

Mirrors of reflection



Ruud de Groot

Fontys Hogeschool OSO
Toets PGO / domein gedrag
Mei 2014 (beoordeling: 7)



Inhoudsopgave

Voorwoord	pag. 2
Samenvatting	pag. 2
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	
1.1 Onderzoekscontext	pag. 3
1.2 Aanleiding en probleemstelling	pag. 3
1.3 Eigen professionele rol	pag. 4
1.4 Onderzoeksrelevantie	pag. 4
1.5 Aansluiting op eerder onderzoek	pag. 4
1.6 Onderzoeksvraag	pag. 4
1.7 Deelvragen	pag. 4
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	
2.1 Kernbegrippen en literatuur	pag. 5
2.2 Probleemgedrag	pag. 5
2.3 Normatieve professionaliteit	pag. 7
2.4 Reflectie	pag. 8
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoeksdoel	pag. 11
3.2 Onderzoeksparadigma	pag. 11
3.3 Onderzoeksstrategie	pag. 11
3.4 Respondenten	pag. 12
3.5 Onderzoeksmethodes	pag. 12
3.6 Data-analyse	pag. 12
3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	pag. 13
3.8 Ethiek	pag. 13
3.9 Tijdpad	pag. 14
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	pag. 15
4.1 Leeswijzer	pag. 15
4.2 Procesbeschrijving onderzoek	pag. 15
4.3 Verzamelde data	pag. 16
4.4 Data-analyse en korte conclusies	pag. 16
Hoofdstuk 5: Conclusies & reflectie	pag. 19
5.1 Leeswijzer	pag. 19
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	pag. 19
5.3 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie	pag. 21
5.4 Aanbevelingen	pag. 21
5.5 Reflectie onderzoeksproces	pag. 22
Literatuurlijst	pag. 24
Bijlage 1: Verwerkingsopdracht & literatuurlijst GDR1	pag. 25
Bijlage 2: Data enquête	pag. 28
Bijlage 3: Vragen behorende bij het spiraalmodel van Korthagen	pag. 32

Voorwoord

Probleemgedrag of gedragsprobleem? That's the question...

Werkend in het speciaal basisonderwijs word ik dagelijks geconfronteerd met leerlingen die een stempel hebben gekregen binnen het domein gedrag. Ik heb voor mezelf besloten de stempels zo veel mogelijk als gegeven aan te nemen en me alleen te richten op het zichtbare gedrag dat kinderen daadwerkelijk vertonen, in positieve of negatieve zin. Die houding leidt wat mij betreft nu al tot verrassende resultaten, want door me te richten op zichtbaar vertoond gedrag in plaats van verwacht gedrag ervaar ik dat ik veel objectiever kan kijken naar de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen. Het kind staat centraal, niet het probleemgedrag of het gedragsprobleem. Overigens heb ik om praktische en schrijftechnische redenen ervoor gekozen in dit onderzoeksvorstel de term probleemgedrag te hanteren. Liever zou ik spreken van kinderen die een leerkracht nodig hebben die extra aandacht heeft voor zijn of haar specifieke onderwijsbehoeften. Helaas, ik leer mijn kinderen deze weken hoe ze de kern van een tekst bondig kunnen beschrijven. Dan moet ik zelf het goed voorbeeld geven, die tip zouden ze me zeker niet onthouden!

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd op school X voor speciaal basisonderwijs, waar in totaal 175 leerlingen onderwijs volgen dat door 35 medewerkers met zowel lesgebonden als niet-lesgebonden taken wordt verzorgd. In dit onderzoek is gezocht naar antwoorden op de vraag hoe de keuze voor een bestaand reflectiemodel het handelen van leerkrachten op school X ten aanzien van vertoond probleemgedrag door kinderen kan versterken. Op basis van een stevig literatuuronderzoek binnen de kaders van probleemgedrag, normatieve professionaliteit en reflectie is een inhoudelijke enquête opgesteld waaruit blijkt dat het subtype anti-sociaal gedrag als belangrijkste vorm van probleemgedrag wordt ervaren en dat de aanpak en preventie hiervan wordt vormgegeven vanuit de wens van de leerkrachten om het eigen handelen te versterken. De verworven informatie uit de enquête onder twintig respondenten is inhoudelijk getoetst in drie afgenomen groepsinterviews onder dezelfde twintig respondenten. Op basis van de resultaten van dit onderzoek is niet vast te stellen of de keuze voor een bestaand reflectiemodel het handelen van de leerkrachten op school ten aanzien van vertoond probleemgedrag door kinderen zal versterken. Wel kan worden vastgesteld dat er momenteel niet vanuit een schoolbreed geïmplementeerd reflectiemodel wordt gewerkt, maar dat leerkrachten op school X constant bezig hun eigen handelen te plaatsen in de context van het vertoonde probleemgedrag door kinderen, met als doel het eigen handelen hierin te versterken. Er is momenteel dan ook geen behoefte aan een schoolbreed gebruikt reflectiemodel, wel bestaat de behoefte aan het experimenteren met diverse soorten reflectiemodellen. Voorwaarde is dat die modellen relatief eenvoudig en snel hanteerbaar zijn, uitgaan van een praktische onderwijscontext en ruimte bieden voor individuele interpretatie en invulling. Daarnaast bestaat de behoefte aan een inhoudelijke verdieping rondom het begrip (externaliserende) problematiek die zich richt op de dagelijkse onderwijspraktijk op school X.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Onderzoekscontext

Dit onderzoek wordt geschreven voor een school voor speciaal basisonderwijs (SBO). De naam van de betreffende school is wegens privacy-redenen gefingeerd, vanaf nu wordt gesproken over 'school X'. Het onderwijs op school X is bedoeld voor leerlingen uit het primair onderwijs voor wie is vastgesteld dat ze niet voldoende kunnen profiteren van het geboden onderwijs. De uitvoering van dit onderzoek vindt plaats onder 20 collega's met lesgebonden taken. School X biedt onderwijs in dertien heterogene stamgroepen en een observatiegroep voor jonge kinderen. Iedere groep bestaat uit maximaal 16 leerlingen. Voor ieder kind wordt een ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld voor de periode dat het kind naar verwachting op school X blijft. In het OPP worden de verstandelijke aanleg, talenten en eventuele belemmeringen in verband gebracht met het leertempo en de leerresultaten. Op basis van deze gegevens en de ervaringen in het werken met het kind wordt een prognose geformuleerd voor het verwachte uitstroomniveau. Het OPP wordt twee keer per jaar heroverwogen en besproken met de ouder(s) en/of verzorger(s).

1.2 Aanleiding en probleemstelling

Leerkrachten op school X benoemen steeds vaker het gevoel van een toename in ervaren probleemgedrag bij leerlingen in de klas. Om de term probleemgedrag te kaderen, werd voor de start van dit onderzoek een inventarisatie uitgevoerd onder de leerkrachten die zich richtte op acht typen van probleemgedrag volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009), zoals te zien in figuur 1. Leerkrachten op school X benoemden het type '*agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend*' als het lastigste gedrag om mee om te gaan. De uitwerking hiervan blijft vooralsnog beperkt tot het reactief onderling bespreken van ervaringen en het bedenken van oplossingen voor de korte termijn. In de praktijk komt dat neer op het bestraffen van het probleemgedrag enerzijds en het belonen van gewenst gedrag anderzijds. Vanuit het team bestaat de vraag of interventies in het eigen reflectieve handelen het ervaren probleemgedrag kunnen laten afnemen. Of een bepaald reflectiemodel past bij onze school, moet worden onderzocht.

figuur 1: Acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf en Van Beukering, 2009)

1.3 Eigen professionele rol

Als groepsleerkracht en onderzoeker op school X participeer ik actief in gesprekken over ervaren probleemgedrag en constateer ik dat er in (bouw)vergaderingen oplossingen worden bedacht die zich richten op specifieke incidenten. Door deze werkwijze zoeken we oplossingen vanuit een reactieve houding, waardoor het gevaar bestaat teveel vanuit een tunnelvisie te handelen. Door de opbrengsten van dit onderzoek kan een pro-actieve houding ontstaan bij docenten, die vanuit reflectie op eigen handelen hun professionele beroepshouding willen ontwikkelen. De opbrengst van het onderzoek, maar zeker ook het proces dat leidt tot het schrijven van het geheel, is dus direct van waarde voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten op school X.

1.4 Onderzoeksrelevantie

De relevantie van dit onderzoek is te vinden binnen de kaders van de Wet op de beroepen in het onderwijs (2006) waar ook het besluit 'bekwaamheidseisen onderwijspersoneel' toe

behoort. Het samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren ontwikkelde een competentiemodel waarin zeven belangrijke competenties worden onderscheiden. Voor dit onderzoek richt ik me onder meer specifiek op de competentie ‘competent in reflectie en ontwikkeling’. Onder de bekwaamheidseisen van deze competentie valt onder andere de indicator dat de leerkracht regelmatig op zijn aanpak van lesgeven reflecteert en in kaart brengt wat hij in de toekomst anders kan doen.

1.5 Aansluiting op eerder onderzoek

Dit onderzoek sluit niet specifiek aan op een eerder verricht onderzoek binnen dezelfde thematiek. Van der Wolf & Van Beukering zeggen dat er betrekkelijk weinig studies voor handen zijn die ingaan op het reflecteren op de rol van de leerkracht ten aanzien van probleemgedrag bij kinderen (2009). Reden te meer om dit onderzoek uit te voeren. Ik ben me bewust van andere factoren die van invloed zijn op vertoond probleemgedrag door kinderen, zoals onder andere de gezinssituatie, leefomgeving en besteding van vrije tijd. Dit onderzoek beperkt zich echter tot de rol van de leerkracht, vanuit de leidende gedachte dat goed onderwijs de meest effectieve preventie vormt bij probleemgedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). In hoofdstuk twee ga hier inhoudelijk dieper op in. Collega's die na mij zullen starten met de Master SEN, kunnen dit onderzoek gebruiken als startdocument om te onderzoeken op welke manier het uiteindelijk gekozen reflectiemodel in de praktijk kan worden toegepast op school X en welke resultaten dit heeft opgeleverd.

1.6 Onderzoeksvraag

Hoe kan de keuze voor een bestaand reflectiemodel het handelen van leerkrachten op school X ten aanzien van vertoond probleemgedrag door kinderen versterken?

1.7 Deelvragen

1. Wat ervaren leerkrachten als belangrijkste vormen van probleemgedrag?
2. Op welke manier reflecteren de leerkrachten momenteel op het eigen handelen ten aanzien van probleemgedrag?
3. Wat is voor school X een potentieel geschikt reflectiemodel?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Kernbegrippen & literatuur

De kernbegrippen binnen het onderzoeksthema zijn (externaliserend) probleemgedrag, normatieve professionaliteit en reflectie. De begrippen worden in dit hoofdstuk uitgewerkt aan de hand van passende literatuur. Om de leesbaarheid van het stuk te bevorderen wordt de aanvulling ‘externaliserend’ voorafgaand aan het begrip ‘probleemgedrag’ na paragraaf 2.2 vrijwel weggelaten, aangezien de inhoudelijke uitwerking van het begrip probleemgedrag zich in dit onderzoek vrijwel uitsluitend richt op de externaliserende variant (zie paragraaf 1.2).

2.2 Probleemgedrag

De term ‘probleemgedrag’ omschrijf ik als subjectief: Wat voor de ene leerkracht als probleem wordt gekwalificeerd, is voor de andere leerkracht waarschijnlijk slechts een

(negatieve) vorm van aandacht vragen. Gedragsproblemen zijn onder te verdelen in internaliserend en externaliserend gedrag. Internaliserende gedragsproblematiek gaat over de leerling die gedrag vertoont waar in eerste instantie vooral de leerling zelf, in stilte, hinder van ondervindt. Denk hierbij aan (extreme) angsten, eetproblemen en een negatief zelfbeeld. Een leerling met externaliserende gedragsproblematiek vertoont gedrag dat door anderen als storend wordt ervaren. Voorbeelden hiervan zijn (verbale) agressiviteit, driftbuien, pesten, ongehoorzaamheid en vernielzucht. Voordat ik dieper in ga op de term probleemgedrag, is het van belang te beschrijven wat de verschillen zijn tussen probleemgedrag en gedragsstoornissen. Van Lieshout (2002) zegt dat gedragsstoornissen hun oorsprong vooral in het lichaam vinden, dat de stoornis in aanleg is meegegeven. Delfos (2000) werkt dit nader uit door te stellen dat het probleem bij een stoornis in de aanleg en rijping van het centraal zenuwstelsel ligt, wat direct van invloed is op de ontwikkelingsfuncties. Over probleemgedrag stelt Van Lieshout (2002) dat dit voornamelijk reactief van aard is, dat het meer buiten de persoon staat en dus meer veroorzaakt wordt door omgevingsfactoren. Delfos (2000) onderstreept deze stelling, door de oorsprong van probleemgedrag te zoeken in belemmeringen die ontstaan in de omgeving van het kind. Het vertoonde probleemgedrag is vervolgens een bijproduct van de oorzaak. De omgeving van kinderen is een ruime peiler, denk aan omgang met vriendjes, het schoolplein, de thuissituatie, de wijk waarin het kind woont en de sportvereniging waar het kind lid van is.

Voor dit onderzoek is het van belang te kijken naar de omgeving waarin het kind zich dagelijks gedurende lange tijd in groepsverband bevindt: de school. Als ik de theorie van Delfos (2000) expliciet maak in mijn beroepspraktijk, betekent het dat probleemgedrag een bijproduct kan zijn van belemmeringen die ontstaan op school. Nog specifiek kan ik vervolgens stellen dat die belemmeringen wellicht hun oorsprong vinden in de klas, bij de leerkracht die met de beste bedoelingen het onderwijs verzorgt. Daarnaast wordt vaak gesproken over bepaalde praktische 'succesformules', die wellicht in andere groepen bij andere leerkrachten ook tot succes zouden kunnen leiden. Inmiddels heb ik de conclusie getrokken dat het in meer of mindere mate succesvol omgaan met probleemgedrag deels persoonsgebonden is. Een docent die in de praktijk een expert is, lijkt niet altijd op de expert uit de theorie (Reumerman (2010)). Het gaat dus om het afstemmen van onderwijsbehoeften op het specifieke gedrag van de leerling. Stevens (2006) benadrukt het boeiend en bindend vermogen van leerkrachten: Als een leerkracht zorgt voor een boeiende leeromgeving en erin slaagt verbondenheid tot stand te laten komen tussen de leerlingen en de leerkracht, zullen gedragsproblemen minder vaak

Acht typen van probleemgedrag (Van der Wolf en Van Beukering, 2009)
Dwars, dwingend, onrustig, brutaal
Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend
Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief
Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd
Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend
Moelijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht
Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber
Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig

voorkomen en ook minder van ernst zijn. De betrokkenheid neemt in zo'n leeromgeving sterk toe en de competentiebeleving van de leerlingen groeit. Volgens Van der Ploeg (2007) bestaat er een stevig verband tussen het zelfbeeld van leerlingen en gedragsproblemen. Door het zelfbeeld te vergroten middels "goed onderwijs", werkt de leerkracht dus tegelijkertijd aan preventie ten aanzien van probleemgedrag.

Goed pedagogisch en didactisch onderwijs blijkt ook volgens Marzano (2007) de meest effectieve preventie van gedragsproblemen te zijn. Van heldere instructie in uitdagende leeromgevingen en een positieve basishouding van leraren in het omgaan met verschillen gaat een preventieve werking uit. Van aspecten als gedrags- en klassenmanagement en een goede relatie tussen leerlingen en leraren hebben leerlingen profijt (Goei en Kleijnen, 2009). Voor deze aspecten geldt dat ze 'goed zijn voor alle leerlingen en voor leerlingen met gedragsproblemen onontbeerlijk' (Goei en Kleijnen, 2009). Van adequate instructie in uitdagende leeromgevingen en een positieve basishouding van leraren ten aanzien van verschillen gaat een preventieve werking uit (Marzano, 2007). Daarnaast heeft een passende werkwijze van leerkrachten niet alleen een positief effect op de leerlingen, maar ook op de docent zelf. Het bevordert het zelfvertrouwen van en het vermogen om efficiënt te handelen door de docent, met als gevolg dat de mate van handelingsverlegenheid afneemt (Goei en Kleijnen, 2009). Ik denk dat probleemgedrag niet onafwendbaar is, maar dat leerkrachten, dus ook op school X, kennis en vaardigheden over dit onderwerp nodig hebben om er op de goede manier mee om te gaan en successen te boeken in de aanpak van het vertoonde gedrag. Stevens (2010) biedt handvatten voor leerkrachten die hun eigen professioneel (pedagogisch) handelen naar een hoger niveau willen brengen:

"Het gaat om het ontwikkelen van een kwaliteit van verbondenheid van leraar en leerling waarin de leerling wordt erkend als van zichzelf, als een eigen, onvervreembare identiteit, die ontwikkelingstaken moet volbrengen waartoe jij als leraar hem moet uitdagen en waarbij je ondersteunt, maar wel zo dat je hem helpt zichzelf te helpen, te ontwikkelen, zichzelf te leren kennen als actor en als verantwoordelijk, als iemand die van betekenis is voor anderen en omgekeerd, met een eigen gezicht en een eigen bijdrage die ook gewaardeerd wordt."

Het authentiek functioneren van de leerkracht is dus een belangrijk aspect wanneer wordt gewerkt aan de aanpak en preventie van ervaren probleemgedrag in de groep. Het werkplezier van de leerkracht in combinatie met de wil om ervaren problemen aan te pakken vanuit een breed georiënteerde, maar vooral realistische en zelfkritische houding ten opzichte van het eigen handelen is een prima startpunt om de ervaren gedragsproblematiek bij de kern aan te pakken.

Zoals gezegd beperkt dit onderzoek zich tot het in kaart brengen van ervaren probleemgedrag en het onderzoeken op welke manier een bestaand reflectiemodel hulp kan bieden aan leerkrachten om ervaren probleemgedrag aan te pakken vanuit een kritische zelfreflectie. Ik denk dat er veel variabelen zijn waarin een leerkracht weinig tot geen invloed kan uitoefenen op de leefomgeving van kinderen, zoals bijvoorbeeld invulling van vrije tijd. De enige plek waar de leerkracht volledige verantwoording kan nemen voor het leerproces van kinderen, is in de school. Ik stel dat waar het voor een leerkracht natuurlijk aanvoelt om een succesvolle ontwikkeling van het kind deels toe te schrijven aan zijn of haar professionaliteit, het voor diezelfde leerkracht lastiger is om ontstaan probleemgedrag ook toe te schrijven aan diezelfde professionaliteit. Met de formulering van Goei en Kleijnen (2009) dat leerkrachten zichzelf primair als verantwoordelijk zien voor het vormgeven van leerprocessen en dat het niet goed kunnen omgaan met probleemgedrag hen in de kern van hun professionaliteit raakt, kan ik mijn stelling theoretisch onderbouwen. Oorzaken van probleemgedrag worden door leerkrachten vaak gezocht in zaken die zij als leerkracht moeilijk kunnen beïnvloeden, blijkt uit onderzoek van Van Ysseldijke, Algozinnen en Thurlow (2000). In de meeste gevallen zoeken leerkrachten de oorzaak in de gezinsomstandigheden (81%) en in veel mindere mate bij het kind zelf (14%). Slechts heel beperkt wordt de oorzaak gezocht bij de school (4%) of in eigen functioneren en deskundigheid (1%). Door een weloverwogen afstemming tussen theorie en praktijk wil ik bereiken dat de leerkrachten op school X bewuster kijken naar hun eigen handelen als onderwijsprofessional en de uitkomsten hiervan direct in het dagelijks handelen proberen te verweven. Deze missie past wat mij betreft perfect in mijn ontwikkeling binnen de competentie samenwerking met collega's, waarmee ik diepgang kan creëren in onderlinge samenwerking.

2.3 Normatieve professionaliteit

Normatieve professionaliteit in het onderwijs kenmerkt zich door de bereidheid van de onderwijsbehoefte en de onderwijsverlener naar elkaar te luisteren. In een context van gelijkwaardigheid en verbondenheid proberen zij samen de zorgvraag vast te stellen. Dat proces vraagt om wederzijds vertrouwen en de bereidheid tot dialoog. De aandacht en begeleiding richting kinderen én ouders moet primair gericht zijn op mogelijkheden of potenties. Leerlingen worden aangesproken op wat ze wel kunnen en ondersteund bij het verder ontwikkelen van hun mogelijkheden.

Dat de oorzaak van probleemgedrag door leerkrachten nauwelijks in de eigen deskundigheid wordt gezocht, probeer ik voor een deel te verklaren met behulp van de term post-moderne individualiteit in relatie tot normatieve professionaliteit. Kunneman (1996) stelt dat post-moderne individuen op geheel eigen wijze invulling geven aan hun identiteit en levensverhaal. Dat betekent echter niet dat die ontstane ruimte ook daadwerkelijk optimaal wordt benut. Daar komt het belang van normatieve professionaliteit aan het licht, omdat juist in die ontstane ruimte de identiteitsvorming en individualisering kan worden benut vanuit professioneel oogpunt. Leerkrachten moeten een balans vinden tussen de leefwereld waarin ze hun vak uitoefenen (de school, de klas, collega's en leerlingen) en de systeemwereld die hen kaders, richtlijnen en beperkingen oplegt (schoolbesturen, inspectie, politiek). De druk die het functioneren in de leefwereld met zich meebrengt, kan door de betrokken docent over het algemeen zelf worden geneutraliseerd, of met behulp van collega's. Echter, de druk die het functioneren in de systeemwereld voortbrengt, raakt de docent enerzijds als professional, anderzijds als individueel persoon die zelf invulling geeft aan zijn of haar identiteit.

In het artikel 'Leraren maken een verschil' stelt Verschueren (2009) dat de aanwezigheid van negatieve, conflictvolle interacties tussen kind en leraar risicofactoren vormen voor de verdere ontwikkeling op school. Ik vind het de taak van de leerkracht om deze negatieve interacties te herkennen en daar ook adequaat naar te handelen. Te beginnen met het aannemen van een professionele houding richting de betreffende leerling en zodoende nieuwe conflicten wellicht een stap voor te zijn. Canadese onderzoekers stellen dat kinderen die (volgens hun klasgenoten) op school vaak openlijk werden bekritiseerd of vernederd door hun leerkracht, daar tot in hun jong-volwassenheid hinder van ondervonden en het middelbaar onderwijs vaker verlieten zonder diploma (Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski & Tremblay, 2007). Het is voor mij een voorbeeld van het (negatief) effect dat je als leerkracht kunt hebben op de ontwikkeling van kinderen. Deze kennis kan bijdragen aan de bewustwording van leerkrachten op school X als het gaat om de rol die je daadwerkelijk speelt in het leven van de leerlingen die dagelijks de school bezoeken.

2.4 Reflectie

Definitie

Korthagen (2001) stelt vast dat er, ondanks de aanzienlijke hoeveelheid (internationale) literatuur over reflectie, geen algemeen aanvaarde definitie van dit begrip is. Wel concludeert hij dat er enkele wezenlijke aspecten overeenkomen. Zo is algemeen aanvaard dat er sprake is van reflecteren als het gaat om het (her)structureren van ervaringen om te komen tot een hoger niveau van de beroepsuitoefening. Bennamar (2005) stelt dat reflectie het herinterpreteren van ervaring en kennis is, waardoor de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context wordt geplaatst. Voor Baart (1999) heeft reflectie als doel het afstand nemen van het handelen en ruimte maken om te komen tot een onderbouwing van dat handelen, zodat (zelf)sturing en persoonlijk rekenschap van de (zelf)sturing verbonden worden. Smaling (2008) geeft aan dat reflectie voor de professional van belang is om te komen tot verbetering van de efficiëntie en de effectiviteit van het handelen, de situatie waarin het beroep wordt uitgeoefend en de relatie tussen deze situatie en het handelen. Deze definities verschillen op nuances, maar allemaal hebben ze naar mijn idee als doel de professional inhoudelijker te leren kijken naar het eigen handelen en het effect van dat handelen in de beroepspraktijk. Kelchtermans (2009) zegt over het belang van reflecteren dat docenten een persoonlijk interpretatief kader hebben, van waaruit gekeken wordt naar de onderwijskundige praktijk, waarbij reflectie nodig is om de eigen professionele theorie te toetsen op validiteit en verder te ontwikkelen. Om een reflectief onderzoekende houding te ontwikkelen (Van Swet & Van Huijgevoort, (2012) dient een koppeling te worden gemaakt tussen theorie, persoon en praktijk. De speciale onderwijszorg heeft professionals op masterniveau nodig die in complexe situaties in staat zijn om beslissingen te nemen, die over de grenzen van de eigen, directe omgeving heen kunnen kijken, creatief en innovatief met kennis om kunnen gaan en die een kritisch reflexieve houding hebben (Fontys OSO, 2010).

Inmiddels is reflectie een basisbegrip geworden in (inter)nationale lerarenopleidingen (Hatton & Smith, 1995). Waar voorheen vooral het concreet waarneembare gedrag van een leerkracht werd bestudeerd en onderzocht, ligt het accent nu meer op de mentale structuren die het gedrag van de leerkracht aansturen, oftewel de vele keuzes die de leerkracht per dag overweegt. Door onderzoekend te handelen verbetert de leerkracht zijn praktijk door deze, alleen of samen met andere betrokkenen, systematisch te onderzoeken om kennis te ontwikkelen en te delen. Zo stimuleert de leerkracht het proces van kennisontwikkeling in de bewustwording van mentale structuren om deze vervolgens te onderwerpen aan een kritische analyse en indien nodig te herstructureren.

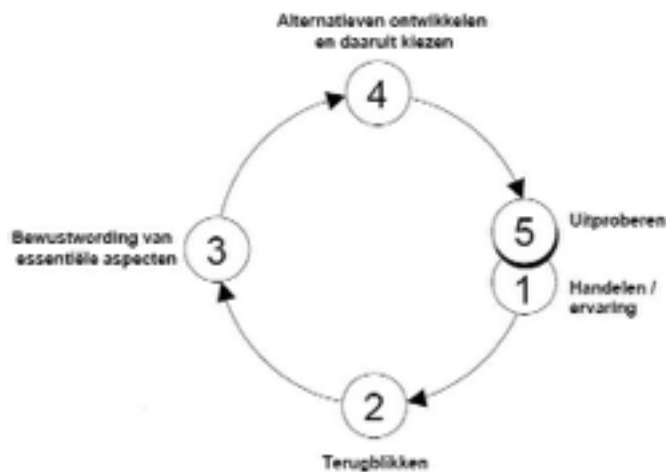
Soorten reflectie

Bauduin (2009) beschrijft drie soorten van reflectie, te weten: reflectie op jezelf, reflectie op de methode en reflectie op de maatschappij. Binnen de onderzoekscontext op school X zijn deze drie soorten allemaal relevant. Reflectie op jezelf behelst volgens Bauduin (2009) het formuleren van leerdoelen, het ontwikkelen en toepassen van leerstrategieën en het begrijpen van het eigen leerproces. In de enquêtes en interviews nemen vragen en stellingen over deze vorm van reflectie een belangrijke plaats in. Reflectie op de methode vraagt van de leerkracht de capaciteiten koppelingen te maken tussen praktijkervaring en de theorie, door de verschillende methoden die gehanteerd worden op de werkplek te interpreteren en het relevante te scheiden van het overbodige. Concreet komt dit in het onderzoek terug door de theorie uit hoofdstuk 2 voorafgaande aan de enquêtes en interviews in een teamoverleg te delen, om daar vervolgens praktijkgericht naar te kijken in het handelingsdeel. Bij reflectie op de maatschappij gaat het vooral om het bewust zijn van de verantwoordelijkheid voor het professionele handelen in de maatschappelijke context. Deze vorm van reflectie linkt direct aan de beschreven inhoud van hoofdstuk 2.3 (normatieve professionaliteit), wat ook wordt gedeeld in het zojuist genoemde teamoverleg.

Reflectie in stappen

Op school X bestaat (nog) geen afgesproken structuur als het gaat om reflectie. De manier waarop leerkrachten reflecteren is vrij, evenals de mate waarin dit gebeurt. De wens van de directie is om het team nog dit schooljaar bekend te maken met een reflectiemodel. In deze theoretische verkenning wordt gekeken naar het spiraalmodel van Korthagen (2002) en de STARr-methode van Kraal (2009). De keuze voor beide modellen komt voort uit de wens vanuit de directie om enerzijds een model te introduceren dat zich richt op gedachtes en gevoelens en reflecteren als een cyclus (spiraalmodel) en anderzijds een model dat zich richt op het verloop van een handeling en bijbehorende verwachtingen (STARr)-methode). Daarnaast is het tijdsaspect een reden om twee modellen te behandelen.

Het spiraalmodel van Korthagen (2002) is een systeem waarbij je structureel en systematisch kunt terugkijken op het eigen handelen. Hiermee kan diepgaand en stapsgewijs worden gereflecteerd op ervaringen, handelingen, of op een product en/of proces (Korthagen, 2011). Het is feitelijk een uiteenzetting van de vaardigheid reflecteren in verschillende stappen, zoals verbeeld in figuur 2.



figuur 2: Spiraalmodel (Korthagen, 2002)

Korthagen formuleert een uiteenzetting in 5 stappen, waarbij de laatste stap tevens weer de eerste is. Het idee is dat je weer opnieuw gaat handelen na het ontwikkelen van alternatieven en zodoende weer nieuwe ervaringen kunt opdoen om op terug te blikken. Dit maakt het tot een cyclus waarin je continu doorontwikkelt. Bij de verschillende fasen horen ook een aantal concrete vragen. Deze vragen stellen de reflecterende leerkracht in staat de verschillende fasen beter te doorlopen (zie bijlage 3 voor de opsomming van deze vragen). De heldere structuur en praktische werking van het spiraalmodel, aangevuld met de ondersteunende hulpvragen maakt dit reflectiemodel zeer bruikbaar om inzicht te krijgen in het beroepsmatig functioneren van leerkrachten op school X. Echter, Korthagen (2012) stelt dat het het weinig zin heeft om mensen te dwingen tot reflectie of tot het volgen van een fasenmodel voor reflectie als ze daar zelf het voordeel niet van inzien. Het reflectiemodel wordt volgens hem helaas nog vaak, en ten onrechte, als theoretisch model geïntroduceerd, waarna de leerkracht het moet gaan toepassen. Een dergelijke aanpak zorgt volgens hem al gauw voor een kloof tussen theorie en praktijk, inclusief een groeiende weerstand. Beter zou het zijn om eerst aan de hand van reflectie op positieve gebeurtenissen handigheid te ontwikkelen in het gebruik van het spiraalmodel, om de praktische werking ervan eigen te maken.

De STARr methode (figuur 3) van Kraal (2009) vraagt eerst om een goede situatiebeschrijving om vervolgens te reflecteren. Dat is de kern van de STARR-methode, die vooral wordt gebruikt om te reflecteren op jezelf. Met deze methode worden verschillende stappen en bijbehorende vragen doorlopen. De verschillende stappen worden net als bij het spiraalmodel van Korthagen ondersteund door concrete vragen, zoals te zien in bijlage 4. Waar het spiraalmodel zich richt op gedachtes en gevoelens en reflecteren als een cyclus, richt de STARr-methode zich meer op het verloop en verwachtingen. De methode benoemt wel ‘een volgende keer’ met de vraag: Wat zou je de volgende keer anders doen?, maar het spiraalmodel begeleid je door dit proces met meerdere vragen en handvatten.



figuur 3: STARr-methode (Kraal, 2009)

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksdoel

Het doel van het onderzoek is het formuleren van een antwoord op de vraag of en hoe interventies in het eigen reflectieve handelen van leerkrachten op school X op basis van een bestaand reflectiemodel de aanpak van ervaren probleemgedrag kunnen versterken.

3.2 Onderzoeksparadigma

Dit praktijkgericht onderzoek richt zich op de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden van een schoolteam, met als doel de aanpak van probleemgedrag bij kinderen en wordt verricht vanuit het kritisch-emancipatorische paradigma. De Lange, Schuman en Montesano (2011) zeggen over dit paradigma dat het zich verbindt met het kritisch bevragen van de status quo, oftewel de bestaande situatie. Dat betekent dat de respondenten in de enquêtes en interviews kritisch worden bevraagd als het gaat om ervaren probleemgedrag bij kinderen en hoe er momenteel wordt gereflecteerd op het eigen handelen ten aanzien van dat ervaren probleemgedrag.

De wens om iets te veranderen aan het reflectiegedrag van leerkrachten is een van de grondmotieven om dit onderzoek uit te voeren. Daarnaast wordt beseft dat de opbrengsten van het onderzoek wellicht niet te vinden zijn binnen de bestaande kaders waarin momenteel wordt gereflecteerd met de daaruit voortvloeiende handelingen van de leerkrachten in de klas. De metafoor van de ijsberg van Spencer & Spencer (1993) laat de onderzoeker bewuster de gesprekken in de onderzoeksgroep voorbereiden, vanuit de gedachte dat 'slechts een deel van datgene wat ons tot een bepaalde persoon met bepaalde eigenschappen maakt, voor anderen zichtbaar wordt in ons dagelijks gedrag' (Spencer & Spencer, 1993). De onderzoeker richt zich niet alleen op wat zich boven de waterlijn afspeelt, vanuit de gedachte dat een duurzame verandering alleen gerealiseerd kan worden omdat ook onder de waterlijn ingrijpende veranderingen plaatsvinden (De Lange, Schuman en Montesano, 2011). In dit onderzoek zal die uitdaging met name liggen in het inzien van het eigen handelen van leerkrachten in vertoond probleemgedrag bij kinderen. Binnen deze vorm van onderzoek speelt kritische reflectie een belangrijke rol (De Lange, Schuman en Montesano, 2011). In dit onderzoek wordt gewerkt met het concept 'triple-loop' leren (Schon, 1983) waarbij de onderzoeker zorg draagt voor veiligheid en duidelijkheid binnen de onderzoeksgroep en zich constant de vraag stelt 'wat juist is' en zich vooral bezighoudt met de normatieve en ethische aspecten die mede zijn handelen in het onderzoek bepalen (De Lange, Schuman en Montesano, 2011).

3.3 Onderzoeksstrategie

De onderzoeker heeft gekozen voor actieonderzoek. De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2010) typeren een actieonderzoek als schatplichtig aan kritische theorie en hiermee een onderzoeksstrategie waarin notities als emancipatie, participatie, empowerment en sociale rechtvaardigheid, dat wil zeggen de normatieve aspecten van het menselijk handelen, expliciet aan de orde komen. Dit uitgangspunt veronderstelt dat de respondenten niet alleen deelnemen vanuit een vorm van verplichting, maar omdat zij verantwoordelijk nemen voor de kwaliteit van hun dagelijks handelen, voor de impact die dat heeft op bijvoorbeeld hun leerlingen en collega's en voor het verbeteren van die praktijk waar mogelijk en wenselijk. Omdat dit onderzoek uitgaat van het menselijk handelen is deze vorm van praktijkonderzoek uitermate geschikt. Op basis van de geanalyseerde data en het literatuuronderzoek wordt, na overleg met de respondenten en directie, het onderzoeksverslag opgeleverd.

3.4 Respondenten

De respondenten in dit onderzoek zijn twintig collega's met lesgebonden taken. Daarvan werken er tien in de onderbouw, zes in de middenbouw en vier in de bovenbouw. Deze groep respondenten bestaat uit achttien vrouwen en twee mannen. Naast deze respondenten word ik ondersteund door de intern begeleider van de school en de locatieleider. Met name in het scheppen van ruimte en tijd voor de uitvoer van het onderzoek zullen zij een actieve rol hebben. Het toevoegen van de intern begeleider en de locatieleider komt voort uit feedback van critical friends. Door hun bijdrage wordt het onderzoek als serieus en noodzakelijk neergezet in de organisatie.

3.5 Onderzoeksmethoden

Ik maak in dit onderzoek gebruik van een enquête (20 respondenten) en interviews (20 respondenten verdeeld over 3 groepsinterviews) als onderzoeksmethoden. De enquête levert de basisinformatie die in de groepsinterviews wordt geëxpliciteerd en uitgediept. Doordat de verschillende respondenten gezamenlijk worden geïnterviewd, kan er tussen hen een vruchtbare interactie ontstaan, waardoor meer informatie boven tafel komt dan bij een individueel interview. Daarnaast kunnen verschillende respondenten diverse perspectieven inbrengen. De keuze voor groepsinterviews werd enthousiast ontvangen door de respondenten, waarbij is afgesproken dat de interviews worden opgenomen met een voice-recorder en het transcript opvraagbaar is.

Daarnaast richt ik me tot het literatuuronderzoek voor wat betreft de inhoudelijke aspecten en beantwoording van mijn onderzoeksvraag. Dit onderzoek richt zich niet op specifieke uitingen van probleemgedrag, er wordt in algemene zin gekeken naar de mate van (reflectief) handelen van de leerkracht in dergelijke situaties. Op basis van de verkregen data uit de enquêtes, verken ik door middel van interviews de opvattingen en meningen die zich richten op de inhoud van deelvraag 1 en 2. Vervolgens gebruik ik de verkregen data en de informatie uit het literatuuronderzoek om te komen tot beantwoording van deelvraag 3 om uiteindelijk tot heldere conclusies te komen aan de hand van de beantwoording van de onderzoeksvraag.

3.6 Data-analyse

De verzamelde data in dit onderzoek zijn kwalitatief van aard. De data-analyse verloopt via de deductieve benadering, waarbij vanuit een theoretische invalshoek rondom de kernbegrippen(externaliserend) probleemgedrag, normatieve professionaliteit en reflectie concrete enquêtevragen worden afgeleid, waarbij de opvallendste uitkomsten van deze enquête als leidraad voor de groepsinterviews worden gebruikt op basis van pakkende stellingen uit de enquête. Naast de grote kans op verdieping van de gespreksinhoud, vergroot ik daarmee ook de betrouwbaarheid van de verkregen data uit de enquête en ontstaat een inspirerend startpunt in het leggen van de koppeling tussen de verkregen data en de beschreven theorie.

3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

De onderzoeksvraag impliceert al een concrete benadering vanuit verschillende oogpunten. De data wordt verzameld door gebruik te maken van meerdere onderzoeksbronnen: literatuurstudie, een enquête en interviews. Binnen praktijkgericht onderzoek prevaleert vaak de validiteit boven de generaliseerbaarheid (De Lange et al. 2012). Om de validiteit van het onderzoek te waarborgen maak ik ten eerste onderscheid tussen interne en externe validiteit. Als het gaat om interne validiteit blijf ik als onderzoeker constant alert op de beantwoording van de vraag of mijn onderzoeksmethoden uiteindelijk daadwerkelijk antwoord geven op de onderzoeksvragen. Overleg met critical friends en de intern begeleider op school X draagt bij aan het helder voor ogen houden van in ingeslagen weg. Voor wat betreft de externe validiteit, oftewel geldigheid, is afgesproken dat minimaal vijftien van de twintig enquêtes en 2 van de 3 groepsinterviews afgenomen dienen te worden voor er gegeneraliseerde uitspraken mogen worden gedaan en conclusies mogen worden geformuleerd. Uitkomsten van dit onderzoek zijn contextgebonden en kunnen niet zonder meer worden toegepast binnen een andere onderwijscontext. Wel kunnen de uitkomsten van dit onderzoek ter inspiratie dienen voor andere onderwijsprofessionals die binnen deze onderzoekscontext op zoek gaan naar verdieping.

3.8 Ethiek

In het kader van ethisch handelen worden geen namen gebruikt in het onderzoeksverslag. Afgenomen interviews worden vertrouwelijk behandeld en de respondenten hebben voor oplevering van het onderzoeksverslag inzage en inspraak gekregen in de weergave van mijn interpretatie van de inhoud van de interviews. Zoals Baarda, De Goede en Teunissen (2005) schrijven over de ethische verantwoordelijkheid in onderzoek ten aanzien respondenten, heb ik me ervan verzekerd dat alle respondenten op vrijwillige basis meewerken, sta ik garant dat er geen valse voorstelling van zaken is gegeven, heb ik de gegevens anoniem verwerkt en zorg ik ervoor dat de uitkomsten van het onderzoek geen nadelige effecten voor de respondenten zullen hebben door mijn toedoen.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Leeswijzer

In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst het proces van het verrichte onderzoek en geef ik aan op welke wijze ik in staat ben geweest mijn vooraf vastgestelde plannen daadwerkelijk uit te voeren en waar aanpassingen nodig zijn geweest. Vervolgens beschrijf ik hoe de verzamelde data is opgebouwd en presenteer ik geïntegreerd relevante data en formuleer ik korte conclusies. Ter bevordering van de leesbaarheid is bewust gekozen voor een goed leesbare weergave van verzamelde data, zonder gebruik van tabellen, schema's of teveel getallen en percentages.

4.2 Procesbeschrijving onderzoek

Aanpassing strategie dataverzameling

Enkele dagen voor de teamvergadering waarin allereerst de enquêtes zouden worden afgenomen, verscheen er een enquête van een stagiaire op het intranet. Het verzoek was uiteraard om deze in te vullen en zo snel mogelijk weer te retourneren. Navraag leerde me dat het meerendeel van de collega's hier niet enthousiast over was, omdat ze vonden te weinig informatie te hebben gekregen over het onderwerp, de reden van een dergelijke enquête en wat er met de resultaten zou worden gedaan. Daarnaast nam het invullen dertig minuten in beslag. Kortom, zonder deze gebeurtenis had ik enkele dagen later op dezelfde wijze mijn enquête onder de neus van mijn collega's geschoven. Ik nam het besluit om deze handeling uit te stellen, om een strategie te bepalen waardoor ik niet in dezelfde valkuil zou lopen als de eerder genoemde stagiaire. Zoals ik in de bijgevoegde verwerkingsopdracht beschrijf, werd me duidelijk dat ik als onderzoeker meer voorwerk moest verrichten dan gedacht om uiteindelijk de informatie te krijgen waarnaar ik op zoek was. Door ervoor te kiezen een inhoudelijke presentatie te verzorgen over het thema (externaliserend) probleemgedrag kon ik mijn collega's voorbereiden op de inhoud van de enquête en interviews. Met andere woorden, ik zorgde ervoor dat ze in een vroeger stadium hun gedachten al hadden laten gaan over het thema van mijn onderzoek en gaf ze ter afsluiting mee dat ik op korte termijn zou starten met het afnemen van de enquêtes en interviews, om zo snel mogelijk de besproken problematiek rondom probleemgedrag teambreed aan te kunnen pakken, vanuit een gezamenlijk belang.

Aanpassing opbouw enquêtes/interviews op verzoek collega's

Aangezien er meerdere studieonderzoeken op school X lopen is afgesproken dat de enquêtes binnen een tijdbestek van tien minuten konden worden ingevuld op basis van maximaal 20, kort en bondig geformuleerde vraagstellingen. Daarnaast heb ik pas kort voor

aanvang van het onderzoek gekozen voor groepsinterviews in plaats van individuele interviews. Naast de genoemde redenen in paragraaf 3.5 speelde ook hier het organisatorische en tijdsaspect een rol. Dergelijke ontwikkelingen passen goed bij een onderzoeksproces dat vanuit de theorie naar een praktijksituatie wordt gebracht. Het liet me nadenken over het nog concreter formuleren van enquêtevragen, zonder de mogelijkheid dat een solide beantwoording van de onderzoeksvraag in het geding kwam. Door het formuleren van 20 vraagstellingen heb ik ervoor gekozen drie thema's te benoemen: 'probleemgedrag', 'reflectie algemeen' en 'reflecterend handelen'. Naast de heldere scheiding in onderwerp voor de respondenten, waren de resultaten voor mij beter te vertalen naar de inhoud van de interviews. Na acht dagen had ik alle twintig uitgezette enquêtes ingevuld retour, waarna ik in drie weken de groepsinterviews had afgehandeld. Deze interventie ten opzichte van de oorspronkelijke planning heeft me veel draagvlak voor mijn onderzoek opgeleverd en de ervaring hoe een dergelijk draagvlak betrekkelijk eenvoudig is te creëren. Daarnaast denk ik sneller tot de kern van mijn belangrijkste data te zijn gekomen.

4.3 Verzamelde data

Leerkrachten op school X benoemden het type 'agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk en regels schendend' in het voortraject al als het lastigste gedrag om mee aan de slag te gaan in de klas. Ik heb vervolgens de inhoudelijke en verdiepende slag gemaakt door dit type probleemgedrag te vertalen naar de vier subtypen externaliserend gedrag die De Lange (2013) onderscheidt, met de kenmerken 'opstandig, prikkelbaar en driftig, anti-sociaal en druk en impulsief gedrag'. Deze vertaling heb ik succesvol ter goedkeuring voorgelegd aan alle respondenten van de enquête, als extra controle van mijn eigen interpretatie. De verzamelde gegevens uit de enquêtes leverden de benodigde informatie om tot beantwoording van deelvraag 1 te komen, om die informatie vervolgens te kunnen gebruiken voor de inhoudelijke opbouw van de interviews die antwoord moesten geven op deelvraag 2. Het samenkomen van de beantwoording van deelvraag 1 en 2 vormden het uitgangspunt tot de beantwoording van deelvraag 3. Met de gestaafe aannames uit de beschreven onderzoeksaanleiding trok ik de conclusie voldoende betrouwbaar materiaal te hebben om de resultaten van de enquêtes en interviews naar tevredenheid te kunnen analyseren en tot conclusies omtrent de onderzoeksvraag te komen.

4.4 Data-analyse en korte conclusies

De verkregen data zijn geanalyseerd vanuit de deductieve benadering, waarbij een selectie is gemaakt van de belangrijkste begrippen en gedachtegangen die naar voren kwamen tijdens de afname van de enquêtes en interviews. De eerder besproken theoretische aanvullingen tijdens mijn korte teampresentatie rondom het begrip (externaliserend probleemgedrag) zijn daarmee getoetst aan de resultaten van de enquêtes en interviews op basis van de kernbegrippen. Voor de weergave van de verzamelde data uit de enquêtes, heb ik gekozen voor een drietal eenvoudige diagrammen waaruit de resultaten per thema zijn af te lezen met behulp van de uitgeschreven enquêtevragen die onder het diagram staan weergegeven, inclusief de score in procenten per keuzemogelijkheid. De uitkomsten van de enquête zijn te vinden in bijlage 2. Hier beperk ik me tot de formulering van een kort en bondige analyse van resultaten en conclusies op dataniveau, inhoudelijk verdeeld over de gebruikte thema's 'probleemgedrag', 'reflectie algemeen' en 'reflecterend handelen' met een onderscheid tussen de verzamelde data uit enquêtes en interviews. Door deze scheiding komt de doorgaande lijn tussen enquêtes en interviews duidelijk naar voren, waarmee de betrouwbaarheid van de data nogmaals is gewaarborgd. Uit de aanvullende interviews benoem ik de meest besproken illustratieve uitspraken en onderwerpen, die een reële weergave zijn van de inhoudelijke onderwerpen die binnen dit thema zijn besproken.

Probleemgedrag

Op basis van twintig geretourneerde enquêtes (100% retour) kan worden geconcludeerd dat de respondenten vormen van internaliserend en externaliserend probleemgedrag ervaren

in hun klas, waarbij het laatste jaar een toename van externaliserend probleemgedrag wordt ervaren. In de beleving van de respondenten vormt antisociaal gedrag het belangrijkste subtype van vertoond externaliserend gedrag, wat voor 85% van de respondenten minimaal één keer per dag als belemmering in het uitvoeren van de

Deelvragen & onderzoeksmethode	februari '14	maart '14	april '14	mei '14
Ontwerpfase				
Literatuuronderzoek				
Deelvraag 1: Wat ervaren leerkrachten als belangrijkste vormen van probleemgedrag?				
Uitzetten enquête				
Deelvraag 2: Op welke manier reflecteren de leerkrachten momenteel op het eigen handelen ten aanzien van probleemgedrag?				
Literatuuronderzoek				
Interviews				
Deelvraag 3: Wat is voor school X een potentieel geschikt reflectiemodel?				
Literatuuronderzoek				
Beantwoording onderzoeksvraag				
Conclusie en aanbevelingen				
Rapportage en presentatie				
Inleveren onderzoeksverslag				

geplande onderwijsactiviteiten wordt ervaren.

Tijdens de drie groepsinterviews werd (externaliserend) probleemgedrag dat bepaalde kinderen vertonen als een actueel en moeilijk grijpbaar probleem gezien. Hierbij werden de subtypen opstandig, prikkelbaar en driftig, anti-sociaal en druk en impulsief gedrag wederom benoemd als meest opvallend en moeilijk oplosbaar. Het subtype antisociaal gedrag sprong daar in negatieve zin uit voor alle negen respondenten. Uitspraken als „Het is met name enorm vermoeiend om die strijd weer aan te moeten gaan”, „Gezellige, goede momenten in de klas worden vaak snel weer teniet gedaan door iets onaardigs” en „Blijven zeggen dat ze ook gewoon normaal tegen elkaar kunnen praten helpt feitelijk niets, het frustreert mij alleen maar” illustreren de gevoelens van de respondenten.

Over de mogelijke toename van anti-sociaal gedrag zijn de respondenten duidelijk, dit wordt door iedereen zo ervaren. Redenen hiervoor worden met name gezocht in het, al dan niet verplichte, plaatsingsbeleid van de school, dat volgens hen steeds meer gericht is op het binnenhalen van zoveel mogelijk kinderen ter behoud van werkgelegenheid. Daardoor worden niet alleen kinderen aangenomen die met name te kampen hebben met een leerachterstand, maar ook steeds vaker kinderen die met name op basis van gedragsproblemen worden aangenomen en geplaatst. De lijdende mening hierover kan het beste worden weergegeven door de uitspraken „Waar we tot voor kort vooral de zogenaamde langzame-leerkindjes kregen, lijkt er de laatste twee jaar een verschuiving plaats te vinden naar de kindjes met gedragsproblematiek”, „Het is niet zo gek dat we meer probleemgedrag ervaren, we zijn een school voor speciaal basisonderwijs en geen clusterschool, waar ze meer kennis in huis hebben om hiermee om te gaan en waar de klassen veel kleiner zijn” en „Om banen te behouden wordt nu bijna alles aangenomen hier, dat geeft een dubbel gevoel en steeds meer werkdruk”. Wel was bij zeven van de negen respondenten een zekere berusting te bespeuren, vanuit de gedachte dat tijden veranderen en dat de bestaande kennis en ervaring in het team gebruikt kunnen worden om ervaren probleemgedrag steeds meer het hoofd te kunnen bieden. Alle respondenten gaven aan de korte inhoudelijke presentatie over probleemgedrag als zeer zinnig te hebben ervaren waarbij de hoop werd uitgesproken dat dit in de toekomst vaker gebeurt, om het professioneel handelen van de leerkrachten te verbeteren. Ten slotte werd er ook kritisch naar het eigen handelen gekeken, er was overeenstemming over de uitspraak dat het ook grotendeels eigen verantwoordelijkheid is om nieuwe kennis te verwerven.

Reflectie

Op basis van twintig geretourneerde enquêtes (100% retour) kan worden geconcludeerd dat 60% van de respondenten eenduidigheid in reflectie verwacht bij een schoolbreed gebruikt reflectiemodel. Een meerderheid van 95% ziet geen heil in een schoolbreed verplicht gebruikt reflectiemodel. Een meerderheid van 70% denkt niet dat een schoolbreed gebruikt reflectiemodel de kans op een succesvollere aanpak van ervaren probleem gedrag vergroot. Er is een breed draagvlak voor gezamenlijk reflecteren en slechts een enkeling vindt het gebruik van een reflectiemodel geen goed idee. Momenteel reflecteert niemand met behulp van een bestaan reflectiemodel.

Uit de interviews blijkt dat de respondenten niets voelen voor een verplicht schoolbreed gebruikt reflectiemodel, geïllustreerd door de breed gedragen uitspraak „Verplichten roept hier sowieso altijd weerstand op, het moet uit de persoon zelf komen wil het slagen”. Ook denkt een ruime meerderheid van 70% niet dat het gebruik van een schoolbreed reflectiemodel de kans vergroot op een succesvollere aanpak van probleemgedrag. Wel is er alom bijval voor het op vrijwillige basis werken met een reflectiemodel met ruimte voor eigen interpretatie of het varen van een eigen koers, die is afgestemd op de praktijksituatie van de klas. Als er gebruik wordt gemaakt van een bestaand reflectiemodel, onderstrepen alle respondenten het doorslaggevende belang van praktische gerichtheid. Uitspraken als „Ik ga geen model gebruiken waarvoor ik eerst een handleiding moet doorspitten” en „Model erbij, even kijken en dan graag zo snel mogelijk beginnen” onderstrepen dit. Een eventueel gebruikt reflectiemodel moet dus vooral gericht zijn op de praktijk en snel kunnen worden gebruikt en toegepast.

„Ik denk ook dat we veel meer van elkaar zouden kunnen leren qua aanpak van probleemgedrag, dus meer gezamenlijk formeel en informeel reflecteren zou sowieso goed zijn”. Waar de enquête geen eenduidig beeld gaf over het onderwerp gezamenlijk reflecteren, deden de interviews dat wel. Doorvragen leerde dat de respondenten de betreffende vraag hierover in de enquête anders hadden opgevat dan nu besproken. Kortom, de respondenten staan open voor allerlei handvatten die het niveau van (gezamenlijk) reflecteren ten goede komen, maar de persoonlijke situatie van de specifieke leerkracht, praktische toepasbaarheid en de toepassing op vrijwillige basis moeten hierin leidend zijn.

Reflecterend handelen

Op basis van twintig geretourneerde enquêtes (100% retour) kan worden geconcludeerd dat vrijwel alle respondenten structureel reflecteren op het eigen handelen in onderwijssituaties. Een enkeling gebruikt hiervoor een bestaand reflectiemodel, waar een overgrote meerderheid dit op zijn of haar eigen manier invult. Alle respondenten geven aan te reflecteren op het eigen handelen bij ervaren probleemgedrag, waarbij 90% dit altijd zegt te doen. Hierop aansluitend geven alle respondenten aan het eigen handelen aan te passen, als reflectie voor hen heeft uitgewezen dat dit noodzakelijk lijkt. 80% van de respondenten geeft aan dit zelfs altijd te doen. De overige respondenten laten weten dit meestal te doen. Het reflecteren gebeurt nu vrijwel uitsluitend individueel.

Uit de interviews komt naar voren dat alle respondenten vrijwel dagelijks hun eigen handelen overdenken. Dit gebeurt op school, op weg naar huis, tijdens het nakijken van werk of tijdens het sporten. De breed gedragen uitspraak „Reflecteren is gewoon een mooi woord voor de dag nog eens doorlopen en kijken waardoor dingen wel of niet werkten” onderstreept dat de respondenten zich bewust zijn van hun bijdrage aan het interactieproces in de klas. Ook de enkeling die in de enquête aangaf dit niet structureel te doen, geeft nu aan dagelijks te reflecteren, op basis van de laatst beschreven uitspraak. Vooral als het gaat om ervaren probleemgedrag, zoals anti-sociaal gedrag, zijn de respondenten kritisch op hun eigen handelen en zijn aanpassingen in het leerkrachtgedrag absoluut geen taboe. Opvallend is de breed gedragen vraag naar inhoudelijke verdieping rondom het omgaan met probleemgedrag. Enkele illustrerende citaten hierbij zijn „Je hebt wel een hoop ervaring, maar het zou goed zijn als we ook inhoudelijke verdieping krijgen aangeboden” en „Laten we bij de directie neerleggen dat we komend schooljaar weer eens een echte inhoudelijke studiedag willen volgen over vooraf gekozen vormen van probleemgedrag in de klas”. Een afsluitende conclusie binnen het thema van deze interviews is dat de respondenten allemaal op hun eigen manier actief zijn in het reflecteren op het eigen handelen in de klas in het algemeen en ten aanzien van ervaren probleemgedrag. Er is behoefte aan theoretische verdieping ten aanzien van het begrip probleemgedrag, vanuit de gedachte dat het niveau van handelen van de leerkracht positief kan worden beïnvloed door het opdoen van verdiepende, actuele kennis rondom het begrip probleemgedrag, momenteel met name gericht op het subtype anti-sociaal gedrag.

Hoofdstuk 5: Conclusies & reflectie

5.1 leeswijzer

In dit hoofdstuk formuleer ik het antwoord op de onderzoeksvraag op basis van de beantwoording van de deelvragen en als geheel vanuit de onderzoekscontext, gelinkt aan de beschreven theoretische concepten uit de literatuurstudie. Op geïntegreerde wijze wordt de bijdrage aan de kennisontwikkeling en de probleemstelling beschreven, evenals de kracht van de conclusies op basis van de betrouwbaarheid van de gebruikte onderzoeksmethodologie. Vervolgens formuleer ik aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek en sluit ik af met een persoonlijke reflectie op het totale onderzoeksproces.

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de context van het speciaal basisonderwijs, met als doel antwoord te krijgen op de vraag of en hoe interventies in het eigen reflectieve handelen van leerkrachten op school X op basis van een bestaand reflectiemodel de aanpak van ervaren probleemgedrag kunnen versterken. Op basis van de verzamelde data uit enquêtes, interviews en het literatuuronderzoek trek ik de conclusie dat leerkrachten op school X anti-sociaal gedrag massaal als belangrijkste vorm van probleemgedrag ervaren (deelvraag 1), wat geschaald kan worden onder het begrip externaliserend probleemgedrag zoals beschreven in paragraaf 2.2 van het theoretisch kader. Met name het onaardig reageren op elkaar, het gebrek aan sociale vaardigheden en het hebben van weinig geduld met andere kinderen zorgt bij de gesproken leerkrachten vrijwel dagelijks voor problemen in de klas. Deze kenmerken sluiten aan op het omschreven subtype anti-sociaal gedrag door De Lange (2013). Leerkrachten constateren de laatste jaren een gevoelsmatige toename van vertoond probleemgedrag, waarvoor oorzaken enerzijds worden gezocht bij externe factoren (schoolbeleid, politiek) en anderzijds bij interne factoren (gebrek aan kennis, passieve houding in nieuwe kennisverwerving). Leerkrachten op school X zijn meer dan bereid tot het opdoen van aanvullende kennis rondom de aanpak en preventie van probleemgedrag. Vooral de inhoudelijke presentatie van de onderzoeker rondom het thema (externaliserend) probleemgedrag werd zeer positief ontvangen, waarmee kan worden geconcludeerd dat het zoeken naar antwoorden op de eerste deelvraag direct heeft bijgedragen aan nieuwe kennisontwikkeling voor de leerkrachten. Enerzijds door de benoemde presentatie, maar anderzijds meer door de benoemde bereidheid op structurele basis aan de slag te willen gaan met theoretische inzichten omtrent probleemgedrag, gekoppeld aan de directe praktijk van de leerkrachten op school X. Beter dan die bereidheid kan de betekenis van de eerste deelvraag voor de professionele context niet worden omschreven.

Voor wat betreft de beantwoording van deelvraag 2, kan worden geconcludeerd dat leerkrachten op school X niet op gestructureerde wijze reflecteren. Ze hebben allemaal een eigen, informele en individuele wijze om te reflecteren op hun eigen handelen binnen de beroepscontext. Een kleine meerderheid verwacht meer eenduidigheid te krijgen bij een schoolbreed gebruikt reflectiemodel, maar vrijwel niemand ziet de verplichte invoering hiervan zitten, vanuit de gedachte dat dit niet zonder meer leidt tot een afname van ervaren probleemgedrag. Wel wordt unaniem uitgesproken dat reflecteren op het eigen handelen het niveau van onderwijs kan versterken. De individuele benadering van reflectie binnen de eigen onderwijscontext prevaleert boven een gezamenlijke wijze van reflecteren. Dit betekent echter niet dat leerkrachten negatief staan tegenover het gebruik van een reflectiemodel. Sterker nog, een goed passend model binnen de context van het speciaal basisonderwijs zal aandachtig en nieuwsgierig worden uitgeprobeerd, zolang het geen 'studie op zich is' om het model eigen te maken. Zoals Korthagen (2012) aangeeft, heerst er vaak ten onrechte het idee dat een reflectiemodel vanuit de theorie moet worden benaderd en bedoeld is voor situaties waarin het handelen verbeterd zou kunnen worden. Juist door praktisch te reflecteren op positieve ervaringen en gebeurtenissen, kunnen leerkrachten op school X op constructieve wijze werken aan een

meer doeltreffende vorm van reflectie. Zo worden ervaringen in een nieuwe, betekenisvolle context geplaatst (Bennamar, 2005). Geconcludeerd kan worden dat leerkrachten op school X voorafgaand aan dit onderzoek de term reflectie associeerden met een langdradige, theoretische en technische handeling waarvan de opbrengsten niet zonder meer in de praktijk effect zouden hebben. Waar deze associatie vandaan komt, is niet onderzocht. Korthagen (2012) stelt hierover dat professionals soms allergisch zijn voor het woord reflecteren, terwijl naar zijn idee professionals hier juist allergisch voor worden gemaakt. Hierop aansluitend kan worden vastgesteld dat de leerkrachten tijdens de interviews door interactie met collega's hebben ervaren dat reflecteren veel meer is dan een model alleen. Nadenken over het eigen handelen op de weg naar huis, tijdens het sporten of in het klaslokaal, het zijn een aantal momenten waarop gereflecteerd wordt. Door deze interactie is de mogelijkheid van gezamenlijk reflecteren ter sprake gekomen, evenals de intentie om komend schooljaar te experimenteren met een aantal nog uit te kiezen reflectiemodellen, wat een duidelijke ontwikkeling op het gebied van reflecteren binnen het team betekent. In relatie tot de onderzoekscontext kan deze conclusie worden geplaatst binnen de theorie van normatieve professionaliteit, zoals beschreven in het theoretisch kader in hoofdstuk 2.3. Daar staat uitgewerkt dat oorzaken van ervaren probleemgedrag door leerkrachten vaak worden gezocht in zaken die zij als leerkracht moeilijk kunnen beïnvloeden (Van Ysseldijke, Algozinnen en Thurlow (2000). Echter, zoals geconcludeerd hechten leerkrachten op school X veel waarde aan het terugkijken op het eigen handelen en zien zij daarin een mogelijkheid om het geboden onderwijs naar een hoger plan te tillen.

Ten slotte deelvraag 3, die ingaat op een potentieel geschikt reflectiemodel voor school X. Op basis van alle verzamelde data en de antwoorden op de andere deelvragen moet worden geconcludeerd dat school X nog niet klaar is voor het moment waarop daadwerkelijk een potentieel geschikt reflectiemodel wordt gekozen en gebruikt. Sterker nog, uit de verzamelde data blijkt dat er op het moment geen behoefte is aan de implementatie van een verplicht reflectiemodel. Waar wel behoefte aan is, is meer gezamenlijk reflecteren vanuit de dagelijkse onderwijscontext in de klassen. Het gebruik van een reflectiemodel wordt niet afgewezen, zolang de vrijheid bestaat om het te gebruiken naar eigen inzicht en mogelijkheden. Korthagen (2012) stelt dat het het weinig zin heeft om mensen te dwingen tot reflectie of tot het volgen van een fasenmodel voor reflectie als ze daar zelf het voordeel niet van inzien. Leerkrachten op school X voelen zich niet gedwongen tot reflectie en staan ook niet afwijzend tegenover het volgen van een fasenmodel, toch concludeer ik nogmaals dat het het team behoefte heeft aan het experimenteren met diverse reflectiemodellen. Waar vanuit de directie de wens werd geuit na dit onderzoek een keuze te maken tussen het spiraalmodel van Korthagen (2002) en het STARr-model van Kraal (2009), maken de onderzoeksresultaten duidelijk dat dit nog niet aan de orde is. Het spiraalmodel van Korthagen kan op basis van de verzamelde data uit de interviews zeker een geschikt reflectiemodel zijn, met name doordat het zich richt op gedachten en gevoelens en reflecteren als een cyclus. Leerkrachten van school X benoemen het reflecteren hierop als waardevol voor zowel de ontwikkeling van hun rol als onderwijzer, als voor de ontwikkeling als persoon in het algemeen. De gehanteerde cyclus zorgt ervoor dat er structuur ontstaat in het reflecteren, wederom gericht op de individuele mogelijkheden en wensen van de leerkracht zelf. De STARr-methode richt zich meer op het verloop en het kijken naar verwachtingen maar heeft in mindere mate aandacht voor verbeteringen en anders handelen in toekomstige soortgelijke situaties. Kortom, op basis van de verzamelde en geanalyseerde data is het op dit moment niet mogelijk een keuze te maken voor een van de eerder genoemde reflectiemodellen, waar het spiraalmodel van in werkwijze en achtergrond wel beter aansluit op de wensen van de leerkrachten op school X dan het STARr-model. Een belangrijke kanttekening die moet worden geplaatst is het feit dat het praktisch uitproberen van beide modellen geen onderdeel was van dit onderzoek. In relatie tot kennisontwikkeling gericht op de praktijksituatie op school X, kan deze conclusie inhoudelijk bijdragen aan de discussie op school X over het al dan niet schoolbreed invoeren van een bestaand reflectiemodel.

Dit onderzoeksverslag startte met de formulering van de hoofdvraag ‘Hoe kan de keuze voor een bestaand reflectiemodel het handelen van leerkrachten op school X ten aanzien van vertoond probleemgedrag door kinderen versterken?’. Dankzij de uitvoerige beantwoording van de bijbehorende deelvragen, is het nog slechts een kleine stap naar een helder antwoord op de hoofdvraag. Op basis van dit onderzoek is niet vast te stellen of de keuze voor een bestaand reflectiemodel het handelen van de leerkrachten op school X ten aanzien van vertoond probleemgedrag door kinderen zal versterken. Wel worden er in een bredere context van het onderwerp in paragraaf 5.4 enkele heldere en bruikbare aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan, waardoor reflecteren in de nabije toekomst een prominentere rol kan innemen in het handelen van leerkrachten op school X, met als doel een succesvollere aanpak van vertoond probleemgedrag.

5.3 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie

De betrouwbaarheid van een onderzoek hangt af van de mate waarin de onderzoeksgegevens onafhankelijk zijn van toeval. Bij kwalitatief onderzoek kan dit een belemmering zijn, omdat toeval een belangrijk onderdeel van het onderzoeksproces vormt. Het toeval is onder andere gelegen in de keuze van situaties, locatie, respondent en informant, maar vooral ook in de onderzoeker (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2010). Replicatie is daarom bij kwalitatief onderzoek meestal niet mogelijk. Dit geldt ook voor dit onderzoek. De onderzoeksgegevens zijn alleen van toepassing op de specifieke groep respondenten van school X in het schooljaar 2013/2014) Er is tegemoet gekomen aan het vergroten van de betrouwbaarheid van het onderzoek door de resultaten van de enquêtes op basis van de theoretische concepten te staven in de groepsinterviews en de gegevens vast te leggen met behulp van een voice-recorder. Daarnaast hebben alle respondenten het onderzoeksverslag ter inzage gekregen, zonder dat dit uiteindelijk tot inhoudelijke aanpassingen heeft geleid. De verzamelde data zijn niet alleen door de onderzoeker en respondenten bekeken, maar ook door een critical friend, de intern begeleider en directie van school X. Een sterk punt van de onderzoeksmethodologie is het relatief grote aantal respondenten dat heeft meegewerkt aan dit onderzoek, liefst 80 % van het onderwijsgevende personeel. Daarnaast is het forse aandeel literatuuronderzoek een sterk punt en het aansluiten daarop van de ontwikkelde enquête en uitwerking daarvan in de interviews. Een minder sterk punt van de onderzoeksmethode in relatie tot het te onderzoeken onderwerp, is mijn sociale relatie met het team van leerkrachten, waardoor het soms lastig was om objectiviteit uit te stralen in onderwerpen waarvan diverse collega's mijn standpunten kennen. Wellicht heeft dit de verkregen data licht beïnvloedt, al is dat niet met zekerheid vast te stellen.

5.4 Aanbevelingen

Dit onderzoek leent zich prima voor een inhoudelijk vervolgonderzoek, dat zich bijvoorbeeld kan richten op de zoektocht naar en het gebruik van diverse geschikte soorten reflectiemodellen waar leerkrachten in de praktijk mee aan de slag gaan, om vervolgens een besluit te kunnen nemen over het al dan niet teambreed invoeren van een of meerdere reflectiemodellen. De ‘good practice’ van bestaande reflectiemodellen op zich kan ook zeker een waardevolle voortzetting zijn van dit onderzoek. Daarnaast kan worden onderzocht welke specifieke kennis rondom (externaliserend) probleemgedrag momenteel aanwezig is binnen het team van leerkrachten op school X en hoe die kennis wordt ingezet in de dagelijkse praktijk op individueel- en groepsniveau in de klas en binnen welke inhoudelijke kaders nascholing gewenst is.