

Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet en de kleur is..

Onderzoek naar S-VIB en druk gedrag



*Mensen hebben vele kleuren,
rood en groen en wit en blauw.
En de kleuren die jij hebt
horen helemaal bij jou.*

*En die duizend en één kleuren
reiken bijna hemelhoog,
want ze passen allemaal
in God's grote regenboog.*

- Chris Lindhout —

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	bladzijde 2 - 3
Samenvatting	bladzijde 4
Hoofdstuk 1. Inleiding	bladzijde 5 - 6
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	
2.1 Inleiding	bladzijde 7
2.2 Gedragsproblemen	bladzijde 7 - 8
2.3 Gedragsveranderingen	bladzijde 8 - 9
2.4 School – Video Interactie Begeleiding	bladzijde 9 - 10
2.5 De zorg omtrent asielzoekerleerlingen	bladzijde 10 - 11
2.6 Samenvattend	bladzijde 12
Hoofdstuk 3. Opzet van het project	
3.1 Inleiding	bladzijde 13
3.2 Onderzoeksmethodiek en doel	bladzijde 13
3.3 De doelgroep	bladzijde 13
3.4 Stappen	bladzijde 13
3.5 Methode om aan onderzoeksgegevens te komen	bladzijde 14
3.6 Verantwoording van keuzes	bladzijde 15
Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten	
4.1 Inleiding	bladzijde 16
4.2 Onderzoeksvraag 1	
4.2.1 Deelvraag 1a	bladzijde 16
4.2.2 Deelvraag 1b	bladzijde 16 - 20
4.2.3 Deelvraag 1c	bladzijde 20 - 21
4.2.4 Deelvraag 1d	bladzijde 21 - 22
4.3 Onderzoeksvraag 2	
4.3.1 Deelvraag 2a	bladzijde 22 - 23
4.3.2 Deelvraag 2b	bladzijde 23 - 25
4.4 Onderzoeksvraag 3	
4.4.1 Deelvraag 3a	bladzijde 25
4.4.2 Deelvraag 3b	bladzijde 25 - 26
4.4.3 Deelvraag 3c	bladzijde 26
Hoofdstuk 5. Conclusie en Discussie	
5.1 Inleiding	bladzijde 27
5.2 Conclusie op onderzoeksvragen	
5.2.1 Onderzoeksvraag 1	bladzijde 27 - 28
5.2.2 Onderzoeksvraag 2	bladzijde 28 - 29
5.2.3 Onderzoeksvraag 3	bladzijde 29
5.3 Het antwoord op de centrale vraagstelling	bladzijde 29 - 30
5.3 Discussie en aanbeveling	bladzijde 30 - 31

5.4 Evaluatie	bladzijde 31 - 32
Literatuurlijst	bladzijde 33 - 34
Bijlage:	
Bijlage 2	Vragenlijst
Bijlage 3	Interview
Bijlage 4	Kijkwijzer leerkracht 1
Bijlage 5	Kijkwijzer leerkracht 2
Bijlage 6	Kijkwijzer leerkracht 3
	bladzijde 35 - 36
	bladzijde 37 - 38
	bladzijde 39 - 40
	bladzijde 41 - 42
	bladzijde 43 - 44

Samenvatting

Mijn levensmotto is dat iedereen mag zijn wie hij of zij is.
Om bij de titelpagina aan te sluiten, iedereen mag zijn eigen kleur hebben.
Iedereen is anders en dat maakt mensen boeiend.
Hoe bijzonder en apart jouw kleur ook is. Je mag gewaardeerd en gezien worden.

Het omgaan met al die verschillende kleuren is voor de leerkracht een uitdaging.
Zeker nu er steeds meer kinderen met gedragsproblemen binnen het basisonderwijs blijven.
Dit onderzoek maakt zichtbaar dat S-VIB een middel is om leerkrachten te ondersteunen bij de omgang met leerlingen met gedragsproblemen en specifiek die met druk gedrag.

De kracht van S-VIB is dat het niet alleen aansluit bij de kleur van de leerling, het sluit ook aan bij de kleur van de leerkracht. Dit maakt dat het proces dicht bij de leerkracht staat.
Leerkrachten geven in dit onderzoek aan, leerlingen met druk gedrag, na een S-VIB traject als minder storend te ervaren. Daarnaast benoemen ze mogelijkheden gevonden te hebben om met dit gedrag om te gaan.

Hierin is de leerkracht de ingang gebleken. Hij of zij heeft haar onderwijs of aanpak zo aangepast dat het aansluit bij het kind en passend is bij de leerkracht.

Uitgaan van het positieve en op zoek gaan naar mogelijkheden staat centraal.

Dit geldt niet alleen voor de leerkracht, dit geldt ook voor de S-VIB-er, want wat aandacht krijgt dat groeit.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Er moet, als je wil veranderen, iets zijn wat *niet* is zoals je het ziet.
Willem Jan Otten (2009)

Goed onderwijs, omgaan met gedragsproblemen, zorg voor leerlingen en schooluitval tegengaan. Dit zijn actuele thema's van het politieke debat van dit moment. Passend Onderwijs staat hoog op de agenda van de overheid en het onderwijsveld.

Het is erop gericht het reguliere onderwijs te verbeteren. Deze kwaliteitsslag moet plaatsvinden op de werkvloer: Op de scholen en in klassen. De leerkrachten zijn de professionals die dit beleid vorm moeten geven en uit moeten voeren.

Leerkrachten geven aan dat juist de leerlingen met gedragsproblemen de grootste uitdaging vormen. Leerkrachten ervaren daar de meeste handelingsverlegenheid. De druk op de competenties en verantwoordelijkheden van leerkrachten neemt toe.

AZC school De Vlieger is een school voor asielzoekerleerlingen. Leerkrachten op deze school geven les aan leerlingen die niet of nauwelijks aanspreekbaar zijn. Ze geven les aan een groep leerlingen die constant wisselt van samenstelling door de continue doorstroom van leerlingen. Ze hebben te maken met een groep kinderen die uiterst kwetsbaar is. Kinderen die extra zorg vragen door de voorgeschiedenis in het land van herkomst en het verblijf op een asielzoekerscentrum.

Maar is deze wereld werkelijk zo anders? Staan deze leerkrachten voor een andere politieke opgave en lopen ze tegen een andere handelingsverlegenheid aan?

Leerkrachten op AZC school De Vlieger geven net als leerkrachten in het reguliere onderwijs aan zich het meest handelingsverlegen te voelen bij leerlingen met gedragsproblemen.

De oorzaak van de gedragsproblemen die deze kinderen laten zien kan in de korte tijd dat ze AZC school de Vlieger bezoeken niet bepaald worden. Voor een vorm van speciaal basisonderwijs komen de kinderen niet in aanmerking, omdat er geen diagnose of indicatie voor ze is. De opgave van de school en van de leerkrachten is om deze kinderen te begeleiden, te onderwijzen en ze voor te bereiden op een verblijf in Nederland.

Vertrouwen in adviezen van externen, zoals schoolbegeleidingsdiensten is er weinig. Zij hebben vaak weinig kennis van het onderwijs aan deze specifieke doelgroep.

In september 2009 ben ik gestart met de opleiding S-VIB. Ik wilde me gaan verdiepen en verbreden en wilde tevens erg graag leren hoe ik leerkrachten zou kunnen ondersteunen en begeleiden. Omdat ik vanaf augustus 2010 ben begonnen als intern begeleider en sindsdien ook verantwoordelijk ben voor de zorgverbreding binnen de school, vraag ik mij af of ik middels S-VIB de leerkrachten van AZC school De Vlieger kan professionaliseren in de omgang met leerlingen met druk gedrag.

In de S-VIB opleiding heb ik meerdere malen gezien hoe leerkrachten in contact kwamen met hun eigen kracht. Door deze kracht te versterken en in te zetten ben ik er van overtuigd dat het mogelijk moet zijn om een gedragsverandering te laten plaatsvinden bij leerkrachten, zodat ze beter kunnen omgaan met leerlingen met druk gedrag.

Dit sluit aan bij de vraag en de behoefte van leerkrachten op AZC school De Vlieger. Ze geven immers aan zich handelingsverlegen te voelen, maar benoemen ook dat ze weinig vertrouwen hebben in de adviezen van externen.

In dit praktijkonderzoek wil ik de leerkrachten kennis laten maken met hun eigen kracht en hoop op deze wijze, te gaan zien wat nog niet zichtbaar was.

Deze doelstelling heeft geleid tot de volgende onderzoeksvragen en deelvragen:

Onderzoeksvraag 1:

Welke problemen ervaren leerkrachten met leerlingen die druk gedrag vertonen?

Deelvragen:

1a Wat verstaan leerkrachten op AZC school De Vlieger onder druk gedrag?

1b Hoe ervaren leerkrachten een leerling met druk gedrag in de klas?

1c Welke invloed ervaren leerkrachten te hebben op leerlingen met druk gedrag?

1d Hoe kijken leerkrachten van AZC school De Vlieger aan tegen leerlingen met druk gedrag, na het volgen van een S-VIB traject?

Onderzoeksvraag 2:

Is er na het volgen van S-VIB traject een gedragsverandering zichtbaar bij leerkrachten van AZC school De Vlieger?

Deelvragen:

2a Welk leerkrachtgedrag is er na het volgen van een S-VIB traject zichtbaar op de beelden?

2b Is een verschil in leerkrachtgedrag zichtbaar tussen de eerste en de laatste klasopname?

Onderzoeksvraag 3:

Hoe denken leerkrachten over S-VIB na het volgen van een S-VIB traject?

Deelvragen:

3a Voelen leerkrachten zich geholpen door het volgen van een S-VIB traject?

3b Zien leerkrachten van AZC school De Vlieger een gedragsverandering bij zichzelf na het volgen van een S-VIB traject?

3c Welke waarde hechten leerkrachten van AZC school De Vlieger aan S-VIB?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit theoretisch kader kijk ik naar een aantal verschillende onderwerpen. Als eerste richt ik me op gedragsproblemen. Wat schrijft de literatuur over gedragsproblemen en waar lopen leerkrachten tegen aan? Omdat ik in dit onderzoek een gedragsverandering wil laten plaatsvinden bij leerkrachten ben ik daarna op zoek gegaan naar welke voorwaarden er nodig zijn om deze plaats te laten vinden. Tevens richt ik me in dit hoofdstuk op S-VIB. S-VIB is hét middel om gedragsverandering te laten plaatsvinden. Wat houdt S-VIB in en voldoet S-VIB aan de gestelde voorwaarden voor een gedragsverandering? Tenslotte richt ik mij op asielzoekerleerlingen. Welke zorg brengt deze doelgroep met zich mee.

2.2 Gedragsproblemen

“Leraren hebben te maken met leerlingen die zich regelmatig problematisch en / of storend gedragen. Hierbij valt te denken aan leerlingen met concentratiemoeilijkheden, druk gedrag, agressief gedrag en een weinig of een verstoorde sociale interactie.” (onderwijsraad, 2010, pp23) De literatuur maakt wanneer we praten over gedragsproblemen onderscheid tussen gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Er is sprake van een stoornis wanneer er door diagnostisch onderzoek één of meerdere stoornissen zijn vast gesteld. Wanneer dit niet het geval is praat men over gedragsproblemen (onderwijsraad 2010).

Van der Ploeg (2005) beschrijft probleemgedrag als volgt:

“We spreken van probleemgedrag als ouder, leerkrachten en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on) gezondheid.” (p.27)

Goei et al. (2010) voegen hieraan toe dat gedrag een probleem wordt wanneer het een onderwijsbelemmering vormt voor de leerling en de leerkracht. Ook Meijer (2009) geeft aan dat gedragsproblemen onderwijsproblemen worden wanneer een leerkracht constateert dat een leerling bepaalde leer- of gedragsdoelen niet haalt.

Probleemgedrag ontstaat uit een aaneenschakeling van interacties tussen enerzijds risicovolle situaties in het gezin, op school en in de vrije tijd en anderzijds persoonlijkheidskenmerken. Hoe meer risico factoren in de omgeving en in de persoon aanwezig zijn, hoe groter de kans op probleemgedrag (Van der Ploeg, 2005).

Gedragsproblemen zijn onder te verdelen in externaliserend en internaliserend gedrag. Uit onderzoek van de onderwijsraad (2010) blijkt dat leerkrachten meer problemen ondervinden bij externaliserend gedrag.

Onder externaliserend gedrag verstaan we gedrag dat naar buiten gericht is.

Wolf en Beukering (2009) benoemen drie typen leerlingen waar leerkrachten het meeste moeite hebben. Drie typen die alle drie vallen onder externaliserend gedrag. Als eerste noemen ze de leerlingen die dwars, dwingend, onrustig en brutaal zijn. Als tweede noemen ze de leerlingen die agressief, dominant, niet sociaal en niet eerlijk zijn. De laatste groep is druk, ongeconcentreerd, overbewegelijk en impulsief.

Het Teacher Stress Reduction – project van Everaert en Van der Wolf sluit hierbij aan en beschrijft dat leraren in het primair onderwijs externaliserend gedrag als meest problematisch ervaren. Drukke, snel afgeleide leerlingen en leerlingen die snel van streek raken worden door leerkrachten als meest moeilijk ervaren.

In dit praktijkonderzoek ligt de focus op leerlingen die druk gedrag vertonen. Dit is één van de gedragsproblemen waarvan de literatuur aangeeft dat leerkrachten hier veel moeite mee hebben. We praten, wanneer we het hebben over de leerlingen van AZC school De Vlieger die druk gedrag vertonen, over leerlingen met gedragsproblemen, er is geen stoornis bekend en geen diagnose en/of indicatie.

In dit onderzoek kijken we niet naar de oorzaken van druk gedrag. Het draait in dit onderzoek om de rol van de leerkracht. Gedragsproblemen zijn relatief te noemen. Niet iedere leerkracht ervaart het gedrag van een leerling als een probleem. De ene leerkracht ervaart meer of andere problemen dan de andere.

Volgens Touw en Van Beukering (2009) zijn gedragsproblemen de moeilijkste problemen waarmee leerkrachten geconfronteerd worden. Dit omdat zij het resultaat zijn van interacties tussen de leerling en de thuisomgeving en de klas- en schoolomgeving. De leerkracht speelt hierin een cruciale rol. Deze cruciale rol van leerkrachten willen we benutten. Hoe kan de leerkracht zijn of haar denken en handelen aanpassen, zodat de leerlingen met druk gedrag beter functioneren in de klassensituatie?

2.3 Gedragsveranderingen

Leerkrachten willen graag een gedragsverandering zien bij leerlingen met gedragsproblemen. Ze willen graag dat het probleemgedrag verminderd en dat de onderwijsbelemmering opgeheven wordt.

Om deze verandering tot stand te brengen is de rol van de leerkracht van wezenlijk belang. De literatuur schrijft hier het volgende over:

Uit onderzoek komt volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009) naar voren dat de relatie tussen leerling en leraar van grote invloed is op het functioneren van leerlingen. Dit geldt volgens de onderzoekers niet alleen op het gebied van taal- en rekenproblemen maar ook op het gebied van gedragsproblemen. Ook Marzano (2003) benadrukt de invloed van de individuele leerkracht op de ontwikkeling van kinderen.

Wanneer een leerling probleemgedrag vertoont is de leerkracht de ingang voor verandering. De leerkracht heeft immers invloed op het functioneren van leerlingen.

De leerkracht moet zichzelf bewust worden van de eigen invloed. Wanneer een leerkracht dat niet is, kan dit leiden tot een conflict tussen leerkracht en leerling. Een conflict kan volgens Buyse, Verschueren, Verachtert en Van Damme (2009) werken als een stressfactor voor leerlingen en kan het probleemgedrag verergeren of in stand houden.

Wil er een attitudeverandering plaatsvinden bij leerkrachten moet er volgens Meijer (2003) een ingang gezocht worden in de directe omgeving van de leerkracht.

Bergen en Van Veen (2004) schrijven wanneer we praten over veranderingen binnen het onderwijs dat er pas sprake kan zijn van succes wanneer leerkrachten eigenaarschap hebben en houden over vernieuwingen. Daarnaast geven ze aan dat het belangrijk is om

vernieuwingen plaats te laten vinden in de bestaande werksituatie. Ook Geller, Perdue en French (2004) geven het belang van eigenaarschap aan.

Door druk uit te oefenen op leerkrachten en aan te geven dat zij moeten veranderen bereiken we volgens Korthagen (2008) een averechts effect. Hij geeft aan dat veranderingen op die wijze geen kans van slagen hebben.

Fullan (1998) geeft aan:

“If we know anything, we know that change cannot be ‘managed’.” “We are not dealing with mechanical devices, but with human beings.” (p.22)

De manier waarop leerkrachten denken over leerlingen heeft invloed op de manier waarop zij met leerlingen omgaan. Stevens (1997) benadrukt dit door aan te geven dat de manier van denken over leerlingen bepalend is voor het handelen van de leerkracht. Volgens Touw en Van Beukering (2009) is het denken over leerlingen onlosmakelijk verbonden met de wijze waarop leerkrachten denken over zichzelf en hun eigen kwaliteiten en kwetsbaarheden. Het is daarom belangrijk om regelmatig de beeldvorming onder de loep te nemen. Waar is die op gebaseerd en in hoeverre beïnvloedt deze het gedrag naar leerlingen toe. Gedrag is beïnvloedbaar. Gedragsveranderingen zijn tevens beïnvloedbaar, mits ze dicht bij leerkrachten staan en positief stimulerend zijn.

Samenvattend komen we tot de volgende conclusie:

Voorwaarde voor een gedragsverandering bij leerlingen is een gedragsverandering bij leerkrachten. Om deze tot stand te laten komen moet er aan een aantal voorwaarden voldaan worden:

- De leerkracht moet eigenaar zijn van zijn eigen leerproces.
- Het leerproces van de leerkracht moet in direct verband staan met de directe omgeving van de leerkracht.
- In de begeleiding moet er uitgegaan worden van positieve stimulatie.
- Het is belangrijk om de beeldvorming van leerkrachten te spiegelen aan die van anderen.

2.4 School - Video Interactie Begeleiding

De oorsprong van S-VIB ligt in Video Home Training. Video Home Training is een begeleidingstraject voor gezinnen waarin problematische opvoedkundige situaties zich voordoen. S-VIB is inzetbaar binnen het onderwijs.

S-VIB benadrukt de mogelijkheden van leerkrachten en kinderen. Het biedt een kader om de interactie systematisch te analyseren en geeft leerkrachten en begeleiders de mogelijkheid om grip te krijgen op wat er in de klas gebeurt (Van der Heijkant en Van der Wegen, 2000). S-VIB is een oplossingsgerichte manier van werken. De leerkracht formuleert een hulpvraag. Een vraag gericht op verandering. Er worden opnames gemaakt die geanalyseerd worden door de begeleider. De begeleider maakt een interactieanalyse van de beelden. Hierin wordt vooral gekeken naar patronen in het gedrag van de leerkracht en het effect hiervan op kinderen. Tevens wordt er gekeken naar wat kinderen nodig hebben (Bouwhuis, 2010).

Goede fragmenten worden geanalyseerd en uitvergroot. Wanneer de begeleider de juiste vragen stelt, kan de leerkracht zelf analyseren waar het misloopt en welke aspecten uit het goede fragment ingezet kunnen worden in verandering.

De inzet van S-VIB maakt het mogelijk om met concreet materiaal, positief en uitgaande van ontwikkelingsmogelijkheden van de leerkracht en de leerlingen te werken aan verbetering in de klassensituatie. Door S-VIB worden leerkrachten geactiveerd en ondersteund bij het eigen handelen. Er wordt een proces van bewustwording op gang gebracht.

Volgens Bouwhuis (2010) geven leerkrachten aan dat ze het gevoel hebben er alleen voor te staan in de klas. Ze voelen zich weinig gesteund in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen. Dit terwijl ze aangeven dat ze graag steun op maat willen en daar ook graag zelf een stem in willen hebben. Ook Zhang, M., Lundeborg, M. & Eberhardt, J. (2010) schrijven hierover. Zij geven aan dat leerkrachten aangedragen adviezen en inzichten weinig kunnen toepassen in de praktijk.

Om iets te willen veranderen is het belangrijk om te weten wat er gebeurt in de klas. Het is voor de leerkracht bijna niet mogelijk om te observeren en les te geven. Terwijl het voor het leerproces belangrijk is dat leerkrachten hun eigen praktijk bestuderen.

Zhang, M., Lundeborg, M. & Eberhardt, J. (2010) zien video als een krachtig middel om leerkrachten te laten leren. Video geeft de mogelijkheid tot het terugkijken van beelden. Men krijgt de mogelijkheid om te zien waar men anders te druk voor is om te kunnen zien. Ook Calandra, Brantley-Dais, Lee & Fox (2009) onderschrijven de kracht van de video. Zij geven aan dat video de ervaringen van leerkrachten uitvergroot. Deze uitvergroting in samenhang met effectieve reflectie zorgt voor een professionele ontwikkeling bij leerkrachten.

Wanneer er een verandering plaats moet vinden bij leerkrachten in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen en specifiek met leerlingen met druk gedrag moeten leerkrachten zich gesteund voelen. Hemels (2010) benadrukt dit door aan te geven dat iedereen, dus ook de leerkracht, positieve aandacht nodig heeft.

S-VIB staat dicht bij leerkrachten. Leerkrachten zijn eigenaar van het proces. Het heeft betrekking op de directe klassensituatie van de leerkracht en gaat uit van de kracht van de leerkracht.

In een begeleidingstraject zal het uiteindelijk de bedoeling zijn een gedragsverandering te bereiken. De begeleiding zal effect hebben op het concreet waarneembare gedrag (Van der Heijkant 2002)

2.5 De zorg omtrent Asielzoekerleerlingen

AZC school De Vlieger is een school voor asielzoekerleerlingen. De school vangt kinderen op die op het asielzoekerscentrum wonen en recht hebben op onderwijs. Alle kinderen in de leeftijd van 4 tot 13 jaar komen naar de afdeling basisonderwijs op De Vlieger. De kinderen die op AZC school De Vlieger onderwijs krijgen zijn allemaal gevlucht uit hun eigen land en hebben een asielaanvraag gedaan in Nederland. AZC school De Vlieger is één van de scholen binnen Dronten. Ook zij gaan mee in de invoering van Passend Onderwijs.

Kinderen met gedragsproblemen worden niet verwezen naar een vorm van bijzonder onderwijs. Dit gebeurt om verschillende redenen. Ten eerste krijg je in de korte tijd dat kinderen op De Vlieger zijn vaak niet helder waar de gedragsproblemen vandaan komen. Van een diagnose is geen sprake. Ten tweede beheersen deze kinderen de Nederlandse taal

niet en is de school gespecialiseerd in het aanbieden van NT-2 onderwijs. Tot slot is het een gegeven dat een kind op korte termijn gaat verhuizen en een andere school moet gaan zoeken. Te veel schoolwisselingen van een kind moet voorkomen worden. Dit betekent voor de leerkracht dat hij/zij een manier moet vinden om met leerlingen met probleemgedrag om te kunnen gaan.

Kloosterboer (2009) geeft aan dat asielzoekerkinderen een kwetsbare groep is. Ze benoemt enkel het feit van migreren al als een risico. Sproet en Tuk (2007) sluiten hierop aan door aan te geven dat naast de vluchtervaringen, verlies en de ontworteling, de omstandigheden in het land van herkomst, ook het verblijf in asielzoekerscentrum en het gedwongen verhuizen, als risico's gezien mogen worden.

Kinderen uit vluchtelinggezinnen vertonen vaker dan autochtone kinderen gezondheidsproblemen en sociaal- emotionele problemen (Doreleijers, Boer, Huisman, Vermeiren en De Haan, 2009).

Pharos (2010) onderschrijft dit door aan te geven dat een deel van de migrantenjeugd zich minder voorspoedig ontwikkelt in vergelijking met hun autochtone leeftijdsgenoten. Deze groep heeft last van fysieke en/of psychosociale problematiek, achterstand op school of ze vertonen grensoverschrijdend gedrag.

Rümke (2006) schrijft over de risico's op gedragsproblemen bij asielzoekerleerlingen het volgende:

“Bij vroege traumatisering door mensen waarvan het kind afhankelijk is, raakt het hechtingsproces verstoord. Met als gevolg problemen met het vertrouwen van zichzelf en de ander. Ook is het vermogen om een duidelijk en consistent beeld van zichzelf te hebben aangetast. Een kind dat opgroeit in een situatie van geweld en verwarring over eigen beleven en daarnaast negatieve beelden teruggespiegeld krijgt, kan geen eenduidig beeld van zichzelf opbouwen en kan geen positief zelfbeeld ontwikkelen” (p. 5).

Ze voegt hieraan toe dat vertrouwen in de ander en veiligheid essentieel zijn voor de ontwikkeling van een kind naar een volwassen mens.

Vertrouwen in de ander en veiligheid zijn voorwaarden die de leerkracht in de klas moet weten te realiseren. Wat bedoelen we wanneer we praten over veiligheid op school?

Stevens (2004) geeft aan dat met veiligheid bedoeld wordt; Het welbevinden van de leerlingen. Daarvoor zijn orde, regelmaat, bescherming tegen bedreiging en ondersteuning en troost nodig. Een klimaat op een school is veilig wanneer de sfeer voor de leerkracht en voor de leerlingen goed is. De leerkracht speelt hierin een belangrijke rol. Hij is de bemiddelaar voor het opbouwen van goede en gezonde relaties. Dit heeft te maken met vertrouwen en verbondenheid. Uit onderzoek van Hijlkema en Hajer (2007) blijkt dat een goed contact tussen leraar en leerling op kleurrijke scholen niet automatisch tot stand komt. Contact met de thuissituatie is cruciaal voor de school om de beschermde rol waar te kunnen maken. Voor kinderen met probleemgedrag is het van belang dat ouders en leerkrachten hun pedagogische visie en aanpak op elkaar afstemmen.

De inspectie geeft aan dat onderwijs van hoge kwaliteit van een onschatbare waarde is voor deze doelgroep. Het moet gezien worden als een investering in mensen en daarmee de samenleving.

2.6 Samenvattend

Willen we investeren in het onderwijs aan asielzoekerleerlingen in het daglicht van het politieke debat van Passend Onderwijs, dan moeten we stil staan bij de behoefte van leerkrachten. De leerkrachten op AZC school De Vlieger geven aan handelingsverlegenheid te kennen bij de omgang met leerlingen met druk gedrag in de klas.

Dit heeft een negatief effect op de ontwikkeling van de kinderen.

Investeren in het onderwijs is investeren in de ontwikkeling van leerkrachten.

Door leerkrachten op AZC school De Vlieger te professionaliseren, professionaliseer je het onderwijs aan asielzoekerleerlingen.

In dit onderzoek kijken we naar de mogelijkheden van de inzet van S-VIB, met als doel leerkrachten op AZC school de Vlieger te professionaliseren in de omgang met leerlingen met druk gedrag.

Hoofdstuk 3: Opzet van het project

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk richt ik mijn aandacht op de opzet van het onderzoek.

Ik beschrijf hierin welke type onderzoek ik gekozen heb en hoe dit aansluit bij de doelstelling van het onderzoek. Daarna ga ik in op de doelgroep waarvoor het onderzoek bestemd is.

De stappen die gedurende het onderzoek genomen worden en de instrumenten die antwoord moeten geven op de gestelde onderzoeksvragen.

3.2 Onderzoeksmethodiek en doel

Harinck (2009) geeft aan dat in een praktijkonderzoek het doel gericht is op verbetering van de praktijksituatie.

Om te kunnen onderzoeken of de inzet van S-VIB leerkrachten professionaliseert in de omgang met leerlingen met druk gedrag zal een quasi-experiment gebruikt worden. Er wordt op verschillende tijdstippen metingen verricht om antwoord te krijgen op dezelfde onderzoeksvragen (Harinck, 2009). Om zo te onderzoeken wat het verschil in gedrag van leerkrachten is voor de inzet van S-VIB en na het volgen van een S-VIB traject.

Dit onderzoek is gericht op het handelen van professionals met één leerling, daarom is gekozen voor een individugericht onderzoek. Om zeggingskracht te winnen en om te zien of conclusies ook voor meerdere gevallen gelden is in dit onderzoek uit gegaan van een meervoudige gevalstudie. Het onderzoek strekt zich uit over een langere periode waarbij er een voor- en nameting gedaan wordt op het gebied van zichtbaar leerkrachtgedrag in de klas en op het gebied van meningsvorming van leerkrachten.

3.3 De doelgroep

Dit onderzoek vindt plaats op AZC school De Vlieger. De school waar ik intern begeleider ben en waar ik de verantwoordelijkheid draag voor de zorgverbreding.

Aan dit onderzoek werken drie leerkrachten mee. Alle leerkrachten gaven aan zich handelingsverlegen te voelen rondom probleemgedrag. De leerkrachten vertegenwoordigen de onder-, midden- en bovenbouw van de school.

De leerkrachten geven in het intake gesprek aan 'last' te hebben van een leerling met druk gedrag.

Onder de doelgroep versta ik ook alle leerkrachten van AZC school De Vlieger, want wanneer de uitkomsten succesvol zijn, zou S-VIB toepasbaar kunnen zijn voor alle leerkrachten van de school.

3.4 Stappen

Het onderzoek verloopt via de onderstaande stappen.

- Literatuur wordt bestudeerd.
- Uitleg aan de teamleden van het doel van het praktijkonderzoek.
- Afnemen van de vragenlijst bij alle leerkrachten van AZC school De Vlieger.
- Afnemen van een intake gesprek bij de drie leerkrachten.
- Voeren van drie begeleidingstrajecten.
- Afnamen van het interview als nameting.
- Vergelijken van de eerste en laatste opname aan de hand van een kijkwijzer.
- Verwerken van de gegevens en resultaten.
- Trekken van conclusies.

3.5 Methode om aan onderzoeksgegevens te komen

De onderzoeksgegevens worden door middel van een viertal instrumenten verkregen. Een literatuuronderzoek, een vragenlijst, een interview en een kijkwijzer bij de gemaakte klasopnamen.

De vragenlijst wordt gebruikt als een voormeting. Heeft geeft de visie en de kijk op gedragsproblemen weer voor het volgen van een S-VIB traject.

De vragenlijst is uitgedeeld aan alle leerkrachten van AZC –school De Vlieger. In een teamvergadering is de vragenlijst aangekondigd. Er is geen toelichting gegeven op de inhoud van de vragenlijst. Dit met de reden overleg over de vragenlijst tegen te gaan. Overleg zou de uitkomsten van de vragenlijst kunnen beïnvloeden.

De vragenlijst bestaat uit vijf vragen. Hiervan zijn drie open en twee gesloten.

De vragenlijst geeft antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

Onderzoeksvraag 1a Wat verstaan leerkrachten op AZC school De Vlieger onder leerlingen met druk gedrag?

Onderzoeksvraag 1b Hoe ervaren leerkrachten een leerling met druk gedrag?

Onderzoeksvraag 1c Welke invloed ervaren leerkrachten te hebben op een leerling met druk gedrag?

Het interview wordt gebruikt als nameting en geeft de denkwijze van de leerkrachten over een leerling met druk gedrag weer na het volgen van een S-VIB traject. Het interview is afgenomen bij drie leerkrachten die tevens een S-VIB traject hebben gevolgd. Het interview bestaat in totaal uit achttien open vragen.

Het interview geeft antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

Onderzoeksvraag 1b. Hoe ervaren leerkrachten een leerling met druk gedrag?

Onderzoeksvraag 1c. Welke invloed ervaren leerkrachten te hebben op een leerling met druk gedrag?

Onderzoeksvraag 1d. Hoe kijken leerkrachten van AZC school De Vlieger aan tegen leerlingen met druk gedrag na het volgen van een S-VIB traject?

Onderzoeksvraag 3a. Voelen leerkrachten zich geholpen door het volgen van een SVIB-traject?

Onderzoeksvraag 3b. Zien leerkrachten van AZC school De Vlieger een gedragsverandering bij zichzelf na het volgen van een SVIB traject?

Onderzoeksvraag 3c. Welke waarde hechten leerkrachten van AZC school De Vlieger aan SVIB?

De kijkwijzer wordt gebruikt om de eerste en de laatste klasopnamen uit het S-VIB traject met elkaar te vergelijken en te kijken of er een gedragsverandering zichtbaar is bij de leerkracht.

Het geeft antwoord op de volgende vragen:

Onderzoeksvraag 2a. Welk leerkrachtgedrag is er na het volgen van een SVIB traject zichtbaar op de beelden?

Onderzoeksvraag 2b. Is een verschil in leerkrachtgedrag zichtbaar tussen de eerste en de laatste klasopname?

3.6 Verantwoording van keuzes

Om de instrumenten een zo groot mogelijke mate van betrouwbaarheid en validiteit te geven zijn deze principes gebruikt bij het nadenken en verbeteren van de instrumenten.

De vragenlijst betreffende de visie van leerkrachten op leerlingen met gedragsproblemen voor het volgen van een S-VIB traject is zelf ontworpen vanuit een eigen fundering en theoretisch kader. Er heeft regelmatig peer debriefing (Baarda 2005) plaatsgevonden in de vorm van overleg met critical friends en begeleider. De gemaakte kritische opmerkingen zijn verwerkt in het product.

Het interview geeft de ervaring en de mening van leerkrachten over S-VIB weer en daarnaast geeft het zicht op de visie van leerkrachten op leerlingen met druk gedrag na het volgen van een S-VIB traject. Het interview is tot stand gekomen naar voorbeeld van een interview van Dewi Piscaer, opleider opleiding S-VIB.

De kijkwijzer maakt het verschil tussen de eerste en de laatste opname zichtbaar.

Het laat zien of patronen in gedrag versterkt of verminderd zijn en of er een gedragsverandering heeft plaats gevonden. Deze kijkwijzer is ontwikkeld door Dewi Piscaer. Het maken van filmopnamen heeft als voordeel dat ze steeds opnieuw bekeken kunnen worden. Om interpretatie verschillen tegen te gaan, is gebruik gemaakt van de basisprincipes van S-VIB. Daarnaast heeft een drietal mensen de kijkwijzer ingevuld om ook zo tot een betrouwbaar resultaat te komen.

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Om antwoord te krijgen op de vraag of er door middel van de inzet van S-VIB een gedragsverandering plaats kan vinden bij leerkrachten op AZC school De Vlieger, zodat ze beter kunnen omgaan met druk gedrag, maak ik in dit onderzoek gebruik van een viertal instrumenten. Per onderzoeksvraag en deelvraag beschrijf ik in dit hoofdstuk de uitkomsten.

4.2 Onderzoeksvraag 1 : Welke problemen ervaren leerkrachten met leerlingen die druk gedrag vertonen?

4.2.1 Deelvraag 1a: Wat verstaan leerkrachten op AZC school De Vlieger onder leerlingen met druk gedrag?

Om deze vraag te beantwoorden is een vragenlijst uitgezet.

Van de tien uitgedeelde lijsten zijn er acht teruggekomen. Een percentage van 80%.

In de omschrijvingen van leerkrachten worden verschillende termen gebruikt om druk gedrag te omschrijven. Opvallend is dat zes van de acht leerkrachten druk gedrag omschrijven als storend. Dezelfde zes leerkrachten geven tevens aan dat het drukke gedrag zorgt voor het afleiden van andere kinderen.

In het theoretisch kader beschreven we eerder dat druk gedrag valt onder externaliserend gedrag en dat dit wordt ervaren als de moeilijkste categorie gedrag voor leerkrachten om mee om te gaan. Leerkrachten van AZC school De Vlieger geven aan dat de storende factor hen het zwaarst valt. Dit mede omdat het andere kinderen afleidt en zij hier last van hebben. Vier leerkrachten maken in de beschrijving van druk gedrag een onderscheid tussen fysiek en verbaal drukke kinderen en geven daarbij aan dat het niet passend is bij de omgeving waarin het kind zich bevindt.

4.2.2 Deelvraag 1b: Hoe ervaren leerkrachten een leerling met druk gedrag?

Om deze vraag te beantwoorden zijn een vragenlijst en een interview uitgezet.

De vragenlijst is uitgedeeld aan alle leerkrachten van AZC school De Vlieger. Van de tien uitgedeelde lijsten zijn er acht teruggekomen. Het interview is afgenomen bij drie leerkrachten die deelgenomen hebben aan een S-VIB traject.

Daarnaast geven de S-VIB trajecten een beeld van de ervaringen van de leerkrachten met een leerling met druk gedrag.

In dit praktijkonderzoek heb ik drie leerkrachten begeleid die last hadden van een leerling met druk gedrag.

In het intakegesprek gaven ze de volgende dingen aan.

Leerkracht 1 gaf aan:

“Ik word kriebel van dat drukke gedoe. Bovendien let hij daardoor helemaal niet op en leert hij te weinig.”

Leerkracht 2 gaf aan:

“Hoe kan ik hier nu het beste mee omgaan. Ik begrijp zijn gedrag, maar wat mag ik aanvaardbaar vinden?”

Leerkracht 3 gaf aan:

“Het constante aandacht vragen werkt me op de zenuwen. Ik snap dat M. het nodig heeft, maar de rest van de klas wil ook aandacht. “

Deze opmerkingen zijn het uitgangspunt geweest voor een intakegesprek en het starten van een S-VIB traject.

S-VIB traject 1 heeft plaatsgevonden met een leerkracht uit de onderbouw. Haar hulpvraag had betrekking op leerling M., een Somalische jongen. Deze jongen liet veel druk gedrag zien.

Volgens de leerkracht was zijn gedrag heel wisselend. Hij kon de ene dag rustig binnenkomen en goed en oplettend zijn. De andere dag was dat gedrag totaal anders en kon hij niet op zijn stoeltje in de kring zitten. Hij stoorde de andere kinderen in de klas. Hij kneep ze, trok aan haren en lette niet op in de kring. Hierdoor bleven zijn leervorderingen achter. De leerkracht had al veel geprobeerd en wist niet goed welke aanpak nu het beste bij M. aansloot. Ze vroeg hierbij hulp.

Dit resulteerde in de volgende leervraag: Hoe kan ik er voor zorgen dat het drukke gedrag van M. verminderd en hij beter oplet in de kring, zodat zijn leervorderingen vergoten. Er zijn drie klasopnamen gemaakt en er hebben drie nagesprekken plaatsgevonden met de leerkracht. Uit de analyse van de klasopname bleek er een patroon bij de leerkracht zichtbaar te zijn op het gebied van didactiek. Ze nam de leerlingen veel uit handen en betrok de kinderen niet actief bij de les. De leerlingen mochten luisteren in de kring en toe kijken. Het was zichtbaar dat M. behoefte had aan actieve betrokkenheid. Hij liep vaak naar voren om iets aan te wijzen of iets voor te doen. Zijn gedrag had een relatie met het aanbod van de leerkracht. Op momenten waarop hij werd gevraagd iets te doen, bijvoorbeeld het opruimen van boekjes, was hij alert en wilde hij graag helpen. In de werkpunten van de leerkracht is het accent gelegd op het activeren van M. in de kring.

S-VIB traject 2 is een traject met een leerkracht uit de bovenbouw. Haar hulpvraag had betrekking op een leerling G. G. is een jongen uit Georgië, die nadrukkelijk aanwezig was in de klas en druk gedrag vertoonde. Hij vroeg veel aandacht van de leerkracht. Hij stelde veel hulpvragen, zat te zuchten en te steunen als hij moest wachten en kon het geduld naar andere kinderen toe in vrije situaties niet opbrengen. Hij was erg druk en aanwezig. Tevens gaf de leerkracht aan dat ze bang was om een hekel te gaan krijgen aan deze leerling en niet wist of ze hem nu wel of niet die extra aandacht moest geven.

Dit resulteerde in de volgende leervraag: Hoe doseer ik de aandacht die ik G. geef, zodat G. minder aanwezig is en ik hem beter kan verdragen.

Er zijn drie klasopnamen gemaakt. Uit de analyse van de klasopname bleek een patroon zichtbaar in de interactie. G. werd veel gecorrigeerd door de leerkracht. Uit de beelden was zichtbaar dat hij op het benoemen van het gewenste gedrag sterk reageerde. De leerkracht heeft hieraan gewerkt.

Twee dagen na het tweede nagesprek hoorden we dat G. de volgende dag zou gaan vertrekken. Diezelfde dag is er een derde opname gemaakt.

Bij het nagesprek van de derde opname zat de leerling niet meer op school. Traject 2 is geen afgerond traject. Wanneer de leerling niet vertrokken was, had er een vierde opname plaatsgevonden.

S-VIB traject drie heeft plaatsgevonden met een leerkracht uit de middenbouw.

Deze leerkracht gaf aan moeite te hebben met het gedrag van M.

M. is een meisje uit Egypte. Ze komt uit een problematische thuissituatie en vraagt heel veel aandacht in de klas en vertoont daarbij druk en storend gedrag.

Ze loopt veel heen en weer. Ze komt veel hulp vragen bij de leerkracht en houdt andere kinderen van het werk. De leerkracht begreep heel goed waar het gedrag van M. vandaan komt, maar kon geen manier vinden om er mee om te gaan en haar verder op weg te helpen.

Dit resulteerde in de volgende leervraag: Hoe kan ik M. leren omgaan met uitgestelde aandacht, zodat ze de klas minder stoort en mijn hulp minder nodig heeft?

Er zijn drie klasopnamen gemaakt tijdens de zelfstandige werklessen. Uit de analyse van de klasopname werd een patroon zichtbaar in het klassenmanagement.

De leerkracht zat achter haar tafel, liet leerlingen bij haar komen en beantwoordde de vragen van de kinderen. M. zat achter in de klas uit het zicht van de leerkracht en ging regelmatig in de rij van de wachtende kinderen staan om antwoord te krijgen op haar vragen. De leerkracht heeft naar aanleiding van de nagesprekken een verandering doorgevoerd in haar klassenmanagement. Ze is achter haar tafel weggegaan en is rondes gaan lopen door de klas. Daarnaast heeft ze leerlingen een blokje gegeven waarmee ze kunnen aangeven of er vragen zijn.

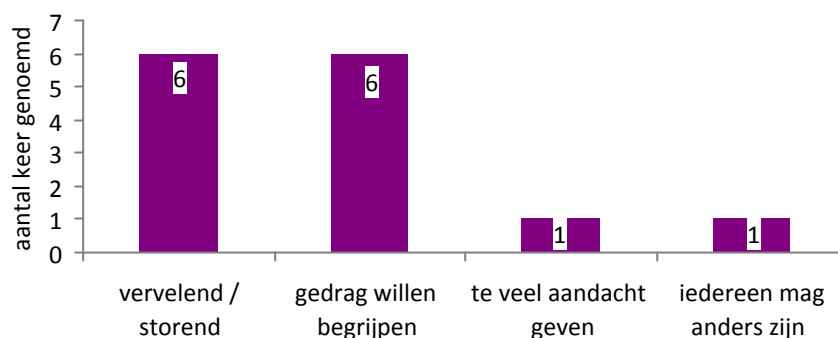
De vragenlijst is bedoeld als voormeting, vooraf aan een S-VIB traject.

De vragenlijst is uitgedeeld aan alle leerkrachten van AZC school De Vlieger.

Van de tien uitgedeelde vragenlijsten zijn er acht ingevuld. Deze acht zijn meegenomen in de resultaten.

In de vragenlijst is aan leerkrachten gevraagd op welke wijze zij druk gedrag ervaren in de klas. Hierop zijn diverse antwoorden gekomen. Leerkrachten geven aan druk gedrag te ervaren als vervelend en storend. Ze geven aan druk gedrag te ervaren als gedrag dat men wil gaan begrijpen. Druk gedrag wordt ook ervaren als gedrag dat te veel aandacht van de leerkracht vraagt en krijgt. Als laatste geeft men aan dat druk gedrag ervaren wordt als acceptabel, omdat iedereen anders mag zijn.

Figuur 1 geeft een beeld van hoe vaak de antwoorden genoemd zijn door de leerkrachten in deze vragenlijst.

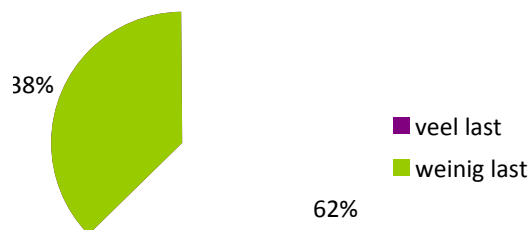


Figuur 1. Hoe ervaren leerkrachten druk gedrag in de klas.

Op de vraag hoeveel last leerkrachten hebben van een leerling met de druk gedrag in de klas scoren de leerkrachten divers. Op een schaal van 1 tot 10 mocht men deze lastervaring weergeven. Bij een score van één heeft een leerkracht geen last van het drukke gedrag. Een score van tien geeft aan dat de leerkracht er veel last van heeft.

Drie leerkrachten geven aan in mindere mate last hebben van druk gedrag. Zij scoren deze last met een drie of een vijf. Vijf leerkrachten geven aan in meerdere mate last te hebben van druk gedrag. Zij scoren deze last met een zeven, een acht of een negen.

De score van de leerkrachten wordt in figuur 2 vertaald naar een percentage lastervaring.



Figuur 2. percentage lastervaring.

Uitgedrukt in procenten betekent dit dat 38 % aangeeft in mindere mate last te hebben van druk gedrag. 62% geeft aan in meerder mate last te hebben van druk gedrag.

Het interview is gebruikt als nameting en is afgenomen bij drie leerkrachten die een S-VIB traject gevolgd hebben.

In het interview geven de leerkrachten aan het volgende te ervaren.

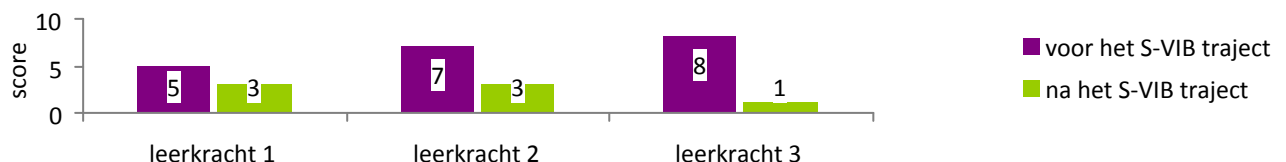
Leerkracht 1: 'Ik stoer me minder aan M., omdat ik weet waar het gedrag vandaan komt en hoe ik hem uit het gedrag kan krijgen.'

Leerkracht 2: 'Ik stoer me nu minder aan het gedrag van G. Ik vind het geen nare jongen en heb geen hekel aan hem gekregen. Daar was ik bang voor.'

Leerkracht 3: 'Een leerling met druk gedrag is een leerling die aandacht nodig geeft. Ik moet ruimte hebben om ook echte aandacht te kunnen geven.'

Deze leerkrachten hebben opnieuw een score gegeven aan de mate waarin zij last hebben van druk gedrag.

De scores van de voor- en nameting zijn terug te vinden in figuur 3.



Figuur 3. Lastervaring voor en na het S-VIB traject.

In figuur 3 is bij de voormeting een hogere lastervaring zichtbaar dan bij de nameting. In twee van de drie gevallen is de lastervaring voor meer dan 50 % verminderd.

4.2.3 Deelvraag 1c: Welke invloed ervaren leerkrachten te hebben op een leerling met druk gedrag?

Om deze vraag te beantwoorden zijn een vragenlijst en een interview uitgezet.

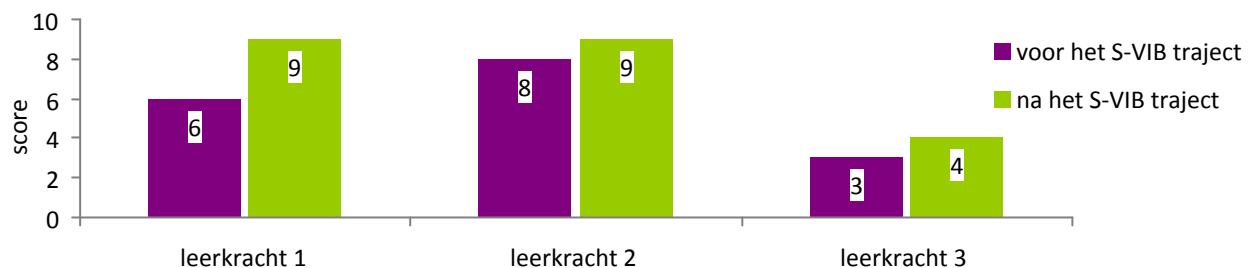
De vragenlijst is bedoeld als voormeting, vooraf aan een S-VIB traject.

Het interview is een nameting bij drie leerkrachten die een S-VIB traject hebben gevolgd.

Op een schaal van 1 tot 10 hebben de leerkrachten voorafgaand aan en na het volgen van een S-VIB traject, aangegeven welke invloed ze dachten te hebben op het drukke gedrag. Een score van één geeft aan dat je geen invloed ervaart.

Een score van tien geeft aan dat een leerkracht veel invloed ervaart.

Deze vraag laat het volgende beeld zien.



Figuur 4. De invloed op het gedrag van een leerling met druk gedrag voor en na een S-VIB traject.

In figuur 4 is zichtbaar dat er bij alle drie de leerkrachten een stijging is in de mate waarin zij denken invloed te hebben op het drukke gedrag van een leerling.

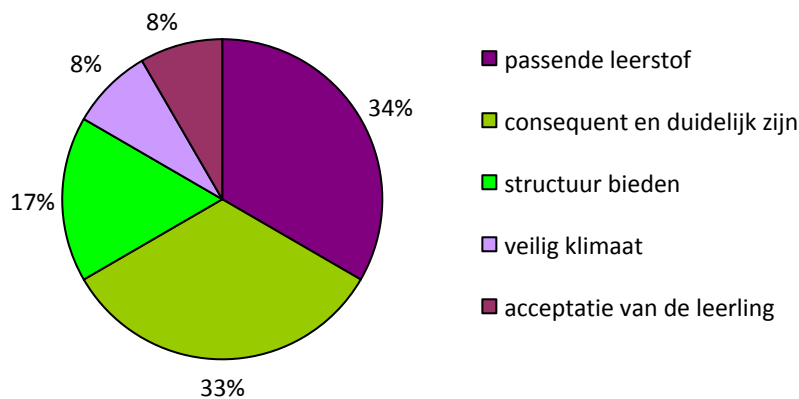
Uit de vragenlijst, afgenomen bij alle leerkrachten, kwam naar voren dat de leerkrachten zich al redelijk bewust waren van de invloed die zij hebben op het gedrag van leerlingen. Dat blijkt uit een gemiddelde score van 6.4 op de schaal van 1 tot 10.

In de nameting afgenomen bij drie leerkrachten die een S-VIB traject gevolgd hebben zien we een gemiddelde score van 7.4 op de schaal van 1 tot 10.

In de vragenlijst geven de leerkrachten een aantal manieren aan waarop zij denken invloed uit te kunnen oefenen op het drukke gedrag van een leerling. De antwoorden die leerkrachten hierop geven verschillen. In totaal worden er vijf verschillende manieren genoemd.

- De leerling passende leerstof aanbieden.
- Als leerkracht consequent en duidelijk zijn.
- Structuur bieden aan de leerling.
- Zorg dragen voor een veilig klassenklimaat.
- Acceptatie van de leerling zoals hij is.

Figuur 5 geeft weer hoe vaak deze antwoorden gegeven zijn.



Figuur 5. Manieren om invloed uit te oefenen.

De rol van de leerkracht is belangrijk in het tot stand komen van gedragsveranderingen bij leerlingen. Van der Wolf en Van Beukeringen (2009) benoemen hierin de relatie tussen leerlingen en leerkracht als grootste invloed op het functioneren van leerlingen. Wanneer we kijken naar de antwoorden van de leerkrachten uit de vragenlijst, in het licht van het belang van de relatie, zien we dat alleen de onderste drie punten hieronder vallen.

4.2.4 Deelvraag 1d: Hoe kijken leerkrachten van AZC school De Vlieger aan tegen leerlingen met druk gedrag, na het volgen van een S-VIB traject?

Om deze vraag te beantwoorden is een interview uitgezet.

Alle drie de leerkrachten verwoordten dit op een andere manier.

Leerkracht 1 geeft aan dat druk gedrag altijd ergens vandaan komt. Het is voor haar belangrijk dat je daar zicht op krijgt. Het is goed om te weten welke interactie er plaats vindt voorafgaande aan het drukke gedrag. Het liefst wil ze daarom op iedere leerling S-VIB begeleiding. "Wanneer de oorzaak duidelijk is en je er iets mee kan, ben je minder onmachtig en stoor je je er minder aan."

Leerkracht 2 geeft aan dat druk gedrag een schreeuw om aandacht is. Ieder kind wil gezien worden. Het is in haar ogen belangrijk dat je als leerkracht leert deze aandacht te kanaliseren.

Leerkracht 3 had vanuit haar vooropleiding al een redelijk beeld van de oorzaken van druk gedrag bij leerlingen. Nu ziet ze dat je door een verandering in het klassenmanagement meer ruimte kan creëren voor het contact met een leerling en dat dit positieve effecten heeft voor de leerling, voor de leerkracht en de klas. "Het nieuwe klassenmanagement geeft mij rust en ruimte. Ik heb nu eindelijk tijd voor het contact met mijn leerlingen."

4.3 Onderzoeksvraag 2 : Is er na het volgen van een SVIB traject een gedragsverandering zichtbaar bij leerkrachten van AZC school De Vlieger?

4.3.1 Deelvraag 2a: Welk leerkrachtgedrag is er na het volgen van een S-VIB traject zichtbaar op de beelden?

Om deze vraag te beantwoorden is een kijkwijzer uitgezet.

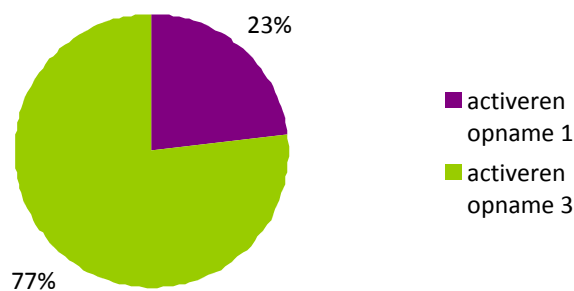
Naar aanleiding van de analyse van de beelden en de nagesprekken met de leerkrachten, hebben de drie leerkrachten werkpunten gekozen passend bij de zichtbare patronen uit de klasopnamen. Aangezien leerkrachten van elkaar verschillen, verschillen ook de werkpunten van elkaar. De leerkrachten hebben aan meerdere punten gewerkt. Bij alle drie is er sprake van één groot werkpunt. Dit werkpunt is bij deze vraag meegenomen in het kijken naar leerkrachtgedrag. Dit vertaalt zich in het volgende zichtbare leerkrachtgedrag.

Bij leerkracht 1 is activeren zichtbaar.

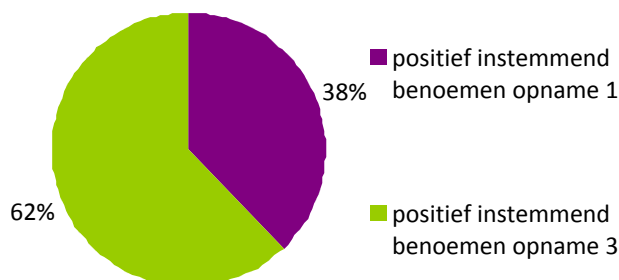
Bij leerkracht 2 is positief instemmend benoemen zichtbaar.

Bij leerkracht 3 is zichtbaar dat zij het initiatief heeft.

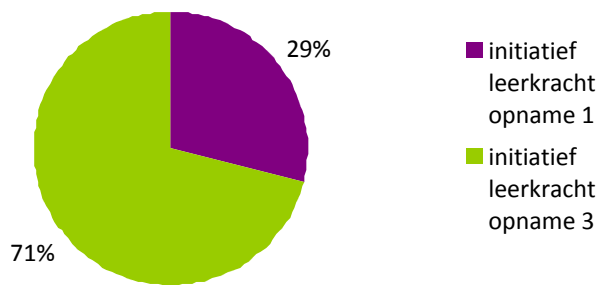
De figuren 6, 7 en 8 laten de groei op dit vlak zien.



Figuur 6. Groei werkpunt leerkracht 1



Figuur 7. Groei werkpunt leerkracht 2



Figuur 8. Groei werkpunt leerkracht 3

4.3.2 Deelvraag 2b: Is een verschil in leerkrachtgedrag zichtbaar tussen de eerste en de laatste klasopname?

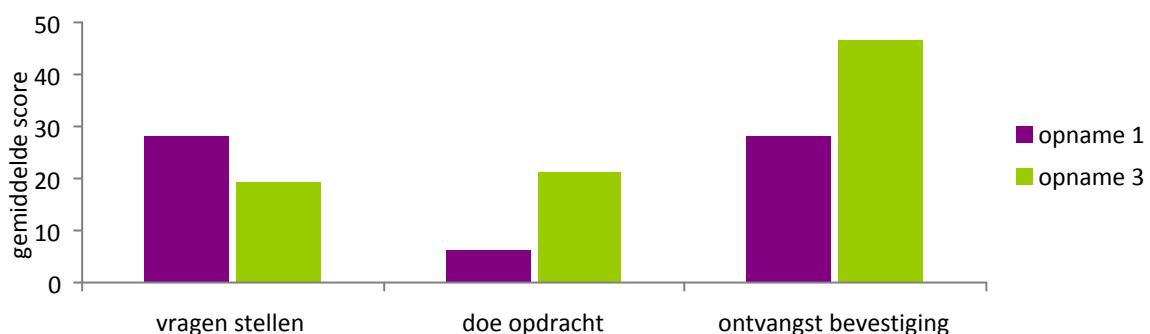
Om deze vraag te beantwoorden is een kijkwijzer uitgezet.

De kijkwijzer is door drie S-VIB'ers ingevuld. Er is geturfd op zichtbaar leerkrachtgedrag overeenkomstig met de werkpunten van de leerkrachten.

De geturfdde scores van de S-VIB'ers kwamen overeen.

Bij leerkracht 1 zie je dat de patronen vragen stellen en activeren vrijwel gelijke score opleveren. Bij het patroon ontvangstbevestiging geven wijkt de score van één S-VIB'er iets af. Uit nagesprek met de S-VIB'ers blijkt dat het interpreteren van kleine signalen behorende bij de ontvangstbevestiging, zoals bijvoorbeeld een knikje, tot een verschil in score leidt.

De scores vertalen zich in de volgende tabel naar een analyse van de kijkwijzer gebaseerd op een gemiddelde van de drie S-VIB'ers.



Figuur 9. Verschil in leerkrachtgedrag bij leerkracht 1.

Het is zichtbaar in figuur 9 dat de leerkracht minder vragen is gaan stellen en meer doe opdrachten is gaan geven. Daarnaast is ook zichtbaar dat de leerkracht vaker een ontvangstbevestiging heeft gegeven aan de leerlingen.

In de eerste opname kreeg leerling M. drie doe opdrachten. Deze waren negatief gestemd. "M. Ga op je stoel zitten." Is er één van. In de laatste opname mocht M. pittenzakken neerleggen. Hij mocht opstaan en getallen aanwijzen en werd op een positieve manier geactiveerd. Corrigeren was nauwelijks meer nodig.

Leerkracht 2 heeft één werkpunt, positief instemmend benoemen van het gedrag van de klas en van leerling G. De kijkwijzer is door drie S-VIB'ers ingevuld. De geturfde scores van de S-VIB'ers kwamen overeen. S-VIB'er 2 had moeite met het verstaan van de leerkracht in opname 3. Zij heeft geen score kunnen geven op het patroon positief instemmend benoemen in opname 3. Afgezien van deze ontbrekende score, waren de andere scores vrijwel gelijk.

De scores vertalen zich in de volgende tabel naar een analyse van de kijkwijzer gebaseerd op een gemiddelde van de drie S-VIB-ers.

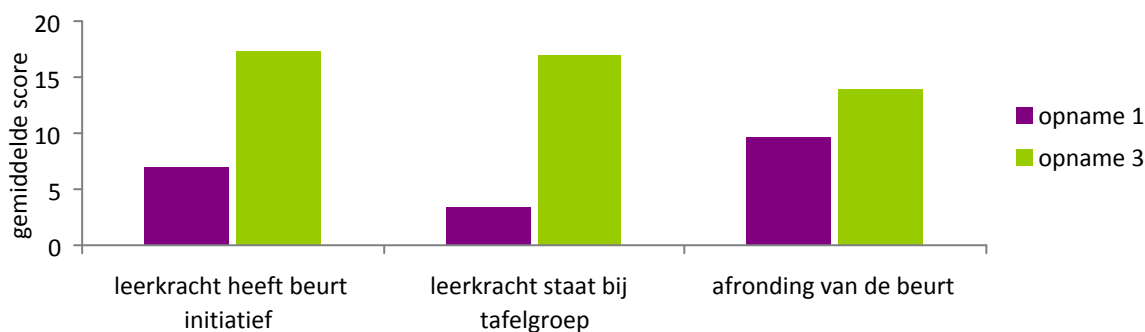


Figuur 10. Verschil in leerkrachtgedrag bij leerkracht 2.

Het is zichtbaar in figuur 10, dat de leerkracht meer positief instemmend is gaan benoemen. Er is een duidelijk verschil zichtbaar tussen de eerste en de laatste klasopname. De leerkracht heeft het benoemen van het gewenste gedrag meer dan verdubbeld.

Leerkracht 3 heeft drie werkpunten: het initiatief hebben in het geven van beurten, leerlingen helpen in de tafelgroepen en ontvangstbevestiging geven.

De kijkwijzer is door drie S-VIB'ers ingevuld. De scores van de S-VIB'ers zijn vrijwel gelijk. Deze score vertalen zich in de volgende tabel naar een analyse van de kijkwijzer gebaseerd op een gemiddelde van de drie S-VIB-ers.



Figuur 11. Verschil in leerkrachtgedrag bij leerkracht 3.

In figuur 11 is zichtbaar dat de leerkracht meer beurt initiatief heeft, ze staat vaker bij de tafelgroepen en heeft het afronden van de beurten meer toegepast.

Twee van de drie werkpunten zijn meer dan verdubbeld.

Het initiatief ligt na het S-VIB traject bij de leerkracht. Dit geeft haar rust en ruimte en heeft tot gevolg dat ze ook ruimte heeft gekregen om beurten met leerlingen af te sluiten.

4.4 Onderzoeksvraag 3: Hoe denken leerkrachten over SVIB na het volgen van een SVIB traject?

4.4.1 Deelvraag 3a: Voelen leerkrachten zich geholpen door het volgen van een S-VIB traject?

Om deze vraag te beantwoorden is een interview uitgezet.

Alle drie de leerkrachten beantwoorden deelvraag 3a met een volmondig ja.

De leervraag die zij hadden is voor hun gevoel beantwoord. Het slagingspercentage in de ogen van de leerkrachten is 100% Het slagingspercentage in de ogen van de S-VIB-er is 66.67%. Het tweede traject, met leerkracht 2 is niet naar tevredenheid afgerond.

De betreffende leerling met gedragsproblemen is verhuisd en daardoor is het traject na drie opnamen gestopt. Door het gewenste gedrag te benoemen is de leerkracht meer open gaan staan voor de leerling en de vragen die hij stelde. Het heeft haar uit een negatieve spiraal gehaald. De leerkracht geeft aan geen hekel aan de leerling te hebben gekregen, iets waar ze bang voor was.

4.4.2 Deelvraag 3b: Zien de leerkrachten van AZC school De Vlieger een gedragsverandering bij zichzelf na het volgen van een S-VIB traject?

Om deze vraag te beantwoorden is een interview uitgezet.

Leerkracht 1 geeft aan dat ze anders is gaan kijken naar het gedrag van M. Ze heeft ingezien dat haar handelen bepalend is voor de betrokkenheid van leerling M. Daarnaast is ze zich meer bewust geworden van het feit dat ze als leerkracht niet alles ziet in de klas. Ze is

momenteel meer aan het observeren om het gedrag van kinderen beter te kunnen begrijpen.

Leerkracht 2 geeft aan dat de grootste gedragsverandering bij haar gevoelsmatig is. Ze stond op het punt om een hekel te krijgen aan de leerlingen, door het constante aandacht vragen en storen. Dit heeft het S-VIB traject volgens de leerkracht voorkomen.

Leerkracht 3 geeft aan dat de gedragsverandering een wisselwerking tot stand heeft gebracht. De nieuwe structuur in het klassenmanagement heeft deze leerkracht rust en ruimte gegeven. Die rust en ruimte heeft gezorgd voor een beter contact en daardoor een gegroeid vertrouwen. Daarnaast geeft deze leerkracht aan dat ze het gevoel heeft menselijker geworden te zijn. Ze durft zichzelf meer te laten zien.

Alle drie de leerkrachten geven in meer of mindere mate aan dat er een gedragsverandering bij hen heeft plaatsgevonden. In het antwoord van leerkracht 2 is het minder sprake van een werkelijke gedragsverandering.

4.4.3 Deelvraag 3c: Welke waarde hechten leerkrachten van AZC school De Vlieger aan S-VIB?

Om deze vraag te beantwoorden is een interview uitgezet.

Alle drie de leerkrachten geven aan dat S-VIB voor iedere leerkracht op school een meerwaarde kan hebben. Ze geven aan dit een mooie manier van leerkrachtbegeleiding te vinden. Ze zien het als waardevol voor zichzelf en de leerling wanneer er nog geen sprake kan zijn van een onderzoek.

Leerkracht 1 geeft daarnaast aan deze informatie ook mee te nemen in het onderwijskundig rapport dat ze maakt bij vertrek van de leerling naar een andere school.

Over de invulling van S-VIB binnen AZC school De Vlieger verschillen ze van mening.

Leerkracht 1 zou het graag gekoppeld zien aan de groepsbesprekingen om zo op behoefte van leerkrachten in te kunnen gaan.

Leerkracht 2 denkt dat iedere leerkracht met regelmaat een S-VIB traject aangeboden zou moeten krijgen.

Leerkracht 3 zou S-VIB ook graag willen koppelen aan de kindbesprekingen. Dit om zo samen te kijken naar een leerling en de behoeften van deze leerling.

Hoofdstuk 5: Conclusie en Discussie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk kijken we terug op het onderzoek. Is het gelukt om door middel van het onderzoek antwoord te krijgen op de centrale vraagstelling?

Zijn alle onderzoeksvragen beantwoord en welke vragen roept dit nog op?

Verder doe ik aanbevelingen voor AZC school De Vlieger.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvragen

5.2.1 Onderzoeksvraag 1: Welke problemen ervaren leerkrachten met leerlingen met druk gedrag?

Leerkrachten op AZC school De Vlieger ervaren een leerling met druk gedrag als storend en afleidend voor zichzelf en de rest van de klas. Hierin verschillen ze niet met leerkrachten in het regulier basisonderwijs. Externaliserend gedrag, waaronder druk gedrag, wordt volgens Wolf en Beukering (2009) als meest moeilijk ervaren.

De drie leerkrachten die deelnemen aan dit onderzoek beschrijven last te hebben van de leerling met druk gedrag. Deze last is een blokkade in de relatie tussen de leerling en de leerkracht. De leerkracht stoort zich aan de leerling of vindt de leerling irritant. Leerkrachten zich bewust van de invloed die zij als leerkracht hebben op het drukke gedrag van de leerling. Dat blijkt uit de gemiddelde score van 6.4 op de vraag hoeveel invloed zij ervaren. Wanneer we kijken naar de antwoorden van de leerkrachten uit de vragenlijst, op de vraag op welke manieren zij invloed uit kunnen oefenen op het gedrag van een leerling. Zien we dat drie van de vijf antwoorden onder relatie vallen.

Deze drie punten zijn ook de punten die niet door veel leerkrachten genoemd worden.

Ze scoren in figuur 5: 8%, 8% en 17 %.

Hieruit concludeer ik dat ondanks het feit dat leerkrachten zich bewust zijn van de invloed die zij hebben, zij hier geen handelingsalternatieven uit halen, waardoor de lastervaring blijft bestaan. Van der Wolf en Van Beukering (2009) benoemen de relatie tussen leerling en leerkracht als grootste invloed op het functioneren van de leerling. Leerkrachten van AZC school De Vlieger herkennen het belang van de relatie nog niet, of hebben deze niet meegenomen bij het invullen van de vragenlijst.

Na het volgen van een S-VIB traject ervaren de leerkrachten minder problemen rond een leerling met druk gedrag. Ze geven een lager lastscore weer dan voor het traject.

Leerkrachten halen uit de beelden informatie waardoor het drukke gedrag van een leerling ontstaat en wat ze hier zelf aan invloed op kunnen hebben. Deze invloed ligt niet bij voorbaat op het gebied van de relatie. In twee van de drie gevallen was een verandering in het klassenmanagement of wel de didactiek een voorwaarde om ruimte te creëren voor het werken aan de relatie.

Bij leerkracht 1 zorgt een andere didactische aanpak voor uitdaging bij de leerling. De leerling heeft daardoor een rustigere werkhouding, met als gevolg minder irritatie van de leerkracht. Hierdoor ontstaat een groei in de relatie. Bij leerkracht 3 was een verandering in het klassenmanagement nodig om meer rust en ruimte te creëren voor de leerkracht. Deze rust en ruimte heeft zij gebruikt om in te zetten in de opbouw van de relatie, voornamelijk in de vorm van vertrouwen winnen.

Uit het bovenstaande concludeer ik dat een S-VIB traject ervoor zorgt dat leerkrachten anders tegen leerlingen met druk gedrag gaan aankijken. Ze worden zich beter bewust van de invloed die zij hebben, met als gevolg meer begrip voor de leerling en een aanpassing in het leerkracht gedrag.

5.2.2 Onderzoeksvraag 2: Is er na het volgen van een SVIB traject een gedragsverandering zichtbaar bij leerkrachten van AZC school De Vlieger?

Om het antwoord op deze vraag betrouwbaar te maken, neem ik de resultaten van traject 2 niet mee. Dit traject is mijn inziens niet volledig afgerond. Daardoor zijn resultaten niet te vergelijken met de twee trajecten die wel afgerond zijn.

Leerkracht 1 en 3 laten beiden een duidelijke gedragsverandering zien.

Leerkracht 1 heeft haar didactiek aangepast en is andere werkvormen gaan toepassen.

Werkvormen die beter aansluiten bij de leerlingen op AZC school De Vlieger en beter aansluiten bij leerling M. Het is in de beelden zichtbaar dat de leerkracht zich minder stoort aan M.

Leerkracht 3 laat ook een duidelijke groei zien in haar werkpunten.

De aanpassing in het klassenmanagement heeft er voor gezorgd dat de leerkracht het initiatief in de beurten terug heeft en daarmee de leiding over de beurt verdeling. Ze heeft de controle en daardoor, zoals ze zelf omschrijft, de rust terug. Nu de leerkracht meer rust ervaart, heeft ze ruimte gekregen om aan de relatie te werken.

In hoofdstuk 2 zijn een aantal voorwaarden omschreven waaraan een situatie moet voldoen wil er een succesvolle gedragsverandering optreden bij leerkrachten.

- De leerkracht moet eigenaar zijn van zijn eigen leerproces.
- Het leerproces van de leerkracht moet in direct verband staan met de directe omgeving van de leerkracht.
- In de begeleiding moet er uitgegaan worden van positieve stimulatie.
- Het is belangrijk om de beeldvorming van leerkrachten te spiegelen aan die van anderen.

In deze twee trajecten wordt aan al deze vier punten voldaan.

De leerkrachten zijn eigenaar van het eigen leerproces, doordat ze de leervraag zelf gesteld hebben en ze ook de werkpunten zelf benoemd hebben.

Het leerproces staat in direct verband met de directe omgeving van de leerkracht, doordat het gaat over een leerling met druk gedrag in de klas van de leerkrachten.

In de begeleiding is uitgegaan van positieve stimulatie door steeds te starten met een positief fragment en deze door middel van een microanalyse sterk uit te vergroten.

Door samen over beelden te praten en er als begeleider vragen over te stellen is beeldvorming van de leerkracht gespiegeld aan die van een ander, in dit geval van de begeleider.

Hieruit concludeer ik dat een S-VIB traject voldoet aan de voorwaarden om te komen tot een gedragsverandering bij leerkrachten.

Interessant zou zijn om na een x- aantal maanden opnieuw een klasopname te maken bij deze leerkrachten om te zien of de gedragsverandering die heeft plaatsgevonden ook stand heeft gehouden. Omwille van het tijdsschema kan deze stap in dit onderzoek niet plaatsvinden.

De volgende werkpunten, het afronding van de beurt en het geven van ontvangstbevestiging zijn bij beide leerkrachten toegenomen in kwantiteit. Dit zegt echter niks over de kwaliteit van deze werkpunten. Nu de leerkracht minder last heeft van de leerling met druk gedrag en zich zichtbaar minder stoort, heeft ze meer ruimte voor relatie en wordt in deze opnamen ook de kwaliteit van de afronding van de beurten en de ontvangstbevestiging hoger. Een voorbeeld hiervan is in plaats van het afronden van een beurt met ja, het afronden van een beurt met: goed zo, ga zo verder M. Uit het bovenstaande concludeer ik dat wat aandacht krijgt groeit. Het S-VIB traject vestigt de aandacht op de patronen en daarmee de werkpunten van de leerkracht. Dit brengt een gedragsverandering bij leerkrachten op gang.

5.2.3 Onderzoeksvraag 3 Hoe denken leerkrachten over S-VIB na het volgen van een S-VIB traject?

Alle drie de leerkrachten voelen zich geholpen en zien een gedragsverandering bij zichzelf. De oplossingsgerichte manier van werken binnen S-VIB maakt dat de leerkrachten resultaat ervaren. Daarnaast ervaren ze eigenaarschap over het proces doordat zij zelf aan mogen geven waaraan gewerkt gaat worden. Volgens Geller Perdue en French (2004) is dit een voorwaarde voor gedragsverandering. Dit maakt dat ze positief staan tegenover S-VIB. Over de manier waarop S-VIB binnen AZC school De Vlieger gestalte zou moeten krijgen verschillen de leerkrachten van mening. Hier concludeer ik, dat S-VIB zinvol ingezet kan worden op AZC school De Vlieger wanneer we praten over leerlingen met gedragsproblemen en specifiek diegene die druk gedrag vertonen. Leerkrachten zien S-VIB als een vast onderdeel in de leerkrachtbegeleiding.

5.3 Het antwoord op de centrale vraagstelling

Dit onderzoek is gestart vanuit een doelstelling en een centrale vraagstelling. Deze vraagstelling luidt als volgt:

Kan door middel van de inzet van S-VIB een gedragsverandering plaatsvinden bij leerkrachten van AZC school De Vlieger, zodat zij beter om kunnen gaan met leerlingen met druk gedrag.

Door de inzet van S-VIB wordt er voldaan aan alle in hoofdstuk 2 genoemde voorwaarden om een gedragsverandering tot stand te brengen.

In dit praktijk onderzoek zien we dat de kijkwijzer die opname één en drie met elkaar vergelijkt een gedragsverandering zichtbaar maakt op de patronen uit de eerste opname.

Daarnaast geven de leerkrachten aan een gedragsverandering te zien bij zichzelf.

Er kan dus door middel van de inzet van S-VIB een gedragsverandering plaatsvinden bij leerkrachten van AZC school De Vlieger, zodat zij beter om kunnen gaan met leerlingen met druk gedrag.

Er vanuit gaande dat leerkrachten op AZC school De Vlieger niet verschillen met leerkrachten in Nederland, zij geven immers aan de zelfde problemen te ervaren, zou de inzet van S-VIB bij alle leerkrachten voor een gedragsverandering kunnen zorgen op het gebied van de omgang met leerlingen met druk gedrag.

Nader onderzoek zou moeten uit wijzen of dit ook werkelijk zo is.

Dijkstra (2008) geeft aan dat de kern van passend onderwijs is, er voor zorgen dat er voor elke leerling de beste kansen op ontwikkeling centraal staan. Daarnaast geeft hij aan dat de invoering van passend onderwijs een proces van onderop moet zijn. Bij de invoering van passend onderwijs in Nederland is het belangrijk leerkrachten op de werkvloer te ondersteunen.

S-VIB is een uitstekend middel om leerkrachten te ondersteunen bij de omgang met leerlingen met gedragsproblemen. De leerkracht leert aan te sluiten bij de mogelijkheden van het kind. Grooff (2004), noemt dit onvoorwaardelijke acceptatie. Ieder kind mag gezien worden en elke kleur mag er zijn.

Er zijn echter een aantal aandachtspunten.

- Het is belangrijk dat een traject rustig en goed wordt afgerond. De realiteit op AZC school De Vlieger is soms minder rustig.

In de praktijk zal een leerkracht niet direct vragen om ondersteuning door middel van S-VIB. Een leerkracht zet eerst zijn eigen handelingsrepertoire in wanneer zij tegen problemen aanloopt in de klas. Wanneer dit niet succesvol is, komt een S-VIB traject in beeld.

Dit proces duurt zeker een aantal maanden. Gemiddeld zit een leerling zo'n 9 maanden op AZC school De Vlieger. De tijdsdruk om een traject af te ronden voordat een leerling weggaat is groot. De ervaring is dat tijdsdruk de leerkracht minder ruimte geeft om te werken aan verbeterpunten. Bovendien geeft een aangekondigd vertrek soms verminderd gevoel van eigenaarschap over het probleem.

- Het wel of niet slagen van een S-VIB traject en de gedragsverandering die daarbij wel of niet plaatsvindt, hangt samen met de kwaliteiten van de S-VIB-er.

Van der Heijkant & Van der Wegen (2000) geven aan dat de volgende aspecten van belang zijn voor een begeleider om een traject succesvol te laten zijn.

- Deskundigheid in het maken van een (micro)analyse.
- Een begeleider moet zelf de elementen van de basiscommunicatie goed kunnen hanteren.
- Een begeleider moet probleemoplossend en handelingsgericht werken, en helpen bij het zoeken naar concrete alternatieven.
- Een begeleider moet de leerkracht activeren zodat deze zelf met oplossingen komt die aansluiten bij zijn eigen mogelijkheden.

Deze onderdelen komen in de opleiding S-VIB nadrukkelijk aan de orde.

Het tijdens intervisie samen bekijken van beelden heeft mij in dit onderzoek scherp gehouden.

5.4 Discussie en aanbevelingen

Naar aanleiding van het theoretisch onderzoek en de data interpretatie zijn mijn inziens alle onderzoeksvragen en deelvragen beantwoord.

Het doen van dit onderzoek heeft echter ook weer nieuwe vragen opgeroepen.

- Is de gedragsverandering die nu zichtbaar is bij leerkrachten blijvend?
- Kunnen de leerkrachten de opgedane vaardigheden ook inzetten bij andere leerlingen met druk gedrag?
- De methode is succesvol voor leerkrachten op AZC school De Vlieger in omgang met leerlingen met druk gedrag. Klopt mijn zienswijze dat de methode ook succesvol is bij andere gedragsproblemen en op andere scholen?

Dit nodigt uit voor een breder onderzoek, met andere gedragsproblemen en op meerdere scholen.

S-VIB kan op meerdere manieren en op verschillende momenten ingezet worden.

De leerkrachten hadden hier tijdens het interview ook een ander beeld over.

Leerkracht 3 wil S-VIB koppelen aan de kindbespreking. Ik denk dat dit voor onze school een brug te ver is. Wanneer we kijken naar een leerling met gedragsproblemen, kijken we tevens naar de rol van de leerkracht.

Voor het samen kijken naar beelden van één leerkracht moet de sfeer in een team veilig zijn. Bovendien moet de leerkracht bereid zijn zich kwetsbaar op te stellen en de oplossing durven zoeken in haar eigen gedrag.

Leerkracht 2 wil S-VIB structureel bij alle leerkrachten op AZC school De Vlieger laten plaatsvinden. Mijn inziens is dit mogelijk. Ik denk hierbij aan een gezamenlijke scholing waarin ieder teamlid S-VIB ondersteuning bij krijgt.

Wanneer het gaat om gedragsproblemen ga ik mee met het idee van leerkracht 1.

Als intern begeleider heb ik vier keer per jaar een groepsbespreking met de groepsleerkrachten. Tijdens die bespreking lopen we alle kinderen en alle plannen door. Op deze wijze komen er vragen naar boven waarbij een S-VIB traject een antwoord zou kunnen geven.

Leerkracht 1 gaf aan dat het S-VIB traject haar inzichten had gegeven in de omgang met M. Deze inzichten neemt ze mee in het onderwijskundig rapport dat ze invult wanneer M. vertrekt van AZC school De Vlieger.

Mijn voorstel is om op het onderwijskundig rapport een ruimte te maken waarin leerkrachten aan kunnen geven of er een S-VIB traject is geweest en wat de bevindingen zijn.

Voor AZC school De Vlieger wil ik de volgende aanbevelingen doen:

- De inzet van S-VIB, wanneer het gaat om leerlingen met gedragsproblemen, koppelen aan de groepsbespreking.
- Het onderwijskundige rapport aanpassen zodat er ruimte is om aan te kunnen geven of er een S-VIB traject heeft plaatsgevonden en wat daarvan de bevindingen zijn.

5.5 Evaluatie

Met een goed gevoel kijk ik terug op het uitvoeren van mijn onderzoek. Het heeft de nodige stress gekost, maar het heeft ook resultaten opgeleverd.

Een boeiend proces waarin het kindbelang voor mij steeds voorop heeft gestaan.

Iedereen heeft zijn eigen kleur en mag zijn wie hij is.

Ik heb gemerkt dat mijn onderwerp werkt. Door de inzet van S-VIB zijn leerkrachten in mogelijkheden gaan denken, rondom de kinderen met druk gedrag en hebben zich daar voor 100% voor ingezet. De lastervaring die zij ervoeren voor het traject is duidelijk verminderd.

Tijdens het praktijkonderzoek in het laatste studiejaar vind ik dat ik een duidelijke groei heb doorgemaakt. Ik merk dat ik bedachtzamer reageer en eerst probeer situaties op waarde in te schatten. Dit omdat ik geleerd heb in de onderzoek om eerst alle gegevens te verzamelen voordat ik een conclusie trek.

Het zelf gaan onderzoeken is iets wat nieuw was voor mij en waar ik moeite mee heb.

Ik mag nog steeds erg graag horen wat er van mij verwacht wordt en dat ik op de goede weg zit.

Door me in de literatuur te verdiepen heb ik mijn kennis vergroot. Daarnaast heb ik veel gesproken met studiegenoten en collega's en heb geprobeerd de kennis te koppelen aan de praktijk van het asielzoekeronderwijs.

De kennis en de overtuiging dat S-VIB een krachtig middel is maakt dat ik als collega hier duidelijk voorsta en dit ook uitstraal naar het team.

Tot slot meen ik aangetoond te hebben dat S-VIB een krachtig instrument is. Ik ben daarom van plan het in de toekomst meer te gaan gebruiken. In eerste instantie op AZC school De Vlieger en binnen het bestuur van Spil basisscholen. Daarnaast wil ik gaan onderzoeken wat S-VIB kan betekenen voor het asielzoekeronderwijs in Nederland.

*Mensen hebben vele kleuren,
rood en groen en wit en blauw.
Welke kleur jij ook bezit,
ik zie jou.*

Literatuurlijst

- Bergen, T., & Veen, K. van, (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4), 29-39
- Bouwhuis, M. (2010). *Passend onderwijs door videobegeleiding*. JSW, 35, 33-35.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary schools: Impact of teacher – child relationship quality and relational classroom climate. *The elementary school journal*, Vol. 110(2), 1-23.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. & Fox, D. (2009). Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1), 73-94.
- Doreleijers, T., Boer, F., Huisman, J., Vermeiren, R., & De Haan, E. *Leerboek psychiatrie. Kinderen en adolescenten*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Dijkstra, K. (2008). Wat vinden leerkrachten van inclusief onderwijs en wat betekent dat voor de opleidingen? In: Balkom, J. van (red.), *Naar een inclusieve omgeving* (pp.9-35). Apeldoorn - Antwerpen: Garant.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 242-260). Dordrecht/ Boston/London: Kluwer.
- Scott Geller, R. Perdue, S.R. & French, A. (2004). Behavior- Based Safety Coaching. 10 guidelines for successful application. *Professional safety*. Vol.. 42 -49.
- Goei, S.L., Nelen, M., Van Oudheusden, M., De Bruïne, E., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B., & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs. *Reaal*, oktober, 1-12.
- Heijkant, C van den. & Wegen, R van der. (2000). *De klas in beeld .Video interactie begeleiding in school*. Heeswijk – Dinther: Uitgeverij Esstede bv
- Grooff, T. (2004). *Samen leren samen leven*, Amersfoort: CPS. (pp. 9-20).
- Harrink, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn.
- Heijkant, C. van den,(2002). Coachende SVIB. Van instructie naar begeleiding. OSO/ Fontys Tilburg. *Tijdschrift onbekend*.
- Hemels, I. (2010). *Preventie van gedragsproblemen in de klas* . Balans augustus-september 2010. (pp. 44-47).
- Hijlkema,B. & Hajer, M. (2007). Het ontstaan en voorkomen van probleemgedrag en de rol van de leraar. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 28(1), 38-44
- Kloosterboer, K. (2009). *Kind in het centrum. Kinderrechten in asielzoekerscentra*. Geraadpleegd op 30 december 2010 via www.unicef.nl/media/2893/kind_in_het_centrum%5B1%5D.pdf.html
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). 'Quality from within' as the key to professional development. *The American Educational Research Association*. New York.
- Korthagen, F. (2008). Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs. In: L. Stevens (Red.), *Leraar wie ben je?* (pp. 25-33). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in school*. Alexandria, VA: ASCD
- Meijer, C. (2003). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas*. Brussel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS

- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Otten, W.J. (2009). *Onze Lieve Vrouwe van de Schemering. Essays over poëzie, film en geloof*. Amsterdam: Uitgeverij G.A. van Oorschot.
- Pharos (2010). *Pharos Jaarplan & begroting*. Geraadpleegd op 7 februari 2011 via http://www.pharos.nl/uploads/_site_1/Pdf/Meerjarenprogramma/Jaarplan_en_begroting_2011.pdf
- Ploeg, J.D. van der (2005). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat
- Rümke, A. (2004). Trauma en onveiligheid als kind en de gevolgen voor het later leven. *Verkenningen in de psychiatrie*, Indigo, 1-11.
- Sproet, M., & Tuk, B. (2007). De jeugd van tegenwoordig. Gezondheidsproblemen bij jongeren en de maatschappelijke gevolgen. In D. Engelhard (Red.), *Met kennis van feiten*. (pp. 84-87). Zeist: A-D Druk
- Stevens, L. (1997). Over denken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. Den Haag: Procesmanagement primair onderwijs.
Stevens, L. (2004) *Anders denken en doen. Allochtone leerlingen en hun leraren*. Antwerpen / Apeldoorn
- Touw, H. & Van Beukering, T. (2009). Professional in de spiegel :achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. 48. 453-460.
- Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Den Haag / Leuven: Acco (pp. 115 – 157).
- Zhang, M., Lundeborg, M., eberhardt, J. (2010). Seeing what you normally don't see. *Phi Delta Kappa International*, 91, (6), 60 – 65

Bijlage 1:

Vragenlijst

Deze vragenlijst is gemaakt als onderdeel van het praktijkonderzoek. Middels deze vragenlijst wil ik onderzoeken hoe leerkrachten van AZC school De Vlieger aan kijken tegen leerlingen met druk gedrag, voordat ze hebben deelgenomen aan een S-VIB traject.

Instructie voor de invuller:

Willen jullie deze vragenlijst invullen voor het eerste nagesprek. Graag zo volledig mogelijk en gebaseerd op je eigen ideeën en ervaringen.

1. Wat versta je onder leerlingen met druk gedrag?

2. Hoe ervaar je een leerling met druk gedrag in de klas? Wat doet dit met jou?

3. Op welke schaal van 1 tot 10 heb je last van een leerling met druk gedrag in de klas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

geen last veel last

4. In welke mate heb je invloed op het drukke gedrag?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

geen invloed veel invloed

5. Hoe kan je het drukke gedrag verminderen?

Ingevuld door: _____

Bedankt voor het invullen.

Bijlage 2

Interview vragen

(Na het volgen van een S-VIB traject.)

Van te voren aan de geïnterviewde uitleggen dat dit interview samenhangt met het onderzoek naar S-VIB in het kader van de opleiding S-VIB in de Master-SEN.

Aangeven dat ik benieuwd ben naar de mening en ervaringen van leraren die een S-VIB traject hebben gehad.

Zorg van te voren voor ontspanning (net als tijdens een nagesprek)

Start met een aantal inleidende vragen, om op deze wijze het gedane traject op te halen uit de herinnering. Bijvoorbeeld: Kan je kort vertellen hoe je het S-VIB traject ervaren hebt?

Algemene gegevens voor het interview:

Naam interviewer: _____

Naam geïnterviewde: _____

Datum interview: _____

1. Wat was de intakevraag die je gesteld hebt tijdens de intake?	
2. Is de intakevraag, die je hebt gesteld in de intake, beantwoord aan het einde van het S-VIB traject?	
<i>Als het antwoord 'ja' of positief is:</i>	<i>Als het antwoord 'nee' of negatief is:</i>
3. Wat heeft ervoor gezorgd dat de hulpvraag is beantwoord aan het einde van het S-VIB traject?	5. Hoe komt het dat de hulpvraag uit de intake, niet beantwoord is aan het einde van het S-VIB traject?
4. Leg dat eens uit.	6. Leg dat eens uit.
7. Wat heeft het volgen van het S-VIB traject je opgeleverd?	
<i>Als het antwoord 'ja' of positief is:</i>	<i>Als het antwoord 'nee' of negatief is:</i>
- 8. Hoe komt het dat het je dit opgeleverd heeft?	9. Hoe komt het dat het je niks opgeleverd heeft?
10. Hoe kijk je na het volgen van het S-VIB traject aan tegen leerlingen met druk gedrag? In welke mate heb je er last van? (cijfer 1 – 10)	
11. Kijk je anders naar leerlingen met druk gedrag, na het volgen van het S-VIB traject, in vergelijking met voor het S-VIB traject?	

12 Ga je na het volgen van het S-VIB anders om met deze leerling met druk gedrag?	
<u>Als het antwoord 'ja' of positief is:</u> 13 Leg dit eens uit. 14 Hoe komt het dat je het nu anders doet?	<u>Als het antwoord 'nee' of negatief is:</u> 15 Leg dit eens uit.
16 Welke invloed heb je op het drukke gedrag van een leerling? Welk cijfer zou je het nu geven? 17 Heeft het S-VIB traject invloed gehad op jou handelen in de klas? Leg dit eens uit. 18 Hoe kijk je aan tegen de inzet van S-VIB op AZC school De Vlieger?	

Bijlage 3:

Kijkwijzer om de eerste klas opname en de laatste klas opname van leerkracht 1 te analyseren en vergelijken.

Handleiding:

Allereerst wordt de intake vraag van de leraar ingevuld.

In de eerste kolom staan de zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste klasopname en verband houden met de door de leraar genoemde intakevraag. De zwakke patronen worden vermeld per cluster in meetbaar en neutraal geformuleerd gedrag.

In de tweede kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom, in de eerste klasopname zichtbaar zijn.

In de derde kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom in de laatste klasopname zichtbaar zijn.

Kijkwijzer:

Wat was de intake vraag van de leerkracht?

Hoe kan ik er voor zorgen dat het drukke gedrag van M. verminderd en hij beter oplet in de kring, zodat zijn leervorderingen vergoten.

Zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste opname op basis van de door de leerkracht genoemde intake vraag.	Eerste opname	Laatste opname
Didactiek: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag. * Vragen stellen aan de leerlingen. * Leerlingen doe opdrachten geven.		
Interactie: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag. * Ontvangst bevestiging geven.		

Klassenmanagement: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag.		

Bijlage 4:

Kijkwijzer om de eerste klas opname en de laatste klas opname van leerkracht 2 te analyseren en vergelijken.

Handleiding:

Allereerst wordt de intake vraag van de leraar ingevuld.

In de eerste kolom staan de zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste klasopname en verband houden met de door de leraar genoemde intakevraag. De zwakke patronen worden vermeld per cluster in meetbaar en neutraal geformuleerd gedrag.

In de tweede kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom, in de eerste klasopname zichtbaar zijn.

In de derde kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom in de laatste klasopname zichtbaar zijn.

Kijkwijzer:

Wat was de intake vraag van de leerkracht?

Hoe doseer ik de aandacht die ik G. geef, zodat G. minder aanwezig is en ik hem beter kan verdragen.

Zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste opname op basis van de door de leerkracht genoemde intake vraag.	Eerste opname	Laatste opname
Didactiek: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag.		
Interactie: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag. * Positief instemmend benoemen.		
Klassenmanagement: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag.		

--	--	--

Bijlage 5:

Kijkwijzer om de eerste klas opname en de laatste klas opname van leerkracht 3 te analyseren en vergelijken.

Handleiding:

Allereerst wordt de intake vraag van de leraar ingevuld.

In de eerste kolom staan de zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste klasopname en verband houden met de door de leraar genoemde intakevraag. De zwakke patronen worden vermeld per cluster in meetbaar en neutraal geformuleerd gedrag.

In de tweede kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom, in de eerste klasopname zichtbaar zijn.

In de derde kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom in de laatste klasopname zichtbaar zijn.

Kijkwijzer:

Wat was de intake vraag van de leerkracht?

Hoe kan ik M. leen omgaan met uitgestelde aandacht, zodat ze de klas minder stoort en minder mijn hulp nodig heeft.

Zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste opname op basis van de door de leerkracht genoemde intake vraag.	Eerste opname	Laatste opname
Didactiek: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag.		
Interactie: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag. * Afronden van de beurt. * Leerkracht heeft beurt initiatief.		
Klassenmanagement: Patronen in neutraal, meetbaar gedrag.		

* Leerkracht staat bij de tafelgroep.		
--	--	--