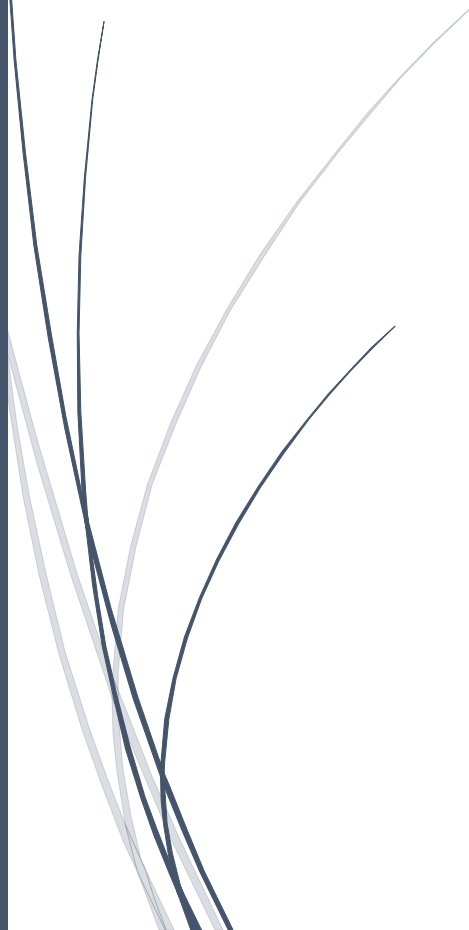


25-3-2019

Wat is de plus van de plusklas?

Een kwalitatief onderzoek hoe het begeleidingstraject van de plusklas door leerlingen wordt ervaren en hoe dit geoptimaliseerd kan worden aan de hand van motivatie



Luca Vogels

Wat is de plus van de plusklas?

Een kwalitatief onderzoek hoe het begeleidingstraject van de plusklas door leerlingen wordt ervaren en hoe dit geoptimaliseerd kan worden aan de hand van motivatie

Naam studente: Luca Vogels

Studentnummer: 2725237

In opdracht van: Niekée Roermond

Opdrachtgever: Celiné Verlinden, pedagogisch medewerker

Scriptie voor de opleiding Toegepaste Psychologie

Fontys Hogescholen te Eindhoven, 25 maart 2019

Begeleider Fontys: Lieke van Stekelenburg

Voorwoord

Met genoegen ligt mijn scriptie ‘Wat is de plus van de plusklas’ voor u. Dit document is tot stand gekomen in het kader van mijn opleiding Toegepaste Psychologie en mijn afstudeerstage bij Niekée Roermond.

Waarom ik de keuze voor dit werkveld heb gemaakt, is gemakkelijk. Mijn interesses liggen bij deze doelgroep: jongeren van leeftijd 12 tot en met 18 jaar. Met jongeren werken is ontzettend dankbaar werk, jongeren geven mij energie en motivatie om het goede te doen. Mijn praktijkstage in het 3^e schooljaar heb ik ook gelopen bij Niekée Roermond, met succes. Toen ik de kans kreeg om ook hier mijn afstudeeropdracht te kunnen doen wist ik meteen dat ik deze kans moest nemen.

In overleg met mijn begeleidster van Fontys en opdrachtgever is een onderzoeksvraag naar voren gekomen. Deze onderzoeksvraag is op een kwalitatieve manier beantwoord. Door interviews af te nemen is er nieuwe kennis gewonnen waardoor ik een bijdrage heb kunnen leveren aan het optimaliseren van het begeleidingstraject binnen de plusklas.

Door hard te werken is het mij gelukt om mijn scriptie te maken, soms met bloed zweet en tranen. Echter was ik er zonder hulp niet gekomen. Ik wil mijn begeleidster van Fontys, Lieke van Stekelenburg, ontzettend veel bedanken voor de goede begeleiding, feedback en peptalks. Ook gaat mijn dank uit naar mijn opdrachtgever Celine Verlinden, die altijd voor mij klaar stond wanneer ik vragen had. Mijn laatste dankwoord gaat uit naar mijn klasgenoten, die allemaal in dezelfde situatie als ik zaten en mij ook ontzettend veel hebben geholpen door middel van steun te geven en soms even samen te kunnen klagen.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Luca Vogels

Sittard, 25 maart 2019.

Samenvatting

In opdracht van Niekée Roermond is er een onderzoek gestart naar de ervaring van het begeleidingstraject van de plusklas en hoe deze geoptimaliseerd kan worden. Naar aanleiding van dat sommige plusklasleerlingen te lang in de plusklas zitten, het schakelen naar de reguliere klas niet altijd soepel loopt en het nieuwe aangeleerde gedrag van de plusklasleerling verzwakt na enige tijd zonder begeleiding, wil het zorgteam hierin graag verbetering zien. Door middel van kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van plusklasleerlingen, is er meer inzicht verworven over het begeleidingstraject van de plusklas. Dit is bereikt met de Grounded Theory Approach.

Het doel van het onderzoek is hoe de begeleidingstrajecten binnen de plusklas geoptimaliseerd kunnen worden. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: ‘Hoe ervaren de plusklasleerlingen de begeleidingstrajecten van de plusklas?’.

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag zijn er diepte-interviews gehouden met de plusklasleerlingen, waarin de ervaring over de plusklas en het begeleidingstraject bevraagd werd. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de plusklasleerlingen het begeleidingstraject van de plusklas en de plusklas zelf positief doen ervaren. Fysieke en emotionele factoren zijn verbeterd voor de plusklasleerlingen. Ook op intellectueel en mentaal niveau is er positieve verandering ontstaan. Om het begeleidingstraject van de plusklas te optimaliseren is het belangrijk dat de intrinsieke motivatie van de plusklasleerling gestimuleerd wordt. Om de intrinsieke motivatie te verhogen moet er gekeken worden naar de autonome motivatie van de leerling. Een motivatietheorie die aandacht geeft om de autonome motivatie te versterken is de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan. Dit aan de hand van drie psychologische basisbehoefte: de behoefte aan competentie, aan relatie en aan autonomie (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). Worden deze behoeftes vervuld in de klas, dan is de leerling in staat om te leren en zich positief te ontwikkelen (Stevens, 2005) (Deci & Ryan, 2000). Om de intrinsieke motivatie van de plusklasleerling te verhogen, is het van belang om de drie psychologische basisbehoefte van de plusklasleerling te vervullen.

Als laatste worden er een aantal discussiezaken besproken van het onderzoek. Daarin worden de beperkingen van het onderzoek belicht. Ook wordt er een aanbeveling gedaan voor verder onderzoek naar de psychologische basisbehoefte ‘autonomie’, zodat er meer inzicht ontstaat naar alle drie de psychologische basisbehoefte.

Concrete plannen voor een interventie worden tijdens de interventiefase gemaakt.

Inhoudsopgave

INLEIDING	5
METHODE	8
RESULTATEN	11
<i>HUIDIGE LEEFSITUATIE</i>	11
<i>BEGELEIDING EN ERVARING</i>	12
<i>OMGEVING</i>	13
<i>TOEKOMST, VERBETERING EN BEHOEFTE</i>	14
THEORETISCH KADER	17
EIGENAARSCHAP	17
MOTIVATIE	18
ZELFDETERMINATIE THEORIE	18
ADOLESCENTIE	22
DISCUSSIE	25
BEPERKINGEN	27
CONCLUSIE	28
AANBEVELING	28
LITERATUURLIJST	30
BIJLAGES	33
BIJLAGE 1: BRIEF OUDERS	33
BIJLAGE 2: CONTRACT LEERLING	34
BIJLAGE 3: INTERVIEW PROTOCOL	37
BIJLAGE 4: TEKENINGEN	38
BIJLAGE 5: GEDEELTE VAN HET INTERVIEW	44
RESPONDENT 1:	44
RESPONDENT 4:	47
BIJLAGE 6: HET ANALYSEPLAN	50
BIJLAGE 7: CODEBOOM	53
.....	53
BIJLAGE 8: SAMENVATTING CODES	54
BIJLAGE 9: ETHISCHE VERANTWOORDING	57
BIJLAGE 10: EVALUATIEFORMULIER	59

Inleiding

Al langere tijd is er bij het Ministerie van Onderwijs onvrede over leerlingen die speciale onderwijsbehoeftes nodig hebben. Veel leerlingen stromen van regulier onderwijs naar speciaal onderwijs, maar meer leerlingen zouden passend onderwijs moeten krijgen volgens het ministerie. Passend onderwijs is onderwijs wat aansluit op de behoefte van de leerling (Greven, 2006). Sinds de jaren 90 is er meer beleid op het onderwijs dat leerlingen, die extra behoeften nodig hebben aan onderwijsondersteuning, dit kunnen krijgen op een reguliere school (Greven, 2006). Deze vorm van het onderwijs zou ervoor moeten zorgen dat iedere leerling het beste uit zichzelf kan halen (Greven, 2006). De visie van het passend onderwijs is dat alle kinderen een passende plek hebben in het onderwijs, een kind naar een reguliere school kan gaan wanneer hier de mogelijkheid voor is, scholen ondersteuning kunnen geven aan extra onderwijsbehoefte en kinderen niet lang thuis komen te zitten (Rijksoverheid, z.d.).

Sinds de invoering van het passend onderwijs hebben scholen een zorgplicht, zij werken hierbij samen in een bepaalde regio zodat ze in deze regio dezelfde basisondersteuning kunnen aanbieden (Rijksoverheid, z.d.). Zorgplicht bestaat uit dat scholen worden verplicht om een goede en passende onderwijsplek te vinden voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (Kaspers, 2014). Deze leerlingen worden ook wel zorgleerlingen genoemd. Zorgleerlingen zijn leerlingen met problemen (gedragsproblemen en/of leerproblemen) en/of beperkingen (lichamelijk en/of zintuigelijk) (Smeets & Rispens, 2008). De passende plek voor een zorgleerling kan op de school van aanmelding zijn, maar kan ook op een andere school zijn (Kaspers, 2014). Wanneer een leerling wordt aangemeld op school en het duidelijk is dat deze leerling extra ondersteuning nodig heeft, dan geldt de zorgplicht (Kaspers, 2014). Na aanmelding van de leerling moet de school beoordelen of het kind extra ondersteuning krijgt. De school kan bij deze beoordeling van verschillende informatie gebruik maken, namelijk: informatie van ouders over mogelijke beperkingen van het kind in het onderwijs, aanvullend onderzoek vanuit de basisschool (dit om vast te stellen welke zorg precies nodig is voor het kind aan de hand van zijn of haar ondersteuningsbehoefte) en het onderwijskundig rapport (Onderwijsgeschillen, z.d.). Vandaar dat het belangrijk is om de begeleiding voor deze leerlingen zo optimaal mogelijk te maken. Leerlingbegeleiding valt dan ook onder de zorgplicht. Het doel van leerlingbegeleiding is een optimale ontwikkeling van leerlingen. Concrete vormgeving van leerlingbegeleiding hangt nauw samen met de taakopvatting en specifieke omgevingskenmerken van de school (Ponte & Van Veen, 1994).

Niekée Roermond (vanaf nu Niekée genoemd) is een middelbare school en heeft een zorgteam dat uit een orthopedagoog, pedagogisch medewerker en ambulante begeleiders bestaat. Het zorgteam heeft de plusklas ontwikkeld. De plusklas is een klas voor leerlingen die nog niet meteen mee kunnen lopen in het reguliere lessysteem of voor leerlingen die vastlopen in het reguliere lessysteem. Deze leerlingen krijgen in de plusklas de extra begeleiding die ze nodig hebben zodat ze wel naar het reguliere lessysteem kunnen gaan. Dit door middel van coaching en intensieve begeleiding. Deze leerlingen lopen vast op gedragsproblematiek of leerachterstanden/problemen. Vaak is er sprake van een combinatie. De begeleiding duurt in totaal ongeveer 3 maanden. Na deze 3 maanden horen de leerlingen volledig terug te kunnen schakelen naar het reguliere lessysteem. In die 3 maanden tijd wordt geoefend om terug te gaan. Naar aanleiding van het begeleiden van leerlingen in de plusklas kan het zorgteam van Niekée constateren dat bij sommige leerlingen het traject van de plusklas niet goed loopt. Vaak zitten leerlingen langer in de plusklas dan dat de bedoeling is en verloopt het schakeltraject van de plusklas naar de reguliere klassen soms stroef of het gaat niet zoals gepland. Vaak gaat het gedrag van leerlingen weer achteruit wanneer ze gaan schakelen. Het zorgteam van Niekée wil graag het begeleidingsproces van de plusklas optimaliseren zodat er verbetering ontstaat in het plusklastraject. Het zorgteam wil zien dat wanneer plusklasleerlingen terug gaan schakelen ze het nieuwe verbeterende gedrag kunnen blijven tonen en niet gaan terugvallen in het oude gedrag. Dit onderzoek wordt ‘grounded’ uitgevoerd en daarom is het belangrijk om de plusklas-ervaring van de plusklasleerlingen te bevragen. Dit om te kijken welke fenomenen naar boven komen zodat er gekeken kan worden waar het begeleidingstraject van de plusklas geoptimaliseerd kan worden. Dit wordt in het hoofdstuk methode uitgebreider beschreven. Kijkend naar deze aanleiding is de volgende hoofdvraag opgesteld, zodat er een kwalitatief onderzoek gestart kan worden:

Hoofdvraag

Hoe ervaren de plusklasleerlingen de begeleidingstrajecten van de plusklas?

- Met als doelstelling: kunnen de begeleidingstrajecten binnen de plusklas geoptimaliseerd worden?

In dit document zullen de volgende hoofdstukken aan bod komen. Ten eerste wordt er in de methode de respondenten, de interviews en het protocol met analyse plan beschreven. In de methode wordt duidelijk welke stappen zijn ondernomen voor het uitvoeren van het onderzoek. Ten tweede wordt er een theoretisch kader gevormd. Dit wordt gevormd voor het

verduidelijken van bepaalde begrippen uit het onderzoek. Ten derde worden de resultaten van het onderzoek beschreven, gevolgd door de conclusie en discussie.

Methode

Respondenten

Het onderzoek richt zich op totaal 7 leerlingen die in de plusklas zitten of hebben gezeten van het zorgteam binnen Niekée. De leeftijd is gemiddeld 15 jaar oud. De plusklasleerlingen zitten op een vmbo-school, 3 plusklasleerlingen hebben het niveau basis, 2 kader en 2 gemengd-theoretisch. De plusklasbegeleidster is op de hoogte van het onderzoek en heeft de namen van plusklasleerlingen doorgegeven aan de onderzoeker die momenteel bezig zijn met het plusklastraject. Samen met de plusklasbegeleidster is ervoor gekozen om alle leerlingen die momenteel in de plusklas zitten te interviewen. Ook worden er 2 leerlingen meegenomen in het onderzoek die het plusklastraject al hebben afgerond. Hiervoor is gekozen omdat deze leerlingen bruikbare info bezitten die een toevoeging hebben voor het onderzoek. Voor de leerlingen die het plusklastraject al hebben afgerond is ervoor gekozen deze door de plusklasbegeleidster te selecteren. De plusklasbegeleidster kent deze leerlingen goed en weet welke leerling goed kan evalueren over het traject en zo een bijdrage kan leveren aan het onderzoek. Een ex-plusklasleerling heeft het plusklastraject afgerond in 2016 en de ander in 2018.

Vervolgens heeft de onderzoeker contact opgenomen met de (ex)plusklasleerlingen (hierna genoemd plusklasleerlingen, dan wel respondenten) en heeft na uitleg aan hen gevraagd om vrijwillig deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens kregen deze plusklasleerlingen een brief van toestemming mee voor hun ouders. Deze brief werd meegegeven omdat 6 plusklasleerlingen onder de 16 jaar oud zijn. Alle plusklasleerlingen die vrijwillig deelnemen aan het onderzoek hebben 2 weken de tijd gekregen om de toestemmingsbrief aan hun ouders te geven en deze te laten ondertekenen voor toestemming en weer in te leveren bij de onderzoeker of de plusklasbegeleidster. Alle ouders hebben ook een e-mail gekregen met als bijlage de brief. Wanneer er geen toestemming werd gegeven door een ouder werd deze keuze gerespecteerd en een nieuwe plusklasleerling uitgekozen om deel te nemen aan het onderzoek. Dit is echter tijdens dit onderzoek niet voortgekomen. Oorspronkelijk was er voor 10 plusklasleerlingen gekozen die zouden deelnemen aan het onderzoek, echter hebben niet alle plusklasleerlingen toestemming gegeven om deel te nemen en vandaar zijn er in totaal 7 interviews gehouden.

Interviews

Om zo goed mogelijk de gevoelens en de meningen van de plusklasleerlingen in kaart te brengen is er gekozen om diepte-interviews te houden. Dit interview is semigestructureerd

opgesteld (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). Deze methodiek staat erom bekend om letterlijk de diepte in te gaan en wordt er uitgebreid ingegaan op gevoelens (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). Door goed naar de ervaringen en gevoelens te bevragen werd er meer bekend over de trajecten/begeleiding van de plusklas en hoe de plusklasleerling deze vond verlopen. Door diep hierop in te gaan werd bekend welke factoren hierbij een rol spelen. Echter is het belangrijk om er rekening mee te houden dat er gewerkt wordt met een jonge doelgroep. De leeftijd speelt een rol en daarom is het belangrijk om open het interview in te gaan en de respondent op zijn gemak te stellen. Ook is het belangrijk om rekening te houden met de duur van de interviews. Interviews van een uur kunnen lang zijn voor jongere, hierdoor moeten ze zich lang concentreren. Tijdens het interview werd er gebruikt gemaakt van een interview protocol (zie bijlage 3) die bepaalde thema's omschrijft om zo de ervaring van de plusklasleerlingen in kaart te brengen. Het interviewprotocol is ontwikkeld samen met de plusklasbegeleidster om fenomenen naar boven te laten komen die belangrijk zijn wanneer er naar de ervaring van de plusklas wordt gevraagd. Deze fenomenen worden verder in het hoofdstuk resultaten geanalyseerd. Het interviewprotocol is gebruikt bij 7 mensen die representatief zijn voor de doelgroep. Verder werd dit protocol gemaakt om enigszins structuur te geven in het interview, echter werd het interview niet volledig gestructureerd uitgevoerd omdat via de grounded theory werd gewerkt (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). Het interviewprotocol werd gezien als een hulpmiddel, om de rode draad tijdens het interview te behouden en het interview systematisch te kunnen afnemen. De onderzoeker is open het interview ingegaan. Het eerste thema wat bevroegd werd ging over de respondent zelf. Zo kon de respondent de mogelijkheid krijgen om iets over zichzelf te vertellen. Het tweede thema ging over hoe de respondent de begeleiding van de plusklas ervaarde. Vervolgens werd als derde thema bevroegd of de omgeving een rol speelt bij de respondent. Het vierde thema bestond uit de toekomst van de respondent: als er nog verandering moest plaatsvinden. Het laatste thema dat bevroegd werd ging over wat de respondent nog nodig had voor de toekomst. Tijdens het interview heeft de respondent zichzelf getekend op een blad om zo emoties en gevoelens beter te beschrijven (zie bijlage 4). De interviews werden gehouden in een werkruimte op Niekée, die vrij klein was. In de ruimte stonden een paar tafels met stoelen. De respondent werd tegenover de interviewer gezet voor goed oogcontact. Op deze manier kon er ook een betere geluidsopname worden gemaakt. De respondent werd voor het interview uit de klas gehaald en meegenomen naar de werkruimte waar het interview plaatsvond. Vervolgens werd het interview opgenomen met de app dictafoon op de mobiele

telefoon. De respondent is tijdens dit gehele interview anoniem gebleven, door middel van de contracten die zijn ondertekend.

Protocol

Tijdens het onderzoek is er via de grounded theory methode gewerkt. Bij de grounded theory begint het verzamelen van data reeds, zonder dat er een theoretisch kader is gevormd (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). Dit type veldonderzoek is kwalitatief van aard, omdat kwantitatief onderzoek niet goed genoeg de gevoelens en meningen van de plusklasleerlingen in kaart zou kunnen brengen (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). Alle interviews zijn volledig en letterlijk getranscribeerd. Na dit proces werd de analyse uitgevoerd. Vervolgens is er door middel van de transcripten open te coderen betekenis gegeven aan de gegevens (Dingemanse, 2017). Open coderen is een samenvatting maken van het transcript, waarin de hoofdbetekenis van wat er gezegd wordt opnieuw in een paar woorden worden geformuleerd, ook wel codes genoemd. De betekenis van grote stukken worden in een klein aantal woorden gecondenseerd (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015). Hierna zijn de codes die aan de tekst zijn gegeven axiaal gecodeerd. Door deze codes met elkaar te verbinden ontstaan er overkoepelende axiale codes. Deze kunnen gezien worden als categorieën waar bepaalde codes oftewel onderwerpen onder vallen. Door dit te doen worden er bepaalde verbanden en patronen duidelijk van het onderzoek (Saunders, Lewis & Thornhill, 2015) (Dingemanse, 2017). Aangezien deze codes gespecificeerd zijn, wordt er selectief gecodeerd. De hoofdcategorieën die naar boven zijn gekomen, worden met elkaar vergeleken om te kijken of er verbandingen en relaties bestaan tussen de data (Dingemanse, 2017). Met behulp van deze codes is er een codeboom opgesteld, die te vinden in bijlage 7. Dankzij de codeboom is er een duidelijk overzicht van de gemaakte codes en is er van elke respondent een samenvatting van codes. De samenvatting van codes van een respondent is te vinden in bijlage 8. Met deze samenvatting is geprobeerd verbandingen te vinden tussen elke respondent en op deze manier hebben de resultaten vorm gekregen.

Resultaten

Om de vraag: ‘Hoe ervaren de plusklasleerlingen het begeleidingstraject van de plusklas?’ te kunnen beantwoorden is er een veldonderzoek uitgevoerd. Aan de hand van dit veldonderzoek wordt de hoofdvraag beantwoord. De resultaten worden in de volgende hoofdstukken beschreven. Ten eerste wordt de huidige leefsituatie besproken. Ten tweede wordt de ervaring en begeleiding besproken. Ten derde wordt er naar de omgeving gekeken. Als laatste wordt de toekomst, verbetering en behoefte van de leerling besproken. Hierin worden de belangrijkste fenomenen beschreven die boven water zijn gekomen.

Huidige leefsituatie

De huidige leefsituatie van de plusklasleerlingen ziet er op dit moment ongeveer hetzelfde eruit. Ze beginnen allemaal om 9:00 met school en gaan naar de plusklas, meestal hebben de plusklasleerlingen tot 15:00 les en gaan dan naar huis om dingen voor zichzelf te doen zoals huiswerk, tv kijken of afspreken met vrienden. De meeste plusklasleerlingen zijn tevreden over hun schooldagen. Tevens kunnen de plusklasleerlingen aangeven waarom en hoe lang ze in de plusklas zitten. Meer dan de helft van de plusklasleerlingen geeft aan in de plusklas te zitten voor gedragsproblematiek. Ze hebben discussies met docenten en/of andere leerlingen waardoor er veel ruzies ontstaan. Ook geven de plusklasleerlingen aan dat ze een grote mond hebben tegen de omgeving. De situatie loopt vaak uit de hand binnen de school en daarom worden de leerlingen naar de plusklas verplaatst.

Twee plusklasleerlingen zitten in de plusklas om hun leerachterstand in te halen. Een plusklasleerling geeft aan dat hij moeite heeft met plannen en door een wisseling van school leerachterstand heeft opgelopen.

Tabel 1

Gedragsproblematiek	Leerachterstand
“Mijn agressiviteit, ik had vaak problemen buiten de klas en op school en [...] als ik boos werd ging ik altijd met dingen gooien, ik moest een beetje rustig worden.” - R4	“[...] dat ik naar de plusklas ging, om bij te leren [...]” -R3
“[...] dat er echt ruzie ontstond en dat ze mij ook vooral voor mijn eigen veiligheid naar plusklas stuurde, maar ook voor rust in	“Ja, de punten waren niet goed, en plannen voor de toetsen ging ook niet goed en ja beetje achter de feiten aangelopen. [...]dat

de school te brengen en voor mij te helpen daar mee om te gaan. [...] gewoon echt naar iemand toevloog en echt bij de keel greep, [...] en gewoon de reactie geven. Als iemand iets zei meteen, ja, uit zelfverdediging er gewoon een reactie teruggeven.”- R1	kwam omdat ik van een ander school hiernaartoe was gekomen en [...] ik had daar een beetje moeite met plannen.” -R5
“Want als docenten met mij in discussie gaan, raakte ik ja ik weet niet, raakte ik geïrriteerd. Ze waren gewoon vervelend, dan kwam een ander iemand naar boven.” – R2	

In totaal waren zes van de zeven plusklasleerlingen het oneens dat ze naar de plusklas moesten gaan. De meerderheid van de plusklasleerlingen zag eerst niet in dat het probleem bij hen lag en/of dat ze begeleiding nodig hadden voor het getoonde gedrag. De keuze om naar de plusklas te gaan werd gemaakt door ouders en/of docenten. Uiteindelijk vertellen alle plusklasleerlingen dat ze wel degelijk begeleiding nodig hebben en dat ze inzien waarom ze naar de plusklas moesten gaan. Dit door de hulp en begeleiding die ze in de plusklas krijgen.

“In het begin niet, in het begin was ik daar heel mee oneens en mijn ouders in het begin ook want we hadden zoiets van: ik word de hele tijd aangevallen [...]. “Toen na een week of 2 dat ik in de plusklas zat, ja begreep ik het, de rust begon. Dat ik rust kreeg in mijn hoofd en dat het gewoon allemaal weer wat soepel liep.” – R1

Begeleiding en Ervaring

In totaal ervaren alle zeven plusklasleerlingen de begeleiding van de plusklas als positief en kunnen zij aangeven wat hebben geleerd. De minderheid van de plusklasleerlingen geeft aan dat ze de begeleiding van de plusklas als fijn hebben ervaren, maar zijn van mening dat ze het ook zonder hadden gered. Op intellectueel en mentaal niveau zijn alle zeven plusklasleerlingen vooral veranderd, door bijvoorbeeld vaker rustig te worden en eerst te denken en dan te doen.

"[...] leren dat ik mensen gewoon moest negeren en dat ik gewoon zelf moet inzien dat als ik het neger dat het dan steeds rustiger wordt, door G-denken." – R1

“Ja bijvoorbeeld als ik boos was tot 10 tellen om rustig te worden. – R2

Ook emotionele en fysieke factoren zijn bij de meerderheid van de plusklasleerlingen verbeterd. De plusklasleerlingen geven aan dat ze zich meer relaxt en vrolijker voelen. De plusklas wordt door alle zeven plusklasleerlingen als positief ervaren. Verder geven de plusklasleerlingen aan dat de plusklas altijd rustig is en een plek waar je je schoolwerk goed kan maken. De plusklasleerlingen geven aan dat wanneer men in de plusklas werkt en iets niet lukt, men meteen een vraag kan stellen aan de plusklasbegeleidster. Ook geven alle plusklasleerlingen aan dat de begeleidende gesprekken in de plusklas fijn zijn. Wanneer er iets was gebeurd konden zij dit meteen nabespreken met de plusklasbegeleidster. Situaties nabespreken zoals ruzies, maar ook persoonlijke problemen. De plusklasleerlingen geven aan dat ze keuzemogelijkheden ervaren in de plusklas. De plusklasleerlingen kunnen aangeven wat voor soort begeleiding ze fijn vinden en welke niet; er wordt naar het individu gekeken. Verder gaf 1 plusklasleerling aan dat hij of zij het soms niet fijn vond om met bepaalde leerlingen in de plusklas te zitten omdat hij of zij daar eerst ruzie met had. Tot slot hebben de andere plusklasleerlingen niks negatiefs te zeggen over de plusklas.

Omgeving

Alle plusklasleerlingen geven aan dat ze niet praten over de plusklas met hun vrienden, omdat het gewoon niet ter sprake komt. Als er over gepraat wordt, vinden de plusklasleerlingen dit geen probleem. Wel wordt er thuis met ouders over de plusklas gepraat en geeft de meerderheid van de leerlingen aan dat ouders thuis verandering zien.

“Ja, ze merken echt verandering. [...]. Normaal had ik continue ruzie thuis, maar ook echt continu”. – R1

De plusklasleerlingen vinden het fijn om over de plusklas te kunnen praten met ouders. Zo kunnen ze hun zorgen of succesmomenten delen met familie. Verder is uit het veldonderzoek gebleken dat de plusklasleerlingen het ook fijn vinden om hun eigen gedachtes en gevoelens te kunnen delen met de plusklasbegeleidster. Ze krijgen op deze manier het gevoel dat ze gehoord en begrepen worden. De plusklasleerlingen geven aan dat ze op deze manier respect krijgen voor de plusklasbegeleidster. In totaal geven drie plusklasleerlingen aan dat ze merken dat de omgeving ook positief reageert op het nieuwe getoonde gedrag, dat zij dankzij de plusklasbegeleiding vertonen. Er is beter contact met klasgenoten en/of docenten. Ook geeft een plusklasleerling aan dat docenten anders reageren op hem door de plusklas, dit ervaart de plusklasleerling als positief.

“Ze zeggen dat ik echt veranderd ben en [...] dat ik goed bezig ben en zo en daarvan weet ik dat en vroeger zeiden ze dat niet.” – R7

Toekomst, verbetering en behoeftes.

In totaal geeft de meerderheid van de plusklasleerlingen aan dat ze gemotiveerd zijn om het plusklastraject goed af te ronden en goed gedrag te blijven vertonen. De meerderheid van de plusklasleerlingen geven aan dat ze door de plusklas gestimuleerd worden om gemotiveerd aan het werk te gaan. Dit door alle hulp en begeleiding die ze hebben gekregen. Ook worden de plusklasleerlingen gemotiveerd om het goed te doen door de complimenten die ze ontvangen van de omgeving. Verder geeft de meerderheid van de plusklasleerlingen aan dat ze het belangrijk vinden wanneer het begeleidingstraject is afgelopen, het ook alleen kunnen. Dus zonder begeleiding van de plusklas. Een plusklasleerling vertelt dat je zelfstandig moet kunnen zijn en dat dit belangrijk is voor je eigen toekomst.

“Denk aan je toekomst, zonder een toekomst heb ik helemaal niks”. – R4.

De meerderheid van de plusklasleerlingen geeft aan dat ze er vertrouwen in hebben dat het na de plusklas gaat lukken. Een plusklasleerling geeft aan dat hij heel dankbaar is voor de hulp die hij heeft gekregen en dat hij inziet dat ze ook het alleen moet kunnen.

“Ja, mensen gaan me niet nog een 2^e keer helpen, ze hebben mij al een hele grote hulp aangeboden en zodra ik hier niks van heb geleerd wat willen ze mij dan nog meer aanbieden.” – R4

Alle plusklasleerlingen geven aan dat ‘de weg’ naar de reguliere klas toe duidelijk is en weten wat er van hen verwacht wordt, namelijk: goed gedrag tonen en goede punten halen. Verder vinden alle plusklasleerlingen het moeilijk om aan te geven waar ze nog precies behoefte aan hebben. De plusklasleerlingen vinden vooral dat ze het nu zelf moeten doen en zichzelf moeten bewijzen in de reguliere klas. Ook vinden de plusklasleerlingen dat de plusklas hen niet meer verder kan helpen om het gedrag of andere problemen te verbeteren.

“Niks, nergens behoefte aan [...]. Ik moet gewoon nog functioneren in de klas.” – R6

In totaal geven zes plusklasleerlingen zichzelf een cijfer voor hun nieuwe getoonde gedrag. Een plusklasleerling wist zichzelf geen cijfer te geven. Daarom geven vijf plusklasleerlingen zichzelf een dikke voldoende. De cijfers die de plusklasleerlingen zichzelf geven variëren van een 7 tot een 10. Verder geeft een plusklasleerling aan dat hij zichzelf op dit moment een 5 geeft, maar dat hij wel al stappen vooruit heeft gemaakt omdat hij begon met een 3 als cijfer.

Wanneer aan de plusklasleerlingen gevraagd wordt hoe ze van hun huidige cijfer een 10 kunnen maken, verschillen de antwoorden. Een plusklasleerling geeft aan dat het nodig is om nog harder te werken en zich nog beter aan de planning te houden, om zo tot een 10 te komen. Verder geeft een plusklasleerling aan dat hij zichzelf heel erg gemotiveerd voelt om het nog beter te doen. Dat hij het belangrijk vindt dat hij dingen ook alleen kan, zonder anderen om hulp te vragen of erbij te betrekken.

“Ja ik voel nu gewoon de motivatie van mezelf [...] om de lessen te gaan volgen normaal. Tuurlijk zal er eens een ruzie zijn, maar dat is normaal in het begin”. [...] ja tuurlijk wel zal ik eens wel moeten maar ik heb zoiets van, ik moet ook gewoon ook laten zien dat ik het gewoon zelf ook kan. Ik heb zoiets van luister, ik heb geen zin in ruzie en ik laat het erbij klaar.” – R1

Twee respondenten weten niet zo goed wat ze nodig hebben om naar een 10 te komen, deze vraag kunnen ze niet of slecht beantwoorden.

“Ik heb geen idee? Want mijn gedrag zal nooit volledig veranderen zo, mijn korte lontje zal nooit weg gaan.” – R2

“Geen flauw idee. [...]. Ja ik kan het ook alleen zonder jullie maar het is wel fijn om jullie bij me te hebben wanneer het niet goed gaat. Ik denk dat als ik naar de klas ga ik het wel kan proberen [...].” – R6

Een plusklasleerling geeft zichzelf een 10 als cijfer en zegt dat alles perfect gaat. Verder geeft ook een leerling aan dat de plusklas niet verder meer kan helpen. Hij heeft alles geleerd wat hij moest leren om goed gedrag te vertonen.

“Nee. Ja qua plannen en zo maar daar werken we al aan dus ik denk dat ik niet nog iets anders kan leren dan mij kan helpen”. – R4

De meerderheid van de plusklasleerlingen geven aan dat ze het spannend vinden om terug te gaan naar de reguliere klas, vooral wanneer ze geen begeleiding meer krijgen vanuit de plusklas. Verder vinden ze het ook moeilijk om aan te geven wat ze dan nog precies nodig hebben om goed te kunnen schakelen naar de reguliere klas.

Theoretisch kader

Eigenaarschap

Tijdens dit onderzoek staan de ervaringen van de plusklasleerlingen over de plusklas centraal, om zo te kijken hoe het begeleidingstraject van de leerlingen in de plusklas geoptimaliseerd kan worden. Wanneer de ervaring van de plusklasleerlingen bevraagd wordt, komt ook de leerontwikkeling van de plusklasleerlingen aan bod. Wanneer jongeren tot een goede leerontwikkeling willen komen moeten ze gemotiveerd zijn (Brown, Pierce & Crossley, 2013). Bij Niekée wordt binnen de plusklas met het concept eigenaarschap gewerkt. Het zorgteam vindt het belangrijk dat de plusklasleerling eigen doelen kan opstellen en hier over kan evalueren om zo zijn of haar eigen ontwikkeling te stimuleren. Wanneer de intrinsieke motivatie versterkt wordt, worden de plusklasleerlingen eigenaar van hun eigen leerontwikkeling, oftewel het eigenaarschap wordt versterkt.

Om te kijken wat er verstaan wordt onder het begrip ‘Eigenaarschap’, is het belangrijk om te kijken naar de betekenis van dit begrip. Volgens Brown, Pierce en Crossley (2013), kun je eigenaarschap in twee niveaus definiëren: het formeel- en het psychologisch eigenaarschap. Wanneer je kijkt naar het formeel eigenaarschap is iemand vanuit bepaalde regels en controle eigenaar (Brown, Pierce en Crossley, 2013). Het psychologisch eigenaarschap is een hoger niveau: iemand wil vanuit inzet en motivatie werken aan ‘een opdracht’ en hiervan kunnen leren (Brown et al., al, 2013). Al vanaf 1990 wordt het begrip eigenaarschap genoemd door Zimmerman (1990). Hij is van mening dat leerlingen over hun eigen leerproces eigenaar kunnen worden door ze vier vaardigheden te leren: eigen doelen opstellen, zelf evalueren, zelf monitoring en zelfinstructie. Het is volgens Zimmerman (1990) belangrijk dat leerlingen betrokken worden bij hun eigen leerproces, omdat dit namelijk belangrijk is voor de toekomst. In de toekomst moeten leerlingen zich weten te redden in de maatschappij en steeds opnieuw dingen blijven leren. Wanneer er verandering moet ontstaan, is eigenaarschap een belangrijk uitgangspunt (Fullan, 2011). Wanneer iemand eigenaarschap heeft over zijn of haar eigen leerontwikkeling wordt het verantwoordelijkheidsgevoel versterkt en zal er meer inzet getoond worden om bepaalde doelen te halen (Loeffen & Springer, 2010).

Verder laat ook het Continuous Improvement van Marino (2016) overeenkomsten zien met de vier vaardigheden van Zimmerman (1990). Het staat namelijk voor het vergroten van eigenaarschap van leerlingen door leerlingen zelfverantwoordelijkheid te geven over het leerproces (Marino, 2016).

Motivatie

Om eigenaar van het eigen leerproces te worden en zo de behoeftes van de plusklasleerlingen te kunnen vervullen, moeten de plusklasleerlingen intrinsiek gemotiveerd worden. De behoeftes van de plusklasleerlingen staan in verband met motivatie, het valt namelijk onder de motivatiepsychologie (Peeters, 2011). Voor de plusklasleerlingen is het van belang dat zij zich eigenaar voelen van het eigen leerproces zodat zij richting kunnen geven aan hun gedrag (Zimmerman, 1990). Verder is het van belang dat de plusklasleerlingen op eigen kracht en inzicht leren volhouden de in de plusklas aangeleerde technieken in te zetten. Dit om uiteindelijk beter te gaan functioneren in de reguliere klas. Zimbardo, Johnson en Mccaan (2018) onderstreept dat processen zoals richting geven, volhouden en aanzetten van psychische en lichamelijke activiteiten onder motivatie vallen.

Zelfdeterminatie theorie

Het onderzoek is grounded uitgevoerd, de onderzoeker is open het onderzoek in gegaan en tijdens de interviews zijn er bepaalde fenomenen boven water gekomen. De zelfdeterminatie theorie (ZDT) biedt verklarende theorieën voor de verworven data. Tijdens het veldonderzoek is gebleken dat plusklasleerlingen zich enige mate competent voelen om het nieuwe aangeleerde gedrag vast te houden wanneer ze terugschakelen naar de reguliere klas. Dit door de begeleiding die ze in de plusklas hebben gekregen. Doordat de plusklasleerlingen zich steeds competentier zijn gaan voelen door de begeleiding, vergrootte ook de autonomie. Echter weten de leerlingen niet goed **hoe** ze het nieuwe aangeleerde gedrag vast moeten houden. Verder is ook door de plusklasbegeleiding de relatie met de omgeving van de plusklasleerling versterkt. Een motivatietheorie die aandacht geeft voor aspecten zoals competentie en autonomie is de ZDT. Om deze reden wordt de ZDT verder uitgewerkt.

Het werken aan problemen kan veel van iemand vragen. Om dit actief te willen aanpakken hangt af van iemands motivatie en bereidheid tot gedragsverandering (Ryan & Deci, 2008). Er wordt veel onderzoek gedaan naar motivatie binnen het onderwijs. De laatste 40 jaar is het motivatieonderzoek ook geëvolueerd. Het begon met een behavioristische kijk, waarin leerlingen van een middelbare school gezien werden als machines die met positieve of negatieve prikkels gestimuleerd konden worden tot gemotiveerd gedrag (Appleton, 2008., Maehr en Midgley, 1995., & Maehr en Meyer 1997., geciteerd in Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011). Dit werd gedaan via een bandering die leerlingen zien als ‘decision maker’. De leerling weegt de waarde van opbrengsten af tegen de waarschijnlijkheid van resultaten en

aan de hand van dit afweegproces wordt de inzet van de leerling bepaald. Tegenwoordig wordt de leerling meer neergezet als een autonome betekenisgever. De leerling zal vanuit zijn eigen doelen en waarden en de behoefte aan autonomie waarde toekennen aan doelen of taken die de middelbare school wil overbrengen aan de leerling. (Appleton, et al., 2011.).

Volgens Stevens (2005) hebben leerlingen drie psychologische basisbehoeftes, namelijk: de behoefte aan competentie, relatie en autonomie. Worden deze behoeftes vervuld in de klas, dan is de leerling in staat om te leren en zich te ontwikkelen. Deze theorie van Stevens (2005) is een aanpassing aan de theorie van Deci en Ryan (2000) namelijk de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT). Op basis van deze theorie is uit onderzoek gebleken dat het werk van mensen, al zijn dit jonge leerlingen, adolescenten of volwassenen, welvarend blijkt te zijn wanneer de drie psychologische behoeftes worden vervuld (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009) (Wubs, 2013). Bij de ZDT wordt de kwaliteit van de motivatie vooropgezet. De motivatie wordt sterker wanneer de drie psychologische basisbehoeftes actief worden (Van den Broeck et al., 2009). Deze theorie geeft een krachtig en volledig inzicht in de mechanismen waarlangs leerlingen van de middelbare school gemotiveerd kunnen raken (Van den Broeck et al., 2009) (Deci & Ryan, 2000).

De behoefte aan relatie wordt ook de behoefte aan verbondenheid of betrokkenheid genoemd. Deze behoefte geeft aan dat mensen zich erkend, gezien en gewaardeerd willen voelen maar ook respect, zorg en waardering willen geven (Van den Broeck et al., 2009). Een leerling die zich bijvoorbeeld gezien en gehoord voelt door een docent (of een andere werknemer binnen het middelbaar onderwijs), zal eerder de normen en waarden van deze docent overnemen (Wubs, 2013) (Deci & Ryan, 2000). De behoefte aan relatie kan versterkt worden wanneer leerlingen zich verbonden voelen met hun omgeving, zoals docenten en klasgenoten. Het delen van gedachten en gevoelens stimuleert dit (Van den Broeck, et al., 2009). De behoefte aan competentie is een wil dat de omgeving kan worden ontdekt, begrepen kan worden en beheerst kan worden. Wie zich meer competent voelt, heeft meer zelfvertrouwen en durft daardoor een uitdaging aan (Deci & Ryan, 2000) (Van den Broeck et al., 2009). Competentie treedt op wanneer leerlingen zich gaan ontwikkelen, goed presteren binnen de omgeving en de capaciteiten kunnen benutten (Duizendstra, 2013). De behoefte aan autonomie is dat er een wil is om vrij te kunnen handelen en dingen zelf te kunnen doen, zonder onder druk te staan (Deci & Ryan, 2000) (Van den Broeck et al., 2009). Bij een taak moet voldoende acceptatie ontstaan om van binnenuit gemotiveerd te kunnen worden (Van den Broeck, Van Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010). Autonomie wordt

versterkt wanneer de leerlingen keuzemogelijkheden hebben en zich kunnen gedragen en handelen naar hun eigen interesses, normen en waarden (Van den Broeck, et al., 2009).

Wanneer je iets doet wat je zelf wil en leuk vindt, ben je intrinsiek gemotiveerd. Het komt vanuit je eigen behoeftes, interesses en waarden. Extrinsieke motivatie komt van een externe bron, je doet iets omdat het je opgedragen wordt of iemand anders het zo wil (Wubs, 2013) (Schriel, 2014). Een voorbeeld van extrinsieke motivatie is de inspanning voor een proefwerk of een verslag voor school omdat de ouders van de leerling hebben verteld dat wanneer een goed punt wordt behaald een beloning wordt gegeven. Ook kan er inspanning voor een vak zijn omdat dit vak belangrijk is voor de toekomst (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011). Deci en Ryan stellen, op grond van research door henzelf, dat de kwaliteit van het leren door intrinsiek gemotiveerde leerlingen verschilt van de kwaliteit van leren door extrinsieke gemotiveerde leerlingen. Extrinsieke motivatie is niet minder waard dan intrinsieke motivatie, maar waar intrinsieke motivatie meer de nadruk heeft op de aantrekkelijkheid van de opdracht of activiteit, is extrinsieke motivatie opgedragen buiten de opdracht of activiteit, omdat het moet (Deci & Ryan, 2000). Daarom stellen Deci en Ryan ook dat het belangrijk is om het begrip extrinsieke motivatie verder te onderzoeken. Omdat intrinsieke motivatie zo belangrijk is voor leerprocessen, wordt extrinsieke motivatie vaak negatief gelabeld en buiten beschouwing gelaten (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011).

Extrinsieke motivatie heeft verschillende vormen (zie figuur 1):

- Bij iemand die een opdracht of activiteit uitvoert omdat er een beloning of een straf opstaat, is de externe regulatie aanwezig (Deci & Ryan, 2000).
- Wanneer een leerling bij de lessen aanwezig is omdat hij of zij er geen mag missen, ligt de motivatie bij de eisen voor aanwezigheid waar de leerling zich simpel weg aan moet houden. Iemand kan ook bepaalde verwachtingen van zichzelf hebben, bijvoorbeeld de lessen volgen omdat de leerling te horen krijgt dat deze nuttig zijn om te volgen. Toch kan dit moeilijk zijn om vol te houden. Er ontstaat dan een conflict tussen wat iemand wil en wat iemand vindt wat hij of zij hoort te doen (Wubs, 2013) (Deci & Ryan, 2000). Of de leerling gaat met tegenzin naar de les of gaat niet en daardoor een schuldgevoel krijgt. Deze vorm van motivatie wordt geïntrojecteerde regulatie genoemd (Van den Broeck, et al., 2009) (Deci & Ryan, 2000). Het gedrag is gericht op het vermijden van angst of schuldgevoelens, en wil zich juist richten om zelfwaardering te krijgen (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011).

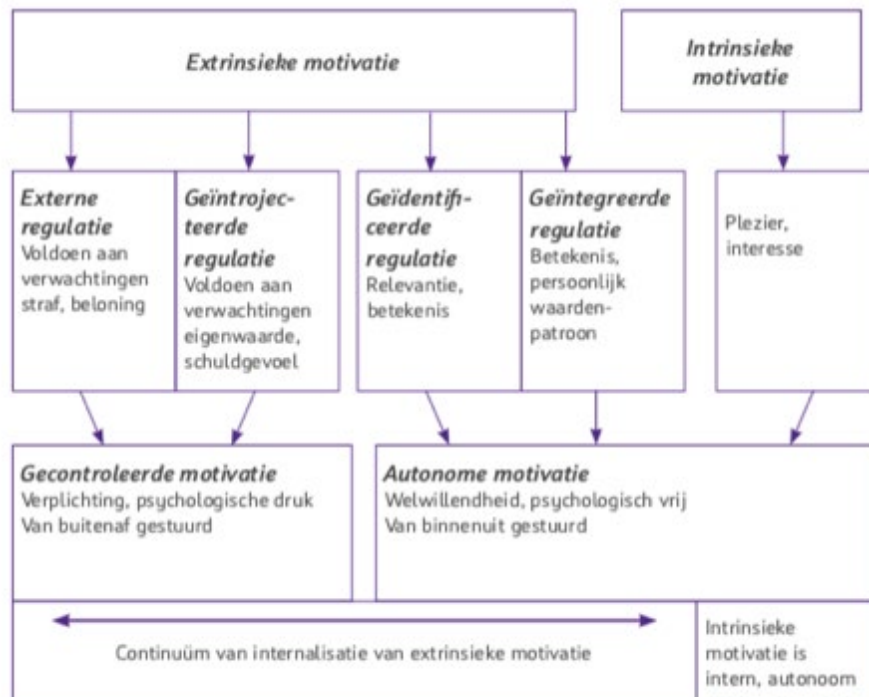
De twee genoemde motivatievormen die gebaseerd zijn om te voldoen aan verwachtingen, zijn beide een vorm van de gecontroleerde motivatie en zijn niet vrij van psychologische druk (Deci & Ryan, 2000) (Van den Broeck, et al., 2009).

De derde en vierde vorm van de extrinsieke motivatie zijn wel meer vrij van psychologische druk en deze worden de geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie genoemd (Van den Broeck, et al., 2009) (Deci & Ryan, 2000):

- Wanneer een persoon iets doet of een opdracht uitvoert, wordt dat gedaan omdat de persoon dit belangrijk vindt. Leuk of niet leuk, de persoon ziet in dat het belangrijk is en een betekenis heeft. Dit is de geïdentificeerde regulatie.
- Wanneer een persoon bepaalde opdrachten uitvoert omdat het doel en de waarde van die opdrachten geïntegreerd zijn in het persoonlijke waardenpatroon, wordt dit geïntegreerde regulatie genoemd.

Integratie toont veel overeenkomsten met intrinsieke motivatie. Er is namelijk sprake van een grote hoeveelheid autonomie respectievelijk zelfdeterminatie (Wubs, 2013). De oorzaken van wanneer er succes behaald wordt of wanneer er gefaald wordt, worden in de persoon zelfgezocht (Schuit, De Vrieze & Sleegers, 2011). Een belangrijk verschil is dat bij geïntegreerde regulatie de motivatie een instrumenteel karakter heeft (een doel wordt ondernomen door een externe waarde) en bij intrinsieke motivatie is de motivatie gerelateerd aan interesse en plezier met het doel of activiteit zelf (Schuit, De Vrieze & Sleegers, 2011). Deze beiden motivatievormen vallen onder de autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000). Het onderscheid maken tussen deze 4 soorten extrinsieke motivaties kan soms lastig zijn. Soms slaan leerlingen stappen over of vallen ze terug in een lagere vorm van de extrinsieke motivatie. Dit is afhankelijk van meerdere factoren (Schuit, De Vrieze & Sleegers, 2011).

Wanneer iedere vorm van motivatie en actiegerichtheid ontbreken, gecombineerd met het ontbreken van autonome gevoelens, wordt er gesproken van amotivatie (Schuit, De Vrieze & Sleegers, 2011). Dit is toe te schrijven aan twee factoren. Ten eerste zien leerlingen niet het belang in om het gedrag te veranderen en ten tweede voelen de leerlingen zich niet bekwaam genoeg om een positief resultaat te behalen. De verwachtingen zullen te hoog liggen. Bij amotivatie is een gebrek aan motivatie, maar hangt ook samen met de slechte kwaliteit van de motivatie (Vansteenkiste & Neyrinck, 2012).



Figuur 1. Vormen van motivatie naar Ryan en Deci (2000). Herdrukt van Pedagogisch klimaat in het hbo?: Een verkenning, door Wubs, J., 2013, Applied Research Today, (4), p. 50-65.

Hoe hoger de autonomie voor de motivatie is, hoe hoger de betrokkenheid, inzet, welbevinden en prestaties zijn. Verder toont onderzoek ook aan dat gecontroleerde motivatie de behoefte aan autonomie zelfs kan frustreren. Wie druk ervaart kan zich niet psychologisch vrij gedragen (Deci & Ryan, 2000). Onderzoek van Deci en Ryan (2000) laat zien dat hoe hoger de autonomie voor de motivatie is, hoe meer positieve uitkomsten er ontstaan. Wie vanuit autonome motivatie dingen uitvoert, zal hierbij meer energie ervaren. De autonome motivatie hangt namelijk samen met het bevredigen van de drie psychologische basisbehoeftes (Deci & Ryan, 2000). Leerlingen die intrinsieke doelen opstellen en nastreven hechten meer belang aan het opbouwen van sociale relaties, het leven van een bijdrage aan de samenleving en de zelfontwikkeling. Terwijl extrinsieke doelen de psychologische basisbehoeftes frustreert, doen intrinsieke doelen de behoeftes bevredigen (Deci & Ryan, 2000).

Adolescentie

De ZDT wordt in dit onderzoek gebruikt voor een jongere doelgroep, het moet gezien worden in het licht van de adolescentie. De doelgroep bestaat namelijk uit jongere leerlingen die zich in de adolescentie bevinden. Daarom is het belangrijk om te weten welke

ontwikkelingen de leerlingen doormaken in de adolescentie zodat de ZDT goed kan worden toegepast.

Jongeren tussen de 10 en 25 jaar maken een grote ontwikkeling mee op 3 niveaus die zich tegelijk ontwikkelen en elkaar beïnvloeden: de cognitieve ontwikkeling, de lichamelijke ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling (Nelis & Van Sark, 2012) (Meijs, 2006).

De leeftijd tussen het 10^e en 14^e levensjaar wordt de vroege adolescentie genoemd. Vroege adolescenten willen graag dingen zelf bepalen, dingen die ze zelf willen doen. Echter zijn het maken van deze keuzes niet helemaal doordacht omdat hun hersenen nog niet volgroeid zijn. Dit gebeurt pas rond het 25^e levensjaar (Nelis & Van Sark, 2012). Daardoor willen de vroege adolescenten hun eigen behoefte direct bevredigen, vooruitkijken is nog niet aan de orde. De vroege adolescent leeft heel erg in het hier en nu en reageert op veel dingen erg emotioneel.

De leeftijd tussen het 14^e en 16^e levensjaar wordt de midden-adolescentie genoemd, hier begint de midden adolescent met het vormen van zijn eigen identiteit, oftewel zijn ware 'ik'. De midden-adolescenten laten in deze leeftijdsfase graag zien dat ze erbij horen, bijvoorbeeld qua uiterlijk en willen graag anders zijn dan leeftijdsgenoten. Ze experimenteren met veel dingen en wijken steeds meer af van de normen en waarden die door ouders zijn opgesteld. Hierdoor worden er meer risico's genomen en gaat dit vaak samen met stemmingswisselingen (Nelis & Van Sark, 2012) (Meijs, 2006). De midden-adolescenten denken niet na over eventuele gevolgen van hun acties en hierdoor hebben ze hun ouders meer nodig zodat deze hen kunnen sturen en hen de consequenties onder ogen kunnen laten zien. Echter trekt de midden-adolescent steeds meer naar vrienden toe (Nelis & Van Sark, 2012). Het 'puberbrein' is pas rond het 25^e levensjaar volgroeid en daarom zijn de keuzes van de midden adolescenten niet helemaal doordacht. Ze vinden dingen lastig om uit te stellen en willen alles zo snel mogelijk doen. Deze 'instant kick' is een kenmerk van de leeftijdsperiode waar de midden-adolescent in zit (Nelis & Van Sark, 2012). Ze willen zo snel mogelijk hun behoefte bevredigen. De 'instant kick' is terug te vinden in meerdere gebieden zoals thuis, school en omgeving. De midden-adolescent denkt nu wel na over de keuze die hij maakt, maar heel rationeel gaat dat niet. Daardoor zien ze gevolgen niet en kunnen ze slecht relativiseren. Met als gevolg dat blijdschap en verdriet zich snel na elkaar op volgen (Nelis & Van Sark, 2012). Acties van de midden-adolescent zijn vaak onvoorspelbaar, maar er zijn vier aspecten in het 'puberbrein' die deze acties mogelijk kunnen verklaren. (Nelis & Van Sark, 2012). Ten eerste hebben midden-adolescenten moeite met plannen, keuzes maken en abstraheren. Dit komt doordat de frontaalkwab bij de adolescentie nog niet helemaal

volgroeid is. Ten tweede heeft de midden-adolescent geen helikopterview. Ze vinden het moeilijk om het overzicht te bewaren waardoor ze een minder probleemoplossend vermogen hebben. Ten derde heeft de midden-adolescent veel last van heftige emoties, waar ze weinig controle over hebben en weinig inlevingsvermogen (Nelis & Van Sark, 2012). Dit is te verklaren door het hersendeel genaamd de amygdala, deze heeft een sterke rol in de pubertijd en daardoor ontstaat deze emoties. Als laatste zijn meerdere zaken te verklaren doordat de hormonen stijgen in het lichaam van de midden-adolescent. Hierdoor ontstaat roekeloosheid, een lage impulscontrole, stemmingswisselingen en een lager relativiseringsvermogen (Nelis & Van Sark, 2012). De adolescent maakt op veel manieren een lange reis naar zijn eigen identiteit en wordt hierdoor een onafhankelijk en zelfstandig persoon (Nelis & Van Sark, 2012).

Vanaf het 16^e levensjaar tot het 22^e levensjaar veranderen de midden-adolescenten in jongvolwassenen, de zelfbewustzijn groeit hier (Meijs, 2006). Dit wordt ook de late adolescentie genoemd. De identiteit krijgt steeds meer vorm doordat ze zich meer naar binnen richten en een positief beeld krijgen over zichzelf. Vanaf 16 jaar kunnen ze meer vooruitdenken en krijgen ze een groter verantwoordelijkheidsgevoel. Jongvolwassenen zijn beter in staat hun emoties te beheersen en denken vaak dat ze volwassen zijn, echter is dat niet zo. Vooral in nieuwe situaties kan de jongvolwassene veranderen in een onzekere puber (Nelis & Van Sark, 2012).

Discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de middelbare school Niekée. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in waar het begeleidingstraject van de plusklas geoptimaliseerd kan worden. Dit zodat er een betere begeleiding ontstaat voor de plusklasleerlingen. Hiervoor is kwalitatief onderzoek uitgevoerd. De hoofdvraag die hierbij opgesteld is, luidt als volgt: ‘Hoe ervaren de plusklasleerlingen de begeleidingstrajecten van de plusklas?’. Vervolgens is er literatuuronderzoek gedaan naar het begrip ‘eigenaarschap’ en naar de ZDT.

Het blijkt dat leerlingen zichzelf optimaal kunnen ontwikkelen en goed kunnen functioneren wanneer de drie psychologische basisbehoeften worden bevredigd, namelijk: de behoefte aan competentie, relatie en autonomie (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). Deze psychologische basisbehoeftes worden benoemd in de ZDT (Deci & Ryan, 2000). Het is belangrijk dat de plusklasleerlingen van Niekée over deze psychologische competenties beschikken om autonoom gemotiveerd te raken, om zo hun gedrag te verbeteren en het nieuwe geleerde gedrag te kunnen blijven tonen in de regulier klas. Wanneer de plusklasleerlingen autonoom en dus intrinsiek gemotiveerd raken, ontstaan er betere prestaties en worden de plusklasleerlingen eigenaar van hun eigen leerontwikkeling (Van den Boeck et al., 2009) (Brown, Pierce & Crossley, 2013). Wanneer de plusklasleerling eigenaar is van zijn eigen leerontwikkeling wordt ook het verantwoordelijkheidsgevoel versterkt en zal er meer inzet getoond worden om doelen te bereiken (Loeffen & Springer, 2010).

De eerste van de drie psychologische basisbehoeftes is de behoefte aan competentie. Uit het veldonderzoek is gebleken dat de plusklasleerlingen zich in enige mate competent voelen om het juiste aangeleerde gedrag te vertonen en dit te blijven tonen wanneer ze teruggaan naar de reguliere klas. De plusklasleerlingen willen graag dat ze het goede aangeleerde gedrag kunnen tonen en hebben hier ook vertrouwen in. Echter vinden de plusklasleerlingen het moeilijk, omdat ze niet zo goed weten hoe ze dit gedrag kunnen blijven tonen wanneer ze geen begeleiding meer krijgen. Er ontstaat een discrepantie tussen willen en kunnen. Omdat de plusklasleerlingen zich in enige mate competent voelen, betekent dit dat ze niet optimaal kunnen presenteren, niet optimaal kunnen ontwikkelen en niet optimaal hun capaciteiten kunnen benutten. Om de basisbehoefte competentie meer te laten vervullen, zouden de plusklasleerlingen meer begeleid moeten worden in hoe ze het nieuwe aangeleerde gedrag kunnen vasthouden in de reguliere klas.

Volgens de ZDT is de psychologische basisbehoefte competentie een behoefte dat er een wil is, dat de omgeving kan worden ontdekt, begrepen en beheerst kan worden (Deci & Ryan, 2000). Er ontstaat meer competentie wanneer de leerlingen zich gaan ontwikkelen en hun capaciteiten gaan benutten en goed kunnen presteren in de omgeving (Duizendstra, 2013). Echter hebben de plusklasleerlingen de behoefte om samen met de plusklas de omgeving te ontdekken, te begrijpen en te beheersen.

De tweede psychologische basisbehoefte is de behoefte aan relatie (ook wel behoefte aan verbondenheid of betrokkenheid (Wubs, 2013)). Uit veldonderzoek is gebleken dat de plusklasleerlingen zich verbonden voelen met de omgeving (docenten, klasgenoten en schoolkrachten). De plusklasleerlingen voelen zich erkend en gezien door de plusklasbegeleidster en zo ontwikkelen ze ook respect voor hun begeleidster. Ook is door de plusklasbegeleiding de relatie versterkt tussen de plusklasleerlingen en klasgenoten, zijn ruzies opgelost en gaan de leerlingen weer met respect en waardering met elkaar om. Ook is de relatie met sommige docenten door de plusklasbegeleiding versterkt. De plusklasleerlingen tonen meer respect naar docenten toe door het nieuwe aangeleerde gedrag te vertonen. Daardoor gaan docenten ook anders met de plusklasleerlingen om. Dit werkt motiverend voor de plusklasleerlingen en op deze manier nemen ze de normen en waarden van de docenten sneller over en ontstaat er een goede relatie. Om de basisbehoefte 'relatie' te verhogen is het belangrijk om de goede relatie met de omgeving in stand te houden. Individuele gesprekken kunnen hierbij helpen. De plusklasleerling krijgen dan een kans om over de gevoelens en gedachten te praten waardoor relatie versterkt. De psychologische basisbehoefte relatie geeft aan dat mensen zich erkend, gezien en gewaardeerd willen voelen, maar ook respect, zorg en waardering willen geven (Wubs, 2013) (Deci & Ryan, 2008). Leerlingen kunnen zich verbonden voelen wanneer ze een goede relatie hebben met klasgenoten en docenten waarbij het delen van gedachten en gevoelens speelt hierbij een rol (Van den Broeck, et al., 2009). Waar Deci en Ryan het niet over hebben in de ZDT is de verbondenheid met leerstof en leerstrategieën. Echter geven de plusklasleerlingen aan dat de aangeleerde strategieën helpen voor een goede (leer)ontwikkeling en het nieuwe aangeleerde gedrag te vertonen. De plusklasleerlingen voelen zich verbonden met de strategieën.

Als laatste komt de derde psychologische basisbehoefte aan bod. Dit is de behoefte aan autonomie. Uit het veldonderzoek is gebleken dat doordat de plusklasleerlingen zich in enige mate competent voelen, hierdoor ook de autonomie wordt vergroot. Deci en Ryan

(2000) geven aan dat wanneer er autonomie is er keuzemogelijkheden zijn. De plusklasleerlingen geven aan dat ze keuzemogelijkheden hebben in de vorm van de begeleiding die ze krijgen en dit ervaren ze als prettig. Er wordt rekening gehouden met de plusklasleerling door te kijken welke begeleidingsvorm wel en niet werkt bij de plusklasleerling en ook dit wordt door de plusklasleerlingen als positief gezien. Tijdens het veldonderzoek is de psychologische basisbehoefte autonomie niet veel verder meer aan bod gekomen. De psychologische basisbehoefte autonomie geeft aan dat er een wil is om vrij te kunnen handelen en dingen zelf te kunnen doen, zonder onder druk te staan (Deci & Ryan, 2000) (Van den Broeck et al., 2009). Uit literatuuronderzoek blijkt dat leerlingen zich autonoom voelen wanneer ze zich kunnen gedragen en handelen naar eigen interesses, normen en waarden (Broeck, et al., 2009). De leerlingen moeten van binnenuit gemotiveerd worden zodat er acceptatie ontstaat bij een taak (Van den Broeck, Van Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010).

Wanneer er gekeken wordt naar de drie psychologische basisbehoeftes van de ZDT kan er geconcludeerd worden dat de basisbehoefte relatie vervuld wordt door de plusklasleerlingen. De basisbehoefte competentie wordt in enige mate vervuld. Daarnaast is er te weinig bekend over de psychologische basisbehoefte autonomie, hier kunnen verder geen uitspraken over gedaan worden. Doordat twee van de drie basisbehoefte niet helemaal vervuld worden, zijn de plusklasleerlingen van Niekée niet autonoom gemotiveerd. Dit uit zich in het verminderen van prestaties en een verminderd welzijn. Doordat de autonome motivatie ontbreekt, zal waarschijnlijk het nieuwe aangeleerde gedrag van de plusklasleerling afzakken nadat de plusklasbegeleiding is afgelopen. Om de plusklasleerling autonoom gemotiveerd te laten worden, zal de psychologische basisbehoefte competentie verhoogd moeten worden en meer inzicht geworven moeten worden in de psychologische basisbehoefte autonomie. Wanneer de plusklasleerling autonoom gemotiveerd is, zal dit leiden tot betere prestaties en een beter eigenaarschap van de eigen (leer)ontwikkeling (Loeffen & Springer, 2010) (Van den Broeck et al., 2009). Wanneer er gefocust wordt op de drie psychologische basisbehoeftes en deze volledig te laten vervullen, zal het begeleidingstraject van de plusklas optimaliseren.

Beperkingen

De resultaten van dit onderzoek zijn niet generaliseerbaar over de gehele populatie van de plusklas. Enkele plusklasleerlingen wilden niet deelnemen aan het onderzoek. Dit is een

beperking van het kwalitatieve onderzoek. Ook is de vraag hoe diep de onderzoeker de diepte is ingegaan tijdens de diepte-interviews, dit omdat de interviews gemiddeld maar 30 minuten duurde. Verder moet er kritisch naar de resultaten gekeken worden omdat er met een jonge doelgroep wordt gewerkt die zich in de adolescentie bevindt. Er moet kritisch gekeken worden in hoeverre de antwoorden van de respondenten reëel zijn.

Conclusie

Voor dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de hoofdvraag: ‘Hoe ervaren de plusklasleerlingen het begeleidingstraject van de plusklas?’ Hiervoor is kwalitatief onderzoek gestart om een bijdrage te leveren aan hoe de plusklas geoptimaliseerd kan worden. Uit de resultaten van het veldonderzoek is gebleken dat de plusklasleerlingen het begeleidingstraject van de plusklas positief ervaren. Ten eerste vertelde de meerderheid van de leerlingen dat ze de plusklas eerst onnodig vonden en het oneens waren met dat ze de begeleiding nodig zouden hebben. Achteraf geeft de meerderheid van de leerlingen aan dat ze de hulp wel degelijk nodig hadden en dat ze blij zijn met de hulp die ze hebben gekregen. Ten tweede zijn de fysieke en emotionele factoren verbeterd voor de plusklasleerlingen en voelen zij zich vrolijker en relaxter. Ook op intellectueel en mentaal niveau is er verandering ontstaan, de leerlingen denken meer na over hun acties. De plusklas helpt de leerlingen tot een goede (leer) ontwikkeling. Tot slot is er nog winst te behalen om het begeleidingstraject van de plusklas meer te optimaliseren op de volgende aspecten. Om te beginnen het stimuleren van individuele gesprekken. Zo kan de plusklasleerling zijn of haar gedachtes en emoties delen met de ander waardoor de relatie versterkt wordt. Het is belangrijk dat de plusklasleerling dit niet alleen met ouders en de plusklasbegeleidster doet, maar ook met docenten of andere schoolkrachten. Verder zou de plusklasleerlingen handvaten aangereikt moeten krijgen voor hoe ze het aangeleerde gedrag in de reguliere klas kunnen vasthouden en blijven tonen, ook wanneer er geen begeleiding meer is.

Aanbeveling

Om te beginnen wordt aan Niekée geadviseerd om de psychologische basisbehoefte competentie te verhogen onder de plusklasleerlingen. Dit is mogelijk door de plusklasleerlingen meer houvast te geven voor hoe ze het aangeleerde gedrag kunnen blijven vertonen wanneer ze terug gaan schakelen naar de reguliere klas.

Verder kan ook de psychologische basisbehoefte relatie nog meer worden versterkt en wel door de plusklasleerlingen te stimuleren om met de omgeving te praten zoals ouders, schoolkrachten en vrienden. Wanneer de plusklasleerlingen hun gedachtes en gevoelens delen, zal de basisbehoefte worden versterkt.

Als laatste wordt Niekée geadviseerd om verder onderzoek te doen naar de psychologische basisbehoefte autonomie onder de plusklasleerlingen. Autonomie is een complex begrip en bij verder onderzoek kan meer gekeken worden hoe autonomie zich kan behouden in de reguliere klas. Het eerder genoemde begrip eigenaarschap is een belangrijk begrip binnen het zorgteam van Niekée. Verder onderzoek zou dus ook kunnen zijn hoe de autonomie vergoot en behouden kan worden en of het een relatie heeft met het begrip eigenaarschap. Wanneer de psychologische basisbehoefte autonomie ook in kaart wordt gebracht, zullen de drie psychologische basisbehoeftes geheel in kaart kunnen worden gebracht. Dit zorgt ervoor dat er inzicht is in alle basisbehoeftes van de ZDT. Door dit inzicht kunnen alle psychologische basisbehoeften onder de plusklasleerlingen versterkt worden.

Literatuurlijst

- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22 (4), 316-335.
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002
- Brown, G., Pierce, J.L. & Crossley, C. (2013). *Toward an Understanding of the Development of Ownership Feelings*. Hoboken (USA): Wiley Blackwell.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008a). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186-193.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Dingemanse, R. (2017). *Ultiem stappenplan voor het coderen van interviews*. Geraadpleegd op 10 januari 2019, via <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/coderen-interview/>
- Duizendstra, J. P. (2013). *Zelfdeterminatie voor iedereen? Een toepassing van de zelfdeterminatie theorie bij laagopgeleide werknemers* (Master's thesis). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/278180>
- Fullan, M. (2011). *Motivate the Masses: Experiencing is believing*. Geraadpleegd op 6 februari 2019, via www.michaelfullan.ca/media/
- Greven, L. (2007). Passend Onderwijs als uitdaging. *VHZ Artikelen*, 10-11. Geraadpleegd van <http://www.audcom.nl/vhz/artikelen/2007/2007-2-artikel-1.pdf>
- Kaspers, F. (2014) *Wat is de zorgplicht in passend onderwijs?* Geraadpleegd op 28-09-2018, van <http://www.onderwijsconsument.nl/wat-de-zorgplicht-passend-onderwijs/>

- Loeffen, E. & Springer, M. (2010). Gedeeld eigenaarschap: Samen vorm geven aan onze schoolontwikkeling. *Meso Magazine*, 30 (172).
- Marino, J. (2016). *Niemand ontsnapt aan Continuous Improvement*. Geraadpleegd op 6 februari 2019, van <https://expertis.nl/dienst/continuu-verbeteren/?soort=voortgezet-onderwijs>
- Meijer, W. (2014, 1 maart). Gedragsproblemen in de klas. *Kind & Adolescent Praktijk*, 2014(1/2014). Geraadpleegd van <https://mijn.bsl.nl/gedragsproblemen-in-de-klas/606394>
- Meijs, J. (2006). *Puberteit: De smalle weg naar innerlijke vrijheid (6^e editie)*. Christofoor: Zeist
- Nelis, H. & Sark, Y. van, (2012). *Puberbrein: Binnenstebuiten*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos uitgevers B.V.
- Onderwijsgeschillen. (z.d.). *Toelating van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte*. Geraadpleegd op 28-09-2018, van <https://onderwijsgeschillen.nl/thema/toelating-van-leerlingen-met-een-extra-ondersteuningsbehoefte#Zorgplicht>
- Peeters, G. (2011). Gelukkig zijn. Het licht op groen. *Tijdschrift voor Geestelijk Leven*, 67(1), 15-23.
- Ponte, P & Van Veen, A.F.D. (1994). *Intensieve leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Rijksoverheid. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd op 2 februari 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Zorgplicht en samenwerken scholen in passend onderwijs*. Geraadpleegd op 2 februari 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/zorgplicht-en-samenwerken-scholen-passend-onderwijsverantwoordelijkheid-van-de-scholen>
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Benelux

- Schriel, P. (2014). *Verschil intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie*. Geraadpleegd op 13-02-2019, van <https://patrickschriel.nl/2014/05/08/verschil-intrinsieke-motivatie-en-extrinsieke-motivatie/>
- Schuit, H., De vrieze, I., Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren* (Rapport 27). Gedraagpleegd van <https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/Motiveren%20RdMC%202011.pdf>.
- Smeets, E. & Rispen, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs*. Geraadpleegd op 21-02-2019, van https://www.researchgate.net/profile/Ed_Smeets2/publication/287198546_Op_zoek_naar_passend_onderwijs_Overzichtsstudie_van_de_samenhang_tussen_regulier_en_speciaal_basisonderwijs/links/5672945008aeb8b21c70ce56/Op-zoek-naar-passend-onderwijs-Overzichtsstudie-van-de-samenhang-tussen-regulier-en-speciaal-basisonderwijs.pdf
- Sociaal-Economische Raad. (2009). *De winst van maatwerk: je kunt er niet vroeg genoeg bij zijn. Advies over de participatie van jongeren met ontwikkelings- of gedragsstoornissen. Ministersversie van het advies aan de Minister voor Jeugd en Gezin*. Den-Haag: Sociaal-Economische Raad.
- Stevens, L. (2005). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Van Overveld, K. (2014). *Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie*. Geraadpleegd op 30-09-2018, van <https://wij-leren.nl/preventie-gedragsproblemen.php>
- Vansteenkiste, M. & Nerinck, B. (2012, 3 december). Optimaal motiveren van gedragsverandering. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 2010(3), 171-189. Geraadpleegd van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/article/10.1007/BF03096139>
- Wubs, J. (2013). Pedagogisch klimaat in het hbo?: Een verkenning. *ART (Applied Research Today)*, 2013(4 (november)), 50-65.
- Zimbardo, P., Johnson, R. & McCann, V. (2018). *Psychologie, een inleiding (8e editie)*. Pearson: Benelux
- Zimmerman, B. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. *Educational Psychologist*, 3-17.

Bijlages

Bijlage 1: Brief Ouders

Geachte ouders/verzorgers,

Mijn naam is Luca Vogels en voor mijn opleiding Toegepaste Psychologie op Fontys Hogescholen verricht ik mijn afstudeeronderzoek bij Niekée Roermond. Om mijn onderzoek te behalen, richt ik mijn onderzoek op het optimaliseren van de begeleiding binnen de plusklas

Binnen Niekée Roermond heeft het zorgteam de plusklas opgezet, de plusklas is er om begeleiding te geven aan leerlingen die dit nodig hebben. Om de begeleiding zo goed mogelijk te laten verlopen zal er een afstudeeronderzoek worden uitgevoerd om de begeleiding te optimaliseren voor de leerling. Via deze brief wil ik u graag inlichten over de inhoud van het onderzoek wat in november zal plaatsvinden.

Voor dit onderzoek zullen er ongeveer 8 (ex)plusklasleerlingen nodig zijn, dit voor het afnemen van interviews waar ook een geluidsopname bij wordt gebruikt. U ontvangt deze brief omdat er toestemming van u nodig is om het interview mogen af te nemen bij uw kind.

Het interview zal ongeveer 40 minuten duren en zal onder schooltijd plaatsvinden. De interviews zullen geen invloed hebben op de schoolresultaten, docenten worden op de hoogte gesteld in verband met afwezigheid.

Bij toestemming of tegenstemming voor de deelname aan het onderzoek plus de geluidsopname, deze brief graag retour voor 20 november. Wanneer er nog vragen zijn over het onderzoek, kunt u contact opnemen met mij (luca.vogels@student.fontys.nl) of met Celine Verlinden, plusklasbegeleidster (c.verlinden@niekee.nl).

Nadat deze brief retour is ontvangen zal uw kind ingepland worden voor een interview.

Wanneer er geen brief komt met toestemming of tegenstemming, betekent dit dat uw kind automatisch mee mag doen aan het afstudeeronderzoek.

Ik begrijp de bovenstaande tekst en ik geef akkoord dat mijn kind deelneemt aan het onderzoek.

Ja 0

Nee 0

Handtekening

Bijlage 2: Contract Leerling

De contracten zijn samen met de doelgroep doorgenomen en besproken, verder heeft de onderzoeker het contract ook in eigen woorden uitgelegd aan de doelgroep

Niekée Roermond
Oranjelaan 300
6043 GL Roermond

Fontys Hogescholen Human Resource Management & Psychologie
Emmasingel 28
5611 AZ Eindhoven

Thema van het onderzoek

Onderzoek naar het optimaliseren van de plusklas kijkend naar de ervaringen van de plusklasleerlingen.

Eindhoven, oktober 2018

Geachte meneer/mevrouw,

Hierbij wordt u uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek dat wordt uitgevoerd in schooljaar 2018-2019 onder verantwoordelijkheid van Fontys Hogescholen Human Resource Management & Psychologie en Niekée Roermond. Het onderzoek gaat over de plusklas van Niekée Roermond te optimaliseren kijkend naar de ervaringen van de (ex)plusklasleerlingen. Door u vragen te stellen tijdens een interview, wil ik meer inzicht krijgen in het proces van de plusklas en de plusklasleerling. Voor informatie van dit onderzoek kunt u contact opnemen met de plusklasbegeleidster Celine Verlinden (c.verlinden@niekee.nl).

- **Doel van het onderzoek**

Niekée Roermond wil meer inzicht krijgen in de begeleiding van de plusklas, met als doel de plusklas te optimaliseren. Graag ga ik met u een interview aan wat ongeveer 40 minuten duurt over de meningen en opvattingen over dit onderwerp. Hier is geen verdere voorbereiding voor nodig.

- **Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?**

Deze uitnodiging wordt onder de (ex)plusklasleerlingen verspreid. Er worden ongeveer 8 (ex)plusklasleerling gekozen om het interview mee te houden.

- **Hoe gaan de gegevens verwerkt worden?**

Alle gegevens en antwoorden worden geanonimiseerd. Tenzij er toestemming wordt gegeven om deze aan derden te versterken.

- **Wat wordt er verwacht?**

Als u deelneemt aan dit onderzoek zal u in de maand november een uitnodiging krijgen om deel te nemen aan het interview bij Niekée Roermond. Van dit gesprek wordt een geluidsopname gemaakt, dit blijft verder geheel anoniem. U kunt altijd weigeren om deel te nemen aan het onderzoek, hiervoor hoeft u geen reden te geven.

- **Wat gebeurt er als er wordt deelgenomen aan het onderzoek?**

Bij deelname aan het onderzoek zullen er geen risico's of ongemakken voorkomen, er zal geen misleiding plaatsvinden of gebruikt gemaakt worden van ongepast materiaal. U kunt over ongeveer 7 maanden het onderzoeksrapport inkijken waar de algemene resultaten zullen worden weergegeven.

- **Wie gaat het onderzoek uitvoeren?**

Het onderzoek wordt uitgevoerd door Luca Vogels, studente aan Fontys Hogescholen Human Resource Management & Psychologie. Onderaan zullen mijn gegevens staan, u kunt altijd contact opnemen met mij voor vragen of verdere informatie.

Ik hoop u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben en bij voorbaat dank voor uw deelname aan het onderzoek van Niekée Roermond.

Met vriendelijke groet,

Luca Vogels
Studente Toegepaste Psychologie aan Fontys Hogescholen
luca.vogels@student.fontys.nl

Toestemmingsformulier

Thema van het onderzoek

Onderzoek naar het optimaliseren van de plusklas kijkend naar de ervaringen van de plusklasleerlingen.

Hierbij verklaar ik dat ik de informatiebrief voor de deelnemers heb gelezen. De mogelijkheid om vragen te stellen was aanwezig. Er was voldoende tijd om te kunnen nadenken en te beslissen of ik meedoe aan het onderzoek.

Ik verklaar hierbij dat ik op een duidelijke manier ingelicht ben geworden over hoe het onderzoek uitgevoerd gaat worden.

Verder stem ik vrijwillig in om deel te nemen aan dit onderzoek. Ik heb het recht om te stoppen met het onderzoek, zonder daar een reden voor te geven. Daarbij ben ik ervan bewust dat ik elk moment kan stoppen met het onderzoek.

Wanneer mijn resultaten van het onderzoek gebruikt worden, als een wetenschappelijke publicatie, dan zal dit volledig anoniem gebeurd worden. Mijn persoonlijke gegevens zullen niet verder worden verspreid zonder mijn toestemming. Verder ben ik er wel van bewust dat enkele mensen mijn gegevens zullen kunnen zien, dit staat ook vermeld in de informatiebrief.

Voor meer informatie kan ik dit altijd vragen aan Luca Vogels.

- Ik begrijp de bovenstaande tekst en ik ga akkoord om deel te nemen aan het onderzoek.

Naam van de deelnemer:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 3: Interview Protocol

Onderzoeksvraag

‘Hoe ervaren de plusklasleerlingen de begeleidingstrajecten van de plusklas?’

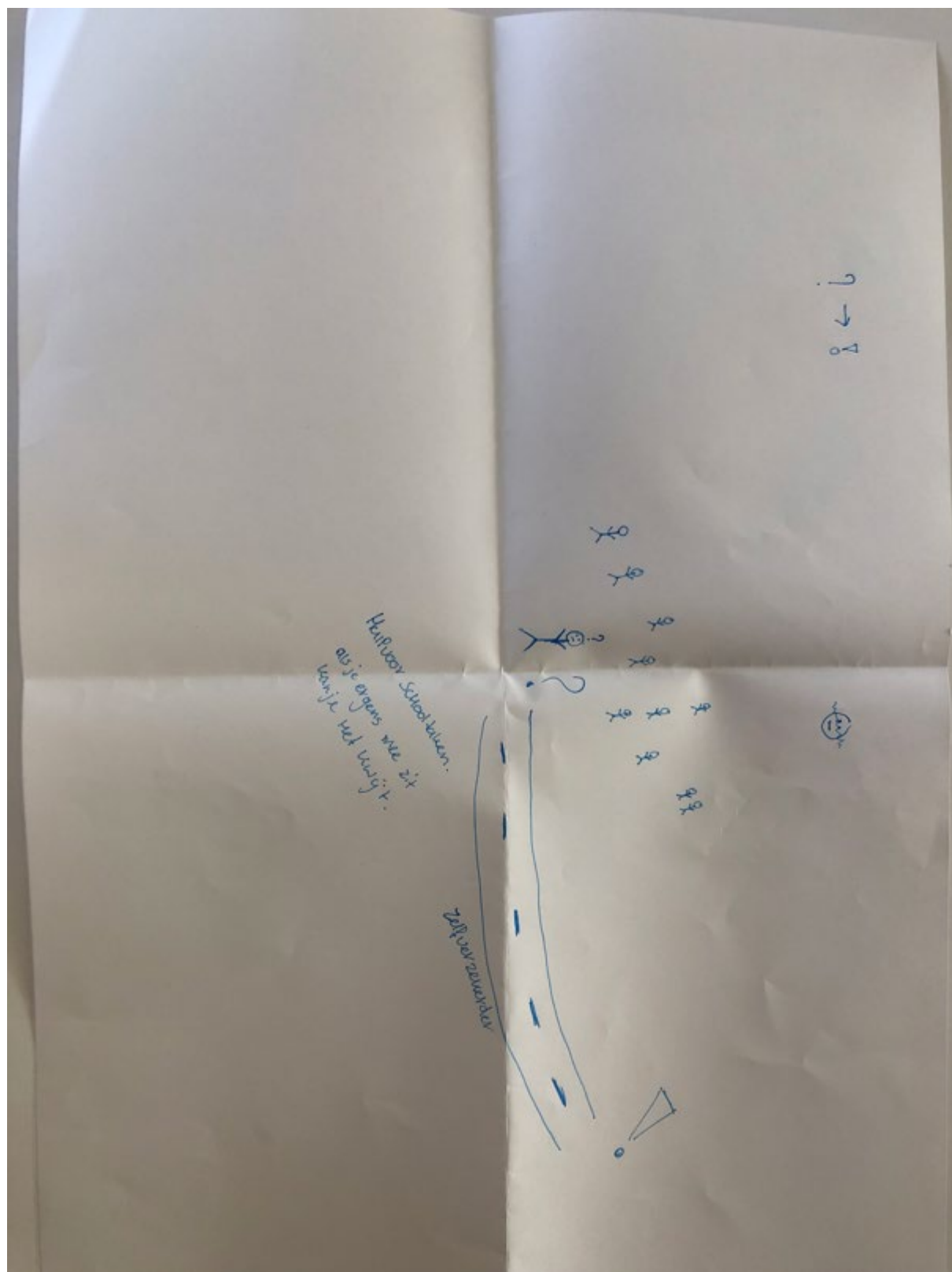
Vertel eens wat over jezelf? Hoe ziet jouw week eruit?
Wat vind je van de plusklas en de begeleiding?
Speelt jouw omgeving een rol?
Wat moet voor jou in de toekomst veranderen?
Hoe wil je dat bereiken? Wat heb je daarvoor nodig?

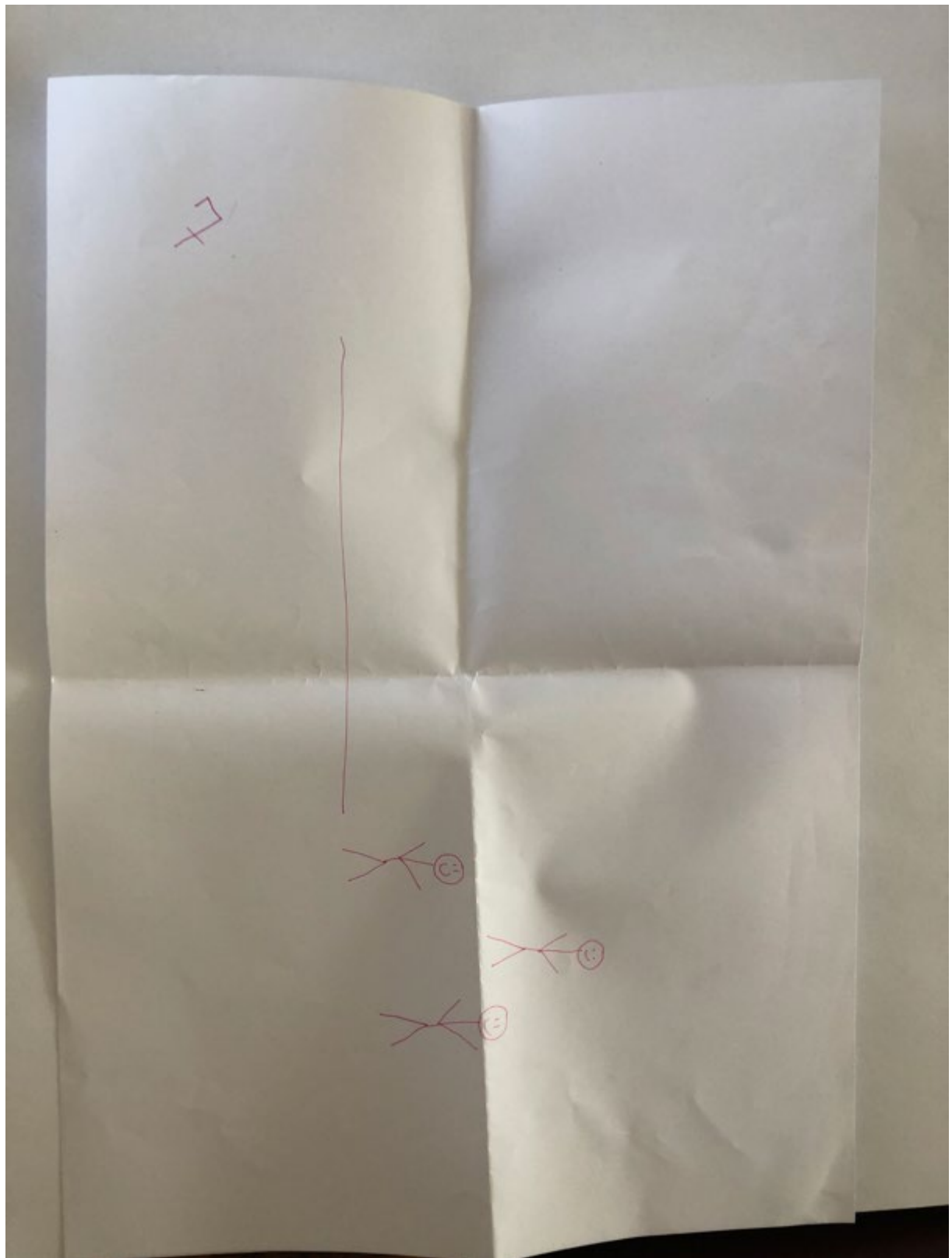
Naam:

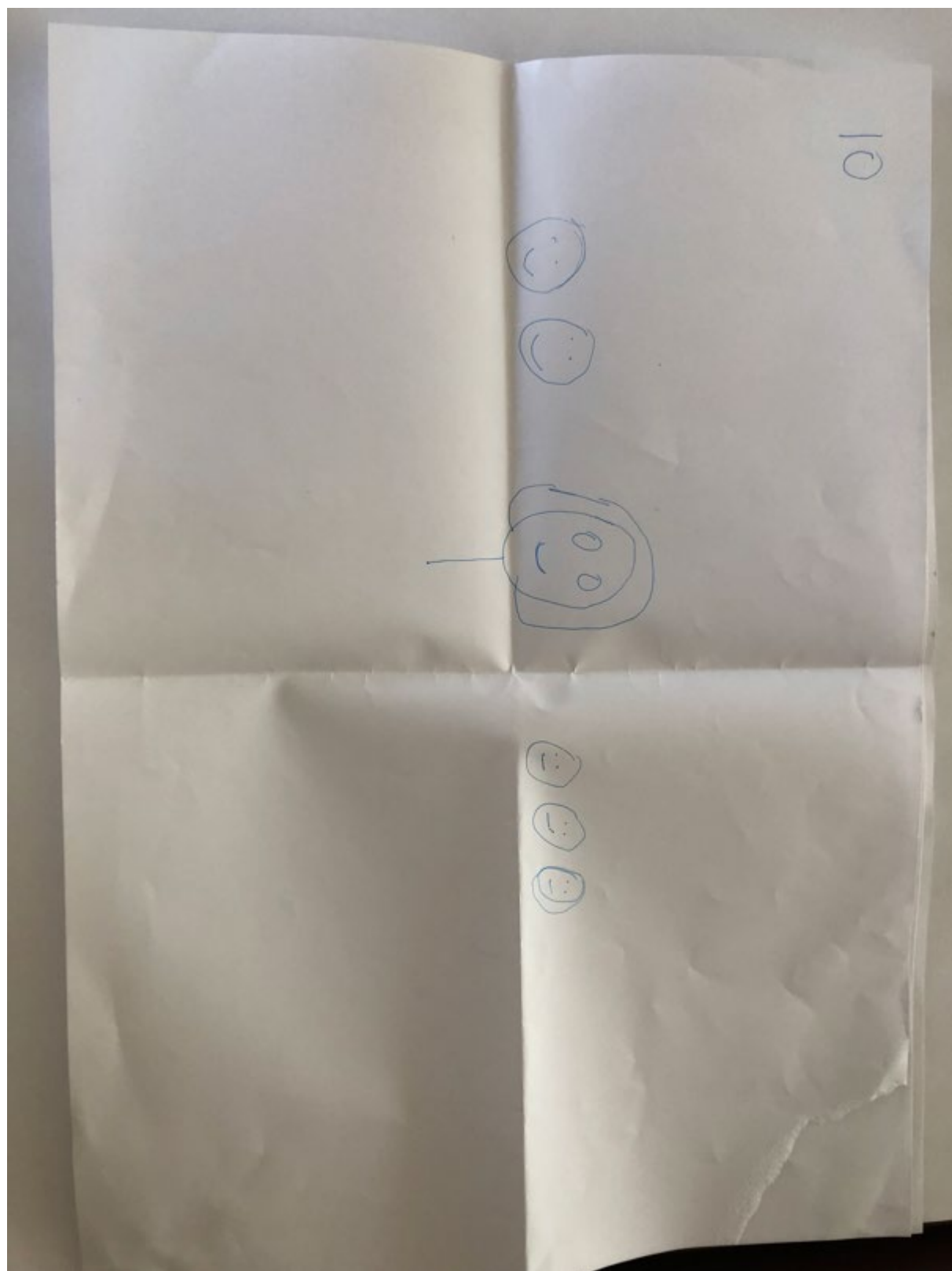
Leeftijd:

Datum:

Bijlage 4: Tekeningen

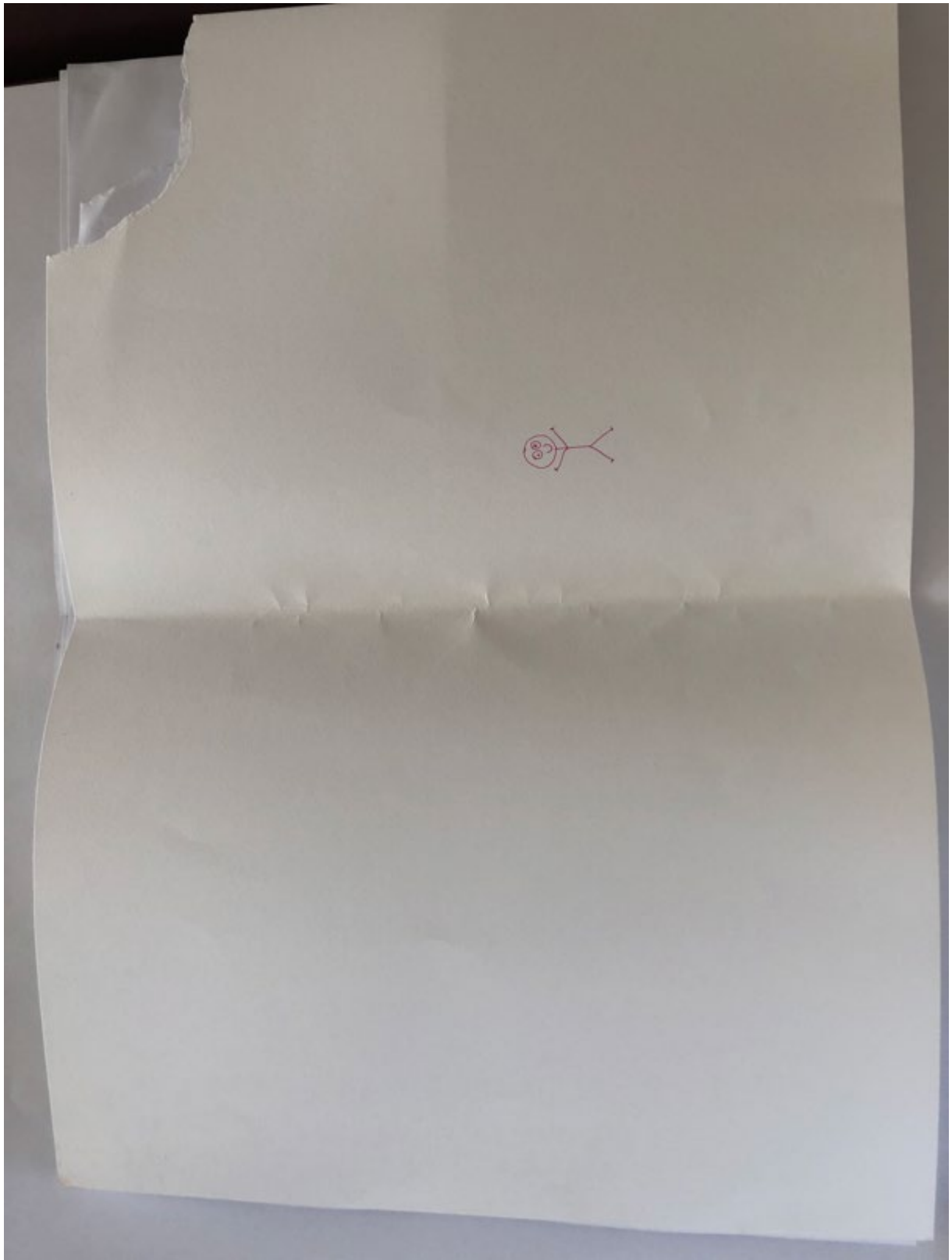


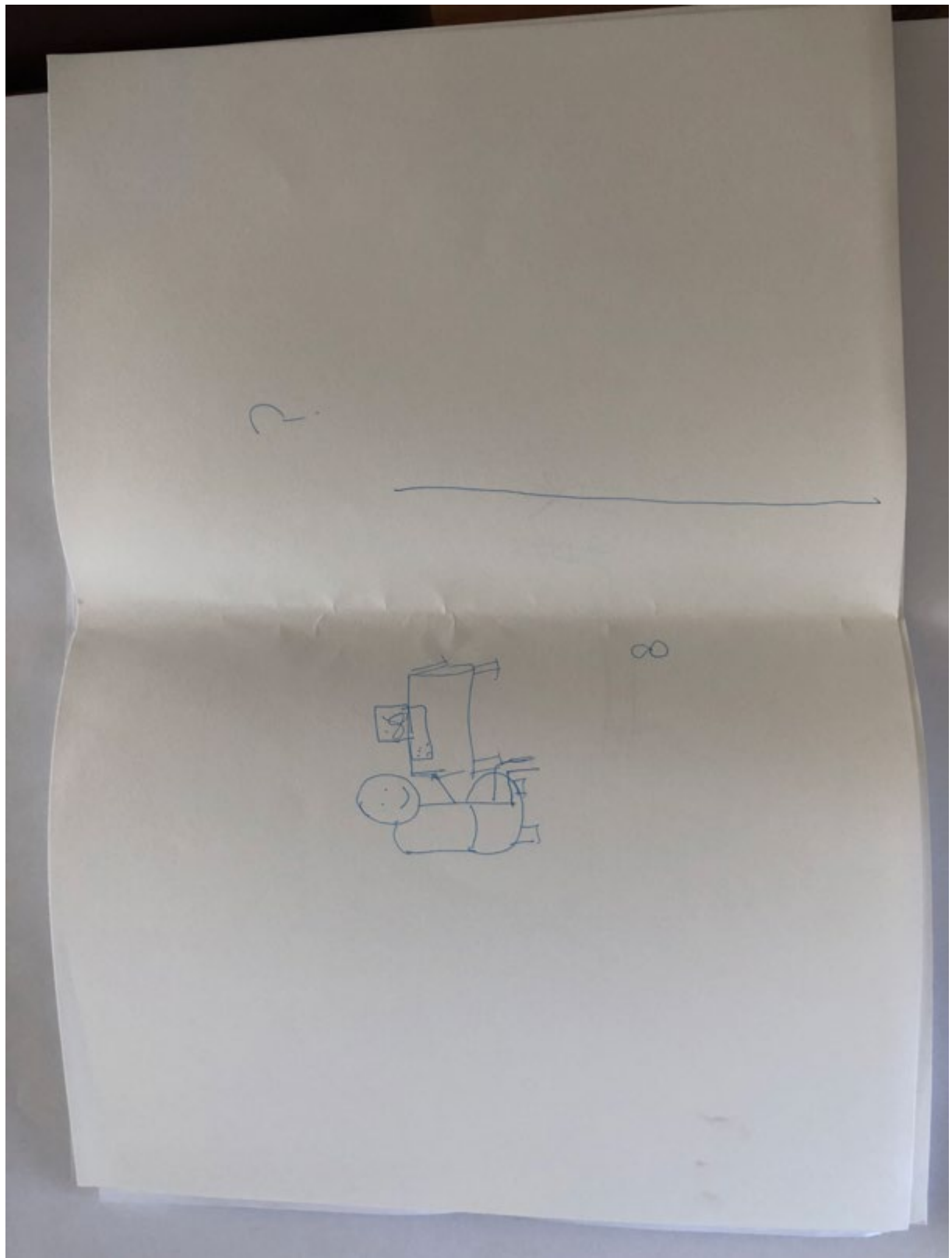


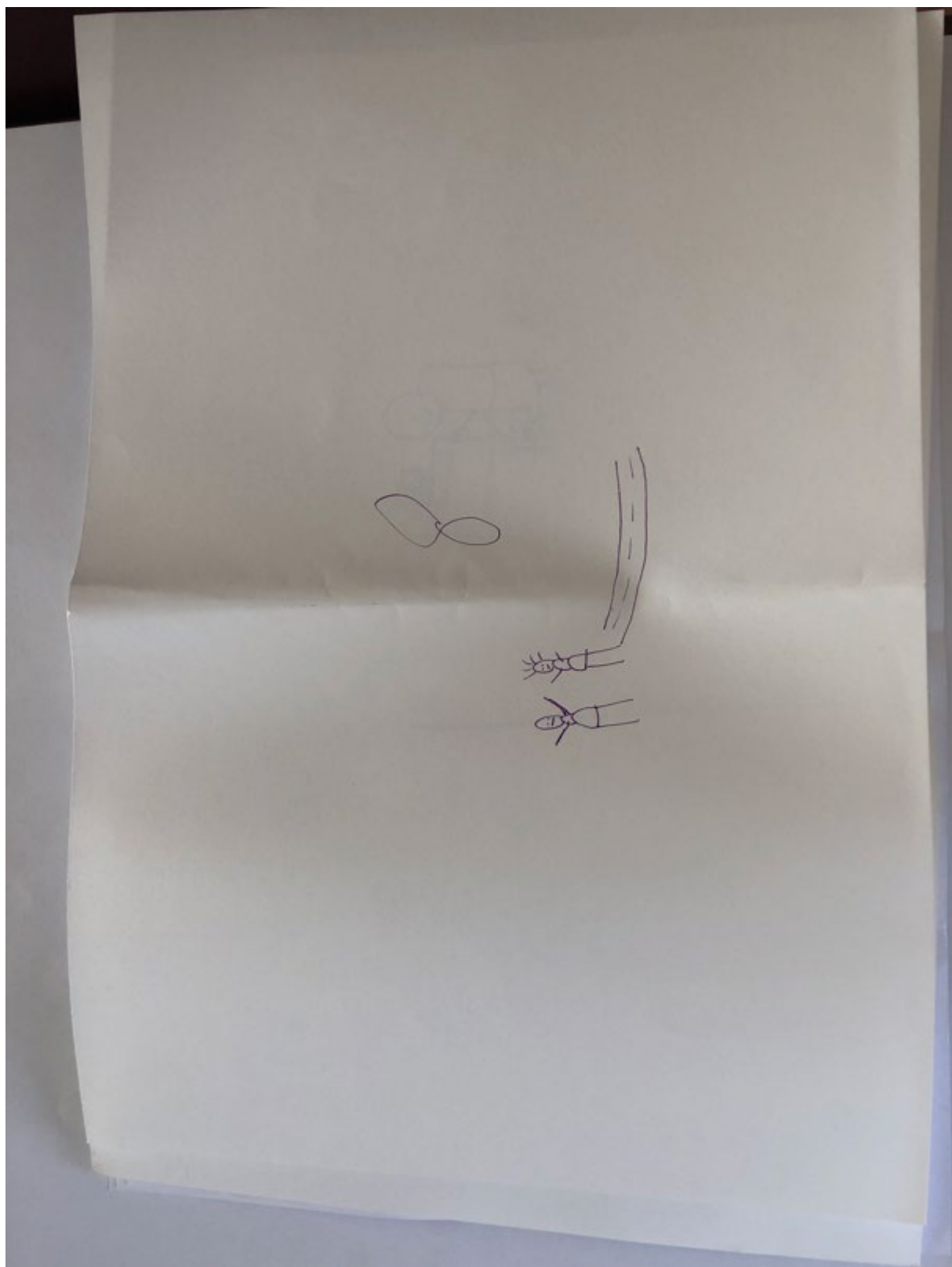


10









Bijlage 5: Gedeelte van het interview

Respondent 1:

De codes die zijn toegekend zijn, worden met → aangegeven.

Interviewer: Nou uhm oke, om te beginnen gewoon vertel eens hoe jou schoolweek eruitziet?

R1: Uhm, ja in de ochtend maakt mijn moeder mij wakker, soms blijf ik langer liggen en ga ik mij gewoon klaar maken en eten en zo.

Interviewer: Fiets je dan naar school?

R1: Ja het ligt eraan of ik les heb die ik in de klas moet volgen of als ik les heb die je in de plusklas moet volgen

Interviewer: Want je bent nu aan het schakelen in de plusklas?

R1: Ja en voor MVI zit ik altijd in de klas omdat er geen andere mogelijkheid voor is, want ja daar heb je gewoon computers en ja nu doe ik ook kunstvakken en project in de lessen volgen dus dat verschilt.

Interviewer: Ja, en je zegt van goh ik ben aan het schakelen dus sommige lessen volg ik uhm in de plusklas en andere in de klas. Wat maakt het dat jij die lessen daar moet volgen?

R1: Waarom die vakken of?

Interviewer: Ja, wie bepaalt dat?

R1: Ja, nu met schakelen mag ik het zelf bepalen omdat ik bijvoorbeeld uhm, de stap naar dat ik weer de klas in moet dan heb ik de vakken gekozen die ik leukste vind. Maar ook met docent met wie ik goed mee om kan gaan. Zodat het uiteindelijk, ja, gewoon makkelijker wordt. → **Schakelen in makkelijke vakken**

Interviewer: Dat zijn dus vooral de vakken waar je goed mee om kan gaan?

R1: Ja, waar ik ook goed in ben, dat ik niet de hele tijd vragen hoeft te stellen en zo. Waar ik gewoon wel mijn eigen ding kan gaan doen.

Interviewer: Want waarom heb je daarvoor gekozen?

R1: Ja dat ik niet zoveel hoeft te vragen omdat ik in een omgeving met andere zit.

Interviewer: Ja

R1: Wat eerst ook gewoon fout is gegaan in het begin.

Interviewer: Ja, want waarom ben je in de plusklas gekomen?

R1: Uhm, ja, vooral door het feit dat heel veel mensen een mening over mij hebben door fouten die ik heb gemaakt. Maar als met die mening naar mij uitspraken gaf ik daar een reactie op dat er echt ruzie ontstond en dat ze ook vooral voor mijn eigen veiligheid maar ook voor rust in de school te brengen en voor mij te helpen daar mee om te gaan. → **Ruzie met omgeving**

Interviewer: Ja, dus er was eigenlijk heel veel drama?

R1: Ja

Interviewer: Buiten gewoon met andere leerlingen?

R1: Ja

Interviewer: Waren er ook problemen met leraren?

R1: Nee dat niet, het waren wel echt de leerlingen. → **Problemen met leerlingen**

Interviewer: Dus hadden ze zoiets van, veiligheid voor jou en niet dat er te veel drama op school is, dat we jou in de plusklas zetten?

R1: Ja

Interviewer: Want je kan meer leren hoe je daar mee omgaat, maar hoe bedoel je waar je meer mee moet leren omgaan?

R1: Uhm, mijzelf beheersen, het feit uhm dat ik soms echt op een punt zat dat ik gewoon echt naar iemand toevloog en echt bij de keel greep, uhm en gewoon de reactie geven. Als iemand iets zei meteen, ja, uit zelfverdediging er gewoon een reactie teruggeven. → **Geen zelfbeheersing**

Interviewer: Ja

R1: En daardoor ging het steeds erger.

Interviewer: Vond je ook dat ze daar gelijk in hadden?

R1: Dat ze me in de plusklas hebben gezet?

Interviewer: Ja.

R1: In het begin niet, in het begin was ik daar heel mee oneens en mijn ouders in het begin ook want we hadden zoiets van: ik word de hele tijd aangevallen en er zijn zoveel, volgens mij van die 5 keren is er 4 keer geweest dat een docent of een conciërge heeft gezien dat ik niet ben begonnen maar dat ik werd aangevallen als het ware. Maar dat ze ... dat mijn vader ook zoiets had van: ik word nu als het ware verstoep, terwijl ik eigenlijk niet de boosdoener ben. → **Onterecht gevoel naar plusklas**

Interviewer: Ja.

R1: En uhm, ja daar waren wij, ja vooral ik en mijn vader werden daar heel, ja helemaal mee oneens. → **Oneens om naar plusklas te gaan**

Interviewer: Ja, en waarom dan toch de keuze genomen om toch naar de plusklas te gaan?

R1: Ja, ik had geen andere keus. → **Moest naar plusklas**

Interviewer: Hoezo geen andere keus?

R1: Ja, ik wou wel in de lessen blijven maar dan was het al helemaal uit de hand gelopen.

Interviewer: Uhu, dus wie besloot uiteindelijk voor jou dat jij naar de plusklas moest?

R1: Ja, ik zelf.

Interviewer: Dus wanneer is dat moment bij jou omgeslagen van dat je het er eerst niet mee eens was maar uiteindelijk zoiets had van misschien is het toch wel beter.

R1: Toen na een week of 2 dat ik in de plusklas zat, ja begreep, de rust begon. Dat ik rust kreeg in mijn hoofd en dat het gewoon allemaal weer wat soepeltjes liep. → **Rust**

Interviewer: Uhu, en hoe merkte je dat, dat je weer rust in je hoofd kreeg?

R1: Dat ik minder snel opgefokt was, ik ben heel snel opgefokt. → **Minder opgefokt**

Interviewer: Ja.

R1: Gewoon, bijvoorbeeld, dat was gisteren ook, een docent die iets zegt tegen mij en hij bedoelt het als grapje maar het komt op mij anders over dan ben ik meteen de hele dag er klaar mee. Dan zit ik met een gezicht tot op mijn knieën erbij.

Interviewer: Ja, en nu?

R1: Nu heb ik nergens last van.

Interviewer: Hoe ga je daar dan mee om? Gewoon een beetje lachen?

R1: Ja niet altijd, ligt eraan.

Interviewer: Waar ligt dat aan?

R1: Ja op wat voor een manier iets wordt gezegd, bijvoorbeeld als mensen iets over mijn uiterlijk zeggen dan kan ik daar niet tegen, daar kan ik echt niet tegen.

Interviewer: Maar stel dat iemand dat dan doet, flip je dan zo uit zoals je eerst deed?

R1: Nee dat niet, ik zeg meestal van: ja luister, ik loop er mee, ik zeg niet jij. Of ik negeer het gewoon. → **Leren het te negeren**

Interviewer: Ja, want hoe lang zit je nu in de plusklas?

R1: Langer dan een maand.

Respondent 4:

De codes die zijn toegekend zijn, worden met → aangegeven.

Interviewer: Oké dan gaan we beginnen. Je hebt al een beetje het idee geloof ik wat er gaat gebeuren?

R4: Ja, volgens mij gewoon vragen stellen.

Interviewer: Ja, ik ga je inderdaad vragen stellen over de plusklas omdat je daarin zit, uhm probeer die zo eerlijk mogelijk te beantwoorden en ik ga soms doorvragen omdat ik wil weten hoe het zit. Uhm maar probeer zo eerlijk mogelijk te antwoorden want daar heb je alleen maar baat bij straks, ja?

R4: Ja.

Interviewer: Oké, om zo te beginnen, hoe ziet jouw schoolweek eruit?

R4: Mijn schoolweek is vrij normaal. → **Normale schoolweek**

Interviewer: Wat bedoel je met vrij normaal?

R4: Gewoon, naar school komen, mijn werk doen en dan weer verlaten.

Interviewer: Uhu, en je staat elke ochtend zelfde tijd op en?

R4: Nee dat verschilt per tijd uhm per dag. Als mijn broertje, mijn broertje moet zelf om 7 uur weg, dan maakt mijn moeder mij ook wakker.

Interviewer: Oh ja, maar zo altijd in de ochtend sta je mee op?

R4: Ja.

Interviewer: Oké, nou je zit nu al een tijdje in de plusklas, hoe lang zit je nu al in de plusklas?

R4: Volgens mij een halfjaartje?

Interviewer: Half jaar?

R4: Volgens mij wel.

Interviewer: Begin van het schooljaar?

R4: Nee, nee.

Interviewer: Wanneer ben je begonnen met de plusklas?

R4: Uhm, voor de zomervakantie.

Interviewer: Oh ben je voor de zomervakantie al begonnen?

R4: Uhu, maand of 2 daarvoor.

Interviewer: En dan nu inderdaad dat is dan ongeveer een half jaar en weet je ook waarom je naar de plusklas bent gegaan?

R4: Mijn agressiviteit, ik had vaak problemen buiten de klas en op school en uhm als ik boos werd ging ik altijd met dingen gooien, ik moest een beetje rustig worden. Of ik ging weg van school en moest ik naar praktijk gaan en kreeg ik mijn diploma niet of ik moest gewoon hier blijven en ging ik naar de plusklas. → **Agressiviteit, Spullen gooien.**

Interviewer: Uhu.

R4: Dus ik zei oké plusklas.

Interviewer: Dus je maakte vaak ruzie?

R4: Ja.

Interviewer: Met wie maakte je dan vaak ruzie?

R4: Met leerlingen van 3^e jaars. → **Ruzie met andere leerlingen**

Interviewer: En waar ging dan de ruzie over?

R4: Uhm dat ze mij hoer noemde en zo, dat ik een hoertje was. Bla bla dit, bla bla dat, op mijn Instagram kijken hoe kom je aan die 3000 volgers? Je kontje verkopen zeker bla bla, het is allemaal onzin. → **Problemen buiten klas**

Interviewer: Oké, en had je dan ook ruzie met leraren?

R4: Ja. → **Ruzie met docenten**

Interviewer: Waar ging daar dan de ruzie over?

R4: Ik had gewoon grote mond. Ik was niet zo van, ik had geen band met hun. Wat ik nu met juffrouw (...) heb, dat had ik niet, ik had geen band met hun. → **Grote mond. Geen band met docenten**

Interviewer: Uhu

R4: Ik kan daar ook geen band mee krijgen.

Interviewer: Oké en wat vond je ervan dat je dan naar plusklas moest gaan?

R4: Eerst vond ik het echt focktop. Want ik had rare verhaaltjes gehoord. → **Vervelend naar plusklas te gaan**

Interviewer: Rare verhaaltjes?

R4: Ja, gewoon je weet toch, je mag niks en het is echt saai. Achteraf gezien is het toch een van de leukste dingen die ik op school meemaak. Ik heb meer zin daarnaartoe te gaan en mevrouw (...) is ook altijd heel vrolijk en ook altijd heel leuk en heel vrij. Ze is vrij maar ze laat wel jou werk doen. Ze is vrij maar ze zorgt wel dat je al je werk af hebt.

Interviewer: Dus je zegt, in het begin vond je het echt niet leuk dat je naar de plusklas moest.

R4: Ja.

Interviewer: Want wie besloot dat jij naar de plusklas moest gaan?

R4: Ik.

Interviewer: Heb jij dat uiteindelijk gezegd?

R4: Ja.

Interviewer: Hoe heb je dat aangegeven dan, dat je uiteindelijk naar de plusklas moest gaan.

R4: Ik zei oké, oké, prima.

Interviewer: Wie zei dan tegen jou dat je naar de plusklas moest gaan?

R4: Mevrouw (...), mevrouw (...) zei of praktijk of plusklas.

Interviewer: Omdat het echt niet ging in de klas?

R4: Ja, maar die praktijk heb ik gehoord heeft geen diploma niks en dat kan ik niet gebruiken.
→ Plusklas of andere school

Interviewer: Maar vond je zelf niet toen mevrouw (...) naar je kwam en zei je moet naar de plusklas, dat ze daar gelijk in had of had je zoiets van dacht het niet.

R4: Nee, ja ik zei ik denk er even over na want vervoer regelen buiten de stad is heel moeilijk dus het was of plusklas of praktijk. Kwamen we bij elkaar, toen zei je moet nu echt een keuze maken en zei ik prima, plusklas, oké.

Interviewer: Dus eigenlijk ging je in het begin naar de plusklas van ik heb het helemaal niet nodig maar ja, anders moet ik naar praktijk gaan?

R4: Ja. **→ Begin niet nodig naar plusklas te gaan**

Bijlage 6: Het analyseplan

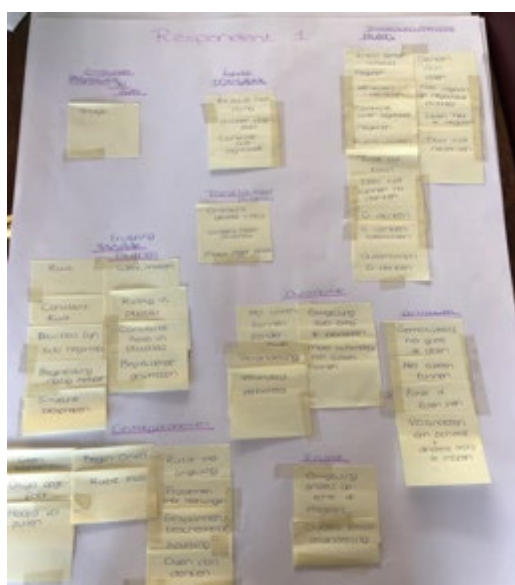
In deze bijlage vindt u de stappen die zijn ondernomen om de geworven data te analyseren. Er zijn in totaal 7 diepte-interviews afgenomen die ongeveer 30 minuten duurde. De volgende stappen zijn uitgevoerd:

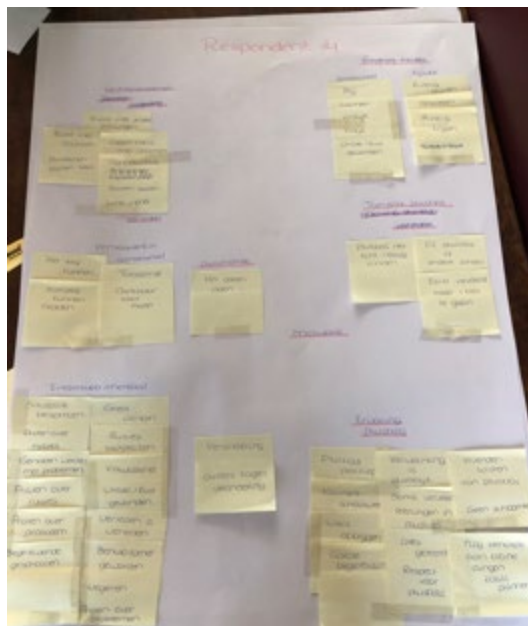
Stap 1: Transcriberen

De eerste stap die werd uitgevoerd tijdens het analyseren is het transcriberen van elk interview. Het transcriberen duurde ongeveer een uur per 10 minuten. De interviews werden met een dictafoon app van de iPhone vertraagd afgeluisterd. Hierdoor kon de onderzoeker tijdens het luisteren mee typen. De interviews zijn letterlijk getranscribeerd, uhm en hmm zijn ook getranscribeerd. Bij sommige stukken is ook het gelach meegenomen voor de interpretatie, dit wordt getranscribeerd als haha.

Stap 2: Ordenen van thema's

Vervolgens werd door open coderen, axiaal coderen en selectief coderen orde gebracht in de thema's van de transcripten. Het open coderen kwam als eerste aan bod, aan belangrijke stukken tekst in de transcripten is een code toegevoegd. Een code is een kleine samenvattingen, meestal van een paar woorden. Deze codes werden geplaatst achter de zinnen van het transcript en met een pijl, '→', aangegeven. Vervolgens heeft de onderzoeker de open codes op een post-it geschreven en per respondent op een A2 geplakt zodat de axiale codes naar voren konden worden. Hier onder de foto's van respondent 1 en 4.





De onderzoeker had gekeken of er verbanden zijn tussen de open codes, deze zijn in groepjes bij elkaar geplakt op een A2, zodat de onderzoeker wist dat dit onder een axiale code valt. Vervolgens werd er gekeken of er een begrip bij de open codes paste die de lading zou dekken. De axiale codes werden geplaatst in een codeschema (bijlage 8).

Voorbeeld van een axiale code:

Tekst	Open code	Axiale Code
Ja tuurlijk wel zal ik eens wel moeten maar ik heb zoiets van, ik moet ook gewoon ook laten zien dat ik het gewoon zelf ook kan. Ik heb zoiets van luister, ik heb geen zin in ruzie en ik laat het erbij klaar	Het alleen kunnen	Vertrouwen

Bij het axiaal coderen is vaker teruggekeken naar de tekst, om te kijken of de juiste axiale code correct was toegekend.

Stap 3: Verbanden zoeken

Aan de hand van een schema kwam naar voren welke begrippen er belangrijk waren, deze begrippen vormden uiteindelijk de selectieve codes. Dit werd gevormd door naar de verhouding te kijken tussen axiale codes en kijken welke axiale codes vaker naar voren kwamen. Vervolgens werd er van de selectieve en axiale codes een code boom gemaakt, die te vinden is bijlage 8. Bij het coderen werd er vaker wijzingen gemaakt, met name bij de axiale codes.

Voorbeeld van een selectieve code:

Tekst	Open code	Axiale Code	Selectieve code
Ja natuurlijk wel zal ik eens wel moeten maar ik heb zo iets van, ik moet ook gewoon ook laten zien dat ik het gewoon zelf ook kan. Ik heb zo iets van luister, ik heb geen zin in ruzie en ik laat het erbij klaar	Het alleen kunnen	Vertrouwen → Leid tot competentie	Transitie naar de (reguliere)klas

Stap 4: Beschrijven van de resultaten

Voor de resultaten werden alle selectieve en axiale codes beschreven in een lopend verhaal. Bij sommige axiale codes kon beschreven worden wat de gevoelens en gedachten waren van respondenten. Nadat de axiale codes per selectieve codes beschreven waren, kon er naar verbanden tussen de axiale code die bij een selectie code hoorde bekeken worden. Wanneer er verbanden en verschillen tussen de axiale codes naar voren waren gekomen, kon er ook naar de verbanden en verschillen gekeken worden tussen de selectieve codes. Vervolgens kon aan de hand van de topic lijst de resultaten beschreven worden. Dit door middel van een analyse van de verbanden en verschillen in de selectieve en axiale codes.

Bijlage 7: Codeboom



Bijlage 8: Samenvatting codes

Respondent 1

Open codes	Axiale codes	Selectieve codes
- Geen zelfbeheersing - Altijd opgefokt - Hoofd vol zitten - Ruzie thuis - Ruzie met omgeving - Problemen met leerlingen - Gespannen/beschermende houding - Doen dan denken - Brutaal	Gedragsproblemen	Reden voor het plusklastraject
- Onterecht gevoel naar plusklas - Oneens om naar plusklas te gaan - Moest naar de plusklas	Oneens	Transitie naar de plusklas
- Knop omgedraaid - Negeren - Verleden = verleden - Controle over agressie - Negeren - Rustig worden - Time-out kaart - Door rust kunnen nadenken - G-Denken - G-Denken toepassen - Automatisch G-Denken - Denken dan doen	Intellectueel/Mentaal	Leerervaring plusklas

- Niet ingaan op negatieve prikkels - Leren het te negeren - Door rust nadenken		
- Vrolijk	Emotioneel	
- Relaxte houding - Minder opgefokt - Controle over agressie	Fysiek	
- Rust - Constant rust - Plusklas fijn - Niks negatief - Werk maken - Rustig in plusklas	Beleving plusklas	Ervaring plusklas
- Begeleiding - Situatie bespreken - Constante hulp in plusklas - Begeleidende gesprekken	Begeleiding plusklas	
- Het alleen kunnen - Zonder hulp - Moet uiteindelijk alleen kunnen	Zelfstandigheid/Autonomie	Transitie naar de (reguliere)klas
- Verandering - Veranderd - Verbeterd	Verandering	
- Gemotiveerd het goed te doen - Het alleen kunnen - Echte ik laten zien - Veranderen om zichzelf trots te maken - Veranderen om andere trots te maken	Vertrouwen → Leidt tot competentie	

- Omgeving reageert anders op echte ik - Ouders merken verandering	Relatie	
---	---------	--

Bijlage 9: Ethische verantwoording

Het Nederlands Instituut voor Psychologen, afgekort NIP, heeft vijf gedragscodes opgesteld die uit vier basisprincipes komen. Het NIP hanteert de volgende vier principes: Integriteit, Respect, Deskundigheid en Verantwoordelijkheid (Nederlands Instituut voor Psychologen, z.d.).

De vijf gedrag codes zijn (Nederlands Instituut voor Psychologen, z.d.):

1. Onderzoekers zullen respectvol zijn
2. Onderzoekers zullen zorgvuldig zijn
3. Onderzoekers zullen integer zijn
4. Onderzoekers dienen het maatschappelijke en professionele belang
5. Onderzoekers zullen hun keuzes en gedrag verantwoorden.

Deze codes zijn in het onderzoek constant teruggekomen, ze zijn als volgt gebruikt geworden. De onderzoeker is tijdens dit onderzoek integer en respectvol geweest, er is rekening gehouden met toestemming of geen toestemming van deelname aan het onderzoek. Dit komt doordat er minderjarige respondenten betrokken waren. Tijdens het onderzoek zijn de respondenten volledig anoniem gebleven. Om respect te tonen aan de respondenten is er een contract gemaakt, waar de anonimiteit in bevestig werd. Van de audio-opnames zal na dit onderzoek geen gebruik meer van worden gemaakt. De onderzoeker bewaart de audio-opnames op een usb-stick voor 6 jaar lang en worden erna vernietigd. Dit laat ook zien dat de onderzoeker zorgvuldig te werk gaat. Dit wordt nog eens benadrukt doordat de onderzoeker bij elke minderjarige respondent na keek of er toestemming aanwezig was van ouders voor het onderzoek. Wanneer er nog geen toestemming was gegeven van ouders, werden ook geen interviews afgenomen. Tijdens dit onderzoek was er sprake van een maatschappelijk belang, de aanleiding van het onderzoek vormt zich niet alleen een probleem op de middelbare school Niekée Roermond maar voor meerdere scholen. De resultaten zullen voor meerdere scholen van pas komen, daarom is dit ook onderzoek van professioneel belang. Dit onderzoek is niet uitgevoerd voor persoonlijke winsten, het is uit een professionele invalshoek uitgevoerd. De keuzes van de onderzoeker zijn volledig terug te vinden in de methodologie en het analyseplan, hierdoor wordt het onderzoek betrouwbaar en valide. Wanneer een andere onderzoeker het analyseplan volgt, zou het onderzoek nogmaals uitgevoerd kunnen worden.

- Het Nederlandse Instituut van Psychologen. (z.d.). *De Beroepscode*. Geraadpleegd op 15-02- 2019, van <https://www.psynip.nl/uw-beroep/beroepsethiek/beroepscode/de-basisprincipes/>