

Jurgen Offermans

Studentnummer: 2449285

Master Educational Needs

Praktijkgericht onderzoek

Juni 2017

Begeleider: John Jeninga

SWPBS

Speciaal onderwijs, speciaal traject

Stap voor Stap

van groen naar geel

in het zmlk



Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding voor het onderzoek en mijn rol in de praktijk	5
1.2 Maatschappelijke relevantie en actualiteit	5
1.3 Doelstelling van het onderzoek	6
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	8
2.1 De uitgangspunten van Schoolwide Positive Behavior Support	8
2.2 Kanttekeningen	9
2.3 Het preventieve karakter en de gelaagde structuur van SWPBS	10
2.4 Secundaire interventies	11
2.5 SWPBS binnen het (V)SO ZMLK	11
Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden	13
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma	14
3.3 Betrokkenen bij het onderzoek	14
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	15
3.5 Ethiek	15
3.6 Member check	16
Hoofdstuk 4 Onderzoeksmethoden	17
4.1 Professionele beroepspraktijk	17
4.2 Kritische reflectie	17
4.3 Onderzoek	17
4.4 Strategische planning	17
4.5 Actie	18
Hoofdstuk 5 Data-analyse en resultaten	20
5.1 Kritische reflectie	20
5.2 De interventiekeuze	21
5.3 Het testen van de dagkaart in de praktijk	24
5.4 Het meten van de effectiviteit van de dagkaart	25

Hoofdstuk 6 Conclusie en aanbevelingen	27
6.1 Kritische reflectie	27
6.2 De interventiekeuze	27
6.3 De dagkaart als interventie in de praktijk	28
6.4 Algemene conclusie	31
6.5 Aanbevelingen	32
Hoofdstuk 7 Evaluatie en reflectie	33
7.1 Situatie	33
7.2 Taak	33
7.3 Acties.....	33
7.4 Resultaat.....	33
7.5 Reflectie	34
7.6 Transfer	35
Literatuurlijst	36
Bijlagen	41
Bijlage 1: Adviesrapport SWPBS april 2014	41
Bijlage 2: Definitief advies inzake schoolbrede aanpak gedrag	42
Bijlage 3: Leden van de focusgroep	43
Bijlage 4: Vragenlijst effectiviteit dgo leerkrachten	44
Bijlage 5: Interview effectiviteit dgo leerlingen	45
Bijlage 6: Operationeel jaarplan schooljaar 2016-2017 SWPBS	46
Bijlage 7: Zelfontworpen dagkaart VSO MB	50
Bijlage 8: Voorbeeld dagkaart	50
Bijlage 9: Ingebrachte standpunten m.b.t. eisen dagkaart	51
Bijlage 10: Dagkaarten pilot	51
Bijlage 11: Handleiding dagkaarten pilot	54
Bijlage 12: Samenvatting en toelichting vragenlijst effectiviteit dgo Leerkrachten	56
Bijlage 13: Samenvatting en toelichting interview effectiviteit dgo Leerlingen	57
Bijlage 14: Verwerkte gegevens dagkaarten per individuele leerling	59
Bijlage 15 overzicht antwoorden vragenlijst leerkrachten	67
Bijlage 16: overzicht antwoorden interviews leerlingen	68
Bijlage 17 Verwerking feedback	69

Samenvatting

De onderzoeksschool, een school voor speciaal onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking, bevindt zich in het tweede jaar van het implementatieproces van Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS), een schoolbrede aanpak voor het voorkomen van probleemgedrag. SWPBS kenmerkt zich door een gelaagde structuur, waarbij wordt gestart vanuit een preventieve benadering die zich richt op alle leerlingen.

Er worden drie soorten interventies onderscheiden: primaire, secundaire en tertiaire interventies. Naarmate de ernst van het probleemgedrag toeneemt, verandert de aard van de interventie en richt deze zich op een steeds kleinere groep leerlingen. De onderzoeksvraag komt voort uit de behoefte aan een effectieve secundaire interventie voor in de klas.

Na een vooronderzoek naar de factoren waarmee rekening moet worden gehouden bij een implementatie, zijn de mogelijkheden op het gebied van secundaire interventies in kaart gebracht. Vervolgens is met een focusgroep vastgesteld welke van deze interventies het beste past bij de behoeften en de doelgroep van de onderzoeksschool. Er werd gekozen voor het werken met dagkaarten.

De effectiviteit van de dagkaarten als secundaire interventie werd met een pilot in de praktijk getest. Meetinstrumenten die daarbij werden gebruikt waren een vragenlijst voor de leerkrachten, het interviewen van de betrokken leerlingen en een analyse van de data die het gebruik van de dagkaarten had opgeleverd.

Met de conclusie dat de dagkaart voor de onderzoeksschool als een effectieve interventie kan worden beschouwd, geeft dit onderzoek aanzet tot implementatie van de dagkaart als secundaire interventie op klassikaal niveau.

1. Probleemanalyse

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de aanleiding voor dit onderzoek met een toelichting van de praktische en maatschappelijke relevantie van het onderzoek. In de laatste paragraaf wordt de probleemstelling omgezet in een centrale onderzoeksvraag en een viertal deelvragen.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek en mijn rol in de praktijk

De onderzoeksschool is een school voor Speciaal en Voortgezet Speciaal Onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerende Kinderen, (V)SO ZMLK, waar ik de afgelopen jaren als groepsleerkracht en vakdocent techniek heb gewerkt. Dit schooljaar werk ik hier als vervanger.

Ernstige gedragsincidenten leidden in deze school eind 2013 tot een interne audit om te analyseren hoe werd omgegaan met ongewenst gedrag en om een krachtige aanpak voor de omgang met dit gedrag te realiseren. De belangrijkste bevindingen die dit opleverde, waren dat het gedrag van leerlingen bij personeelsleden soms leidde tot een gevoel van onveiligheid en dat er onduidelijkheid bestond over hoe er gereageerd moet worden bij explosief of moeilijk te interpreteren gedrag. De gedragsspecialist LC heeft vervolgens verschillende mogelijke systemen van gedragsbeïnvloeding onderzocht en geconcludeerd dat de aanpak volgens het gedachtegoed van Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS) geschikt zou kunnen zijn voor de onderzoeksschool. Naast het schoolbrede en preventieve karakter (Golly & Sprague, 2015), noemt Goossens (2014) in haar adviesrapport het leren door succeservaringen en het opnieuw vaststellen van schoolbrede kernwaarden als pluspunten van SWPBS, een nadeel is dat effectieve interventiestrategieën voor extreme gedragsproblemen pas in het derde implementatiejaar aan bod komen.

Na aanvullend onderzoek onderstreepte de door de directie aangestelde werkgroep gedrag deze visie in een definitief adviesrapport (Mertens, Cruts, Bakker & Goossens, 2015) met aanvullende argumenten: SWPBS geldt als 'kapstok', zodat de school haar eigenheid behoudt en reeds gehanteerde succesvolle methoden kunnen worden geïntegreerd en er wordt ook rekening gehouden met gedragsbeïnvloedende omgevingsfactoren.

De school bevindt zich momenteel in het tweede jaar van het implementatietraject. Ik behoor tot de SWPBS-werkgroep, die de implementatie binnen de school vormgeeft.

1.2 Maatschappelijke relevantie en actualiteit

Goossens (2014) beschrijft in haar adviesrapport dat er gevoelens van onveiligheid bij het personeel van de school bestaan en dat er behoefte is aan meer duidelijkheid over de manier hoe met gedrag dat dit gevoel veroorzaakt moet worden omgegaan. Deze bevindingen sluiten aan bij de visie van Goei et al. (2010), dat probleemgedrag van leerlingen het risico op ondermijning van de behoefte van onderwijsprofessionals om betekenisvol te zijn met zich meebrengt en kan leiden tot stress, onzekerheid en gevoelens van incompetentie.

De laatste jaren neemt het leerlingenaantal binnen het Speciaal Onderwijs af (Rijksoverheid, 2016), een direct gevolg van de zorgplicht die de Wet Passend Onderwijs bij reguliere scholen legt. Deze wet bepaalt dat leerlingen alleen nog bij dringende redenen worden doorverwezen naar het Speciaal Onderwijs (Ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschappen, 2014). Tegelijkertijd leidt dit, zoals vooraf al door het Ministerie van OC&W (2013) werd voorzien, binnen het Speciaal Onderwijs tot zwaardere en/of complexere ondersteuningsvragen. Deze ontwikkelen maken het aannemelijk dat de bevindingen uit het rapport van Goossens (2014) sindsdien niet aan actualiteit hebben ingeboet.

De keuze voor een oplossingsgerichte benadering van probleemgedrag als SWPBS past binnen de maatschappelijke tendens. Het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) acht een brede en gelaagde aanpak namelijk het meest effectief voor het stimuleren van wenselijk gedrag (NJI, 2013) en noemt SWPBS hierbij zelfs als voorbeeld. De Erkeningscommissie van het NJI ziet het creëren van een breed draagvlak, de uitstekende toepassing van de leertheorie, het feit dat ouders intensief betrokken worden en de nauwe samenwerking met jeugdzorg als pluspunten van SWPBS (NJI, 2014), maar komt desondanks niet verder dan het oordeel dat SWPBS goed onderbouwd is, waar bijvoorbeeld het door de CED-groep ontwikkelde Taakspel als bewezen effectief wordt beschouwd (NJI, 2016). Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) van de Stichting School & Veiligheid verdient het predicaat 'waarschijnlijk effectief' (NJI, 2010).

Hoewel het Kenniscentrum SWPBS (2015) de erkenning als goed onderbouwd door het NJI vooral positief interpreteert, aangezien dit volstaat om te worden opgenomen in de databank voor effectieve jeugdinterventies, lijkt deze kwalificatie geen recht te doen aan de internationale erkenning voor de effectiviteit van SWPBS. De resultaten van verschillende onderzoeken, voornamelijk uit de Verenigde Staten en Noorwegen, dichten uiteenlopende vormen van vooruitgang op het gebied van gedrag aan SWPBS toe. Zo hebben deze onderzoeken onder meer aangetoond dat er een toename is van zowel sociale vaardigheden als sociaal gedrag bij kinderen (Eber, 2006; McIntosh, Chard, Boland, & Horner, 2006), dat leerlingen zich veiliger voelen (Horner et al., 2009) en dat er minder zichtbaar probleemgedrag is (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005).

1.3 Doelstelling van het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op gele interventies op klassikaal niveau. Eerst moet er een duidelijk beeld zijn omtrent de actuele stand van zaken rondom interventies op primair niveau om van daaruit te werken aan de invulling van voorwaarden om de kans op een succesvolle implementatie van gele interventies zo groot mogelijk te maken. Vervolgens dient te worden vastgesteld welke secundaire SWPBS-interventie het meest geschikt is voor de leerlingpopulatie. Het slotstuk van het onderzoek wordt gevormd door het testen van de gekozen interventie in de praktijk.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

De focus van het onderzoek op secundaire SWPBS-interventies in de klassensituatie leidt uiteindelijk tot de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kan binnen het (V)SO-ZMLK-onderwijs het beste vorm worden gegeven aan interventies binnen het secundaire niveau van SWPBS, die gericht zijn op het verminderen van probleemgedrag op klassikaal niveau, met voldoende afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van de doelgroep?”

Bij deze onderzoeksvraag horen de volgende deelvragen:

1. Met welke factoren moet rekening worden gehouden bij de implementatie van een secundaire interventie?
2. Welke mogelijkheden biedt SWPBS op het gebied van gele interventies?
3. Welke interventie past het beste bij de leerlingpopulatie van de school?
4. Op welke manier moet de gekozen interventie worden aangepast om effectief ingezet te kunnen worden binnen de onderzoeksschool?

2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk beschrijft het theoretisch kader rondom SWPBS in het ZMLK-onderwijs. Het eerste deel gaat in op het oplossingsgerichte karakter en de belangrijkste uitgangspunten van SWPBS, waarbij ook vanuit een kritische invalshoek wordt gekeken naar de manier waarop leerlingen worden gemotiveerd om gewenst gedrag te laten zien. Daarna komt de preventieve en gelaagde structuur van SWPBS aan bod, gevolgd door een toelichting op de eigenschappen van secundaire interventies en de voorwaarden voor implementatie van secundaire interventies. Tot slot worden de communicatieproblemen waarmee bij de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool rekening moet worden gehouden toegelicht, met speciale aandacht voor de leerlingen die naast een verstandelijke beperking ook een autismespectrumstoornis hebben.

2.1 De uitgangspunten van Schoolwide Positive Behavior Support

SWPBS biedt een raamwerk voor het creëren van een positief, veilig en voorspelbaar schoolklimaat, gebaseerd op vijf kenmerkende elementen. Deze worden als pijlers onder de SWPBS-aanpak beschouwd (Blonk, Baars, Wichers-Bots & Das, 2011; Goei, 2013):

1. Schoolbrede aanpak.
2. Preventie van gedragsproblemen.
3. Positieve benadering door het onderwijzen en bekrachtigen van gewenst gedrag.
4. Planmatige besluitvorming, gebaseerd op data.
5. Samenwerking met ouders en ketenpartners.

Vanuit deze pijlers wordt SWPBS omschreven als een schoolbrede benadering van probleemgedrag, die zich richt op het verminderen van ongewenst gedrag en het bevorderen van welbevinden en positief gedrag (Golly & Sprague, 2015). Bateman en Golly (2008) hekelen de neiging om het ontbreken van gedragsvaardigheden bij leerlingen te bestraffen, terwijl deze juist aangeleerd, getraind en onderhouden moeten worden. Dit standpunt overlapt met twee belangrijke argumenten voor SWPBS van Golly en Sprague (2015). Ten eerste wordt probleemgedrag gezien als een gevolg van het feit dat leerlingen, zeker leerlingen met een gedragsstoornis (Blonk et al., 2011), soms ongewenst gedrag vertonen, doordat zij niet weten welk gedrag er dan wél wordt verwacht. Daarnaast zorgt SWPBS voor een verschuiving van het bestraffen van ongewenst gedrag naar het aanleren, zien en bekrachtigen van gewenst gedrag.

Traditionele principes voor behandeling en begeleiding van individuele gedragsproblemen hebben binnen SWPBS een schoolbreed karakter gekregen (Goei et al., 2010). Ze vormen de basis voor een vijftal kernprincipes (Golly & Sprague, 2015). Duidelijke geformuleerde gedragsverwachtingen (1) moeten worden gecommuniceerd en onderwezen (2) en als leerlingen het gewenste gedrag laten zien, moet dit worden herkend en bekrachtigd (3). De aandacht voor ongewenst gedrag moet worden geminimaliseerd (4) en bij onaanvaardbaar gedrag moet er sprake zijn van een duidelijke, voorspelbare en consequente reactie (5).

De positieve psychologie (Seligman, 1998) geldt als één van de basistheorieën achter het oplossingsgerichte gedachtegoed (Fontys OSO, 2015) en wordt ook

genoemd als één van de theoretische basisconcepten van SWPBS (Das, Haasen, Souisa-Vlam, Wichers-Bots, & Boezen, 2014). Dit blijkt vooral uit de nadruk op het analyseren, oplossen en voorkomen van probleemgedrag en de minimale aandacht voor ongewenst gedrag.

Volledige uitschakeling van straf is haalbaar noch wenselijk (De Groot, 2004). Minimale aandacht voor licht ongewenst gedrag moet dan ook niet worden verward met het accepteren van bepaalde vormen van ongewenst gedrag. Teitler en Van Brussel (2012) hanteren een ontkennend antwoord op de vraag “Wil ik dit gedrag maal 30?” als maatstaf voor het ingrijpen bij kleine ordeverstoringen en betogen dat vermijdingsgedrag bij ogenschijnlijk onschuldige overtredingen grote gevolgen kan hebben. Een leerkracht moet dus direct corrigerend optreden. In de manier waarop op het ongewenste gedrag gereageerd wordt, in de lijn van de hierboven beschreven basisprincipes, schuilt de essentie van SWPBS. Als de overtreding wordt bestraft, krijgt het ongewenste gedrag de aandacht. Door in plaats daarvan de leerlingen die wel het gewenste gedrag laten zien te waarderen, leer je gedragsverwachtingen aan. Bekrachtiging die snel volgt op het gewenste gedrag is een zeer effectieve interventie (De Groot, 2004).

2.2 Kanttekeningen

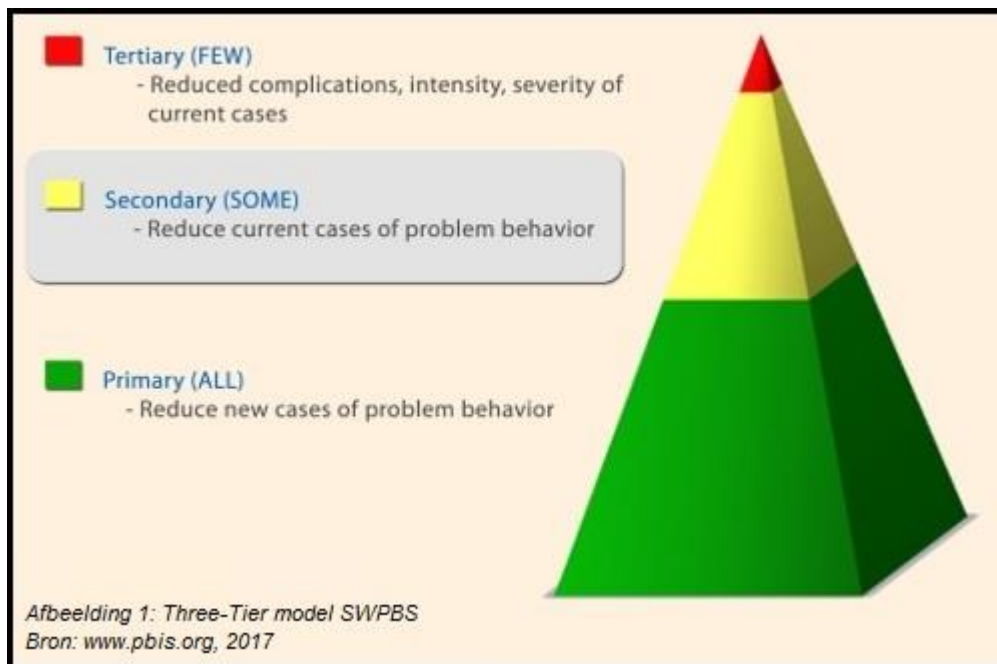
Kuper (2014) bekritiseert SWPBS als systeem dat met externe controlemechanismen grip op gedrag van leerlingen wil krijgen, terwijl kinderen met gedragsproblemen veel meer vanuit intrinsiek perspectief moeten worden benaderd. Probleemgedrag kan volgens hem worden geïnterpreteerd als bewust of onbewust verzet tegen de opgelegde regels. Door te weinig in te zetten op intrinsieke motivatie brengt SWPBS het gevaar met zich mee dat er niet voldoende tegemoet wordt gekomen aan de psychologische basisbehoeften (Stevens, 1997), met name de autonomie.

Door de psychologische basisbehoeften volgens Stevens als argument te gebruiken, haalt Kuper mijns inziens echter zijn eigen theorie onderuit. Veel meer dan met belonen, heeft bekrachtiging van gedrag namelijk te maken met het bieden van de erkenning waarnaar kinderen zo diep verlangen (Gunster, 2012). De erkenning van de leerkracht werkt positief door naar alle drie de basisbehoeften. Niet alleen worden de relatie en het gevoel van competentie versterkt, als de beloning op de juiste manier wordt gegeven geldt dit ook voor de autonomie. Een beloning gaat binnen SWPBS namelijk altijd gepaard met een beschrijving van het gedrag waarvoor de beloning wordt verstrekt. Door deze procesfeedback is er sprake van een ‘informatieve beloning’ met een versterkend effect ten aanzien van de intrinsieke motivatie (Pintrich & Schunk, 2002).

Louwe (2013) plaatst kanttekeningen bij de manier waarop verzamelde data worden gebruikt om interventies als ‘evidence based’ te betitelen. Het is volgens Louwe positief dat de effectiviteit in elk geval wordt onderzocht, maar de consensus over de praktijkrelevantie ontbreekt bij veel onderzoeken. Een ‘evidence based’ interventie leidt niet vanzelfsprekend op elke school onder alle omstandigheden tot positieve resultaten. SWPBS is echter geen kant-en-klaar programma, maar een raamwerk voor het oplossen van gedragsproblemen (Goei, 2013). Elke school geeft op zijn eigen manier invulling aan de kenmerkende elementen van SWPBS. Daarom is het beter om te spreken van ‘practice based’ interventies.

2.3 Het preventieve karakter en de gelaagde structuur van SWPBS

SWPBS beoogt preventie van probleemgedrag in een vroeg stadium in plaats van pas reageren bij chronische, nadrukkelijk aanwezige gedragsproblemen (Lewis, Newcomer, Trussell, & Richter, 2006). Dit preventieve karakter komt tot uiting in de opbouw van het SWPBS-interventiekader volgens een gelaagde structuur met drie interventieniveaus. Dit Three-Tier model (afbeelding 1) voor de handhaving van gewenst gedrag (Golly & Sprague, 2015) wordt meestal in beeld gebracht als een piramide met de kleuren groen, geel en rood.



Bij de duiding van het interventietype worden de kleuren en het niveau door elkaar gebruikt. Een belangrijk uitgangspunt van het drielagenmodel, is dat leerlingen met probleemgedrag ook al kunnen profiteren van preventieve maatregelen uit de onderliggende niveaus (Blonk et al., 2011).

Primaire of groene interventies zijn bedoeld voor alle leerlingen in alle schoolse situaties en omvatten preventieve maatregelen zoals het aanleren, oefenen en waarderen van gedragsverwachtingen (Bambara, Nonnemacher & Kern, 2009; Van Meersbergen & Blonk, 2011). Het voortdurend benoemen van heldere verwachtingen moet leiden tot het voorkomen van problemen. 80 tot 90% van de leerlingen voldoende aan deze vorm van interventies om te kunnen voldoen aan de gedragsverwachtingen (Blonk et al., 2011).

Secundaire of gele interventies zijn gericht op de 15 tot 20% van de leerlingen, die ondanks de groene interventies nog probleemgedrag laten zien en dus meer ondersteuning nodig hebben. Deze interventies moeten voorkomen dat het gedrag zich ontwikkelt tot ernstig probleemgedrag of chronisch van aard wordt (Bambara et al., 2009; Blonk et al., 2011).

Het tertiaire of rode interventieniveau biedt uitgebreide ondersteuning aan ernstige risicoleerlingen (1-5%) met chronische gedragsproblemen (Bambara et al., 2009; Blonk et al., 2011).

2.4 Secundaire interventies

Als leerlingen zich anders gedragen dan de verwachtingen die de docent van het gedrag heeft, spreken we van een Moeilijke Onderwijssituatie (Das et al., 2014). Als een dergelijke situatie ondanks het inzetten van groene interventies nog steeds voorkomt bij meerdere leerlingen kunnen gele interventies worden ingezet ter ondersteuning van risicoleerlingen die nog geen ernstige gedragsproblemen laten zien, zoals gevaarlijk of gewelddadig gedrag. Extra structuur, oefening en instructie rondom gedragsverwachtingen leiden bij gele interventies tot meer positieve feedback en ander positief contact tussen de leerling en volwassenen (Crone, Hawken & Horner, 2014; Das & Wichers-Bots, 2015).

Het is raadzaam om pas met gele interventies te starten als er al een duidelijk beleid bestaat voor alle situaties en alle ruimtes (Crone et al., 2014). Daarnaast moeten secundaire interventies snel beschikbaar zijn en voor de meeste leerlingen op soortgelijke manier kunnen worden toegepast, waarbij het SWPBS-team waar nodig ondersteuning biedt op basis van data en monitoring van de vorderingen (Das & Wichers-Bots, 2015). De interventie moet efficiënt zijn qua kosten en werklast voor de leerkracht (Crone & Horner, 2013; Crone et al., 2014).

2.5 SWPBS binnen het (V)SO ZMLK

Communicatie van duidelijke gedragsverwachtingen is essentieel voor SWPBS (Golly & Sprague, 2015) en moet worden aangepast aan het niveau van de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool. Bij ruim 30% van de leerlingen is sprake van comorbiditeit van autisme met een verstandelijke beperking (Tillmanns, 2014). Volgens Noens & Van Berckelaer-Onnes (2002) is communicatie alleen mogelijk bij begrip van de betekenis van de uitgewisselde informatie en leidt deze dubbele diagnose tot zeer complexe communicatieproblemen.

De verstoorde Centrale Coherentie (Frith, 1989) geldt als één van de kernproblemen van autisme. Onder Centrale Coherentie wordt de natuurlijke drang van het brein om afzonderlijk binnenkomende zintuiglijke prikkels te verwerken tot een betekenisvol geheel (Berckelaer-Onnes, 2010; Dr. Leo Kannerhuis, 2013). Waar de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheden bij een verstandelijke beperking al vertraagd verloopt, wordt deze door de gebrekkige betekenisverlening ook nog ernstig verstoord. Als de vaardigheden op het gebied van spraak al in voldoende mate aanwezig zijn voor dagelijkse communicatie is het taalbegrip meestal veel lager dan je op basis van het taalgebruik verwacht, met het risico op overschatting tot gevolg (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

Een leerling kan alleen intentioneel gewenst gedrag laten zien als hij begrijpt welk gedrag er precies van hem verwacht wordt. Daarom moet de instructie bij het aanleren van gedragsverwachtingen aansluiten op het niveau van waarneming en betekenisverlening van de leerling. Bij de combinatie van autisme en een verstandelijke beperking komt het bijvoorbeeld vaak voor dat communicatie niet

wordt begrepen als er wordt verwezen naar een voorwerp, ruimte of situatie die zich buiten de actuele context, dus buiten het zichtbare en tastbare hier en nu bevindt. Verpoorten (1996) spreekt in dit kader van waarneming en betekenisverlening op representatieniveau. In dergelijke gevallen zal de gedragsverwachting dus altijd aangeleerd moeten worden op een plek en in een context die overeenkomt met de werkelijkheid.

3 Onderzoeksstrategie en methoden

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de onderzoeksstrategie, de gebruikte methoden en het bijpassende paradigma. Daarnaast zal ook worden ingegaan op de betrouwbaarheid, validiteit en ethiek van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek levert een bijdrage aan het implementatieproces van SWPBS in de onderzoeksschool. Er wordt een interventie ontwikkeld, uitgetoetst en geëvalueerd. De gebruikte onderzoeksstrategie is het actieonderzoek, dat door De Lange, Schuman en Montessano Montessori (2016) in abstracte zin wordt beschouwd als een vorm van interventiemethodologie. Bewezen effectieve interventies worden de laatste jaren van overheidswege gestimuleerd (De Lange et al., 2016), maar dat biedt geen garantie voor succes (Louwe, 2013). Te weinig aandacht voor het implementatieproces kan leiden tot tegenvallende resultaten (NIC, 2017). Louwe (2013) noemt in dit kader een gedegen invoering en consequente uitvoering en koppelt hieraan de term implementatie-integriteit. Het proces dat leidt tot de keuze voor een bepaalde interventie is volgens De Lange et al (2016) van belang, omdat het inzicht kan verschaffen in het waarom van het slagen of mislukken van een interventie en handvaten kan bieden om de kans op een succesvolle implementatie te vergroten.

De opzet van het onderzoek wordt inzichtelijk gemaakt aan de hand van de stappen van de cyclus van actieonderzoek (Denscombe, 2004).



Afbeelding 2: Cyclus van actieonderzoek (Denscombe, 2004)

1. De onderzoeksvraag en de deelvragen vloeien voort uit de professionele beroepspraktijk.
2. De kritische reflectie richt zich op het vooronderzoek, waarin antwoord wordt gegeven op de deelvraag met welke factoren rekening dient te worden gehouden tijdens bij de implementatie van een secundaire interventie.
3. In de onderzoeksfase worden de overige deelvragen beantwoord. Na een inventarisatie van de secundaire interventiemogelijkheden wordt onderzocht welke interventie het beste bij de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool past en welke aanpassingen aan de interventie daarvoor nodig zijn.
4. Nadat de gekozen interventie is aangepast aan de praktijksituatie, zal een strategische planning worden gemaakt voor de manier waarop de effectiviteit van deze interventie in de praktijk zal worden getest.
5. De actiefase bestaat uit het testen in de praktijk, waarbij data worden verzameld, die vervolgens worden geanalyseerd. Dit levert een beeld op van de mate waarin de interventie als effectieve interventie voor de onderzoeksschool kan worden bestempeld.

3.2 Kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma

Het veranderen van een bestaande situatie geldt volgens De Lange et al. (2016) als een van de grondmotieven voor onderzoek. De verandering die dit onderzoek beoogt, is de vermindering van ongewenst gedrag in klassikale situaties. Daarbij spelen de relatie en de machtsverhoudingen tussen onderwijsprofessionals en leerlingen een belangrijke rol. De nadruk ligt op de manier waarop de onderwijsprofessionals als dominante groep, door een verandering in het eigen gedrag, een gedragsverandering bij de leerlingen proberen te bewerkstelligen. De Lange et al. (2016) maken gebruik van de ijsbergmetafoor (McClelland, 1953; Spencer & Spencer, 1993) om te illustreren hoe een duurzame gedragsverandering alleen tot stand kan komen als er zich ook een verandering voltrekt binnen de mentale modellen van waaruit normaal gesproken wordt geopereerd. Door de kritische houding ten aanzien van de rol die de dominante groep binnen de machtsrelatie inneemt, valt dit onderzoek binnen het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma.

3.3 Betrokkenen bij het onderzoek

De focusgroep

De SWPBS-werkgroep, geeft vorm aan de implementatie van SWPBS in de onderzoeksschool en geldt als focusgroep voor dit onderzoek. Elke actie die in het kader van dit onderzoek wordt eerst voorgelegd aan deze focusgroep en waar deze dat nodig acht aangepast. In de werkgroep, die wordt ondersteund door een onafhankelijke externe SWPBS-deskundige, zijn de directie, de Intern Begeleiders en de leerkrachten van het SO en VSO vertegenwoordigd (zie bijlage 3).

De leerkrachten

Om de bruikbaarheid en effectiviteit van de interventie in de praktijk te toetsen, zijn leerkrachten nodig die bereid zijn om tijd te investeren in het toepassen van de interventie op de manier zoals deze bedoeld is.

De leerlingen

De leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek doen dit niet vrijwillig, maar worden bij het onderzoek betrokken omdat ze voldoen aan de omschrijving van leerlingen die volgens de theorie baat hebben bij het secundaire interventieniveau van SWPBS. Ze worden tijdens hun deelname wel actief naar hun mening over de interventie gevraagd en aan hun bevindingen wordt grote waarde gehecht, aangezien de effectiviteit van een interventie in belangrijke mate samenhangt met de mate waarin de leerlingen gemotiveerd zijn om eraan mee te werken.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Tussentijdse bevindingen bepalen in sterke mate het vervolg van het onderzoeksproces en zijn dus van invloed op de uitkomsten van dit onderzoek. De betrokkenheid van collega's via de focusgroep zorgt er voor dat er voortdurend binnen de context op een constructieve, kritische en ondersteunende manier naar het onderzoek wordt gekeken. De groepsleden van de focusgroep oefenen binnen dit onderzoek met hun kennis en ervaring invloed uit op de totstandkoming van een nieuwe interventie in de onderwijspraktijk. In dit gegeven moet volgens De Lange et al. (2016) de meerwaarde van een focusgroep worden gezocht.

In de fase waarin de interventie daadwerkelijk in de praktijk wordt toegepast en hierover vragen worden gesteld aan de leerkrachten en leerlingen die ermee werken, moet er op een andere manier naar de validiteit van het onderzoek worden gekeken. Zeker bij de leerlingen ligt het risico op de loer dat op de gestelde vragen wordt gereageerd met wenselijk geachte antwoorden. Daarnaast moet er nadrukkelijk voor worden gezorgd dat de interventie uitsluitend wordt gebruikt op de manier waarop deze bedoeld is, zodat het onderzoek zich ook daadwerkelijk richt op de vraag of het inzetten van deze interventie een meerwaarde voor de onderwijspraktijk kan vormen (De Lange et al., 2016).

De betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten wordt ook verhoogd door het gebruik van uiteenlopende perspectieven, zowel wat betreft het gebruik van informatiebronnen als onderzoeksinstrumenten en personen die bij het onderzoek worden betrokken. Daarnaast is de inbreng van mijn studiebegeleider en critical friends van grote waarde. Elk voltooid hoofdstuk werd door hen systematisch nagelezen. De feedback leidde regelmatig tot aanpassingen of verduidelijkingen in het onderzoeksverslag.

3.4 Ethiek

Bij de start van mijn deelname aan de SWPBS-werkgroep, heb ik direct voor openheid gezorgd, door aan te geven dat mijn praktijkonderzoek een belangrijke drijfveer voor mijn deelname vormde. Tegelijkertijd heb ik benadrukt dat ik met mijn onderzoek vooral ook een bijdrage wilde leveren aan het implementatietraject.

Op de momenten dat er tijdens vergaderingen van de werkgroep beslissingen moesten worden genomen die van invloed waren op het vervolg van mijn onderzoek, zoals bijvoorbeeld bij de interventiekeuze, heb ik me terughoudend opgesteld, zodat ik geen invloed uitoefende op de besluitvorming.

Na de fase waarin de interventie in de praktijk werd getest, heb ik bij zoveel mogelijk leerlingen een interview afgenomen, waarin naar hun mening over (het werken met) de dagkaart werd gevraagd. Vanuit het kritisch-emancipatorisch paradigma heb ik er voor gezorgd dat elke leerling vrijuit over zijn bevindingen kon praten. De leerkracht van de leerlingen was niet bij het interview aanwezig en aangezien een deel van de leerlingen gevoelig is voor groepsdruk, heb ik alle interviews individueel afgenomen. Daarbij heb ik benadrukt dat het niet uitmaakte of het om een positieve of een negatieve mening ging, maar dat ik het vooral op prijs stelde dat de leerling me zijn mening wilde geven. Alle leerlingen en andere participanten bij dit onderzoek blijven onvermeld ter waarborging van hun privacy.

3.5 Member check

Om de betrouwbaarheid van de resultaten en conclusies uit het onderzoek te vergroten zal het onderzoeksverslag worden voorgelegd aan alle betrokken collega's. Dit geeft hen de gelegenheid om de bevindingen uit het onderzoek kritisch te analyseren, zodat ze kunnen aangeven of het onderzoeksverslag hun bevindingen, gevoelens en ervaringen op de juiste manier weerspiegelt.

4 Onderzoeksmethoden

In dit hoofdstuk wordt per fase uit de cyclus van actieonderzoek (Denscombe, 2004) beschreven hoe de gebruikte onderzoeksinstrumenten worden ingezet.

4.1 Professionele beroepspraktijk

Voor een beschrijving van deze fase uit de cyclus verwijs ik naar hoofdstuk 1.

4.2 Kritische reflectie

Deelvraag 1: Met welke factoren moet rekening worden gehouden bij de implementatie van een secundaire interventie?

Dankert (2011) heeft vastgesteld dat er meer 300 variabelen zijn met mogelijke invloed op het succes van een implementatie. Deze variabelen worden door De Lange et al. (2016) in zeven categorieën ondergebracht: doelstellingen, actoren, implementatieproces, strategie, organisatiekenmerken, context en communicatie. Middels documentonderzoek zal per categorie worden bekeken hoe deze dit onderzoek beïnvloedt.

4.3 Onderzoek

Deelvraag 2: Welke mogelijkheden biedt SWPBS op het gebied van gele interventies?

De onderzoeksfase start met literatuuronderzoek dat inzicht moet verschaffen in de mogelijkheden wat betreft secundaire interventies en de manier waarop deze in de onderwijspraktijk worden ingezet

Deelvraag 3: Welke van deze interventies past het beste bij de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag wordt de focusgroep ingezet. Nadat de interventiemogelijkheden zijn toegelicht worden de voor- en nadelen per interventie binnen de focusgroep besproken, waarna wordt besloten welke interventie het meest geschikt wordt geacht voor de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool.

Deelvraag 4: Op welke manier moet de gekozen interventie worden aangepast om effectief ingezet te kunnen worden binnen de onderzoeksschool?

Ook voor deze deelvraag wordt de focusgroep ingezet. Aanpassingen aan de gekozen interventie worden uitsluitend doorgevoerd zo lang deze geen afbreuk doen aan de essentie van de interventie.

4.4 Strategische planning

Nadat de focusgroep tot een keuze is gekomen voor een dagkaart als secundaire interventie voor in de klas start deze fase van het onderzoek. De manier waarop

deze keuze tot stand is gekomen en uitleg over de dagkaart worden in hoofdstuk 5 uitgewerkt.

Er zal een pilot plaatsvinden. De dagkaart wordt in enkele groepen in gebruik genomen als gele interventie voor leerlingen die nog niet voldoende hebben kunnen profiteren van de ingezette preventieve interventies (Crone et al., 2014).

Deze pilot biedt de mogelijkheid om de dagkaart te leren kennen en te ervaren hoe deze werkt in de praktijk. Ook is er ruimte om met deze interventie te experimenteren. Hoewel er nog geen sprake is van een implementatie, omdat de dagkaart slechts door een beperkt aantal collega's wordt getest, kan de pilot binnen dit onderzoek worden vergeleken met de verspreidingsfase en acceptatiefase die Stals (2012) onderscheidt bij een implementatieonderzoek.

Na een periode van enkele weken waarin met de dagkaart is gewerkt, wordt een drietal onderzoeksmethoden ingezet om de vraag te beantwoorden of de dagkaart een effectieve secundaire interventie voor de onderzoeksschool zou kunnen zijn. De vragenlijst die Crone et al. (2014) gebruiken om de effectiviteit van dagelijkse gedragsondersteuning te meten wordt voorgelegd aan de betrokken collega's. Er is ook een versie van de vragenlijst voor de leerlingen, maar deze wordt aangepast aan het cognitieve niveau van de leerlingen en in de vorm van een interview afgenomen. De derde onderzoeksmethode is een data-analyse van de gegevens die worden ingevuld op de dagkaarten.

4.5 Actie

Nadat de dagkaarten in de praktijk zijn ingezet, volgen de andere drie onderzoeksmethoden die in de vorige paragraaf zijn beschreven.

Vragenlijst leerkrachten

Voor het meten van de bevindingen van de leerkrachten met betrekking tot de effectiviteit van de dagkaart, wordt de vragenlijst van Crone et al. (2014) gebruikt. De vragenlijst wordt per individuele leerling ingevuld en bevat zes stellingen, waarbij op een schaal van 1 tot 6 moet worden ingevuld in hoeverre een stelling van toepassing is op de desbetreffende leerling. Daarnaast is er ruimte voor opmerkingen van de leerkracht. De stellingen hebben betrekking op de invloed van de dagkaart op het gedrag, de inspanning die nodig was voor het inzetten van de dagkaart en de mate waarin de dagkaart voor deze leerling en vergelijkbare leerling effectief is of zou kunnen zijn (zie bijlage 4).

Interview leerlingen

Aangezien de leerlingen niet in staat kunnen worden geacht een soortgelijke vragenlijst zelfstandig in te vullen is de versie die door Crone et al. (2014) voor de leerlingen wordt gebruikt aangepast aan de praktijksituatie die voor de leerlingen geldt en afgenomen door middel van een interview. Ook deze stellingen hebben betrekking op de invloed die de dagkaart heeft op het gedrag, de inspanning die het werken met de dagkaart kost en de mate waarin het werken met de dagkaart wordt gewaardeerd en aangeraden voor andere leerlingen (zie bijlage 5).

Data-analyse

Per individuele leerling worden statistieken van de dagkaarten in een tabel verwerkt, zodat wordt voorzien in data om planmatig te werken (Golly & Sprague, 2015). De verwerkte statistieken kunnen op verschillende manieren worden geanalyseerd om trends te ontdekken:

- Een dag is verdeeld in 8 periodes (woensdag 5). Over een langere periode kan worden bekeken of een bepaald deel van de dag afwijkende scores oplevert.
- De scores over een hele dag kunnen met elkaar worden vergeleken om te zien of een bepaalde dag afwijkende scores oplevert.
- Er kan worden beoordeeld of er een verbetering te zien is in het gedrag gedurende de periode dat met de dagkaart wordt gewerkt (Crone et al.; 2014).
- Op een dagkaart met meer dan één gedragsverwachting kunnen de statistieken ook per gedragsverwachting worden geanalyseerd.

5. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per fase en onderzoeksmethode uiteengezet. Achtereenvolgens worden de (mogelijke) invloed van implementatievariabelen (De Lange et al., 2016), het traject dat tot een interventiekeuze heeft geleid, de aanpassingen aan de gekozen interventie en de resultaten van de onderzoeksmethoden uit de actiefase beschreven.

5.1 Kritische reflectie

Deelvraag 1: Met welke factoren moet rekening worden gehouden bij de implementatie van een secundaire interventie?

Doelstellingen

Het operationeel jaarplan 2016-2017 (bijlage 6) vermeldt wat betreft secundaire interventies alleen een inventarisatie van de behoefte aan deze interventievorm. Over de wijze waarop invulling aan deze interventies wordt gegeven staat niets vermeld. Dit betekent dat er voor dit onderzoek geen restricties gelden, zodat alle opties die het SWPBS-gedachtegoed biedt kunnen worden meegenomen.

Actoren

De bereidheid van de betrokken actoren om een bijdrage te leveren, is voor dit onderzoek van essentieel belang. Een belangrijke rol is weggelegd voor de SWPBS-werkgroep, die als focusgroep voor dit onderzoek fungeert. Het belang dat deze groep bij het verloop van het onderzoek heeft, lijkt een garantie voor de bereidheid om een serieuze bijdrage te leveren. Buiten de focusgroep is slechts één leerkracht betrokken bij het onderzoek. Deze leerkracht neemt vrijwillig deel aan de pilotfase met de dagkaarten op basis van enthousiasme ten aanzien van het schoolbrede traject en de behoefte aan een bruikbare gele interventie voor haar onderwijspraktijk. De betrokken leerlingen nemen niet vrijwillig deel, maar op basis van gedrag dat past bij een doelgroep waarvoor deze interventievorm is bedoeld. De manier waarop deze leerlingen in de praktijk reageren op de interventie is echter wel doorslaggevend voor het beantwoorden van de vraag of de dagkaart als een effectieve secundaire interventie voor de onderzoeksschool kan worden beschouwd.

Het implementatieproces

Aangezien dit onderzoek aansluit bij de planning uit het operationeel jaarplan, vallen er op dit gebied geen problemen te verwachten. Alleen onvoorziene omstandigheden zouden in de praktijk voor vertraging kunnen zorgen, waardoor het onderzoek niet binnen het geplande tijdpad zou kunnen worden afgerond.

Strategie

Via een top-down-strategie wordt het implementatieproces in de werkgroep vastgesteld, waarna het team stap voor stap wordt meegenomen in het proces. De betrokkenheid van het team is relevant voor de uiteindelijke implementatie, maar niet voor dit onderzoek.

Organisatiekenmerken

Verwacht mag worden, dat elke leerkracht over voldoende pedagogische competenties beschikt om SWPBS-interventies in te zetten. Waar nodig kan daarnaast collegiale ondersteuning worden geboden vanuit de werkgroep.

Context

De grote verschillen qua leeftijd en niveau binnen de leerlingpopulatie is een factor waarmee rekening moet worden gehouden. Daarnaast moet rekening worden gehouden met comorbiditeit van autisme met een verstandelijke beperking. Het literatuuronderzoek hierover is reeds in hoofdstuk uitgewerkt.

Communicatie

Communicatie is volgens het operationeel jaarplan 2016-2017 een belangrijk middel om een stevige verankering van SWPBS in de organisatie te verwezenlijken. Met name als de dagkaart uiteindelijk daadwerkelijk schoolbreed geïmplementeerd zou worden speelt de communicatie een belangrijke rol bij het creëren van voldoende draagvlak.

5.2 De interventiekeuze

Deelvraag 2: Welke mogelijkheden biedt SWPBS op het gebied van gele interventies?

Voor het bieden van dagelijkse gedragsondersteuning (Crone, et al., 2014) is een breed scala aan secundaire interventies beschikbaar (PBIS World, 2011). Veel van deze interventies zijn echter niet of minder geschikt om ingezet te worden voor een grotere groep leerlingen tegelijkertijd, hetgeen wel geldt voor de onderstaande interventies.

Check & Connect

Een risicoleerling wordt langdurig aan een mentor gekoppeld om de betrokkenheid bij de schoolloopbaan te bevorderen en het contact tussen school, ouders/verzorgers en de leerling beter te coördineren. Deze interventie heeft twee componenten: systematische controle van waarschuwingssignalen om tijdig te kunnen ingrijpen en het opbouwen van een wederzijdse vertrouwensrelatie (Das & Wichers-Bots, 2015; University of Minnesota, 2016).

Social Skills Club

Middels interactie met leeftijdsgenoten en volwassenen worden niet aanwezige sociale vaardigheden aangeleerd. Bij het oefenen van de nieuwe sociale vaardigheden spelen directe feedback en modeling als instrument ingezet (Das & Wichers-Bots, 2015).

Peer Mentoring

Door modeling leert de leerling van een ondersteunende relatie met een succesvolle leerling die aan hem wordt gekoppeld in een rol van coach, mentor of tutor (PBIS World, 2011; Das & Wichers-Bots, 2015).

Check-in, check-out (CICO)

Elke dag checkt de leerling in bij een vaste coördinator. Na een kort gesprek over het dagverloop en mogelijke problemen ontvangt de leerling een dagkaart waarop gedragsverwachtingen staan. Op vaste momenten ontvangt de leerling feedback van de leerkracht(en) op zijn gedrag ten aanzien van die gedragsverwachtingen. Daaraan is een puntensysteem gekoppeld. Na school meldt de leerling zich weer bij de coördinator. Het verloop van de dag wordt besproken en als de leerling een afgesproken aantal punten heeft behaald, ontvangt hij een beloning. De dagkaart gaat mee naar huis voor ondertekening. De vorderingen worden bijgehouden, zodat regelmatig kan worden bekeken of er aanpassingen nodig zijn en of de leerling deze interventie nog nodig heeft (Crone, Hawken, & Horner, 2014; Das & Wichers-Bots, 2015).

Deelvraag 3: Welke van deze interventie past het beste bij de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool?

Na bestudering van de interventiemogelijkheden uit deelvraag 2 kiest de focusgroep een interventie die in de onderzoeksschool zal worden getest. Hieronder worden de bevindingen per interventie kort samengevat.

Check & Connect

De leerlingen in de onderzoeksschool hebben het hele schooljaar vaste groepsleerkrachten, die al invulling geven aan de belangrijkste taken van de mentor uit deze interventie. Check & Connect heeft dus geen toegevoegde waarde.

Social Skills Club

In de onderzoeksschool worden al twee methoden voor het aanleren van sociale vaardigheden gehanteerd, waarvan er één speciaal is gericht op leerlingen uit het VSO ZMLK. Ook deze interventie heeft dus weinig toegevoegde waarde.

Peer Mentoring

Het leren door gewenst gedrag van medeleerlingen te kopiëren, sluit aan bij de zone van naaste ontwikkeling (Vygotski, 1978) een krachtige leerstrategie, die in de onderzoeksschool veelvuldig wordt gebruikt. Er zijn echter nauwelijks leerlingen die zowel op sociaal als cognitief niveau over voldoende vaardigheden beschikken voor de verantwoordelijkheid van een rol als mentor. Daarnaast gaat in de klas eenzelfde kracht uit van de bekrachtiging van gewenst gedrag door de leerkracht. Deze interventie zou in de toekomst wellicht op de speelplaats kunnen worden ingezet.

Check-in, check-out (CICO)

Sterke punten van deze interventie zijn de snelle beschikbaarheid, de lage tijdsinvestering, de data die de dagkaart oplevert en de intensivering van positieve feedback. Er is echter discussie over de haalbaarheid van een Check-in-Check-out-coördinator. Er zijn meerdere personen nodig die deze rol op zich kunnen en willen nemen en deze personen moeten vervolgens worden getraind en gefaciliteerd. Dat leerlingen zelf mogen bepalen of ze willen deelnemen, is een minder onoverkomelijk nadeel. Een leerling met een verstandelijke beperking moet bij gedragsproblemen niet de kans worden geboden om zichzelf een hulpmiddel met een positieve insteek te onthouden. Als uit de reactie van een leerling blijkt dat de interventie niet geschikt is, kan altijd nog naar een alternatief worden gezocht.

Interventiekeuze

Na bestudering van de interventiemogelijkheden is de conclusie van de focusgroep dat Check-in Check-out het meest geschikt is als secundaire interventie voor de onderzoeksschool.

Deelvraag 4: Op welke manier moet de gekozen interventie worden aangepast om effectief ingezet te kunnen worden binnen de onderzoeksschool?

Hoewel er overeenstemming bestaat over de geschiktheid van CICO als secundaire interventie op klassikaal niveau, zijn er duidelijke meningsverschillen over de haalbaarheid van het werken met een CICO-coördinator. Daarom wordt besloten om de dagkaart als een op zichzelf staande interventie te testen in de praktijk. Als de dagkaart een effectieve interventie blijkt te zijn, kan er opnieuw worden gekeken naar het vraagstuk over de coördinator. SWPBS geldt als probleemoplossend raamwerk, waaraan een school zelf invulling geeft (Goei, 2013). Theoretisch gezien is er dus voldoende draagvlak voor een dergelijke ingrijpende wijziging.

Het meest essentiële kenmerken van een dagkaart is de vermelding van positief geformuleerde gedragsverwachtingen. De leerling en leerkracht moeten weten welk gedrag er wordt verwacht en waarop feedback wordt gegeven. Daarnaast is het puntensysteem belangrijk. Scores maken inzichtelijk in hoeverre het gedurende een dag gelukt is om aan de gedragsverwachtingen te voldoen en leveren daarnaast data op. Een analyse van die data kan inzicht opleveren in eventuele trends ten aanzien van het gedrag dat de leerling laat zien.

De in paragraaf 2.5 beschreven communicatieproblemen met van ZMLK-leerlingen met een autismespectrumstoornis (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002) vragen om aanpassingen bij het aanleren van gedragsverwachtingen. Golly en Sprague (2015) maken, naast het geven van het goede voorbeeld, ook gebruik van ludieke voorbeelden hoe het niet moet. Dit brengt bij de leerlingen met autisme een te groot risico op verwarring met zich mee, dat dit in de onderzoeksschool achterwege wordt gelaten. Aanpassing van de communicatie aan leerlingen met autisme betekent echter niet dat er bij het ontwerpen van de dagkaart onderscheid wordt gemaakt tussen deze leerlingen en de rest van de leerlingpopulatie. Als de communicatie voor deze leerlingen werkt, zijn de andere leerlingen hier namelijk ook bij gebaat (Blonk, et al., 2011).

5.3 Het testen van de dagkaart in de praktijk

Daags na de beslissing om met dagkaarten te gaan werken, is in de groep van de voorzitter van de SWPBS-werkgroep gestart met een experiment met zelfontworpen dagkaarten (zie bijlage 7) voor leerlingen die nog niet voldoende hebben kunnen profiteren van de preventieve interventies in die groep. In de eerstvolgende bijeenkomst van de werkgroep werd deze dagkaart vergeleken met een voorbeeld van Crone et al. (2014) (zie bijlage 8). Aan de hand van deze vergelijking werden in de focusgroep de eisen vastgesteld waaraan de dagkaarten moeten voldoen. Uit de ingebrachte standpunten (zie bijlage 9) blijkt dat de diversiteit binnen de leerlingpopulatie, zowel in cognitie als belevingswereld, zo groot is, dat het ontwerpen van een universele dagkaart niet tot de mogelijkheden behoort. Maatwerk is vereist, dus moet er een toegankelijk format komen, waarin eenvoudig wijzigingen kunnen worden aangebracht ten behoeve van een groep of individuele leerling.

De pilot met de dagkaarten startte in eerste instantie in twee groepen. Later volgde nog een derde groep. Aangezien de leerlingen in VSO MB aan dezelfde gedragsverwachtingen werkten, zijn er in totaal vijf verschillende dagkaarten ontworpen voor de pilot (zie bijlage 10). Het overzicht van de leerlingen die aan de pilot deelnamen ziet er als volgt uit:

Groep	Aantal leerlingen	Start	Tot en met
VSO middenbouw	4	3 april 2017	21 april 2017
VSO ASS bovenbouw	3	3 april 2017	21 april 2017
SO bovenbouw	1	8 mei 2017	31 mei 2017

De betrokken leerkrachten ontvingen voor de start van de pilot een handleiding (zie bijlage 11) voor het gebruik van de dagkaart. Naast een toelichting worden hierin ook voorbeelden van ondersteunende communicatie beschreven:

- Cue-en (Das & Wichers-Bots, 2015): herinner de leerling preventief aan de gedragsverwachting, vlak voordat dit gedrag wordt verwacht.
- Prompten (Das & Wichers-Bots, 2015): bied de leerling hulp direct na de instructie.
- De reactie op ongewenst gedrag dient altijd een beschrijving van het gedrag dat je wel wilt zien te bevatten.

En voorbeelden van foutief gebruik van de dagkaart, dat een negatief effect op de effectiviteit kan hebben:

- Dreigen om geen punten te geven als bepaald gedrag niet stopt.
- Geen punten geven vanwege ongewenst gedrag dat niet kan worden gerelateerd aan de gedragsverwachtingen op de dagkaart.
- Het niet toekennen van de afgesproken beloning ondanks dat daarvoor wel het benodigde aantal punten is behaald.

5.4 Het meten van de effectiviteit van de dagkaart

De vragenlijst voor leerkrachten

Na drie weken werken met dagkaarten, hebben de leerkrachten per deelnemende leerling bij de volgende stellingen een score van 1 (helemaal niet mee eens) tot 6 (helemaal mee eens) ingevuld:

1. Probleemgedrag is afgenomen sinds de deelname aan dgo.
2. Gewenst gedrag in de klas is toegenomen sinds de deelname aan de dgo.
3. Het was relatief eenvoudig (qua tijdsinvestering en inspanning) om de dgo te implementeren.
4. Deze vraag is niet van toepassing op de onderzoeksschool.
5. De dgo is voor deze leerling de tijd en moeite waard geweest.
6. Ik zou andere scholen de dgo aanraden voor vergelijkbare leerlingen.

In onderstaand overzicht zijn de gegeven antwoorden verwerkt. Bijlage 12 bevat per leerling een beknopte samenvatting van de antwoorden en de toelichting van de leerkracht.

	1	2	3	5	6
VSO ASS BB 1	3	3	4	2	2
VSO ASS BB 2	5	5	4	5	5
VSO ASS BB 3	5	5	4	5	5
VSO MB 1 (met ASS)	4	4	6	6	5
VSO MB 2 (met ASS)	5	5	6	6	5
VSO MB 3	4	4	6	6	5
VSO MB 4	5	5	6	6	5
VSO MB 5	5	5	6	6	5
VSO MB 6	5	5	6	6	5
SO BB 1	4	4	5	3	4
GEMIDDELD	4,5	4,5	5,3	5,1	4,6

Interview leerlingen

Na drie weken werken met dagkaarten, worden aan de leerlingen stellingen over de effectiviteit van de dagkaarten voorgelegd in een interview. De leerlingen geven per stelling een score van 1 (helemaal niet mee eens) tot 6 (helemaal mee eens):

1. De Dagkaart helpt me bij het verbeteren van mijn gedrag op school.
2. Door de Dagkaart heb ik vaker mijn werk in de klas af.
3. Ik vind het gemakkelijk om met de Dagkaart te werken (voor en na school bespreken, meenemen, invullen).
4. De Dagkaart is de tijd en het werk waard, want het gaat beter met me.
5. Als ik zelf mag kiezen, zou ik nog steeds met de Dagkaart willen werken.
6. Ik denk dat de Dagkaart ook goed is voor andere leerlingen die het moeilijk hebben op school.

In onderstaand overzicht zijn de gegeven antwoorden verwerkt. Bijlage 13 bevat per leerling een beknopte samenvatting van de antwoorden en de toelichting daarop.

	1	2	3	4	5	6
VSO ASS BB 1						
VSO ASS BB 2	6	4	3	4	5	5
VSO ASS BB 3	5	4	4	5	5	5
VSO MB 1 (met ASS)	5	3	4	4	4	4
VSO MB 2 (met ASS)	6	5	5	6	1 *	5
VSO MB 3	4	4	4	4	5	4
VSO MB 4	5	4	5	6	5	6
VSO MB 5	6	4	5	5	5	5
VSO MB 6	6	5	5	6	6	5
SO BB 1						
GEMIDDELD	5,4	4,1	4,4	5,0	5,0 *	4,9

* NB: Score 1 is buiten beschouwing gelaten in het gemiddelde, zie toelichting.

Data-analyse ingevulde dagkaarten

Per individuele leerling zijn alle scores verwerkt in een overzichtelijke tabel (zie bijlage 14).

6. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies verbonden aan de resultaten die in hoofdstuk 5 zijn beschreven. Vervolgens worden er aanbevelingen gedaan.

6.1 Kritische reflectie

Deelvraag 1: Met welke factoren moet rekening worden gehouden bij de implementatie van een secundaire interventie?

Hoewel onvoorziene omstandigheden altijd om flexibiliteit of aanpassingen kunnen vragen, kan worden geconcludeerd dat geen onoverkomelijke problemen hoeven te worden verwacht die ontstaan ten gevolge van de variabele factoren waarmee rekening moet worden gehouden.

6.2 De interventiekeuze

Deelvraag 2: Welke mogelijkheden biedt SWPBS op het gebied van gele interventies?

Het literatuuronderzoek bij deze deelvraag leverde vier interventiemogelijkheden op, die voor een brede groep leerlingen tegelijkertijd kunnen worden ingezet: Check & Connect, Social Skills Club, Peer Mentoring en Check-in, check-out.

Deelvraag 3: Welke van deze interventie past het beste bij de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool?

De focusgroep heeft geoordeeld dat Check-in, check-out (CICO) de meest geschikte secundaire interventie voor de onderzoeksschool is. Deze interventie wordt niet volledig ingezet, maar opgesplitst in twee componenten: de dagkaart en de CICO-coördinator. De dagkaart wordt als interventie getest.

Deelvraag 4: Op welke manier moet de gekozen interventie worden aangepast om effectief ingezet te kunnen worden binnen de onderzoeksschool?

De aanpassingen die aan de dagkaarten moeten worden aangebracht ten behoeve van de ZMLK-doelgroep zijn niet ingrijpend. De punten waarop de dagkaarten afwijken van de voorbeelden van Crone et al. (2014) komen voort uit kenmerken die in de focusgroep werden ingebracht (zie bijlage 9).

- Het aantal feedbackmomenten is veel groter, omdat de leerlingen anders het tijdsbestek waarover ze feedback ontvangen niet meer kunnen overzien. Na ieder uur wordt feedback gegeven. Voor de leerling uit de SO-groep is dit zelfs ieder half uur.
- Voor de leerling uit het VSO wordt de score alleen weergegeven door het tekenen van een smiley als het gelukt is om aan de gedragsverwachting te voldoen. Er is geen maximaal aantal punten zichtbaar.
- De pauzetijden worden als aparte feedback-periode op de dagkaarten vermeld. De reden om dit te doen, ondanks dat het om een klassikale interventie gaat, is dat er vaak gedragsverwachtingen op de kaart vermeld worden die ook buiten de klas gelden. En juist de pauze leveren relatief veel gedragsproblemen op.

Naast de aanpassingen aan het ontwerp van de dagkaart is het vooral belangrijk om de dagkaart op de juiste manier in te zetten. Daartoe hebben de betrokken leerkrachten een handleiding met do's en dont's ontvangen ter ondersteuning.

Voor de leerlingen met een autismespectrumstoornis is het belangrijk dat de communicatie wordt aangepast aan het niveau van waarneming en betekenisverlening (Verpoorten, 1996), zoals in hoofdstuk 2 wordt beschreven.

6.3 De dagkaart als interventie in de praktijk

Conclusies naar aanleiding van de vragenlijst voor de leerkrachten

De antwoorden die de leerkrachten op de vragenlijst hebben ingevuld, zijn per vraag verwerkt in een overzicht (zie bijlage 15). Daarbij is niet alleen gekeken naar de totaalscore, maar ook naar de verschillen tussen de leerlingen met en de leerlingen zonder een diagnose autisme. De conclusie naar aanleiding van de data-analyse wordt eerst per vraag beschreven, daarna volgt een algemene conclusie.

Conclusie vraag 1 en 2

De gegeven antwoorden bij vraag 1 en 2 komen volledig overeen. Het inzetten van de dagkaart heeft bij vrijwel alle leerlingen geleid tot een afname van het probleemgedrag en een toename van het gewenste gedrag. De leerling waarbij dit niet het geval is, is een leerling met autisme.

Conclusie vraag 3

De drie leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld voor meerdere leerlingen geven consequent hetzelfde antwoord. Alledrie de leerkrachten zijn het eens met de stelling dat de dagkaart relatief eenvoudig kan worden geïmplementeerd. De leerkracht van de ASS-groep vult hier de laagste score in.

Conclusie vraag 5

In 8 van de 10 gevallen vindt de leerkracht dat het gebruik van de dagkaart de tijd en de moeite waard is geweest voor de leerling. De resultaten wijken bij deze vraag niet af bij de leerlingen met autisme.

Conclusie vraag 6

Op één leerling na, zouden de leerkrachten in alle gevallen de dgo aan andere scholen aanraden voor vergelijkbare leerlingen. Dit geldt ook voor de leerkracht van de SO-leerling, die het bij vraag 5 'licht oneens' is met de stelling dat de dagkaart voor de leerling de tijd en moeite waard is geweest.

Algemene conclusie vragenlijst leerkrachten

De dagkaart leidt volgens de leerkrachten in een ruime meerderheid van de gevallen tot een vermindering van probleemgedrag en een toename van gewenst gedrag en kan relatief eenvoudig worden geïmplementeerd. Voor deze ruime meerderheid is

het werken met de dagkaart de tijd en moeite waard geweest. Daardoor wordt de dagkaart door de betrokken leerkrachten ook aangeraden voor vergelijkbare leerlingen.

De scores bij de leerlingen met autisme zijn iets lager dan de gemiddelde scores. Binnen een kleine onderzoeksgroep als deze, gaat het om een verwaarloosbaar verschil. De bovenstaande conclusies gelden dus eveneens voor de leerlingen met autisme.

De leerkracht van de leerling waarvoor de dagkaart niet effectief is gebleken, geeft aan dat het werken met de dagkaart wel nut heeft gehad, omdat dit voor meer inzicht heeft gezorgd met betrekking tot het probleemgedrag. De voor deze leerling geformuleerde gedragsverwachtingen hebben te maken met uitgestelde aandacht. Deze leerling kan niet voldoen aan deze gedragsverwachtingen. Volgens haar leerkracht wordt dit veroorzaakt door gedrag dat typerend is voor autisme, namelijk een gebrek aan Theory of Mind (ToM). Deze leerling mist in veel situaties het inlevingsvermogen (Dr. Leo Kannerhuis, 2013) om te begrijpen dat een ander even niet beschikbaar is of het niet leuk vindt wat zij doet.

Conclusies naar aanleiding van de leerling-interviews

Bij acht van de tien leerlingen die hebben deelgenomen aan de pilot kon een interview worden afgenomen. Bij twee leerlingen (VSO ASS BB1, SO BB1) kon het interview door omstandigheden helaas geen doorgang vinden. De antwoorden die de leerlingen in het interview hebben gegeven, zijn per vraag verwerkt in een overzicht (zie bijlage 16). Ook hier is zowel naar de totaalscore als naar het verschil tussen de leerlingen met en zonder diagnose autisme gekeken. De conclusie naar aanleiding van de data-analyse wordt eerst per vraag beschreven, daarna volgt een algemene conclusie.

Conclusie vraag 1

Alle leerlingen vinden dat de dagkaart heeft geholpen bij het verbeteren van hun gedrag op school. Het beeld bij de leerlingen met autisme wijkt nauwelijks af van het gemiddelde.

Conclusie vraag 2

De meeste leerlingen vinden het moeilijk om een gericht antwoord op deze vraag te geven. Het is moeilijk om de koppeling tussen gedrag en het afkrijgen van werk te maken. De meerderheid geeft een positief antwoord bij deze stelling, maar dit niet voldoende draagvlak voor een onderbouwde conclusie.

Conclusie vraag 3

Een ruime meerderheid van de leerlingen vindt het gemakkelijk om met de dagkaart te werken. De leerlingen met autisme scoren hier beduidend lager (4) dan het gemiddelde (4,8). Als deze trend zich doorzet bij een grotere groep leerlingen zou daar de conclusie uit kunnen worden afgeleid dat de leerlingen met autisme meer moeilijkheden ervaren bij het werken met een dagkaart.

Conclusie vraag 4

Alle geïnterviewde leerlingen vinden dat het beter met ze gaat, waardoor het werken met de dagkaart de tijd en de moeite waard is. De score bij de leerlingen met autisme valt iets lager uit, maar dit is geen significant verschil.

Conclusie vraag 5

De leerlingen zijn positief over het werken met de dagkaart en zouden dit ook blijven doen als ze zelf mogen kiezen. De leerling die hier een 1 als score opgeeft, doet dit niet vanwege een negatief beeld over het werken met de dagkaart, maar op basis van het inzicht dat het opnieuw werken met de dagkaart zou betekenen dat het weer minder goed met haar gaat qua gedrag. Het beeld bij de leerlingen met autisme komt overeen met het totaalbeeld.

Conclusie vraag 6

Alle geïnterviewde leerlingen, zowel met als zonder autisme, denken dat ook andere leerlingen zouden kunnen profiteren van het werken met de dagkaart.

Algemene conclusie interviews leerlingen:

De dagkaart zorgt volgens de leerlingen dat het beter met ze gaat qua gedrag. Op basis van de interviews kan geen conclusie worden getrokken met betrekking tot het effect van de dagkaart op het afkrijgen van werk in de klas. Vrijwel alle leerlingen vinden het eenvoudig om met de dagkaart te werken en oordelen dat het werken met de dagkaart de moeite waard is, gezien de vooruitgang die ze ermee boeken.

Het algemene beeld dat de leerlingen van de dagkaart hebben, is positief. Dit blijkt uit het feit dat ze ook (nog) met de dagkaart zouden werken als ze zelf mogen kiezen en dat ze denken dat de dagkaart ook voor andere leerlingen goed zou kunnen zijn.

De antwoorden van de leerlingen met autisme komen in grote lijnen overeen met het gemiddelde. Hierop geldt één uitzondering: de leerlingen met autisme vinden het werken met de dagkaart minder gemakkelijk dan de overige leerlingen. Hier zal rekening mee moeten worden gehouden bij de begeleiding.

Kanttekening: Er was een leerling uit de ASS-groep die niet kon worden geïnterviewd, vanwege een schorsing na zeer ernstig probleemgedrag. Als het wel was gelukt om deze leerling te interviewen dan ligt het in lijn der verwachting dat dit lage scores zou hebben opgeleverd en dus ook invloed zou hebben gehad op de gemiddelde scores. Ook bij de leerling uit de SO-groep kon geen interview worden afgenomen, eveneens vanwege een schorsing na zeer ernstig probleemgedrag. Wat betreft deze leerling is het echter moeilijker in te schatten welke scores dit vermoedelijk zou opleveren.

Data-analyse ingevulde dagkaarten

Twee van de tien leerlingen die zijn geïnterviewd naar aanleiding van het werken met de dagkaart hebben niet meer deelgenomen aan de pilot met de dagkaarten, omdat ze al voldoende van de dagkaarten wisten te profiteren om aan de gedragsverwachtingen te voldoen, nog tijdens de eerste experimentele fase.

Van de overige acht leerlingen zijn gedurende de periode van de pilot scores van de dagkaarten verwerkt in een tabel (zie bijlage 14). In vier gevallen kwam er een duidelijke trend in het gedrag naar voren:

- VSO MB1: Score tijdens de tweede pauze is heel laag.
- VSO MB4: Score in het laatste uur valt veel lager uit.
- VSO MB6: Lagere score tijdens het eerste en het laatste uur van de dag.
- SO BB1: Het eerste dagdeel na de tweede pauze scoort laag/

Conclusie data-analyse dagkaarten

Als de gegevens die de dagkaarten opleveren systematisch en overzichtelijk worden verwerkt, is het al na een periode van drie weken mogelijk om trends in het probleemgedrag te ontdekken. De dagkaarten leveren dus ontegenzeggelijk belangrijke data op. Als je immers weet op welke momenten er zich veelvuldig probleemgedrag voordoet, is het eenvoudiger om gerichte interventies in te zetten op de momenten en plaatsen waar de behoefte het grootst is.

6.4 Algemene conclusie

Voor een ruime meerderheid (tenminste 8 van de 10) van de leerlingen die aan de pilot met de dagkaarten hebben deelgenomen, wordt zowel door de leerkracht als door de leerling een positief oordeel gegeven over de effectiviteit van de dagkaart als secundaire interventie.

In totaal hebben tot nu toe 10 leerlingen met een dagkaart gewerkt:

- Voor 2 leerlingen was de experimentele fase met de dagkaart al voldoende om niet eens meer te hoeven deelnemen aan de pilotfase.
- Voor 6 leerlingen heeft het werken met de dagkaart een positief effect gehad in de vorm van een toename van gewenst gedrag en een afname van ongewenst gedrag.
- Die positieve resultaten gelden ook voor 4 van de 5 leerlingen met autisme.
- Een systematische analyse van de data die de dagkaarten opleveren, heeft al na drie weken bij 4 van de 8 leerlingen waarvoor deze statistieken verwerkt zijn trends ten aanzien van het probleemgedrag aan het licht gebracht.

Bovenstaande bevindingen rechtvaardigen onderstaande conclusie:

De dagkaart kan als een effectieve secundaire interventie worden ingezet binnen de onderzoeksschool.

De dagkaart kan op dezelfde manier als bij de overige leerlingen worden ingezet bij de leerlingen met autisme. Hoewel dit onderzoek nog maar binnen een kleine groep leerlingen heeft plaatsgevonden, lijkt er bij de leerlingen met autisme wel sprake te zijn van een grotere ondersteuningsbehoefte bij het werken met de dagkaart.

Kanttekening: De conclusies die uit dit onderzoek kunnen worden afgeleid, gelden niet voor de gehele populatie van de onderzoeksschool. De pilot bestrijkt namelijk slechts een deel van de leerlingpopulatie. De enige leerling die binnen de SO-afdeling aan de pilot heeft deelgenomen, behoort tot de oudste SO-leerlingen en zal volgend jaar doorstromen naar het VSO. Daarnaast behoren de leerlingen die hebben deelgenomen voor een SO/VSO-populatie tot het deel van de leerlingen dat cognitief relatief sterk is. Dit betekent dat er op basis van dit onderzoek nog geen oordeel kan worden gegeven over de effectiviteit van de dagkaart als interventie voor de jongere SO-leerlingen en de leerlingen binnen het VSO die niet kunnen lezen of schrijven.

6.5 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek en de conclusies kom ik tot de volgende aanbevelingen voor het werken met de dagkaart:

- De dagkaart kan snel ingezet worden in de oudere SO-groepen en VSO-groepen.
- Zeker bij de leerlingen met autisme, is een goede inschatting van de ondersteuningsbehoefte van de leerling belangrijk. Daarbij moet natuurlijk ook rekening worden gehouden met de leeftijd en het ontwikkelingsniveau.
- Systematische dataverzameling en analyse draagt bij aan de effectiviteit.
- Bij blijvend gebruik valt het aan te raden de meerwaarde en haalbaarheid van een CICO-coördinator te onderzoeken.
- Zorg voor een database met voorbeelden van dagkaarten die snel kunnen worden aangepast aan een andere groep of leerling.
- De effectiviteit van de dagkaart moet nog worden getest bij jongere SO-leerlingen en VSO-leerlingen die niet kunnen lezen of schrijven.
- Als de dagkaart bij een leerling niet effectief blijkt, kan het analyse inzicht geven in de oorzaak van het probleemgedrag.
- Zorg voor goede voorlichting en ondersteuning van collega's die voor het eerst met de dagkaart gaan werken.
- De dagkaart kan ook worden ingezet buiten de klas, bijvoorbeeld op de speelplaats of in de kantine. Dan moeten echter alle collega's er van op de hoogte zijn en over de benodigde vaardigheden beschikken.

7. Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk wil ik mijn reflectie en ontwikkeling aantonen door te reflecteren aan de hand van de STARRT-methodiek.

7.1 Situatie

Het onderzoek richt zich op een (V)SO-ZMLK school die zich in het tweede jaar van de implementatie van SWPBS bevindt. Ik werk sinds drie jaar op deze school, dit jaar voor de invulling van langdurige vervangingen.

7.2 Taak

Met dit onderzoek lever ik een actieve bijdrage aan het implementatietraject. Het doel is om een secundaire interventie te vinden of ontwerpen die in klassikale situaties kan worden ingezet.

7.3 Acties

Aan de hand van de cyclus van actieonderzoek (Denscombe, 2004) heb ik de volgende acties ondernomen:

Professionele beroepspraktijk

Een analyse van de beroepspraktijk die uitmondt in het formuleren van de onderzoeksvraag en deelvragen.

Kritische reflectie

Data-onderzoek ter inventarisatie van factoren die het onderzoek of implementatieproces zouden kunnen beïnvloeden.

Onderzoek

Dit onderdeel van de cyclus omvat een literatuuronderzoek naar interventiemogelijkheden, een keuze van de focusgroep voor de meest geschikte interventie en het aanpassen van de gekozen interventie aan de ZMLK-doelgroep.

Strategische planning

Het plannen van de testfase, waarin de methoden worden vastgesteld die zullen worden gebruikt om de effectiviteit van de dagkaart als secundaire interventie te onderzoeken: het inzetten van de dagkaart in de praktijk, het voorleggen van een vragenlijst aan de deelnemende leerkrachten, interviewen van de deelnemende leerlingen en analyse van de data die het gebruik van de dagkaarten oplevert.

Actie

De uitvoer van de activiteiten die tijdens de strategische planning zijn vastgesteld.

7.4 Resultaat

Het onderzoek leidt tot de conclusie dat de dagkaart voor het type leerlingen waarvoor deze is getest (oudere SO-leerlingen en VSO-leerling, cognitief relatief sterk) effectief kan worden ingezet als secundaire interventie in de klas.

7.5 Reflectie

Hierover ben ik tevreden

De belangrijkste doelstelling van het onderzoek is behaald. De dagkaart kan, in elk geval in het type groepen waarin hij is getest, als effectieve secundaire interventie worden ingezet. Naar verwachting zal de dagkaart ook in de overige groepen van dit type worden geïmplementeerd. In het andere type groepen zal hiervoor eerst nog de effectiviteit moeten worden onderzocht.

Daarnaast ben ik tevreden over het feit dat ik het volledige onderzoek binnen de beoogde termijn heb kunnen voltooien. Tot slot heb ik zowel van collega's als van de directie positieve feedback ontvangen over het werk dat ik heb verricht en het resultaat dat dit heeft opgeleverd.

Dit zou ik de volgende keer anders doen

In aanloop naar de pilotfase, waarin de dagkaart werd getest, heb ik me vrijwel uitsluitend gericht op collega's uit de SWPBS-werkgroep. Toen bleek dat in een deel van de groepen van deze collega's nog niet kon worden gestart met de dagkaart, was er niet voldoende tijd meer om ook andere collega's bij de pilot te betrekken. Daardoor is de effectiviteit van de dagkaart niet binnen de hele school getest. Een volgende keer zou ik met het oog op een dergelijk risico direct alle leerkrachten informeren over de geplande testfase. De effectiviteit van de dagkaart had dan wellicht ook in de zwakkere groepen van het VSO (met leerlingen die niet kunnen lezen of schrijven) en de jongere groepen van het SO kunnen worden getest.

Ethiek

Tijdens mijn onderzoek heb ik rekening gehouden met ethische aspecten:

- Transparantie: Gedurende het gehele onderzoek was voor de participanten duidelijk wat mijn bedoelingen waren. Dit geldt voor de SWPBS-werkgroep en voor de leerkrachten en leerlingen die de dagkaart in de praktijk hebben getest.
- De deelname aan het onderzoek is steeds vrijwillig geweest, met uitzondering van de deelname door de leerlingen aan de pilot met de dagkaarten. Dit besluit is in overleg en op basis van goede argumenten genomen door de focusgroep. Dat de leerlingen niet de keuze hebben gehad of ze wel of niet wilden deelnemen, wil echter geenszins zeggen dat er op enig moment sprake is geweest van dwang.
- Member check: alle bij het onderzoek betrokken collega's hebben inzage gekregen in het gehele onderzoek, zodat ze op de hoogte zijn van de uitkomsten en de kans hebben om te controleren of de beschrijving van het onderzoek overeenkomt met hoe zij dit in de praktijk hebben ervaren.
- De privacy van alle participanten is gewaarborgd, doordat allen in het onderzoeksverslag anoniem blijven. De ingevulde dagkaarten, de vragenformulieren voor de leerkrachten en de interviews met de leerlingen zijn wel opvraagbaar.

7.6 Transfer

Dit onderzoek is een onderdeel van een schoolbreed veranderingsproces, het implementatietraject van SWPBS. Het was heel leerzaam om daar deel van uit te maken. De momenten waarop ik een bepaalde voortgang van mijn onderzoek voor ogen had, maar in de werkgroep andere besluiten werden genomen, waren erg leerzaam. Ze leerden mij dat de praktijk zich niet zal aanpassen aan het onderzoek, maar dat een onderzoeker flexibel moet zijn en zich moet aanpassen aan de praktijk.

Daarnaast heb ik kunnen ervaren wat het opstarten en op gang houden van een veranderingsproces vraagt. Ik ben me bewust geworden van twee essentiële eigenschappen, waarover ik in de toekomst moet beschikken als ik als gedragsspecialist veranderingen teweeg wil brengen binnen de organisatie: communicatieve vaardigheden en het kunnen inspireren. Goede communicatie zorgt ervoor dat collega's weten wat je wilt bereiken en op welke manier, zodat zij zelf hun verantwoordelijkheid kunnen nemen. Inspireren doe je door collega's de meerwaarde van de beoogde veranderingen te laten inzien en ze enthousiast te maken voor je plannen.

Literatuurlijst

- AutiWerkt.be. (2007). *1.4 Hoe komt het? Cognitieve theorieën over autisme (de binnenkant)*.
Opgehaald van [www.autiwerkt.be](http://www.autiwerkt.be/basisinfo_autisme/hoe_komt_het_cognitieve_theorieen_over_autisme_de_binnenkant):
http://www.autiwerkt.be/basisinfo_autisme/hoe_komt_het_cognitieve_theorieen_over_autisme_de_binnenkant
- Bambara, L., Nonnemacher, S., & Kern, L. (2009). Sustaining School-Based Individualized . *Journal of Positive Behavior Interventions Volume 11 Number 3*, 161-176.
- Bateman, B., & Golly, A. (2008). *Waar komt dat gedrag vandaan? – 20 tips en interventiestrategieën voor leerkrachten* . Huizen: Uitgeverij Pica.
- Berckelaer-Onnes, I. v. (2010). Autism: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling. *Wenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 44-58.
- Blonk, A. (2014). Het gebruik van data in SWPBS-scholen. *Nieuw Meesterschap*, 41-46.
- Blonk, A., Baars, S., Wichers-Bots, J., & Das, T. (2011). *Scenario passend met gedrag omgaan*.
Opgehaald van www.fontys.nl:
[https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gseo4/Documents/Blonk%20ea%20\(2011\)%20Scenario%20Passend%20%20met%20gedrag%20omgaan.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gseo4/Documents/Blonk%20ea%20(2011)%20Scenario%20Passend%20%20met%20gedrag%20omgaan.pdf)
- CED-groep. (sd). <http://www.taakspel.nl>. Opgeroepen op 2 19, 2017, van <http://www.taakspel.nl>:
<http://www.taakspel.nl/wat-is-taakspel/hoe-werkt-taakspel.aspx>
- Crone, D., & Horner, R. (2013). *Gedragsondersteuning in Positive Behavior Support – Strategieën voor effectieve oplossingen bij gedragsproblemen in de school* . Huizen: Uitgeverij Pica.
- Crone, D., Hawken, L., & Horner, R. (2014). *Check-in, check-out in Positive Behavior Support – Dagelijkse gedragsondersteuning in de school* . Huizen: Uitgeverij Pica.
- Dankert, R. (2011). Balanceren tussen uitvoering en bewuste afwijking van beleid. De implementatie van strategisch voorraadbeleid door woningcorporaties. Proefschrift. Delft: Delft University Press.
- Das, T., & Wichers-Bots, J. (2015). Gele interventies op SWPBS scholen: hoe werkt dat? . *Remedial 3*, 22-27.
- Das, T., Haasen, M., Souisa-Vlam, Y., Wichers-Bots, J., & Boezen, W. (2014). Geïnspireerd door PBS. *Nieuw Meesterschap jaargang 4 nummer 4*, 34-38. Opgehaald van www.fontys.nl:
[file:///C:/Users/Jurgen/Documents/Jurgen/Master%20SEN%20Jurgen/PBS/Das%20et%20al%20\(2014\)%20Geinspireerd%20door%20PBS!.pdf](file:///C:/Users/Jurgen/Documents/Jurgen/Master%20SEN%20Jurgen/PBS/Das%20et%20al%20(2014)%20Geinspireerd%20door%20PBS!.pdf)
- de Bruijn, C. (2012). *Auti-communicatie*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- De Groot, F. (2004). Bekrachten, bekrachten, en nog eens bekrachten. Back to basics: positieve bekrachtiging. *Gedragstherapie*, 61-66.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montessano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Denscombe, M. (2004). *The Good Research Guide For Small-scale Social Research Projects*. Maidenhead: Open University Press.

- Dr. Leo Kannerhuis. (2013). *Video's - Autisme: Wat is Centrale Coherentie?* Opgehaald van www.autismetv.nl: <https://www.youtube.com/watch?v=yhRRHL2FNOw>
- Dr. Leo Kannerhuis. (2013). *Video's - Autisme: Wat is Theory of Mind?* Opgehaald van www.autismete.nl: <https://www.youtube.com/watch?v=tkLRR2waiRw>
- Eber, L. 2. (2006). *Illinois PBIS evaluation report*. LaGrange Park: Illinois State Board of Education, PBIS/EBD Network.
- Fontys OSO. (2015, September). *BOGC1 Principes van oplossingsgericht denken: Achterliggende theorieën en opvattingen*. Opgehaald van www.fontys.nl: <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/2015-2016%20BOGC1-1%20Achterliggende%20theorieen%20en%20opvattingen.pdf>
- Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Goei, S. (2013). School Wide Positive Behavior Support in Nederland. *Nieuw Meesterschap-Themanummer SWPBS*, 3-10.
- Goei, S., Nelen, M., Oudheusden, M. v., Bruïne, E. d., Piscaer, D., Roozebom, C., . . . Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS deel 1. *Remedial*, 12-17.
- Goei, S., Nelen, M., Van Oudheusden, M., De Bruine, E., Piscaer, D., Roozeboom, C., & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS deel 1. *Remedial*, 12-17.
- Golly, A., & Sprague, J. (2015). *Positive Behavior Support - Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica.
- Goossens, F. (2014). *Adviesrapport rondom optioneel traject SWPBS in schooljaar 2014-2015 (bijlage 1)*. Heerlen.
- Gunster, B. (2012). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk*. Utrecht: A.W. Bruna Uitgevers.
- Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A., & Esperanza, J. (2009). A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions volume 11 number 3*, 133-144.
- Horner, R., Sugai, G., Todd, A., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara, & L. Kern, *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. (pp. 359-390). New York: Guilford Press.
- Kenniscentrum SWPBS. (2015, 3). *Effectonderzoek*. Opgehaald van <http://www.swpbs.nl>: <http://www.swpbs.nl/resultaten/effectonderzoek>
- Kuper, K. (2014). Inspireert PBS de leerling? Een kritische beschouwing op vormen van bekrachtigen binnen PBS. *Nieuw Meesterschap jaargang 4 nummer 1*, 27-30.
- Lewis, T., Newcomer, L., Trussell, R., & Richter, M. (2006). *GSEO: Schoolbrede aanpak gedrag: SWPBS - Schoolwide Positive Behavior Support: Building Systems to Develop and Maintain Appropriate Social Behavior*. Opgehaald van www.fontys.nl: <file:///C:/Users/Jurgen/Documents/Jurgen/Master%20SEN%20Jurgen/PBS/Tim%20Lewis%202006%20SWPBSBuilding%20systems%20to%20develop%20App%20%20Behaviour.pdf>

- Louwe, J. (2013). School Wide Positive Behavior Support: ook voor de scholen in Nederland hét antwoord? *Nieuw Meesterschap*, 11-15.
- McClelland, D. (1953). *The achievement motive*. New York (USA): Appleton Century Crofts.
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in schoolwide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in schoolwide academic and behaviorJournal of Positive Behavior Interventions*, 8, 146-154.
- Mertens, C., Cruys, V., Bakker, P., & Goossens, F. (2015). *Definitief advies schoolbrede aanpak gedrag (bijlage 2)*. Heerlen.
- Ministerie van OC&W. (2013, 11 1). *Passend Onderwijs voor leerkrachten*. Opgehaald van www.passendonderwijs.nl: https://www.eduvier.nl/user_files/1396003579eduvier.pdf
- Ministerie van OC&W. (2014, augustus 1). *Passend Onderwijs in het kort*. Opgehaald van www.passendonderwijs.nl: <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/>
- Nelen, M., & Van Bergen, E. (2013). De Schoolbrede Evaluatie Toets (SETNI) als kwaliteitsinstrument voor groen naar geel. *Nieuw Meesterschap*, 23-28.
- NIC. (2017, 3 4). *Nederlands Implementatie Collectief*. Opgehaald van www.nji.nl: <http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Flyer-Nederlands-Implementatie-Collectief.pdf>, geraadpleegd op 4 maart 2017
- NJI. (2010, 10 7). *Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)*. Opgehaald van www.nji.nl: [http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Programma-Alternatieve-Denkstrategieën-\(PAD\)](http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Programma-Alternatieve-Denkstrategieën-(PAD))
- NJI. (2013, 2 1). *Interventies 'Naar meer wenselijk gedrag in de basisschool: wat werkt?'*. Opgehaald van www.nji.nl: http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Wat-werkt-publicatie/Watwerkt_wenselijkgedrag.pdf
- NJI. (2014, 4 24). *School-Wide Positive Behavior Support*. Opgehaald van www.nji.nl: <http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/School-Wide-Positive-Behavior-Support>
- NJI. (2016, 10 6). *Taakspel*. Opgehaald van www.nji.nl: <http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Taakspel.html>
- Noens, I., & Van Berckelaer-Onnes, I. (2002). Communicatie bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking: van inzicht naar interventie. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten* 2002-4, 212-225.
- PBIS World. (2011). *Peer Tutoring*. Opgehaald van www.pbisworld.com: <http://www.pbisworld.com/tier-2/peer-tutoring/>
- PBIS World. (2011). *Tier 2*. Opgehaald van www.pbisworld.com: <http://www.pbisworld.com/tier-2/>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

- Rijksoverheid. (2014, 8 1). *Financiering Passend Onderwijs*. Opgehaald van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/financiering-passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (2016, 6 22). *Aantal leerlingen in speciaal onderwijs daalt*. Opgehaald van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2016/06/22/aantal-leerlingen-in-speciaal-onderwijs-daalt>
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood - A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Seligman, M. (1998). The President's address. *APA Annual Report*, 559-562.
- Simonsen, B., & Myers, D. (2016). *PBS in de klas*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.
- Stals, K. (2012, 6 29). *De cirkel is rond. Onderzoek naar succesvolle implementatie van interventies in de jeugdzorg*. Opgehaald van [www.narcis.nl](http://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Apure.rug.nl%3Apublications%2F9128711c-327b-4d9a-b120-b2398e95c9d3/uquery/de%20cirkel%20is%20rond/id/1/Language/NL):
<http://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Apure.rug.nl%3Apublications%2F9128711c-327b-4d9a-b120-b2398e95c9d3/uquery/de%20cirkel%20is%20rond/id/1/Language/NL>
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Teitler, P., & Van Brussel, A. (2012). *Lessen in orde op de basisschool*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Tillmanns, C. (2014). <https://prezi.com>. Opgehaald van <https://prezi.com/ddbebahrijs/claudia-mertens/>: https://prezi.com/ddbebahrijs/claudia-mertens/?utm_campaign=share&utm_medium=copy
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement*. Salamanca.
- University of Minnesota. (2016, 11 15). *Using Check & Connect with Existing Initiatives*. Opgehaald van <http://checkandconnect.umn.edu>:
<http://checkandconnect.umn.edu/model/integrating.html>
- Van Meersbergen, E., & Blonk, A. (2011). Gedragsinterventies: wat doen we en doen we het goede? *Gedragsinterventie Zorgbreed nr. 31*, 13-17.
- Van Meersbergen, E., Beets-Kessens, A., Jeninga, J., & De Vroedt, B. (2014, Juni). *Van houding naar handelen 3: visie op sociale en emotionele competentieontwikkeling van de leerling*. Opgehaald van [www.fontys.nl](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/ggdr1/Documents/Van%20houding%20naar%20handelen%203%20%20domeingroep%20gedrag%20juni%202014.pdf):
<https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/ggdr1/Documents/Van%20houding%20naar%20handelen%203%20%20domeingroep%20gedrag%20juni%202014.pdf>
- Verpoorten, R. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Een multidimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 22, 106-120.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

www.pbis.org. (2017). *Tier 3 Supports*. Opgehaald van www.pbis.org:
<https://www.pbis.org/school/tier3supports>

Bijlagen

Bijlage 1: Adviesrapport SWPBS april 2014
(opvraagbaar als pdf-document)



Adviesrapport: random optioneel SWPBS traject in schooljaar 2014-2015
April 2014
Franca Goossens
LC gedragspecialist

Bijlage 2: Definitief advies inzake schoolbrede aanpak gedrag

Werkgroep gedrag

Betreft: Advies ten aanzien van een schoolbrede aanpak op gedrag binnen onze school.

Datum:

Samenvattend:

Een door de werkgroep gezamenlijk opgesteld doel en een gezamenlijk gedragen streven om “vanuit een gezamenlijke kracht een krachtig pedagogisch klimaat te realiseren” zijn richting gevend geweest in haar onderzoek naar een schoolbrede aanpak van gedrag binnen in onze school.

“Een veilig en sociaal schoolklimaat, waarin leerlingen worden uitgedaagd hun sociale emotionele competenties te vergroten, door effectief onderwijs en optimale onderwijskansen, gericht op de ontwikkelingsbehoeften”.

Daarbij heeft de werkgroep zich laten leiden door een drietal invalshoeken:

1. Dat wat verplicht is vanuit Wet- en regelgeving.
2. Dat wat al aanwezig is binnen de school.
3. En wat wenselijk is.

Advies:

De werkgroep heeft na onderzoek geconcludeerd dat de principes van PBS het beste aansluiten bij het realiseren hiervan.

De vijf kernelementen van PBS:

1. Schoolbrede aanpak
2. Preventie
3. Positieve benadering en het onderwijzen van verwachtingen
4. Besluitvorming op basis van gegevens
5. Samenwerking met ouders en ketenpartners

Doorslaggevend hierbij waren :

- PBS biedt een kader waarin de Catharinaschool op haar eigen manier, rekening houdend met de eigenheid van de school (visie, missie, waarden, normen, leerlingen, organisatie....) invulling kan geven aan de vijf kenmerkende elementen, die PBS maken wat het is.
- PBS is een ‘kapstok’ waaraan alle schoolinterventies en methoden die met gedrag te maken hebben in een school opgehangen kunnen worden. Wat al aanwezig is en goed werkt in onze school kan worden geïntegreerd in PBS. Daardoor wordt de werking van deze ‘losse’ programma’s en methodes versterkt.

- Een belangrijk aspect van het preventief handelen binnen PBS is het creëren van bereidheid en draagvlak bij het gehele team. Het gaat hierbij om een brede visie op de werkvloer die ervan uitgaat dat gedrag en emotionele ontwikkeling niet alleen door kindkenmerken worden beïnvloed maar ook door omgevingsinvloeden. Preventief handelen sluit aan bij het denkkader van PBS; een schoolbrede aanpak die gericht is op alle leerlingen binnen de school.
- Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS) is een evidence based systeem dat zorgt voor een geïntegreerde schoolbrede aanpak, gericht op het bevorderen van gewenst gedrag van alle leerlingen binnen de school . PBS is in Noorwegen en de Verenigde Staten wetenschappelijk onderbouwd en een in de praktijk bewezen systeem die concrete resultaten boekt. Het Ministerie van Onderwijs beoordeelt PBS als veelbelovend preventief anti- pestprogramma. Het heeft een aantal positieve aspecten, zoals het gelaagde systeem in de aanpak, waarbij onder andere leerkrachten getraind worden om positief gedrag aan te moedigen en doorlopend consequent te reageren op ongewenst gedrag.

Verder neemt de werkgroep in haar advies op:

1. Het meenemen van een aantal facetten binnen de aanpak van GDO die de werkgroep zeker als positief heeft benoemd.
2. Externe begeleiding bij invoering en implementatie.
3. Samenstellen van een ontwikkelteam (bestaande uit verschillende disciplines).
4. Inspelen op de ondersteuningsbehoeften van teamleden om interventies te kunnen inzetten m.n. voor leerlingen in het “rode” gebied (extreem complex gedrag).

De werkgroep gedrag

Claudia Mertens
Vivianne Cruts
Petra Bakker
Franca Goossens

Bijlage 3: Leden van de focusgroep

- Een onafhankelijke externe SWPBS-deskundige die de school begeleidt gedurende het gehele implementatietraject.
- De directeur van de school.
- De Intern Begeleider van de VSO-locatie, tevens mijn leerwerkplekbegeleider.
- De Intern Begeleider van de SO-locatie, datamanager.
- Leerkracht VSO-middenbouw, tevens gedragsspecialist LC en voorzitter van de werkgroep, gespreksleider van de focusgroep.
- Leerkracht SO-onderbouw, tijdbewaker.
- Leerkracht SO-onderbouw ASS-groep, datamanager.
- Leerkracht SO-bovenbouw, notulist.
- Leerkracht SO-bovenbouw ASS-groep.
- Ikzelf als vervangend leerkracht in diverse groepen binnen de VSO-afdeling.

Bijlage 4: Vragenlijst effectiviteit dgo leerkrachten

Vragenlijst effectiviteit DGO (versie leraren)

(Naam leerling) _____ neemt deel aan de dgo sinds: _____

Omcirkel bij elke vraag het cijfer dat het beste past bij je bevindingen.

1. Probleemgedrag is afgenomen sinds deelname aan de dgo.

Helemaal niet
mee eens

Helemaal
mee eens

1 2 3 4 5 6

2. Gewenst gedrag in de klas is toegenomen sinds deelname aan de dgo.

Helemaal niet
mee eens

Helemaal
mee eens

1 2 3 4 5 6

3. Het was relatief eenvoudig (qua tijdsinvestering en inspanning) om de dgo te implementeren.

Helemaal niet
mee eens

Helemaal
mee eens

1 2 3 4 5 6

4. Hoe effectief is de dgo wat betreft de afname van absenties en te laat komen?

(deze vraag is niet van toepassing. Leerling is zelden absent of te laat: __)

Helemaal niet
effectief

Heel
effectief

1 2 3 4 5 6

5. De dgo is voor deze leerling de tijd en moeite waard geweest.

Helemaal niet
mee eens

Helemaal
mee eens

1 2 3 4 5 6

6. Ik zou andere scholen de dgo aanraden voor vergelijkbare leerlingen.

Helemaal niet
mee eens

Helemaal
mee eens

1 2 3 4 5 6

7. Ruimte voor overige opmerkingen:

Bijlage 5: Interview effectiviteit dgo leerlingen

1. De Dagkaart helpt me bij het verbeteren van mijn gedrag op school.
2. Door de Dagkaart heb ik vaker mijn werk in de klas af.
3. Ik vind het gemakkelijk om met de Dagkaart te werken (voor en na school bespreken, meenemen, invullen).
4. De Dagkaart is de tijd en het werk waard, want het gaat beter met me.
5. Als ik zelf mag kiezen, zou ik nog steeds met de Dagkaart willen werken.
6. Ik denk dat de Dagkaart ook goed is voor andere leerlingen die het moeilijk hebben op school.

Bijlage 6: Operationeel jaarplan schooljaar 2016-2017 SWPBS

Operationeel jaarplan schooljaar 2016-2017 SWPBS

SO / VSO Catharinaschool



Opdracht:				
- Conform overeengekomen traject vindt schoolbreed implementatie van het PBS traject plaats - De LC'er biedt ten minste tijdens een teambijeenkomst voorlichting, theoretische kaders en handelingsgerichte adviezen aan om aan specifieke hulpvragen tegemoet te komen				
Korte beschrijving beginsituatie	Beschrijving van de doelstellingen	Prestatie indicatoren en normering	Korte proces en product beschrijving + tijdsindicatie + wie + TBV deelnemers	Waar en hoe vindt borging plaats?
Schooljaar 2014-2015 De werkgroep gedrag heeft gedegen onderzoek gedaan naar een goede en geschikte schoolbrede aanpak voor gedrag en haar keuze voor WSPBS voorgelegd aan de directie. Schooljaar 2015-2016 De directie heeft gekozen voor een "2 sporen" benadering die recht doet aan de hulpvragen van de school 1. Starten met een meerjarig schoolbreed traject SWPBS. -SWPBS begeleiders: Paola Eijkenboom Mark Goes -Ontwikkelteam/ PBS-team	Schooljaar 2014-2015 Na gedegen onderzoek keuze maken voor een goede en geschikte schoolbrede aanpak voor gedrag Schooljaar 2015-2016 Conform overeengekomen traject vindt schoolbreed implementatie van het SWPBS traject plaats. Welke doelen willen we aan het eind van het schooljaar bereikt hebben? •readinesscheck •kernwaarden van de school •definitief vaststellen van gezamenlijke waarden			Schooljaar 2015-2016 •PBS is als vast agendapunt opgenomen in het Bouw overleg; PBS teamleden geven informatie, uitleg en toelichting •De speelplaats is als Moeilijke onderwijssituatie ingezet. Er zijn 4 speelplaats documenten opgesteld, vastgelegd en geëvalueerd met het team. Deze zijn te vinden in de Map docenten. Aanvang schooljaar 2016-2017 worden deze bijgesteld en met het team besproken. •In juni 2016 eindevaluatie met het PBS team middels een checklist; gestelde

samenstellen waarbij een effectieve vertegenwoordiging van verschillende disciplines en afdelingen leidend is. 2.Samenstellen van een zorgteam waarbij het zeer moeilijk gedrag bij leerlingen in het "rode gebied" (VSO) centraal staat.	•prioriteit Moeilijke Onderwijs Situatie bepalen en van hieruit schoolbreed starten •opstellen van en zichtbaar maken van gedragsverwachtingen •inventariseren van wensen voor belonen en het belonen vormgeven •ontwerpen logo •bepalen van startmoment •opstellen van lessen gedragsverwachtingen •leerkrachten geven lessen gedragsverwachtingen •verzamelen van data; 0-meting, tussenmeting •ouders informeren			doelen voor schooljaar 2016-2017 behaald echter zullen ouderbetrokkenheid en communicatie komend schooljaar aandachtspunten worden. • In juni 2016 eindevaluatie eerste implementatiejaar PBS met het team besproken •Teamleden hebben middels een formulier aandachtspunten en tops aangedragen voor het komend schooljaar.
Schooljaar 2016-2017 Starten met het tweede implementatiejaar SWPBS. Extern begeleider: Marc Goes PBS team In schooljaar 2015-2016 is schoolbreed de speelplaats ingezet als gezamenlijke Moeilijke Onderwijssituatie. Er zijn 4 speelplaats-documenten opgesteld en vastgelegd. In schooljaar 2016-2017 worden schoolbreed de klas, de gang en wc (hal) als moeilijke onderwijssituaties ingezet.	Schooljaar 2016-2017 Conform overeengekomen traject vindt schoolbreed tweede jaar implementatie van het SWPBS traject plaats. Welke doelen willen we aan het eind van het schooljaar bereikt hebben? •"strategie" ontwikkelen om betrokkenheid van teamleden te vergroten zodat PBS een gemeenschappelijk gedeeld gegeven wordt -verzamelen van aandachtspunten aangedragen door teamleden (eindevaluatie PBS schooljaar 2015-2016 samen met het	Schooljaar 2016-2017 1.PBS team: -verdiepen in SWPBS -samen met elkaar en van elkaar leren -tijd investeren in ontwikkelen van materialen en andere benodigdheden -teamleden informeren en inspireren -mee invullen van de studiedagen -actief uitdragen van PBS 2.Directie: - verdiepen in PBS - faciliteren van PBS-team - actief uitdragen van PBS 3.Teamleden	Schooljaar 2016-2017 1.PBS team Externe begeleider: Mark Goes Voorzitter Franca Goossens Datamanagers: Vivianne Crutz, Yvette Vievermans Notulist: Hely Starmans Tijdbewaker: Peggy Didden Overige leden: Mieke Groenendijk, Fernand Perree, Jurgen Offermans, Cindy Rongen 2.Betrokkenheid teamleden Teamleden worden uitgenodigd voor een PBS overleg.	Schooljaar 2016-2017 •In september 2016 informeren PBS teamleden collega's over SWPBS (SWPBS op de Catharinaschool en stand van zaken). •In schooljaar 2015-2016 zijn speelplaats-documenten opgesteld en worden aanvang schooljaar 2016-2017 bijgesteld. •Nieuwe documenten worden met het team besproken, vastgelegd en geëvalueerd. •Voor schooljaar 2016-2017 zijn in de jaarplanning 3 proces- en product evaluatie

	team) en hoe gaan we hiermee verder. -zoveel mogelijk mensen uit de 'buitencirkel' erbij betrekken •communicatie -teamleden informeren en inspireren •ouderbetrokkenheid •MOS klas (klassenorganisatie) •MOS gang en wc (hal) •groene/gele interventies n.a.v. doelen en matrix. Het schema van interventies kan gaandeweg het schooljaar worden aangevuld en ontwikkeld op gewenste gedragsverandering. •inventarisatie van behoefte aan gele en rode interventies n.a.v. data bij groene interventies •verzamelen van data •inzet coaching PBS teamleden	Actief uitdragen van PBS; Het voorbereiden en het geven van lessen gedragsverwachtingen m.b.t. de verschillende moeilijke onderwijssituaties. Daaraan gekoppeld het inzetten van tokens en 4:1 complimenten.	3.Tijdsplan •Een tijdpadplan is afhankelijk van de voortgang van het proces en de dingen die zich voordoen zodat ingehaakt kan worden op de thematiek van de school. •Jaarplanning SWPBS schooljaar 2016-2017 (zie Bijlage) •Data overlegmomenten PBS: 1.PBS overleg maandag 10 oktober 2016 -nabespreking studiedag 27 september en voortgang -start na herfstvakantie met lessen MOS klas -eventueel agendapunten voor docentenoverleg 13 oktober 2016 2.PBS overleg maandag 19december2016 -eventueel agendapunten voor docentenoverleg 12 januari 2017 -voorbereiding PBS studiedag 26 januari 2017 3.PBS overleg maandag 6 februari 2017 -voorbereiding start na carnavalsvakantie met MOS gang en wc -interventies 4.PBS overleg maandag 27 maart 2017 -tussenevaluatie en	momenten gepland. Het PBS team deelt de tussen- en eindevaluatie met het team. •De voorzitter evalueert aan het einde van het schooljaar de eindopbrengst met de werkgroep , het team en de Directie •De voorzitter en extern begeleider doen een voorstel voor afsluiting of voortzetting van het project in samenspraak met de werkgroep aan de directie.
--	---	---	---	---

			voortgang 5.PBS overleg maandag 8 mei 2017 -eventueel agendapunten -teamstudiedag 24mei2017 -tussenevaluatie en voortgang -interventies 6.PBS overleg maandag 26 juni 2017 -afsluiting schooljaar •Studiedagen/middagen: 27 september 2016 PBS studiemiddag (MOS klas) 26 januari 2017 (MOS gang, hal, wc) 4.Proces en productevaluatie: • Start schooljaar 2016-2017 • 19 december 2016-12-06 tussenevaluatie •26 juni 2017 eindevaluatie	
--	--	--	--	--

Bijlage 7: Zelfontworpen dagkaart VSO MB



Naam : _____

RESPECT



VRUDDAG								aandachtspunt
09.00-10.00								
10.00-10.45								
10.45-11.00								
11.00-12.00								
12.00-12.45								
12.45-13.00								
13.00-13.15								
13.15-14.00								
14.00-15.00								

Ik ga respectvol om met andere leerlingen:

- ik let op mezelf
- ik noem iedereen bij zijn of haar naam
- ik zoek geen ruzie
- Denk na
- Ik kies voor groen
- Zeg STOP
- Vraag hulp

Ik ga respectvol om met volwassenen :

- Denk na ; wat is de regel/afpraak
- Ik kies voor groen
- Samen zoeken naar oplossingen

Bijlage 8: Voorbeeld dagkaart

Dagkaart basisschool (voorbeeld 2)

Dagkaart

Naam: _____ Punten verdiend: _____

Datum: _____ Doet: _____ Bereikt? Ja Nee

2 = Goed

1 = Beetje

0 = Niet goed

DOELEN	Taal	Rekenen	Musiek	Tekenen	Indo- thuis	Gym	
Gedraag je verant- woordelijk	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
Wees aardig tegen anderen	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
Richt je op je taak	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0
Totaal aan- tal punten							

POSITIEF! Opmerkingen leraar: _____

POSITIEF! Opmerkingen ouders: _____

Handtekening ouder/verzorger: _____

Tekenen s.v.p. en de volgende dag aan uw kind meegeven.



Copyright © 2014: Uitgeverij Pica, Huzen | Alle rechten voorbehouden | www.uitgeverijpica.nl
 UK: Check in, check out in Positive Refactor Support | ISBN 9789491806070

Bijlage 9: Ingebrachte standpunten m.b.t. eisen dagkaart

Bij de vergelijking van de dagkaarten worden door de leden van de focusgroep uiteenlopende standpunten ingebracht:

- de dagkaart voor het VSO moet een puntensysteem bevatten;
- er moet ruimte zijn om te schrijven welke beloning de leerlingen kan verdienen en hoeveel punten hij daarvoor moet halen;
- voor sommige leerlingen is het beter als het maximaal aantal punten niet zichtbaar is, omdat dit aanleiding kan geven voor discussie;
- sommige leerlingen zullen het als straf ervaren als ze niet het maximaal aantal punten krijgen;
- tijdens een experiment met de kaart in de ASS bovenbouw bleek een leerling zijn interesse in de dagkaart te verliezen op het moment dat bleek dat hij het aantal punten voor zijn beloning niet meer kon halen;
- voor leerlingen die geen cijfers kunnen lezen of schrijven is het beter als er met smileys wordt gewerkt in plaats van met punten;
- waarom worden de pauzetijden meegenomen op de kaart, terwijl de dagkaart is bedoeld als klassikale interventie?
- bepaalde gedragsverwachtingen gelden zowel voor in de klas als tijdens de pauze (bijvoorbeeld taalgebruik of fysiek contact);
- bij sommige leerlingen gaat het juist in de pauze vaak mis, dus zouden de pauzes juist apart moeten worden opgenomen;
- het is goed dat er op het ontwerp meer feedbackmomenten zijn opgenomen dan op het voorbeeld;
- voor sommige leerlingen moeten er zelfs nog meer feedbackmomenten op de kaart komen, omdat een periode van een uur te lang is om te overzien;
- voor leerlingen die niet kunnen klokkijken en/of geen kennis hebben van de digitale klok is het beter om met pictogrammen te werken.

Bijlage 10: Dagkaarten pilot

Naam: _____		Groep: _____		Datum: _____	
 Ik maak goede afspraken		 Ik ben lief voor de ander		 	
VERTROUWEN		RESPECT		ik houd me aan de regels van zelfstandig werken ik stop als anderen dat zeggen	
9.00 – 10.00	0	1	2	0	1 2
10.00 - 10.45	0	1	2	0	1 2
10.45 – 11.00	0	1	2	0	1 2
11.00 – 12.00	0	1	2	0	1 2
12.00 – 12.45	0	1	2	0	1 2
12.45 – 13.15	0	1	2	0	1 2
13.15 – 14.00	0	1	2	0	1 2
14.00 – 15.00	0	1	2	0	1 2
PUNTENTOTAAL					
Bij dit aantal punten verdien ik mijn beloning: _____					
Dit is mijn beloning: _____					

Naam: _____ Groep: _____ Datum: _____

 VERTROUWEN	 RESPECT	 Ik houd me aan de regels van zelfstandig werken	 Ik praat met nette woorden
9.00 – 10.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
10.00 – 10.45	0 1 2	0 1 2	0 1 2
<u>10.45 – 11.00</u>	0 1 2	0 1 2	0 1 2
11.00 – 12.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
12.00 – 12.45	0 1 2	0 1 2	0 1 2
<u>12.45 – 13.15</u>	0 1 2	0 1 2	0 1 2
13.15 – 14.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
14.00 – 15.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
PUNTENTOTAAL			

Bij dit aantal punten verdien ik mijn beloning: _____

Dit is mijn beloning: _____

Naam: _____ Groep: _____ Datum: _____

 VERTROUWEN	 RESPECT	 Ik houd me aan de regels van zelfstandig werken	 Ik houd mijn handen en voeten bij mezelf
9.00 – 10.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
10.00 – 10.45	0 1 2	0 1 2	0 1 2
<u>10.45 – 11.00</u>	0 1 2	0 1 2	0 1 2
11.00 – 12.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
12.00 – 12.45	0 1 2	0 1 2	0 1 2
<u>12.45 – 13.15</u>	0 1 2	0 1 2	0 1 2
13.15 – 14.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
14.00 – 15.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
PUNTENTOTAAL			

Bij dit aantal punten verdien ik mijn beloning: _____

Dit is mijn beloning: _____



RESPECT



Ik luister als ik gewaarschuwd word

9.00 – 9.30

9.30 - 10.00

10.00 – 10.30

10.30 – 10.45

10.45 – 11.00

11.00 – 11.30

11.30 – 12.00

12.00 – 12.30

12.30 – 13.00

13.00 -13.30

13.30 -14.00

14.00 – 14.30

14.30 – 15.00

15.00 – 15.15

ZOVEEL SMILEYS HEB IK VERDIEND!



Bij dit aantal 😊 verdien ik mijn beloning: _____

Dit is mijn beloning: _____

Naam: _____ Groep: _____ Datum: _____			
 RESPECT			
	Ik let op mezelf	Ik praat op een aardige manier tegen anderen	Ik heb een positieve houding
9.00 – 10.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
10.00 - 10.45	0 1 2	0 1 2	0 1 2
<u>10.45 – 11.00</u>	0 1 2	0 1 2	0 1 2
11.00 – 12.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
12.00 – 12.45	0 1 2	0 1 2	0 1 2
<u>12.45 – 13.15</u>	0 1 2	0 1 2	0 1 2
13.15 – 14.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
14.00 – 15.00	0 1 2	0 1 2	0 1 2
PUNTENTOTAAL			
Bij dit aantal punten verdien ik mijn beloning: _____			
Dit is mijn beloning: _____			

Bijlage 11: Handleiding dagkaarten pilot

Pilot Dagkaart

Uitgangspunten

Deze pilot vloeit voort uit de intentie om dit schooljaar te starten met gele interventies in de klassensituatie. Aan de hand van deze pilot kan worden bekeken in hoeverre het werken met dagkaarten als effectieve interventie voor de leerlingpopulatie van de Catharinaschool kan worden beschouwd. Wat is het resultaat van het inzetten van deze interventie? Wat zijn de voordelen en waar loop je tegenaan bij het gebruik van de Dagkaart?

Eenduidigheid ten aanzien van de term Dagkaart is van belang voor de duidelijkheid, met name naar de leerlingen toe, maar ook ter voorkoming van verwarring voor collega's. Franca heeft tot nu toe de term Gedragskaart gebruikt en van Yvette begreep ik dat binnen het SO ook wel de term Beloningskaart wordt gebruikt. Franca en ik hebben hierover overlegd en besloten dat de term Dagkaart het beste bij deze pilot past. Het gaat immers om het aanleren van gedragsverwachtingen en de term Dagkaart heeft een positievere lading dan Gedragskaart.

Gele interventie

De Dagkaart maakt deel uit van Check-in Check-out, een secundaire PBS-interventie. Een gele interventie kan worden ingezet als een MOS ondanks het inzetten van groene interventies nog steeds bij meerdere leerlingen voorkomt. Door het bieden van dagelijkse gedragsondersteuning (DGO) aan leerlingen die nog niet

voldoende hebben kunnen profiteren van de groene interventies die al zijn ingezet, wordt de kans dat ook deze leerlingen aan de gedragsverwachtingen kunnen voldoen vergroot. Secundaire interventies zijn met name bedoeld voor leerlingen die nog geen ernstige gedragsproblemen laten zien, maar waarbij het risico bestaat dat het gedrag zich wel ontwikkelt tot ernstig probleemgedrag als er niet adequaat wordt ingegrepen. Gele interventies kunnen echter ook preventief worden ingezet.

Gedragsverwachtingen

Op de Dagkaart worden enkele concrete gedragsverwachtingen weergegeven. Om te weten welke gedragsverwachtingen er op de Dagkaart vermeld moeten worden, is het verstandig om vooraf een inventarisatie van het ongewenste gedrag te maken. Dit kan door turven op het formulier ongewenst gedrag (bijlage 1) en levert meteen data op voor de beginsituatie, zodat gaandeweg de interventie ook het resultaat kan worden gemeten. Als dit wenselijk is, kan deze interventie ook deel uitmaken van een aanvullend arrangement. Bij de start van de dag worden de gedragsverwachtingen en eventuele momenten met extra risico op probleemgedrag kort met de leerling besproken. Vooraf wordt ook besproken bij hoeveel punten de leerling een beloning verdient en afgesproken welke beloning dat is.

Handleiding

Hoe gebruik je de Dagkaart

De doelstelling van de Dagkaart ligt voor de hand: de leerling hulp bieden om aan de gedragsverwachting(en) te kunnen voldoen. Uitgangspunten voor het behalen van deze doelstelling zijn het veelvuldig geven van directe feedback op het gedrag van de leerling en extra positieve aandacht van volwassenen voor de leerling. Correct gebruik van de Dagkaart is essentieel om de kans op succes zo groot mogelijk te maken. De manier waarop met de leerling wordt gecommuniceerd bepaalt de mate waarin de Dagkaart wordt gebruikt zoals hij is bedoeld.

Manieren om hulp bieden door extra instructie met de Dagkaart:

- Cue-en: Preventief herinneren aan de gedragsverwachting. Bijvoorbeeld: "Let op, we gaan zo opruimen en dan ga ik extra goed kijken wie er snel en rustig zijn spullen opruimt".
- Prompten: het bieden van hulp direct na de instructie of verwachting. Aanmoedigen door te laten merken (bekrachtigen) dat je ziet dat de leerling doet wat je hebt gevraagd of de leerling er nog even aan te herinneren welk gedrag er wordt verwacht om vervolgens wederom het gewenste gedrag direct actief te bekrachtigen. Bijvoorbeeld: "Nu is het belangrijk dat je netjes je vinger opsteekt zoals we net hebben geoefend".
- De reactie op ongewenst gedrag dient altijd een beschrijving van het gedrag dat je wel wilt zien te bevatten. Bijvoorbeeld: "Ik wil graag dat je nu op je plaats gaat zitten." En wederom bekrachtiging door je waardering uit te spreken voor de leerling als hij doet wat je hem hebt gevraagd.

Foutief gebruik van de Dagkaart:

Aan het behalen van een vooraf afgesproken aantal punten zit een beloning vast waar de leerling zijn best voor wil doen. Als de Dagkaart verkeerd wordt gebruikt kan de effectiviteit afnemen doordat hij voor de leerling zijn waarde verliest of doordat de leerling zich niet eerlijk behandeld voelt. Onder verkeerd gebruik valt:

- Dreigen met de Dagkaart, waardoor de kaart niet meer wordt gebruikt om te waarderen, maar om te straffen: “Als je nu niet stopt, krijg je dadelijk geen punten op je Dagkaart”.
- De leerling op het feedbackmoment geen punten op zijn gedragskaart geven voor ongewenst gedrag dat niet gerelateerd is aan de gedragsverwachtingen op zijn Dagkaart. Als een leerling netjes zelfstandig heeft gewerkt, zoals op zijn Dagkaart staat, zal hij zich onrechtvaardig behandeld voelen als hij geen punten op de Dagkaart krijgt, omdat hij tijdens het buiten spelen ruzie heeft gehad.
- Hetzelfde geldt voor het niet ontvangen van de afgesproken beloning terwijl daarvoor wel het aantal benodigde punten op de Dagkaart is behaald.

Voorbeeld: Bij de gedragskaart van VSO MB1 zijn er vier groene velden per uur te verdienen en maximaal 36 per dag. De vaststelling van het aantal punten dat de afgesproken beloning oplevert, hangt mede af van de beginsituatie. In het begin zou 20 van de 36 punten al voldoende kunnen zijn en naarmate het beter gaat kan dit omhoog worden bijgesteld. Gedurende de dag wordt op vaste momenten (bijvoorbeeld na elke les of activiteit) op de Dagkaart ingevuld in hoeverre het gelukt is om aan de gedragsverwachtingen te voldoen. Dit is ook het moment waarop de leerkracht bekrachtigende feedback geeft op de zaken die goed zijn gegaan. Aan het einde van de dag wordt het gedrag kort nabesproken. Leerlingen die hiertoe in staat zijn biedt dit de mogelijkheid om kritisch naar het eigen gedrag te kijken. Wat ging goed? Waar had je last van? Het is belangrijk om deze nabespreking positief af te sluiten.

Bijlage 12: Samenvatting en toelichting vragenlijst effectiviteit dgo leerkrachten

VSO ASS BB1

De dagkaart heeft niet geleid tot een afname van probleemgedrag of toename van gewenst gedrag. Voor deze leerling heeft de dagkaart geen waarde gehad en voor eenzelfde soort leerling zou de leerkracht de dagkaart ook niet aanraden aan een collega. In de toelichting geeft de leerkracht aan dat het probleem door de dagkaart wel duidelijker is geworden.

VSO ASS BB2

Zowel uit de scores als uit de toelichting blijkt dat het gedrag van deze leerling met sprongen vooruit is gegaan. Prettige bijkomstigheid is dat de gedragsverwachtingen voor collega's duidelijk maken op welk gedrag deze leerling feedback nodig heeft. Daarbij moet wel worden vermeld dat het in die gevallen overwegend gaat om gedrag op de speelplaats in plaats van in de klas.

VSO ASS BB3

Het probleemgedrag is afgenomen, het gewenste gedrag is toegenomen en de leerkracht geeft aan dat het gebruik van de dagkaart de moeite waard is geweest. Uit de toelichting van de leerkracht blijkt dat het niet voldoen aan de gedragsverwachting om handen en voeten bij zich te houden deze leerling 'overkomt als hij het moeilijk heeft'.

VSO MB1

Het probleemgedrag is licht afgenomen en het gewenste gedrag is licht toegenomen. Desondanks vindt de leerkracht dat het werken met de dagkaart voor deze leerling

zeker de moeite waard is geweest. Uit de toelichting blijkt dat er rond de tijd dat de beoordeling werd ingevuld sprake was van vooruitgang, maar dat er nog langere tijd met de dagkaart zal moeten worden doorgewerkt. Aangezien de leerling veel behoefte heeft aan de vastigheid die de dagkaart hem biedt, verwacht de leerkracht op termijn nog een verhoging van de effectiviteit.

VSO MB2

Deze leerling heeft alleen tijdens de allereerste testfase, dus nog voor de pilot, met de dagkaart gewerkt. Dit leverde zo'n duidelijke verbetering op ten aanzien van het gedrag, dat deze leerling de dagkaart niet meer nodig had om aan de gedragsverwachtingen te kunnen voldoen.

VSO MB3

Uit de toelichting blijkt dat de vooruitgang bij deze leerling nog 'broos' is en dat er nog langere tijd met de dagkaart zal moeten worden doorgewerkt. De uiteindelijke verwachting over de effectiviteit van de dagkaart voor deze leerling is wel positief, dus maakt het niet uit dat er langer met de dagkaart moet worden gewerkt.

VSO MB4

Aan het einde van de pilotfase was bij deze leerling een duidelijke vooruitgang ten aanzien van het gedrag waarneembaar. Ook bij deze leerling zal er nog een tijdje verder worden gewerkt met de dagkaart.

VSO MB5

Deze leerling heeft alleen tijdens de allereerste testfase, dus nog voor de pilot, met de dagkaart gewerkt. Dit leverde zo'n duidelijke verbetering op ten aanzien van het gedrag, dat deze leerling de dagkaart niet meer nodig had om aan de gedragsverwachtingen te kunnen voldoen.

VSO MB6

Zeker gedurende de eerste experimentele fase leek deze leerling nauwelijks te kunnen profiteren van het werken met de dagkaart. Tijdens de pilotfase ging het echter steeds beter en die lijn lijkt zich ook na de pilotfase verder door te zetten. De leerkracht vermoedt dat deze leerling binnenkort ook zonder dagkaart aan de gedragsverwachtingen kan voldoen.

Bijlage 13: Samenvatting en toelichting interview effectiviteit dgo leerlingen

VSO ASS BB1

Het was gezien de moeilijke periode die deze leerling doormaakte niet mogelijk om deze leerling te interviewen.

VSO ASS BB2

Deze leerling is positief over de dagkaart. Uit zijn antwoorden blijkt dat hij het fijn vindt om er vaak aan herinnerd te worden hoe hij zich moet gedragen, omdat hij dit zelf vaak vergeet. De beloning die hij met de dagkaart kan verdienen, draagt bij aan zijn motivatie.

VSO ASS BB3

Deze leerling maakt een periode door waarin hij erg zijn best doet om zijn autisme te begrijpen. Hij stelt hier voortdurend vragen over aan zijn groepsleerkracht en andere leerkrachten, vooral als er zich situaties voordoen waarin hij zich niet begrepen voelt of de reacties van anderen niet begrijpt. De dagkaart biedt hem extra houvast. Hoewel hier geen bewijs voor is, wijzen zijn verhalen over thuis erop dat zijn moeder moeite heeft met het erkennen van zijn autisme. Dit is soms nogal verwarrend voor deze leerling.

VSO MB1

Deze leerling vindt het werken met de dagkaart fijn. Het is fijn om te horen wat je goed hebt gedaan en als het niet goed is gegaan, moet dat ook worden gezegd. Dat hoort er ook bij. Bij vraag 2, 3, 4 en 6 geeft de leerling aan het antwoord niet te weten, het is voor hem evenveel ja als nee. Aangezien hij wel een keuze wil maken, kiest hij toch voor 3 of 4.

VSO MB2

Deze leerling heeft al tijdens de experimentele fase kunnen profiteren van de dagkaart en is dan ook uitgesproken positief in haar scores. De lage score (1) bij vraag 5 wordt als volgt toegelicht: "Ik wil niet meer met de dagkaart werken, want als ik hem weer nodig heb gaat het weer slechter met me."

VSO MB3

Deze leerling heeft veel moeite om zijn gevoelens of mening onder woorden te brengen. Meestal herhaalt hij de mening van een dominante klasgenoot. Hij is dan ook niet goed in staat om zijn scores toe te lichten.

VSO MB4

Deze leerling geeft aan dat de dagkaart niet alleen goed voor hem (en de anderen die ermee werken) is, maar ook voor de klas als geheel, omdat de andere leerlingen veel last hadden van hun gedrag. Het is niet leuk als je 0 punten krijgt, maar dat hoort er nu eenmaal bij.

VSO MB5

Ook deze leerling kon al tijdens de experimentele fase van de dagkaart profiteren. Ze geeft aan dat het heel fijn was om er door de juf aan herinnerd te worden wat er van haar werd verwacht en dat het daardoor snel beter met haar ging.

VSO MB6

Deze leerling geeft aan dat de dagkaart hem helpt om betere keuzes te maken. Dat vindt hij belangrijk, omdat hij dan zijn beloning verdient.

SO BB1

Het was gezien de moeilijke periode die deze leerling doormaakte niet mogelijk om deze leerling te interviewen.

Bijlage 14: Verwerkte gegevens dagkaarten per individuele leerling

Leerling: VSO ASS BB3 Z = zelfstandig werken / S = stop als anderen dat zeggen																														
Dag	Maandag			Dinsdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Vrijdag			Totaal		
Tijd / datum	3-4			4-4			7-4			10-4			11-4			14-4			17-4			18-4			21-4					
	Z	S		Z	S		Z	S		Z	S		Z	S		Z	S		Z	S		Z	S		Z	S				
9.00-10.00	1	2		2	2		1	1		1	1		1	0		1	1					2	2					18		
10.00-10.45	1	2		2	2		0	1		0	1		1	1		2	2					2	2					19		
10.45-11.00	2	2		2	2		2	0		2	0		2	2		1	2					2	1					22		
11.00-12.00	2	2		2	1		0	1		0	1		2	1		1	2					2	1					18		
12.00-12.45	2	2		2	1		1	1		1	1		2	2		1	0					2	1					19		
12.45-13.15	2	2		2	1		2	1		2	1		2	2		0	2					0	0					19		
13.15-14.00	2	2		1	1		0	0		1	1		2	2		1	1					0	0					14		
14.00-15.00	2	2		1	2		0	0		1	1		2	0		2	1					1	0					15		
TOTAAL	14	16		14	12		6	5		8	7		14	10		9	11					11	7							
PER DAG	30			26			11			15			24			20						18								

TOTAAL PER DAG						OPMERKINGEN	
	Maandag		Dinsdag		Vrijdag		
	3-4	30	4-4	26	7-4	11	
	10-4	15	11-4	24	14-4	20	
	17-4		18-4	18	21-4	AFW	
	24-4		25-4		28-4		
	1-5		2-5		5-5		
GEMIDDELD		22,5		22,7		15,5	

TOTAAL PER GEDRAGSVERWACHTING				OPMERKINGEN
DATUM	Z	S		
3-4	14	16		
4-4	14	12		
7-4	6	5		
10-4	8	7		
11-4	14	10		
14-4	9	11		
18-4	11	7		
GEMIDDELD	10,9	9,7		

Leerling: VSO ASS BB2 Z = zelfstandig werken / T = taalgebruik																																																
Dag	Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Totaal		
Tijd / datum	3-4			4-4			5-4			6-4			7-4			10-4			11-4			12-4			13-4			14-4			17-4			18-4			19-4			20-4			21-4					
	Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T		Z	T							
9.00-10.00	1	2		2	1		2	2		2	2		2	1		2	2		1	2		2	1		2	2					0	2		2	0		1	1			2			39				
10.00-10.45	1	2		2	1		2	2		2	2		2	1		2	2		2	2		2	2		2	2					1	2		2	2		1	1			2			43				
10.45-11.00	2	2		2	1		2	2		2	2		2	0		2	2		2	2		2	2		2	2					2	2		2	2		2	1			2			45				
11.00-12.00	2	2		1	2		2	2		2	2		0	1		2	2		2	2		2	2		2	2					0	2		2	2		1	1			2			41				
12.00-12.45	2	2		1	2		2	2		2	1		0	2		1	2		2	2		2	2		1	2					2	2		0	0		1	1			2			39				
12.45-13.15	2	2		2	1		X	X		2	0		2	1		2	2		X	X		2	2		2	2					2	2		X	X		2	0			2			33				
13.15-14.00	0	0		2	1		X	X		2	0		1	2		2	2		1	2		X	X		2	2					2	1		X	X		0	1			2			28				
14.00-15.00	1	0		2	1		X	X		2	0		1	2		2	2		1	2		X	X		2	2					2	2		X	X		1	2			2			32				
TOTAAL	11	12		14	10		10	10		16	9		10	10		15	16		13	16		10	9		15	16								12	13		8	6		9	8		16	16				
PER DAG	23			24			20			25			20			31			29			19			31									25			14			17			32					

TOTAAL PER DAG											OPMERKINGEN										
	Maandag		Dinsdag		Woensdag		Donderdag		Vrijdag		Vrijdag 21-4 Koningsspelen alleen feedback taalgebruik, score dubbel geteld										
	3-4	23	4-4	24	5-4	20	6-4	25	7-4	20											
	10-4	31	11-4	29	12-4	19	13-4	31	14-4	ZIEK											
	17-4	ZIEK	18-4	25	19-4	14	20-4	17	21-4	32											
	24-4		25-4		26-4		27-4		28-4												
	1-5		2-5		3-5		4-5		5-5												
GEMIDDELD	27		26		17,7		24,3		26												

TOTAAL PER GEDRAGSVERWACHTING				OPMERKINGEN			
DATUM	Z	T					
3-4	11	12					
4-4	14	10					
5-4	10	10					
6-4	16	9					
7-4	10	10					
10-4	15	16					
11-4	13	16					
12-4	10	9					
13-4	15	16					
18-4	12	13					
19-4	8	6					
20-4	9	8					
21-4	16	16					
GEMIDDELD	12,2	11,6					

Leerling: VSO ASS BB3 Z = zelfstandig werken / H = handen voeten bijhouden																																																
Dag	Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Totaal		
Tijd / datum	3-4			4-4			5-4			6-4			7-4			10-4			11-4			12-4			13-4			14-4			17-4			18-4			19-4			20-4			21-4					
	Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H		Z	H							
9.00-10.00	1	1		2	2		1	2		1	2		1	2		1	2		0	2		1	2		0	2		1	2					1	2		2	0		1	1			2		37		
10.00-10.45	1	1		2	2		1	2		1	2		1	2		1	2		2	1		1	2		2	1		1	2					2	2		2	2		2	2			2		45		
10.45-11.00	2	0		2	2		2	2		2	2		1	0		1	1		2	2		2	2		2	1		2	1					2	1		2	2		2	2			2		45		
11.00-12.00	0	0		1	2		2	2		1	2		0	2		2	2		2	1		2	2		0	2		1	2					1	2		2	2		2	2			2		42		
12.00-12.45	1	1		1	1		2	2		1	2		0	2		1	2		2	1		2	2		2	2		2	2					2	2		2	2		2	2			2		46		
12.45-13.15	2	1		2	1		X	X		2	1		2	1		2	1		0	1		X	X		2	0		2	0					2	0		X	X		2	2			2		28		
13.15-14.00	2	2		1	1		X	X		2	1		1	1		2	2		1	2		X	X		0	1		0	1					0	2		X	X		0	2			2		27		
14.00-15.00	2	2		1	1		X	X		2	1		1	1		1	0		2	1		X	X		0	2		0	1					0	2		X	X		1	2			2		27		
TOTAAL	11	8		12	12		8	10		12	13		10	11		11	11		8	10		8	10		8	11		9	11					10	13		10	8		12	15		16	16				
PER DAG	19			24			18			25			21			23			22			18			19			20						23			18			27			32					

TOTAAL PER DAG											OPMERKINGEN
	Maandag		Dinsdag		Woensdag		Donderdag		Vrijdag		Vrijdag 21-4 Koningsspelen alleen feedback handen/voeten bijhouden, score dubbel geteld
	3-4	19	4-4	24	5-4	18	6-4	25	7-4	21	De score aan valt tijdens het eerste uur van de dag lager uit dan tijdens de rest van de dag.
	10-4	23	11-4	22	12-4	18	13-4	19	14-4	20	
	17-4		18-4	23	19-4	18	20-4	27	21-4	32	
	24-4		25-4		26-4		27-4		28-4		
	1-5		2-5		3-5		4-5		5-5		
GEMIDDELD	21			23		18		23,7		24,3	

TOTAAL PER GEDRAGSVERWACHTING				OPMERKINGEN
DATUM	Z	H		
3-4	11	8		
4-4	12	12		
5-4	8	10		
6-4	12	13		
7-4	10	11		
10-4	11	12		
11-4	11	11		
12-4	8	10		
13-4	8	11		
14-4	9	11		
18-4	10	13		
19-4	10	8		
20-4	12	15		
21-4	16	16		
GEMIDDELD	10,6	11,5		

Leerling: VSO MB6 M = ik let op mezelf, R = ik toon respect voor andere leerlingen, P = ik heb een positieve houding																																																
Dag	Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Totaal		
Tijd / datum	3-4			4-4			5-4			6-4			7-4			10-4			11-4			12-4			13-4			14-4			17-4			18-4			19-4			20-4			21-4					
	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P									
9.00-10.00	1	2	1	0	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0	1	2	2	2	2	2	1				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	77				
10.00-10.45	1	2	2	1	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	83				
10.45-11.00	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	88				
11.00-12.00	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	86				
12.00-12.45	2	2	2	0	2	0	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	82			
12.45-13.15	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	1	2	2	2				2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	71
13.15-14.00	1	2	1	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	70		
14.00-15.00	1	2	0	2	2	1	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	1	2	1	2				2	2	2	X	X	X	2	2	2	1	1	1	63	
TOTAAL	11	16	11	10	16	8	9	10	8	15	16	15	16	16	16	16	16	16	15	16	14	8	10	9	16	16	14	14	15	15				16	16	16	10	10	10	16	16	16	15	15	15			
PER DAG	38			34			27			46			48			48			45			27			46			44						48			30			48			45					

TOTAAL PER DAG											OPMERKINGEN										
	Maandag		Dinsdag		Woensdag		Donderdag		Vrijdag		Tijdens het eerste en het laatste uur vallen de scores lager uit										
	3-4	38	4-4	34	5-4	27	6-4	46	7-4	48											
	10-4	48	11-4	45	12-4	27	13-4	46	14-4	44											
	17-4		18-4	48	19-4	30	20-4	48	21-4	45											
	24-4		25-4		26-4		27-4		28-4												
	1-5		2-5		3-5		4-5		5-5												
GEMIDDELD	43		42,3		28		46,7		45,7												

TOTAAL PER GEDRAGSVERWACHTING				OPMERKINGEN
DATUM	M	R	P	Op maandag en dinsdag is er een andere leerkracht in de groep.
3-4	11	16	11	Verschillen zijn echter nog te klein om hier een trend uit af te leiden.
4-4	10	16	8	
5-4	9	10	8	
6-4	15	16	15	
7-4	16	16	16	
10-4	16	16	16	
11-4	15	16	14	
12-4	8	10	9	
13-4	16	16	14	
14-4	14	15	15	
18-4	16	16	16	
19-4	10	10	10	
20-4	16	16	16	
21-4	15	15	15	
GEMIDDELD	13,4	14,6	13,1	

Leerling: VSO MB3 M = ik let op mezelf, R = ik toon respect voor andere leerlingen, P = ik heb een positieve houding																																														
Dag	Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Totaal
Tijd / datum	3-4			4-4			5-4			6-4			7-4			10-4			11-4			12-4			13-4			14-4			17-4			18-4			19-4			20-4			21-4			
	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P							
9.00-10.00	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2				69		
10.00-10.45	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2				69		
10.45-11.00	2	2	2	1	2	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2				71		
11.00-12.00	2	2	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2				75		
12.00-12.45	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	0	0	0				71		
12.45-13.15	2	2	2	1	0	0	X	X	X	2	2	2	2	2	2	0	0	0	1	2	2	X	X	X	0	0	0	2	2	2				1	1	1	X	X	X	2	2	2				39
13.15-14.00	2	2	2	0	1	1	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2				1	1	1	X	X	X	2	2	2				51
14.00-15.00	2	2	2	1	2	1	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	0	0	0				2	2	2	X	X	X	2	2	2				52
TOTAAL	16	16	16	8	13	8	8	7	8	16	16	16	14	14	14	14	14	14	16	16	10	10	10	12	11	11	14	14	14				14	14	14	10	10	10	14	14	14					
PER DAG	48			29			23			48			42			42			46			30			34			42						42			30			42						

TOTAAL PER DAG											OPMERKINGEN
	Maandag		Dinsdag		Woensdag		Donderdag		Vrijdag		De tweede pauze laat een score zien die duidelijk lager ligt dan de overige scores.
	3-4	48	4-4	29	5-4	23	6-4	48	7-4	42	De dinsdag valt laag uit qua score, maar vooral door één dag met een lage score (4-4)
	10-4	42	11-4	46	12-4	30	13-4	34	14-4	42	
	17-4		18-4	42	19-4	30	20-4	42	21-4		
	24-4		25-4		26-4		27-4		28-4		
	1-5		2-5		3-5		4-5		5-5		
GEMIDDELD		45		39		27,7		41,3		42	

TOTAAL PER GEDRAGSVERWACHTING				OPMERKINGEN	
DATUM	M	R	P		
3-4	16	16	16		
4-4	8	13	8		
5-4	8	7	8		
6-4	16	16	16		
7-4	14	14	14		
10-4	14	14	14		
11-4	14	16	16		
12-4	10	10	10		
13-4	12	11	11		
14-4	14	14	14		
18-4	14	14	14		
19-4	10	10	10		
20-4	14	14	14		
GEMIDDELD	12,6	13	12,7		

Leerling: VSO MB3 M = ik let op mezelf, R = ik toon respect voor andere leerlingen, P = ik heb een positieve houding																																														
Dag	Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Totaal
Tijd / datum	3-4			4-4			5-4			6-4			7-4			10-4			11-4			12-4			13-4			14-4			17-4			18-4			19-4			20-4			21-4			
	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P							
9.00-10.00	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	81			
10.00-10.45	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	80
10.45-11.00	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	81		
11.00-12.00	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	83	
12.00-12.45	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	84	
12.45-13.15	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2				1	1	1	X	X	X	2	2	2	2	2	2	63
13.15-14.00	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	X	X	X	2	2	2	2	2	2				1	1	1	X	X	X	2	2	2	2	2	2	60
14.00-15.00	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2				1	1	1	X	X	X	2	2	2	2	2	2	63
TOTAAL	16	16	16	16	16	16	10	10	10	16	16	16	16	16	16	16	16	16	14	14	14	9	10	8	16	16	16	16	16	16				13	13	13	10	10	10	16	15	15	15	15	15	
PER DAG	48			48			30			48			48			48			42			27			48			48						39			30			46			45			

TOTAAL PER DAG											OPMERKINGEN										
	Maandag		Dinsdag		Woensdag		Donderdag		Vrijdag												
	3-4	48	4-4	48	5-4	30	6-4	48	7-4	48											
	10-4	48	11-4	42	12-4	27	13-4	48	14-4	48											
	17-4		18-4	39	19-4	30	20-4	46	21-4	45											
	24-4		25-4		26-4		27-4		28-4												
	1-5		2-5		3-5		4-5		5-5												
GEMIDDELD	48		43		29		47,3		47												

TOTAAL PER GEDRAGSVERWACHTING				OPMERKINGEN			
DATUM	M	R	P				
3-4	16	16	16				
4-4	16	16	16				
5-4	10	10	10				
6-4	16	16	16				
7-4	16	16	16				
10-4	16	16	16				
11-4	14	14	14				
12-4	9	10	8				
13-4	16	16	16				
14-4	16	16	16				
18-4	13	13	13				
19-4	10	10	10				
20-4	16	15	15				
21-4	15	15	15				
GEMIDDELD	14,2	14,2	14,1				

Leerling: VSO MB4 M = ik let op mezelf, R = ik toon respect voor andere leerlingen, P = ik heb een positieve houding																																														
Dag	Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Maandag			Dinsdag			Woensdag			Donderdag			Vrijdag			Totaal
Tijd / datum	3-4			4-4			5-4			6-4			7-4			10-4			11-4			12-4			13-4			14-4			17-4			18-4			19-4			20-4			21-4			
	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P	M	R	P							
9.00-10.00	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2							2	2	1	2	2	2				68			
10.00-10.45	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2							2	2	2	2	2	1				71			
10.45-11.00	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2							2	2	2	2	2	2				72			
11.00-12.00	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2							2	2	2	2	2	2				69			
12.00-12.45	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2							2	2	2	2	2	2				68		
12.45-13.15	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2						X	X	X	2	2	2				54	
13.15-14.00	1	2	1	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2						X	X	X	2	2	2				52	
14.00-15.00	1	2	1	2	2	2	X	X	X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	X	X	X	0	1	1	0	0	0						X	X	X	2	2	2				40	
TOTAAL	13	16	11	16	16	16	10	10	10	16	16	16	16	16	16	16	16	16	13	14	13	10	10	10	14	15	15	14	14	14							10	10	9	16	16	15				
PER DAG	40			48			30			48			48			48			40			30			44			42									29			47						

TOTAAL PER DAG											OPMERKINGEN				
	Maandag		Dinsdag		Woensdag		Donderdag		Vrijdag		21-4 Koningsspelen				
	3-4	40	4-4	48	5-4	30	6-4	48	7-4	48	Het aantal punten tussen 14.00 en 15.00 is opvallend laag				
	10-4	48	11-4	40	12-4	30	13-4	44	14-4	42					
	17-4	ZIEK	18-4	ZIEK	19-4	29	20-4	47	21-4	KNGSP					
	24-4		25-4		26-4		27-4		28-4						
	1-5		2-5		3-5		4-5		5-5						
GEMIDDELD	44				44		29,7		46,3	45					

TOTAAL PER GEDRAGSVERWACHTING				OPMERKINGEN	
DATUM	M	R	P		
3-4	13	16	11		
4-4	16	16	16		
5-4	10	10	10		
6-4	16	16	16		
7-4	16	16	16		
10-4	16	16	16		
11-4	13	14	13		
12-4	10	10	10		
13-4	14	15	15		
14-4	14	14	14		
19-4	10	10	9		
20-4	16	16	15		
GEMIDDELD	13,7	14,1	13,4		

Dag	Ma	Di	Wo	Do	Vr	Ma	Di	Wo	Do	Vr	Ma	Di	Wo	Do	Vr	Ma	Di	W	Do	Vr	Totaal
Tijd / datum	8	9	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30	31	1	2	
9.00-9.30	1	1	1	0	1	0	1	1	-	1	1	1				1	1	0			11
9.30-10.00	1	1	1	1	1	0	1	0	-	1	1	1				1	1	1			12
10.00-10.30	1	1	1	1	1	1	1	0	-	*	1	1				0	1	0			10
10.30-10.45	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1				1	0	1			13
10.45-11.00	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	0				0	0	1			11
11.00-11.30	1	1	1	1	1	1	1	0	-	*	1	1				0	0	1			10
11.30-12.00	1	1	1	1	1	1	1	0	-	1	1	0				1	1	1			12
12.00-12.30	1	1	1	1	1	1	1	0	-	1	1	1				1	0	0			11
12.30-13.00	1	1	1	1	0	1	1	0	-	1	1	1				1	0	0			10
13.00-13.30	1	1		1	1	0	1		-	1	0	1				0	1				8
13.30-14.00	1	1		1	1	0	1		-	1	1	0				1	1				9
14.00-14.30	1	1		0	1	1	1		-	1	1	1				0	1				9
14.30-15.00	1	1		1	1	1	1		-	1	0	0				1	0				8
15.00-15.15	1	1		1	0	0	0		-	1	1	1				0	0				6
TOTAAL	14	14	9	12	12	9	13	3		12	12	10				8	7	5			

[illegible]

Bijlage 15 overzicht antwoorden vragenlijst leerkrachten

Vraag 1: Probleemgedrag is afgenomen sinds deelname aan de dgo.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	1	3	6	0
Aantal x bij IIn met diagnose ASS (5)	0	0	1	1	3	0
Vraag 2: Gewenst gedrag is toegenomen sinds deelname aan de dgo.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	1	3	6	0
Aantal x bij IIn met diagnose ASS (5)	0	0	1	1	3	0
Vraag 3: Het was relatief eenvoudig (qua tijdsinvestering en inspanning) om de dgo te implementeren.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	0	3	1	6
Aantal x bij IIn met diagnose ASS (5)	0	0	0	3	0	2
Vraag 5: De dgo is voor deze leerling de tijd en moeite waard geweest.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	1	1	0	2	6
Aantal x bij IIn met diagnose ASS (5)	0	1	0	0	2	2
Vraag 6: Ik zou andere scholen de dgo aanraden voor vergelijkbare leerlingen.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	1	0	1	2	6
Aantal x bij IIn met diagnose ASS (5)	0	1	0	0	2	2

Bijlage 16: overzicht antwoorden interviews leerlingen

Vraag 1: De dagkaart helpt me bij het verbeteren van mijn gedrag op school.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	0	1	3	4
Aantal x bij Iln met diagnose ASS (4)	0	0	0	0	2	2
Vraag 2: Door de dagkaart heb ik vaker mijn werk in de klas af.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	1	5	2	0
Aantal x bij Iln met diagnose ASS (4)	0	0	1	2	1	0
Vraag 3: Ik vind het gemakkelijk om met de dagkaart te werken.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	1	3	4	0
Aantal x bij Iln met diagnose ASS (4)	0	0	1	2	1	0
Vraag 4: De dagkaart is de tijd en het werk waard, want het gaat beter met me.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	0	3	2	3
Aantal x bij Iln met diagnose ASS (4)	0	0	0	2	1	1
Vraag 5: Als ik zelf mag kiezen, zou ik nog steeds met de dagkaart willen werken.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	1	0	0	1	5	1
Aantal x bij Iln met diagnose ASS (4)	1	0	0	1	2	1
Vraag 6: Ik denk dat de dagkaart ook goed is voor andere leerlingen die het moeilijk hebben op school.						
Score	1	2	3	4	5	6
Aantal x	0	0	0	2	5	6
Aantal x bij Iln met diagnose ASS (4)	0	0	0	1	4	0

Bijlage 17 Feedback studiebegeleider & critical friend (samenvatting)

Dit is een samenvatting van de feedback van mijn studiebegeleider en mijn critical friend. De volledige feedback is opvraagbaar. Beide hebben alle hoofdstukken kritisch gelezen. Veel overleg heeft mondeling plaatsgevonden binnen de focusgroep.

Feedback studiebegeleider	
Opmerking	Aanpassing
1.1 Je mag nog wat sterker aanzetten wat het probleem is, vooral jou context. Is nu wat algemeen. Welke behoefte leeft er? Gaan de leraren op jouw school twijfelen aan hun capaciteit? Hoe manifesteert zich dat? Je hebt het nu over het risico dat dit gaat gebeuren.	Toen ik deze feedback ontving waren de documenten uit bijlage 1 en 2 nog niet in de probleemanalyse verwerkt. De probleemanalyse is daarna dus sterker aangezet.
1.1 Je hebt overigens een prettige schrijfstijl! Je bedoelt dus dat het gele niveau in de klassen reeds geïmplementeerd is en goed wordt uitgevoerd.	Hier sprak ik over de ambitie om te starten met gele interventies, een nogal vage omschrijving. Dit heb ik later duidelijker geformuleerd n.a.v. het operationeel jaarplan.
1.2 Omdat hier nog onderzoek naar gedaan wordt. Amerikaans onderzoek toont aan dat het leidt tot positieve resultaten. (Kijk nog eens goed naar de literatuur van SEO 4. Volgens mij zit hier wel iets bij.	Hier heb ik mijn mening nog wat meer toegelicht door Amerikaanse en Noorse onderzoeken aan te halen.
1.3 Richting van het onderzoek?	Deze vage omschrijving heb concreter gemaakt
1.3 Je bedoelt dan de implementatie van de gele interventies.	Hier bedoelde ik het implementatietraject van SWPBS in zijn geheel.
1.4 Of: Hoe kan aan interventies, uit het secundaire interventie gebied, gericht op gedragsverandering/verbetering in de klas vorm gegeven worden waarbij de afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van doelgroep (VSO ZMLK) een rol speelt?	“Hoe kan binnen het (V)SO-ZMLK-onderwijs het beste vorm worden gegeven aan interventies binnen het secundaire niveau van SWPBS, die gericht zijn op het verminderen van probleemgedrag op klassikaal niveau, met voldoende afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van de doelgroep?”
1.4 Als deze vraag negatief wordt beantwoord, dan vervalt de hoofdvraag?	Deze vraag heb ik geschrapt als deelvraag, maar in hoofdstuk 3 bespreek ik dit wel nog. In plaats daarvan heb ik de deelvraag “Met welke factoren moet rekening worden gehouden bij de implementatie van een secundaire interventie?” toegevoegd.
2.1 Dat is natuurlijk interessant. Welke consequenties heeft dit voor de vorm waarin interventies worden gegeven?	Hierop ga ik in paragraaf 2.4 uitgebreid in.
2.1 Vooral ook voorkomen.... Er zit ook veel analyse in hoor: Wie wat wanneer waarom?	Hier heb ik veel meer nadruk gelegd op het preventieve karakter van SWPBS.

2.1 Je gaat hier goed en kritisch in op de mening van Kupers. op in !!	Geen wijziging
2.1 WE spreken dan ook liever van 'practice based'	Deze opmerking heb ik verwerkt in het onderzoek.
2.2 Misschien een voorbeeld geven...	Geen aanpassing
2.5 Je bent goed bezig Jurgen. Je taalgebruik vind ik erg helder! Je schrijft goed leesbaar. Probeer in dit theoretisch gedeelte ook al te kijken naar wat mogelijke consequenties zijn van het functioneren van de leerlingen (niveau/stoornis) voor het vormgeven van gele interventies. Wat zijn belangrijke aspecten waar op gelet moet worden? Later bij je ontwerp werk je dat dan verder uit. Hoe ga je straks data verzamelen en welke dat om ontwerprichtlijnen te kunnen formuleren voor de gele interventies voor jouw doelgroep?	Geen aanpassing
3.1 Misschien kun je m.b.v. een schema de strategie visualiseren. Dat maakt het iets makkelijker te volgen. Benadruk iets meer dat het om een interventie op het gele niveau gaat. Je mag deze best iets meer omschrijven.	De onderzoeksstrategie heb ik inzichtelijk gemaakt aan de hand van de cyclus van actieonderzoek.
3.1 Misschien iets duidelijker omschrijven.	In de onderzoeksfase worden de overige deelvragen beantwoord. Na een inventarisatie van de secundaire interventiemogelijkheden wordt onderzocht welke interventie het beste bij de leerlingpopulatie van de onderzoeksschool past en welke aanpassingen aan de interventie daarvoor nodig zijn.
4.1 Is het mogelijk om de methoden ook per deelvraag te behandelen? Of doe je dat in het volgende hoofdstuk.	Ook hoofdstuk volgt nu de opbouw zoals die in hoofdstuk is weergegeven.
4.1 Welke methoden heb je hier gebruikt? Hoe ben je aan de gegevens (data) gekomen?	Onderzoeksmethoden toegelicht
4.1 Wat mij betreft mag je af en toe nog wel eens aangeven om welk type school het gaat en om welke populatie. Ik zie dat je dit later doet.	M.i. komt dit duidelijk genoeg naar voren in het onderzoeksverslag.
5.1 De aangepaste en afgestemde..?	 het traject dat tot een interventiekeuze heeft geleid, de aanpassingen aan de gekozen interventie en de resultaten van de onderzoeksmethoden uit de actiefase beschreven.
5.3 Om te kunnen starten met gele interventies is het wel van belang dat de groene interventies in de klas in orde zijn. Waarom met geel beginnen	De groene interventies waren op orde

als nog niet duidelijk is of de groene interventies effect zouden hebben?	
5.3 Is dit ook nog door theorie te onderbouwen?	Dit komt m.i. al tot uiting in de theorie van SWBS als raamwerk
5.3 Wat is vergenoeg?	Vage omschrijving, weggehaald
5.3 De vaardigheid van de leraar speelt een zeer belangrijke rol bij het wel of niet effect hebben van interventies. Is het op de juiste wijze uitvoeren van de interventie ook geoefend en gecontroleerd?	Er is veel nadruk gelegd op voorlichting. In de praktijk heb ik enkele keren kunnen meekijken en werd de interventie steeds ingezet zoals bedoeld.
6.3 Toch jammer dat je je baseert op de mening van docenten. Dat mag wel, en je had ook zeker naar de bruikbaarheid mogen vragen. Ook naar aanpassingen die volgens de gebruikers nodig waren. Ik had graag ook dat weergegeven in frequentie tabellen/overzichten willen zien. Met een baseline-design. Of komt dat nog?	Met name in de experimentele fase, voorafgaand aan de pilot is veelvuldig contact geweest over de bruikbaarheid en eventuele aanpassingen. Dit heeft uiteindelijk geleid tot het ontwerp dat tijdens de pilot is gebruikt en dat als baseline-design kan dienen in de toekomst.
6.3 Welke dan?	Problematiek rondom gebrek aan ToM bij deze leerling beschreven.
6.3 Is overigens prima dat je de leerlingen vraagt naar hun mening!	Geen aanpassing
6.3 Jammer dat je niet aangeeft waarom niet....	Toegelicht dat leerlingen niet kon worden geïnterviewd i.v.m. schorsing n.a.v. zeer ernstig probleemgedrag.
6.3 Waar staat dat	Bijlage 14: Verwerkte gegevens dagkaarten per individuele leerling
6.5 Je zegt hier niets over de vaardigheden en kennis van de leraren.	De dagkaart kan ook worden ingezet buiten de klas, bijvoorbeeld op de speelplaats of in de kantine. Dan moeten echter alle collega's er van op de hoogte zijn en over de benodigde vaardigheden beschikken.
7.5 Je hebt het in het begin over implementatie. Je komt daar later niet meer expliciet op terug. Hoe gaat die er nu uitzien?	Naar verwachting zal de dagkaart ook in de overige groepen van dit type worden geïmplementeerd. In het andere type groepen zal hiervoor eerst nog de effectiviteit moeten worden onderzocht.

Feedback critical friend	
Opmerking	Aanpassing
1.1 Specifiëren wie 'men' is. Beleid, team, ...	Men weggelaten
1.1 Is dat duidelijk voor de lezer wat de gele interventies zijn. Mij werd het pas duidelijk toen ik het schema verder zag.	De term gele interventies is gebruikt nadat deze eerst is toegelicht.
1.2 Bij een eerste verwijzing, iedereen voluit schrijven. Nadien mag je wel et al gebruiken.	Bij 6 of meer auteurs meteen et al.

1.2 Eerste keer iedereen vermelden	Bij 6 of meer auteurs meteen et al.
2.1 Jurgen, jij gebruikt wel heel vaak het werkwoord 'zouden'. Bij ons in Vlaanderen halen ze die eruit. In principes kunnen ze weggelaten worden. Maar mogelijk is dat wel heel erg gangbaar bij jullie	Terechte feedback, aangepast en in het vervolg rekening mee gehouden.
2.1 Hier ontbreekt nog iets denk ik	Geen aanpassing
3.3 Is hij dan ook de gespreksleider of moderator van de focusgroep? Zou jij dat niet beter zijn in functie van je onderzoek?	Erbij vermeld dat dit de gespreksleider van de focusgroep is
3.3 Zou je ze niet als partner omschrijven in je onderzoek? Binnen het actieonderzoek zijn de verschillende partners belangrijk en ook een belangrijke bron van informatie.	Terecht opgemerkt, alleen voor mij binnen dit onderzoek organisatorisch niet haalbaar.
3.3 Zou hier zelf durven bijschrijven dat ze hoofdstuk per hoofdstuk hebben nagelezen en je sterk hebt rekening gehouden met hun feedback. Bij de beoordeling is dit ook een belangrijk aspect.	Duidelijker de rol van de feedback beschreven
4.5 Ga je dit na het onderzoek nog in een andere tijd schrijven? Nu moet de interventie nog bepaald worden, maar het is waarschijnlijk de bedoeling dat die gekozen gaat worden en je deze gaat uitproberen in een pilot	In het hele onderzoek geprobeerd zoveel mogelijk in de tegenwoordige tijd te schrijven.
5.1 Prima is een serieus waardeoordeel	Terechte opmerking, prima weggehaald
5.2 Bij school? Of betrokkenheid bij het schoolse gebeuren of in de school?	Omschrijving C&C aangepast
5.2 Jurgen, het valt op dat je dagkaart zowel met een hoofdletter als met een kleine letter schrijft. Beter zelfde schrijfwijze overal aanhouden	In het begin koos ik voor een hoofdletter, na een tijdje vond ik dat overdreven, maar dat was op het moment van deze feedback nog niet overal aangepast.
5.2 Ga je hier al conclusies trekken. Komt pas in het volgende hoofdstuk aan bod	Geen aanpassing. Zou ik deze tussenconclusie hier niet schrijven, dan zou dat het verslag onduidelijk maken. Voor de volgende stap is het namelijk nodig dat deze beslissing is genomen.
5.2 Hier weer een conclusie.	Idem
6.3 Jurgen, ik vind deze tabellen meer iets voor bij het hoofdstuk data-analyse. Maar laat John dat maar beoordelen	Terecht opmerking, tabellen naar data-analyse verplaatst
7.6 Komt dit uit de literatuur? Anders hier toch nog naar literatuur verwijzen.	Geen aanpassing, komt niet uit literatuur