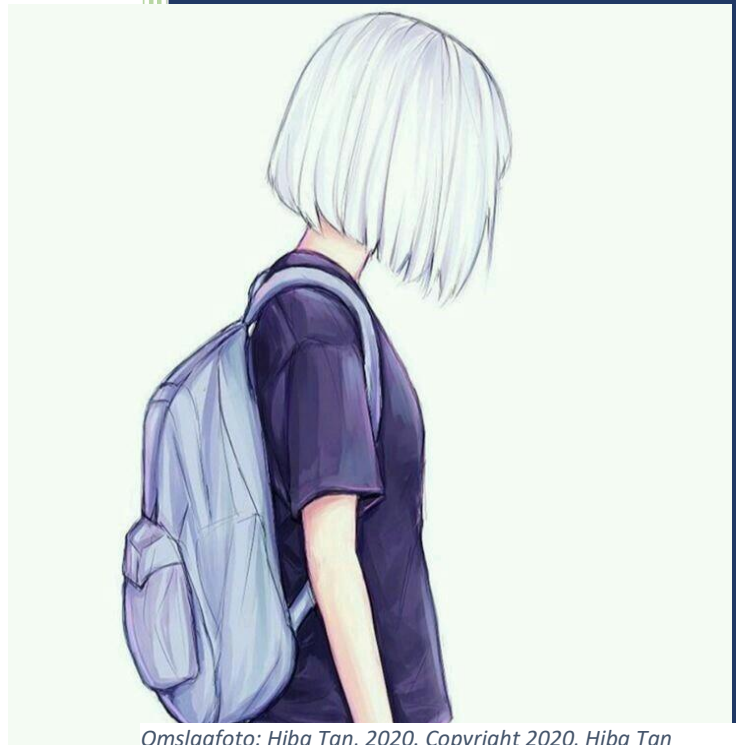


Adviesrapport

Pestbeleving bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis

Bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin kinderen met een TOS zich minder gepest voelen



Omslagfoto: Hiba Tan, 2020. Copyright 2020, Hiba Tan

Naam: Mariam Zigmouti
Studentennummer: 581546
Klas: PDAvtS16b
Juni 2020

Afstudeerinstelling: Alexander
Roosendaalschool
Opdrachtgever: Carla Wiebosch

Opleiding: Bachelor Pedagogiek
Onderwijsinstelling: Hogeschool Inholland
Eerste beoordelaar: Léon van Lier
Tweede beoordelaar: Mechteld Bontes

Voorwoord

Kinderen brengen veel tijd door op school. Het is daarom van belang dat zij zich daar veilig voelen, vrienden en vriendinnen hebben en zich geaccepteerd voelen door anderen. Wat nou als je een taalontwikkelingsstoornis hebt? Waar heeft dit dan nog meer invloed op? Voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis werkt de wereld net een beetje anders.

Mijn naam is Mariam Zagmouti en ik studeer Pedagogiek aan de Hogeschool Inholland te Amsterdam. Van februari 2019 t/m januari 2020 heb ik stage gelopen op de Alexander Roozendaalschool in Amsterdam-West, waar speciaal onderwijs voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis wordt aangeboden. Ik heb tijdens mijn stage veel mogen leren en ervaren. Het leek mij dan ook erg interessant om mijn afstudeeronderzoek op deze school te houden.

Tijdens mijn stage merkte ik dat de leerlingen zich vaak gepest voelden. Het verschil tussen pesten en plagen was niet altijd duidelijk. Ook bleek uit de scores van de veiligheidsmonitor van het jaar 2019 dat de pestbeleving vrij hoog was. Ik heb er daarom voor gekozen om te onderzoeken hoe professionals kunnen bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin de leerlingen zich minder gepest voelen.

Het adviesrapport zou niet tot stand zijn gekomen zonder steun en hulp van anderen. Allereerst wil ik mijn opdrachtgever Carla Wiebosch bedanken voor de gelegenheid om mijn afstudeeronderzoek te houden op de Alexander Roozendaalschool en voor onze gesprekken. Ook zou ik graag de leerkrachten, gedragsdeskundige en ervaringsdeskundige willen bedanken voor het meewerken aan dit onderzoek. Ik zou graag mijn afstudeerbegeleidster Mechteld Bontes willen bedanken voor haar begeleiding, feedback, onze (één op één) contactmomenten en haar betrokkenheid. De andere beoordelaar Léon van Lier wil ik bedanken voor het beoordelen van en feedback geven op mijn verkenningsrapportage en adviesrapport. Daarnaast wil ik graag mijn familie bedanken voor de steun. Ook wil ik graag mijn vriendinnen Seyma Yildirim en Hajar Ibrahimy bedanken voor hun steun tijdens de afstudeerfase. In het bijzonder wil ik mijn medestudenten Dana Glijn en Sarah Louweret bedanken voor hun steun, feedback en hun betrokkenheid.

Amsterdam, 10 juni 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Begrippenlijst.....	3
Hoofdstuk 1 – Inleiding.....	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Organisatie en doelgroep	4
1.3 Conclusie op basis van de verkenningsrapportage	6
1.4 Voorlopige centrale vraag en deelvragen.....	8
1.5 Leeswijzer	8
2.2 Deelvraag 2: Wat zijn succesfactoren voor het creëren van een veilig leer- en leefklimaat?.....	13
2.3 Deelvraag 3: Wat is de relatie tussen pestbeleving en een veilig leer- en leefklimaat?	18
2.4 Deelvraag 4: Hoe kunnen professionals de leerlingen met TOS begeleiden in het omgaan met en het voorkomen van pestbeleving van de leerlingen?.....	19
2.5 Conclusie	22
Hoofdstuk 3 – Praktijkonderzoek	25
3.1 Onderzoeksopzet.....	25
3.2 Deelvraag 1: Welke mogelijkheden zijn er om het pesten terug te dringen en het leer- en leefklimaat te bevorderen?	27
3.3 Deelvraag 2: In hoeverre maken de professionals gebruik van de genoemde succesfactoren in de literatuur, teneinde een veilig leer- en leefklimaat te bewerkstelligen?	28
3.5 Conclusie	30
Hoofdstuk 4 - Antwoord centrale vraag en advies	32
4.1 Conclusie	32
4.2 Advies	34
Hoofdstuk 5 – Implementatie.....	36
Hoofdstuk 6 – Pedagogische relevantie	37
Hoofdstuk 7 – Discussie.....	39
Literatuurlijst	40
Bijlage 1: Dataverzameling	43
Bijlage 2: Organogram	45
Bijlage 3: Groepsvormingsfasen.....	46
Bijlage 4: Gesprekstechnieken	47
Bijlage 5: codeboom	48
Bijlage 6: Poster advies.....	51

Begrippenlijst

In het adviesrapport komen een aantal begrippen veelvuldig terug. Deze begrippen zijn hier (eenmalig) omschreven en op één begrip na, theoretisch onderbouwd.

Taalontwikkelingsstoornis: Kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) hebben een beperking in taalbegrip en/of taalproductie (Sanders, 2017). Taalbegrip houdt in: het begrijpen wat er gezegd wordt; taalproductie heeft betrekking op het zelf produceren van taal. Het kan voorkomen in fonologie, (morfo)syntaxis, semantiek en pragmatiek. Morfosyntaxis is het maken van complexere zinnen. Pragmatiek is het vermogen om in situaties taalstructuur toe te passen (TOS in beeld, z.d.), zoals terug is te zien in conservatievaardigheden, verhaalopbouw en communicatieve functies. Fonologie is het onderscheiden van klanken en is vooral in de jonge jaren van het kind aanwezig (Gerrits et al., 2017). Semantisch omvat de woordenschat (Gerrits et al., 2017).

Veilig leer- en leefklimaat: met een veilig leer- en leefklimaat wordt een omgeving bedoeld waar kinderen zich (emotioneel) veilig voelen om vervolgens tot leren te komen.

Pestbeleving: pestbeleving wordt in de methode ZIEN! als volgt omschreven: “Pestbeleving is het gevoel van een kind dat er sprake is van een stelselmatig fysieke, verbale en/of relationele agressieve benadering door andere kinderen, waarbij het slachtoffer het gevoel heeft dat hij niet tegen de dader(s) op kan” (Driestar onderwijsadvies, 2016.-b, p. 21). Het is een subjectieve waarneming waarin kinderen het gevoel kunnen hebben dat zij gepest worden.

Pesten: pestgedrag wordt in ZIEN! als volgt gedefinieerd: “Pestgedrag is pro-actieve agressie van één of meer (mentaal of fysiek) sterkere kinderen jegens een (mentaal of fysiek) zwakker kind, waarbij er sprake is van herhaling over tijd” (Driestar onderwijsadvies, 2016.-b, p. 22).

Plagen: het verschil tussen pesten en plagen, is dat er bij plagen geen sprake is van machtsverhouding. Plagen wordt grappig en plezierig bedoeld en beide kinderen worden door elkaar geplaagd (Van der Ploeg, 2014).

Hoofdstuk 1 – Inleiding

In paragraaf 1.1 zal de aanleiding voor het onderzoek beschreven worden, in paragraaf 1.2 zal de organisatie en doelgroep beschreven worden en in paragraaf 1.3 zal de conclusie op basis van de verkenningrapportage beschreven worden.

1.1 Aanleiding

Dit vraagstuk is ontstaan naar aanleiding van het sociaal-emotioneel volgsysteem dat de school hanteert. In het voorgezet- en (so)basisonderwijs zijn scholen verplicht om de veiligheid van de leerlingen te monitoren volgens een valide veiligheidsmonitor (Rijksoverheid, z.d.-a). De Alexander Roozendaalschool werkt met de veiligheidsmonitor ZIEN! (Driestar onderwijsadvies, 2016a). De leerkrachten van zowel de onderbouw als de bovenbouw vullen observatielijsten in. De leerlingen van de bovenbouw (groepen 5 t/m 8) vullen ook een vragenlijst in, getiteld: 'leer- en leefklimaat'. De vragen hebben betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling en een veilig leer- en leefklimaat. De vragen die gesteld worden gaan over: betrokkenheid, het welbevinden, de relatie tussen de kinderen onderling, de autonomie, pestbeleving, pestgedrag en veiligheidsbeleving. Met de uitkomsten van de vragenlijsten wordt tot op heden nog niks gedaan.

Het team, bestaande uit een teamleider, een intern begeleider, leerkrachten, onderwijsondersteuner, een logopediste en een gedragsdeskundige, zou baat hebben bij een passend handelingsplan (in het verlengde van de vragenlijsten) dat inzichten biedt over het omgaan met pesten en het bieden van veiligheid. Zo kunnen de leerkrachten en de onderwijsondersteuner adequaat handelen om de kinderen te ondersteunen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling, indien dit nodig is volgens de uitkomsten van de Veiligheidsmonitor. Daarbij komt kijken dat er ten allen tijden adequaat gehandeld wordt al voordat de vragenlijst wordt ingevuld. Zo kan de pestbeleving en het pesten voorkomen worden, in hoeverre dat mogelijk is.

De teamleider, die tevens de opdrachtgever van dit onderzoek is, vertelde dat de kinderen een hoge pestbeleving hebben. Dit is terug te zien in de vragenlijst die de kinderen vorig jaar invulden (zie [bijlage 1](#)). Uit ervaring weet ik dat de kinderen moeite hebben met het verschil tussen pesten en plagen. In het eerste halfjaar van mijn stage werkte ik met leerlingen uit groep 7/8. Tijdens mijn stage merkte ik dat de leerlingen de term 'pesten' vaak gebruikten in situaties waarin er niet per se sprake was van pesten, maar van een misverstand of plagen. Met een misverstand wordt bedoeld dat de leerlingen elkaar verkeerd begrepen hebben. Dat kan te maken hebben met de beperkte mate van begrip van kinderen met een TOS (Sanders, 2017). Daarnaast zijn er ook een aantal kinderen met de diagnose autisme spectrum stoornis. Deze diagnose kan een rol spelen in de pestbeleving.

1.2 Organisatie en doelgroep

Organisatie

De Alexander Roozendaalschool valt onder Stichting Viertaal. De Alexander Roozendaalschool biedt speciaal onderwijs aan kinderen met een TOS. Dit soort onderwijs valt onder cluster twee. De gevolgen van een TOS zijn onder andere achterstanden op de verschillende ontwikkelingsgebieden, te weten: spraak- en taalontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, sensomotorische en schoolse vaardigheden (Alexander Roozendaalschool, z.d.).

Op de Alexander Roozendaalschool zitten circa 425 leerlingen, verspreid over vier locaties. Twee locaties zijn gevestigd in Amsterdam-West, één in Purmerend en één in Almere. Het onderzoek wordt gedaan op één van de locaties in Amsterdam-West. Stichting Viertaal biedt daarnaast ook ambulante begeleiding op (speciale)basisscholen aan circa 500 leerlingen (Alexander Roozendaalschool, z.d.).

Populatie

De leerlingen die hier op school zitten, hebben allen een (vermoedelijke) TOS. De comorbiditeit bij TOS is dyslexie, licht verstandelijke beperking, autisme spectrum stoornis, angst-, stemmings- en gedragsstoornissen (Rigter & van Hintum, 2015). De comorbiditeit is (gedeeltelijk) terug te zien op de school. Zo zijn er leerlingen gediagnosticeerd met autisme spectrum stoornis en zijn er diverse problemen in het gedrag die (hierdoor) tot uiting komen. Sanders (2017) stelt dat circa 40% van de kinderen met een TOS ook gedragsproblemen heeft. Dit gedrag komt vaak voort uit gevoelens van onmacht en niet begrepen worden, en kan zich uiten in depressiviteit, faalangst, woedebuien, agressie en teruggetrokkenheid.

Voor wie is het advies?

Het advies wordt gegeven aan de vijf leerkrachten, de onderwijsondersteuner, de intern begeleider, de logopedistes, de gedragsdeskundige en de teamleider. De logopedistes zijn nauw betrokken bij de ontwikkeling van de leerlingen. De intern begeleider coacht de leerkrachten en gaat in op specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. De gedragsdeskundige heeft onder andere de functie van pestcoördinator.

De betrokken methodiek

De methodiek die bij dit vraagstuk betrokken is, is de veiligheidsmonitor van ZIEN!, die wordt afgenomen bij de leerlingen in de bovenbouw. Sinds 1 augustus 2015 zijn onderwijsinstellingen wettelijk verplicht om de veiligheid van leerlingen te monitoren. Dit geldt zowel voor het primair onderwijs als voor het voortgezet onderwijs (Rijksoverheid, z.d.-a). De inspectie controleert of scholen de veiligheid monitoren en of er, indien nodig, maatregelen worden genomen tot verbetering.

ZIEN! hanteert twee graadmeters: welbevinden en betrokkenheid. Daarnaast zijn er vijf vaardigheidsdimensies die relevante informatie weergeven over de leerlingenbehoeften op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling. De twee graadmeters en de vijf vaardigheidsdimensies noemt ZIEN! samen 'de zeven dimensies' (Driestar onderwijsadvies, 2016a).

Daarnaast is de methodiek De Vreedzame School ook betrokken bij het onderzoek. De Alexander Roozendaal school werkt met De Vreedzame School: dit is een methodiek waar basisscholen mee werken om aan sociale competentie en democratisch burgerschap te werken (Nederlands jeugdinstituut, z.d.). De Vreedzame School ziet de school als leefgemeenschap, waarin kinderen zich gehoord en gezien voelen, een stem hebben en waar kinderen leren om 'democratisch' te zijn (Nederlands jeugdinstituut, z.d.). Om dat te bewerkstelligen heeft De Vreedzame School verschillende blokken en lessen met thema's waarin doelen staan. Binnen die leerlijn wordt er aandacht besteed aan pesten. Tevens krijgen de leerkrachten trainingen omtrent deze methodiek. De Vreedzame School komt zowel in de literatuurstudie als in het praktijkonderzoek terug.

Missie

De missie van de Alexander Roozendaalschool is om leerlingen optimaal onderwijs te bieden, waarin talenten herkend en ontwikkeld worden, opdat zij zelfstandig deel kunnen nemen aan de maatschappij van nu en van de toekomst (Schoolplan, 2015). De school wil de leerlingen voorbereiden op de maatschappij door hen communicatief en weerbaar te maken. Het stimuleren van de spraak- en taalontwikkeling staat centraal in het onderwijs. Dit laat de school terugkomen in het aanbod van reguliere schoolvakken. Daarnaast is er sprake van een passend taalaanbod en wordt taal visueel ondersteund door zowel het toepassen van gebaren als het gebruik van pictogrammen. Iedere klas heeft een logopediste die op individueel niveau met de leerlingen werkt aan een specifieke spraak- en/of taalbehoefte. Naast de reguliere schoolvakken wordt er aandacht besteed aan muziek, cultuur, techniek en ICT-vaardigheden (Schoolplan, 2015).

Visie

De visie van de Alexander Roozendaalschool is om de leerlingen op te leiden tot communicatieve weerbare mensen. Om maximale ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling te bereiken, wordt er (bij plaatsing) gekeken naar pedagogisch-didactische en therapeutische begeleiding. De school creëert een veilige, uitdagende, duidelijke pedagogische en didactische leeromgeving om hun visie te realiseren. In de groepen wordt doelgericht, planmatig en methodisch gewerkt. De school ziet zichzelf als een plaats waar de leerlingen zich ontwikkelen. Om die ontwikkeling te realiseren, moet de omgeving een plaats zijn waar leerlingen, ouders en medewerkers zich competent en veilig voelen. Binnen het schoolklimaat is respect voor elkaar belangrijk, zodat iedereen zich prettig en veilig voelt. In het onderwijsaanbod wordt daarom respect voor elkaar, de omgeving en respect voor ieders talent en beperking uitgedragen (Schoolplan, 2015).

1.3 Conclusie op basis van de verkenningsrapportage

In dit onderdeel worden de krachtenveldanalyse en de pedagogische relevantie uit de verkenningsrapportage samengevat.

1.3.1 Interne factoren

Uit de interne verkenning is gebleken dat een aantal professionals een kracht vormen voor het onderzoek. De teamleider, vijf leerkrachten, één onderwijsondersteuner, de gedragsdeskundige en de intern begeleider zijn betrokken geweest tijdens de verkenningsfase. De teamleider vertelde dat de leerlingen een hoge pestbeleving hadden. Dit bleek uit de score van de vragenlijst van de veiligheidsmonitor van ZIEN! die in het schooljaar 2018/2019 is afgenomen. De teamleider wilde graag onderzocht hebben wat er gedaan kan worden om de pestbeleving van de leerlingen te verminderen.

Een aantal leerkrachten erkennen dat er in de klas sprake is van pesten. Een leerkracht gaf toe dat zij dit niet altijd ziet en het soms achteraf te horen krijgt van ouders. Ook gaf een leerkracht aan dat de leerlingen erg op elkaar betrokken zijn. Hiermee bedoelt zij dat kinderen erg op elkaar letten en soms heftig kunnen reageren. De leerkracht geeft ook aan dat er geen duidelijk pestaanpak wordt gehanteerd. Ook denkt zij dat het verschil tussen pesten en plagen niet altijd duidelijk is voor de leerlingen. Volgens deze leerkracht houden kinderen geen rekening met elkaar en met hoe iets kan overkomen op de ander. Er is niet altijd zicht op wat er onderling speelt bij de leerlingen. De hiervoor genoemde leerkrachten vormen een kracht voor het onderzoek, omdat zij het 'probleem' (h)erkennen en bereid zijn om mee te werken aan het onderzoek. Zij zijn benieuwd naar wat zij kunnen betekenen waardoor zowel de pestbeleving als het pesten in de klas afneemt.

Niet elke leerkracht herkende het 'probleem'. Sommige leerkrachten gaven aan dat er niet wordt gepest in de klas. Zij vormen een kracht voor het onderzoek, omdat zij bereid zijn om mee te werken aan het onderzoek en er zo kan worden gekeken naar de middelen die zij inzetten waardoor pesten in hun klas nauwelijks voorkomt. Eventueel kunnen de andere leerkrachten deze middelen ook gaan inzetten.

Een andere kracht voor dit onderzoek is de gedragsdeskundige. Zij is namelijk ook pestcoördinator en gaf aan dat zij daar tot op heden weinig mee heeft gedaan. Ook is zij benieuwd naar hoe het team kan inspelen op de uitkomsten van de vragenlijst van de veiligheidsmonitor en wat haar aandeel daarin kan zijn. De intern begeleider gaf aan dat zij graag wil dat het probleem schoolbreed kan worden aangepakt. Ook is er een gesprek gevoerd met een leerling uit groep 7/8, die aangaf aan dat zij gepest wordt, maar ook terug pest.

1.3.2 Externe factoren

De externe invloeden in dit onderzoek zijn voornamelijk de veiligheidsmonitor en een verplicht pestprotocol. De veiligheidsmonitor is landelijk verplicht om de veiligheidsbeleving van leerlingen in het onderwijs te monitoren (Rijksoverheid, z.d.-a). Dit geeft de school een inzicht over de veiligheidsbeleving van de leerlingen. Het is de bedoeling dat scholen iets met de uitkomsten doen indien dat nodig is, zodat leerlingen zich wellicht veiliger gaan voelen. Dit controleert de onderwijsinspectie (Rijksoverheid, z.d.-a).

Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar pesten op scholen en de gevolgen van pesten (Young, 2016). Vanuit de overheid is het daarom verplicht dat scholen een veiligheidsplan hebben (Rijksoverheid, z.d.-a). Een pestprotocol kan hier een onderdeel van zijn. De Alexander Roozendaalschool heeft zowel een veiligheidsplan als een pestprotocol. De onderwijsinspectie controleert of de veiligheidsmotor wordt afgenomen en of er, indien nodig, er iets met de uitkomsten wordt gedaan.

1.3.3 Pedagogische relevantie

De volgende pedagogische opvoedingswaarden zijn betrokken bij dit vraagstuk: erkenning, vorming, leefwereld en toekomst. Onder erkenning valt onder andere dat kinderen zich veilig voelen en zich gehoord en gezien voelen. Risken-Walraven (in Meij, 2011 p. 2). stelt het bieden van veiligheid als een essentiële pedagogische doelstelling. Ook ziet Riksen-Walraven (in Meij, 2011, p. 2) een veilig klimaat als een voorwaarde voor het realiseren van de overige pedagogische doelen. Wanneer een kind zich gepest of niet veilig voelt, komt de opvoedingswaarde erkenning in het geding.

De opvoedingswaarde vorming sluit aan op de laatste fase van de piramide van Maslow, oftewel de fase van zelfontplooiing (in Zimbardo & Jonson, 2017). De voorwaarde bij de piramide van Maslow is dat elke fase voltooid dient te zijn, alvorens voltooiing van de volgende fase plaats kan vinden. Veiligheid en zekerheid vallen onder de tweede fase: bestaanszekerheid (in Zimbardo & Jonson, 2017). Wanneer kinderen zich gepest of onveilig voelen, komt de opvoedingswaarde vorming in het geding, omdat zij zich niet verder kunnen ontplooiën voordat de eerste vier fases voltooid zijn.

De opvoedingswaarde leefwereld is betrokken bij dit vraagstuk, omdat school onderdeel is van de leefwereld van de kinderen. De professionals binnen de school zijn medeopvoeders (Kuipers, 2014). School valt namelijk onder het microsysteem als er gekeken wordt naar de theorie van Bronfenbrenner (Kuipers, 2014). Van der Helm en Vandeveld (2018) stellen dat professionals binnen het onderwijs de taak hebben om kinderen sociale en emotionele vaardigheden te leren. Hieronder vallen onderwerpen zoals pesten en een veilig leer- en leefklimaat.

Daarnaast raakt het vraagstuk van dit onderzoek de opvoedingswaarde toekomst, omdat de vaardigheden die kinderen op school leren ervoor zorgen dat zij hier later profijt van kunnen hebben. Op school is het belangrijk dat kinderen met een TOS binnen een veilig leer- en leefklimaat leren te handelen in sociale situaties. Daarnaast is het van belang dat pesten voorkomen wordt en/of de pestbeleving van de leerlingen afneemt. Kinderen die in hun jongere jaren gepest zijn, hebben er op latere leeftijd last van (Van der Ploeg, 2014).

Met het adviesrapport zal de zelfregulering van de leerlingen bevorderd worden, omdat de professionals handvaten krijgen aangereikt om bij te dragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin leerlingen zich minder gepest voelen. Wanneer de professionals de leerlingen handvatten bieden, bijvoorbeeld bij het omgaan met bepaalde situaties, zorgt dit voor bevordering in hun zelfregulering.

Mogelijke spanningen

Een mogelijke spanning tussen twee opvoedingswaarden zou kunnen zijn dat er gefocust wordt op toekomst, waardoor erkenning in het geding komt. Wanneer professionals zich vanwege de TOS focussen op het communicatief sterker maken van de kinderen, kan het zijn dat er dan minder focus ligt op erkenning. Van den Bedem (2020) geeft aan dat wanneer de taal zich verder ontwikkelt van kinderen met een TOS, dat de sociaal-emotionele ontwikkeling niet standaard mee ontwikkeld. Daar dient dus expliciet aandacht voor te zijn.

Kort samengevat gaat het vraagstuk over een veilig leer- en leefklimaat waarin de kinderen zich minder gepest voelen en over hoe de professionals binnen de Alexander Roozendaal dit kunnen realiseren.

1.4 Voorlopige centrale vraag en deelvragen

In de centrale vraag wordt het begrip 'de professionals' gebruikt. Hieronder vallen: de teamleider, leerkrachten, onderwijsondersteuner, logopediste en gedragsdeskundige van de Alexander Roozendaalschool. De centrale vraag is gebaseerd op de verkenning van het vraagstuk. De centrale vraag is onderverdeeld in deelvragen aan de literatuur en de praktijk.

Centrale vraag:

Hoe kunnen professionals binnen de Alexander Roozendaalschool voor kinderen met een TOS bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin leerlingen zich minder gepest voelen?

Deelvragen literatuuronderzoek:

1. Wat is de invloed van de taalontwikkelingsstoornis op de pestbeleving van kinderen?
2. Wat zijn succesfactoren voor het creëren van een veilig leer- en leefklimaat?
3. Wat is de relatie tussen een veilig leer- en leefklimaat en pestbeleving?
4. Hoe kunnen professionals de leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis begeleiden in het omgaan met en het voorkomen van pestbeleving van de leerlingen?

Deelvragen praktijkonderzoek:

1. Welke mogelijkheden zijn er om het pesten terug te dringen en het leer- en leefklimaat te bevorderen?
2. In hoeverre maken de leerkrachten gebruik van de genoemde succesfactoren in de literatuur, teneinde een veilig leer- en leefklimaat te bewerkstelligen?
3. Wat zien de professionals terug in de praktijk van de invloed van de taalontwikkelingsstoornis op de pestbeleving van de leerlingen?

1.5 Leeswijzer

Het adviesrapport bestaat uit negen hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk was de inleiding, hoofdstuk twee bestaat uit literatuurstudie, hoofdstuk drie bestaat het praktijkonderzoek, in hoofdstuk vier wordt er advies gegeven aan de hand van de bevindingen uit de literatuurstudie en het praktijkonderzoek. In hoofdstuk vijf wordt de terugkoppeling van het advies met de opdrachtgever besproken. In het zesde hoofdstuk worden de pedagogische relevantie van het onderzoek beschreven en hoe dit het kindbelang dient. Daarna zal er in hoofdstuk zeven, de discussie, worden beschreven welke aanbevelingen voor de toekomst interessant zijn. Tot slot wordt er in hoofdstuk acht en negen gereflecteerd op de positioneren van de student en het onderzoek.

Hoofdstuk 2 – Literatuurstudie

Dit hoofdstuk bestaat uit de beantwoording van vier deelvragen aan de literatuur.

2.1 Deelvraag 1: Wat is de invloed van de taalontwikkelingsstoornis op de pestbeleving van kinderen?

Om een antwoord op deze vraag te geven, is gekozen om eerst in te gaan op wat de gevolgen zijn op de verdere ontwikkeling van kinderen met een TOS en vervolgens het begrip pestbeleving met te koppelen aan TOS. Het begrip 'pestbeleving' wordt in de literatuur niet breed gehanteerd. In dit onderzoek is de definitie van pestbeleving overgenomen, zoals deze gehanteerd wordt binnen de vragenlijst ZIEN! die op de Alexander Roozendaalschool gebruikt wordt en aanleiding vormde voor onderhavig adviesrapport. Zie begrippenlijst voor de definitie van pestbeleving. Kinderen met een TOS kunnen vaker het idee hebben dat zij gepest worden, doordat zij het gedrag van een ander verkeerd interpreteren (Van den Bedem, 2019). In de beantwoording wordt nader onderzoek gedaan naar hoe de pestbeleving is bij kinderen met een TOS als gevolg van hun TOS op diverse ontwikkelingsgebieden.

TOS

Een TOS kan zowel in taalbegrip als in taalproductie voorkomen. Taalbegrip is het begrijpen van taal en wat er gezegd wordt. Taalproductie is het produceren van taal; hieronder valt onder meer het spreken en het toepassen van grammaticale regels (Sanders, 2017). Een kind met een TOS wordt belemmerd in zijn interactie met de directe omgeving (Sanders, 2017). Bij kinderen met een TOS is de innerlijke taal minder goed ontwikkeld. De innerlijke taal bestaat uit: taal-denken, het leggen van verbanden, het begrijpen van situaties, problemen oplossen, emotieregulatie en het abstract denken.

Onderzoek naar TOS en de pestbeleving

Er is weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen een TOS en de pestbeleving bij kinderen. Er is één bron gebruikt over de invloed van de TOS op de pestbeleving. Wel zijn er diverse onderzoeken beschikbaar over de relatie tussen een TOS en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook zijn er studies beschikbaar waarin de invloed van een TOS op het gedrag, de executieve functies en de Theory of Mind (ToM) onderzocht is. Aan de hand van de inzichten uit deze beschikbare onderzoeken¹, zal met grote zorgvuldigheid de koppeling worden gemaakt naar de invloed van een TOS op de pestbeleving van kinderen, met het doel om antwoord te geven op de centrale vraag. De bevindingen van deze deelvraag geven inzicht in wat de invloed van een TOS is op diverse ontwikkelingsgebieden. Deze inzichten kunnen vervolgens gebruikt worden in het advies waar de professionals rekening mee dienen te houden.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Sanders (2017) stelt dat kinderen met een TOS grote stress en onzekerheid ervaren wanneer er in situaties zowel non-verbale als verbale communicatie van hen wordt verwacht, oftewel: jezelf kunnen verwoorden, maar ook iemands mimiek kunnen aflezen en daar een passende emotie aan koppelen. Sanders (2017) licht verder toe dat het op school draait om communicatie en dat is niet de

sterke kant van de kinderen met een TOS. Daar komen dan ongetwijfeld negatieve emoties bij kijken die een negatieve invloed hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit leidt tot een lager zelfbeeld, doordat kinderen tegen hun moeilijkheden aanlopen, met bijbehorende gedachten zoals: 'ik kan het niet' en 'ik ben niet goed genoeg'. St Clair, Pickles, Durkin, en Conti-Ramsden (2011) en Gerrits, Beers, Gerda, Bruinsma en Singer (2017) veronderstellen tevens dat kinderen met een TOS

¹ De meeste bronnen die hiervoor zijn gebruikt, zijn niet ouder dan tien jaar. Er is slechts één bron gebruikt uit het jaar 2004. Dat onderzoek is nog steeds betrouwbaar, omdat de informatie in het artikel hedendaags nog steeds wordt ondersteund door recente onderzoeken. Marton, Abramoff en Rosenzweig (2004) deden onderzoek naar relatie tussen sociale pragmatiek, sociaal gevoel van eigenwaarde en taal bij kinderen met een TOS en bij hun leeftijdsgenoten (7-10 jaar).

moeilijkheden ondervinden in hun gedrag op emotioneel en sociaal gebied. Hiermee wordt bedoeld dat kinderen moeilijkheden ondervinden in sociale relaties en situaties. Er is een tekort in de pragmatische vaardigheden, waardoor kinderen zich niet passend kunnen gedragen en/of passende woorden gebruiken in de juiste situaties (St Clair, et al., 2011). St Clair et al. (2011) en Gerrits et al. (2017) geven beiden aan dat kinderen met een TOS moeilijkheden ervaren in het onderhouden van relaties en vriendschappen. Dit kost hen enorm veel moeite (Gerrits, 2017). Op emotioneel vlak ervaren kinderen met een TOS moeilijkheden, doordat zij hun emoties moeilijk onder woorden kunnen brengen, en dus minder snel emoties bij zichzelf en anderen herkennen. Sanders (2017) ondersteunt dit uitgangspunt en vult aan dat het een hele opgave is voor kinderen met een TOS om emoties te herkennen bij zichzelf en die te benoemen. Aanvullend geeft Sanders (2017) het belang aan dat kinderen succeservaringen dienen op te doen om minder sociaal-emotionele problemen te ontwikkelen. Tevens zullen deze succeservaringen bijdragen aan een positiever zelfbeeld (Sanders, 2017).

Uit het onderzoek van Fujiki, Brinton, Morgan, & Hart (in Marton et al., 2004, p. 144), blijkt dat kinderen met een TOS moeite hebben met het onderhouden van relaties en dat dit negatief bijdraagt aan het zelfbeeld. Uit een recent onderzoek van Van den Bedem (2020) is gebleken dat kinderen met een TOS meer problemen met emotionele vaardigheden ondervinden dan kinderen zonder TOS. Dit komt doordat zij in het begrijpen en het spreken achterlopen op hun leeftijdsgenoten. Hierdoor begrijpen zij niet altijd wat er in hun gezin of op school gebeurt en ondervinden zij moeite in het herkennen en begrijpen van emoties van anderen. Van den Bedem (2020) stelt dat het belangrijk is dat professionals en ouders een kind met TOS informatie bieden over de oorzaken en gevolgen van emoties. Ook stelt Van den Bedem (2020) dat professionals meer rekening dienen te houden met de gevolgen van een taalprobleem. Tot slot geeft Van den Bedem (2020) aan dat wanneer het taalvermogen ontwikkelt, de emotionele vaardigheden niet automatisch mee ontwikkelen.

Sociaal gedrag

Een TOS heeft invloed op het sociaal gedrag van kinderen (Sanders, 2017). Zo licht Sanders (2017) toe dat kinderen met een TOS vaak sociaal onhandig zijn en dat dit voor problemen kan zorgen in de omgang met leeftijdsgenootjes. Er kunnen misverstanden ontstaan doordat kinderen met een TOS zowel het gedrag van de ander als wat een ander vertelt, niet begrijpen (Sanders, 2017). Gerrits et al. (2017) vullen aan dat het deze kinderen enorm veel moeite kost om vriendschappen te onderhouden. In de studie van Marton et al. (2004) wordt bevestigd dat taalvaardigheid een belangrijk aspect is van het onderhouden van relaties en het toepassen van sociale vaardigheden. Uit het onderzoek kwam ook naar voren dat het onvermogen om relaties te onderhouden bijdraagt aan verschillende gedragsproblemen (Fujiki et al., in Marton et al., 2004, p. 144).

ToM

Nilsson en De Lopez (2016) deden onderzoek naar de ToM bij kinderen met een TOS. De 'ToM' wordt gezien als een cruciale factor om sociale situaties te begrijpen (Astington, 2001, in Nilsson & De Lopez, 2016, p. 141). Uit onderzoek van Nilsson en De Lopez (2016) blijkt dat kinderen met een TOS beperkte vermogens hebben om zich te verplaatsen in andermans gedachten en gevoelens. Daarbij komt kijken dat ToM mogelijkheid biedt om te beseffen dat de eigen opvattingen, verlangens en emoties kunnen afwijken van die van anderen. Bij kinderen met een TOS ontbreekt dit of is dit in mindere mate aanwezig, wat ervoor kan zorgen dat zij belemmeringen ervaren in hun sociaal gedrag. Nilsson en De Lopez (2016) veronderstellen dat een minder ontwikkelde ToM daardoor neigt naar ongepaste sociale vaardigheden. Nilsson en De Lopez (2016) ondersteunen hiermee de opvatting van Sanders (2017), maar bekijken het vanuit een ander perspectief, namelijk de ToM. Uit het onderzoek van Van den Bedem (2018) is gebleken dat communicatieproblemen van kinderen met een TOS ervoor kunnen zorgen dat kinderen vaker het idee hebben dat zij gepest worden. Van den Bedem (2018) licht toe dat dit komt doordat kinderen met een TOS de signalen van anderen anders interpreteren, of niet goed

begrijpen wat de ander zegt, waardoor bepaalde situaties als bedreigend kunnen worden ervaren. Volgens Van den Bedem (2018) is het belangrijk dat kinderen leren om andermans intenties en emoties te begrijpen. Ouders en professionals kunnen dit aan kinderen leren door belangrijke informatie te benoemen en voor hen te interpreteren (Van den Bedem, 2018).

In het artikel van Nilsson en De Lopez (2016) wordt de veronderstelling dat kinderen met een TOS lagere ToM vaardigheden hebben dan kinderen zonder een TOS weerlegd. Uit het onderzoek van Farmer (in Nilsson en De Lopez 2016, p. 145), blijkt namelijk dat er geen verschil was in de ToM vaardigheden tussen kinderen met een TOS en kinderen zonder een TOS. Uit andere recente onderzoeken kwamen wel degelijk verschillen naar voren, zoals in het onderzoek van Andrés-Roqueta, Adrian, Clemente & Katsos (2013). Dit onderzoek bevestigt dat er een vertraging is in de ontwikkeling van de ToM bij kinderen met een TOS. Tevens blijkt dat dit niet te maken heeft met de leeftijd, maar met het taalniveau van de kinderen (Andrés-Roqueta et al., 2013). St Clair et al. (2011) veronderstellen dat kinderen en adolescenten met een TOS pragmatische vaardigheden missen om conclusies te trekken, het perspectief van een ander te begrijpen of de humor (grap) van een ander te kunnen waarderen. Het feit dat kinderen met een TOS vaak alles letterlijk nemen (Sanders, 2017), kan er mee te maken hebben dat zij een grap en/of de humor van een ander niet kunnen waarderen (St. Clair et al., 2011). Dit heeft invloed op de sociale interactie met leeftijdsgenoten (St clair et al., 2011). Dit uitgangspunt wordt ondersteund door de ToM (Nilsson & De Lopez, 2016). Echter stellen Nilsson en De Lopez (2016), dat naast een tekort aan pragmatiek, tevens de tekortkomingen in lexicale semantiek en syntaxis een rol spelen in de interactie met leeftijdsgenoten. Met lexicale semantiek wordt de woordenschat bedoelt en met syntaxis worden de zinsbouwregels bedoelt (Nilsson & De Lopez, 2016). Aanvullend hierop geeft Sanders (2017) aan dat wanneer een kind met een TOS een gesprek aangaat met leeftijdsgenoten, de leeftijdsgenoten het gesprek niet goed kunnen volgen en daardoor eerder afhaken.

Sociale cognitie

Uit het onderzoek van Marton et al. (2004) blijkt dat de sociale cognitie minder ontwikkeld is bij kinderen met een TOS dan bij hun leeftijdsgenoten. Dit is terug te zien in inadequate strategieën voor onderhandelingen en conflictoplossingen (Marton et al., 2004). Dit sluit aan op de ongepaste sociale vaardigheden die werden genoemd in het onderzoek van Nilsson en De Lopez (2016). Aanvullend geeft Sanders (2017) aan dat innerlijke taal van belang is om een conflict adequaat op te lossen. Sanders (2017) licht verder toe dat wanneer een kind met TOS voor zichzelf opkomt, dit vaak fysiek is en dat dit voortkomt uit een gevoel van onvermogen. Van den Bedem (2020) vult aan dat pesten door kinderen met een TOS deels voortkomt uit zelfverdediging. Wanneer kinderen zich aangevallen voelen door een ander kind, weten zij vaak niet hoe zij een conflict op kunnen lossen, waardoor zij eerder geneigd zijn om te gaan slaan of te duwen. De vriendjes of vriendinnetjes van het kind kunnen samen dan het idee krijgen dat zij een front vormen tegen het andere kind, waardoor het andere kind zich in toenemende mate buitengesloten voelt (Van den Bedem, 2018).

Gedragsproblemen – emotieregulatie

Sanders (2017) stelt dat een innerlijke stem onmisbaar is om gedragsproblemen te voorkomen. Een innerlijke stem stuurt het handelen aan, organiseert, evalueert en stuurt ook het gedrag bij (Sanders, 2017). Sanders (2017) legt verder uit dat een innerlijke stem helpt om zelf oplossingen te bedenken, uitleg en verklaringen te geven, het eigen gedrag te reguleren en eigen emoties te herkennen. Dit vereist veel taal en dat is een zwakke kant van kinderen met een TOS. Dit wordt bevestigd in het onderzoek van Marton et al. (2004), waaruit blijkt dat kinderen met een TOS een minder ontwikkelde sociale-cognitie hebben dan hun leeftijdsgenoten.

Uit verschillende onderzoeken, waaronder een onderzoek van McArthur et al. (in Gerrits et al, 2017, p. 32), is gebleken dat 50% van de kinderen met een TOS kampen met ernstige lees- en spellingproblemen (Gerrits et al., 2017). Dit sluit aan op het onderzoek van St Clair et al. (2011), waarin

een verband wordt gelegd tussen het hebben van gedrags-, emotionele en sociale moeilijkheden en taal- en leesvaardigheden. Daarnaast veronderstellen Smidt en Huizinga (in Sanders, 2017, p. 161) dat leren praten een belangrijke factor is in de emotieregulatie. Sanders (2017) geeft aan dat wanneer kinderen hun emoties onder woorden kunnen brengen, frustraties en woede-uitbarstingen minder voor zullen komen. Naast gedragsproblemen en emotieregulatie, spelen de executieve functies ook een belangrijke rol voor kinderen met een TOS. "Executieve functies zijn hersenprocessen die verantwoordelijk zijn voor het verwerken van informatie en het effectief uitvoeren van taken. Kinderen/jongeren met zwakke executieve functies begrijpen heel vaak het 'wat', maar worstelen met het 'hoe'." (Cooper-Kahn en Foster, 2014, geciteerd in Sanders, 2017, p. 65). Sanders (2017) vult aan dat het hebben van een innerlijke stem van belang is voor goede ontwikkelde executieve functies. Kinderen die ongewenst gedrag vertonen, zijn vaak kinderen met zwakke executieve functies. Hoewel het gedrag vaak als ongewenst wordt ervaren, is dit eigenlijk een hulpvraag om gezien en gehoord te worden, aldus Sanders (2017).

Koppeling pestbeleving

Uit de verschillende besproken studies is gebleken dat een TOS invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale cognitie, sociale pragmatiek, executieve functies, emotieregulatie, ToM en het gedrag. St Clair et al. (2011) stellen dat kinderen met een TOS de humor of een grap van een ander niet kunnen waarderen. Volgens Sanders (2017) kan dit te maken hebben met het feit dat de kinderen met TOS de gebruikte taal vaak letterlijk nemen. Wanneer kinderen met een TOS anderen niet goed begrijpen en de emoties bij anderen niet herkennen (Sanders, 2017), kan het zijn dat kinderen het gedrag en/of woorden als 'pesten' interpreteren, waardoor dit ook als pesten beleefd wordt.

Uit het onderzoek van Marton et al. (2004) blijkt dat kinderen met een TOS een minder ontwikkelde sociale cognitie hebben en dat dit zich uit in ongepaste conflictoplossingen en onderhandelingen. Sanders (2017) vult aan dat kinderen met een TOS vaak fysiek worden wanneer zij voor zichzelf opkomen. Dit kan door het andere kind ervaren worden als 'pesten', doordat deze het gedrag van de ander niet begrijpt (Sanders, 2017). Hierbij komt de minder ontwikkelde sociale cognitie naar voren doordat kinderen met een TOS enerzijds de sociale vaardigheden missen om een conflict op te lossen (Marton et al., 2004) en anderzijds het gedrag van de ander niet begrijpen (Sanders, 2017).

Aansluitend stelt Astington (in Nilsson & De Lopez, 2016, p. 141) dat de ToM (het vermogen om een idee te vormen van het perspectief van een ander) een cruciale factor is om sociale situaties te begrijpen en daarop in te spelen. Wanneer er sprake is van een zwakkere ToM, kan een kind moeilijker rekening houden met de ander (Nilsson & De Lopez, 2016). Dit kan weer invloed hebben op het sociaal gedrag (Nilsson & De Lopez, 2016), dat weer ervaren kan worden als 'pesten' door het andere kind, dat het gedrag van de ander niet begrijpt, waardoor misverstanden kunnen ontstaan (Sanders, 2017).

Verder Stellen Nilsson en De Lopez (2016) dat kinderen met een TOS een tekortkoming hebben in hun lexicale semantiek en dit kan invloed hebben op de manier waarop de kinderen situaties verwoorden. Hierdoor vatten zij situaties en grapjes anders op (St Clair et al., 2011) en bestempelen deze als 'pesten', terwijl dat in feite niet zo bedoeld is, maar het wel zo geïnterpreteerd wordt doordat kinderen met een TOS de gebruikte taal vaak letterlijk nemen (Sanders, 2017).

Kinderen met een TOS hebben minder ontwikkelde executieve functies, waardoor zij hun handelen moeilijker kunnen bijsturen. Dit kan zich uiten in moeilijkheden in het gedrag (Sanders, 2017). Hierbij mist er een innerlijke stem die de emoties reguleert en op passende oplossingen kan komen (Sanders, 2017). Dit kan volgens Van den Bedem (2018) leiden tot pesten dat voortkomt uit zelfverdediging, doordat kinderen met een TOS de ander niet goed begrijpen en zich sneller bedreigd voelen, waardoor zij fysiek worden in plaats van een conflict of situatie passend op te lossen. Als kinderen zich aangevallen voelen door een ander kind zullen zij proberen dit kind van zich af te houden door het te negeren, weg te duwen, of te slaan. Omdat kinderen nog niet goed weten hoe zij de situatie op kunnen

lossen, maar zich wel bedreigd voelen, laten zij uit zelfbescherming agressief gedrag zien. Vriendjes, die de angst delen, kunnen bedenken dat zij samen 'tegen' een ander kind zijn. Hierdoor kan het kind in toenemende mate worden buitengesloten.

Subconclusie

Er kan geconcludeerd worden dat een TOS invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling, het gedrag, ToM, de executieve functies en emotieregulatie, waardoor de TOS indirect invloed heeft op de pestbeleving van de kinderen. Dit kan komen doordat de sociale cognitie van kinderen met een TOS minder ontwikkeld is. Het gevolg daarvan is dat zij het gedrag van een ander niet goed kunnen begrijpen en er misverstanden ontstaan. Daarbij komt kijken dat kinderen met een TOS zich in sommige situaties bedreigd voelen doordat zij de situatie of het gedrag van een ander niet goed begrijpen, waardoor zij het gevoel kunnen hebben dat er gepest wordt. Daarnaast speelt hun lexicale semantiek een rol, waardoor het gedrag en/of de woorden van een ander als 'pesten' geïnterpreteerd kan/kunnen worden. Dat zou kunnen betekenen dat kinderen met een TOS het gevoel hebben dat zij gepest worden, doordat zij er geen andere woorden aan kunnen geven in verband met een tekort aan lexicale semantiek.

2.2 Deelvraag 2: Wat zijn succesfactoren voor het creëren van een veilig leer- en leefklimaat?

Om antwoord te geven op deze deelvraag zal worden ingegaan op diverse aspecten die bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat. Het begrip 'veilig leer- en leefklimaat' wordt niet in alle bronnen gebruikt. Sommige auteurs spreken van een pedagogisch klimaat. De Alexander Roozendaalschool hanteert de methodes ZIEN! en De Vreedzame school; deze zullen daarom worden meegenomen in het onderzoek. De succesfactoren uit de literatuur zullen beschreven en met elkaar vergeleken worden. Tot slot wordt in de subconclusie kort antwoord gegeven op de deelvraag.

Veilig leer- en leefklimaat

Meij (2011) stelt dat het bieden van emotionele veiligheid cruciaal is voor het creëren van een veilig klimaat. Een opvoedomgeving dient een veilige basis, een 'thuis' te zijn waar kinderen kunnen ontspannen. Kerpel (2014) stelt dat de manier waarop de leerkracht voor een pedagogisch klimaat zorgt, te maken heeft met de pedagogische visie en de achterliggende waarden. Kerpel (2014) beschrijft drie factoren die een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van het kind en op het leerklimaat in de groep:

- Het opdoen van positieve ervaringen;
- Welbevinden;
- Grenzen stellen.

Deze drie factoren beïnvloeden het pedagogisch klimaat, dat op den duur weer invloed heeft op het zelfbeeld en de zelfregulatie van het kind (Kerpel, 2014). Sanders (2017) sluit zich aan bij de eerste factor en legt de nadruk op het belang dat kinderen met een TOS succeservaringen dienen op te doen. Sanders (2017) veronderstelt dat gedragsproblemen voorkomen kunnen worden door de aandacht te richten op hetgeen waar kinderen wél goed in zijn. Hierdoor doen kinderen succeservaringen op die weer een positieve invloed hebben op het zelfbeeld (Sanders, 2017). Om het kind in staat te stellen eerder succeservaringen op te doen is het volgens Sanders (2017) van belang om structuur te bieden en realistische verwachtingen te stellen naar het kind toe.

Psychologische basisbehoeften

Ryan en Deci (in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p. 8) beschrijven drie psychologische basisbehoeften die essentieel zijn voor een veilig leer- en leefklimaat. Zij gaan uit van de Zelfdeterminatietheorie die uitgaat van de psychologische basisbehoeften: verbondenheid, competentie en autonomie. Werken aan de drie basisbehoeften en het hebben van geduld zijn volgens Ryan en Deci essentieel voor een veilig leer- en leefklimaat (in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p. 8). Wanneer er sprake is van frustratie in de basisbehoeften, kan dat leiden tot psychopathologie, gebrek aan empathie en probleemgedrag (Van der Helm & Vandervelde, 2018). Van Engelen (2014) ondersteunt de Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci, maar duidt de basisbehoefte verbondenheid aan als 'relatie'. Het gaat hierbij om hetzelfde principe. Van Engelen (2014) stelt dat er een sterke relatie is tussen het omgaan met groepen en adaptief onderwijs. In adaptief onderwijs wordt er rekening gehouden met de groep, de processen binnen de groep, wordt er omgegaan met verschillen tussen de leerlingen en staat de leerling centraal. Van der Helm en Vandervelde (2018) stellen dat de basisbehoeften goede handvatten zijn voor professionals als het gaat om het begrijpen van probleemgedrag en het eigen handelen daarop. Binnen de methode ZIEN! kan de leerkracht ervoor kiezen om met de groep specifiek te werken aan één basisbehoefte. Echter wordt verondersteld dat de overige twee basisbehoeften niet vergeten mogen worden, want het gevolg kan zijn dat die onvervuld raken (Driestar onderwijs, 2018). In Driestar onderwijsadvies (2018) wordt er aan de hand van de drie psychologische basisbehoeften gehandeld. Deze drie basisbehoeften worden hieronder aan de hand van verschillende perspectieven belicht.

Competentie

Competentie houdt in dat er een behoefte is om betekenis aan het leven te geven middels vaardigheden die gewaardeerd worden door anderen (Ryan & Deci, in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p. 3). Aanvullend hierop geeft Meij (2011) aan dat de opvoedingsomgeving gelegenheid dient te bieden om persoonlijke competenties te ontwikkelen. Meij (2011) gaat uit van de persoonlijke eigenschappen: veerkracht, impulsbeheersing, zelfstandigheid, zelfvertrouwen, flexibiliteit, motivatie, vasthoudendheid, creativiteit en cognitieve en taalvaardigheden. Naast de persoonlijke competentie geeft Meij (2011) tevens aan dat er aandacht dient te zijn voor de sociale competentie. Het gaat hierbij om sociale kennis en vaardigheden, zoals empathie, communiceren, samenwerken, anderen helpen en conflicten voorkomen en oplossen. Dit sluit aan op de psychologische basisbehoefte competentie van de Zelfdeterminatietheorie. De methode De Vreedzame School sluit aan op de psychologische basisbehoefte sociale competentie (Ryan & Deci, in Van der Helm & Vandervelde, p. 3). Tegelijkertijd sluit de methode ook aan op Meij (2011), die uitgaat van een opvoedingsomgeving waarin kinderen hun (sociale) competenties ontwikkelen.

Het uitgangspunt van De Vreedzame School is om de klas en de school als leefomgeving te zien waarin kinderen zich gehoord en gezien voelen, inbreng hebben, waarin kinderen leren om samen beslissingen te maken en conflicten op te lossen (Nederlands jeugdinstituut, z.d.). De Vreedzame School bestaat uit blokken en lessen om zo verschillende onderwerpen onder de aandacht te brengen en kinderen vaardigheden aan te leren (De Vreedzame School, z.d.). De basisbehoefte competentie is tevens opgenomen in de vragenlijst leer- en leefklimaat van ZIEN! (Driestar onderwijsadvies, 2018). ZIEN! definieert het begrip competentie als: 'de leerling heeft vertrouwen in het eigen kunnen en het gevoel dat hij de gewenste resultaten kan behalen' (Driestar onderwijsadvies, 2019). In de methode ZIEN! zijn doelen geformuleerd waaruit een leerkracht kan kiezen die bij de klas passen om aan competentie te werken. Driestar onderwijsadvies (2019) gaat uit van vijf pedagogische vaardigheden:

- Leiding geven en grenzen stellen;
- Monitoren van de balans tussen ruimte nemen en ruimte geven;
- Positief betrokken zijn;

- Positieve bekrachtiging geven;
- Leren problemen op te lossen.

Deze vijf pedagogische vaardigheden kunnen ingezet worden om problemen te voorkomen of aan te pakken. In de methode Driestar onderwijsadvies (2019) wordt beschreven dat de basisbehoefte competentie ondersteund wordt door het bieden van structuur in het leerproces, waardoor leerlingen zich bekwaam en competent voelen om taken uit te voeren. Dit kan de leerkracht doen door duidelijke afspraken te maken, grenzen aan te geven en verwachtingen uit te spreken. Het bieden van structuur zorgt voor betere leerprestaties van leerlingen en meer betrokkenheid bij hun leerproces (Driestar onderwijsadvies, 2019). Sanders (2017) benadrukt dat realistische verwachtingen voor TOS leerlingen extra belangrijk zijn om eerder succeservaringen op te kunnen doen. Deze succeservaringen hebben namelijk een positief effect op het zelfbeeld van de leerlingen.

Biësta (in Van der Helm & Vandervelde, 2018) stelt dat het misschien wel belangrijker is om sociale en emotionele vaardigheden aan te leren, dan cognitieve vaardigheden. Cognitieve vaardigheden vallen onder opbrengstgericht werken, zoals het Ministerie van Onderwijs en de Inspectie van Nederland hebben geformuleerd (Biësta, in Van der Helm & Vandervelde, 2019). Biësta legt verder uit dat dit belangrijk is in zowel het onderwijs als in het domein van wonen en vrije tijd. Tot slot stellen pedagogische voortrekkers zoals Aechorn en Makarenko (in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p.6) dat morele ontwikkeling voortvloeit uit het samen leren en leven. Daarnaast benoemen zij nog twee belangrijke factoren: ten eerste, de aandacht voor het koppelen van zinnige activiteiten aan interesses en behoeften van kinderen; ten tweede, de mogelijkheid om keuzes te kunnen en mogen maken. Dit sluit aan op de methode De Vreedzame School (z.d.), waarbij de klas en school als leefomgeving wordt beschouwd. In die leefomgeving leren kinderen hoe zij met elkaar kunnen omgaan.

Verbondenheid

Bij verbondenheid gaat het om de behoefte aan contact met anderen en het gevoel om bij anderen te horen. Onder verbondenheid valt ook (Van der Helm & Vandervelde, 2018). Wanneer kinderen moeilijk gedrag vertonen, kunnen professionals volgens van Os (2015) de vraag stellen: 'Wat is er met je gebeurd?' (in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p. 7). Deze vraag zorgt voor verbondenheid en het erkennen van de ander als een betekenisvol persoon. Aanvullend hierop geeft Schuengel (in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p. 7) aan dat er eerst connectie dient te zijn alvorens de correctie kan plaatsvinden. Wanneer er sprake is van connectie, kan er verder met het kind gesproken worden over wat zich heeft afgespeeld en zijn gedrag daarbij. Deze veronderstelling komt overeen met de eerste stap van de zevenstappendans, namelijk contactleggen (Cauffman, 2018). De zevenstappendans is onderdeel van oplossingsgericht werken. De zevenstappendans wordt in sommige sectoren in de hulpverlening toegepast. Het uitgangspunt van deze eerste stap is, dat er eerst sprake dient te zijn van contact alvorens hulpverlening plaats kan vinden (Cauffman, 2018). Het is daarom belangrijk om in de relatie te investeren: zorg als professional dat er eerst sprake is van contact met de cliënt, alvorens over te gaan naar de volgende stap of correctie (Schuengel, in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p. 7; Cauffman, 2018).

De methode De Vreedzame School (z.d.) sluit aan op de basisbehoefte verbondenheid. Het doel van blok één, dat in het begin van het schooljaar plaatsvindt, is om verbondenheid te creëren. De Vreedzame School (z.d.) ziet de klas en school als leefomgeving waarin ieder lid (leerling) van de democratische gemeenschap zijn of haar bijdrage levert. In de democratische gemeenschap is het de bedoeling dat eenieder zich gehoord en gezien voelt, dat sprake is van verbondenheid en er om elkaar wordt gegeven. In het eerste blok wordt er gewerkt aan het gemeenschapsgevoel waarin er een zorgzaam klimaat ontwikkeld wordt, kinderen zich veilig

voelen, gezamenlijke afspraken gemaakt worden over de omgang met elkaar en taken en verantwoordelijkheden worden verdeeld. Op deze manier wordt er een veilig klimaat gecreëerd en leren kinderen een bijdrage te leveren aan de gemeenschap.

Meij (2011) heeft het over verschillende ontwikkelingsopgaven van kinderen en jongeren. Een belangrijke ontwikkelingsopgave voor kinderen tussen de vier en twaalf jaar is het vermogen om onderlinge relaties aan te gaan en geaccepteerd te worden door de groep. Dit sluit aan op de Zelfdeterminatietheorie en komt terug in de methode De Vreedzame School. Daarnaast is de relatie met andere kinderen en leerkrachten opgenomen in ZIEN! (Driestar onderwijsadvies, 2016c). In de methode ZIEN! staat beschreven dat kinderen streven naar positieve relaties met andere kinderen, dat kinderen om elkaar geven en het gevoel hebben bij de groep te horen (Driestar onderwijsadvies, 2016c). Evelein (in Driestar, 2016c, p. 17) stelt dat de ervaring van vertrouwen in mensen, goede contacten en een positieve band met andere kinderen belangrijke aspecten zijn van de behoefte aan verbondenheid. Aansluitend stelt Kerpel (2014) dat kinderen optimaal leren in een omgeving waarin zij zich veilig en geaccepteerd voelen. Kerpel (2014) legt verder uit dat de leerkracht een veilige omgeving dient te bieden. Ook stelt Kerpel (2014), dat het tevens een leefomgeving is en niet slechts een leeromgeving. Dit uitgangspunt van Kerpel (2014) sluit aan op de methode De Vreedzame School (z.d.).

Autonomie

Onder autonomie valt dat er eigen keuzes gemaakt kunnen worden en er identiteit wordt gevormd. Identiteitsvorming is van belang om empathie te ontwikkelen (Vansteenkiste & Soenens, in Van der Helm & Vandervelde, 2018, p. 3). Meij (2011) stelt dat een kind op verkenning uitgaat wanneer het zich ondersteund voelt. Het is daarom belangrijk dat het kind zoveel mogelijk de ruimte krijgt en gerespecteerd wordt in zijn autonomie. Met 'respect voor autonomie' wordt bedoeld dat de zelfstandigheid bevorderd wordt en de eigenheid van het kind gerespecteerd wordt (Meij, 2011). Echter dient er volgens Meij (2011) wel sprake te zijn van structuur en dienen er grenzen gesteld te worden. Middels structuur krijgt het kind de gelegenheid om activiteiten zelfstandig uit te voeren. Sanders (2017) stelt dat naast het feit dat kinderen met een TOS moeite hebben om hun emoties te benoemen, het gebrek aan autonomie tevens een rol speelt in het uiten van emoties. Dit zorgt voor 'ontploffingen' als het ware. Aanvullend hierop geeft Sanders (2017) het belang aan om basisemoties te oefenen met leerlingen met een TOS en dit vaker op een dag te bespreken. Het gaat om de basisemoties: blij, verbazing, bang, boos, verdriet en walging. In een positieve groep waar de autonomie gestimuleerd wordt, zijn de leerlingen vaak in staat om zelf met oplossingen te komen en taken te verdelen (Van Engelen, 2014). Autonomie komt voor in de methode ZIEN! (Driestar onderwijsadvies, z.d.) en wordt daarin gedefinieerd als: "het ervaren van de mogelijkheid om ervaringen en gedrag zelf te organiseren en om activiteiten uit te voeren in overeenstemming met het eigen zelfbesef" (Driestar onderwijsadvies, z.d., p. 21). Hierin staan de eigen wil, het maken van eigen keuzes en het nemen van verantwoordelijkheid bij het maken van keuzes centraal (Evelein, in Driestar onderwijsadvies, z.d., p. 21).

Positieve groep

Van Engelen (2014) stelt dat een positieve groep een gunstig effect heeft op een veilig leer- en leefklimaat. Kenmerken van een positieve groep zijn: de leerlingen zijn eensgezind gemotiveerd om doelen te behalen, de leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor de eigen groep, de leerlingen hebben respect voor andermans mening en karakter en de leerlingen zijn bereid om samen te werken (van Engelen, 2014). Van Engelen (2014) geeft een voorbeeld waarin leerlingen plezier hebben tijdens een groepsopdracht waarbij de leerlingen de groepjes zelf gevormd hebben. De leerlingen waren gemotiveerd om de groepsopdracht goed af te ronden. Van Engelen (2014) stelt dat leerkrachten vaker gebruik kunnen maken van groepsopdrachten om een positieve groep te stimuleren. Kerpel (2014) stelt dat de gecreëerde omgevingsfactoren samen het pedagogisch klimaat vormen, dat weer invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen.

Aanvullend hierop stelt Visch (2013) dat de sfeer van een groep direct invloed heeft op de sociale structuur in de klas. De leerkracht is als het ware het cement tussen de kinderen (Visch, 2013). De leerkracht verbindt de kinderen met elkaar, net zoals cement stenen met elkaar verbindt om samen een muur te vormen. Om een klimaat te creëren waarin er sprake is van gelijkwaardigheid, kan de leerkracht op elk moment van de dag voordoen hoe je respectvol met elkaar omgaat (Visch, 2013). Dat is tevens de kernboodschap in het boek van Visch (2013). Visch (2013) vult aan dat de leerkracht met deze basishouding nieuwsgierig kan reageren op elk woord, gebaar of zuchtje van de kinderen en uitleg kan geven. Een ander belangrijk uitgangspunt van Visch (2013) is om niet puur op het gedrag van het kind te reageren, maar te kijken naar de intentie van dit gedrag en deze te onderzoeken. Visch (2013) stelt namelijk dat wanneer een leerkracht reageert op het gedrag, zij eerder geneigd zijn om in negatieve correcties te vervallen. Daarentegen behalen leerkrachten vaker successen wanneer zij kijken naar de intentie van het gedrag en deze onderzoeken, aldus Visch (2013). Tot slot raadt Visch (2013) aan om kinderen als deskundigen te beschouwen, door bijvoorbeeld met de kinderen over problemen te praten in plaats van over de kinderen te praten met volwassenen. Visch (2013) geeft aan dat vriendjes en vriendinnetjes vaak uit elkaar worden gehaald, omdat zij anders met elkaar kletsen. Dit kan er volgens Visch (2013) juist voor zorgen dat die kinderen zich minder veilig voelen. Tot slot is uit onderzoek van Siraj en Taggart (2014) gebleken dat de vriendelijkheid van de leerkracht positief effect heeft op een veilig leer- en leefklimaat.

Relatie tussen leerkracht & leerling

Siraj en Taggart (2014) onderzochten de succesfactoren van een pedagogisch- en veilig leer- en leefklimaat. Uit het onderzoek is gebleken dat een goede relatie tussen leerkracht en leerling essentieel is voor een veilige omgeving. Siraj en Taggart (2014) leggen uit dat er in de groepen waar de leerkracht een goede relatie had met de leerlingen, er een positieve klassenomgeving heerste waarin kinderen elkaar respecteerden. De leerlingen respecteerden elkaars verschillen, meningen en gevoelens. Er waren zelden momenten waarop een kind straf kreeg. Wanneer dit wel plaatsvond, werd er goed gehandeld waarbij het kind niet gekleineerd werd (Siraj & Taggart, 2014). Dit komt overeen met het volgende citaat van Verstraete en Nijman (in Sanders, 2017, p. 52): "Een professionele leraar investeert niet alleen in een veilig leerklimaat, maar ook in de relatie met de leerling. Hij kent de leerling, ziet wat de leerling boeit, waar hij vaardig in is en wat de leerling interesseert". Dit werkt motiverend volgens de auteurs. Aansluitend hierop stelt Kerpel (2014) dat een pedagogisch klimaat in de groep in grote mate gebaseerd is op relaties. Hierbij zijn volgens Kerpel (2014) verschillende aspecten van belang. Zo dient de leerkracht aandacht te hebben voor het kind en zich in te leven in de situatie van het kind. Ook dient de leerkracht vertrouwen te hebben in de kinderen om zo hun zelfvertrouwen te vergroten. Kerpel (2014) geeft ook aan dat het belangrijk is dat de leerkracht respect dient te hebben voor de leerlingen en ook om respect tussen de leerlingen onderling te bevorderen. Tot slot stelt Kerpel (2014) dat goede structuur zekerheid biedt aan de kinderen en dat er heldere regels dienen te zijn. Dit aspect past binnen de methode De Vreedzame School (z.d.) waarin kinderen in het eerste blok samen groepsregels opstellen.

Subconclusie

De succesfactoren om bij te dragen aan een veilig leer- en leefklimaat zijn: het bieden van emotionele veiligheid, het opdoen van positieve- en succeservaringen, aandacht hebben voor de drie basisbehoeften en een positieve groep stimuleren waarin er aandacht is voor de relaties van de leerlingen onderling. Daarnaast hebben kinderen met een TOS baat bij het oefenen van de zes basisbehoeften op verschillende momenten op een dag. Tot slot is het een succesfactor om goede relaties met leerlingen te hebben en vriendelijk te zijn tegenover de kinderen. Kijk naar het kind, wat hem boeit, waar zijn interesses liggen, waar hij goed in is en sluit daarop aan. Dit zal motiverend werken voor het kind.

2.3 Deelvraag 3: Wat is de relatie tussen pestbeleving en een veilig leer- en leefklimaat?

In de centrale vraag zit een aanname, namelijk dat kinderen zich minder gepest voelen binnen een veilig leer- en leefklimaat. Om die aanname te onderzoeken, wordt er antwoord gegeven op deze deelvraag. Allereerst zal er kort worden ingegaan op de relatie tussen pesten en een veilig leer- en leefklimaat. Tot slot zal met behulp van de beantwoording van de eerste deelvraag (wat is de invloed van de TOS op de pestbeleving van kinderen?), zorgvuldig de relatie tussen pestbeleving en een veilig leer- en leefklimaat worden gelegd.

Preventieve aanpak

Van Engelen (2014) onderscheidt twee soorten groepen: een negatieve groep en een positieve groep. In een negatieve groep is er sprake van pestgedrag. Voorbeelden hiervan zijn: kinderen worden buitengesloten en/of gekleineerd. In een positieve groep hebben leerlingen respect voor elkaars mening en karakter. In deze groep komt pesten in mindere mate tot niet voor. Van Engelen (2014) veronderstelt dat de leerkracht pestgedrag aan het begin van het schooljaar kan voorkomen door te investeren in een positieve groep, oftewel: de groepsvorming. Dit valt onder een preventieve aanpak om pesten te voorkomen. Zie [bijlage 3](#) voor de groepsvormingsfases.

Van Engelen (2014) stelt dat een positieve groep bijdraagt aan een klimaat waarin leerlingen en de leerkracht zich veilig voelen. Ondanks dat de meeste kinderen elkaar wel kennen, dient er ieder jaar opnieuw aandacht te worden besteed aan de groepsvorming. De kinderen hebben elkaar namelijk lang niet gezien. Ook ontwikkelen kinderen zich in een korte tijd mentaal en fysiek. Young (2012) ondersteunt dit uitgangspunt en licht verder toe dat een preventieve aanpak werkt om pesten te voorkomen. De conflicten die er dan plaatsvinden kunnen leerlingen volgens Young (2012) zelf oplossen, waardoor deze niet escaleren. De leerkracht hoeft niet altijd meer te ondersteunen bij het oplossen van conflicten. Echter is het hierbij wel belangrijk dat kinderen zelfverzekerd zijn en weerstand kunnen bieden (Young, 2014). Gedurende het schooljaar kan de leerkracht bijdragen aan het zelfvertrouwen van kinderen.

Scholen bieden basisondersteuning waarbij pesten wordt voorkomen of tegengegaan (Nederlands jeugdinstituut, z.d.). Het is de verantwoordelijkheid van de school om te zorgen voor een veilige leer- en leefomgeving. Sociale veiligheid houdt in dat kinderen zich beschermd voelen en ook beschermd zijn tegen bedreigingen. In dit geval gaat het over het gedrag van mensen die een bedreiging vormen voor het kind (Nederlands jeugdinstituut, z.d.).

Relatie tussen pesten en een veilig leer- en leefklimaat

Samenvattend kan er geconcludeerd worden dat een veilig leer- en leefklimaat bijdraagt aan het voorkomen of tegengaan van pesten in een groep (van Engelen, 2014). Daarbij is het belangrijk om preventief te werk te gaan (van Engelen 2014; Young, 2012). In een veilige omgeving is er sprake van sociale veiligheid waarbij kinderen zich beschermd voelen. Zij ervaren geen bedreigen in de vorm van het gedrag van anderen. Met bedreiging wordt bedoeld dat iemand zich niet veilig voelt door het gedrag van een ander. Kortom, in een veilige omgeving is er sprake van een klimaat waarin pesten niet

of in mindere mate voor komt (NJI, z.d.). Wanneer er conflicten voorkomen in een veilig klimaat, zijn kinderen in staat om die zelf op te lossen (Young, 2012). Hierbij is het belangrijk dat kinderen zich zelfverzekerd voelen.

Relatie tussen pestbeleving en een veilig leer- en leefklimaat

Binnen een veilig leer- en leefklimaat wordt er minder of niet gepest. Doordat pesten simpelweg niet of minder voor komt kunnen kinderen zich minder gepest voelen. Echter ervaren kinderen met een TOS het anders dan hun leeftijdsgenoten. In de beantwoording van de eerste deelvraag (wat is de invloed van de TOS op de pestbeleving van kinderen?), kwam naar voren dat taal een belangrijke rol speelt in de pestbeleving. Zo stelt Van den Bedem (2018) dat de communicatieproblemen van kinderen met een TOS een rol spelen in het gevoel van gepest worden. In feite hoeft er geen sprake van pesten te zijn, maar ervaren kinderen met een TOS dit wel zo. Volgens Van den Bedem (2018) is het daarom van belang om kinderen met een TOS te begeleiden in het begrijpen van andermans emoties en intenties. De TOS heeft invloed op meerdere aspecten, zoals op sociaal-emotioneel gebied en het sociale aspect (Gerrits, 2017; Marton et al., 2004; Sanders., 2017; St Clair et al., 2011). Kinderen met TOS interpreteren pesten of andere sociale situaties anders dan hun leeftijdsgenoten (Van den Bedem, 2018).

Subconclusie

Kortom, in een veilig leer- en leefklimaat wordt pesten voorkomen en/of tegengegaan. Dit draagt bij aan een vermindering van de pestbeleving, omdat pesten niet of in mindere mate voorkomt. Echter ervaren kinderen met een TOS het anders; zij kunnen vaker het gevoel hebben dat ze gepest worden, hoewel dat in feite niet zo hoeft te zijn. Ook al wordt er niet gepest in een groep, kinderen met een TOS kunnen dit wel zo interpreteren. In de literatuur worden aanbevelingen gedaan om kinderen met een TOS te ondersteunen of te begeleiden om de wereld om hen heen beter te begrijpen. Daarnaast komt in de literatuur ook voor hoe er bijgedragen kan worden aan het sociaal gedrag van kinderen met een TOS. Tot slot worden in de literatuur aanbevelingen gedaan over hoe er met kinderen gecommuniceerd kan worden, hoe professionals met probleemgedrag om kunnen gaan en hoe zij kinderen kunnen ondersteunen bij het oplossen van conflicten. Hier zal dieper op worden ingegaan in de beantwoording van de volgende en tevens laatste deelvraag.

2.4 Deelvraag 4: Hoe kunnen professionals de leerlingen met TOS begeleiden in het omgaan met en het voorkomen van pestbeleving van de leerlingen?

Deze deelvraag is ontstaan op basis van de subconclusies van de voorgaande deelvragen. De leerlingen met een TOS hebben onder andere volgens Van den Bedem (2018) vaker het gevoel dat zij gepest worden. Om antwoord te geven op deze deelvraag, wordt er gekeken naar waar kinderen met een TOS baat bij hebben om situaties waarin zij zich gepest voelen, beter te begrijpen. Kinderen met een TOS hebben vaker misverstanden met elkaar (Sanders, 2017). Dit kan ervoor zorgen dat deze kinderen zich gepest voelen (Van den Bedem, 2018). Het doel is om professionals inzicht en tools te bieden om kinderen met een TOS te begeleiden in situaties waarin zij zich gepest voelen.

Communicatie

Delfos (2014) stelt dat waarom-vragen niet in elke context passend zijn. Er kunnen waarom-vragen gesteld worden wanneer de vrager het kind niet begrijpt en verheldering vraagt. Het hangt wel van de toon af hoe de vraag gesteld wordt. Delfos (2014) licht verder toe dat waarom-vragen beter vermeden kunnen worden voor kinderen die hun gedachten en gevoelens moeilijk onder woorden kunnen brengen. Volgens Sanders (2017) behoren kinderen met een TOS tot die groep. Zij hebben namelijk moeite om hun emoties en gedachten onder woorden te brengen. Delfos (2017) geeft aan dat volwassenen vaak waarom-vragen stellen aan kinderen over hun gedrag, omdat zij willen dat het gedrag van de kinderen verandert. Waarom-vragen zijn lastig te beantwoorden voor kinderen die moeite hebben om hun gedachten en emoties onder woorden te brengen. Ook kan dit hen het gevoel

geven dat zij zich moeten verantwoorden (Delfos, 2014). Dit kan negatief overkomen. Delfos (2014) vult verder aan dat wanneer een volwassene daadwerkelijk een gesprek wil voeren met een kind, hij/zij oog dient te hebben voor het verhaal van het kind. Het is daarom beter om de eigen zogeheten 'agendapunten' in eerste instantie achterwege te laten. Volgens Delfos (2014) heeft een kind zijn eigen verhaal en door de machtsverhouding tussen kind en volwassene bestaat de valkuil dat er geen oog meer is voor het verhaal van het kind. Dit uitgangspunt is passend binnen de methode De Vreedzame School (z.d.), die als doel heeft dat kinderen zich gehoord en gezien voelen binnen hun leefomgeving. Aansluitend hierop stelt Delfos (2014) dat mensen vaak uniek willen zijn en een speciale plek willen hebben. Volwassenen kunnen daarom verwoorden wat de bijdrage is van het kind en op welke manier deze van belang is voor hem/haar. Zo kan het kind zich belangrijk voelen doordat hij/zij een bijdrage levert aan de volwassene of omgeving.

De Amerikaanse orthopedagoog Blank ontwikkelde de Denkstimulerende Gespreks Methodiek (DGM-methode) (Sanders, 2017, p. 59). De DGM is een methode die kinderen kan helpen om hun gedachtes gestructureerd onder woorden te brengen. Bij deze methode worden er vragen gesteld die het kind uitnodigen om logisch na te denken en verbanden te leggen (Blank, in Sanders, 2017, p. 59). Er worden dus geen keuze- en gesloten vragen gesteld. De methode is zo ontwikkeld dat kinderen de ruimte krijgen om na te denken en te reageren. Zowel de leerling als de leerkracht weten het antwoord nog niet. Het doel is dat het logisch denken wordt gestimuleerd. Aansluitend hierop stelt Sanders (2017) dat leerlingen met een TOS meer tijd nodig hebben om na te denken over hun antwoord en om hun antwoord vervolgens te formuleren. Belangrijk hierbij is dat de professional geduld heeft en het niet zelf invult voor de leerling met een TOS (Sanders, 2017). Een aantal voorbeelden die Sanders (2017, p. 60) geeft, zijn:

- "Leg eens uit..."
- Hoe kun je dat oplossen ...?
- Als ... wat gebeurt er dan ...?
- Wat zijn de voordelen (nadelen) van ...?
- Wat vind je van ...?
- Wat zou je kunnen doen als ...?"

Sanders (2017) veronderstelt dat wanneer kinderen hun emoties onder woorden kunnen brengen, woede-uitbarstingen voorkomen kunnen worden. In de derde deelvraag (Wat zijn succesfactoren voor het creëren van een veilig leer- en leefklimaat?), werd al benoemd door Sanders (2017) dat het van belang is om de basisemoties meerdere keren per dag te oefenen. Dit kan zowel na een leuke gebeurtenis, als na een conflict. In het geval waarbij kinderen hun emoties verwoorden, kan de professional wel ondersteuning bieden door aanvulzinnen te gebruiken. Sanders (2017) geeft het volgende voorbeeld: "Ik zie dat je verdrietig bent, dat komt door...". Als er gekeken wordt naar Delfos (2014), valt dit onder metacommunicatie. Metacommunicatie is communicatie over de communicatie, zoals het benoemen wat er aan non-verbale communicatie wordt waargenomen of de manier waarop er wordt gecommuniceerd. Een voorbeeld hiervan is: "Ik merk dat je je stem verheft, hoe komt dat?". Het verschil is dat bij aanvulzinnen de kinderen de zin afmaken; bij metacommunicatie wordt er gecommuniceerd over zowel non-verbale als verbale communicatie en wat daarvan wordt waargenomen.

Emoties

Om emoties te verwoorden en woede-uitbarstingen te voorkomen, kan er volgens Sanders (2017) gebruik worden gemaakt van een emotiometer. Zo'n emotiometer is te verkrijgen bij www.pictomaat.nl, maar kan ook samen met de leerling gemaakt worden. Zo'n emotiometer biedt visuele ondersteuning en kan de leerlingen helpen om woorden aan zijn emoties te geven. Dit kan in verschillende vormen worden gegeven. Sanders (2017) vult aan dat wanneer de leerling de emotiometer zelf maakt, het belangrijk is om gebruik te maken van smileys die de emoties weergeven

en om gebruik te maken van kleuren. De leerling kan er een kruisje in zetten wanneer deze gelamineerd is, maar kan ook gebruik maken van bijvoorbeeld een wasknijper. Sanders (2017) vult verder aan dat de professional dit samen met de leerling maakt en dat de leerling hier gedurende de dag gebruik van kan maken om tijds in te grijpen.

Van den Bedem (2018) geeft aan dat ouders en professionals soms geneigd zijn om de emoties, oorzaken en gevolgen abstract te houden voor het kind met een TOS. Van den Bedem (2018) stelt dat het juist belangrijk is dat kinderen met een TOS informatie krijgen over hun emoties, oorzaken en gevolgen. Dit helpt de kinderen om hun eigen emoties te begrijpen. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van visuele ondersteuning, bijvoorbeeld door de situatie te tekenen (Sanders, 2017; Van den Bedem, 2018). Aansluitend hierop stelt Sanders (2017) dat het behulpzaam kan zijn om rollenspellen te oefenen in een klas. Zo kunnen kinderen oefenen hoe er gehandeld kan worden in sociale situaties. Tot slot geven Isarin, Jekeli en Hermans (2017) aan dat professionals gebruik kunnen maken van visuele methodieken om verandering te brengen in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Normaliter wordt hier gebruik van gemaakt van gezinssystemen, maar visuele methodieken zouden ook nuttig kunnen zijn voor kinderen met een TOS, aangezien zij baat hebben bij visualisatie. Een voorbeeld van een visuele methodiek is: Een Taal Erbij (Isarin et al., 2017). De methodiek Een Taal Erbij kan een hulpmiddel zijn om situaties visueel neer te zetten. Er wordt hierbij gebruikgemaakt van Duplo-poppetjes en andere attributen, waarbij vragen worden gesteld als: "hoe voel jij je dan? Of: "hoe zou zij zich voelen?". Het kind bekijkt zo zijn situatie als buitenstaander en komt tot meer inzichten (Isarin et al., 2017).

Pesten & interpretatie

Wanneer er sprake is van pesten, is het volgens Van den Bedem (2018) belangrijk om het gedrag en de intentie achter het gedrag los van elkaar te zien. Het is daarom goed om te onderzoeken wat de intentie is van de pester. In de beantwoording van de eerste deelvraag kwam al naar voren dat kinderen met een TOS het gedrag en de mimiek van een ander niet altijd juist weten te interpreteren (Sanders, 2017; St Clair et al., 2011; Van den Bedem, 2018). Om te oefenen om de mimiek en het gedrag van een ander beter te interpreteren, stelt Van den Bedem (2018) dat het belangrijk is om samen met de kinderen over gebeurtenissen te praten. In het gesprek kan gevraagd worden naar de interpretatie van het kind en achterliggende ideeën. Door alternatieven te bespreken kan het kind inzicht krijgen in de bedoelingen van de ander. Wellicht komt het kind er dan achter dat het andere kind bijvoorbeeld teleurgesteld was, en niet boos (Van den Bedem, 2018). Van den Bedem geeft aan dat dit ook kan door bijvoorbeeld een video-opname (terug) te kijken met de kinderen.

Verder stelt Van den Bedem (2018) dat pesten verminderd kan worden door een verandering te brengen in de groeps cultuur. Van den Bedem (2018) ziet pesten als een groepsproces en veronderstelt dat wanneer het gepeste kind zelfvertrouwen krijgt, dit niet veel veranderd aan de situatie. Daarentegen veronderstelt Van den Bedem (2018) dat het belangrijk is om omstanders erbij te betrekken. Wanneer de omstanders het gedrag van de pesters niet accepteren, worden de pesters sneller minder populair. Dat maakt pesten al veel minder interessant (Van den Bedem, 2018). Hierbij is het van belang om kinderen te laten zien hoe waardevol het is om anderen te steunen en hoe het voelt om buitengesloten te worden. Zo leren kinderen empathie op brengen. Dit sluit aan op de manieren waarop bijgedragen kan worden aan het vermogen van de ToM (Nilsson & De Lopez, 2016). Volgens Sanders (2017) is het belangrijk dat er aandacht wordt besteedt aan vriendschappen, net zoals er aandacht wordt besteed aan pesten. Dit sluit aan op de basisbehoefte verbondenheid, waarbij kinderen behoefte hebben aan contact en gewaardeerd worden (Van der Helm & Vandervelde, 2018).

Oostrik (2013) beschrijft hoe pesten wordt gezien binnen herstelgericht werken in het onderwijs. Zo is herstelgericht werken gefocust op hoe er binnen de school wél met elkaar wordt omgegaan. Binnen herstelgericht werken wordt een incident gezien als een leerpunt (Oostrik, 2013). Er wordt gekeken naar wat de leerlingen en leerkrachten kunnen leren van het incident, door te kijken naar hoe mensen beïnvloed of beschadigd raken. Er wordt een positieve wending aan gegeven en gekeken naar wat de

leerlingen kunnen doen om de kans te verkleinen dat het opnieuw gebeurt. De filosofie achter herstelgericht werken, is: hoe groter het probleem wordt opgeblazen, hoe groter het probleem uiteindelijk wordt (Oostrik, 2013). Oostrik (2013) vult aan dat niet het probleem pesten groter wordt, maar het nadelige effect ervan op de groep. Oostrik (2013) geeft aan dat het groepsproces de kern is van het handelen. Dit sluit aan op Van den Bedem (2017), die aangeeft dat pesten een groepsproces is. Daarbij komt ook weer de positieve groep naar voren, waarbij wordt geïnvesteerd in de groepsvorming (van Engelen, 2017).

Subconclusie

Gezien kinderen met een TOS moeite hebben om hun emoties en gedachtes onder woorden te brengen, is het van belang dat de professionals zich bewust zijn van de soort vragen die zij stellen. Een waarom-vraag kan beter vermeden worden. Een mogelijk alternatief is om gebruik te maken van de DGM-methode. Wanneer er een gesprek wordt gevoerd met een kind, is het belangrijk dat de volwassene zijn/haar 'agendapunten' in eerste instantie achterwege laat en aandachtig naar het kind luistert. Belangrijk hierbij is dat de professionals geduld hebben, omdat kinderen met een TOS tijd nodig hebben om na te denken. Een professional kan aanvullende toepassing om het kind op weg te helpen. Sommige kinderen hebben weer baat bij een individuele emotiemeter. Verschillende auteurs raden aan om tijdens een gesprek met een kind met een TOS gebruik te maken van visuele ondersteuning. Ook kan het oefenen van rollenspellen een hulpmiddel zijn voor leerlingen met een TOS, waarin zij oefenen met verschillende manieren van handelen in sociale situaties.

Wanneer een leerling zich gepest voelt, is het belangrijk om samen met het kind naar de intentie van de 'pester' te kijken. Om pesten te verminderen, kan er verandering worden gebracht in de groeps cultuur. Hierbij spelen omstanders een belangrijke rol. Tot slot is het van belang dat er sprake is van een positieve groep waarin eenieder zich veilig voelt.

2.5 Conclusie

In de conclusie zal aan de hand van de bevindingen uit de literatuur een voorlopig antwoord worden gegeven op de centrale vraag: hoe kunnen professionals binnen de Alexander Roozendaalschool voor kinderen met een TOS bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin leerlingen zich minder gepest voelen? Allereerst zal worden toegelicht hoe er bijgedragen kan worden aan een veilig leer- en leefklimaat. Daarna zal worden ingegaan op de invloed van de TOS op de pestbeleving en welke rol een veilig leer- en leefklimaat daarin speelt. Tot slot zal worden beschreven hoe professionals kinderen met een TOS kunnen begeleiden in hun pestbeleving en het voorkomen hiervan, voor zover dat mogelijk is.

Bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat

Om bij te dragen aan een veilig leer- en leefklimaat zijn diverse factoren van belang. Zo stellen verschillende auteurs dat het belangrijk is om in eerste instantie in het groepsproces te investeren. Dit zal zorgen voor een positieve groep. Het beste is om hier aan het begin van het nieuwe schooljaar mee te starten. In groepen waarin er sprake is van een veilig leer- en leefklimaat komt pesten minder of niet in voor. De leerkracht speelt hier een belangrijke rol in, omdat hij/zij invloed uit kan oefenen op hoe de groep zich vormt. De leerkracht kan bijvoorbeeld samen met de kinderen klassikaal afspraken maken, kinderen groepsopdrachten laten maken en aandacht schenken aan vriendschappen. Het is tevens van belang dat de leerkracht investeert in de persoonlijke band met leerlingen.

Het is ook belangrijk dat professionals zich ervan bewust zijn dat zij een rolmodel zijn. Hoe zij willen dat kinderen met elkaar omgaan, dient de leerkracht zelf te laten zien. Dit kan de leerkracht doen door respectvol te reageren op de kinderen. Vriendelijkheid is immers een succesfactor voor een veilig leer- en leefklimaat.

Binnen een veilig leer- en leefklimaat is er aandacht voor de drie psychologische basisbehoeften: competentie, autonomie en verbondenheid/relatie. Competentie kan ontwikkeld worden middels vaardigheden. Er kan daarbij onderscheid worden gemaakt in persoonlijke en sociale competentie. Voor kinderen met een TOS is het belangrijk dat zij leren hoe zij kunnen handelen in sociale situaties. Dit kunnen de kinderen bijvoorbeeld oefenen middels rollenspellen. Aan de basisbehoefte verbondenheid kan worden gewerkt door contact te leggen met het kind en een relatie aan te gaan. Ook is het belangrijk dat de onderlinge relaties van de kinderen positief gestimuleerd worden. Bij autonomie is het van belang dat de kinderen gehoord en gezien worden, dat hun eigenheid gerespecteerd wordt en dat zij ondersteund worden. Dit zal helpen bij de identiteitsontwikkeling. Een gebrek aan autonomie kan invloed hebben op hoe kinderen met een TOS omgaan met hun emoties. Het is daarom belangrijk dat er voldoende aandacht is voor de autonomie van het kind om 'ontploffingen' te voorkomen. Daarnaast is het bevorderend om aan te sluiten op de interesses van de kinderen en daar zinnige activiteiten aan te koppelen. Dit sluit ook aan op De Vreedzame School, omdat deze methode uitgaat van een leefomgeving waarin kinderen zich gehoord en gezien voelen.

Binnen een veilig leer- en leefklimaat doen kinderen succeservaringen op, wat bevorderend is voor hun zelfvertrouwen. Het is daarom van belang dat er realistische verwachtingen worden gesteld aan leerlingen met een TOS.

Door bij te dragen aan een veilig leer- en leefklimaat kan het zo zijn dat pesten niet of minder voorkomt. Hierdoor zullen kinderen zich minder vaak gepest voelen, omdat er gewoonweg minder of niet gepest wordt. Echter werkt het bij leerlingen met een TOS net iets anders. In de volgende alinea wordt hier dieper op ingegaan.

Pestbeleving & TOS

Ondanks er sprake is van een veilig leer- en leefklimaat, kunnen kinderen met een TOS zich vaker gepest voelen. De ToM, de sociaal-emotionele ontwikkeling, de executieve functies, de sociale cognitie en het gedrag van kinderen met een TOS spelen hier een rol in. Het gebrek aan sociale cognitie kan ervoor zorgen dat kinderen met een TOS moeite hebben om het gedrag en de mimiek van anderen op juiste wijze te interpreteren. Wanneer kinderen met een TOS het gedrag van een ander niet goed begrijpen, kunnen zij zich eerder bedreigd voelen. Dit heeft gevolgen op de pestbeleving. Kinderen kunnen zich hierdoor namelijk gepest voelen, terwijl dat in feite niet zo bedoeld is. Daarbij speelt de lexicale semantiek een rol, doordat kinderen met een TOS geen brede woordenschat hebben en een grapje als pesten kunnen bestempelen. Hierdoor kunnen misverstanden ontstaan. Ook hebben kinderen met een TOS moeite om conflicten adequaat op te lossen. Zij worden vaak eerder fysiek naar het andere kind toe. Dit kan overkomen als pesten voor de ander, terwijl het kind dat fysiek wordt, dit doet uit een gevoel van onvermogen. De ToM is hierbij een cruciale factor om sociale situaties te begrijpen. Kinderen met een TOS hebben een minder ontwikkelde ToM. Zij kunnen zich daardoor moeilijk inleven in een ander en hebben moeite om anderen te begrijpen. Kinderen met een TOS vaker het gevoel dat zij gepest worden. Hoe professionals met dit gevoel om kunnen gaan of dit kunnen voorkomen (voor zover dat mogelijk is), zal in de volgende alinea's worden toegelicht.

Omgaan met de pestbeleving en het voorkomen ervan

In de literatuur komt naar voren dat kinderen met een TOS zich nu eenmaal vaker gepest voelen dan kinderen zonder een TOS, ook wanneer dit in feite niet zo bedoeld is. Wanneer kinderen met een TOS zich bedreigd voelen, kan het zo zijn dat zij zich gepest voelen. De professionals kunnen deze kinderen op diverse wijzen begeleiden in hun pestbeleving of het voorkomen ervan.

Om kinderen met een TOS te ondersteunen in hun pestbeleving is het belangrijk om samen met het kind te kijken naar de intentie van het andere kind. Bespreek alternatieven, vraag hoe de ander zich voelde en wat zijn intentie was. Wellicht komt naar voren dat het kind niet boos maar teleurgesteld keek. Om kinderen inzicht te geven in hun eigen emoties en om andermans emoties te kunnen interpreteren, is het van belang dat hier dagelijks op verschillende momenten over gesproken wordt.

Dit kan visueel ondersteund worden aan de hand van een emotiometer, video-opnames, tekeningen of met behulp van een visuele methodiek op individueel niveau, zoals Een Taal Erbij. Op deze manier kunnen de basisemoties: blij, verbazing, bang, boos, verdriet en walging bespreekbaar worden gemaakt. Verder is het van belang dat er met de leerlingen over gebeurtenissen gesproken wordt waarin oorzaken en gevolgen aan de orde komen. Hierin kunnen de emoties ook weer mee worden genomen. Daarnaast kunnen kinderen met een TOS baat hebben bij rollenspellen waarin zij oefenen met verschillende manieren van handelen in sociale situaties.

Wanneer er met kinderen een gesprek wordt gevoerd, bijvoorbeeld na een conflict, is het belangrijk dat de professionals zich bewust zijn van de soort vragen die zij stellen. Waarom-vragen kunnen beter vermeden worden bij kinderen met een TOS. Een waarom-vraag kan negatief overkomen en het kind kan het gevoel hebben dat zij zich moet verantwoorden. Daarbij is een waarom-vraag moeilijk te beantwoorden voor kinderen die moeite hebben om hun gedachten en emoties te verwoorden. Een alternatief kan zijn om gebruik te maken van de DGM-methode. Verder kan er gebruik worden gemaakt van aanvulzinnen of metacommunicatie om het kind te helpen om zijn/haar emoties te verwoorden.

Hoofdstuk 3 – Praktijkonderzoek

Het praktijkonderzoek bestaat allereerst uit een onderzoeksopzet waarin de onderzoeksmethode wordt toegelicht en onderbouwd. Ook worden de keuzes voor de respondenten verantwoord. Hierna wordt er met behulp van de uitgewerkte verbatims en de codeboom (zie [bijlage 5](#)) antwoord gegeven op de deelvragen aan de praktijk. De resultaten van het praktijkonderzoek worden met elkaar vergeleken. Tot slot wordt er in de conclusie antwoord gegeven op de centrale vraag.

3.1 Onderzoeksopzet

Onderzoeksvraag

De centrale vraag is: hoe kunnen professionals binnen de Alexander Roozendaalschool voor kinderen met een TOS bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin leerlingen zich minder gepest voelen?

De deelvragen aan de praktijk zijn:

1. Welke mogelijkheden zijn er om het pesten terug te dringen en het leer- en leefklimaat te bevorderen?
2. In hoeverre maken de leerkrachten gebruik van de genoemde succesfactoren in de literatuur, teneinde een veilig leer- en leefklimaat te bewerkstelligen?
3. Wat zien de professionals terug in de praktijk van de invloed van de taalontwikkelingsstoornis op de pestbeleving van de leerlingen?

Onderzoeksmethode

Het praktijkonderzoek wordt gedaan middels een kwalitatief onderzoek (Verhoeven, 2018). De dataverzameling bestaat uit het houden van semigestructureerde interviews met vier leerkrachten, de gedragsdeskundige en de ervaringsdeskundige TOS. Er is voor deze vorm van dataverzameling gekozen, omdat het onderwerp op deze manier vanuit verschillende perspectieven belicht kan worden, te weten; dat van een gedragsdeskundige, leerkrachten en een ervaringsdeskundige TOS. Een semigestructureerd interview valt onder kwalitatief onderzoek (Verhoeven, 2018). Hierbij komen de respondenten zoveel mogelijk zelf aan het woord en kan er worden doorgevraagd. De professionals zijn immers bekend met de doelgroep en de school en zij hebben waardevolle ervaringen en kennis die meegenomen kan worden in het onderzoek. Op deze manier kan er antwoord worden gegeven op de deelvragen aan de praktijk.

Daarnaast zouden de leerlingen betrokken worden bij het praktijkonderzoek. De vragenlijst van ZIEN! om de veiligheid van de kinderen te monitoren, zou in de week van 16 maart plaatsvinden. De vragenlijst zou samen met de onderzoeker in kleine groepjes ingevuld worden. Er kan dan bij iedere vraag uitleg worden gegeven aan de leerlingen, om ervoor te zorgen dat de vragen juist geïnterpreteerd kunnen worden. Zo zou er ook gelegenheid zijn om kort met de leerlingen te spreken en inzichtelijk te krijgen welke kinderen zich minder veilig of gepest voelen op school. Hierna zouden er een aantal kinderen geselecteerd worden om hen ook te interviewen over het onderwerp. Hiervoor zou er gebruik worden gemaakt van een semigestructureerd interview waarbij er vooraf vragen zijn opgesteld (Verhoeven, 2018). Op deze manier zouden de leerlingen betrokken worden en konden zij hun stem laten gelden.

Onderzoeksinstrumenten

Er zal gebruik worden gemaakt van semigestructureerde interviews. Vooraf wordt een topiclijst opgesteld met daarbij een aantal vragen. Hierdoor is er nog ruimte voor de eigen inbreng van de respondent. Het zullen open vragen zijn, om zo de respondenten zelf met antwoorden te laten komen. Ook zal er bij het semigestructureerd interview doorgevraagd worden (Verhoeven, 2018). De topics zullen gebaseerd zijn op de deelvragen en de literatuur.

Voor de leerlingen wordt eveneens gebruikgemaakt van een semigestructureerd interview met topics. Er wordt rekening gehouden met hun TOS door niet te veel vragen vooraf op te stellen. Er zullen drie topics zijn: pesten, pestbeleving en veiligheid. Met veiligheid wordt een veilig leer- en leefklimaat bedoeld. Elke topic bevat circa twee vragen en er zal voornamelijk doorgevraagd worden. Er is voor deze

onderzoeksmethode gekozen omdat de leerlingen hierdoor zelf het meest aan het woord zullen zijn en de interviewer aansluit bij wat er wordt verteld en daarop doorvraagt (Verhoeven, 2018). Indien de leerlingen behoefte hebben aan visualisatie, kunnen de vragen en/of situaties getekend worden ter ondersteuning. Kinderen met een TOS hebben namelijk baat bij visualisatie (Sanders, 2017).

Respondenten

Tijdens de verkenningsperiode is gebleken welke professionals een kracht vormen voor het praktijkonderzoek. Deze professionals zullen betrokken worden bij het praktijkonderzoek. In de volgende alinea's wordt per respondent toegelicht waarom zij geïnterviewd worden.

De gedragsdeskundige heeft ook de functie van pestcoördinator en is al 20 jaar werkzaam op de Alexander Roozendaalschool. Ook heeft zij veel kennis over wat de invloed is van een TOS op de pestbeleving van de kinderen. Vanuit haar kennis en ervaring kunnen de deelvragen vanuit een ander perspectief belicht worden. De gedragsdeskundige staat open om mee te werken aan het onderzoek en is erg benieuwd naar hoe zij haar rol beter kan vervullen. Als pestcoördinator kan zij het pestprotocol aanpassen en aanvullen met nieuwe inzichten en richtlijnen. Dit protocol kan zij vervolgens onder de aandacht brengen bij de rest van het team.

De leerkrachten van groep 7/8C worden geïnterviewd, omdat de leerkrachten van die groep erkennen dat er incidenten zijn waarbij er wordt gepest. Ook bleek dat zij hier niet altijd zicht op hebben en dat zij soms van ouders te horen krijgen dat hun kind wordt gepest. De leerkrachten kunnen vanuit hun rol vertellen hoe het er in de klas aan toegaat, wat zij zelf hebben ingezet om pesten tegen te gaan of te voorkomen en hoe zij omgaan met de pestbeleving van de leerlingen. Zo kan er beter worden aangesloten op wat er goed gaat en wat versterkt kan worden in het handelen.

De leerkracht van groep 7/8B lijkt de groep onder controle te hebben. Zij is een kracht voor het praktijkonderzoek, omdat zij openstaat om mee te werken. Er kan gevraagd worden naar haar successen met de groep en hoe zij dat bewerkstelligt. Dit kan eventueel ook werken voor de andere leerkrachten. Daarnaast werkt zij nauw samen met de leerkrachten van groep 7/8C en kunnen zij het tijdens groepsbesprekingen hebben over de aanpak wat betreft pesten, pestbeleving en het creëren van een veilig leer- en leefklimaat.

Er zal één leerkracht van groep zes geïnterviewd worden. Haar kracht is dat zij openstaat om mee te werken aan het onderzoek. Dit laat zien dat zij bereid is om wellicht haar handelen te versterken. Vanuit haar rol kan gekeken worden hoe het er in die groep aan toegaat en wat zij merkt bij de kinderen betreffende pesten en pestbeleving. Ook wordt er ingegaan op hoe zij zelf bijdraagt aan het scheppen van een veilig leer- en leefklimaat en wat daarin nog versterkt kan worden.

De ervaringsdeskundige TOS kan vanuit haar beleving vertellen wat gewenst is om in te zetten voor kinderen met een TOS. Ook kan zij wat vertellen wat zij zelf merkt of heeft gemerkt van de relatie tussen een TOS en de pestbeleving. Zij weet hoe het is om een TOS te hebben, waar kinderen tegenaan lopen en hoe professionals de kinderen daarin kunnen begeleiden.

Er zullen een aantal leerlingen worden geïnterviewd over hun ervaring met pesten, pestbeleving en hun veiligheidsbeleving. Op deze manier wordt er *met* de leerlingen gesproken in plaats van alleen over de leerlingen.

Beperkingen

In verband met de genomen maatregelen omtrent het covid-19 virus, is het praktijkonderzoek er anders uit komen te zien dan gepland. Het covid-19 virus zorgde namelijk voor een beperking in het onderzoek. Om de organisatie zo min mogelijk te belasten, is er één leerkracht en de gedragsdeskundige geïnterviewd. Daarnaast werd de ervaringsdeskundige geïnterviewd. De interviews zijn digitaal afgenomen. Ook heeft er geen observatie plaats kunnen vinden en konden de leerlingen niet worden betrokken bij het onderzoek. Daarnaast kon de vragenlijst van ZIEN! niet

worden ingevuld in de week van 16 maart 2020. Hierdoor kunnen de uitkomsten van dit schooljaar en die van vorig schooljaar niet met elkaar vergeleken worden.

3.2 Deelvraag 1: Welke mogelijkheden zijn er om het pesten terug te dringen en het leer- en leefklimaat te bevorderen?

Groepsvorming

Alle drie de respondenten geven aan dat er gebruik kan worden gemaakt van groepsvormings-opdrachten om een veilig leer- en leefklimaat te creëren en pesten te voorkomen. Eén respondent vult aan dat de leerkracht zich tijdens de eerste periode van het schooljaar focust op de groepsvorming en zorgt voor veiligheid. Een andere respondent geeft aan dat zij de kinderen oefeningen laat doen waarbij zij elkaar nodig hebben. Op deze manier laat zij kinderen samenwerken, zodat ze leren om gebruik te maken van elkaars kwaliteiten. Alle drie de respondenten zijn van mening dat het belangrijk is om open te zijn en het eigen gevoel te benoemen naar de leerlingen toe. Een respondent zegt het volgende over het bevorderen van een veilig leer- en leefklimaat: "... door vaak te benoemen hoe ik me ook voel. Door aan te geven: 'goh, hoe jij je gedraagt zorgt ervoor dat ik me zo voel' En door die manier van praten leer ik dat mijn leerlingen ook aan" (R2).

Lichaamshouding speelt volgens één respondent ook een belangrijke rol. Zo vult zij aan dat kinderen gevoelig zijn en de houding of een zuchtje van de leerkracht waarnemen en deze voelen als het ware. Dit kan zowel positief als negatief effect hebben op het kind, aldus de ervaringsdeskundige TOS. Wanneer de leerkracht haar enthousiasme overbrengt op de kinderen, zullen de kinderen gemotiveerder zijn volgens de respondent. Wanneer leerkrachten middels lichaamsstaal laten blijken dat een kind 'moeilijk' is, zal het kind dat opmerken. Ook is het volgens de respondent belangrijk om vertrouwen te hebben in het kind en in het kind te geloven. Zo geeft de respondent aan dat het van belang is dat de professionals zich bewust zijn van hun persoonlijke problemen, omdat die onbewust worden overgedragen op het kind.

Gesprek voeren

In gesprek gaan met de leerlingen vinden alle drie de respondenten belangrijk. Eén respondent geeft expliciet aan dat er aan het begin van het schooljaar individuele gesprekken worden gevoerd met de leerlingen, net zoals met de ouders. Zij vult aan dat de leerkracht en de leerling in gesprek kunnen gaan over de verwachtingen naar elkaar toe, de behoefte van de leerling en om kennis te maken of elkaar beter te leren kennen. Eén van de drie respondenten geeft aan dat zij individuele gesprekken voert met leerlingen omdat leerlingen dan meer durven te delen. Daarnaast geeft zij ook aan dat het voeren van veel klassikale gesprekken helpt om pesten te voorkomen of tegen te gaan. Zo kan er gezamenlijk besproken worden wat de leerlingen en de leerkracht kunnen doen om het leuk te houden in de klas en op school. Tot slot benoemen twee respondenten dat de leerkracht in een (individueel) gesprek met de leerling(en) zijn/haar persoonlijke ervaring kan delen. Deze kan met pesten te maken hebben of gerelateerd zijn aan een andere gebeurtenis.

Pesten en plagen

De ervaringsdeskundige TOS geeft aan dat 'het niet begrepen worden' ervoor kan zorgen dat kinderen met een TOS zich gepest voelen. Twee respondenten noemen het een misverstand wanneer kinderen elkaar niet begrijpen. Eén respondent is van mening dat niet alle leerkrachten zien wanneer er gepest wordt. Dezelfde respondent geeft ook aan dat leerkrachten in eerste instantie niet naar het gedrag kijken dat zij waarnemen, maar doorvragen om de situatie uit te pluizen en opzoek te gaan naar de kern. Een andere respondent adviseert om eerst met het gepeste kind in gesprek te gaan, daarna met de pester en daarna samen in gesprek te gaan en afspraken te maken. Hierbij is het belangrijk dat er tussentijds wordt geëvalueerd met de kinderen over de afspraken en hen complimentjes worden gegeven wanneer het goed gaat. Dezelfde respondent geeft aan ouders te betrekken wanneer er daadwerkelijk sprake is van pesten. De ervaringsdeskundige geeft aan dat het belangrijk is om niet

direct met de leerlingen in gesprek te gaan, maar om te wachten. Zo geeft zij aan dat mensen met een TOS een vertraging in het brein hebben. Verder geeft zij een tip om er later op de dag of de volgende dag op terug te komen bij de leerlingen. Dit geeft beide kinderen de gelegenheid om het te verwerken, na te denken en zich wellicht beter te verwoorden.

Twee respondenten zijn van mening dat het belangrijk is om achter de intentie van het kind te komen. Er kan dan worden gekeken of het kind een grapje maakte of het serieus meende. Kinderen met een TOS kunnen het onderscheid tussen pesten en plagen moeilijk maken, aldus de ervaringsdeskundige TOS. Twee van de drie respondenten geven aan dat het daarom van belang is om de definities van pesten en plagen herhaaldelijk uit te leggen. Eén respondent is van mening dat het begrip 'respect' belangrijk is om uit te leggen aan de leerlingen. Daarnaast geeft één respondent aan dat kinderen met een TOS zich niet altijd bewust zijn van hun handelingen. Een andere respondent vult aan dat er daarom over gebeurtenissen met leerlingen gesproken moet worden om inzicht te geven in wat zij doen en wat daarvan de gevolgen zijn.

Subconclusie

De respondenten zijn het met elkaar eens dat groepsvormingsopdrachten van belang zijn om een veilig leer- en leefklimaat te scheppen. Openheid kan volgens de drie respondenten bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat. Dit kan gedaan worden door zelf gevoelens te benoemen naar de leerlingen toe. Individuele gesprekken voeren met leerlingen wordt door alle drie de respondenten aanbevolen. Het verschil tussen pesten en plagen is niet duidelijk voor kinderen met een TOS. Dit bevestigt de ervaringsdeskundige TOS. Wanneer er sprake is van pesten, kunnen de professionals het beste wachten om het uit te praten volgens de ervaringsdeskundige TOS. Een respondent geeft aan altijd eerst met het gepeste kind in gesprek te gaan, daarna met de pester en tot slot om samen in gesprek te gaan en afspraken te maken. In situaties waarin er sprake is van pesten, worden de ouders er ook bij betrokken. Ook is het van belang om achter de intentie van het kind te komen dat 'pest'. Wellicht bedoelde het kind het anders dan dat het overgekomen is. Tot slot is het volgens één respondent van belang dat leerkrachten zich bewust zijn van hun lichaamsstaal tegenover de kinderen en vertrouwen hebben in het kind.

3.3 Deelvraag 2: In hoeverre maken de professionals gebruik van de genoemde succesfactoren in de literatuur, teneinde een veilig leer- en leefklimaat te bewerkstelligen?

De ervaringsdeskundige TOS is niet werkzaam binnen de school en heeft hier geen zicht op. Om inzicht te krijgen in hoeverre er gebruik wordt gemaakt van succesfactoren door de leerkrachten, is er gesproken met twee respondenten. Er zal daarom worden gesproken over twee respondenten in de beantwoording van deze deelvraag. Wel worden uitspraken van de ervaringsdeskundige meegenomen bij sommige punten om kracht bij te zetten of iets te bevestigen.

Persoonlijke band

Beide respondenten geven aan individuele gesprekken te voeren met kinderen. Hierin geeft één respondent aan dat zij oprechte interesse toont en het gesprek informeel probeert te houden. Dit doet zij onder andere door een grapje te maken, zodat zij en het kind ook kunnen lachen. De andere respondent benoemt dat zij zorgt voor toegankelijkheid door haar eigen gevoel naar de leerlingen toe uit te spreken.

Basisbehoeften

Aan het begin van het schooljaar, legt één respondent uit, mogen de kinderen samen de klassenindeling maken. De kinderen zijn vrij om te bepalen waar zij willen zitten en naast wie. Beide respondenten geven aan dat er gebruik wordt gemaakt van De Vreedzame School en maken bijvoorbeeld met de leerlingen gezamenlijke afspraken aan het begin van het schooljaar. Eén respondent vult aan dat zij hier niet sturend in is en het overlaat aan de leerlingen. Eén respondent

geeft aan de kinderen te complimenteren en dat dit bijdraagt aan de autonomie van het kind. De ervaringsdeskundige vindt het ook belangrijk dat er gecompimenteerd wordt om een motiverende groep te krijgen. Daarnaast legt een respondent uit dat zij de leerlingen mee wil geven dat wanneer iets niet lukt, dit niet betekent dat de leerling het nooit zal kunnen, maar het nog moet leren. Ook laat zij de kinderen samenwerken om van elkaars competenties gebruik te maken om zo de verbinding met elkaar aan te gaan.

Emoties

In de literatuur komt voor dat het voor kinderen met een TOS belangrijk is om het vaak over emoties te hebben. Eén respondent geeft aan dat zij vóór covid-19 gebruikmaakte van de emotiemeter in de klas. Wanneer de kinderen 's morgens binnenkwamen mochten zij hun wasknijper vastzetten bij de emotie die zij voelden. Daarover ging de respondent met de leerlingen in gesprek. De respondent sprak ook over een geval waarbij een kind gebruikmaakte van een persoonlijke emotiemeter. De respondent gaf aan dat de leerling alleen na de pauzes boos was, en toen de leerling daar zelf achter was gekomen, liet de respondent de leerling zelf de keuze maken om in de pauze iets anders te doen. Zo geeft de respondent het volgende aan: "... hij heeft hele leuke pauzes gehad door zijn pauzes anders in te vullen" (R2). Verder merkte een respondent op dat een persoonlijke emotiemeter wellicht handig kan zijn voor meerdere kinderen.

Veiligheid

Alle drie de respondenten zijn van mening dat als dingen met elkaar gedeeld worden, dit een veilig leer- en leefklimaat bevordert. Eén respondent geeft expliciet aan dat zij haar gevoel benoemt naar de leerlingen toe. Transparantie lijkt een belangrijk aspect te zijn om voorspel- en leesbaar te zijn voor de kinderen, geven twee respondenten aan. Eén respondent geeft aan dat de leerkrachten binnen de school visueel het dagprogramma op het bord hebben staan. Zij is van mening dat dit bijdraagt aan een veilig gevoel. Dat kinderen baat hebben bij visualisatie, komt ook terug in de literatuur. Soms hebben kinderen baat bij een persoonlijke aanpak of oplossing. Twee respondenten gaven aan met elkaar samen te werken omtrent een kind. Het kind voerde wekelijks gesprekken met de gedragsdeskundige en in de klas had de leerkracht samen met het kind een oplossing bedacht. De bedoeling hiervan was om het kind een veiliger gevoel te geven op school. Kortom: er werd gekeken naar de behoefte van het kind, er werden samen oplossingen bedacht, er werd samengewerkt en er werd aandacht besteed aan zijn welbevinden om bij te dragen aan zijn veiligheidsgevoel.

Gesprekstechnieken

Eén respondent gaf aan dat zij onbewust waarschijnlijk wel gesprekstechnieken toepast, maar niet bewust. De andere respondent gaf aan gebruik te maken van verschillende gesprekstechnieken, zoals open vragen, keuzevragen, schaalvraag en samenvatten. Daarnaast laat zij soms stiltes vallen. Wanneer een leerling moeite heeft met het verwoorden van zijn/haar gevoelens vraagt de respondent aan de leerling of zij hem/haar mag helpen.

Subconclusie

Samenvattend kan er geconcludeerd worden dat de professionals ongetwijfeld van een aantal succesfactoren gebruik maken. Zo is er aandacht voor de groepsvorming, wordt er over emoties gesproken, wordt er gewerkt aan een persoonlijke band met de leerling, wordt onder andere het dagprogramma gevisualiseerd en komen de basisbehoeften (deels) terug binnen het onderwijs. Op de vraag in hoeverre er gebruik wordt gemaakt van de gesprekstechnieken, kan geen volledig antwoord worden gegeven. Eén respondent gaf aan dit zowel bewust als onbewust te doen.

3.4 Deelvraag 3: Wat zien de professionals terug in de praktijk wat de invloed is van de TOS op de pestbeleving van de leerlingen?

Pestbeleving

Het verschil tussen pesten en plagen kunnen de kinderen moeilijk opmerken, geven alle drie de respondenten aan. Eén respondent spreekt van misvattingen en miscommunicatie en dat dit kan leiden naar het gevoel van 'gepest worden'. De andere respondent benoemt dat de kinderen zich soms snel gepest voelen. Ze legt verder uit dat de kinderen het sociale stukje missen om het gedrag van de ander te begrijpen. Ook geeft ze aan dat de kinderen een intern oplossingsvermogen missen om bijvoorbeeld een conflict op een passende wijze op te lossen. Het interne oplossingsvermogen heeft te maken met de interne taal, geeft de respondent aan. Een andere respondent geeft aan dat zij recent ergens is achter gekomen; het is haar namelijk opgevallen dat kinderen wat zij zien en wat zij daarbij voelen moeilijk kunnen loskoppelen. Ze geeft een voorbeeld waarbij een kind zag dat een ander kind in een hoekje werd geduwd en zichzelf (ook) gepest voelde. De ervaringsdeskundige TOS gaf aan dat het voor haarzelf moeilijk was om onderscheid te maken tussen pesten en plagen. Voor haar was het allemaal hetzelfde. Tot slot benoemt een respondent dat een grap anders opgevat kan worden, waardoor het kind zich gepest kan voelen.

Omgaan met de pestbeleving

Om de leerlingen te begeleiden in hun pestbeleving is het volgens alle drie de respondenten van belang om achter de intentie van de 'pestende' leerling te komen. Zo kan helder worden of er bijvoorbeeld sprake is van pesten, een misverstand of een grapje. Een respondent geeft aan dat de kinderen ondertiteling nodig hebben om situaties te begrijpen, omdat zij moeite hebben om situaties juist te interpreteren. Dit kan gedaan worden door met de leerling over de situatie in gesprek te gaan. Twee respondenten zijn het er namelijk over eens dat het belangrijk is dat professionals het gesprek aangaan met de leerlingen over wat er gebeurt, om uitleg te geven en te vragen hoe zij zich voelen. Soms is het ook nodig om iets te ontkrachten, benoemt een respondent. Zij zei het volgende hierover: "... wat jij net hebt verteld, jij noemt dat pesten, maar dit en dat is het geval" (R2). Hierna geeft de respondent aan dat ze vervolgens voorbeelden geeft van wat wél pesten is.

Subconclusie

De invloed van de TOS op de pestbeleving van de leerlingen is terug te zien in de praktijk. Zo is onder andere zichtbaar dat kinderen moeite hebben om onderscheid te maken tussen pesten en plagen. Ook kan een grap anders opgevat worden en kunnen situaties niet altijd juist geïnterpreteerd worden. Om de leerlingen hierin te begeleiden, raden de respondenten aan om achter de intentie te komen om helder te krijgen of het om pesten, plagen of iets anders gaat. Het kan zo zijn dat iets ontkracht moet worden. Tot slot hebben de kinderen volgens een respondent ondertiteling nodig bij wat er gebeurt, omdat zij situaties niet altijd juist weten te interpreteren.

3.5 Conclusie

In de conclusie zal aan de hand van de bevindingen uit het praktijkonderzoek een voorlopig antwoord worden gegeven op de centrale vraag: hoe kunnen professionals binnen de Alexander Roozendaalschool voor kinderen met een TOS bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin leerlingen zich minder gepest voelen?

Bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat

Groepsvormingsopdrachten dragen bij aan een veilig leer- en leefklimaat. Er kan in de eerste periode van het schooljaar expliciet aandacht worden besteed aan het creëren van een veilig leer- en leefklimaat. Hierbij kunnen kinderen leren om elkaars kwaliteiten en competenties te gebruiken. De kinderen hebben elkaar bijvoorbeeld nodig om iets gedaan te krijgen en leren zo elkaar te vertrouwen. Ook kunnen er veel klassikale gesprekken worden gevoerd over verschillende onderwerpen, zoals gebeurtenissen en emoties. Daarnaast is het belangrijk dat de begrippen pesten en plagen herhaaldelijk worden uitgelegd aan de hand van voorbeelden.

Individuele gesprekken voeren met de leerlingen lijkt ook een succesfactor te zijn. Zo benoemde een respondent expliciet dat er startgesprekken met leerlingen aan het begin van het schooljaar plaats kunnen vinden. In zo'n gesprek kunnen de leerkracht en leerling het zoal hebben over de verwachtingen van elkaar, de behoefte van de leerling en hoe hij/zij het vindt op school. Het is belangrijk om eens in de zoveel tijd individuele gesprekken te voeren met de leerling. Dit draagt namelijk bij aan het opbouwen van een persoonlijke band, dat weer een succesfactor is voor een veilig leer- en leefklimaat. Ook kan het kind in een individueel gesprek meer kwijt dan in een klassikaal gesprek. Wanneer er bijvoorbeeld sprake is van pesten, kan de leerling namen noemen in zo'n gesprek.

Verder is het belangrijk dat de leerkracht zich bewust is van haar lichaamsstaal. Eén respondent is namelijk van mening dat kinderen gevoelig zijn en de lichaamsstaal van de leerkracht kunnen 'lezen'. Hiermee bedoelt zij dat kinderen iedere opmerking of ieder zuchtje waarnemen en deze voelen als het ware. Dit werkt ook andersom; wanneer een leerkracht haar enthousiasme weet over te brengen en de leerlingen motiveert, zal dat volgens de respondent leiden tot een gemotiveerde groep.

Openheid en transparantie van de leerkracht draagt bij aan een veilig leer- en leefklimaat. Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten zelf hun gevoel benoemen naar de leerlingen toe en wat voor effect dat op hen heeft. Het doel hiervan is dat leerlingen dan zelf ook leren om open te zijn.

Ook kan er zowel klassikaal als in individuele gesprekken over emoties worden gesproken. Sommige kinderen kunnen baat hebben bij een persoonlijke emotiometer.

Basisbehoeften

In de literatuur kwamen de basisbehoeften veelvuldig terug als een succesfactor voor een veilig leer- en leefklimaat. De twee respondenten gaven aan hier ook op school aan te werken. De regie wordt aan de kinderen gegeven doordat zij samen de klassenindeling mogen maken. Deze methode kan wellicht worden aanbevolen aan de andere leerkrachten. Verder maken de leerkrachten met de kinderen gezamenlijke afspraken/regels aan het begin van het schooljaar. Op deze manier willen zij zorgen voor een fijne start waarin de kinderen samen afspraken maken. Het complimenteren van de leerlingen draagt bij aan hun autonomie. Ook is het van belang dat de leerkracht gelooft in de leerling en vertrouwen heeft dat het goedkomt. Er wordt voor verbinding gezorgd door zowel individuele als klassikale gesprekken te voeren. Ook zouden de groepsvormingsopdrachten bijdragen aan de basisbehoefte verbondenheid, doordat leerlingen door samenwerking leren gebruik te maken van elkaars kwaliteiten en competenties.

In gesprek gaan met de leerling(en)

Wanneer er sprake is van pestbeleving bij een leerling, kan de leerkracht eerst met het 'gepeste' kind in gesprek, dan met de 'pester' en vervolgens met beide leerlingen samen. De ervaringsdeskundige TOS raadt wel aan om niet direct na een voorval met de leerlingen te praten, maar om op een ander moment en soms zelfs de volgende dag pas in gesprek te gaan. Het is belangrijk om achter de intentie van de 'pester' te komen. Bedoelde de 'pester' het als plagen? Of was hij/zij serieus aan het pesten? Of was er sprake van een misverstand? Ook hierbij kunnen de definities van pesten en plagen worden aangehaald en kan het zijn dat iets ontkracht moet worden.

Kortom, om bij te dragen aan een veilig leer- en leefklimaat is het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de groepsvorming, de persoonlijke band met de leerling, het bewust zijn van de eigen lichaamsstaal, de basisbehoeften van de leerling, openheid en transparantie van de leerkracht. Mocht er sprake van zijn dat een leerling zich gepest voelt, is het goed om allereerst de intentie te van de 'pester' te achterhalen.

Hoofdstuk 4- Antwoord centrale vraag en advies

In dit hoofdstuk zal er eerst antwoord worden gegeven op de centrale vraag. Van daaruit zal er vervolgens een advies worden geformuleerd.

4.1 Conclusie

In deze paragraaf wordt er aan de hand van de conclusies uit het praktijkonderzoek en de literatuurstudie antwoord gegeven op de centrale vraag: hoe kunnen professionals binnen de Alexander Roozendaalschool voor kinderen met een TOS bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin leerlingen zich minder gepest voelen?

Bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat

Er zijn diverse factoren die bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat. Deze factoren worden hieronder toegelicht.

Groepsvorming

Uit zowel de literatuurstudie als uit het praktijkonderzoek is gebleken dat het in eerste instantie van belang is dat er in de eerste periode van het schooljaar geïnvesteerd wordt in de groepsvorming. Dit kan onder andere door de leerlingen groepsvormingsoefeningen te laten doen. Dit zal bijdragen aan een positieve groep waarin pesten nauwelijks voorkomt. De leerkracht speelt hier een belangrijke rol in. Zo kan de leerkracht samen met de kinderen afspraken maken en de groep de verantwoordelijkheid geven om de klassenindeling te maken. Ook kan de leerkracht de kinderen groepsopdrachten laten maken, zodat zij leren om gebruik te maken van elkaars kwaliteiten en competenties. Doordat de leerlingen elkaar hiervoor nodig hebben wordt de focus gelegd op het aangaan van de verbinding met elkaar. Verder kan de leerkracht gebruikmaken van klassikale gesprekken waarin bijvoorbeeld gebeurtenissen en emoties besproken worden. De klas kan samen met de leerkracht bespreken hoe zij het leuk kunnen houden in de klas.

Persoonlijke band

De persoonlijke band tussen de leerkracht en een leerling lijkt een succesfactor te zijn voor het creëren van een veilig leer- en leefklimaat. Uit de literatuurstudie is gebleken dat pesten minder tot niet voorkomt in een groep waarin de leerkracht persoonlijke banden heeft met de leerlingen. Om hier vorm aan te geven kan de leerkracht aan het begin van het schooljaar startgesprekken voeren met de leerlingen over de verwachtingen naar elkaar toe en de behoefte van de leerling. Dit sluit ook aan op de methode De Vreedzame School, waarin leerlingen gehoord en gezien worden. Ook kan de leerkracht gedurende het schooljaar van tijd tot tijd individuele gesprekken voeren met de leerlingen over hoe het gaat en hoe de leerling zich in de klas en op school voelt. Indien de leerling zich gepest voelt kan de leerling aangeven door wie van de leerlingen hij/zij wordt 'gepest'.

Rolmodel

Binnen een veilig leer- en leefklimaat toont de leerkracht respect voor de leerlingen toe. De leerkracht reageert respectvol op de leerlingen en is vriendelijk. Ook kan de leerkracht in deze rol zelf open zijn door haar gevoel uit te spreken naar de leerlingen en wat voor effect dat op haar heeft. Zo kunnen de leerlingen leren om zelf ook open te zijn in hun gevoel. Het is daarnaast ook belangrijk dat de leerkracht bewust is van haar lichaamstaal tegenover de kinderen.

Basisbehoeften

Binnen een veilig leer- en leefklimaat is er aandacht voor de drie psychologische basisbehoeften, te weten: competentie, verbondenheid en autonomie.

Kinderen met een TOS kunnen sociale competentie ontwikkelen door onder andere in rollenspellen te oefenen hoe er in sociale situaties gehandeld kan worden. Ook hebben kinderen met een TOS baat bij uitleg van gebeurtenissen en emoties.

Er wordt bijgedragen aan de autonomie van het kind door zijn/haar eigenheid te respecteren en hem/haar te ondersteunen door in de leerling te geloven. Ook is het van belang dat het kind zich gehoord en gezien voelt. Wanneer de autonomie goed is ontwikkeld helpt dit kinderen om beter met hun emoties om te gaan. Daarnaast draagt complimenteren bij aan de autonomie. Ook kan de leerkracht aansluiten op de interesses van de kinderen door daar zinnige activiteiten aan te koppelen.

Aan de basisbehoefte verbondenheid kan worden gewerkt door contact te leggen met de leerlingen, maar ook door de relaties van de leerlingen onderling te stimuleren via aandacht voor vriendschappen en door samenwerkingsopdrachten.

Verder draagt het opdoen van succeservaringen in belangrijke mate bij aan een veilig leer- en leefklimaat. Dit is bevorderend voor het zelfvertrouwen. Het is voor leerlingen met een TOS daarom belangrijk dat er realistische verwachtingen worden gesteld.

Binnen een veilig leer- en leefklimaat komt pesten niet of in mindere mate voor. Doordat pesten nauwelijks voorkomt kan dit mogelijk bijdragen aan een verminderde pestbeleving. Echter werkt het bij TOS leerlingen anders. Zij kunnen namelijk het gevoel hebben dat zij gepest worden, terwijl dat in feite niet zo bedoeld is. Onder het volgend kopje wordt hier dieper op ingegaan.

Pestbeleving en TOS

Uit zowel literatuurstudie als het praktijkonderzoek is gebleken dat kinderen met een TOS zich vaker gepest voelen, ook wanneer dit in feite niet zo bedoeld is. De ToM, de sociaal-emotionele ontwikkeling, de executieve functies, de sociale cognitie en het gedrag van kinderen met een TOS spelen hier een rol in. Het gebrek aan sociale cognitie kan ervoor zorgen dat kinderen met een TOS het gedrag van een ander niet juist weten te interpreteren. In de praktijk is dit zichtbaar. In het praktijkonderzoek kwam naar voren dat kinderen met een TOS het sociale stukje missen om andermans gedrag te begrijpen. Wanneer zij een situatie of andermans gedrag niet weten te interpreteren, kan dit bedreigend overkomen, waardoor het kind zich gepest voelt. Daarnaast kwam ook naar voren dat de kinderen met een TOS een innerlijk oplossingsvermogen missen, dat onderdeel is van de executieve functies, waarbij een innerlijke stem het gedrag en het denkvermogen aanstuurt. Dit kan ervoor zorgen dat conflicten op ongepaste wijze worden opgelost. Zo kunnen kinderen met een TOS eerder fysiek reageren. Dit kan door het andere kind overkomen als pesten, terwijl het kind eigenlijk zo reageert vanuit een gevoel van onvermogen. De ToM is een cruciale factor om sociale situaties te begrijpen en die is bij kinderen met een TOS minder ontwikkeld. Kinderen met een TOS kunnen zich daarom moeilijker inleven in een ander. Bij kinderen met een TOS hebben is de lexicale semantiek onvoldoende ontwikkeld, waardoor zij geen brede woordenschat hebben. Dit kan ervoor zorgen dat kinderen een grapje of plagen als pesten interpreteren, doordat zij niet over de juiste woorden en de betekenissen beschikken.

Omgaan met de pestbeleving en het voorkomen ervan

Wanneer kinderen met een TOS zich gepest voelen, kan samen met het kind gekeken worden of dat ook zo daadwerkelijk bedoeld is. Het is daarom van belang dat de professional met de leerling in gesprek gaat over de interpretaties van het gedrag van de ander, om te kijken of er andere interpretaties mogelijk zijn en/of de gedachte dat de leerling gepest wordt, ontkracht moet worden. Hierna kan er naar de intentie van de 'pester' gekeken worden. Indien er daadwerkelijk sprake is van pesten, kan er eerst met het gepeste kind gesproken worden, hierna met de pester en tot slot met beide kinderen samen. Wel raadt de ervaringsdeskundige TOS aan om er op een ander moment of zelfs de volgende dag over in gesprek te gaan. Oorzaken en gevolgen kunnen aan bod komen tijdens dit gesprek. Uit het praktijkonderzoek bleek dat kinderen met een TOS zich vaak niet bewust zijn van hun handelingen en het effect daarvan. In het gesprek kunnen tevens afspraken worden gemaakt die tussentijds geëvalueerd kunnen worden. Wanneer het goed gaat, is het belangrijk dat de kinderen worden gecompimenteerd. In sommige situaties kan het nodig zijn om ouders erbij te betrekken.

Gezien kinderen met een TOS moeite hebben om hun emoties onder woorden te brengen, is het belangrijk dat hier aandacht voor is. Om kinderen inzicht te geven in emoties, kan er gedurende de dag

op verschillende momenten over emoties worden gesproken. Dit kan visueel ondersteund worden aan de hand van een emotiemeter, video-opnames of tekeningen. Op deze manier worden de basisemoties bespreekbaar gemaakt.

Het is belangrijk dat professionals zich bewust zijn van de soort vragen die zij stellen aan de leerlingen. Zo is het gewenst om waarom-vragen te vermijden voor kinderen met een TOS omdat deze moeilijk te beantwoorden is voor kinderen die moeite hebben om hun emoties te verwoorden. Ook kan een waarom-vraag negatief overkomen en kunnen kinderen het gevoel krijgen dat zij zich moeten verantwoorden. De DGM-methode zou een mogelijk alternatief kunnen zijn. Ook kan er gebruik worden gemaakt van aanvullingen en metacommunicatie om het kind te helpen met het verwoorden van zijn/haar emoties. Geduld is hierbij een schone zaak. Het kan soms ook helpen om stiltes te laten vallen en samen te vatten wat het kind heeft gezegd.

Wanneer kinderen met een TOS op een passende wijze worden begeleid in hun pestbeleving, kunnen zij leren om situaties anders te interpreteren. Dit draagt mogelijk bij aan een verminderde pestbeleving, doordat zij het niet meer als pesten zien, maar bijvoorbeeld als een grapje.

4.2 Advies

Het advies is bedoeld om de professionals handvatten te bieden om bij te dragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin leerlingen zich minder gepest voelen. Het advies is gebaseerd op de beantwoording van de centrale vraag en zal nu concreet, realistisch en haalbaar beschreven worden. Hierbij is er rekening gehouden met de organisatie en de mogelijkheden.

1. Investeren in de groepsvorming

Er wordt geadviseerd om in de eerste periode van het schooljaar expliciet aandacht te besteden aan de groepsvorming, om zo bij te dragen aan een positieve groepsvorming. Dit kan gedaan worden door middel van klassikale gesprekken, groepsvormings- en samenwerkingsopdrachten. Zorg voor verbinding tussen de leerlingen door hen echt kennis te laten maken met elkaar. Maak in de eerste week met de kinderen een klassen vriendenboek, waarin ieder kind vertelt wie hij/zij is en laat de kinderen dit aan elkaar presenteren. Laat wie de kinderen echt zijn en hun hobby's en talenten ter sprake komen. Er wordt geadviseerd om ook daarover klassikale gesprekken te voeren. Ook wordt geadviseerd om het maken van gezamenlijke afspraken voort te zetten en hierbij gebruik te maken van De Vreedzame School. In het pedagogisch handboek en in de leerrodekaart sociaal-emotionele ontwikkeling kan het belang van een positieve groepsvorming worden opgenomen. De teamleider voert dit door naar het team.

2. Persoonlijke band met de leerlingen

Er wordt geadviseerd om persoonlijke banden op te bouwen met de leerlingen. Dit kunnen de leerkrachten realiseren door individuele gesprekken te voeren met het kind, waarin het kind zich gezien en gehoord voelt. Voer net zoals met de ouders, ook met de kinderen startgesprekken aan het begin van het schooljaar. De verwachtingen naar elkaar toe en de behoefte van de leerling kunnen zoal besproken worden. Er kunnen op meerdere momenten gedurende het schooljaar individuele gesprekken met de leerling plaatsvinden. Zo kan de leerkracht peilen hoe het kind zich voelt in de klas en hoe het verder met het kind gaat.

3. Psychologische basisbehoeften

Er wordt geadviseerd om een omgeving te creëren waarin aandacht is voor de drie basisbehoeften: competentie, verbondenheid en autonomie. Competentie wordt ontwikkeld middels vaardigheden. Om sociale competentie te ontwikkelen, wordt geadviseerd rollenspellen te oefenen waarin leerlingen leren hoe zij kunnen handelen in sociale situaties. Dit zou tijdens een Vreedzame School-les of tijdens groepslogopedie plaats kunnen vinden. De leerkracht en de logopediste bespreken samen hoe de groepslogopedie-les ingevuld wordt. De leerkracht kan de Vreedzame School-lessen geven, maar kan er ook een eigen draai aan geven om aan te sluiten op de behoefte van de groep. Aan verbondenheid kan worden gewerkt door te investeren in de groepsvorming en in de persoonlijke band met de leerlingen (punt 1 en 2). Er wordt expliciet geadviseerd om aandacht te besteden aan de autonomie

van het kind, door de eigenheid van het kind te respecteren, het kind te complimenteren en een omgeving bieden waarin het kind gezien en gehoord wordt. Ook is het belangrijk dat de leerkracht geloofd in de leerling. Dit kan de leerkracht doen door dit expliciet te benoemen en het kind te complimenteren. Daarnaast wordt er geadviseerd om hierbij gebruik te maken van de handelingsadviezen van de methode ZIEN!, waarin helder wordt uitgelegd hoe leerkrachten extra aandacht kunnen besteden aan de basisbehoeften.

4. Rolmodel

Het is belangrijk dat de professionals zich bewust zijn van hun positie als rolmodel. De leerkrachten dienen met de leerlingen om te gaan op de manier waarop zij willen dat de leerlingen met elkaar omgaan. Reageer respectvol en vriendelijk op de leerlingen. Verder wordt er aan de leerkrachten geadviseerd om open te zijn en hun gevoel te benoemen naar de leerlingen toe. Doordat de leerkracht haar gevoel uitspreekt en woorden geeft aan haar gedrag, zal dit zorgen voor openheid en transparantie.

5. Omgaan met de pestbeleving

Er wordt geadviseerd om met leerlingen in gesprek te gaan die zich gepest voelen. Het is belangrijk om in eerste instantie samen met het kind te kijken of er andere interpretaties mogelijk zijn. Hierna kan er met de 'pester' in gesprek worden gegaan om achter zijn/haar intentie te komen. Leg de definities van pesten en plagen opnieuw uit en geef voorbeelden. Het is aangeraden om oorzaken en gevolgen met de kinderen te bespreken, omdat zij vaak niet bewust zijn van hun eigen handelen. Dit kan vorm worden gegeven door naast de psycho-educatielessen ook op andere momenten aandacht te besteden aan psycho-educatie. Bij psycho-educatie leren kinderen over zichzelf, wat een TOS is, waar zij moeite mee hebben en waar zij juist weer goed in zijn. Er wordt geadviseerd om leerlingen bij te brengen dat zij kunnen aangeven wat zij niet leuk vinden. 'Stop houd op' is niet voldoende; leer de kinderen om uitleg te geven over waarmee de ander moet stoppen en waarom. De gedragsdeskundige ontwerpt de psycho-educatielessen. Er wordt daarom geadviseerd om de oorzaken en gevolgen mee te nemen in de lessen en dit vaker te bespreken met leerlingen.

6. Emoties

Er wordt geadviseerd om emoties op meerdere momenten op een dag te bespreken met de leerlingen. Zorg voor visuele ondersteuning middels tekeningen, een emotiometer of video-opnames. Leerkrachten kunnen dit realiseren door (opnieuw) gebruik te maken van de algemene emotiometer in de klas en die 's morgens met de kinderen te bespreken. Dit kunnen zij voortzetten door dit ook aan het eind van de dag te doen. Er wordt geadviseerd om te kijken welke kinderen baat kunnen hebben bij een persoonlijke emotiometer. Deze is te vinden op www.pictomaat.nl of kan samen met de leerling gemaakt worden. De leerling kan hier gedurende de dag gebruik van maken en de leerkracht kan hierop terugkomen.

7. Gesprekstechnieken

Er wordt geadviseerd om waarom-vragen te vermijden. Stel open vragen, vat samen, maak gebruik van aanvulzinnen en pas metacommunicatie toe (zie [bijlage 4](#)).

Dit advies is passend voor de organisatie, omdat er rekening is gehouden met de mogelijkheden binnen de Alexander Roozendaalschool. Er is aangesloten op bestaande methodes waar de professionals op voort kunnen bouwen. Ook kan het advies in het bestaande pestprotocol worden opgenomen. Het advies sluit op de doelgroep aan, omdat er rekening is gehouden met de TOS en het effect op de pestbeleving daarvan. Het advies sluit aan op de capaciteit van de medewerkers, omdat er is gekeken naar wat de gedragsdeskundige, leerkrachten en de logopediste kunnen betekenen. Zo kan de gedragsdeskundige het advies meenemen in het pestprotocol (punt 1) en kan de logopediste in samenspraak met de leerkracht de groepslogopedie-les invullen en emoties onder de aandacht brengen. De leerkrachten hebben de grootste rol hierin, omdat zij het meeste contact hebben met de kinderen en invloed hebben op het aanbod voor de kinderen.

Hoofdstuk 5 – Implementatie

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het advies is teruggekoppeld aan de opdrachtgever.

De resultaten en het advies zijn eerst aan de opdrachtgever voorgelegd. Het gesprek hierover vond digitaal plaats. De adviezen werden middels een poster getoond (zie [bijlage 6](#)). Aan de hand van de resultaten uit de literatuurstudie en het praktijkonderzoek werden de adviezen toegelicht. Op deze manier werd het voor de opdrachtgever duidelijk hoe de adviezen tot stand zijn gekomen. De opdrachtgever heeft voordat het gesprek plaatsvond ook de literatuurstudie en het praktijkonderzoek gelezen.

Tijdens het toelichten van de adviezen ontstond er een wederzijds gesprek waarin de opdrachtgever reageerde op elke aanbeveling. De opdrachtgever dacht mee over manieren waarop de adviezen geïmplementeerd konden worden. De adviezen passen volgens de opdrachtgever binnen de organisatie. Ze gaf aan dat ze denkt dat niet iedereen zich bewust is van de soort vragen die de leerkrachten stellen aan het kind en vond het mooi om ook voor de leerlingen startgesprekken te implementeren. Ze was het er mee eens dat sommige kinderen baat kunnen hebben bij een persoonlijke emotiemeter. Ook wilde zij het groepsvormingsproces opnemen in het pedagogisch handboek.

Het onderdeel: discussie is eveneens besproken. Zo werd er geadviseerd om tijdens een studiedag een workshop van de DGM-methode te organiseren. De opdrachtgever gaf aan dat logopedisten daar bekend mee zijn. Wellicht dat zij een workshop kunnen organiseren voor de rest van het team. De opdrachtgever vond dit een goed idee.

De overige betrokkenen krijgen de poster ([bijlage 6](#)) en het adviesrapport te zien. Het doel van de poster is om de betrokkenen in eerste instantie enthousiast en nieuwsgierig te maken, zodat zij ook het adviesrapport zullen lezen. Daarnaast wordt er een online meeting gehouden waarin de adviezen worden voorgelegd en besproken met de betrokkenen. Zij krijgen dan de gelegenheid om hun mening te geven en mee te denken over hoe zij de adviezen willen implementeren.

Indien er geen coronamaatregelen waren

Indien er geen coronamaatregelen waren, zou het advies in een PowerPoint presentatie na schooltijd gepresenteerd worden aan alle betrokkenen. Wanneer niet alle betrokkenen op dezelfde dag zouden kunnen, zouden er eventueel twee opties worden geboden.

Hoofdstuk 6 – Pedagogische relevantie

Het adviestraject draagt bij aan het dienen van het kindbelang en het vergroten van de zelfregulatie van het kind. Dit zal worden toegelicht aan de hand van de opvoedingswaarden erkenning, vorming, leefwereld en toekomst.

Erkenning

Erkenning kan omschreven worden als: het gezien worden, rekening houden met het kind, inspraak hebben, autonomie, uniciteit, positieve zelfwaardering, plezier, gezondheid en sociaal-emotionele veiligheid. Het adviesrapport biedt de professionals binnen de Alexander Roozendaalschool handvaten om aan de opvoedingswaarde erkenning te werken. De sociaal-emotionele veiligheid van de kinderen kwam namelijk in het geding doordat sommige leerlingen zich gepest voelden. Uit het onderzoek is gebleken dat kinderen met een TOS moeite hebben om hun emoties onder woorden te brengen. De TOS heeft invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling (Gerrits et al., 2017; Sanders, 2017). Hierdoor kunnen kinderen eerder gefrustreerd raken, omdat zij de emoties bij zichzelf niet herkennen en deze dus ook niet kunnen benoemen (Sanders, 2017). In het adviesrapport wordt toegelicht en onderbouwd hoe er bijgedragen kan worden aan de autonomie en het zelfvertrouwen van kinderen, hoe kinderen inspraak kunnen hebben en hoe kinderen gezien en gehoord kunnen worden. Daarnaast wordt er ingegaan op de manieren waarop bijgedragen kan worden aan een veilig leer- en leefklimaat waarin kinderen zich minder gepest voelen. Dit draagt bij aan de sociaal-emotionele veiligheid, dat weer de opvoedingswaarde erkenning bevordert en het kindbelang dient.

Vorming

Als er gekeken wordt naar de piramide van Maslow, in Zimbardo en Jonson (2017), zijn er vier fases voorafgaand aan de laatste fase van zelfontplooiing. Maslow, in Zimbardo & Jonson (2017) stelt dat er sprake dient te zijn van voltooiing in de eerste vier fases alvorens een mens zich kan ontplooien. De pedagogisch opvoedingswaarde vorming sluit aan op de laatste fase van Maslow, in Zimbardo & Jonson (2017). Wanneer een kind zich gepest voelt of niet veilig, is dat in een eerdere fase al verstoord en kan het invloed hebben op de zelfontplooiing van het kind. Het adviesrapport biedt de professionals handvaten om pesten te voorkomen en/of tegen te gaan, maar ook om met de pestbeleving van de leerlingen om te gaan. Wanneer de taal bij een leerling vooruitgaat, betekent dat niet dat de sociaalemotionele ontwikkeling ook mee ontwikkeld (Van den Bedem, 2017). In het adviesrapport wordt beschreven waar de TOS invloed op heeft, wat daarvan de koppeling is met de pestbeleving en hoe professionals de leerlingen daarin kunnen begeleiden. Dit dient het kindbelang, doordat leerlingen op passende wijze worden begeleid en hun pestbeleving daardoor afneemt. Hierdoor kunnen de overige fases van de piramide van Maslow (in Zimbardo & Jonson, 2017) vervuld worden waardoor het kind zichzelf kan gaan ontplooien en vormen.

Leefwereld

School maakt onderdeel uit van de leefwereld van de leerlingen. Kuipers (2014) gebruikt in zijn boek de theorie van Bronfenbrenner, waarin de verschillende systemen rondom het kind worden beschreven. School valt onder het microsysteem waar ook opvoeding plaatsvindt. Van der Helm en Vandervelde (2018) stellen dat groei in de sociale en emotionele ontwikkeling en persoonlijkheidsgroei van belang zijn om te participeren in de maatschappij. Het is aan de professionals binnen het onderwijs om de leerlingen op school sociale en emotionele vaardigheden aan te leren (van der Helm & Vandervelde, 2018). Het adviesrapport dient het kindbelang in deze opvoedingswaarde, doordat het advies gericht is op hoe professionals kunnen bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat waarin de leerlingen zich minder gepest voelen. In de literatuurstudie kwam onder andere naar voren dat

kinderen met een TOS baat hebben bij het oefenen van rollenspellen waarin zij leren hoe er gehandeld kan worden in sociale situaties (Sanders, 2017). Hierin leren de leerlingen sociale vaardigheden. Daarnaast is er geadviseerd om aandacht te besteden aan de emoties van de leerlingen. Dit draagt bij aan de sociaal-emotionele ontwikkeling (Sanders, 2017; Van den Bedem, 2017). Tevens is er geadviseerd om aandacht te besteden aan de basisbehoefte competentie, waarin leerlingen sociale en persoonlijke competentie ontwikkelen (Van der Helm & VanderVelde, 2018). Dit dient het kindbelang in de opvoedingswaarde leefwereld waarin de leerlingen vaardigheden leren om deel te nemen in hun leefwereld (de school), met als doel zich op latere leeftijd te kunnen redden in de maatschappij.

Toekomst

Het kindbelang wordt ook middels de opvoedingswaarde toekomst gediend. Wanneer kinderen met een TOS op adequate wijze worden begeleid door hun omgeving, heeft dat positieve gevolgen op hun ontwikkeling. Van den Bedem (2018) stelt namelijk dat kinderen met een TOS een verhoogd risico lopen op psychosociale problemen. Dit kan zowel internaliserend als externaliserend zijn. Uit de literatuurstudie bleek dat kinderen met een TOS vaker gedragsproblemen hebben (Gerrits et al., 2017; Sanders, 2017; Van den Bedem, 2018)). De psychosociale problemen komen niet zozeer door de TOS, maar door de emotionele vaardigheden (Van den Bedem, 2018). Om deze problemen zoveel mogelijk te voorkomen, is het van belang dat professionals en ouders de kinderen met een TOS adequaat begeleiden, zodat zij de sociale wereld om hen heen beter zullen begrijpen. Het adviesrapport biedt de professionals mogelijkheden om bepaalde vaardigheden aan kinderen te leren en om met leerlingen in gesprek te gaan over pesten en plagen. In de toekomst zou het voor de leerlingen fijn zijn als zij hun emoties beter onder woorden kunnen brengen. Binnen een veilig leer- en leefklimaat kunnen de leerlingen nog oefenen en vaardigheden ontwikkelen. Op school kunnen kinderen nog veel leren waar zij later profijt van kunnen hebben. Zo kunnen zij door veel herhaling het verschil herkennen tussen pesten en plagen. Binnen een veilig leer- en leefklimaat komt pesten minder voor. Dit kan gerealiseerd worden door preventief te werk te gaan en te investeren in een positieve groepsvorming (van Engelen, 2014). Het adviesrapport draagt hieraan bij, omdat het advies is om aan het begin van het schooljaar te investeren in de groepsvorming. Pesten kan in de toekomst negatieve gevolgen hebben voor het kind (Van der Ploeg, 2014). Uit het onderzoek van het National Institute of Child Health & Human Development (in Van der Ploeg, 2014, p. 148) is gebleken dat kinderen die gepest werden tien jaar later depressieve klachten en een laag zelfbeeld ontwikkelden.

Zelfregulatie

Het advies draagt bij aan de zelfregulatie van de kinderen, doordat zij binnen een veilig leer- en leefklimaat de gelegenheid krijgen om te leren omgaan met de pestbeleving, door situaties anders te interpreteren, emoties te herkennen en te benoemen. Op deze manier leren de kinderen stukje bij beetje hoe zij zélf dingen kunnen oplossen, emoties tijdig kunnen herkennen en daar iets mee kunnen doen.

Hoofdstuk 7 – Discussie

In dit hoofdstuk worden er aanbevelingen gedaan voor in de toekomst, welk vervolgonderzoek interessant is en hoe het advies geïmplementeerd wordt en blijft.

Een aanbeveling voor in de toekomst zou kunnen zijn om tijdens een studiedag een cursus DGM-methode (Blank, in Sanders, 2017) te laten verzorgen door een deskundige. Er kan gekeken worden of iemand binnen de school bevoegd is om daar een cursus in te geven; anders kan een externe professional hiervoor worden gevraagd.

Voor een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre de leerkrachten gebruik maken van de succesfactoren voor een veilig leer- en leefklimaat uit de literatuur. Dat heeft in dit onderzoek onvoldoende plaatsgevonden vanwege het covid-19 virus. Het beeld in dit onderzoek is daarom incompleet. Er kan dan gekeken worden in hoeverre de leerkrachten gebruikmaken van zowel de succesfactoren voor een veilig leer- en leefklimaat uit de literatuur als de methodes ZIEN! en De Vreedzame School en hoe dat eventueel bevorderd kan worden in de uitvoering. Wat ook interessant is voor een vervolgonderzoek, is in hoeverre de leerkrachten op de hoogte zijn van wat er tussen de leerlingen onderling speelt. Is 'pesten' altijd zichtbaar?

Om ervoor te zorgen dat dit advies ook op langere termijn wordt uitgevoerd, kan de teamleider een aantal aanbevelingen tijdens locatievergaderingen met het team bespreken. Een andere optie zou kunnen zijn dat de intern begeleider deze punten tijdens een groepsbespreking met de leerkrachten bespreekt. Ook is het mogelijk om de poster met het advies (zie [bijlage 6](#)) op te hangen in de school, zodat het zichtbaar blijft. De aanbevelingen kunnen ook opgenomen worden in het pestprotocol en in andere interne (beleids)plannen. Startgesprekken met ouders zijn in het schooljaar 2019/2020 geïmplementeerd en volgend schooljaar zouden startgesprekken met de leerlingen mogelijk geïmplementeerd worden.

Literatuurlijst

- Alexander Roozendaalschool. Z.d. *Over de school*. Geraadpleegd op 12 februari 2020, van <https://www.roozendaalschool.nl/>
- Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Katsos, N. (2013). Which are the best predictors of theory of mind delay in children with specific language impairment? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 726–737. doi:10.1111/1460-6984.12045
- Bernadette, S. (2017). *Taalontwikkelingsstoornis in de klas*. Amsterdam: Lannoo Campus.
- Delfos, M., 2014. *Luister je wel naar mij?*. Amsterdam: SWP.
- De Vreedzame School. (z.d.). *We horen bij elkaar*. Geraadpleegd op 3 mei, van <http://www.devreedzameschool.net/vreedzameschool201425/images/stories/vreedzameschool/downloads/lesmateriaal/groep08/blok01/aangepast/Groep%208%20NW%20-%20blok%201.pdf>
- Driestar Onderwijsadvies. (2016a). *Handleiding ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat*. Interne publicatie.
- Driestar onderwijsadvies. (2016b). *Verantwoording ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat*. Interne publicatie.
- Driestar onderwijsadvies. (2016c). *Verantwoording ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat*. Interne publicatie.
- Driestar onderwijsadvies. 2018. *Sociale flexibiliteit*. Interne publicatie.
- Feldman, R. S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson.
- Gerrits E., Beers, M., Bruinsma G., & Singer I. (2017). *Handboek TOS*. Bussum: Coutinho.
- Isarin J., Jekeli I., Hermans D., & Vissers, C. (2017). *Handreiking SOCIAAL-EMOTIONELE PROBLEMATIEK bij kinderen en jongeren met TOS*
<file:///C:/Users/Helena/Downloads/Handreikingsociaalemotionele-problematiek-TOS-2017.pdf>
- Kerpel, A. (2016). *Luister je wel naar mij*. Geraadpleegd op 08-06-2020, van <https://wij-leren.nl/luister-je-wel-naar-mij.php>
- Kerpel, A. (2014). *Het pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 9 mei 2020, van <https://wij-leren.nl/pedagogisch-klimaat-artikel.php>
- Kuipers, H. J. (2014). *Pedagogiek voor professionele opvoeders*. Bussum: Coutinho
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2004). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication Disorders*, 38, 143-163. doi:10.1016/j.jcomdis.2004.06.003

- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *De Vreedzame School*. Geraadpleegd op 5 mei, van <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkendeinterventies/De-Vreedzame-School>
- Nilsson, K. K., & de Lopez, K. J., (2016). Theory of Mind in Children With Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development, 87*, 143–153. DOI: 10.1111/cdev.12462
- Rigter, J. & Hintum, M. van (2013) *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: Coutinho.
- Rijksoverheid. (z.d.-a). *Veiligheid op school*. Geraadpleegd op 22 februari 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/veiligheid-opschool>
- Rijksoverheid, (z.d.-b). *Hoe wordt pesten op school aangepakt?* Geraadpleegd op 13 maart 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/vraag-enantwoord/aanpak-pesten-school>
- Siraj, I., Taggart, B. (2014). *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research*. London: Pearson
- St Clair, M.C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders, 44*(2), 186-199. [Https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004)
- Stichting Viertaal. (2015). *Schoolplan 2015-2019*. Interne publicatie.
- Tan., H. (2020, 16 februari). *Weheartit*. [omslagfoto]. Geraadpleegd op 8 juni 2020, van https://weheartit.com/entry/340546103?context_query=bullying&context_type=search
- TOS in beeld. (z.d.). *Pragmatiek*. Geraadpleegd op 3 mei, van <https://tosinbeeld.nl/pragmatiek/>
- Van den Bedem, N. (2018). *De Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met een TOS*. Geraadpleegd op 1 mei 2020, van https://www.kindenemotie.nl/images/stories/emotos/brochureEmoTOS_NvdBedem_juli-2018_Scherm-versie.pdf
- Van den Bedem, N. (2020). *Kind met een taalstoornis heeft ook sociaal hulp nodig*. Geraadpleegd op 2 mei 2020, van <https://www.nji.nl/nl/Actueel/Nieuws-uit-het-jeugdveld/2020/Kind-met-taalstoornis-heeftook-sociaal-hulp-nodig>
- Van der Helm P., & Vandevelde, S. (2018). Probleemgedrag is vaak te begrijpen. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*. Geraadpleegd op 2 mei 2020, van <https://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/residentiele-jeugdzorg/publicaties/probleemgedrag-is-vaak-te-begrijpen-.pdf>

Van der Ploeg, J. (2014). *Agressie bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den-Haag: Boom Lemmer.

Visch, C. (2013). *Gelukkige kinderen in een gelukkige klas*. Steenwijk: [248media uitgeverij](#)

Oostrik, H. (2013). *Leer- en leefklimaat op scholen Herstelgericht werken met verbindend cirkels*.

Geraadpleegd op 15 april 2020, van

<http://www.herstelrechtinhetonderwijs.nl/actueel/39.pdf>

Young., S. (2016). *Van pesten naar Samenwerken*. Huizen: Pica

Zimbardo p., & Johnson, R. (2017) *Psychologie, een inleiding*. Amsterdam: Pearson

Bijlage 1: Dataverzameling

Gegeven uit 2018/2019 van de kinderen die momenteel nog steeds hier op school zitten, maar dan een groep hoger.

Voormalig groepen 5/6/7c/7b

14+13+5+6=38 kinderen in totaal

Pestbeleving

	Dat is (Bijna) nooit zo	Dat is soms zo	Dat is vaak zo	Dat is (bijna) altijd zo
25. Andere kinderen doen mij pijn	4+5+2+3=14 37%	5+5+3+2=15 39%	2+3+0+1=6 16%	3+0+0+0=3 8%
26. Andere kinderen schelden mij uit.	5+8+1+3=17 45%	5+3+4+1=13 34%	3+2+0+2=7 18%	1+0+0+0=1 3%
27. Andere kinderen sluiten mij buiten.	7+6+2+3=18 47%	5+3+3+3=14 37%	0+3+0+0=3 8%	2+1+0+0=3 8%
28. Andere kinderen lachen mij uit.	6+8+0+2=16 42%	3+5+5+1=14 37%	3+0+0+3=6 16%	2+0+0+0=2 5%

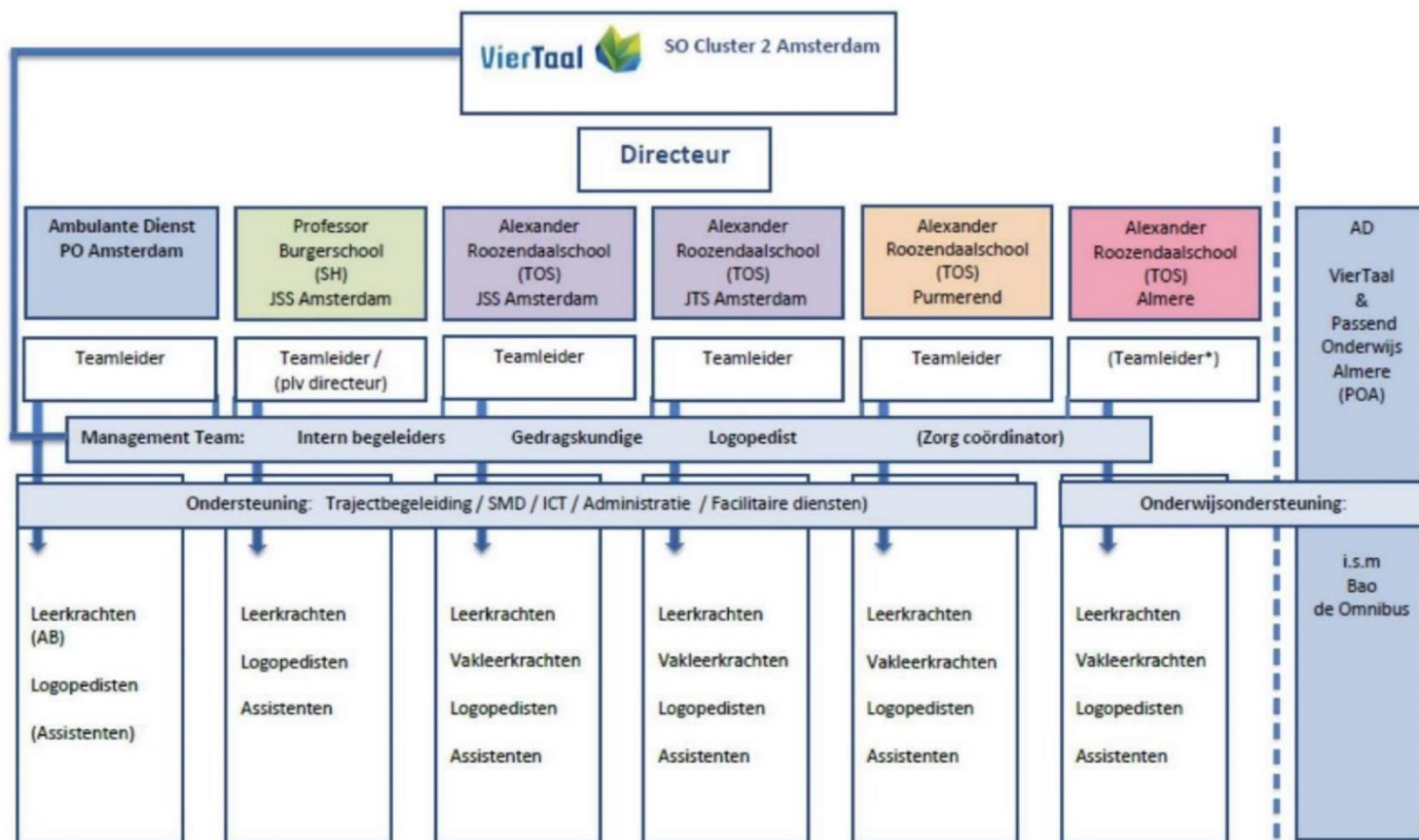
Pestgedrag

	Dat is (Bijna) nooit zo	Dat is soms zo	Dat is vaak zo	Dat is (bijna) altijd zo
29. Ik doe sommige kinderen pijn.	9+11+1+4=25 66%	4+2+4+2=12 32%	1+0+0+0=1 3%	0+0+0+0=0 0%
30. Ik scheld sommige kinderen uit.	11+9+3+4=27 71%	2+3+2+1=8 21%	0+1+0+1=2 5%	1+0+0+0=1 3%
31. Ik sluit sommige kinderen buiten.	9+10+5+6=30 79%	4+2+0+0=6 16%	1+1+0+0=2 5%	0+0+0+0=0 0%
32. Ik lach sommige kinderen uit.	9+7+3+4=23 61%	3+4+2+1=10 26%	1+1+0+1=3 8%	1+1+0+0=2 5%

Veiligheidsbeleving

	Dat is (Bijna) nooit zo	Dat is soms zo	Dat is vaak zo	Dat is (bijna) altijd zo
33. Ik voel me veilig op school.	$3+0+0+6=9$ 24%	$2+2+2+0=6$ 16%	$4+2+2+0=8$ 21%	$5+9+1+0=15$ 39%
34. Ik voel me veilig in mijn klas.	$0+0+0+1=1$ 3%	$4+1+1+1=7$ 18%	$4+4+1+3=12$ 32%	$6+8+3+1=18$ 47%
35. Ik voel me veilig op het plein.	$4+1+2+0=7$ 18%	$5+7+1+4=17$ 45%	$3+3+2+2=10$ 26%	$2+2+0+0=4$ 11%
36. Ik hoor erbij in de groep.	$1+1+0+0=2$ 5%	$3+1+0+1=5$ 13%	$6+5+4+5=20$ 53%	$4+6+1+0=11$ 29%

Bijlage 2: Organogram



*) mogelijk wordt Almere een zelfsturend team, met coördinatie taken belegd bij P.O.A.

Organogram Cluster 2 (2015/2016)

Bijlage 3: Groepsvormingsfases

Van Engelen (2014) hanteert de onderstaande vijf fases in de groepsvorming:

1. **Forming:** deze fase duurt één à twee weken en wordt de verkenningsfase genoemd. Kinderen zijn bezig met hoe zij op anderen overkomen en zijn vooral met zichzelf bezig. De leerkracht zorgt voor veiligheid in de groep.
2. **Storming:** deze fase duurt circa twee weken. In deze fase weten de leerlingen wat zij een beetje van de anderen kunnen verwachten. Deze fase kan erg verschillend verlopen. Het kan zijn dat een groep zich ontwikkelt tot een positief samenwerkende groep. Er kan echter ook sprake zijn van machtsstrijd en concurrentie. Tot slot kan het zijn dat er in een groep subgroepen of een hoofdgroep ontstaat met daarbij enkele kinderen als outsider.
3. **Norming:** in deze fase ontstaan er groepsregels. Wanneer de leerkracht hier niet op tijd bij is, kan het zijn dat 'leiders' van de groep al ongeschreven groepsregels hebben vastgelegd. Het is daarom van belang dat de leerkracht de touwtjes in handen heeft om samen met de groep positieve groepsregels op te stellen.
4. **Performing:** deze fase duurt het langst en hierin wordt zichtbaar of er sprake is van een negatieve of een positieve groep. De rollen binnen een groep zijn verdeeld en de groepsnormen staan vast.
5. **Termination:** dit is de laatste fase die aan het eind van het schooljaar plaatsvindt. Groepsregels kunnen vervagen, doordat kinderen merken dat ze aan het eind van het schooljaar zitten. Kinderen in groep acht maken deze fase heviger mee, omdat zij afscheid zullen nemen.

Bijlage 4: Gesprekstechnieken

Een aantal voorbeelden van de Denkstimulerende Gespreks Methodiek (Blank, in Sanders, 2017, p. 60) zijn:

- “Leg eens uit...
- Hoe kun je dat oplossen ... ?
- Als ... wat gebeurt er dan ... ?
- Wat zijn de voordelen (nadelen) van ... ?
- Wat vind je van ... ?
- Wat kun je bedenken om ... ?
- Wat zou je kunnen doen als ... ?”

Delfos (in Kerpel, 2016) benoemt onder andere de onderstaande vraag- en gesprekstechnieken in haar boek:

- **Open vragen** geven meer informatie en geeft het kind de ruimte om na te denken.
- **Gesloten vragen** kunnen beter vermeden worden.
- **Doorvragen.** Door het antwoord op een vragende toon van het kind te herhalen, wordt het kind vaak gestimuleerd om verder te vertellen.
- **Suggestief vragen** kunnen het beste vermeden worden, anders is de kans groot dat het kind een gewenst antwoord geeft.
- **Waarom-vragen** kunnen beter vermeden worden. Dit is moeilijk te beantwoorden voor kinderen die moeite hebben om hun emoties onder woorden te brengen. Ook kan het negatief overkomen en kan het voelen alsof het kind ter verantwoording wordt geroepen.
- **Antwoord samenvatten.**
- Pas **Mediacommunicatie** toe door te benoemen wat er verbaal en non-verbaal wordt waargenomen. “Ik zie dat je boos bent, hoe komt dat?”. Het gaat niet over de inhoud, maar over de houding en manier van communiceren.
- Laat **stiltes** vallen. Hierdoor krijgt het kind even de gelegenheid om na te denken en kan zelf weer het initiatief nemen om wat te zeggen.
- Laat je eigen **‘agendapunten’** achterwege en luister in eerste instantie naar wat het kind te zeggen heeft.

Voor een samenvatting van Delfos (2016), verwijst ik u naar: <https://wij-leren.nl/luister-je-wel-naar-mij.php>

Bijlage 5: codeboom

<i>Pesten</i>	
<i>Subcode: omgaan met en voorkomen van pesten</i>	De Vreedzame school (R1, R2)
	Uitleg geven (R1, R2)
	Definities pesten & plagen herhalen en blijven uitleggen (R1, R2)
	Met leerlingen in gesprek gaan (R1, R2, R3)
	Individuele gesprekken voeren met leerlingen (R1, R2)
	Groepsvorming (R1, R2)
	Groepsvormingsopdrachten (R1, R2, R3)
	Investeren in de groep (R1)
	Kijken naar de pester (R1)
	Achter de intentie komen (R1, R3)
	Uitleggen wat respect is (R3)
	Doorvragen (R3)
	Onderdelen doen waarbij de kinderen elkaar nodig hebben (R2)
	Afspraken maken & evalueren (R1)
	Klassikale gesprekken voeren (R2)
	Kind stimuleren zoveel mogelijk zelf op te lossen (R2)
	De kern (R3)
	Wacht met uitpraten (R3)
	Kijk verder (R3)
	<i>Subcode: Misverstanden</i>
Mimiek niet kunnen aflezen (R1)	
Jongens uit gr 7 voelen zich soms gepest (R2)	
Niet begrepen worden leidt tot gevoel van pesten (R3)	
grapje of het serieus menen moeilijk te interpreteren (R1)	
<i>Veilig leer- en leefklimaat & succesfactoren</i>	
<i>Subcode: persoonlijke band</i>	Wekelijks gesprek met leerling naar behoefte (R1)
	Individuele gesprekken voeren (R1, R2)
	Oprecht en geïnteresseerd (R1)
	Geloof in de leerling (R3)
	Toegankelijk zijn (R2)
	Vragen met wie je wat moet oplossen (R2)
<i>Subcode: basisbehoeften</i>	Complimenteren (R1, R3)
	Kinderen laten samenwerken die moeilijk overweg kunnen met elkaar (R2)
	De Vreedzame school (R1)
	Band met leerlingen (R1)
	Kinderen weten welke kwaliteiten en competenties ze van elkaar kunnen gebruiken (R2)
	Kinderen meegeven dat ze sommige dingen nog moeten leren (R2)
	Samen regels afspreken (R1, R2)

<i>Subcode: emoties</i>	'S morgens hebben over de leerlingen zich voelen (R2)	
	Persoonlijke emotiemeter (R2)	
	Kind zelf keuzes laten maken (R2)	
	Kinderen met TOS zijn zich niet bewust van de handelingen die ze doen (R3)	
	Kind communiceert met gevoel (R3)	
	Kinderen zijn gevoelig (R3)	
<i>Subcode: veiligheid</i>	Vertrouwen hebben in het kind (R3)	
	Geloof dat het goed komt met het kind (R3)	
	Openlijk durft te praten (R1, R2, R3)	
	Dingen met elkaar delen (R1, R2, R3)	
	Zelf benoemen hoe je je voelt (R1, R2, R3)	
	Begin van schooljaar investeren in de groep (R1)	
	Lesprogramma desnoods even laten (R1)	
	Ervaring delen (R1, R3)	
	Eerst je eigen problemen oplossen alvorens die van het kind (R3)	
	Individuele gesprekken aan begin van het schooljaar (R1, R2)	
	Geduld (R2)	
	Transparantie (R1, R2)	
	Openheid (R1, R2, R3)	
	Lichaamshouding telt mee (R3)	
	Regie geven aan kinderen (R1)	
	De rust om naar elkaar te luisteren (R20)	
	Dagprogramma (R1)	
	Zorg voor vertrouwen (R3)	
	Werk met gevoel (R3)	
	EDI-> duidelijkheid (R1)	
	Veilig/beschikbaar/bereikbaar (R1)	
	Leerlingen zelf de klassenindeling laten maken (R2)	
	Basis van je leven (R3)	
	Individuele aanpak voor leerling (R1)	
	<i>Subcode: gesprekstechnieken</i>	Open vragen (R1)
		Niet te veel gesloten vragen (R1)
Keuzevragen (R2)		
Schaalvraag (R1)		
Samenvatten (R1)		
Toestemming vragen aan het kind om te helpen met verwoorden (R1)		
Stiltes laten vallen (R1)		
<i>Pestbeleving</i>		
<i>Subcode: pestbeleving in de praktijk</i>	Pesten en plagen hetzelfde (R1, R2, R3)	
	Snel gevoel gepest worden (R1)	
	Misvattingen en miscommunicatie (R2)	
	Gevoel moeilijk onder woorden brengen (R2)	
	Ruis (R1)	
	Missen sociale stukje (R1)	
Soort trauma (R1)		

Subcode omgaan met pestbeleving

Interpretaties pesten en plagen (R1)
Missen interne oplossingsvermogen (R1)
Zien en voelen niet los kunnen koppelen (R2)
Begripen word en ooit moeilijk te begrijpen (R2)
Grap wordt anders opgevat (R1)
Alles is hetzelfde (R3)
Achter de intentie komen (R1, R3)
Gedurende schooljaar individuele gesprekken voeren (R2)
Ondertiteling geven (R1)
In gesprek gaan (R1, R2)
Ontkrachten (R2)
Definities blijven herhalen (R2)
Voorbeelden geven wat pesten wel is (R2)

Advies

Bijdragen aan een veilig leer- en leefklimaat

- Investeer in een positieve groepsvorming d.m.v. groepsvormings- en samenwerkingsopdrachten.
- Voer aan het begin en gedurende het schooljaar individuele gesprekken met leerling. Bouw een persoonlijke band op met de leerlingen.
- Werk aan de drie basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid.
- Je bent een rolmodel voor de kinderen. Reageer vriendelijk en respectvol. Wees open en benoem je gevoel naar de leerlingen toe.

Omgaan met de pestbeleving van de leerlingen

- Bespreek de interpretatie en kijk samen met de leerling of andere interpretaties mogelijk zijn. Kom achter de intentie van de 'pester'. Bespreek de definities van pesten en plagen.

Gesprekstechnieken

- Vermijd waarom-vragen. Stel open vragen, vat samen, maak gebruik van aanvulzinnen en pas metacommunicatie toe.

Emoties

- Bespreek emoties op meerdere momenten op een dag. Zorg hierbij voor visuele ondersteuning, bijvoorbeeld een emotiemeter.