

Een Praktijk Gericht Onderzoek naar de effecten op het welbevinden en de leerprestaties bij leerlingen met externaliserend en / of internaliserend gedrag wanneer interventies aansluiten op hun concrete onderwijsbehoeften



Bron: Bob Wielick, 2014

Naam:	Sandra Wielick
Studentnummer:	2209335
E-mailadres:	280505@student.fontys.nl
Studiebegeleider:	Willem de Vlaming
Datum:	april 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Aanleiding en Probleemstelling	4
1.1. <i>Aanleiding</i>	4
1.2. <i>Onderzoeksvraag</i>	5
2. Theoretisch kader	7
2.1. <i>Passend Onderwijs</i>	7
2.2. <i>Onderwijsbehoeften</i>	8
2.3. <i>Gedrag</i>	8
2.3.1. <i>ADHD</i>	9
2.3.2. <i>Angst</i>	9
2.3.3. <i>Hechtingsproblematiek</i>	9
2.4. <i>Observaties en informatie verzamelen</i>	10
2.5. <i>Interventies en hun effecten</i>	10
3. Onderzoeksmethodologie	12
3.1. <i>Doelstelling</i>	12
3.2. <i>Onderzoeksparadigma</i>	12
3.3. <i>Onderzoeksstrategie</i>	12
3.4. <i>Onderzoeksmethoden</i>	13
3.5. <i>Aanpak van het onderzoek</i>	15
3.6. <i>Respondenten / deelnemers</i>	16
3.7. <i>Ethische aspecten</i>	16
3.8. <i>Waarborgen van kwaliteit</i>	16
3.9. <i>Dataverzameling</i>	16
3.10. <i>Werkplan en tijdpad</i>	17
3.11. <i>Kennis delen en gebruiken</i>	17
4. Data-analyse en resultaten	18
4.1. <i>Verloop van het onderzoek</i>	18
4.2. <i>Data-analyse</i>	18
4.2.1. <i>Dossier en gedragsmetingen</i>	18
4.2.2. <i>Vragenlijsten</i>	21
4.2.3. <i>Veiligheidsthermometer</i>	24
4.2.4. <i>Sociogram</i>	25
4.2.5. <i>“Zien”</i>	25
4.2.6. <i>Leerprestaties; CITO</i>	26
5. Beantwoording onderzoeksvraag	28
5.1. <i>Deelvragen</i>	28
5.2. <i>Onderzoeksvraag</i>	32
5.3. <i>Reflectie op methodologie</i>	33
5.4. <i>Onderzoek en triade</i>	33
6. Reflectie	34
Literatuurlijst	36

Samenvatting

In dit onderzoek heb ik gekeken wat de effecten zijn op het welbevinden van leerlingen en leerprestaties als ik met specifieke interventies heel nauw aansluit op de onderwijsbehoeften van die leerlingen. Het onderzoek heeft betrekking op een viertal leerlingen in mijn eigen klas met verschillende gedragsproblemen. Zij hadden dus ook (deels) verschillende onderwijsbehoeften en daarom (deels) verschillende interventies. De specifieke aanpakken voor de leerlingen die in het onderzoek zijn betrokken heb ik in het programma van mijn eigen klas ingepast. Voor het onderzoek is dus geen aparte situatie gemaakt.

In de literatuur wordt op een aantal plaatsen het verband uitgelegd tussen het gevoel van welbevinden van een leerling en zijn ontwikkeling. Hoe beter iemand in zijn vel zit, hoe makkelijker hij zich ontwikkelt. En iemand met een gedragsprobleem zit waarschijnlijk niet erg goed in zijn vel. Daarom heb ik allereerst geprobeerd me te richten op de onderwijsbehoeften die te maken hebben met het welbevinden.

Een belangrijk punt was voor mij om breed en op verschillende manieren veranderingen te meten. Daarom heb ik gebruik gemaakt van diverse manieren om gegevens over uitgangssituatie, voortgang en resultaten te verzamelen. En ik heb aan verschillende mensen gevraagd mee te doen en gegevens aan te leveren in dit actieonderzoek.

Als ik naar de resultaten kijk, is duidelijk te zien dat het gedrag van de leerlingen in het onderzoek is veranderd van ongewenst gedrag naar gewenst gedrag. Dat duidt erop dat ook het welbevinden is verbeterd. Daarop wijzen ook de reacties van de leerlingen zelf. Helaas is maar ten dele te zien dat de leerprestaties ook zijn verbeterd. Dat komt waarschijnlijk door de betrekkelijk korte duur van dit onderzoek.

In ieder geval is voor mij duidelijk dat dit een aanpak is die tot aantoonbare resultaten leidt en, belangrijker nog, leerlingen helpt in hun ontwikkeling tot mooie, evenwichtige mensen.

1. Aanleiding en Probleemstelling

1.1. Aanleiding

In Culemborg werk ik als groepsleerkracht voor groep drie – vier op de OBS “De Kaardebol”. In het verleden bestond de neiging in het onderwijs om al tevreden te zijn als alle leerlingen rustig en hanteerbaar waren in de klas. De aandacht lag vooral op het gedrag en minder op hun welbevinden en verdere ontwikkeling. Er werd veel minder naar hun mogelijkheden gekeken, vooral bij leerlingen met gedragsproblemen. Ik heb eerder in de studie gemerkt dat het heel erg helpt als ik als leerkracht aansluit op de individuele onderwijsbehoeften van die leerlingen. Daardoor richt ik me op de mogelijkheden van de leerling.

Daarnaast zijn wij binnen de school en het bestuur geconfronteerd met de regelgeving rond Passend Onderwijs, dat in augustus 2014 ingevoerd moet zijn. Passend Onderwijs stelt een aantal aanvullende eisen aan het onderwijs, waaraan niet zomaar beantwoord kan worden. Daarvoor is speciale expertise nodig. De expertise die eerder binnen de school aanwezig was (gedrag, hoogbegaafdheid, motorische RT, etc.), is in de afgelopen jaren grotendeels wegbezuinigd. Wel moeten binnen Passend Onderwijs de groepsleerkrachten kunnen aansluiten op de individuele leerling, ook als daarmee iets bijzonders aan de hand is. Als dat goed lukt, verwacht ik dat Passend Onderwijs een heel positief effect kan hebben op de ontwikkeling van leerlingen.

Passend Onderwijs betekent *“Goed onderwijs voor alle leerlingen, ook voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben”* (www.passendonderwijs.nl, geraadpleegd op 20 mei 2013). Dat brengt met zich mee dat *iedere* leerling onderwijs ontvangt op zijn eigen niveau. *“Alle leerlingen hebben recht op goed onderwijs dat aansluit bij hun talenten en beperkingen”* (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011, p.11). Het eigen niveau van de leerling komt tot uiting in de individuele onderwijsbehoefte van die leerling. Dus de leerkracht moet aansluiten op de individuele (onderwijs)behoefte van de leerling om Passend Onderwijs te leveren. Dat betekent een andersoortige, misschien wel grotere belasting voor de leerkracht. De leerling met een lager én hoger dan gemiddeld IQ zal ook op zijn eigen niveau onderwijs moeten krijgen, evenals de leerling die een speciale aanpak nodig heeft wegens internaliserend of externaliserend gedrag.

Hoe moet ik dat als leerkracht dan doen? Vanuit mijn ervaring in het kleuteronderwijs merk ik dat ik in de groepen één – twee goed aan de diversiteit van de leerlingen tegemoet kon komen. Ik werkte in projectvorm en ik kon de lessen helemaal afstemmen op de groep en de individuele behoeften. In groep drie – vier werk ik vanuit verschillende methodes (aanvankelijk lezen en rekenen). Om deze te laten aansluiten bij de behoeften van de leerlingen vraagt van mij behalve zeer goede en diverse voorbereiding op inhoud en kennis van de leerlijnen, ook kennis van onderwijsbehoeften bij internaliserend en externaliserend gedrag. Omdat ik benieuwd was hoe mijn collega's daarover denken, heb ik een groepsinterview met hen gehouden. De belangstelling daarvoor was groot en de antwoorden duidelijk **(Fout!Verwijzingsbron niet gevonden.)**.

Aansluiten op de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen maakt de taak van de leerkracht binnen het bestaande model steeds moeilijker. Het model is dat de

leerkracht een individuele professional is, die 'in zijn eentje' een steeds complexer wordende klus moet klaren in zijn klas. Het groepsinterview wijst ook in die richting: collega's die zich zorgen maken over de toenemende werkdruk die ze verwachten vanwege Passend Onderwijs. Een mogelijkheid kan zijn dat we de leerkracht zien als onderdeel van een heel (mogelijk zelfs schooloverstijgend) team die met het hele team voldoet aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dan kan de leerkracht samen met collega's op zoek gaan naar oplossingen in plaats van alles zelf te moeten verzinnen. In deze richting wijzen ook de uitkomsten van mijn groepsinterview; de collega's hebben er behoefte aan om mede-eigenaar te zijn van hun professioneel handelen en samen met een (gedrag)specialist of 'coach' te bepalen hoe een bepaalde leerling geholpen kan worden.

Hoewel ik denk dat een structurele verandering binnen het basisonderwijs in zo'n soort richting mogelijk een verbetering kan zijn, voert dat voor nu te ver maar zou wel zinnig kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Voor dit onderzoek blijf ik daarom uitgaan van de situatie in mijn eigen klas binnen mijn schoolstructuur. Wel is binnen het team en directie aandacht voor het voordeel dat gehaald kan worden door het gezamenlijk bepalen van onderwijsbehoeften en interventies. Voldoen aan de individuele onderwijsbehoeften zal waarschijnlijk leiden tot een grotere mate van welbevinden. En leerlingen die beter in hun vel zitten, zullen zich waarschijnlijk beter ontwikkelen, als mens, maar ook in cognitieve zin. Met eigen ogen heb ik tijdens mijn Casus al gezien dat het gedrag van een leerling positief kan veranderen als je voldoet aan de onderwijsbehoeften die de leerling heeft.

Die gerichtheid op de individuele onderwijsbehoeften van de leerling zou een basishouding moeten zijn van iedere leerkracht. Die zorgt er namelijk voor dat de leerling zoveel mogelijk het onderwijs krijgt aangeboden op een manier die bij zijn niveau aansluit. Tijdens het groepsinterview hebben collega's ook aangegeven dat te willen.

Dit alles veronderstelt natuurlijk dat beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de individuele leerling ook meer effect heeft op hun welbevinden en cognitieve ontwikkeling. De literatuur geeft daar op verschillende plekken aanknopingspunten voor. We moeten natuurlijk wel onderzoeken of dat ook werkelijk zo is.

1.2. Onderzoeksvraag

Vanuit deze probleemstelling kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat is het effect op het welbevinden en de leerprestaties van de leerlingen in mijn klas met internaliserend en/of externaliserend gedrag als ik met interventies aansluit op hun concrete onderwijsbehoeften?

Om hierop antwoord te kunnen geven, moeten de volgende deelvragen beantwoord worden:

- Welke vormen van externaliserend en/of internaliserend gedrag zie ik in mijn klas?
- Welke onderwijsbehoeften hebben deze leerlingen?

- Hoe kan ik als leerkracht aansluiten bij deze specifieke onderwijsbehoeften?
- Welke effecten wil ik meten?
- Hoe meet ik de effecten van mijn interventies?

2. Theoretisch kader

2.1. Passend Onderwijs

Mijn eigen professionalisering vindt plaats tegen de achtergrond van het steeds veranderende onderwijs. Eén van de belangrijke veranderingen op dit moment is Passend Onderwijs, daarom wil ik weten wat passend onderwijs is en wat het voor eisen stelt aan 'de ideale leerkracht' zodat ik weet waar verbeterpunten kunnen liggen.

De website die speciaal voor het Passend Onderwijs is opgezet, definieert Passend Onderwijs als volgt:

"Goed onderwijs voor alle leerlingen, ook voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Elk kind heeft recht op goed onderwijs. Voor de meeste kinderen is het reguliere onderwijs de beste plek ... Als het echt nodig is, kunnen leerlingen naar het speciaal basisonderwijs. De ontwikkeling van het kind en de ondersteuning die het daarbij nodig heeft, vormt in het regulier en speciaal onderwijs het uitgangspunt. Ouders worden bij de keuze nauw betrokken."

(www.passendonderwijs.nl, geraadpleegd op 20 mei 2013).

Voor mij is Passend Onderwijs dat iedere leerling het onderwijs krijgt dat hij nodig heeft in een vorm die aansluit op zijn behoeften. Een goede manier om dat te doen is om bij iedere leerling vooral naar zijn mogelijkheden te kijken: wat heeft deze leerling nodig om zich verder te ontwikkelen. Niet meer zoeken naar wat er mis is, maar uitgaan van potentie. *"De vraag is niet langer: wat mankeert deze leerling? ... Maar: wat heeft deze leerling nodig?"* (Van Meersbergen & De Vries, 2013, p.26). Dat levert meer energie op omdat je effectief aan het werk kunt gaan in plaats van te blijven hangen in een probleem. Overigens brengt deze omslag ook met zich mee dat je problemen voorkomt in plaats van achteraf herstelt. Van Overveld (2012) noemt dat "Preventie boven curatie".

Bovenstaande betekent dus dat leerlingen individueel benaderd moeten worden: *"Om gelijke kansen te krijgen om zich naar hun mogelijkheden en talenten te ontplooien, hebben kinderen recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs."* (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011, p.17). In mijn onderzoek heb ik per leerling verschil in leertijd en intensiviteit van instructies gemerkt. Het omgaan met deze verschillen en wat dat betekent voor de leertrajecten is duidelijk met de ouders besproken om hun medewerking te krijgen.

Uit Vlaams onderzoek (De Vroey & Mortier, 2002, aangehaald door Van Meersbergen & De Vries 2013 p.27) blijkt overigens wel dat er nogal wat vragen zijn bij leerkrachten als het gaat om Passend Onderwijs:

"Men is bang dat de werkdruk zal toenemen, onzeker over de eigen kwaliteiten en bang dat deze leerlingen slachtoffer zullen worden van allerlei pesterijen. Tevens vraagt men zich af of de school beschikt over de juiste ruimtes, gebouwenaanpassingen, materialen en kennis om deze leerlingen voldoende kwaliteit van onderwijs te kunnen bieden."

Handelingsgericht werken (HGW) is een benadering die Passend Onderwijs ondersteunt. Het heeft zeven uitgangspunten (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011). In mijn onderzoek is vooral de eerste belangrijk: 'de onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal'.

2.2. Onderwijsbehoeften

"Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken" (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011, p.16). Dit zijn niet alleen didactische doelen, maar ook sociaal-emotionele doelen. Daarvan is de leerling zich niet altijd bewust, maar hij heeft die wel: een evenwichtig, autonoom mens worden, zich niet bang voelen in de meeste situaties, enzovoorts.

Als het lastig is om concrete onderwijsbehoeften te formuleren, kan het helpen om samen met de leerling zijn doelen op te splitsen en kleinere, makkelijker haalbare doelstellingen te zoeken. Daardoor vergroot je de kans op succes en blijft de leerling gemotiveerd. Daarnaast is van belang welke *ondersteunings*behoeften ik zelf als leerkracht heb om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011).

In mijn klas zie ik een aantal leerlingen met verschillende vormen van internaliserend en externaliserend gedrag. Bij die leerlingen heb ik voor het onderzoek specifiek aangesloten (met interventies) op de onderwijsbehoeften en gezien wat de effecten waren op welbevinden en leerprestaties.

2.3. Gedrag

Gedragsproblemen moeten altijd 'breed' gezien worden binnen de totale ecologie van de leerling (Van Meersbergen & De Vries, 2013). Ook zijn oorzaak en gevolg niet altijd onmiddellijk helder. Soms kun je jezelf afvragen of een leerling onaanpast gedrag vertoont omdat hij niet kan leren, of dat hij niet kan leren vanwege een gedragsprobleem.

Bij gedragsproblemen wordt doorgaans een indeling gemaakt in externaliserend en internaliserend gedrag. Externaliserend gedrag is volgens Van der Wolf en Van Beukering (2011) op de buitenwereld gericht; Van Overveld (2012) noemt dit 'ontregeld'. Voorbeelden in mijn klas zijn Jaap (ADHD) en Anne (hechtingsproblematiek) (overigens zijn alle namen van leerlingen in het onderzoek gefingeerd). Internaliserend gedrag is op de persoon zelf gericht; Lisa heeft mogelijk faalangst en Leo verschillende angsten. Omdat dit gedrag 'naar binnen gericht' is, wordt het vaak niet als problematisch herkend, hoewel volgens Van Overveld (2012) een grote groep leerlingen dit gedrag vertoont. Dat is ook wel logisch, want dat is gedrag waar je niet direct last van hebt. Toch is er wel degelijk iets aan de hand bij leerlingen met dit gedrag en dat heeft vaak grote gevolgen voor hun schoolcarrière. Van der Wolf en Van Beukering (2011, p.161) halen Bokhorst (1999) aan: *"...dat de problemen van deze leerlingen onvoldoende worden gesignaleerd en dat dit ernstige gevolgen kan hebben voor de verdere schoolloopbaan. Aandacht voor deze problematiek dient dan ook preventief en structureel te zijn."*

2.3.1. ADHD

Jaap heeft vooral problemen met onrust, concentratie, impulsiviteit en hyperactiviteit. Helling-van Rheeën (2010) beschrijft dat precies als de dingen waar mensen met ADHD zoveel last van hebben dat het dagelijks leven er moeilijk door wordt. Dat komt ook prachtig tot uiting bij Taylor (2009), die zijn eigen verhaal beschrijft en oorzaken van ADHD-uitingen geeft en tips hoe je ermee om kan gaan. Daarnaast geeft hij aan dat mensen met ADHD vaak veel gaven hebben – bijvoorbeeld: heel veel dingen tegelijk kunnen doen. Bij Jaap (en de anderen) heb ik gekeken naar zijn talenten en deze ingezet tijdens de lessen.

Binnen de psychiatrie is veel onderzoek naar ADHD gedaan. De meningen over de oorzaak zijn verschillend. Inmiddels is aangetoond dat de meeste mensen met ADHD geen hersenbeschadiging hebben. Het is een van de meest voorkomende problemen binnen de basisschool; meer bij jongens dan bij meisjes (Baard & Van der Elst, 2012). Deze auteurs geven tips voor de persoon met ADHD en voor de leerkracht. Deze zijn gebruikt bij het bepalen van de interventies.

2.3.2. Angst

Bij Leo zag ik in de klas verschillende angsten: hij is bang voor veranderingen, vertoont vluchtgedrag en is heel onzeker. De moeder van Lisa heeft aangegeven dat ze zich zorgen maakt over haar dochter. Zij denkt aan faalangst. Lisa krijgt buiten school speltherapie. In de klas zag ik Lisa als een meisje dat wel meedoet met de instructie en haar vinger opsteekt, maar eigenlijk nooit spontaan iets komt vertellen. In overleg is besloten Lisa deel te laten nemen aan het onderzoek; door aan te sluiten op haar onderwijsbehoeften hebben we geprobeerd faalangst te voorkomen of te beperken.

Angst heeft een nuttige alarmfunctie; het voorkomt roekeloosheid en ondoordachte of gevaarlijke acties. Wanneer angst echter verlamrend werkt en het normale, dagelijks functioneren verstoort wordt het een probleem (Van Lieshout, 2009).

“Het is niet altijd gemakkelijk faalangst goed te herkennen, omdat jongeren vaak het tegenovergestelde gedrag laten zien: stoer, lastig, clownesk” (Van Lieshout, 2009, p.96). Nieuwenbroek e.a., 1997, 1998 in: Van Lieshout, (2009) onderscheiden drie soorten faalangst:

- Cognitieve faalangst; angst voor bijvoorbeeld proefwerken, scripties
- Sociale faalangst; angst om te praten, angst om met anderen om te gaan
- Motorische faalangst; angst voor motorische taken (gymnastiek)

Bij Lisa was wellicht sprake van sociale faalangst. *“Het allerbelangrijkst bij de begeleiding van faalangst is dat het kind weer een positief beeld van zichzelf opbouwt en meer zelfvertrouwen krijgt”* (Van Lieshout, 2009, p.98).

2.3.3. Hechtingsproblematiek

Anne heeft een buitenlandse achtergrond. Ze heeft haar eerste levensjaar bij haar moeder gewoond, maar toen ze één jaar oud was is haar moeder naar Nederland vertrokken om te werken. Anne bleef achter bij opa en oma in een armoedige situatie. Toen ze vier jaar oud was is Anne naar moeder in Nederland gekomen. Omdat moeder fulltime moet werken is Anne behalve op school ook bij de voor- en naschoolse opvang. Anne vraagt veel aandacht en vertoont impulsief gedrag. Ze is veel boos, verdrietig, schopt en slaat. Ze heeft geen vriendjes in de klas. Verhulst (2008) zegt hierover:

“Kinderen die op jonge leeftijd niet in staat zijn geweest om een veilige gehechtheidsrelatie op te bouwen, bijvoorbeeld door langdurige verwaarlozing of veelvuldige wisselingen van gehechtheidsfiguren, kunnen een kenmerkend gedragspatroon ontwikkelen. Deze kinderen zoeken contact met willekeurige volwassenen als ze jong zijn en kunnen op de schoolleeftijd een onrustig, ongericht en impulsief gedrag laten zien. Zij kunnen claimend zijn en aandachtvragend naar vreemden terwijl diepgaand contact en wederzijds vertrouwen juist ontbreekt” (Verhulst, 2008, p.91).

Verder zegt Verhulst (2008) dat bovenstaande kan leiden tot ontwikkeling van zowel een hechtingsstoornis als een gedragsstoornis.

2.4. Observaties en informatie verzamelen

Als het probleemgedrag voortduurt is het volgens Van der Wolf en Van Beukering (2011) belangrijk om systematisch te observeren. Het is belangrijk dat situaties worden geobserveerd waarin het gedrag zich voordoet maar ook situaties waarin het ongewenste gedrag niet plaatsvindt. Hiermee wordt voorkomen dat eenzijdig naar het problematische gedrag wordt gekeken waardoor de leerling tekort gedaan wordt. Erger nog, de kans bestaat dan ook dat er aangrijpingspunten voor de aanpak over het hoofd worden gezien.

2.5. Interventies en hun effecten

Nadat ik de onderwijsbehoeften in kaart heb gebracht heb ik doelen geformuleerd en interventies uitgevoerd. Daarbij ben ik uitgegaan van de benadering van het Oplossingsgericht Werken (Cauffman & van Dijk, 2011). Daarnaast heb ik onder andere gebruik gemaakt van Kids' Skills. Het doel hierachter is om kinderen vaardigheden te leren die ze nodig hebben om hun problemen meester te worden. De samenwerking met ouders is hierbij belangrijk, zij kunnen fungeren als supporters voor hun kind (Furman, 2012). Al deze benaderingen gaan uit van het positieve en de mogelijkheden van de leerling in plaats van problemen. 'Niet het negatieve bestrijden, maar het positieve versterken' (module OGC1). Dat sluit aan bij de manier waarop ik zelf graag wil werken, zoals ik hierboven al schreef.

Het was een uitdaging om een verband aan te tonen tussen mijn interventies en een ontwikkeling in het gedrag van mijn onderzoeksleerlingen. Volgens Van Overveld (2012) is er namelijk nog geen bewezen effectieve geïndiceerde interventie voor leerlingen met externaliserend probleemgedrag.

Bij het nadenken over het meetbaar maken van de effecten van interventies is er een probleem. Hoe meet je iemands welbevinden op een betrouwbare manier? Volgens Van Overveld (2012) zijn er vier aspecten die typisch zijn voor gedrag en gedragsproblemen die maken dat gedrag eigenlijk niet meetbaar is.

- het situatieve aspect; de situatie
- het rationele aspect; specifieke interactiepatronen tussen diverse personen
- het relatieve aspect; gedrag is subjectief
- het fluctuerende aspect; meestal zijn gedragsproblemen van tijdelijke aard

Toch zegt Van Overveld (2012) ook dat het meten van voortgang een belangrijk aspect van de planmatige werkwijze is binnen Passend Onderwijs. Je moet natuurlijk nagaan of je interventies ook het effect hebben dat je bedoeld had. Van Overveld geeft daar zelf ook een aantal handvatten voor.

“Door een eenvoudige gedragsmeting uit te voeren, krijgen we concrete gegevens over bijvoorbeeld de frequentie of de duur van het probleemgedrag.” (Van Overveld 2012, p.145).

Om een ontwikkeling te kunnen zien (Van Meersbergen & de Vries, 2013) moet op verschillende momenten gemeten worden. Daarom heb ik aan het begin van het traject, in het midden en aan het eind gemeten, om veranderingen in beeld te brengen. Een andere reden was om toevalligheden zoveel mogelijk uit te sluiten; bij weinig metingen speelt het situatieve aspect mogelijk een te grote rol.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1. Doelstelling

Het doel van het uitvoeren van mijn onderzoek was dat ik mijzelf ontwikkel als professional op een gebied dat zowel maatschappelijk als onderwijskundig belangrijk is en ook aansluit bij mijn manier van lesgeven. Ik wilde onderwijsbehoeften van leerlingen beter leren herkennen en daarbij aansluiten. Door mijzelf te ontwikkelen kan ik mijn collega's ondersteunen bij het begeleiden van leerlingen met 'probleemgedrag'. Ik hoop dat mijn onderzoek de basis kan worden voor een aanpak die binnen de scholen van mijn bestuur bruikbaar is.

3.2. Onderzoeksparadigma

Voor mijn onderzoek ben ik uitgegaan van het interpretatieve onderzoeksparadigma. Belangrijke kenmerken van dit paradigma die beschreven worden door De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) zijn vooral dat het uitgaat van de mens als individu, die met een eigen wil zijn eigen sociale wereld schept. Interpretatief onderzoek gaat uit van de ervaringen van de deelnemers. *"Het gaat hierbij vooral om empirisch waarneembare verschijnselen, zoals het gedrag of het taalgebruik ... Het is subjectief, contextgebonden onderzoek."* (p.59). Dat sprak mij aan omdat ik geïnteresseerd ben in het gedrag van mijn eigen leerlingen in hun specifieke situatie en wat ik daaruit kan leren voor meerdere groepen.

3.3. Onderzoeksstrategie

Een actieonderzoek was voor mij aantrekkelijk omdat volgens De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) één van de sterke kanten ervan is dat je als onderzoeker deel uitmaakt van de situatie. Daarbij voel ik me goed op mijn plek. Het sluit ook goed aan op het interpretatief onderzoeksparadigma. De situatie die ik wilde onderzoeken, past helemaal bij de omschrijving van deze auteurs. *"Actieonderzoek richt zich hiermee ook expliciet op het handelen van professionals in problematische probleemsituaties waarin machtsverhoudingen, ongelijke kansen en uitsluiting vaak bepalende factoren zijn."* (p.108).

De aanpak van Ponte (2006) zoals die beschreven wordt door De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) vond ik aansprekend omdat ik een praktische instelling heb. Ponte wijst erop dat in een actieonderzoek een aantal 'professionele oriëntaties' zijn verondersteld die in de praktijk erg lastig blijken. Sommige herken ik uit de praktijk (oriëntatie op afbakening) en ik nam mij voor hier goed op te letten. Dat actieonderzoek een niet-vrijblijvend karakter heeft en dat er steeds verantwoording en verheldering moet zijn, is iets waar ik zelf ook goed om moet denken. Ik heb de neiging om me vanuit mijn intuïtie en ervaring heel flexibel op te stellen. Een leerpunt voor mij was om mijzelf iedere keer de vraag te stellen of ik werkelijk had gedaan wat ik me had voorgenomen, zodat ik mij goed realiseerde waar ik mee bezig was.

3.4. Onderzoeksmethoden

Tijdens het onderzoek heb ik vanwege de beperkte tijd kleine en haalbare doelen besproken met de leerlingen. Voor het aansluiten op de onderwijsbehoeften van de leerlingen heb ik gebruik gemaakt van de Overzichtslijst onderwijsbehoeften die Van Meersbergen en De Vries (2013) als instrument leveren en daarnaast natuurlijk van mijn eigen ervaring en intuïtie. Om te bepalen op welke van de gevonden onderwijsbehoeften ik zou aansluiten en op welke niet, heb ik het instrument Prioritering onderwijsbehoeften (Van Meersbergen & De Vries, 2013) gebruikt. Nadat de onderwijsbehoeften in beeld waren, zijn passende interventies ontwikkeld en toegepast in overleg met mijn duocollega – tenslotte was zij ook betrokken bij deze interventies (tabel 1). Ook Van Der Wolf en Van Beukering (2011) wijzen erop dat een doeltreffende aanpak voor (vaak aanhoudende) gedragsproblemen het best gevonden kan worden in samenwerking met anderen. Daarom heb ik ook contact opgenomen met eventuele betrokken externe begeleiders (naschoolse opvang en schoolmaatschappelijk werk), natuurlijk met toestemming van ouders.

In het algemeen heb ik Durrant (2012) gebruikt als startpunt voor de theoretische achtergrond van mijn interventies. Durrant benadert de situatie als geheel. Hij heeft oog voor het inventariseren van de situatie, het bepalen van het exacte probleem, het bedenken van een gerichte interventie en het meten en evalueren van de effecten daarvan.

Praktisch gezien ben ik uitgegaan van de acht typen probleemgedragingen die Van der Wolf en Van Beukering (2012) schetsen. Daarop sluiten Van Meersbergen en De Vries (2013) aan met hun 'Interventies typen gedragsproblemen' (B.10, p.185).

Onderzoeksdeelvraag	Informatie	Onderzoeksinstrument	betrouwbaarheid	validiteit	ethiek
Welke vormen van internaliserend en externaliserend gedrag zie ik in mijn klas	Gediagnosticeerde of beoordeelde gedragsproblematieken	- Dossier - Gesprekken - Observaties	- Liefst extern - Ouders (minder betrouwbaar) - Eigen observaties		- anoniem - privacy
Welke onderwijsbehoeften hebben deze leerlingen	- geïnterpreteerd gedrag - theorie	- Dossiers - Gesprekken - Vragenlijsten - Observaties - Sociogram - Veiligheidsthermometer - "Zien"	- onafhankelijke observaties - herhaalbaar	- onafhankelijke observaties	- anoniem - privacy
Hoe kan ik als leerkracht aansluiten bij deze specifieke onderwijsbehoeften	- gedefinieerde onderwijsbehoeften - theorie	- theorie - ervaring / intuïtie - creativiteit	- controle gesprekken met leerlingen - controle aan theorie	- controle gesprekken met leerlingen - controle aan theorie	
Welke effecten wil ik meten	- welbevinden - leeropbrengst	- Gesprekken - Vragenlijsten - Observaties - Gedragsmeting via turflijsten - Sociogram - Veiligheidsthermometer - "Zien" - CITO	- onafhankelijke observaties -		
Hoe meet ik de effecten van mijn interventies	- ingevulde vragenlijsten - ingevuld sociogram - ingevulde veiligheidsthermometer - ingevulde gedragsmeting	- Gesprekken - Vragenlijsten - Observaties - Gedragsmeting via turflijsten - Sociogram - Veiligheidsthermometer - "Zien"	- herhaalbaar - meermalen ingevulde onderzoeksinstrumenten	- metingen m.b.v. Verschillende onderzoeksinstrumenten wijzen alle in dezelfde richting	- anoniem - privacy

Tabel 1 De deelvragen met onderzoeksinstrumenten

Toelichting onderzoeksinstrumenten:

Dossiers; de leerlingen in mijn onderzoeksgroep heb ik gekozen aan de hand van de dossiers die ik gelezen heb.

Observatie; daarnaast heb ik de leerlingen geobserveerd. Volgens Harinck (2010) is observeren *“een waarnemingsmethode, waarbij de onderzoeker meestal passief blijft en probeert zo objectief mogelijke gegevens te verkrijgen.”* (p.101). Ik wilde zoveel mogelijk open observeren, want ik dacht dat ik dan het beste kon zien wat er ‘echt’ met een leerling gebeurde. Op die manier probeerde ik zo min mogelijk te interpreteren wat ik zag. Interpretatie is eigenlijk ‘zien wat je wilt zien of verwacht te zien’ (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, p.152) en dat zou geen recht hebben gedaan aan de leerlingen. Het lastige aan observeren tijdens het lesgeven is dat je niet alles kan waarnemen. Van Overveld (2012) geeft daarom de aanbeveling om een tweede persoon de observatie te laten uitvoeren. Daarom heb ik geobserveerd tijdens de lessen van mijn duocollega en mijn duocollega heeft observaties uitgevoerd tijdens mijn lessen.

Gedragsmetingen; Van Overveld (2012) geeft aan dat je gedrag kunt meten door te turven hoe vaak gedragingen voorkomen en hoe lang ze duren. Dat geeft een helder overzicht.

Vragenlijsten; Bij de start van het onderzoek zijn aan verschillende groepen respondenten vragen gesteld met behulp van vragenlijsten. Deze vragenlijsten zijn vooraf, tijdens en op het eind ingevuld. Ze zijn gemaakt op basis van verschillende bestaande lijsten

- NPVJ 2; Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst 2, Boom test uitgevers.
- VvGK; Vragenlijst voor Gedragsproblemen bij Kinderen, J. Oosterlaan, A Scheres, I. Antrop, H. Roeyers, & J. A. Sergeant: Harcourt Test Publishers.
- Gedragsvragenlijst voor kinderen van 6 – 18 jaar: ASEBA

Volwassenen en leerlingen hebben dezelfde vragenlijst ingevuld maar met verschillende bewoordingen (**Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**).

Gesprekken met leerlingen; Om de onderwijsbehoeften duidelijk te krijgen heb ik gesprekken gevoerd met de betreffende leerling, ouders en de groep als geheel. Bij het proces wilde ik hen graag betrekken omdat leerlingen vaak heel goed hun eigen onderwijsbehoeften kunnen verwoorden. Zij kunnen ons waardevolle feedback geven over wat wij (leerkracht en ouders) al goed doen en wat nog beter kan (Pameijer, 2012). Ook is de gevoelsthermometer uit de methode ‘de Vreedzame School’ gebruikt, evenals de Reteaming benadering van Furman en het Oplossingsgericht Werken (Cauffman & van Dijk, 2011)

Veiligheidsthermometer; School en Veiligheid heeft een veiligheidsthermometer ontwikkeld om zicht te krijgen op de gevoelens van (on)veiligheid van de leerlingen. In de methode ‘de Vreedzame School’ wordt hier ook over gesproken en wordt geadviseerd om deze regelmatig in te vullen.

De thermometer is bruikbaar:

- Om een indruk te krijgen van de veiligheidsbeleving van *individuele* kinderen.
- Om een indruk te krijgen van de veiligheidsbeleving van de *groep* als geheel.
- Als aanleiding voor een gesprek hierover met de groep of individuele kinderen.

Dit heeft waardevolle aanvullende informatie opgeleverd over de beleving van mijn leerlingen.

Sociogram; *“Een geschikt meetinstrument om sociale verbindingen en relaties in een groep, klas of team zichtbaar te maken is het sociogram”* (Van Overveld, 2012). Kohnstam (2002) wijst op een bezwaar van het maken van een sociogram. Leerlingen worden hierdoor gedwongen ‘negatieve nominaties’ te geven, ook al staan ze helemaal niet zo

negatief tegenover die leerlingen. Daarom was de overweging om de negatieve keuze weg te laten uit het sociogram.

CITO; is op het eerste gezicht ook heel bruikbaar om de effecten van interventies te meten; die geeft harde cijfers over de voortgang. Maar de CITO wordt met grote tussenpozen gegeven en meet zo breed, dat het heel lastig is om te bepalen door welke factor de ontwikkeling is veroorzaakt. Dat kan zijn door interventies, maar het kan ook met heel andere factoren te maken hebben. Dat maakt de CITO als meetinstrument minder geschikt, zoals een van mijn Critical Friends schreef. Toch kan gedrag, zoals ik al eerder beschreven heb, toetsmomenten beïnvloeden. Ik was ervan overtuigd dat de toetsresultaten ook zouden verbeteren wanneer het gedrag zou verbeteren en de CITO is een landelijk gebruikte, objectieve manier van meten. Daarom heb ik het toch meegenomen bij mijn metingen.

3.5. Aanpak van het onderzoek

De **nulmeting** is gedaan via

- Dossiers
- Observaties
- Gedragsmeting
- Vragenlijsten
- De veiligheidsthermometer (ingevuld door de leerlingen)
- Sociogram
- “Zien” (leerlingvolgsysteem voor de sociaal- emotionele ontwikkeling)

Via de nulmeting heb ik me een beeld gevormd van de mogelijke probleemgebieden bij de leerlingen (‘probleemgebied’, omdat deze leerlingen geremd worden in hun ontwikkeling). Met mijn duocollega heb ik de **onderwijsbehoeften** en **interventies** (**Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**) bepaald zoals beschreven in hoofdstuk 3.4

Ongeveer halverwege de onderzoeksperiode is een **tussenmeting** gedaan met behulp van:

- Gedragsmeting
- Vragenlijsten
- De veiligheidsthermometer (ingevuld door de leerlingen)

Na deze meting zijn de interventies bijgesteld waar nodig.

Aan het eind van de onderzoeksperiode heb ik een **eindmeting** gedaan met behulp van:

- Observaties
- Gedragsmeting
- Vragenlijsten
- De veiligheidsthermometer (ingevuld door de leerlingen)
- Sociogram
- “Zien” (leerlingvolgsysteem voor de sociaal- emotionele ontwikkeling)

3.6. Respondenten / deelnemers

De vragen die ik heb gesteld waren verschillend voor de groepen respondenten. Ieder had een eigen rol en ze waren allemaal belangrijk voor mijn onderzoek omdat ze allemaal vanuit hun eigen invalshoek keken:

- De gekozen leerlingen als onderzoeksgroep
- De rol van de ouders was om zo eerlijk mogelijk een achtergrond te schetsen van hun eigen kind
- Mijn duocollega is mijn controle geweest
- De rest van de groep vormde als het ware de context van het onderzoek
- De IB-er binnen ons team heb ik gevraagd om respondent te zijn vanwege haar expertise en ervaring

3.7. Ethische aspecten

Praktijkgericht onderzoek is niet waardevrij (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Het kan kwetsbaar maken omdat het invloed kan hebben op de sociale context en met name de onderlinge positie van de betrokkenen kan veranderen. Ik heb geprobeerd daar heel goed rekening mee te houden. Om voor een 'klimaat van veiligheid' te zorgen, heb ik vooral gekeken naar (het recht op) de privacy. Iedere respondent is van tevoren verteld welke gegevens ik wilde verzamelen en wat ik ermee zou gaan doen; dat zou ik zelf ook heel plezierig vinden. Natuurlijk heb ik iedereen toestemming gevraagd voordat ik hun gegevens gebruikte. Na mijn onderzoek zijn de resultaten besproken en zijn alle gegevens weggegooid waaraan je kon zien bij wie ze hoorden. In het onderzoek hebben de betrokken leerlingen gefingeerde namen gekregen zodat hun anonimiteit gewaarborgd zou zijn. Dit laatste vind ik heel belangrijk, want het zou vervelend en niet professioneel zijn wanneer een leerling herkend zou worden als iemand mijn onderzoek leest.

3.8. Waarborgen van kwaliteit

Harinck (2010) wijst op het belang van betrouwbaarheid en validiteit bij een onderzoek. Betrouwbaarheid heeft te maken met herhaalbaarheid en validiteit gaat over: klopt het wel? De vragenlijsten zijn drie keer gebruikt (vóór, tijdens en na de interventies) dus de vragen waren herhaalbaar.

Validiteit was moeilijker te garanderen. De vragenlijsten zijn besproken met mijn Critical Friends. Die heb ik uitgedaagd om zo kritisch mogelijk te zijn, want het is belangrijk om onderzoeksresultaten te krijgen die niet ter discussie gesteld kunnen worden. Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007) geven enkele tips om vragenlijsten te verbeteren en daar heb ik gebruik van gemaakt. Bij de observaties was een waarnemer betrokken die de observatieverslagen heeft gelezen. Op die manier is de kans vergroot dat ik feiten en interpretaties heb gescheiden.

3.9. Dataverzameling

Mijn onderzoek ben ik gestart tijdens de overdrachten van de leerlingen, het lezen van verschillende dossiers en het bekijken van toetsgegevens. Zo is de keuze gemaakt welke leerlingen ik in mijn onderzoeksgroep zou plaatsen. Tijdens het onderzoek zijn nog andere manieren toegepast om informatie en data te verzamelen.

Literatuuronderzoek; gebruikt om gegevens te verzamelen over de verschillende typen gedragingen. **Vragenlijsten;** zoals vermeld bij de respondenten. Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007) is dat een goede methode met een vastgelegde procedure, waardoor de uitkomsten moeilijk van buitenaf te beïnvloeden

zijn. Ik vond het erg belangrijk om resultaten te hebben waarover niet gezegd kan worden dat ze gemanipuleerd zijn, vooral omdat ik met jonge leerlingen werk. Een derde vorm van data verzamelen is **observatie**. Daar heb ik tijdens de studie al meerdere malen gebruik van gemaakt. Ik vond dat best moeilijk, maar het leverde veel informatie op.

3.10. Werkplan en tijdpad

Tijdens het onderzoek heb ik gewerkt vanuit een tijdpad (tabel 2) waarin de grote lijnen van het onderzoek staan beschreven.

Periode	Activiteit

Tabel 2 Tijdpad Onderzoek

Tijdens het onderzoek zijn de acties af en toe bijgesteld. Hiervoor was tijd gereserveerd om zo extra strategieën en interventies in te kunnen zetten waar dat nodig was. Verder heb ik regelmatig feedback gevraagd aan Critical Friends tijdens het onderzoek om scherp te blijven en niet af te dwalen. Zo bleef de structuur van het onderzoek gewaarborgd. Dit was een punt waar ik moeite mee had en op deze manier heeft het geholpen om niet van de onderzoeksvraag af te dwalen. Deze momenten zijn terug te vinden in het tijdpad (zie **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**).

Daarnaast heb ik ook een logboek bijgehouden (tabel 3) om ook achteraf precies te kunnen terugzoeken wat wanneer gebeurde en waarom.

Datum	Activiteit	Verslag

Tabel 3 Onderzoekslogboek

3.11. Kennis delen en gebruiken

Als afsluiting van mijn onderzoek zal ik mijn onderzoeksverslag aan het team geven zodat iedereen dit kan lezen. Verder ben ik gevraagd een presentatie te geven aan de leden van mijn team. Door mijn onderzoek wil ik ondersteuning gaan bieden aan mijn collega's en hen voorzien van praktische tips. Ik hoop dat ik tijdens de presentatie een aanpak kan neerzetten waardoor mijn collega's ook meer vertrouwen krijgen in de toekomst van het Passend Onderwijs.

Het onderzoek heeft resultaat opgeleverd dat in de praktijk bruikbaar is. Mijn onderzoek kan de basis zijn voor een aanpak die binnen verschillende scholen van mijn bestuur toepasbaar is, eventueel met begeleiding van een gedragsspecialist.

4. Data-analyse en resultaten

4.1. Verloop van het onderzoek

Het onderzoek is eigenlijk precies verlopen zoals ik van tevoren had bedacht, volgens de vooraf gestelde opzet en binnen de vooraf bepaalde tijdsaders. Daaraan heb ik vrijwel niets hoeven bijstellen.

Door de tussenmeting en eigen observaties heb ik gemerkt dat gewenste veranderingen gingen optreden; we waren op de goede weg! Door gesprekjes en doelen die de leerlingen zelf stelden zijn sommige interventies aangevuld.

4.2. Data-analyse

Bij de start van het onderzoek heb ik gegevens uit het dossier gehaald en door verschillende leerkrachten in verschillende situaties observaties laten uitvoeren – op deze manier heb ik zo objectief mogelijke gegevens verkregen. Bij de observaties viel het ongewenste gedrag van de leerlingen op. Ik ben gaan kijken of dit gedrag is afgenomen nadat ik de onderwijsbehoeften in kaart had gebracht en daarbij de aansluitende interventies had uitgevoerd. “Door een eenvoudige gedragsmeting uit te voeren, krijgen we concrete gegevens over bijvoorbeeld de frequentie of de duur van het probleemgedrag.” (Van Overveld 2012, p.145).

Bij de gedragsmetingen is te zien dat het ongewenste gedrag waarneembaar is afgenomen in de periode dat het onderzoek is uitgevoerd (tabel 4 – 11).

4.2.1. Dossier en gedragsmetingen

Jaap

Kenmerken uit waarnemingen en dossiers

- Er zijn contacten geweest met de schoolverpleegkundige
- Er is regelmatig contact tussen leerkracht en moeder geweest (onrust, angsten, kort lontje, agressief gedrag). Hij zit in de klas veel aan andere kinderen, is druk en heeft veel onrust in zich. Hulp en begeleiding voor het gezin is besproken. Moeder heeft ook zelf externe hulp gezocht.
- Jaap weet de afspraken maar kan zich er niet aan houden, het overkomt hem. (voor zijn beurt praten)
- Jaap heeft erg veel energie en wil graag bewegen.
- Hij heeft in de tutorgroep gezeten tijdens de kleuterperiode.

Gedragsmetingen

Jaap praat voor zijn beurt

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	6	2	16-jan	4	1	10-feb	3	1
26-nov	5	3	17-jan	2	2	11-feb	1	0
27-nov	3		20-jan	3		12-feb	0	
28-nov	4	1	21-jan	0	1	13-feb	0	0
29-nov	4	0	22-jan	0	0	14-feb	3	0

Tabel 4 gedragsmeting: Jaap

Anne

Kenmerken uit waarnemingen en dossiers

- Toen ze één jaar was hebben opa en oma de verzorging overgenomen in Polen, moeder ging toen naar Nederland. Anne is toen ze vier jaar oud was naar Nederland gekomen naar moeder. Vader is onbekend.
- Aandachtspunten zijn taal en articulatie. Taalbegrip is net voldoende, woordenschat en zinsbouw is onvoldoende. Anne heeft nog moeite met de Nederlandse taal en de uitspraak van enkele klanken.
- Kleuterperiode extra tutor begeleiding
- Zorgen over emotionele ontwikkeling (contacten, boosheid, mopperen en verdrietig)
- Zorgen bij de naschoolse opvang over de verzorging van Anne
- Video home training gehad, er is 1x gefilmd, daarna is het gestopt
- Gedrag bij de naschoolse opvang; veel schoppen en slaan

Gedragsmetingen

Anne is boos

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	3	2	16-jan	2	0	10-feb	0	0
26-nov	4	1	17-jan	0	0	11-feb	0	0
27-nov	2		20-jan	1		12-feb	2	
28-nov	2	1	21-jan	0	1	13-feb	0	0
29-nov	1	2	22-jan	0	1	14-feb	0	1

Tabel 5 gedragsmeting: Anne 1

Anne huult / is verdrietig

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	2	2	16-jan	0	0	10-feb	0	0
26-nov	3	2	17-jan	0	0	11-feb	1	0
27-nov	2		20-jan	1		12-feb	3	
28-nov	3	1	21-jan	0	1	13-feb	0	0
29-nov	1	1	22-jan	1	0	14-feb	0	1

Tabel 6 gedragsmeting: Anne 2

Anne moppert

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	3	2	16-jan	0	0	10-feb	1	0
26-nov	2	0	17-jan	1	0	11-feb	0	1
27-nov	3		20-jan	2		12-feb	3	
28-nov	2	2	21-jan	1	1	13-feb	0	0
29-nov	3	1	22-jan	2	0	14-feb	0	0

Tabel 7 gedragsmeting: Anne 3

Leo

Kenmerken uit waarnemingen en dossiers

- Taalbegrip is zwak; hij spreekt alleen enkelvoudige zinnen
- Kan geen letters benoemen
- Nazeggen van auditief moeilijke woorden is niet sterk
- Dyslexie in de familie
- Gaat op school erg vaak naar de wc
- Ligt veel over zijn tafel
- Snel last van buikpijn, misschien gekoppeld aan nervositeit
- Kokhalst snel bij vieze dingen
- Tijdens de kleuterperiode extra tutor begeleiding gehad

Gedragsmetingen

Leo gaat naar de wc

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	>8	>5	16-jan	4	2	10-feb	2	1
26-nov	>8	>5	17-jan	0	2	11-feb	1	0
27-nov	>8		20-jan	0		12-feb	2	
28-nov	>8	>5	21-jan	dokter	0	13-feb	1	0
29-nov	>8	>5	22-jan	2	0	14-feb	1	1

Tabel 8 gedragsmeting: Leo 1

Leo ligt over de tafel

stoel staat soms anders

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	5	3	16-jan	0	0	10-feb	0	1
26-nov	3	2	17-jan	0	3	11-feb	1	0
27-nov	4		20-jan	0		12-feb	0	
28-nov	3	1	21-jan	dokter	1	13-feb	1	1
29-nov	4	1	22-jan	1	0	14-feb	0	0

Tabel 9 gedragsmeting: Leo 2

Lisa

Kenmerken uit waarnemingen en dossiers

- Niets vermeld in het dossier
- Start schooljaar 2013-2014 enkele gesprekken met moeder, zij maakt zich zorgen en denkt dat er sprake is van faalangst
- Rustig en onopvallend meisje
- Veel buikpijn
- Weinig spontaan contact met de leerkracht
- Perfectionistisch en bang om fouten te maken

Gedragsmetingen

Lisa komt spontaan iets vertellen

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	1	0	16-jan	2	0	10-feb	4	0
26-nov	0	1	17-jan	4	2	11-feb	6	1
27-nov	1		20-jan	3		12-feb	4*	
28-nov	0	0	21-jan	4	0	13-feb	1	2
29-nov	2	1	22-jan	2	0	14-feb	3	1

Tabel 10 gedragsmeting: Lisa 1

- Moeder blijft staan maar Lisa wilde iets vertellen, moeder zegt ga nou maar zitten maar Lisa bleef staan om "het" te vertellen!

Lisa steekt haar vinger op bij een vraag van de leerkracht

Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag	Dag	Aantal ochtend	Aantal middag
25-nov	3	1	16-jan	4	2	10-feb	6	2
26-nov	2	1	17-jan	2	2	11-feb	5	1
27-nov	3		20-jan	6		12-feb	4	
28-nov	3	0	21-jan	7	1	13-feb	6	0
29-nov	4	1	22-jan	4	0	14-feb	6	0

Tabel 11 gedragsmeting: Lisa 2

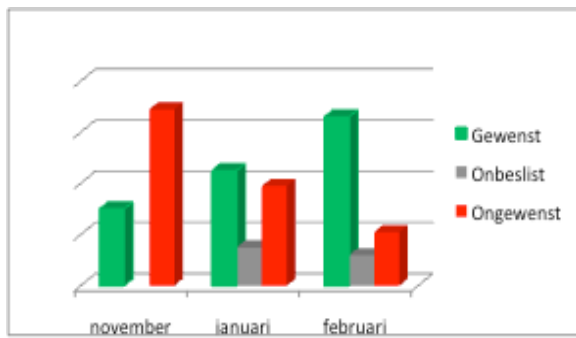
4.2.2. Vragenlijsten

Omdat ik op drie verschillende momenten een meting heb gedaan, vond ik het voor de hand liggen om de metingen van die drie momenten steeds zoveel mogelijk naast elkaar weer te geven. Op die manier is een verandering en ontwikkeling duidelijk te zien.

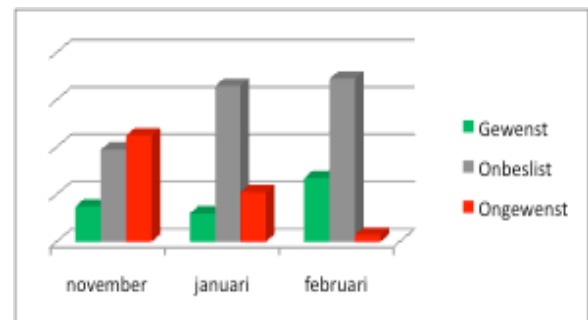
"Wanneer je zelf resultaten van leerlingen ordent, bepaal jij wat je van leerlingen laat zien. Je kunt hierin zo creatief zijn als je zelf wilt. Uiteindelijk gaat het erom dat het plaatje het gemakkelijker maakt om de data te 'lezen'." (Goudswaard & Vergunst-Duijnhouwer, 2011, p.32). Daarom heb ik gekozen om de antwoorden op de vragenlijsten met een kleur weer te geven (**Fout!Verwijzingsbron niet gevonden.**). Deze vragenlijsten heb ik hieronder in staafdiagrammen verwerkt zodat duidelijk is te zien hoe het gewenste- en ongewenste gedrag zich heeft ontwikkeld (staafdiagrammen 1 – 14). Voor een gedetailleerd overzicht van het gewenste en ongewenste gedrag zie de vragenlijsten in **Fout!Verwijzingsbron niet gevonden.** Hierbij geldt: groen = nee (gewenst) en blauw = ja (ongewenst).

Het maken van een goede vragenlijst is gebleken moeilijker te zijn dan ik dacht. In de reflectie (hoofdstuk 6) kom ik hierop terug.

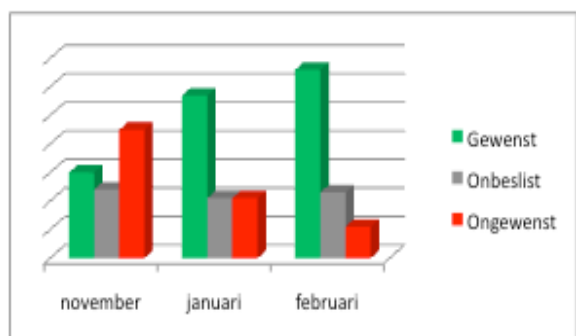
Jaap:



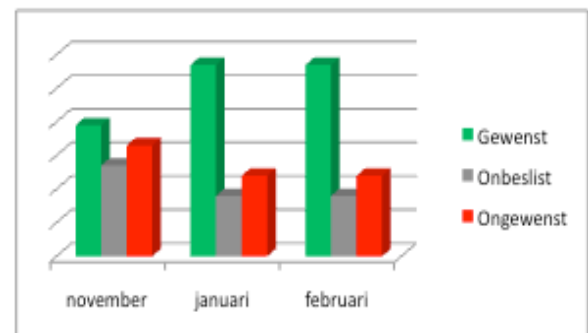
Staafdiagram 1 Jaap: Jaap



Staafdiagram 2 Jaap: Ouders

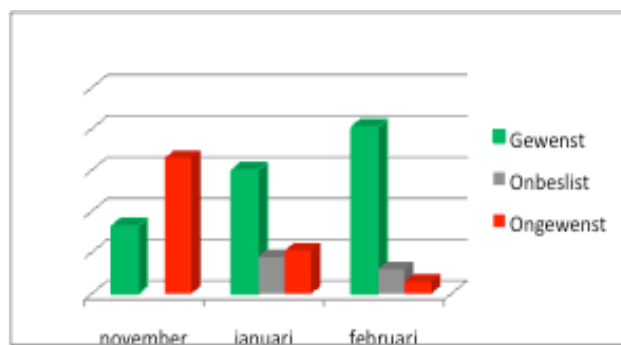


Staafdiagram 3 Jaap: BSO

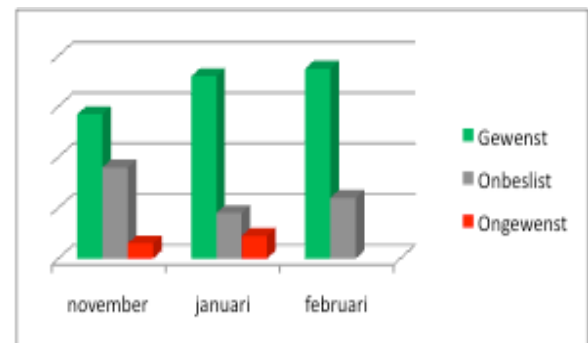


Staafdiagram 4 Jaap: Leerkrachten

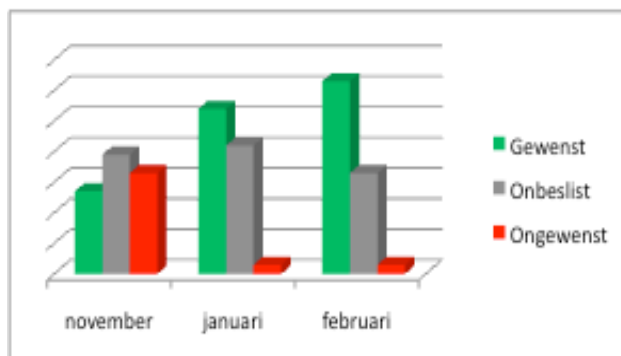
Anne:



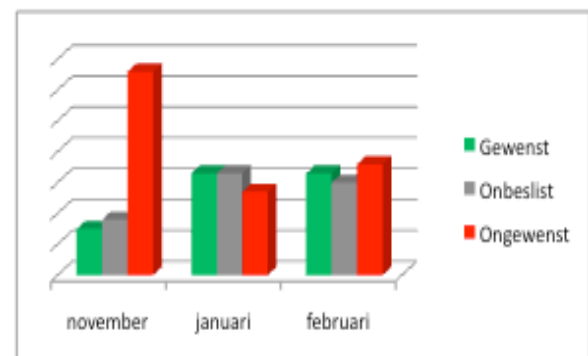
Staafdiagram 5 Anne: Anne



Staafdiagram 6 Anne: Ouders

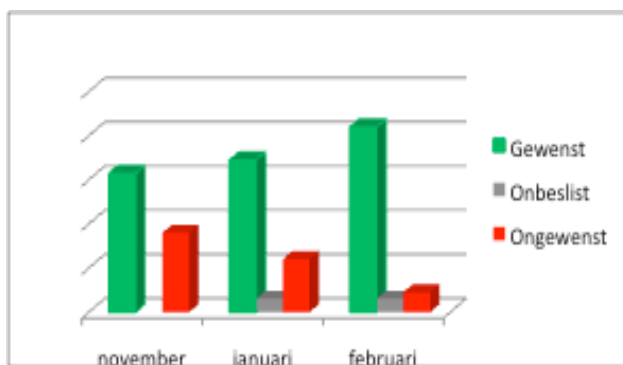


Staafdiagram 7 Anne: Leerkrachten

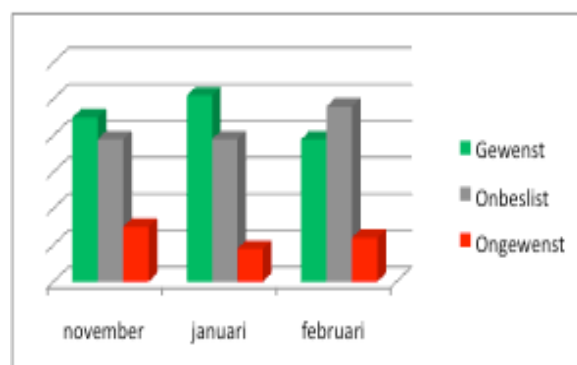


Staafdiagram 8 Anne: BSO

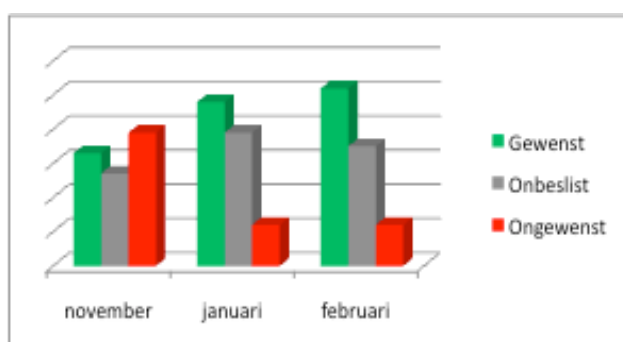
Leo:



Staafdiagram 9 Leo: Leo

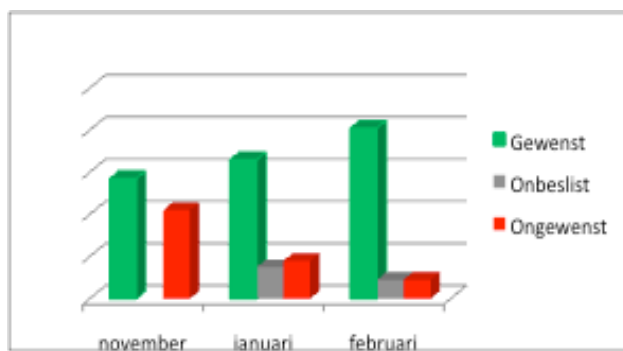


Staafdiagram 10 Leo: Ouders

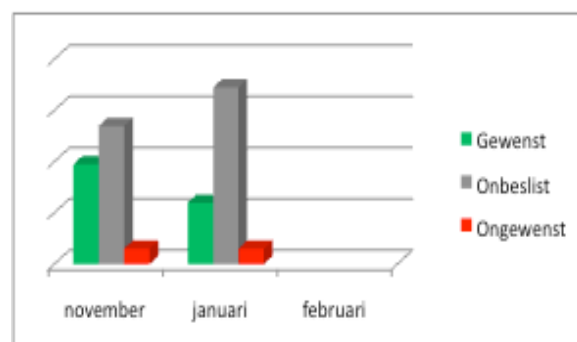


Staafdiagram 11 Leo: Leerkrachten

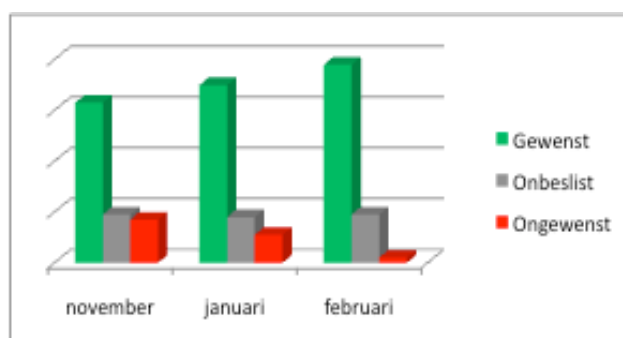
Lisa:



Staafdiagram 12 Lisa: Lisa



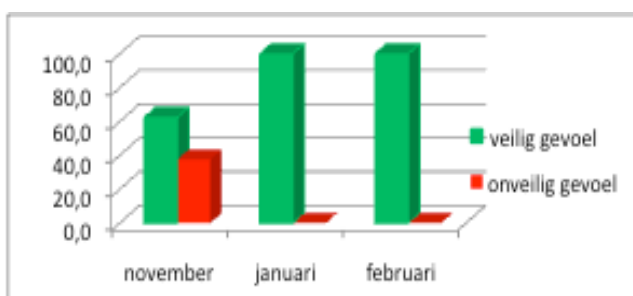
Staafdiagram 13 Lisa: Ouders



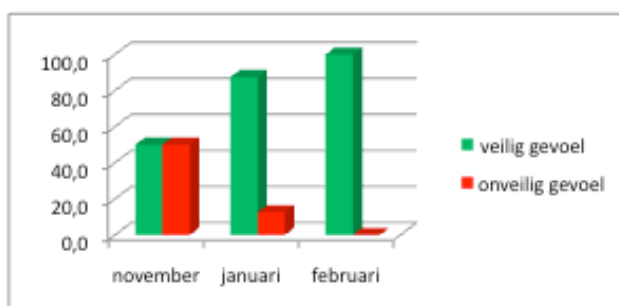
Staafdiagram 14 Lisa: Leerkrachten

4.2.3. Veiligheidsthermometer

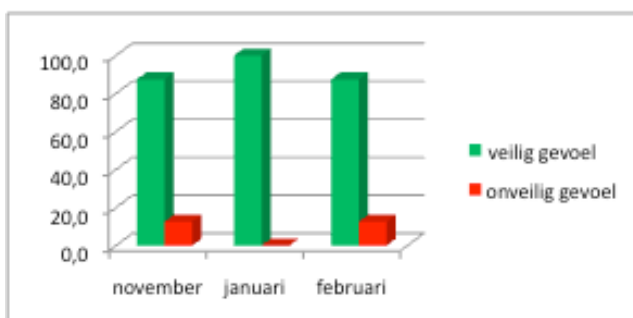
De veiligheidsthermometer (**Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**) zoals in hoofdstuk 3.4 beschreven is hieronder in een staafdiagram verwerkt (staafdiagram 15 – 18). Je kunt hierin duidelijk zien hoe de veiligheidsbeleving van de leerlingen zich heeft ontwikkeld binnen de school en binnen de klas.



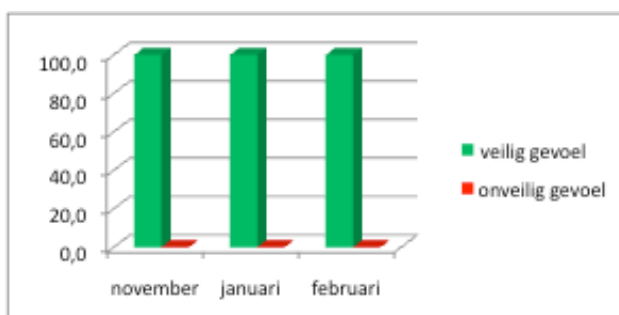
Staafdiagram 15 Veiligheidsthermometer: Jaap



Staafdiagram 16 Veiligheidsthermometer: Anne



Staafdiagram 17 Veiligheidsthermometer: Leo



Staafdiagram 18 Veiligheidsthermometer: Lisa

4.2.4. Sociogram

Het sociogram is bij de tussenmeting niet ingevuld omdat ik daar het interval te klein voor vond. In **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.** is het sociogram in zijn totaliteit te zien van de beide klassen, 3-4a (Jaap en Anne) en 3-4b (Leo en Lisa). In het sociogram kiezen leerlingen andere leerlingen met wie ze graag willen spelen en met wie ze graag willen werken, en met wie ze dat niet willen.

In hoofdstuk 3.4 heb ik de kritiek die Kohnstam (2002) geeft op het sociogram onderschreven en aangegeven dat ik zou overwegen om tijdens mijn meting de leerlingen geen negatieve keuze te laten maken. Dit is echter wel gebeurd omdat het sociogram anders niet digitaal ingevuld kon worden. Bij de reflectie in hoofdstuk 6 kom ik hier nog op terug.

Onderstaande schema's geven duidelijk aan hoe vaak de betreffende leerling is gekozen (tabel 12 en 13). De nul- en eindmeting staan onder elkaar.

November 2013

	relatie		werkgerelateerd	
	positief	negatief	positief	negatief
Jaap is gekozen:	4x	8x	2x	7x
Anne is gekozen:	1x	10x	2x	10x
Leo is gekozen:	2x	2x	0x	2x
Lisa is gekozen:	4x	4x	3x	2x

Tabel 12 Sociogram 1

Februari 2014

	relatie		werkgerelateerd	
	positief	negatief	positief	negatief
Jaap is gekozen:	4x	4x	5x	7x
Anne is gekozen:	2x	6x	3x	6x
Leo is gekozen:	3x	2x	2x	1x
Lisa is gekozen:	6x	3x	4x	1x

Tabel 13 Sociogram 2

4.2.5. “Zien”

Dit leerlingvolgsysteem voor de sociaal- emotionele ontwikkeling heb ik bij de nul- en eindmeting ingevuld. Wij werken dit jaar voor het eerst met “Zien”. Omdat “Zien” maar eenmaal per jaar wordt ingevuld en ik binnen een jaar twee keer heb gemeten is mijn nulmeting overschreven. Hierdoor kan ik geen ontwikkeling waarnemen op basis van de gegevens.

In de periode van het uitvoeren van de interventies heb ik regelmatig gesprekken gevoerd met de respondenten. Ook heb ik een ‘**gevoelskaart**’ gemaakt waarop de leerlingen konden aangeven hoe ze zich voelden (afbeelding 1), een soort zelfevaluatie. Iedere week kregen de leerlingen onderstaande kaart. Ze konden driemaal daags een rondje zetten om de smiley die op dat moment voor hen van toepassing was.

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Voor de pauze					
Na de pauze					
Middag					

Afbeelding 1 Gevoelskaart naar eigen ontwerp

Dit bleek niet altijd te werken op de manier zoals ik het had bedacht, omdat ik er eigenlijk niet genoeg aandacht aan kon besteden vanwege de groepssituatie. Je kan niet met vier leerlingen drie keer per dag aparte gesprekjes voeren wanneer je ook een klas hebt. Toch durf ik te zeggen dat dit een goede interventie was in combinatie met voorgaande interventies. Ik heb het niet meetbaar kunnen maken maar ik heb gezien dat ze met deze kaart actief bezig zijn geweest en ook in onze gesprekken konden mijn leerlingen duidelijk verwoorden hoe hun gevoel was. In de loop van het onderzoek heb ik gemerkt dat hun welbevinden is verbeterd en daarom vind ik het wel een goede interventie en past hij bij de verzamelde data. Daarnaast is de gevoelskaart één week niet bij de leerlingen in het laatje geweest doordat zowel mijn duocollega als ik afwezig waren. De leerlingen kwamen naar mijn duocollega toe om te zeggen dat ze een nieuwe kaart wilden hebben. Voor de leerlingen was deze ondersteuning dus belangrijker dan ik dacht. Mooi als ze dan zelf naar de leerkracht toekomen om hierom te vragen! Mijn duocollega vertelde mij dit en was zo dus weer mijn controle (zoals ik heb beschreven in hoofdstuk 3.6).

4.2.6. Leerprestaties; CITO

Het is nog niet duidelijk of de leerprestaties zijn verbeterd. De taaltoetsen zijn in deze periode (januari 2013 – januari 2014) verschillend en dus is een verandering niet goed meetbaar. Bij rekenen valt wel een verandering te meten. Hieronder is te zien dat Anne en Lisa hun score bij rekenen hebben verbeterd. Bij Jaap en Leo is die gelijk gebleven (tabel 14 – 17).

	jan-13	jun-13	jan-14
CITO taal voor kleuters	D	C	
CITO spelling M3			E
DMT M3			E-E
AVI M3			start instructie
CITO rekenen voor kleuters	C	C	
CITO rekenen M3			C

Tabel 14 Cito: Jaap

	jan-13	jun-13	jan-14
CITO taal voor kleuters	D	E	
CITO spelling M3			E
DMT M3			E-E
AVI M3			start instructie
CITO rekenen voor kleuters	D	D	
CITO rekenen M3			C

Tabel 15 Cito: Anne

	jan-13	jun-13	jan-14
CITO taal voor kleuters	D	D	
CITO spelling M3			E
DMT M3			C-D
AVI M3			start instructie
CITO rekenen voor kleuters	E	D	
CITO rekenen M3			D

Tabel 16 Cito: Leo

	jan-13	jun-13	jan-14
CITO taal voor kleuters	B	D	
CITO spelling M3			B
DMT M3			B-B
AVI M3			E3
CITO rekenen voor kleuters	B	A	
CITO rekenen M3			A+

Tabel 17 Cito: Lisa

Terugkijkend valt mij op dat de momenten en manieren van het verzamelen van de data eigenlijk aan het begin al goed bedacht waren. In de loop van het onderzoek heb ik de cyclus van dataverzameling niet hoeven bijstellen. Wel heb ik de interventies bijgesteld waar nodig.

Concluderend kan ik zeggen dat de data die ik verzameld heb, relevant zijn voor mijn onderzoeksvraag en dat de manieren van dataverzameling ook goed uitvoerbaar zijn geweest.

5. Beantwoording onderzoeksvraag

5.1. Deelvragen

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag zal ik eerst de vijf deelvragen beantwoorden.

Vraag: Welke vormen van externaliserend en/of internaliserend gedrag zie ik in mijn klas terug?

De leerlingen die deel uitmaken van het onderzoek zijn:

- Jaap (externaliserend gedrag) - ADHD (externe diagnose; aangegeven door moeder)
- Anne (externaliserend gedrag) - hechtingsprobleem of gedragsprobleem (aangegeven door leerkrachten)
- Leo (internaliserend gedrag) - angstig, onzeker (aangegeven door leerkrachten)
- Lisa (internaliserend gedrag) - Faalangst (aangegeven door ouders)

Vraag: Welke onderwijsbehoeften hebben deze leerlingen?

Alle onderwijsbehoeften zijn steeds bepaald onder vier categorieën:

- Omgaan met zichzelf
- Relatie met de leerkracht
- Omgaan met andere leerlingen
- Werkhouding

In hoofdstuk 2.2 en 3.4 heb ik beschreven hoe ik de onderwijsbehoeften heb bepaald. Het resultaat is hieronder per leerling te zien (tabel 18).

	Omgaan met zichzelf (leerling heeft behoefte aan ...)	Relatie met de leerkracht (een leerkracht nodig die...)	Omgaan met andere leerlingen (groepsgenoten nodig die...)	Werkhouding (leerling heeft ...)
Jaap	- veiligheid - vertrouwen - beweging	- complimenteert - taakbeleving begeleidt en evalueert	- meedenken bij conflicten - Jaap ook eens kan helpen	- directe feedback - voldoende beweging - materialen die denken ondersteunen
Anne	- veiligheid - vertrouwen - contact - autonomie - waardering - zicht op eigen kunnen	- vertrouwen geeft - interesse toont - directe feedback geeft - succes benadrukt - inzet benadrukt - complimenteert - vriendelijk en beslist is - aangeeft welk gedrag past in sociale situaties	- samen willen spelen - niet uitdagen - niet uitlechten - aardig doen - hulp bieden	- instructie nodig waarbij leerkracht voordoet en hardop denkt - verlengde instructie
Leo	- veiligheid - vertrouwen - autonomie - waardering - complimenten - inzicht in regels in vrije situaties	- interesse toont - succes benadrukt - inzet benadrukt - complimenteert - vriendelijk en beslist is - aangeeft welk gedrag past in sociale situaties	- samen willen spelen in de pauze	- verlengde instructie
Lisa	- veiligheid - vertrouwen - autonomie - fouten mogen maken - complimenten - waardering	- vertrouwen geeft - complimenteert - taakbeleving begeleidt en evalueert - aangeeft dat fouten maken mag	- aardig tegen haar doen - zij hulp kan bieden - een veilig gevoel geven	- activiteiten nodig die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng

Tabel 18 Onderwijsbehoeften per leerling

Wat ik al uit de praktijk wist en wat mij nu weer opvalt is dat de etiketten die op leerlingen geplakt worden wel een aanduiding geven van wat er aan de hand kan zijn, maar dat gesprekken beslist nodig zijn om de werkelijke situatie helder te krijgen (Pameijer, 2012 en hoofdstuk 2.2). Het ene etiket is het andere niet; de vlag dekt niet altijd dezelfde lading.

Ook valt op dat sommige onderwijsbehoeften bij alle leerlingen passen. Die zijn dus niet heel specifiek, behalve als een leerling in zijn ontwikkeling wordt geremd; dan moet daar extra aandacht aan worden gegeven. Dat zou een verklaring kunnen zijn voor het voorkomen van bepaalde behoeften (veiligheid, vertrouwen, waardering) bij alle leerlingen in het onderzoek. Overigens is dat natuurlijk ook algemeen menselijk: als ikzelf waardering en vertrouwen krijg werk ik beter en zit ik beter in mijn vel dan in een onveilige omgeving waar weinig waardering wordt uitgesproken en niet goed gecommuniceerd wordt.

Vraag: Hoe kan ik als leerkracht aansluiten bij deze specifieke onderwijsbehoeften?

De interventies bij bovenstaande onderwijsbehoeften zijn bepaald zoals beschreven in hoofdstuk 2.5. Het viel me op dat het in mijn situatie helemaal niet zo moeilijk was om de onderwijsbehoeften in beeld te krijgen en daarbij de juiste interventies te zoeken. Dat kwam vooral door het gebruik van de Overzichtslijst Onderwijsbehoeften van Van Meersbergen en De Vries (2013). Ik ben benieuwd of dat ook de ervaring zal zijn van de andere leerkrachten in ons team. De theorie gaf mij een basisondersteuning om verder de interventies concreet te maken.

In onderstaande tabel zijn de interventies te zien die aansluiten op de onderwijsbehoeften per leerling (tabel 19).

	Omgaan met zichzelf	Relatie met de leerkracht	Omgaan met andere leerlingen	Werkhouding
Jaap	- gevoelskaart met smileys - stressballetje - beloningssysteem - bewegingsopdrachten bij wisselingen	- complimenten waar mogelijk - positief gedrag wordt benoemd - duidelijke opdrachten in positieve bewoordingen. Evaluatie na afloop. - wekelijks kindgesprek	- klasgenoot die optreedt als mediator - voordoen tijdens gymlessen	- stressballetje - picto's - aan de start van een dagdeel wordt besproken wat er gaat gebeuren. Aan het eind van een dagdeel wordt besproken wat het volgende dagdeel gaat gebeuren. - Na tussenmeting: - Meichenbaumbeertjes (stappenplan)
Anne	- gevoelskaart met smileys - speelmaatje kiezen voor in de pauze plus evaluatie - complimenten waar mogelijk	- complimenten waar mogelijk - positief gedrag wordt benoemd - wekelijks kindgesprek	- klasgenoot (Lisa) die instructies voorleest en helpt bij zelfstandige verwerking - speelmaatje kiezen voor in de pauze plus evaluatie - herhaling van gewenst gedrag in sociale situaties (Vreedzame school)	- aan de start van een dagdeel wordt besproken wat er gaat gebeuren. Aan het eind van een dagdeel wordt besproken wat het volgende dagdeel gaat gebeuren. - BSO herhaalt letters en leest met Anne - Na tussenmeting: - tutor uit groep 8
Leo	- gevoelskaart met smileys - bewegingsopdrachten bij wisselingen met aansluitend wc-bezoek	- complimenten waar mogelijk - positief gedrag wordt benoemd - wekelijks kindgesprek	- speelmaatje kiezen voor in de pauze plus evaluatie - herhaling van gewenst gedrag in sociale situaties (Vreedzame school)	- aan de start van een dagdeel wordt besproken wat er gaat gebeuren. Aan het eind van een dagdeel wordt besproken wat het volgende dagdeel gaat gebeuren. - verlengde instructie
Lisa	- gevoelskaart met smileys - leerkracht maakt fouten en bespreekt wat er gebeurt - proberen zonder hulp van moeder iets aan de leerkracht te vertellen (met beloning)	- complimenten waar mogelijk - leerkracht maakt fouten en bespreekt wat er gebeurt - wekelijks kindgesprek	- Klasgenoot (Anne) helpen door instructies voor te lezen en te helpen bij zelfstandige verwerking	- aan de start van een dagdeel wordt besproken wat er gaat gebeuren. Aan het eind van een dagdeel wordt besproken wat het volgende dagdeel gaat gebeuren.

Tabel 19 Interventies per leerling

Mijn ervaring is dat de oplossing heel eenvoudig kan zijn; Jaap die het moeilijk vindt om stil te zitten krijgt een taak tijdens de uitleg en voorbereiding van de gymlessen. Hij is erg goed in sport en zo gebruik ik zijn talent en kom tegelijk tegemoet aan zijn behoefte aan beweging. De interventie kost geen inspanning of organisatorisch grote veranderingen en de resultaten zijn groot.

Sommige interventies zijn van toepassing op meer dan één onderwijsbehoefte; iemand met faalangst of onzekerheid (Leo) kan moeite hebben met contact maken evenals iemand met een gedragsprobleem of hechtingsprobleem (Anne). Beide krijgen als interventie dat ze vóór de pauze een speelmaatje kiezen. Na de pauze wordt dat direct geëvalueerd.

Ook zie ik bij de leerlingen dat ze moeite hebben als ze niet precies weten wat er die dag gaat gebeuren. De leerlingen met het internaliserend gedrag (Lisa en Leo) worden hier onzeker en angstig van en bij de leerling met externaliserend gedrag (Jaap) wordt de chaos in zijn hoofd groter. Door aan het einde van een dagdeel alvast te vertellen wat er het volgende dagdeel gaat gebeuren en dit bij het begin van het volgende dagdeel te herhalen kom ik tegemoet aan ieders behoefte aan overzicht.

Omdat Jaap moeite heeft met stilzitten en zelf aangeeft dat hij meer wil bewegen hebben we afgesproken dat hij tijdens iedere wisseling even drie rondjes om het schuurtje op het plein rent en dan aan het werk gaat. Hij verliest geen effectieve werktijd omdat dit tijdens het uitdelen van schriften en dergelijke gebeurt. Ik heb gemerkt dat hij daarna direct aan het werk gaat en rustiger is. Het is geen extra belasting voor mij maar het levert wel gewenst gedrag op. Jaap geeft tijdens onze gesprekken aan dat hij deze oplossing heel prettig vindt. We gaan hier nog steeds mee door want het helpt hem.

Vraag: Welke effecten wil ik meten?

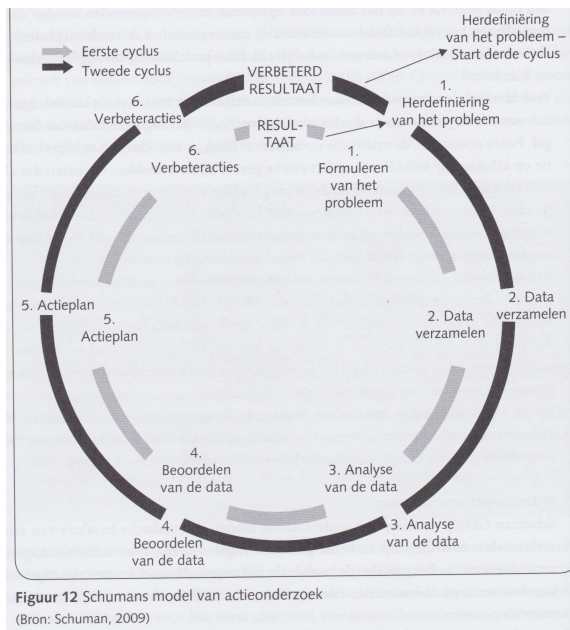
Antwoord: in de eerste plaats wilde ik het welbevinden meten. Dat is erg moeilijk te meten en dan wilde ik ook nog de kwaliteit waarborgen (2.5). Het was echt een uitdaging maar het is wel gelukt. Doordat ik zoveel diverse en herhaalbare metingen heb gedaan is de validiteit gewaarborgd. Kijk ik naar de data (hoofdstuk 4) dan zie ik bij de staafdiagrammen van de vragenlijsten duidelijk het gewenste gedrag stijgen en het ongewenste gedrag afnemen. Kijk ik naar het sociogram dan zie ik bij iedere leerling dat hij of zij nu beter in de groep ligt. De gedragsmeting laat duidelijk zien dat het ongewenste gedrag is afgenomen.

Daarnaast wilde ik ook meten of de cognitie is verbeterd. Dat valt helaas aan de CITO-scores nog niet echt te zien. Bij rekenen zie ik twee leerlingen met een vooruitgang en twee leerlingen blijven gelijk. Bij taal / lezen kan ik nog niet meten omdat er op andere vlakken getoetst wordt. Zelf ben ik ervan overtuigd dat de resultaten verbeteren als het welbevinden in balans is. Als ik naar mijzelf kijk merk ik ook dat ik beter werk aflever wanneer ik mij prettig voel. Als ik mij onzeker voel ben ik minder creatief en effectief aan het werk. Wellicht heeft de verbetering van de cognitie een langere tijd nodig; het zou kunnen zijn dat een bepaalde periode van verhoogd welbevinden nodig is voordat dat effect heeft op de cognitieve ontwikkeling. Het gegeven dat de leerlingen net de overgang van kleuteronderwijs naar groep drie achter de rug hebben zou ook een rol kunnen spelen. Deze vraag kan dus eigenlijk nog beter beantwoord worden nadat de CITO-toetsen in juni zijn afgenomen. Daar ben ik heel nieuwsgierig naar.

Mijn duocollega (Critical Friend) merkte terecht op dat ik niet met zekerheid kan zeggen waardoor het resultaat verbetert. Dat kan komen door de interventies die aansluiten op de onderwijsbehoeften uit het sociaal- emotionele gebied maar ook door de interventies die buiten het onderzoek om op het didactische gebied worden gedaan. Deze effecten zijn niet te scheiden, maar ik verwacht dat de interventies uit het onderzoek de didactische interventies zullen versterken.

Vraag: Hoe meet ik de effecten van mijn interventies?

Antwoord: Zoals beschreven in 4.1 ben ik begonnen met een nulmeting; daarna zijn de interventies gestart en heb ik een tussenmeting gedaan. Het onderzoek is afgesloten met een eindmeting.



Figuur 1 Actieonderzoek naar Schuman

De manier van werken lijkt erg op het actieonderzoek volgens het model van Schuman (figuur 1; uitgelegd in De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). De metingen zijn uitgevoerd via de hulpmiddelen zoals beschreven in 3.4 en 4.1

5.2. Onderzoeksvraag

Vraag: Wat is het effect op het welbevinden en de leerprestaties van de leerlingen in mijn klas met internaliserend en/of externaliserend gedrag als ik met interventies aansluit op hun concrete onderwijsbehoeften?

Zoals beschreven is een duidelijke verbetering van de beleving van het welbevinden meetbaar. Alle respondenten rapporteren een verbetering. Op de leerprestaties heeft dat vooralsnog helaas geen waarneembaar effect, maar ik denk dat dat effect wel zal gaan optreden.

Dat zal wel betekenen dat deze manier van werken niet eenmalig kan zijn. Professioneel gezien zal ik periodiek de onderwijsbehoeften van de leerlingen moeten blijven inventariseren en de passendste interventies bepalen. Dat biedt de grootste kans dat de gerealiseerde vooruitgang blijft bestaan.

Ook betekent dit dat deze manier van werken eigenlijk moet worden gehanteerd voor alle leerlingen, ook diegenen die 'gewoon' gewenst gedrag vertonen en niet opvallen. Alle leerlingen hebben recht op een kans om zich optimaal te ontwikkelen. En natuurlijk komt dit alles het best tot zijn recht in een klimaat binnen de school waar alle leerkrachten alle leerlingen op deze manier benaderen en begeleiden.

Door aan te tonen dat aansluiten op de concrete, individuele onderwijsbehoeften van leerlingen een positief effect heeft op het welbevinden van de leerlingen, is ook duidelijk geworden dat dit een goede manier kan zijn om Passend Onderwijs in te vullen. Dat betekent dat we als school Passend Onderwijs kunnen geven als alle leerkrachten op

deze manier werken. Dat vereist meer kennis en expertise van verschillende (typen) gedragingen dan de gemiddelde leerkracht bezit, dus een logische conclusie lijkt mij dat een gedragspecialist op bestuurs- of schoolniveau een plek zou moeten hebben.

5.3. Reflectie op methodologie

De methodologie heeft goed voldaan aan de doelstelling. Wel wil ik op een aantal zaken commentaar geven.

- Het gebruik van de vragenlijsten was lastiger dan ik had gedacht. Bij het maken van de vragenlijsten heb ik, zoals gezegd, gebruik gemaakt van andere, bestaande lijsten. Daarbij heb ik niet goed van tevoren gekeken naar de manier waarop de vragen waren gesteld; een 'ja' op de ene vraag gaf daardoor gewenst gedrag aan en een 'ja' op de andere vraag ongewenst gedrag. Dat heeft bij de nulmeting een hoop tijd gekost bij het verwerken van de antwoorden. Daarna heb ik de formulering aangepast. Achteraf gezien had ik dus al rekening moeten houden met de manier van scoren bij het formuleren van de vragen. Verschillende Critical Friends hebben hiernaar ook gekeken, maar dit was ons geen van allen opgevallen. Een vragenlijst opstellen is dus niet zo eenvoudig als het lijkt!
- Het tijdpad (**Fout!Verwijzingsbron niet gevonden.**) dat ik van tevoren heb gemaakt heeft me echt geholpen om de structuur goed vast te houden (een van mijn leerpunten was tenslotte om mijzelf te controleren). Als ik mijn logboek bekijk dan merk ik dat ik het tijdpad tot nu toe goed heb kunnen volgen. De presentatie aan het team is in overleg verschoven naar het eind van het schooljaar.
- Het logboek (**Fout!Verwijzingsbron niet gevonden.**) heb ik in eerste instantie bijgehouden omdat dat in de opdracht stond, maar in de praktijk heeft het me goed geholpen allerlei dingen vast te leggen die ik anders waarschijnlijk zou zijn vergeten. Daardoor kon ik heel goed terugkijken wat er precies was gebeurd.

Bovenstaande opmerkingen hebben eigenlijk geen effect op de kracht waarmee ik mijn conclusies kan trekken. De vragenlijsten hadden daar natuurlijk wel invloed op, maar met wat moeite heb ik een manier van scoren gevonden die eenduidig was.

5.4. Onderzoek en triade

Door dit onderzoek heb ik geleerd hoe ik beter met de theorie kan omgaan en hoe ik die echt kan gebruiken in de praktijk. Mijn eigen insteek is altijd sterk intuïtief geweest en ik vond boeken vaak niet zo nodig, maar ik heb gemerkt dat die toch nuttige dingen kunnen brengen. Dat maakt ongetwijfeld mijn praktisch handelen professioneler. Inmiddels zie ik ook meer de waarde in van de theorie, dus ik zal nu makkelijker een boek pakken om dingen na te zoeken.

Mijn onderzoek heeft zeker meerwaarde voor de praktijk omdat ik zelf heel enthousiast ben over het resultaat bij de betrokken leerlingen. Ik wil dus heel graag het onderzoek aan mijn team presenteren en hen ook enthousiast maken om deze manier van werken te gaan toepassen. Ik kan hen daarbij begeleiden door wat ik geleerd heb.

6. Reflectie

Dit onderzoek is een belangrijke fase voor mij geweest. Hier heb ik de stap gemaakt om echt vanuit de theorie te gaan werken en het onderzoek op te zetten. Dat was een grote verandering. Als ik kijk naar mijn LEOZ scan aan het begin van de studie zie ik dat veel van de competenties een score van vier of hoger hadden (zie toets POP). Ik denk dat de cijfers lager zullen zijn als ik hem nu invul. Ik heb ontdekt dat ik nog steeds heel veel kan leren en mijzelf kan verbeteren.

De bedoeling was om dit onderzoek helemaal te richten op de leerlingen. Dat is gelukt, maar daarnaast heb ik er zelf ook veel van geleerd. Het was een praktisch onderzoek maar wel vanuit de theorie. Veel werk maar goed uitvoerbaar, waarin ik op een heel aantal punten heb gewerkt aan mijn professionaliteit. Als ik het weer teruglees, valt me op dat ik alle competenties (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons & Van Velthoven, 2009) tegenkom en dat ik bij allemaal meer heb geleerd. In de beeldspraak van Claasen e.a. is de ijsberg van mijn bekwaamheid een stukje hoger in het water komen te liggen. Vooral competenties 5, 6 en 7 heb ik veel intensiever gebruikt dan ik vooraf had verwacht. Dat heeft ook te maken met een aantal van mijn eigen ondersteuningsbehoeften die ik niet zo sterk had verwacht: collega's en intern begeleidster om mee te overleggen, stimulans vanuit het team en complimenten en waardering van ouders, collega's en directie zijn belangrijker dan ik had gedacht.

Wat mij vooral is opgevallen is de grote rol die mijn Critical Friends en de studiebegeleider hebben gespeeld. Naast de aanmoediging en hulp die ik wel verwachtte, hebben zij ook een echte inhoudelijke rol gespeeld tijdens het hele onderzoek. In de loop daarvan heb ik verschillende keren met een aantal van hen de aanpak en structuur van het onderzoek doorgesproken. Zij hebben mij echt kritisch bevraagd op een paar belangrijke beslissingen en daardoor is de aanpak voor mij helderder geworden en het onderzoek beter.

Ook hebben zij mij gewezen op literatuur die ik nog niet kende en die soms goed bruikbaar was. Ik kreeg bijvoorbeeld Brownjohn (2003) wat ik heel mooi kon gebruiken tijdens een activiteit in de klas en daardoor prachtig toepasbaar was bij één van de leerlingen. En ook heb ik hulp gehad tijdens de uitvoering; een voorbeeld is (onder andere) dat mijn duocollega me heeft geholpen één van de leerlingen binnen het onderzoek te krijgen.

Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007) zeggen dat een open interview vaak gebruikt wordt aan het begin van een groot onderzoek. Ik ben begonnen met een open groepsinterview met mijn collega's. Dit vond ik erg spannend maar het heeft mij de bevestiging gegeven die ik nodig had om mijn onderzoek te starten.

Ik ben blij dat de resultaten mijn mening hebben bevestigd en ik ben – mede daardoor – heel enthousiast geworden om dat met mijn team te gaan delen. Het lijkt mij een kans om hen te begeleiden als ze deze manier van werken zelf gaan oppakken. Tijdens de presentatie van mijn onderzoek aan het einde van dit schooljaar zal ik dit ook bespreekbaar maken. Inmiddels zie ik mijn rol binnen het team ook een beetje veranderen; van mij wordt meer verwacht aan kennis en expertise dan eerst. Zo heeft een collega een keer om mijn hulp gevraagd; een paar leerlingen hadden zeer regelmatig

conflicten met elkaar. Diverse interventies waren al uitgetoetst maar gaven niet het gewenste resultaat. Ik heb mijn collega verteld over het oplossingsgericht werken, kindgesprekken en over Kids' skills (Furman, 2012). Zij is hiermee aan het werk gegaan en dat heeft een positief resultaat gehad. Inmiddels merk ik zelfs dat ik ook buiten de school op dit terrein echt iets te bieden heb. Tijdens een feestje vertelde iemand die ik nog nooit eerder had gezien over haar zoon van tien jaar. Hij heeft veel kenmerken van ADHD maar er is nog geen onderzoek geweest omdat de ouders nog niet weten of ze deze sticker op hun kind willen laten plakken. De moeder zegt ook eerlijk dat zij en haar man het lang hebben ontkend. We hebben een goed gesprek hierover gehad en ik heb haar boeken aanbevolen; Taylor (2009) en Baard en Van der Elst (2012). Later heeft zij mij een mail gestuurd om te vertellen dat ze er veel aan heeft gehad en dat ze nu in gesprek gaat met de school over een gezamenlijke benadering van haar zoon en eventueel een onderzoek. Fantastisch!

Het is voor mij duidelijk dat ik nu meer op de theorie gericht ben dan voorheen. Bij de start van de studie was voor mij eigenlijk alleen praktijk en ervaring belangrijk; inmiddels haal ik hoe langer hoe meer kennis uit theorie en ben ik meestal in staat die ook praktisch en kritisch toe te passen. Een duidelijk voorbeeld vind ik het gebruik van het sociogram. Hoewel ik bedenkingen heb bij het standaard sociogram (de negatieve keuze vind ik voor veel leerlingen veel te sterk aangezet) bleek het helaas noodzakelijk dat toch te gebruiken. Daarbij werd ik in mijn mening bevestigd; soms wisten leerlingen echt niemand te verzinnen die ze niet zo aardig vinden. Het sociogram zou dus nog verbeterd kunnen worden.

Als ik nu een aanbeveling zou moeten geven voor andere onderzoekers dan wil ik er echt op aandringen om eerst **zelf** je theorie en visie uit te testen in de praktijk. Ik heb geleerd dat je soms ideeën en meningen hebt die door de praktijk toch bijgesteld moeten worden. Door te doen ervaar je zelf wat er gebeurt. Als dan het resultaat ook nog is wat je hoopt dan word je zo enthousiast dat je anderen kan inspireren.

Literatuurlijst

Boeken

- Baard, M. & Elst, D., van der (2012). *Ongewild lastig: inzicht in veelvoorkomende (ontwikkelings)stoornissen bij kinderen*, Huizen: Pica.
- Brownjohn, E. (2003). *En blij, en boos, en anders: Allemaal gevoelens*, Amsterdam: Sjaloom.
- Cauffman, L., & Dijk, J., van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*, Den Haag: Boom Lemma.
- Claasen, W., Bruïne, E., de, Schuman, H., Siemons, H & Velthoven, B., van (2009). *Inclusief Bekwaam: Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Durrant, M. (2012). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Furman, B. (2012). *Kids' skills in actie!: oplossingsgericht werken in de praktijk*, Huizen: Pica.
- Goudswaard, M., & Vergunst-Duijnhouwe, V. (2011). *Alles is data: Werken met data in de klas*, Rotterdam: CED-groep.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Helling-van Rheenen, J. (2010). *Heb ik dat? Over Tourette, PDD-nos en ADHD*, Nino, SWP,
- Huebner, D. (2010). *Wat kun je doen als je te snel boos bent: Een help-oefenboek voor kinderen*, Amsterdam: SWP.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*, Utrecht / Zutphen: ThiemeMeulenhof.
- Kohnstam, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie: de schoolleeftijd*, Houten / Diegum: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Lange, R., de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*, Apeldoorn: Garant.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Meersbergen, E. van & Vries, P. de (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs: achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*, Utrecht: Perspectief Uitgevers.
- Overveld, K. van (2012). *Groepsplan Gedrag: planmatig werken aan passend onderwijs*, Huizen: Pica.
- Pameijer, N. (2012). *Samen sterk: Ouders & School*, Leuven / Den Haag: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T., van & Lange, S. de (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*, Leuven / Den Haag: Acco.
- Taylor, B.E.S. (2009). *Ik en mijn ADHD: wat ik leerde van fikkie stoken aan tafel*, Huizen: Pica.
- Verhulst, C. (2008). *Leerboek Kinder- en Jeugdpsychiatrie*, Assen: Van Gorcum.
- Wolf, K., van der & Beukering, T., van (2011). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*, Leuven / Den Haag: Acco.

Websites:

- *Veelgestelde vragen* op www.passendonderwijs.nl, geraadpleegd op <http://www.passendonderwijs.nl/veelgestelde-vragen/10-meestgestelde-vragen-door-ouders-en-onderwijspersoneel/>, geraadpleegd op 20 mei 2013.