

# That's *Queen* Bitch to You!



Verslag Praktijkgericht Onderzoek

T.J.A. Sparidans

2014

**Student:**

T.J.A. Sparidans

**Studentnummer & opleiding:**

1402806

Fontys Hogeschool Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Master Special Educational Needs

(PGO 10.000 woorden richtinggevend, 10%)

Tilburg

**Onderzoeksbegeleider:**

Drs. Frans Smulders



*‘Het leiden van mensen die lijden, geeft pas echt inhoud aan de kreet:*

*People Management’*

*Majoor (b.d.) E. Beukenex*



## Leeswijzer

In **hoofdstuk 1** worden de aanleiding en onderzoeksvraag gepresenteerd van dit praktijkgericht onderzoek:

### *Onderzoeksvraag*

'Hoe om te gaan als trajectbegeleider met meisjes met een normoverschrijdend, opstandige gedragsproblematiek op de afdeling Funderend Beroepsonderwijs (FBO) AKA van het Regionaal Opleidingscentrum (ROC)?'.

### *Deelvragen*

1. Hoe ziet het huidige pedagogische - didactische aanbod eruit op sociaal-emotioneel gebied voor meisjes op deze afdeling?
2. Wat voor (inter-) en nationale 'evidence based' interventies zijn er (specifiek voor meisjes) die (preventief) ingezet kunnen worden door de trajectbegeleider?
3. Welke rol heeft de trajectbegeleider, nationaal en internationaal?

In **hoofdstuk 2** zal het theoretisch kader en literatuuronderzoek over het onderwerp worden weergegeven.

In **hoofdstuk 3** komt de onderzoeksopzet en verantwoording hiervan aan bod.

Aansluitend in **hoofdstuk 4** worden de resultaten getoond waar in **hoofdstuk 5** de conclusies, aanbeveling en discussie uit voortvloeien.

Tot slot zal in **hoofdstuk 6** gereflecteerd worden op het onderzoeksproces.

## Inhoud

|                                                                                                      |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Leeswijzer .....</b>                                                                              | <b>4</b>      |
| <br><b>Hoofdstuk 1 Handelingsverlegenheid, aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag .....</b> | <br><b>7</b>  |
| Handelingsverlegenheid .....                                                                         | 7             |
| Aanleiding .....                                                                                     | 7             |
| Probleemverkenning .....                                                                             | 9             |
| Probleemstelling .....                                                                               | 9             |
| Onderzoeksvraag .....                                                                                | 9             |
| Deelvragen .....                                                                                     | 9             |
| <br><b>Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en literatuuronderzoek .....</b>                                | <br><b>10</b> |
| Psychologische invalshoek .....                                                                      | 10            |
| Sociologische invalshoek .....                                                                       | 12            |
| Ecologische invalshoek .....                                                                         | 12            |
| Socialisatie als invalshoek .....                                                                    | 13            |
| <br><b>Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet en verantwoording .....</b>                                       | <br><b>16</b> |
| Doelstelling onderzoek .....                                                                         | 16            |
| Type onderzoek .....                                                                                 | 16            |
| Onderzoeksgroep en opzet .....                                                                       | 16            |
| Onderzoeksgroep .....                                                                                | 16            |
| Verantwoording onderzoek .....                                                                       | 17            |
| Validiteit en betrouwbaarheid .....                                                                  | 17            |
| Ethisch verantwoord onderzoek .....                                                                  | 18            |
| Verwerking en analyse .....                                                                          | 19            |
| Schematische weergave onderzoeksopzet .....                                                          | 19            |
| <br><b>Hoofdstuk 4 Resultaten .....</b>                                                              | <br><b>21</b> |
| Deel I Resultaten docententeam .....                                                                 | 21            |
| Deel II resultaten meisjes .....                                                                     | 23            |
| Deel III Taken en rollen gedragsspecialist inter - en nationaal .....                                | 26            |

|                                                                |               |
|----------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Hoofdstuk 5 Conclusie, aanbevelingen en discussie .....</b> | <b>28</b>     |
| Conclusies deelvragen .....                                    | 28            |
| Aanbevelingen:.....                                            | 30            |
| Discussie .....                                                | 31            |
| <br><b>Hoofdstuk 6 Reflectie en verantwoording .....</b>       | <br><b>33</b> |
| <br><b>Bibliografie.....</b>                                   | <br><b>40</b> |
| <br><b>Bijlagen</b>                                            |               |
| Bijlage I Begrippenlijst .....                                 | 37            |
| Bijlage II Interventies .....                                  | 41            |
| Bijlage III Competentieprofiel gedrag specialist .....         | 44            |
| Bijlage IV Thesis summary .....                                | 47            |



## Hoofdstuk 1 Handelingsverlegenheid, aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag

### Handelingsverlegenheid

Voor het praktijkgericht onderzoek heb ik als aanleiding de situatie genomen waarin ik handelingsverlegenheid<sup>1\*</sup> voelde. Toen ik jaren geleden als trajectbegeleider voor een groep zeer moeilijk opvoedbare meisjes stond heb ik dit begrip aan den lijve mogen ervaren. Iedere docent ervaart weleens een klas als 'moeilijk'. Zo ook ik, maar specifiek deze groep meisjes met een uitgesproken opstandige, haast vijandige houding was nieuw voor mij. Het kostte mij toen, en later zo bleek ook collega's, veel energie om met normoverschrijdend gedrag zoals kwetsende uitlatingen, verwensingen, dreigementen, opstandigheid en zelfs fysiek contact om te gaan als persoon en onderwijsprofessional. Dit gaat ten koste van de leeropbrengst, sfeer in de klas en jezelf competent voelen als professional. Deze handelingsverlegenheid is voor mij het startpunt geweest van een nieuwe koers in mijn carrière, namelijk specialist worden op het gebied van dit gedrag van deze doelgroep.

### Aanleiding

Op basis van onderzoek van het Nederlands Jeugd Instituut (NJI\*) kan geconcludeerd worden dat het antwoord op de vraag wat er werkt in de hulp aan normoverschrijdende opstandige meisjes niet eenduidig is. Er kan slechts een globaal beeld geschetst worden. De behandeling van deze meisjes lijkt zich te richten op het bevorderen van empowerment\* en weerbaarheid. De behandeling zou seksueel specifiek moeten zijn en het gezin dient betrokken te worden in de behandeling (systeemgericht werken\*). Cognitief gedragsmatig werken\* (in groepsverband) blijkt bij verschillende problemen effectief te zijn. (Schouten, Oudhof, Zoon, & Van der Steege, 2012).

Meisjes lijken een vergeten groep als het gaat om normoverschrijdend gedrag. Ten onrechte, want hun aandeel in de criminaliteit is de afgelopen decennia toegenomen. De onderzoekers baseren zich op politiecijfers. In 1996 werden bijna 3000 meisjes aangehouden door de politie als verdachten van criminaliteit. In 2007 was dat aantal ongeveer verdubbeld tot 6000. (ANP, 2011).

Sinds enkele jaren verschijnen er ook in de media steeds vaker berichten over meisjes en probleemgedrag. Wel dient gesteld te worden dat zich verschuivingen voordoen in het proportionele aandeel van enkele delictscategorieën: het aandeel van vermogensdelicten neemt af en daar staat een toename van geweldsdelicten tegen personen en delicten tegen de openbare orde en het gezag tegenover.

Criminaliteit door meisjes is tussen 1996 en 2012 harder gestegen dan bij jongens. Het gaat dan met name om geweldscriminaliteit. Uit onderzoek van het CBS en het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum (WODC) blijkt dat criminaliteit door meisjes de laatste jaren weer afneemt, maar deze afname is minder sterk dan bij jongens.

Het wetenschappelijk onderzoeks- en documentatiebureau, WODC, (Mertens, Grapendaal, & Docter, 1998) presenteerde vorig jaar het onderzoeksrapport 'Delinquente meisjes'.

---

<sup>1</sup> (\*) gemarkeerd zie begrippenlijst bijlage I

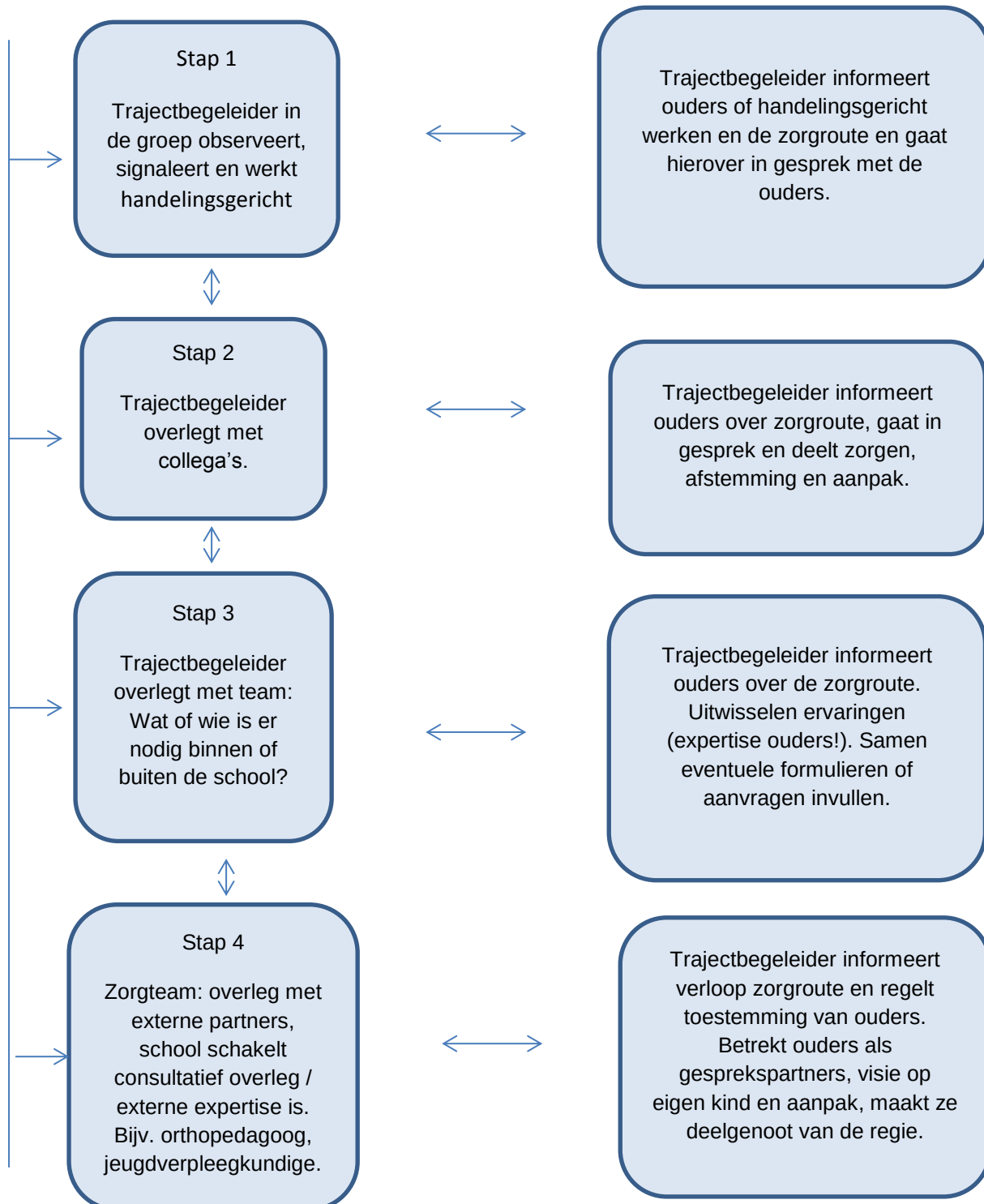


*Wanneer dringt het tot  
je kankerkop door: ik  
wil niks van jou en je  
school, ik ben hier  
omdat het moet, meer  
niet!!!*



Volgens dit onderzoek komen meisjes op jongere leeftijd in contact met de politie dan jongens en plegen ze op jongere leeftijd delicten.

Omdat ik met deze doelgroep in een sekse specifieke groep van alleen meisjes werk als trajectbegeleider waarbij dit gedrag regelmatig aan de orde is, is het praktisch en relevant (Ministerie van Veiligheid en Justitie, 2013) om als toekomstig Master Sen (domein gedrag) mij hierin te verdiepen. Ik merk, hoor en zie dat deze meisjes moeite hebben met het uiten van hun gevoelens of om zich te kunnen beheersen. Dit lijkt de oorzaak te zijn van hun normoverschrijdend\*, opstandig gedrag. De zorgroute rondom deze meisjes is als volgt weer te geven.

**Betekenis voor trajectbegeleider en school**
**( Inter- ) Actie naar ouders**




### Probleemverkenning

#### *Agressie en geweld in het speciaal onderwijs*

Op zeven van de tien scholen in het speciaal onderwijs worden scholieren en of docenten bedreigd of mishandeld. Docenten zijn op ruim de helft van de scholen voor kinderen met gedragsproblemen het slachtoffer van geweld. Dat blijkt uit de Monitor (Onderwijs, 2010) Sociale veiligheid in het onderwijs 2010 van het ministerie van Onderwijs.

#### *Zorgelijk*

Belangenorganisaties maken zich zorgen om de agressie, maar vinden het onontkoombaar. „Het gaat om kinderen met ernstige gedragsproblemen,” zegt voorzitter René Verhulst van de WEC-raad (redactie, 2008).

### Probleemstelling

De specifieke problematiek waarmee het team van de afdeling Funderend Beroeps Onderwijs (FBO) van het ROC, bijna dagelijks geconfronteerd wordt zijn meisjes die normoverschrijdend gedrag vertonen naar trajectbegeleiders en andere leerlingen. Voorbeelden zijn criminele activiteiten, zoals beroven of chanteren, liegen, stelen, vechten, vernielen en openlijk dingen doen die anderen vervelend vinden en schade berokken, steeds niet luisteren, etc.

Graag wil ik daarom weten, hoe je als trajectbegeleider deze doelgroep anders, preventiever kunt benaderen waardoor opstandigheid en normoverschrijdend gedrag eerder herkend wordt, waardoor je kunt vermijden dat het escaleert. In overleg met de directie ben ik daarom gekomen tot mijn onderzoeksvraag.

### Onderzoeksvraag

‘Hoe om te gaan als trajectbegeleider met meisjes met een normoverschrijdend, opstandige gedragsproblematiek op de afdeling Funderend Beroepsonderwijs (FBO) AKA van het Regionaal Opleidingscentrum (ROC)?’

### Deelvragen

1. Hoe ziet het huidige pedagogische - didactische aanbod eruit op sociaal-emotioneel gebied voor meisjes op deze afdeling?
2. Wat voor (inter-) en nationale evidence based interventies zijn er (specifiek voor meisjes) die (preventief) ingezet kunnen worden door de trajectbegeleider?
3. Welke rol heeft de trajectbegeleider, nationaal en internationaal?



*‘Heerlijk om te zien!’  
Als jij, de klas of  
iedereen het moeilijk  
heeft om mij te  
hanteren. Genieten is  
dat, vooral van de  
chaos die ontstaat,  
welkom in mijn wereld,  
weet je ook is hoe dat  
voelt!’*



## Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en literatuuronderzoek

In dit hoofdstuk ga ik via een theoretische verkenning een overzicht geven van wellicht effectieve (elementen van - )methoden (evidence based) en theorieën, om problematiek in de doelgroep nationaal – en internationaal te verkennen / verhelderen. Dit doe ik aan de hand van twee verschillende invalshoeken; **psychologie** met **cognitieve-** en **gedragstherapie** en **sociologie** met hierin **socialisatie** en **ecologie** als secundaire factoren.

Dit onderzoek naar mogelijke interventies\* en succesfactoren ter preventie van normoverschrijdend gedrag (gedrag dat niet wordt geaccepteerd door school of bredere maatschappelijke context zoals: kwetsende uitlatingen of verwensingen, verbale en of fysieke intimidatie en opstandigheid) door meisjes op de afdeling FBO van het betrokken ROC is gebaseerd op de studie van Van der Knaap (2006). Zij hebben de onderzoeksmethode van de Campbell Collaboration gevolgd. (Petrosino e.a., 2001). De in dit praktijkgericht onderzoek vermelde methoden zijn verzameld door middel van zoekopdrachten in verschillende (inter) – en nationale databases. Vervolgens is een selectie gemaakt van de relevante literatuur voor mijn praktijkgericht onderzoek (PGO).

Het literatuuronderzoek in internationale dataverzamelingen van het Nederlands Jeugdinstituut heeft enkele als effectieve beoordeelde interventies opgeleverd. Deze types van interventie betreft een intensieve training van sociale en probleemoplossende vaardigheden volgens de principes van de cognitieve gedragstherapie.

### Psychologische invalshoek

Gedragstherapie en cognitieve therapie zijn onafhankelijk van elkaar ontstaan. De laatste 15 jaar zijn beide therapieën meer met elkaar geïntegreerd geraakt. Tegenwoordig worden zij vaak als één en dezelfde soort psychotherapie beschouwd: cognitieve gedragstherapie of CGT.

Uit onderzoek (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011) blijkt dat de behandeling van meisjes zich zou moeten richten op het bevorderen van zelfredzaamheid (empowerment genaamd) en de weerbaarheid van de meisjes. De behandeling zou seks specifiek moeten zijn en het gezin dient betrokken te worden in de behandeling (systeemgericht werken). Cognitief gedragsmatig werken (in groepsverband) blijkt bij verschillende gedragsproblemen effectief te zijn. De populariteit van cognitieve gedragstherapie (CGT) in de wereld van preventieve en curatieve jeugdzorg is de afgelopen jaren sterk toegenomen.

Een groot deel van de veelbelovende en effectieve interventies in de Databank Effectieve Jeugdinterventies, [www.jeugdinterventies.nl](http://www.jeugdinterventies.nl), bevatten onderdelen van dit type therapie. Van alle 63 interventies die de databank halverwege 2010 telde, waren er 19 als varianten van de cognitieve gedragstherapie te beschouwen.

### Cognitieve therapie

Cognitieve therapie gaat vooral uit van de invloed van het denken op het gevoelsleven en het doen. Wie belangrijke zaken en gebeurtenissen in zijn leven gewoonlijk vanuit een negatief standpunt beziet, wordt makkelijker angstig, somber of geïrriteerd, met alle negatieve gedragingen tot gevolg.

In cognitieve therapie onderzoeken therapeut en cliënt of die negatieve wijze van denken wel helemaal klopt. Dat gebeurt in nauwe samenwerking met elkaar. De nadruk ligt op het wijzigen van de manier van denken die mensen met een emotioneel probleem hanteren. Wanneer inderdaad blijkt dat de cliënt geneigd is om te negatief over allerlei zaken te oordelen, zoeken zij samen uit welke geschiktere manier van denken passend is. Depressieve mensen bekijken bijvoorbeeld of zij inderdaad mislukt zijn in het leven en of andere personen hen werkelijk niet mogen of minachten.

Bij het uitwerken van meer realistische standpunten en gedachten maakt de therapeut gebruik van specifieke cognitieve oefeningen en huiswerkafspraken.

### Gedragstherapie

In gedragstherapie staat het gedrag centraal. Hoe iemand handelt bepaalt namelijk in belangrijke mate hoe iemand zich voelt. Wie geneigd is om uit angst bepaalde zaken uit de weg te gaan, zal zijn angst vaak eerder versterken dan verminderen. Wie niet goed weet hoe hij zijn mening het beste naar voren kan brengen, zal eerder onzeker of juist geïrriteerd worden. Wie niet heeft geleerd hoe hij zich moet beheersen, zal gemakkelijk het slachtoffer worden van zijn eigen impulsiviteit.

Binnen gedragstherapie brengen therapeut en cliënt eerst het problematische gedrag en de omstandigheden waarin die voorkomen in kaart. Vervolgens helpt de therapeut de cliënt om met beter passende gedragspatronen te reageren op die omstandigheden.

Hiervoor worden diverse oefeningen en huiswerk gedaan. Zowel het inventariseren van problematisch gedrag als het bedenken en oefenen van nieuw, beter passend gedrag doen cliënt en therapeut samen (www.vgct.nl, 2013).

In dit onderzoek zijn drie verschillende interventies beschreven die positieve resultaten lijken te bereiken op deze (CGT) manier: de schoolinterventies 'Aggression Replacement Training (ART)' en Coping Power en de individuele interventie 'Social Cognitive Intervention programma' (S.Onrust, 2011).

Alle drie deze interventies worden aangeboden in kleine groepjes en hierdoor uitermate geschikt voor de onderzoeksdoelgroep. Vooral omdat ook hier in kleine groepen wordt les gegeven (maximaal 10 leerlingen) zoals op de afdeling waar de onderzoeksdoelgroep zich bevindt.

Nederland kent meer dan 40 interventies voor meisjes met gedragsproblemen (Schouten, Oudhof, Zoon, & Van der Steege, 2012). ART wordt onder de naam Aggressie Regulatie Training onderzocht op pilotscholen, binnen het Speciaal onderwijs SO, Voortgezet Speciaal Onderwijs VSO en regulier Primair onderwijs PO en Voortgezet Onderwijs VO. Coping Power wordt in Nederland aangeboden onder de naam Minder Boos en Opstandig en is reeds op (een positief) effect onderzocht.

De Social Cognitive Intervention betreft de Nederlandse interventie Zelfcontrole, waarvoor positieve effecten zijn gevonden in de Nederlandse praktijk. Op dit moment wordt bovendien een aanpassing van Zelfcontrole onderzocht binnen de schoolsetting. (S.Onrust, 2011) (Sparidans T., 2012). Deze genoemde interventies zijn potentieel zeer interessant voor de doelgroep van dit onderzoek. Het betreft hier (ervaringen met) interventies voor externaliserende agressieve, opstandige gedragsstoornissen binnen een reguliere of speciaal onderwijssetting in kleine klassen, vergelijkbaar met de onderzoeksdoelgroep.

### Kanttekeningen

Bij deze onderzoeksresultaten moeten de volgende kanttekeningen worden geplaatst. Het beschikbare wetenschappelijk effectonderzoek richt zich meestal op de aanpak van één probleem. In de praktijk hebben de meisjes waar het hier om gaat zelden slechts één probleem. Vervolgens is er het probleem van de kwantiteit. Er is weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het effect van interventies speciaal gericht op de problematiek van meisjes of naar het effect van interventies bedoeld voor beide seksen waarbij het effect voor meisjes apart is beschreven. Deze kanttekeningen geven aan dat het antwoord op de vraag wat er werkt voor pubermeisjes niet simpel is. Op basis van de beschikbare onderzoeksliteratuur kunnen we slechts een globaal beeld schetsen. Voor een antwoord met grotere zekerheid is er meer Nederlands gecontroleerd praktijkonderzoek nodig. (S.Onrust, 2011)

### Sociologische invalshoek

Het is een natuurlijke ontwikkeling dat kinderen en adolescenten zich verzetten tegen heersende waarden, normen, ouderlijke macht en autoriteiten (Slot, 2013). Ook liegen, vechten en anderen pesten komen bij zich ontwikkelende kinderen en adolescenten voor. Echter, als verschillende oppositionele, antisociale of agressieve gedragingen een patroon gaan vormen, met een duidelijke ongunstige invloed op het functioneren van het kind of de adolescent, dan is er volgens DSM-IV TR(A.P.A., 2000) sprake van mogelijk probleemgedrag.

De rol van de alledaagse ouder-kind interacties in het ontstaan van gedragsstoornissen wordt door Reid, Patterson en Snyder, (2002) verklaard vanuit de principes van de operante conditionering\*. Dat betekent dat er vanuit gegaan wordt dat gedrag aan te leren is middels beloningen en straffen. Er wordt een associatie gemaakt tussen gedrag en het directe gevolg daarvan. Dit kunnen positieve of negatieve gevolgen zijn die toekomstig gedrag juist kan laten toenemen of uitblijven.

Als positieve bekrachtiging\* van sociaal wenselijk gedrag weinig of inconsequent gegeven wordt; dan leren kinderen in onvoldoende mate zich sociaal wenselijk te gedragen. Belangrijker nog is de rol van negatieve bekrachtiging, het wegnemen van een onaangename stimulus. Als de trajectbegeleider opdrachten of eisen (een voor het kind onaangename stimulus) intrekt wanneer het kind zich er tegen verzet, dan wordt dit verzetsgedrag bekrachtigd en neemt het in frequentie toe (Slot, 2013).

Met andere woorden: als de trajectbegeleider zwicht voor het dwingend, manipulerend en negativistisch gedrag van deze meisjes, dan zullen deze meisjes dit gedrag in toenemende mate gebruiken om doelen na te streven en in de klas een machtspositie verwerven.

### Ecologische factoren

In navolging van bovenstaande psychologische theorie van Reid, Patterson en Snyder, sluit de ecologie van deze meisjes hier sterk op aan: ouders ondersteunen elkaar niet als opvoeder, trekken niet een lijn, tonen onvoldoende gezag of zij stellen onvoldoende consequenties. De ecologie heeft dus betrekking op de aanpassing van mens en gemeenschap aan de natuurlijke omgeving van de leerling, (Jeninga & Van Meersbergen (2010). Deze verklaring, inconsistente opvoedingsstijlen en bekrachtiging door ouders, wordt nog ondersteund door de etiketterings-theorie van Howard Becker; volgens deze theorie is de sociale afkeuring van de meisjes door ouders, school en hulpverlening niet het gevolg, maar juist de oorzaak van het afwijkende en in ontwikkeling zijnde opstandige en agressieve gedrag. Als de meisjes het 'etiket' opstandig, ongemotiveerd of agressief opgeplakt krijgen, kunnen zij gestimuleerd worden om zichzelf als zodanig te gaan gedragen. Dit wordt de etiketteringstheorie van Howard Becker genoemd. Zo heeft bestraffing juist meer afwijkend gedrag tot gevolg.

Bij al deze meiden is zowel op school als door ouders en hulpverlening continu de focus geweest op het negatieve. De meisjes geven vaak aan in individuele gesprekken dat zij 'het toch nooit goed kunnen doen'. Dit kan zeer wel de motivatie zijn geworden om zich dan ook maar als zodanig te gaan gedragen, zodat ze weten waar zij aan toe waren en zijn, dit gaf en geeft ze controle en structuur. Weliswaar disfunctioneel\* maar bij een levensklimaat waarin totaal geen controle en structuur aanwezig was of is, creëren deze meisjes dus zelf deze disfunctionele structuur. (Plas, 2012)

De interventie die hier op zijn plaats is, is de combinatie van sociale vaardigheidstraining en opvoedingsondersteuning. Deze wordt ook vaak in Nederland toegepast. Te weten, de School Community Intervention vertoont veel overeenkomsten met het Nederlandse programma 'POWER' en 'Coping Power' wordt in Nederland aangeboden onder de naam 'Minder Boos en Opstandig'. (S.Onrust, 2011)

### Socialisatie als invalshoek

Gedragsproblemen bij kinderen kunnen toenemen als ouders te streng zijn (harde discipline), weinig steun geven en weinig betrokken zijn bij hun kinderen. Maar ook als ouders zich agressief gedragen zoals met de 'harde hand regeren' (Plas, 2012).

Hier sluit de aangeleerd-gedrag-theorie van Edwin Sutherland; crimineel gedrag is aangeleerd, bij aan. Volgens deze theorie gaan deze meisjes die als kind of jongere veel met criminele mensen of gedrag in aanraking zijn gekomen, in dit geval negatieve rolmodellen (modelling middels mentoring) vaak zelf ook dergelijk gedrag vertonen. De meisjes zijn dus in deze in hun jeugd opgegroeid zonder besef van 'goed en kwaad' wat zich nu uit in een ODD\* gedragsstoornis. (Plas, 2012)



*'Meneer, wilt u met mij  
meegaan naar de  
abortus kliniek, ik heb  
niemand anders in  
mijn leven die ik  
vertrouw.....'*



### Mentoring

In de algemene opvatting is mentoring een vorm van begeleiding door een meer ervaren persoon aan een minder ervaren persoon, door bijvoorbeeld kennis en praktische ervaring uit te wisselen of feedback te geven.

Een mentor geeft raad en advies en geeft de 'mentee' (degene die wordt begeleid) daarmee een steuntje in de rug. Kenmerkend is dat de mentor een vrijwilliger is met de nodige levenservaring en dat de begeleiding op vrijwillige basis plaatsvindt. De Amerikaanse onderzoekers Cohen en Galbraith (1995) geven de volgende definitie van mentoring in zijn klassieke vorm:

'Een een-op-een interactief proces van geleid en op (persoonlijke) ontwikkeling gericht leren, gebaseerd op de premisse dat de deelnemers redelijk frequent contact met elkaar hebben en voldoende tijd met elkaar doorbrengen. Mentoren zetten hun kennis, bekwaamheid en ervaring in om jongeren (de mentees) te helpen hun (levens)doelen te bereiken.'

### Mentoring in het onderwijs

Sommige scholen zien mentoring als een aanvulling op de bestaande leerlingbegeleiding, die op alle momenten in de schoolloopbaan kan worden ingezet. Andere scholen willen met mentoring het voortijdig schoolverlaten aanpakken. Ook zijn er scholen die een mentoring (Sparidans T. , 2012) project starten om een veilig schoolklimaat te creëren.

### Mentoring en tutoring

Er wordt vaak onderscheid gemaakt tussen mentoring- en tutoringprogramma's. Bij mentoring ligt het accent op sociaal-emotionele aspecten en is het doel bijvoorbeeld om leerlingen te leren omgaan met conflicten. Een hierop aansluitend type interventie dat veelbelovend lijkt is het mentorprogramma.

In Nederland is de afgelopen vijftien jaar een groot aantal mentoringprojecten opgezet, vooral in het onderwijs (www.sardes.nl, 2013). In de Verenigde Staten wordt deze methode al een aantal decennia op grote schaal binnen en buiten het onderwijs toegepast, bijvoorbeeld in het programma Big Brothers Big Sisters.

*Nederlands onderzoek*

Mentoren kunnen onder de juiste condities een rolmodel worden voor hun mentee, zo stellen Paulides, Luyten en Crul (2003). Een rolmodel is volgens hen een ervaringsdeskundige met dezelfde culturele achtergrond als de mentee, die een groot geloof heeft in de (kwaliteiten van de) mentee, een gelijkwaardige positie ten opzichte van de mentee inneemt en een beroep doet op de 'eigen verantwoordelijkheid van de leerling om zelf sturing te geven aan competenties.

Het karakter van een dergelijke relatie maakt de jongere alert, bewust en zet hem aan tot meer verantwoordelijkheid.'



Zowel bij de veelbelovende schoolinterventies als bij de individuele interventies zoals, Big Brothers Big Sisters, Mentoring Program, worden mentorprogramma's beschreven (Crul, 2010), en ook in veelbelovende wijk- en multi-componenten interventies (Communities That Care) wordt het contact met een mentor ingezet als mogelijk effectieve component. (S.Onrust, 2011).

*Docent: wat denk jij  
wat er van jou terecht  
komt als je altijd te  
laat komt?*

Hoewel de verschillende mentorprogramma's onderling verschillen in setting, standaardisatie en intensiteit, is de insteek in alle gevallen de risicojongeren te voorzien van een positief mentor-rolmodel waaraan de jongere zich kan spiegelen. Voorbeelden zijn: 'maatjesprogramma's van Oranje Fonds', 'buddiesystemen' en 'School's cool!'. Doordat de motivatie uit de leerlingen zelf komt, heeft het proces wortels en zijn de leerlingen gezamenlijk, maar ook individueel beter aanspreekbaar op de geformuleerde doelen.

*Leerling: een uitkering  
net als mijn pa en ma,  
hoezo?*



Over het algemeen kan men stellen dat CGT een zekere motivatie van de meisjes verlangt om iets aan de klachten en stoornissen te doen. Daarbij moeten de meisjes open staan voor kritische reflectie op ingesleten gedachten, die zij als normaal zijn gaan beschouwen. Zij moeten te bewegen zijn tot de gedachte dat het niet een gebeurtenis buiten hen is die de klacht of stoornis veroorzaakt, maar dat het hun eigen gedachtewereld is, die disfunctioneel is.

Overigens is het wel zo dat veel van deze meisjes ongemotiveerd zijn en de noodzaak in eerste instantie niet (willen) zien om te veranderen. Toch laten professionals die met deze meisjes werken zich hierdoor niet afschrikken. Veelal hebben zij zich een attitude en technieken eigen gemaakt waardoor zij in staat zijn tot 'alliance-building interventions'.

Hierbij toont de professional specifiek aandacht voor ervaringen van de adolescente meisjes, helpt deze het meisje bij het formuleren van belangrijke persoonlijke doelstellingen en presenteert zichzelf als medestander van de meisjes.

Onderzoek toont aan dat deze methodiek zelfs bij een notoire ongemotiveerde de nodige motivatie kan opwekken, waardoor er een positieve werkrelatie tussen cliënt en therapeut kan ontstaan (Diamond a.o., 1997). Een andere basisvoorwaarde is dat de meisjes in staat moeten zijn hun gedachten onder woorden te brengen en daarover te reflecteren. In dit licht bezien is het aannemelijk dat de therapie minder geschikt is voor meisjes met een (licht) verstandelijke beperking.

*Effectieve elementen*

Op basis van de bestudeerde evidence - based onderzoeksresultaten (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011), dienen de volgende effectieve elementen onderscheiden te worden bij meisjes met verschillende problemen:

| Problematiek                                                                                                                                                                  | Effectieve elementen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Grensoverschrijdend gedrag</b></li> <li>➤ <b>Problematische communicatie</b></li> <li>➤ <b>Gebrek aan weerbaarheid</b></li> </ul> | <p>Programma's gericht op empowerment, onderlinge uitwisseling en leren van elkaar in een groep (peer-learning) met een sekse specifieke aanpak (ofwel een aanpak gericht op de behoeften en problemen van pubermeisjes) zijn veelbelovend.</p> <p>Ook een cognitief gedragsmatige aanpak (CGT) heeft een positief effect op de seksuele gezondheid van meisjes.</p> <p>Aandacht voor eigen cognities, waarden, normen en opvattingen over seksuele gezondheid, het ontwikkelen van kritisch inzicht, attitudevorming en het aanleren van vaardigheden, middels rolmodellen (mentoring) spelen in deze aanpak een belangrijke rol.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Anti sociaal gedrag</b></li> </ul>                                                                                                | <p>Werkzame factoren die uit de literatuur komen in de behandeling van meisjes met anti sociaal gedrag zijn, een brede aanpak middels mentoring, gericht op meerdere risicodomeinen, aandacht voor specifieke problemen van meisjes en behandeling gericht op goede relationele vaardigheden, met name in het gezin.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Sociaal emotionele problematieken</b></li> </ul>                                                                                  | <p>Werkzame factoren in dit programma zijn empowerment en het bieden van een emotioneel veilige omgeving waarin de meisjes zichzelf kunnen zijn, kunnen oefenen en positieve relaties kunnen ontwikkelen.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

**Figuur 1 Effectieve elementen**

Als bijlage II is een schema opgenomen waarin thematisch als sectoraal de interventies zijn weergegeven behorend bij verschillende problematieken en doel - en beroepsgroepen. (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011).



### Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet en verantwoording

In dit hoofdstuk zet ik het doel en de opzet van het onderzoek uiteen. Vervolgens ga ik in op de verantwoording, de ethische\* aspecten en de gevolgde tijdsplanning. Tenslotte laat ik zien hoe ik de data verzamel en analyseer.

#### Doelstelling onderzoek

Doel van het onderzoek is inzicht krijgen in de aard (oorzaken, vormen) van en mogelijke oplossende (elementen van - ) interventies voor de gedragsspecialist voor het problematische gedrag door meisjes van 16 tot 20 jaar op de afdeling FBO van het ROC. Aan de hand van praktijk – en literatuuronderzoek, diverse bronnen en het daaruit afgeleide beeld over de problematiek, wil ik aanbevelingen doen over de (preventieve) aanpak voor trajectbegeleiders aan de directrice (critical friend) van het betrokken FBO van het ROC.

#### Type onderzoek

Ik heb de keuze gemaakt voor het (onderwijs-) ontwerponderzoek. Een definitie, van ontwerponderzoek luidt: een systematische benadering van (onderwijs)problemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten een tweeledig doel wordt nagestreefd: praktijkverbetering en kennisgroei (www.vgct.nl, 2013).

Deze vorm doet het meest recht aan de doelstelling, namelijk adviezen voor de verbetering van de onderwijspraktijk binnen mijn organisatie en kennisgroei van mij als professional en indirect die van collega's.

In mijn onderzoek staat de huidige aanpak en nieuwe kennis van en over de doelgroep centraal. Belangrijke uitgangspunten hierbij zijn de beleving van de leerlingen en de collega's. Ik zal hen dan ook in elke fase van mijn onderzoek betrekken.

#### Onderzoeksgroep en opzet

In dit praktijkgericht onderzoek verzamel ik data door het afnemen van een enquête en verdiepende, aanvullende interviews. De keuze voor deze manier van dataverzameling maak ik om zoveel mogelijk meningen en ervaringen in beeld te brengen. De enquête is de aangewezen methode om informatie te verkrijgen over attitudes, opinies, gevoelens, gedachten of kennis. (Baarda & de Goede, 2001).

#### Onderzoeksgroep

Bij dit onderzoek wordt zowel om opinies, gedachten als om kennis gevraagd. Aangezien de enquête vooral gesloten vragen bevat, is er gekozen voor in totaal 46 geselecteerde respondenten (N=15 en N=31). De enquête is gestructureerd.

Met de open vragen heeft de geënquêteerde ruimte om zelf antwoord te geven op de gestelde vraag. De vraag wordt van tevoren bepaald. Hier is bewust voor gekozen, omdat het om een eigen professionele mening omtrent training en gedrag gaat. Het gaat ook om persoonlijke bevindingen. De persoon die geënquêteerd wordt krijgt de vragen voor de enquête toegereikt en kan deze in eigen tijd doornemen en deze voorbereiden.



*'Ontwerponderzoek\* is een vorm van interventieonderzoek en participatief praktijkonderzoek. Betrokkenen die met het probleem te maken hebben spelen een rol in alle fasen van het onderzoek.'*

*De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011*



### Verantwoording onderzoek

In mijn onderzoek maak ik gebruik van literatuur (zie hoofdstuk 2) en doe ik onderzoek in de praktijk (zie hoofdstuk 3). Hier komt ook de triangulatie aan bod: vanuit verschillende invalshoeken het onderzoek benaderen (Harinck, 2009). Voor mijn onderzoek betekent dit dat ik vanuit de literatuur en verschillende bronnen uit de praktijk (andere scholen, literatuur, kenniscentra jeugd en beroepsvereniging voor gedragsspecialisten de LBGS) naar mijn onderzoeksvraag kijk om een theoretisch kader te scheppen. In de praktijk ga ik met mijn onderzoeksvraag naar het team en de leerlingen.

### Validiteit en betrouwbaarheid

De combinatie van én valide\* én betrouwbaarheid\* is de grootste uitdaging. Bij een grote inhoudelijke enquête is er een grotere kans dat er vrij nauwkeurig achterhaald kan worden wat er bij die persoon speelt. Maar wanneer je pas een groot aantal enquêtes afneemt, stabiliseert het resultaat en kan de grote lijn ontdekt worden. (Baarda, 2001)

Daarnaast is pas bij een zeer groot aantal enquêtes mogelijk de resultaten te generaliseren naar een grotere groep. Dit is echter niet het geval bij de uit te voeren N=31 onderzoeken, N=31 en 15; omgekeerd is er met een groots opgezette schriftelijke enquête vrij eenvoudig een betrouwbaar beeld te achterhalen, maar blijft achterwege wat er inhoudelijk aan de hand is. (Baarda & de Goede, 2001).

Een combinatie van beide onderzoek vormen kan een oplossing bieden: de enquête levert de 'statistiek' (de betrouwbaarheid) en de interviews geven een verdieping om erachter te komen wat er werkelijk speelt (de validiteit).

Opgemerkt werd door een critical friend (Msen studente) dat er voorzichtig moet worden omgegaan met de resultaten van dit onderzoek. Er kan gesproken worden van beperkingen:

- Een eerste beperking is dat er gebruik gemaakt wordt van een selecte steekproef, namelijk N=15 (docententeam) en N=31 (leerlingen) binnen afdeling AKA, FBO ROC X. Hierdoor kunnen de resultaten van dit onderzoek slechts zeer voorzichtig gegeneraliseerd worden voor de totale onderzoekspopulatie.
- Een tweede beperking is die van het gebruik van een relatief kleine onderzoeksgroep, wellicht dat bij een grotere groep er significantere resultaten gevonden kunnen worden.
- Een derde beperking is het zeer brede spectrum van factoren waarin opstandig gedrag tot ontwikkeling kan komen. De factoren die in dit onderzoek aan bod komen zijn slechts een klein aspect binnen het gehele spectrum aan factoren.

### Ethisch verantwoord onderzoek

In het artikel "Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek" (Boerman, 2008) worden een aantal principes beschreven, die ook van belang zijn bij praktijkonderzoek. Ook persoonlijke waarden en normen van de onderzoeker zijn belangrijk en direct in verband te brengen met het uit te voeren PGO.

- *Transparantie*

De betrokken docenten, leerlingen en directrice hebben schriftelijk en mondelinge uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Er zijn afspraken gemaakt over de enquête en individuele gesprekken middels aanvullende interviews. De gebruikte middelen en methoden zijn helder omschreven; de bronnen daarvan zijn te herleiden. In bijeenkomsten van de opleiding Fontys OSO is het onderzoek besproken met de begeleider F. Smulders en voorgelegd aan mijn 'critical friends' Angelique van der Avoird, Renee Wilms en Nova Ambachtsheer.

- *Concensus*

Voor dit onderzoek is toestemming gegeven door de directrice van AKA FBO. Er is aangegeven wat de bijdrage kan zijn van het praktijkgericht onderzoek voor de afdeling. Docenten zijn op de hoogte wat het betekent als ze mee doen met het onderzoek. De onderzoeksgegevens in het verslag zijn niet herleidbaar tot de betrokken docenten. De betrokken docenten hebben in het verslag de delen die op hen van toepassing zijn gelezen en toestemming gegeven voor publicatie.

- *Totaliteit*

Alle uitkomsten van het onderzoek zijn opgenomen in het verslag. De resultaten geven een juist en volledig beeld van het onderzoek.

- *Plagiaat*

Vooraf aan de bijeenkomsten met de begeleider F. Smulders en 'critical friends' zijn de verslagen naar elkaar toe toegestuurd. Het gaf ons de gelegenheid om ons te verdiepen in het werk van de ander, te ondersteunen respectievelijk te laten verantwoorden.

- *Rechten / copyright*

De resultaten van het onderzoek zijn voor Fontys OSO openbaar. In mijn organisatie worden de resultaten eerst besproken met de directrice. Na de zomervakantie 2014 worden de resultaten aan het team van AKA FBO gepresenteerd.

- *Opdrachtgever*

Dit onderzoek is voortgekomen uit mijn vraagstelling in het kader van mijn opleiding Master SEN, specialisatie tot Gedragsspecialist.



*'Ethiek is  
ondefinieerbaar, niet  
te implementeren,  
omdat het iets  
onbewusts is; het  
involveert niet alleen  
ons denken, maar ook  
ons gevoel.'*

*Valdemar W. Setzer, Braziliaans  
antropoloog*



### Verwerking en analyse

De enquête bestaat uit meerdere deelgebieden. Verder heeft ook iedere categorie eigen subcategorieën, om het onderwerp beter te behandelen.

De resultaten worden verwerkt in het Microsoft office programma Excel. Hiermee kunnen de data eenvoudig worden geanalyseerd. De interviews worden verwerkt in een Word document per respondent met hierin de antwoorden op de open vraag over 'hoe zij nu dachten over het onderwerp?'.

Bij de start van het onderzoek wordt in kaart gebracht hoe het pedagogische didactische aanbod op sociaal-emotioneel gebied er uitziet voor meisjes van de afdeling FBO van het ROC. De documenten die op school aanwezig zijn en die betrekking hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling voor de aanwezige meisjes worden geraadpleegd.

Vervolgens zijn vragen voorgelegd aan de orthopedagoog, schoolteam en de zorgcoördinator (deze houdt zich bezig met relatiebeheer en expertise van (in)directe in – en externe hulpverlening) tijdens een interview (Sparidans, 2013). Zij houden zich bezig met de zorgstructuur en lessen zelfredzaamheid en hebben de huidige situatie en de visie hierop toegelicht.

Als de huidige situatie bekend is, is het belangrijk te weten wat de behoeften en verlegenheidsvragen zijn van het docententeam en de meisjes ten aanzien van het werk met deze specifieke doelgroep.

Door middel van een vragenlijst en interviews, die zowel uit gesloten als open vragen bestaat, worden deze behoeften in kaart gebracht.

De gegevens uit de vragenlijst en interviews worden geanalyseerd en gebruikt om te komen tot een preventieve aanpak voor de mentorgedragsspecialist in het werken met deze meisjes.

Door middel van een literatuurstudie is getracht te achterhalen welke interventies en effectieve elementen daaruit een trajectbegeleider voor handen heeft, om deze meisjes en indirect collega's te coachen en te ondersteunen als zij te maken krijgen met gedragsproblemen.

Hierbij ligt het accent voornamelijk op praktijk- en oplossingsgerichte interventies die in de klas ingezet kunnen worden als er sprake is van grensoverschrijdend gedrag en op verschillende coachingstechnieken die een trajectbegeleider kan gebruiken.

Er zijn al veel scholen die een gedragsspecialist in dienst hebben en een taakomschrijving voor deze taak en rol hebben gemaakt. Door middel van het raadplegen van de website van de Landelijke Beroepsgroep voor Gedragsspecialisten kan in kaart worden gebracht welke rol en aanpak gedragsspecialisten op andere scholen hebben en mogelijk voor onze trajectbegeleiders passend zijn.

### Schematische weergave onderzoeksopzet

De onderzoeksopzet die hierboven beschreven is, is op de volgende pagina (pag. 25) schematisch weergegeven.

Tot slot zal de aanbevolen aanpak worden besproken met de directeur en na goedkeuring worden gepresenteerd aan het team. Hierna zullen deze adviezen en aanbevelingen mogelijk uitgewerkt en geïmplementeerd worden vanaf het nieuwe schooljaar: 2014-2015.

| Deelvragen                                                                                                                                                                                                           | Betrokkenen                                                      | Methodologie                                                     | Tijdspad                           | Verwachte opbrengst                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hoe ziet het huidige pedagogische &amp; didactische aanbod eruit voor meisjes m.b.t. gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling voor meisjes op AKA, FBO?</b>                                                      | Onderzoeker<br>Zorg<br>coördinator<br>Orthopedagoog<br>Collega's | Raadplegen<br>KW1C<br>documenten<br><br>Interview<br>(Sparidans) | Augustus<br>–<br>September<br>2013 | Ik heb duidelijk in kaart hoe de zorgstructuur van onze school op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling er uit ziet, met name gericht op gedragsproblemen.                                |
| <b>Wat voor methodieken en interventies zijn er voor meisjes die ingezet kunnen worden door trajectbegeleiders, om meisjes te ondersteunen en te coachen ter preventie van opstandig grensoverschrijdend gedrag?</b> | Onderzoeker                                                      | Literatuurstudie                                                 | Oktober<br>–<br>November<br>2013   | Ik heb een helder overzicht van mogelijke interventies die ingezet kunnen worden door de gedragsspecialist. Ik heb een overzicht van de benodigde kennis en materialen voor een gedragsspecialist. |
| <b>Welke preventieve rollen &amp; taken hebben gedrags-specialisten op andere scholen, landelijk gezien?</b>                                                                                                         | Onderzoeker<br>Critical Friends<br>LBGS                          | Website<br>Interviews<br>Schoolbezoek<br>critical friends        | November<br>–<br>December<br>2013  | Ik heb in beeld wat de taken zijn van gedragsspecialisten op andere scholen.                                                                                                                       |

Figuur 2 Onderzoekopzet

## Hoofdstuk 4 Resultaten

Het percentage deelnemende meisjes en teamleden is hoog (>95%). Soms worden de vragenlijsten in kleine groepjes afgenomen, soms individueel; de interviews gebeuren uiteraard altijd individueel. De resultaten worden in drie delen uitgewerkt met hierin collega trajectbegeleiders, (deel I), de meisjes (deel II) en de toegevoegde waarde van de gedragsspecialist (deel III). Door middel van een vragenlijst en interviews, die zowel gesloten als open vragen heeft, worden deze meningen en behoeften in kaart gebracht.

### Deel I Resultaten docententeam

---

De belangrijkste resultaten van het onderzoek onder het team zijn hieronder weergegeven.

**Op de vraag aan het team of een homogene mannelijke of vrouwelijk groep meer 'negatieve energie' kost werd overwegend met vrouwelijke groep geantwoord.**

Toelichtingen:

De volgende uitspraken geven de in het algemeen heersende opinie weer van het team:

- 'Meisjes zijn volwassener en gemener, meer manipulatief, minder eerlijk.'
- 'Beide groepen, jongens en meisjes, kosten energie maar meisjes vragen een intensere, vanuit relatie opgebouwde, aanpak.'
- 'Meisjes willen meer uitleg waarom een regel er is, jongens willen duidelijkheid en zijn daarmee tevreden. Door het onderhuidse karakter is niet altijd duidelijk waar het probleem precies ligt en hoe hierop te handelen. Om het onderliggende boven te krijgen, moet er veel in de relatie geïnvesteerd worden.'
- 'Daarbij zijn meisjes manipulatief sterker en minder te doorgronden. Bovendien is er meteen groepsvorming dat doorbroken moet worden en dat speelt bij jongens minder. Meisjes blijven langer in een emotie hangen en lijken incidenten eerder te vergeten.'

**Op de vraag waarin het pedagogisch competent zijn afwijkt in een meisjesgroep als mentor gedrag specialist werden (onder andere?) de volgende antwoorden gegeven.**

- De meisjes hebben een meer volwassen benadering van problemen, meer discussie en individuele goede gesprekken. Meisjes zijn al meer in staat tot zelfreflectie en kritiek. Met de meisjes kunnen meerdere onderwerpen aangesneden worden. Jongens moeten iets 'stoer' vinden.
- Zowel jongens als meisjes zijn gebaat bij individuele aanpak maar het valt wel op dat jongens sneller een team willen worden en meisjes liever sub groepjes vormen in een klas.
- Bij jongens kan er door directe communicatie veel bereikt worden. Jongens nemen dit ook eerder aan en kunnen dan hun handelen aanpassen. Bij meisjes dient meer de dialoog en discussie aangegaan te worden om vervolgens samen te kijken naar wat er nu speelt.- Een mentor - gedrag specialist met deze meisjes moet snel onenigheid kunnen aanvoelen, voordat het uit de hand loopt. Ook dient deze professional het vermogen te hebben om zelf ook functioneel te kunnen manipuleren, in kunnen spelen op gevoelens en een groot empathisch vermogen hebben.
- Als mannelijk persoon voor een jongensgroep heb je een andere relatie dan als man voor een meisjesgroep. De manier van uitdagen/stimuleren om over een onderwerp na te denken is anders. Met jongens kan meer de confrontatie gezocht worden. Meisjes zullen blokkeren bij een te vroege confronterende aanpak. Hier dient meer voor de dialoog gekozen te worden en pas later voor de confrontatie.

**Op de vraag waarin het interpersoonlijk competent zijn afwijkt in een meisjesgroep als mentor gedrag specialist werden de volgende antwoorden gegeven:**

- Meisjes zijn sneller te sturen en te leiden dan jongens (beiden groepen van korte duur). Meisjes kan kunnen meer aangesproken worden op hun gedrag en kunnen zichzelf aangesproken voelen, terwijl jongens meer een onverschillige houding laten zien.
- Bij meisjes is het belangrijker om het er dikker boven op te leggen. Letterlijk open staan voor iets nieuws of benieuwd zijn naar een mening om de meisjes sneller mee te krijgen in de communicatie.
- De trajectbegeleider moet meer op gelijke voet staan met de meisjes, ze zijn meer zelfsturend dan jongens, jongens zijn in hun (ongeremde) gedrag en cognitief vermogen 'achter' op de meisjes.

**Op de vraag: hoe het team denkt over het huidige lesmateriaal voor sociaal - emotionele ontwikkeling, geeft ruim 60 % aan dit matig van kwaliteit te vinden.**

*Toelichting:*

- Er is vaak te weinig tijd om er goed bij stil te staan over wat er nu aan materiaal beschikbaar is en of dit relevante (meisjes)onderwerpen en werkvormen heeft. De noodzaak hiervoor ontbreekt daar het slechts een relatief kleine doelgroep is. Daarnaast blijft het niveau van de les afhankelijk van de docent, zijn aanpak en relatie met de meisjes. Wel geven alle respondenten aan dat het ontbreekt aan een duidelijk overzicht van het vele materiaal dat wel aanwezig is.

**Uit het onderzoek blijkt daarnaast dat het team van mening is dat sekse specifiek lesmateriaal ten aanzien van sociaal emotionele ontwikkeling wenselijk is.**

|                        |               |
|------------------------|---------------|
| <b>Ja (wenselijk)</b>  | <b>64.29%</b> |
| <b>Nee (wenselijk)</b> | <b>35.71%</b> |

*Toelichting:*

- Er dient meer materiaal en voorlichting sekse specifiek aangeboden te worden. Meer internaliserende onderwerpen en thema's voor de meisjes, zoals depressie, automutilatie, eetproblematiek en een negatief zelfbeeld maar ook seksualiteit en identiteitsvorming in relatie tot de arbeidsmarkt en het individu zelf.

**Het team geeft aan dat hun mening over het huidige onderwijsmateriaal *speciaal gericht op meisjes* binnen de afdeling erg matig (>60%) van kwaliteit is met de volgende toelichtingen.**

*Toelichting:*

- Het afgelopen schooljaar werden er diverse methodes en werkbladen door elkaar gebruikt. De meeste waren al erg verouderd (>10 jaar oud), waardoor het niet meer aansluit bij de denkwijze en de (leer)behoeftes van deze hedendaagse meisjesdoelgroep.
- Er zijn enkele goede projecten in huis, maar niet veel, daarnaast relatief onbekend binnen het hele team.
- Er is veel maar niet gestructureerd. Bovendien zijn sommige onderdelen erg matig en te oppervlakkig en algemeen.



Op de vraag wat er dan specifiek aangeboden moet worden aan meisjes onderwerpen / thema's in het sociaal emotionele lesmateriaal worden de volgende antwoorden gegeven.

|      |                               |        |  |
|------|-------------------------------|--------|--|
| 11.1 | Fysieke weerbaarheid          | 33.33% |  |
| 11.2 | Empowerment                   | 26.67% |  |
| 11.3 | Seksuele voorlichting         | 73.33% |  |
| 11.4 | Psycho educatie               | 26.67% |  |
| 11.5 | Sociale vaardigheden algemeen | 53.33% |  |
| 11.6 | Loverboys / prostitutie       | 66.67% |  |
| 11.7 | Zelfbeeld                     | 80.00% |  |

*Toelichting:*

- Meisjes komen in aanraking met seksuele handelingen, hun grenzen hierbij, hoe 'nee' durven zeggen etc. Het team ziet hierin een (informatie)behoefte van de meisjes,
- Psycho educatie is belangrijk vindt het team, weten wat de stoornis / problematiek inhoudt voor de meisjes en vooral wat het inhoudt voor haar. Alleen moet een meisje daar wel klaar voor zijn. Of school de juiste plek is voor psycho educatie wordt betwijfeld binnen het team. Algemene opvatting is hierbij dat de meeste teamleden niet voldoende zijn toegerust hiervoor.

## Deel II resultaten meisjes

De belangrijkste resultaten van het onderzoek onder de meisjes zijn hieronder weergegeven.

**De meisjes scoren het aanbod aan 'meisjes onderwerpen' binnen de afdeling als volgt:**

|                                                |        |
|------------------------------------------------|--------|
| Veel te weinig 'meisjes onderwerpen of lessen' | 7.14%  |
| Weinig 'meisjes onderwerpen of lessen'         | 14.29% |
| Voldoende 'meisjes onderwerpen of lessen'      | 42.86% |
| Ruim voldoende 'meisjes onderwerpen of lessen' | 17.86% |
| Prima                                          | 17.86% |

*Toelichting:*

Minder dan de helft van alle meisjes geeft aan dat er voldoende lessen of thema's specifiek voor meisjes aanwezig waren op de afdeling. Wel komt naar voren dat het niveau van de lessen en thema's als oppervlakkig en te algemeen werd ervaren en de individuele leeropbrengst als minimaal werd ervaren.

**De meisjes geven aan de behoefte te hebben aan de volgende thema's in het onderwijsaanbod:**

|                                                                                     |        |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------|--|
| Onderwerpen over seksualiteit (soa's, zwangerschap, gedrag en rolpatronen)          | 6.45%  |  |
| Liefde en relaties                                                                  | 9.68%  |  |
| Conflicthantering                                                                   | 48.39% |  |
| Arbeidsvaardigheden (leren solliciteren, oefenen van gesprekken, brief en CV maken) | 48.39% |  |

*Toelichting:*

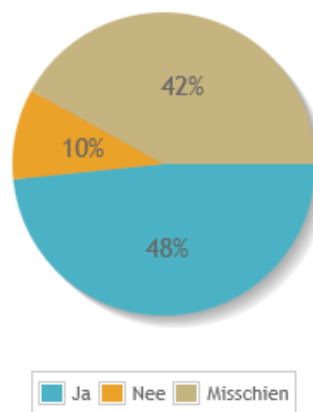
- Een overgrote meerderheid van de meisjes geeft aan dat het meer had willen leren van en oefenen met rollenspellen met betrekking tot conflicten, relaties, sollicitatie en werknemersvaardigheden.

Met name hoe de meisjes zichzelf tijdens een sollicitatiegesprek zouden moeten gedragen, voorbereiding hierop, vacaturebanken en gesprekstechnieken worden als 'gemiste kans' ervaren.

- Opvallend is dat een aanzienlijke deel van de meisjes het onderwerp liefde en relaties in verband brengt conflicthantering. Wanneer hierop wordt doorgevraagd geven veel meisjes aan dat zij graag meer hadden willen leren over intieme relaties, gewenst en ongewenst gedrag van man en vrouw en de eigen rol en positie (identiteit) van zichzelf hierin.

**Op de vraag of de trajectbegeleider ook bereikbaar zou kunnen zijn buiten schooluren antwoorden de meisjes als volgt:**

**Statistieken voor vraag 26 : Zou je het fijn vinden als je mentor ook te bereiken is voor andere zaken dan alleen schoolzaken zoals 'even je hart luchten bij ruzie thuis' of 'advies in situaties waar je zelf niet helemaal uitkomt'?**



*Toelichting:*

- Bijna de helft van de meisjes geeft aan dat ze het als meerwaarde ziet (en sommigen meisjes ook al ervaren hebben) wanneer hun trajectbegeleider bereikbaar is buiten schooluren. De meisjes merken nagenoeg unaniem op dat ze dit alleen zouden doen wanneer de trajectbegeleider te vertrouwen is en gemakkelijk om mee te praten.

Dit is de bijna de andere helft van de groep. Ze geven aan dat 'hun problemen' niet ophouden na de lestijden, dat ze weliswaar begrijpen dat de trajectbegeleider ook 'een eigen, privéleven heeft' maar ze wel het gevoel willen hebben dat ze hem/haar in noodgevallen kunnen bereiken. Reden die ze aangeven zijn: vragen kunnen stellen bij het maken van belangrijke acute keuzes. Slechts een op de tien meisjes geeft aan hier geen behoefte aan te hebben omdat ze liever school en privé gescheiden houden.

**Welk advies geven de meisjes zelf aan trajectbegeleiders van normoverschrijdende meisjes?**

De meisjes geven aan dat meer dan de helft van alle begeleidingsrelaties al in een vroegtijdig stadium stuk liepen. Dit heeft te maken hebben met eigenschappen van zowel de betrokken trajectbegeleider als de meisjes zelf. Relaties lopen bovendien een grote kans om stuk te lopen wanneer de trajectbegeleider geen regelmatige afspraken maakt (onduidelijkheid voor de meisjes) en wanneer hij/zij zich instrumenteel en voorschrijvend opstelt naar de meisjes, in plaats van te kiezen voor een ontwikkelingsgerichte aanpak. Begeleidingsrelaties die meer resultaat hebben, gemeten aan de doelstellingen en uitspraken van de meisjes, hebben de volgende elementen:

1. Duur: begeleiding loopt tenminste gedurende een jaar (en liever langer) en er is sprake van zeer regelmatig contact.
2. Inhoud: de trajectbegeleider is niet alleen maar bezig met het huidige gedrag van de meisjes (wat vaak leidt tot het ongevraagd geven van goede raad), maar op de ontwikkeling van zowel de persoon van de meisjes als de relatie tussen hen beiden. De meisjes dienen ook een eigen inbreng te hebben over de manier waarop de relatie wordt vormgegeven en de trajectbegeleider stimuleert de meisjes in wat deze nastreeft, waarbij het de meisjes zelf zijn die de doelen bepalen.
3. Vorm: de trajectbegeleider biedt aan de meisjes structuur (wat betreft de manier van met elkaar omgaan, het benoemen van problemen en het samen ontwikkelen van een mogelijke oplossingsstrategie) en onvoorwaardelijke ondersteuning (de trajectbegeleider accepteert het meisje zoals deze is).
4. Relatie: de meisjes zien de trajectbegeleider als een belangrijke volwassene ('significant adult', naar DuBois et al., 2002) en beiden voelen zich op hun gemak naar elkaar toe en ervaren wederzijds vertrouwen. Niet iedereen is geschikt als mentor. Een goede trajectbegeleider heeft bij voorkeur reeds ervaring in een helpende rol, is toegewijd aan de meisjes en diens ontwikkeling en is bereid en in staat gedurende een lange(re) periode zeer regelmatige contacten met de meisjes te onderhouden en vooral een persoon die veel kan geven zonder terug te verwachten.



*'Word onze vader of moeder die we nooit gehad hebben, eet met ons, winkel met ons, laat zien dat je meer dan alleen over school praat en ons weer doorverwijst naar de zoveelste hulpverlener, ....omdat dit goed voor ons is....luister naar wat wij te zeggen hebben....'*



### Deel III Taken en rollen gedragsspecialist inter - en nationaal

#### Nationaal

De gedragsspecialist heeft een relatief zeer korte ontstaansgeschiedenis in Nederland. De huidige opleiding Master Special Education and Needs, M. Sen, had een voorloper: 'oplossingsgerichte gedragsspecialist' Deze werd destijds ontwikkeld door E. van Meersbergen in 2006. 'Er was een groeiende belangstelling en behoefte merkbaar om naast de Remedial Teacher (RT)\* de Intern Begeleider (IB)\* een specialist op het gebied van gedrag te gaan opleiden. Volgens hem moet de functie in de meeste gevallen echter nog wel geschapen worden.

Op het vlak van een meer algemeen geldende functieomschrijving voor deze specialist is ook de landelijke beroepsgroep gedragsspecialisten (LBGS) hier al enige tijd actief mee bezig.

Zij heeft vanaf voorjaar 2011 het competentieprofiel van v. Meersbergen ook als uitgangspunt genomen om tot een omschrijving te komen voor de functie van gedragsspecialist (GS).

Deze is per 20 januari 2013 afgerond en terug te vinden op de website van de beroepsgroep: [www.lbgs.nl](http://www.lbgs.nl), zie bijlage III. (Moerkens, 2011).

E. van Meersbergen bespreekt in zijn artikel "Een gedragsspecialist op school" (Meersbergen E. van, 2009) het belang van het aanstellen van een gedragsspecialist op school. Na specialisten op het gebied van taal en rekenen begint nu een nieuwe opmars van een specialisme: de specialist op het gebied van het gedrag. De gedragsspecialist is een deskundige op het terrein van "schoolgedrag van alledag". De leraar die passende ondersteuning geeft aan leerlingen of aan de leraren, die met deze leerlingen werken.

Jarenlang ontleent de Intern Begeleider (IB'er) al zijn bestaansrecht aan ondersteuning van en voor leerlingen en collega's als het aankomt op met name cognitieve problemen. De sociale emotionele component is minstens zo belangrijk en zou vind ik, een bijna verplichte aanvulling moeten zijn. De komst van passend onderwijs staat voor de deur, de IB'er is ook beperkt in kennis en kunde en hier ligt dus de meerwaarde en inhaalslag voor de gedrag specialist om deze doelgroep bijzondere leerlingen / meisjes te kunnen begeleiden die steeds meer deel zullen gaan uitmaken in de normale onderwijssetting op het ROC, afdeling FBO.

Nieuw voor deze organisatie zal de eerder in hoofdstuk 2 aangehaalde noodzaak zijn tot het intensiveren van de samenwerking met ouders, instanties, ofwel de ecologie van de leerling. Dit wordt ook bevestigd door E. van Meersbergen in zijn competentieprofiel van de gedrag specialist.

Dit zijn:

- "het begeleiden van leerlingen (individueel en groepsgewijs);
- het coachen van docenten en ouders die een gezamenlijke begeleidingsroute vormgeven / uitvoeren;
- het vormgeven van een onderwijzorgsysteem en het verbeteren en innoveren daarvan (gerelateerd aan zijn/haar taak/rol/functie)".

Bovengenoemde competenties zijn gebaseerd op M. Durrant (Durrant, 2001) en van Berg & de Jong (Jong, P. de & Berg, I., 2006).

**Internationaal**

Op basis van de modules van de opleiding Master Sen, literatuur en deskresearch naar speciaal onderwijs en de functie van GS over de grenzen komen de volgende resultaten aan het licht:

De opleiding Master Special Education and Needs is een wereldwijd erkende titel op (professional) Masters niveau. De taken en competenties in de Scandinavische en Angelsaksische landen verschillen niet tot nauwelijks met die van de GS'en in Nederland. (Zie Bijlage III).

Denk hierbij vooral aan voorlichting, training van en voor (ouders, docenten van - )leerlingen met gedragsproblematieken, zitting nemend in zorgteams, collegiale inter – en supervisie en het schrijven van individuele handelingsplannen en casemanagement. Kortom de positie van de GS'en is veelal secundair geplaatst in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Uitzondering hierop vormt de plaats die de GS inneemt in organisatorische zin in de Scandinavische landen. Deze maken meer deel uit van eerste de lijn en dagelijkse onderwijspraktijk, hier staat de GS letterlijk in de klas en dus tussen de leerlingen. Dit in tegenstelling tot onze praktijksituatie. Wel dient opgemerkt te worden dat de organisatorische randvoorwaarden wel degelijk verschillend zijn, namelijk kleinere klassen qua aantal leerlingen en groter v.w.b. het formaat van de ruimtes, orthopedagogische middelen en 'meer (assistenten-)handen aanwezig in de klas'. (SEO I, Fontys Msen).

## Hoofdstuk 5 Conclusie, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk worden naar aanleiding van de resultaten uit het theorie-, praktijk- en veldonderzoek conclusies getrokken. Hieruit komen de antwoorden op de 3 deelvragen en de hoofdvraag als geheel.

### Conclusies deelvragen

#### 1. Hoe ziet het pedagogische - didactische aanbod eruit op sociaal-emotioneel gebied voor meisjes op de afdeling?

Er is veel lesmateriaal maar niet gestructureerd, bovendien zijn sommige onderdelen verouderd wat betreft taalgebruik en belevingswereld, geeft bijna 75 % van het team aan. Er is een gelijke tweedeling in het team en meisjes of klassen homo – of hetero moeten zijn. Maar nagenoeg het gehele team en meisjes (> 90 %) geeft aan dat door beide geslachten in de les deel te laten nemen, meisjes en jongens van elkaars' denkbeelden kunnen leren en dat het programma daarom dus niet seksueel afhankelijk gebracht moet worden. Meisjes komen vooral in aanraking met seksuele handelingen, waar zij te weinig vanaf lijken te weten. De trajectbegeleiders krijgen regelmatig vragen over seksualiteit die niet passen bij de kennisontwikkeling in verhouding tot kalenderleeftijd. Hier valt ook psych. educatie onder, weten wat en hoe om te gaan met de stoornis en vooral wat het inhoudt voor het individu en haar zelfbeeld in combinatie met haar houding. Maar liefst 80 % van de trajectbegeleiders geeft aan dat juist aan dit onderwerp aandacht besteed moet worden. Echter geven de meisjes aan dat zij juist weinig behoefte hebben aan deze onderwerpen (< 7 %), liever zien zij (> 90 %) meer vaardigheden op sociaal en werknemers-gebied aangeleerd worden.

De onderwijsvisie van het team, de materialen en het verschil in onderwijsbehoefte van de meisjes en het aanbod van de organisatie dienen dus te worden geëvalueerd en waar mogelijk afgestemd te worden op elkaar, om zo meer aansluiting te creëren in vraag en aanbod.

#### 2. Wat voor (inter-) nationale interventies zijn er voor meisjes die ingezet kunnen worden door de gedragsdeskundige, voor coaching en ondersteuning?

Uit de literatuur (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011) kan in het algemeen geconcludeerd worden dat het lijkt dat de (preventieve) aanpak van de meisjes zich zou moeten richten op het bevorderen van empowerment (Hendriks, 2012) en de weerbaarheid.

De behandeling zou seksueel specifiek moeten zijn en het hele gezin dient betrokken te worden in de behandeling (systeemgericht werken). Indien het gezin afwezig is als variabele dan verdient individueel cognitief gedragstherapeutisch gewerkt worden (en in groepsverband). Dit blijkt bij verschillende problemen effectief te zijn (Schouten, Oudhof, Zoon, & Van der Steege, 2012). Maar bij de onderzoeksresultaten moeten enkele kanttekeningen worden geplaatst. Het beschikbare wetenschappelijk effectonderzoek (Sparidans T., 2012) richt zich meestal op de aanpak van één probleem. In de praktijk hebben de adolescente meisjes waar het hier om gaat een multi problematiek (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011). Vervolgens is er het probleem van de kwantiteit. Er is weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het effect van interventies speciaal gericht op de problematiek van pubermeisjes of naar het effect van interventies bedoeld voor beide seksen waarbij het effect voor meisjes apart is beschreven. Deze kanttekeningen geven aan dat het antwoord op de vraag wat er werkt voor pubermeisjes niet simpel is. Op basis van de beschikbare onderzoeksliteratuur kan er slechts een globaal beeld geschetst worden. Voor een antwoord met grotere zekerheid is er meer Nederlands gecontroleerd praktijkonderzoek nodig. (S. Onrust, 2011)

Op basis van de bestudeerde onderzoeksresultaten (S. Onrust, 2011), (Public Works and Government Services Canada, 2000), kunnen de volgende werkzame werkwijzen onderscheiden worden bij meisjes met multi problematiek.

Programma's gericht op empowerment zoals 'Girlz Talk, Superwoman, My Identity' e.a. zorgen voor onderlinge uitwisseling en leren van elkaar in een groep (peer-learning). Op basis van een sekse specifieke aanpak zijn deze programma's veelbelovend. (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011).

Ook een cognitief gedragsmatige aanpak zoals, beschreven in hoofdstuk 2, als 'Girls Circle' (Schouten, Oudhof, Zoon, & Van der Steege, 2012), heeft een positief effect op de seksuele gezondheid van meisjes.

Aandacht voor eigen cognities, waarden, normen en opvattingen over seksuele gezondheid en identiteit, het ontwikkelen van kritisch inzicht, attitudevorming en het aanleren van (relationele) vaardigheden spelen in deze aanpak een belangrijke rol (Hamerlynck, Doreleijers, Cohen, R., & Nauta, 2006).

### **3. Welke taken hebben gedragsspecialisten op andere scholen, nationaal en internationaal?**

De taken en competenties van de gedrag specialisten, (inter -) en nationaal verschillen niet tot nauwelijks. Voor een totaal overzicht van de taken en competenties verwijs ik naar bijlage III.

Hoofdtaken die steeds terugkomen zijn:

- voorlichting,
- training en observatie m.b.t. gedragsproblematieken,
- zitting nemen in zorgteams,
- collegiale inter – en supervisie,
- schrijven van individuele handelingsplannen casemanagement (Jeninga, 2012).

Competenties (LBGS) van een gedragsspecialist zijn:

- competent in reflectie en ontwikkeling,
- competent in samenwerking met ouders en externe hulpverleners,
- competent in samenwerking met collega's, intern begeleider en externe specialisten,
- competent in de organisatorische omgang met kinderen met een gedragsprobleem,
- competent in de omgang met een kind met een gedragsprobleem,
- competent is m.b.t. orthopedagogiek,
- competent in interpersoonlijk zijn en in de omgang met een kind met opvallend gedrag.

Kortom: de positie van de gedragsspecialisten is secundair geplaatst in de dagelijkse onderwijspraktijk. Dit komt overeen met de plannen van het team AKA bij de eventuele invoering / aanstelling van de gedragsspecialist.

Mijn aanbeveling luidt dan ook als volgt: een gedragsspecialist die de plaats inneemt in organisatorische zin als in de Scandinavische landen. De gedragsspecialist maakt hier meer deel uit van de eerste onderwijslijn en dagelijkse praktijk, deze staat letterlijk in de klas en dus tussen de leerlingen. Dit in tegenstelling tot onze huidige praktijksituatie. Wel dient opgemerkt te worden dat de organisatorische randvoorwaarden wel degelijk verschillend zijn, namelijk kleinere klassen qua aantal leerlingen en groter v.w.b. de oppervlakte van de ruimten en lokalen, orthopedagogische middelen en 'meer assistenten-handen aanwezig in de klas'. (SEO modules, Fontys Msen).



**Onderzoeksvraag**

'Hoe om te gaan als trajectbegeleider met meisjes met een normoverschrijdend, opstandige gedragsproblematiek op de afdeling Funderend Beroepsonderwijs (FBO) AKA van het Regionaal Opleidingscentrum (ROC)?'

Het antwoord op deze vraag laat zich het best vertalen door het aanbieden van de volgende aanbevelingen aan directie en team van de betrokken organisatie.

**Aanbevelingen:**

- De afdeling dient haar sociaal emotionele lesmateriaal 'up to date' brengen voor wat betreft taalgebruik, onderwerpen m.b.t. conflicten & sociale relaties en werknemersvaardigheden.
- In de afdeling dient structuur aangeboden wordt in deze onderwerpen, zodat meer samenhang ontstaat met andere leerlijnen (Groenenberg, 2012). Daarnaast dient dit materiaal seks specifiek gemaakt wordt en in kleine groepen (van maximaal 10 leerlingen) aan te bieden. Het materiaal dient naast relaties / conflicten en arbeidsvaardigheden ook inzicht te bieden in – en het vergroten van de weerbaarheid en empowerment (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011).
- Tegelijkertijd dient er intensief samengewerkt te worden met de ecologie van de meisjes (Houten, 2010), middels de systeemgerichte aanpak. Binnen dit systeem valt ook de trajectbegeleider. De meisjes hebben de behoefte aan een positief rolmodel (Crul, 2010), die ook buiten de schooluren bereikbaar is voor wat de meisjes beschouwen als noodgeval of 'social talk'. Of deze trajectbegeleider een man of vrouw is lijkt er niet toe te doen al is er een lichte (60+%) voorkeur voor een man.
- Belangrijker is de 100 % oprechte interesse van de trajectbegeleider, het vermogen tot heel veel 'te geven zonder terug te verwachten' en authenticiteit om geaccepteerd te worden door de meisjes, (Crul, 2010). Om sociaal emotioneel de meisjes te laten groeien is het noodzakelijk (Crul, 2010) & (Schouten, Oudhof, Zoon, & Van der Steege, 2012) om te investeren in veel individuele aandacht en '1 op 1' gesprekken (Uyterlinde, 2009) met de meisjes te hebben en de lesstof middels groepsdiscussies / peer learning aan te bieden.  
Dit zou moeten geschieden middels presentie op afroep. Om dit te realiseren zou er een vervolgonderzoek moeten komen om te kijken naar de on- en mogelijkheden van deze vorm van onderwijsondersteuning. Ook rijst de vraag of deze vorm van ondersteuning bij het onderwijs ligt of andere vormen van hulpverlening.
- Daarnaast is er binnen de afdeling een ruime meerderheid van ruim 80% die positief is over de invoering van een gedragsspecialist-trajectbegeleider binnen de afdeling om de trajectbegeleiders te ondersteunen en coachen in hun omgang met de meisjes. De rollen en taken die het team graag ziet voor deze gedragsspecialist zijn advies, intervisie en supervisie en observatie van leerling – trajectbegeleider wisselwerking.

## Discussie

### ***Wat heeft dit onderzoek bijgedragen aan kennisontwikkeling en de probleemstelling?***

In de literatuur is er vooral veel aandacht voor de systeemgerichte aanpak van de problematiek van de meisjes. Veel interventies (>40) richten zich op de weerbaarheid, empowerment en ecologie van de meisjes en dan vooral op de negatieve factoren. In tegenstelling tot de theorie laat dit onderzoek zien dat meisjes veel meer geholpen zijn bij de persoonlijke kwaliteiten en bereikbaarheid van de trajectbegeleider.

Dat wil niet zeggen dat aan al het andere geen aandacht besteedt moet worden middels onderwijs maar wel het besef dat dit slechts een van de middelen is om succesvol te zijn bij meisjes met normoverschrijdend gedrag. Waar de literatuur, onderzoek en de trajectbegeleiders aangeven dat het accent moet liggen op persoonlijke ontwikkeling van de meisjes geven de meisjes zelf aan dat zij dit niet als het belangrijkste ervaren. Zij geven juist aan zich te willen ontwikkelen op het gebied van arbeidsmarktvaardigheden. Het onderzoek laat dus vanuit het perspectief van de meisjes andere zaken zien dan de opvattingen van het team trajectbegeleiders. Daarmee is dit onderzoek een waardevolle professionele bijdrage aan de bestaande heersende visie van andere collega professionals en onderzoekers.



*‘Wetenschap en  
onderzoek is slechts  
een beeld van de  
waarheid’*

*Francis Bacon Engels filosoof*



### ***Wat zijn de sterke en zwakke punten m.b.t. de methodologie en de betekenis daarvan voor de kracht waarmee conclusies kunnen worden getrokken?***

Er zijn 35 meisjes en 15 collega's geënquêteerd en geïnterviewd. Zoals eerder aangegeven maakt het dit niet eenvoudig om te generaliseren over een grotere soortgelijke doelgroep. Daarom heb ik ervoor gekozen om het bereik van het onderzoek af te bakenen, door continue te benoemen op welke organisatie en afdeling het onderzoek betrekking heeft. Daarnaast volgen de 31 meisjes per klas op individuele basis verschillende niveaus van onderwijs. Ook hebben zij verschillende hulpvragen en / of meervoudige problematieken'. Hierdoor blijkt het lastig om te bepalen welke factoren nu expliciet verantwoordelijk zijn voor het vertoonde normoverschrijdende gedrag en bijbehorende conclusies en aanbevelingen.

Bij de vragenlijst van de enquête en interviews kunnen ook op- en aanmerkingen worden geplaatst. Hoewel de onderwerpen zorgvuldig zijn gekozen en geformuleerd hadden er ook andere onderwerpen en manieren van vraagstelling gekozen kunnen worden, die andere resultaten hadden kunnen opleveren. De afname van de vragenlijst (en het gehele onderzoek) is systematisch verricht. De meisjes en collega's hebben geen signalen afgegeven betreffende misvattingen over het doel, aard en vorm van het onderzoek. De opzet is duidelijk uitgelegd aan de meisjes en collega's voor het onderzoek van start ging. Alle vragen zijn beantwoord door alle respondenten en dit heeft ervoor gezorgd dat er geen 'ontbrekende waarden' zijn aangetroffen in het onderzoek.

### ***Wat betekent dit onderzoek voor aanbevelingen voor vervolgonderzoek?***

Ten eerste is er het verschil in de onderwijsleervraag tussen de meisjes en de trajectbegeleiders. Ten tweede de vraag hoe de begeleiding er uit zou moeten zien van de meisjes door de trajectbegeleider. Beide partijen hebben een verschillende opvatting over de concrete manier waarop deze begeleiding vorm moet worden gegeven door de trajectbegeleiders met zaken als authenticiteit, betrokkenheid en bereikbaarheid.

Tot slot heeft een trajectbegeleider binnen het MBO een andere functie en rol in de vorm van trajectbegeleider dan in het middelbaar onderwijs (schoolmentor) en hulpverlening (coach). Het is interessant om specifiek onderzoek te verrichten naar de waardering van basiskwaliteiten van trajectbegeleiders voor deze specialistische doelgroep meisjes. Het loont de moeite en ethische verplichting om hier vervolgonderzoek op toe te passen. Met als doel een gedetailleerder beeld van het profiel waaraan een speciale meisjestrajectbegeleider moet voldoen of waar deze zich toe dient te ontwikkelen.

## Hoofdstuk 6 Reflectie en verantwoording

Om mijn onderzoek te evalueren betrek ik verschillende vormen van reflectie voor zover deze nog niet in hoofdstuk 5 aan bod zijn gekomen; middels de volgende drie vragen:

1. Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?
2. Wat heb ik als onderzoeker ervan geleerd?
3. Welke aanbevelingen heb ik vanuit mijn ervaringen voor andere onderzoekers?

### ***Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?***

Terugblikkend op het PGO, maak ik momenteel mijn keuzen als onderwijsprofessional en master / onderzoeker in de klas, met de groep en individueel, op basis van wetenschappelijk onderzoek, in plaats van intuïtie. Het intuïtief gestuurd gedrag en denken was altijd al aanwezig, nu besef ik dat ik mijn gedrag en gedachtegang empirisch kan verantwoorden. Door het verrichten van dit PGO heb ik geleerd dat het een vereiste is ook de literatuur te raadplegen om mijn (onderzoek)doel te bereiken. Er is in de literatuur veel empirisch materiaal te vinden waardoor het valt te verantwoorden waarom ik bepaalde keuzen, stellingen en richtingen kies in de onderwijspraktijk, in plaats van deze zelf 'onderweg' tegen te komen.

Collega trajectbegeleiders en meisjes geven in de feedback aan tijdens het PGO en intervisie-momenten dat ik beschik over veel inter- en nationale evidence based kennis. Ook geven ze aan, dat ik een veel professionelere rol heb aangenomen als inhoudelijk gedreven expert op het gebied van mijn onderzoek, interesse en focus.

Om deze groei te bewerkstelligen was ik voorstander van supervisie in plaats van intervisie. Ik leer graag van mensen die meer ervaren, opgeleid of in mijn ogen 'meer bekwaam' zijn. Hier kan ik immers professioneel van groeien, zo dacht ik. Tijdens het PGO word ik, soms gedwongen, geconfronteerd met intervisie met collega's die juist op gelijk of lager niveau staan in hun professionele ontwikkeling. Het klinkt cliché maar hierdoor heb ik juist ook kunnen groeien door te variëren van perspectief en onderwerp.

Tot op heden had ik ook een antipathie voor de rol van onderzoeker, immers 'literatuurstudie' en 'analyseren van empirisch onderzoek' zijn competenties waar ik een afkeer van had, met name de enorme hoeveelheden theorie in wetenschappelijk taalgebruik zorgde ervoor dat ik snel afgeleid en hierdoor gedemotiveerd raakte. Mijn voorkeur ging dan ook uit naar 'het ervaren en ontdekkend leren', een leerstijl volgens David Kolb die mij het meest typeert (Sparidans T. , 2012). Ik heb ervaren dat ik competent ben om persoonlijke kennis en praktijkervaring te koppelen aan literatuur met als gevolg dat het mijn lacunes wegwerkt als professional en ik efficiënter mijn onderwijs kan verzorgen.

Uiteindelijk is dit onderzoek gericht op verbetering van mij als onderwijsprofessional in de praktijk en in het bijzonder aan mijn leerlingen, randjongeren met gedragsproblematiek. Zij en de maatschappij profiteren hier het meeste van omdat voor deze doelgroep onderzoek pas relatief in opkomst is. Mijn bescheiden PGO hierbij in acht genomen, besef ik dan ook terdege dat dit PGO slechts een druppel op de maatschappelijk gloeiende plaat is. Er zullen nog generaties onderzoeken volgen voor een concept voor deze doelgroep benadering gemeengoed geworden is.

### ***Wat heb ik als onderzoeker geleerd?***

Als onderzoeker heb ik geleerd om kritisch te kijken naar mijn eigen onderwijspraktijk en naar mezelf als persoon. Ik heb ervaren dat het goed is om steeds mijn stappen als onderzoeker te overdenken, te kijken wat en wanneer ik moet bijstellen in planning, aanpak, instrumenten en om mijn onderzoek te verbeteren. Ik heb dit gedaan door te trechteren in onderzoeksgebied, vraagstellingen, hierin keuzen te maken en af te bakenen. Ik heb geleerd hoe belangrijk het is om steeds weer te kijken naar de onderzoeksvraag.

Voor mijn onderzoek naar de inzet van de gedragsspecialist in de functie van trajectbegeleider met normoverschrijdende meisjes binnen mijn organisatie is gestart met het zoeken naar literatuur over dit onderwerp. Buiten het artikel van v. Meersbergen (Meersbergen E., 2009) en Jeninga (Jeninga, 2012) was nauwelijks informatie en data over deze variant van de gedragsspecialist te vinden. Deze ervaring zorgde voor een temperende werking van mijn motivatie. Wel is er literatuur beschikbaar over normoverschrijdende en opstandige jongeren en hun psychische aandoeningen maar niet specifiek over adolescente meisjes. Dat is er relatief zeer weinig, tenzij het meisjes in een justitieel kader betreft. Uiteindelijk vind ik relevante rapportages en onderzoeken (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011). Dit stimuleert mij om ondanks de beperkte bronnen verder te gaan. Mijn studiebegeleider moedigt me juist aan om dit onderwerp, wat in toenemende mate aan populariteit lijkt te winnen, te onderzoeken. Maar ook het welzijn van de onderzoeksgroep is een van mijn professionele en persoonlijke idealen en reden om door te gaan met het onderzoek (Hamstra, 2004).

Tot slot heb ik de meerdere rollen die ik als onderzoeker aan moest nemen als complex ervaren. Ik was namelijk onderwijsprofessional, trajectbegeleider, collega en onderzoeker tegelijk. Ik was degene die het gehele proces moest aansturen en bewaken. Dit was een zeer intensieve en soms ook moeilijke periode. Vooral het objectief blijven als onderzoeker enerzijds en de vaak persoonlijke behoeften van de meisjes en collega trajectbegeleiders anderzijds. Vervolgens deze behoeften te analyseren, keuzen hierin te maken en toch recht te doen aan alle betrokken partijen heb ik als moeilijk ervaren. Door veel te observeren en de ontwikkelingen bij te houden in mijn logboek heb ik mijn handelen steeds opnieuw bij kunnen, maar ook moeten stellen. Ik heb meer zelfvertrouwen gekregen en uiteindelijk waardering als onderzoeker die objectief en doelgericht is.

### **Welke aanbevelingen heb ik vanuit mijn ervaringen voor andere onderzoekers?**

Toekomstige onderzoekers zou ik adviseren om tijd te investeren in het schrijven van een onderzoeksopzet, met hierin genoeg tijd en feedback voor de keuze van de onderzoeksvraag en de deelvragen. Het opstellen van de haalbare doelen was een belangrijk element hierin. Hiervoor dien je als onderzoeker steeds te trechteren en af te bakenen om de focus en haalbaarheid te behouden.

Het doen van theoretisch onderzoek is zeer verrijkend en stimulerend. Met het bestuderen van de achtergronden van de gekozen doelgroep van onderzoek en van de interventies doe je veel kennis en ideeën op. Het leert je als onderzoeker om vanuit andere perspectieven en verklaringsmodellen het onderwerp te benaderen, dan alleen vanuit de eigen bekende onderwijssetting. Dit levert verfrissende nieuwe perspectieven op om het onderzoek te benaderen. Met deze kennis heb ik het praktische gedeelte op een succesvolle manier kunnen afronden.

In de uitvoeringsfase heb ik me gerealiseerd dat ik op de goede weg was omdat mijn leidraad de onderzoeksopzet was wat tevens een toets was in een eerder stadium van de opleiding. Hiermee heb ik het overzicht kunnen houden op het proces. Evalueren, bijstellen en afstemmen samen met mijn collega's zijn een cyclisch proces gebleken. Om bewust in de rol van onderzoeker te komen heb ik een logboek bijgehouden om systematisch te werk te gaan, wat ik normaal niet doe. Dit maakt dat ik me veel bewuster was en ben van genomen stappen en keuzen. Het hoofdstuk met de analyse van de onderzoeksgegevens heeft veel energie gekost. Vooral het objectief toelichten van onderzoek data op een academische schrijfwijze en dit ook nog eens in begrijpelijke taal voor een breeds lezerspubliek.



*By three methods we  
may learn wisdom:  
First, by reflection,  
which is noblest;  
Second, by imitation,  
which is easiest; and  
third by experience,  
which is the bitterest.*

*Confucius*



Mijn collega trajectbegeleiders maar ook mijn onderzoeksdoelgroep stonden open om samen met mij het gestelde gezamenlijke doel te realiseren, wat een groot draagvlak met bijbehorend enthousiasme creëerde. Ze waren hierdoor zeer betrokken tijdens het gehele proces. Daarnaast hebben ook studiegenoten, mijn critical friends, een belangrijke bijdrage geleverd. Ze hebben met een meer objectieve houding naar mijn onderzoek gekeken en kunnen helpen wanneer ik vast dreigde te lopen. Door hun kritische vragen zal dit onderzoek ook voor andere lezers buiten mijn directe werkveld interessant zijn. Met hulp van de begeleidende docent F. Smulders van Fontys Tilburg, heb ik dit onderzoek met een goed gevoel af kunnen ronden. Zijn vragen heb ik ervaren als kritisch opbouwend, waardevol en opbeurend.

Tot slot het besef als onderzoeker dat het onderzoek en haar bruikbaarheid altijd relatief is en blijft. Ook dit onderzoek en haar doelgroep is namelijk onderhevig aan veranderende maatschappelijke waarden en normen en dit zal opnieuw van invloed zijn op het eerdere concept. Op dit moment bijvoorbeeld heeft economische crisisbestrijding prioriteit in ons huidige tijdsbestek, daarnaast de start van het accent op excellente leerlingen wat zijn opwachting maakt terwijl inclusief onderwijs nog zelfs van start dient te gaan. Kortom de bijdrage als onderzoeker is relatief en onderhevig aan voortschrijdend inzicht en tijdsgeest. Hiervan dien je als onderzoeker jezelf continue bewust te zijn.

## Bibliografie

- ANP. (2011, april). Criminaliteit onder meisjes toegenomen. *ANP-Volkskrant*.
- Baarda, B. (2001). *Basisboek enqueteren*. Groningen: Noordhoff.
- Crul, M. (2010). *Mentoring in het onderwijs*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- DSM IV - *tr Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (2000). American Psychiatric Association.
- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., & Harris, C. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review [Special Issue]. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), pp. 157-197.
- JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding. (2011). *Databank meidenwerk*. Gouda: JSO expertisecentrum voor jeugd, samenleving en opvoeding.
- Mertens, N., Grapendaal, M., & Docter, B. (1998). *Meisjescriminaliteit*. Den Haag: WODC.
- Ministerie van Veiligheid en Justitie. (2013). *Effectief vroegtijdig ingrijpen*. Amsterdam: UvA.
- Moerkens, M. (2011). *De gedragsspecialist op school*. Tilburg: Fontys Hogeschool.
- Onderwijs, M. v. (2010). *Veiligheid in en rond scholen*. Amsterdam: Regioplan i.o.v. Min. van OCW.
- Plas, R. P.-V. (2012, september 10). ODD. (T. Sparidans, Interviewer)
- redactie. (2008, januari 13). VSO Onveilig. *Algemeen Dagblad*.
- Reid, P. S. (2002). *Anti Social behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention*. Washington D.C. USA: A.P.A.
- Rob de Lange, H. S. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen Apeldoorn: Garant.
- S.Onrust, P. S. (2011). *Agressie en geweld, weten wat helpt*. Utrecht: Trimbos instituut.
- Schouten, R., Oudhof, M., Zoon, M., & Van der Steege, M. (2012). *Wat werkt in de hulpverlening aan pubermeisjes*. Utrecht: NJI.
- Sparidans, T. (2012). *Afstudeerscriptie HBO Psychologie Agressieve jongeren*. Netersel: T.Sparidans.
- Uyterlinde, M. (2009). *Meer dan een steuntje in de rug*. Movisie.
- URL's / websites:
- [www.vgct.nl](http://www.vgct.nl). (2013, december 19). Opgeroepen op december maandag, 2013, van vereniging voor gedragstherapie en cognitieve therapie: <http://www.vgct.nl>
- [www.sardes.nl](http://www.sardes.nl) (2013, December 27). Opgeroepen op December 27, 2013, van [www.sardes.nl](http://www.sardes.nl): <http://www.sardes.nl>



## Bijlage I Begrippenlijst

### **AKA, Arbeidsmarkt gekwalificeerd Assistent**

Benaming voor diploma binnen het Middelbaar Beroeps Onderwijs niveau 1 (van 4).

### **Bekrachtiging**

Is een procedure om de frequentie, duur of intensiteit van gedrag te doen toenemen. Bekrachtiging houdt in dat gedrag in een bepaalde situatie met een zekere systematiek gevolgd wordt door een consequentie (bekrachtiger), met als gevolg een toename van de frequentie, duur of intensiteit van dat gedrag.

Bekrachtiging is een begrip uit de leerpsychologie, meer bepaald de operante conditionering. Het prototype van bekrachtiging is de rat die leert dat telkens wanneer een lichtje brandt, ze op een hendeltje kan drukken, waarna ze voedsel krijgt.

### **Cognitief gedragsmatig werken**

Is een kortdurende, gestructureerde therapievorm die op het heden en de toekomst is gericht. Het verhaal van de patiënt is echter wel van belang. Samen met de therapeut moet hij er namelijk eerst achterkomen hoe de vervormde, 'foute', denkgewoonte is ontstaan. Door trainingen in de behandelkamer, in het echte leven en door allerhande huiswerk komt de patiënt gaandeweg tot nieuwe gedachten en ander, positiever, gedrag.

### **Cognitieve gedragstherapie**

Is een kortdurende, gestructureerde therapievorm die op het heden en de toekomst is gericht. Het verhaal van de patiënt is echter wel van belang. Samen met de therapeut moet hij er namelijk eerst achterkomen hoe de vervormde, 'foute', denkgewoonte is ontstaan. Door trainingen in de behandelkamer, in het echte leven en door allerhande huiswerk komt de patiënt gaandeweg tot nieuwe gedachten en ander, positiever, gedrag.

### **Disfunctioneel**

Manier van denken die afwijkend is, niet normaal of contraproductief met psychisch, sociaal, emotioneel of fysieke klachten tot gevolg

### **DSM-IV TR**

De DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) is internationaal het meest gebruikte classificatie-systeem voor psychiatrische aandoeningen. Het biedt een geclusterde beschrijving van alle stoornissen op basis van symptomen. De laatste jaren wordt de opvatting dat psychiatrische stoornissen vooral een dimensioneel karakter hebben, breed uitgedragen.

### **Ecologie**

Als wetenschap is de ecologie een onderdeel van biologie. De ecologie bestudeert de dynamiek van de wisselwerking tussen organismen, populaties of levensgemeenschappen (de biotische milieufactoren) en de relaties tussen organismen, populaties, levensgemeenschappen of landschappen

### **Empowerment**

Is het proces waardoor mensen meer invloed verwerven over beslissingen en acties die van invloed zijn op hun gezondheid.

### **Ethisch**

Ethiek is nadenken over goed handelen. Centraal staat de vraag naar wat goed is om te doen in concrete situaties. Van oudsher is ethiek een onderdeel van de filosofie. De Griekse wijsgeer Socrates (470-399 v Chr.) geldt als grondlegger van deze discipline. Hij stelde dat overal waar mensen bij elkaar zijn ethiek wordt bedreven. Want overal waar mensen samen leven en samen werken komt de vraag op naar hoe dat dan op een goede manier mogelijk is.

**Funderend Beroepsonderwijs (FBO)**

Leerlingen die de twee laagste niveaus volgen binnen het MBO, krijgen vanaf volgend jaar een fbo-diploma: dat staat voor Funderend Beroeps Onderwijs. De andere leerlingen krijgen een mbo-diploma; zij kunnen doorstromen naar een hbo-opleiding.

**Handelingsverlegenheid**

Niet weten hoe te handelen in een bepaalde situatie, in het bijzonder een door angst ingegeven onvermogen om (nog) adequaat te handelen bijvoorbeeld richting een leerling met gedragsproblemen of richting een cliënt of patiënt die agressief of intimiderend gedrag vertoont.

**Hechtingsproblematieken en persoonlijkheidsproblematiek**

Hechting is een proces van interactie tussen een kind en een of meer van zijn opvoeders, doorgaans de ouders, dat leidt tot een duurzame affectieve relatie. Hechting vindt plaats in de eerste levensjaren van het kind. Het is een elementair onderdeel van de ontwikkeling van een kind en medebepalend voor een gezonde identiteitsvorming. Normaliter hebben kinderen een veilige gehechtheid met hun opvoeders. Maar er zijn gevallen waarin de hechting wordt verstoord en dat resulteert in onveilige gehechtheid. Naast de veilige gehechtheid (aangeduid als Type B), worden drie andere typen gehechtheid onderscheiden: onveilig-vermijdend (Type A), onveilig-ambivalent (Type C) en gedesorganiseerd gehecht (Type D).

**Inclusief onderwijs**

Het doel van goed onderwijs is om samen met ouders, volwassenen en kinderen binnen een school te werken aan een optimale en excellente leerervaring op cognitief en sociaal terrein. Onderwijs bereidt voor op een volwassenheid waarin zowel plaats is voor persoonlijk presteren als voor zaken als respect, invoelend vermogen, tolerantie, eerlijkheid en verantwoordelijkheid.

**Intern begeleider**

De interne begeleider is verantwoordelijk voor de leerlingenzorg, na- en bijscholing van het team, gestalte geven aan de onderwijsvisie en het uitzetten van lijnen met betrekking tot de pedagogische en didactische aanpak binnen de (met name primair onderwijs) school.

**Interventies**

Een gedragsinterventie is een programmatisch en gestructureerd geheel van methodische handelingen gericht op het beïnvloeden van iemands gedrag of omstandigheden, met als doel het voorkomen van recidive.

**Master Special Educational Needs**

De Master SEN is gericht op allerlei aspecten van speciale onderwijszorg. Persoonlijke en professionele ontwikkeling staan daarbij centraal. De opleiding is erop gericht dat je leert drie invalshoeken - persoon, praktijk en theorie - met elkaar te verbinden.

**Persoonlijkheidsstoornissen**

Persoonlijkheidsstoornissen is een categorie van psychische aandoeningen in het DSM-IV-TR, die gekenmerkt wordt door een star en duurzaam patroon van gedachten, gevoelens en gedragingen die binnen de cultuur van de betrokkene duidelijk afwijkt van de verwachtingen.

**Nederlands Jeugd Instituut (NJI)**

Kenniscentrum over jeugd en opvoeding.

**ODD**

Agressieve gedragsstoornissen worden onderscheiden in oppositioneel opstandige gedragsstoornissen (ODD, Oppositional Defiant Disorder) en antisociale gedragsstoornissen (CD, Conduct Disorders). Samen worden deze gedragsstoornissen ook wel disruptieve stoornissen genoemd (DBD, Disruptive Behavior Disorder).

**DSM**

De termen ODD en CD zijn afkomstig uit de DSM (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders) een van de meest gebruikte internationale classificatiesystemen in de geestelijke gezondheidszorg. Het is een groepering van stoornissen op basis van waarneembaar gedrag.

**Onderwijs ontwerponderzoek**

De term ontwerponderzoek kent twee componenten: ontwerpen en onderzoeken. Ontwerpen betekent op een systematische wijze bedenken en ontwikkelen van een oplossing voor een probleem, in deze context een onderwijsprobleem.

**Onderzoeksmethode**

Voor het verrichten van een marktonderzoek kan onderscheid worden gemaakt tussen kwalitatieve en kwantitatieve methoden. De keuze van de onderzoeksmethode is afhankelijk van de informatie die een organisatie wenst te verkrijgen.

**Kwantitatief marktonderzoek**

Door middel van kwantitatief onderzoek kan een groot aantal respondenten worden ondervraagd, waardoor cijfermatig inzicht wordt verkregen en de mogelijkheid bestaat om procentuele verhoudingen weer te geven. Kwantitatief onderzoek kan door middel van de volgende methoden worden uitgevoerd.

**Kwalitatief marktonderzoek**

Als meer diepgaande informatie nodig is (bijvoorbeeld waarom men een bepaalde mening is toegedaan) is kwalitatief onderzoek aan te raden. Kwalitatief onderzoek geeft een beeld van de wensen, ervaringen, meningen of behoeften van de doelgroep.

**Operante conditionering**

Is het leerproces waarbij een respons in een bepaalde context gevolgd wordt door een bekrachtiger (Engels: reinforcer) of bestraffer (Engels: punisher). Een bekrachtiger is elke gebeurtenis die de kans vergroot dat dezelfde respons in de toekomst weer zal optreden. Een bestraffer is daarentegen elke gebeurtenis die de kans verkleint dat de respons weer zal optreden. In dierexperimenten is de bekrachtiger vaak voedsel of drank, en de bestraffer een elektrisch schokje. Soms spreekt men ook wel van positieve en negatieve bekrachtigers.

**Pedagogische didactische aanbod**

Het aanbod wat de ontwikkeling van de leerling op sociaal en emotioneel gebied doet groeien (pedagogisch) en dit op basis van de wetmatigheden hoe een individu alleen of groepsgewijs het besprokene het beste leert (didactisch).

**Praktijkgericht onderzoek**

Praktijkgericht onderzoek is in eerste instantie niet gericht op theorieontwikkeling maar op het oplossen van praktische problemen waar professionals in de praktijk tegen aan lopen. Bij praktijkgericht onderzoek gaat het om een vraagstelling die uit de praktijk komt of daar direct relevant voor is. De uitkomsten van praktijkgericht onderzoek zijn relevant voor diezelfde beroepspraktijk en worden zowel in de praktijk als in het onderwijs actief geïmplementeerd.

Zowel de kennisontwikkeling als de implementatie van nieuwe inzichten geschiedt in nauwe interactie met de beroepspraktijk, kennisinstituten en het onderwijs.

**Remedial Teacher**

Een remedial teacher (ook: RT'er) (uit het Engels letterlijk een leraar die verbetert) verleent hulp aan leerlingen met leerproblemen of gedragsstoornissen, met name in het primair onderwijs.

**Regionaal Opleidingscentrum (ROC)**

Een regionaal opleidingscentrum is een samenwerkingsverband van onderwijsinstellingen in het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie in Nederland.

**Systeemgericht werken**

Onder systeemgericht werken verstaan we dat we de problematiek/hulpvraag van de centrale cliënt niet geïsoleerd beschouwen maar in samenhang met zijn of haar functioneren in zijn/haar sociale omgeving.

De dynamiek van zijn sociale omgeving (waaronder we in eerste instantie zijn huishouding/gezinssituatie verstaan, maar die we ook breder kunnen opvatten zoals bijvoorbeeld vrienden, familie en werk) staat centraal in de probleemanalyse en de oplossing in de vorm van het hulpverleningstraject wordt samengesteld.

**Systematisch**

Een planmatige aanpak voor het onderzoek.

**Trajectbegeleider AKA**

Persoon in een gecombineerde rol van vakdocent en schoolmentor die vanuit relatieoogpunt zoveel mogelijk lessen geeft aan de eigen groep. Dit om z.s.m. het vertrouwen te winnen en vanuit deze relatie de school en sociaal emotionele doelstellingen te behalen. Daarnaast is de trajectbegeleider proactief in het coördineren en continue afstemmen van de zorgschil rond de leerling.

**Validiteit en betrouwbaarheid**

Validiteit zegt iets over de inhoud: wordt er gemeten wat de bedoeling is. Wanneer u mensen op straat vraagt of ze wel eens stelen, is de kans groot dat de dieven onder hen dit zullen ontkennen. Op basis van een dergelijk onderzoek schat u het aantal dieven te laag in.

Betrouwbaarheid heeft te maken met de stabiliteit van het onderzoeksresultaat. Wanneer het onderzoek zou worden herhaald, komen dan dezelfde resultaten naar voren? Bij het bovengenoemde voorbeeld kunnen de resultaten betrouwbaar zijn, omdat het percentage dieven dat liegt altijd ongeveer even groot is.

**Zelfredzaamheid**

Het vermogen om dagelijkse algemene levensverrichtingen zelfstandig te kunnen doen, bijvoorbeeld wassen, aankleden en koken en vermogen om sociaal te kunnen functioneren.

**Zorgstructuur**

Door de overheid gestimuleerde aanpak van scholen om de instroom van leerlingen naar het speciaal onderwijs te verminderen; scholen beschikken over een procedure voor het signaleren, diagnosticeren, bespreken en behandelen van leerlingen die extra zorg nodig hebben, waarbij ze ook gebruik kunnen maken van deskundigen binnen samenwerkingsverbanden.

## Bijlage II Interventies

Op de volgende pagina's worden schematisch, thematisch als sectoraal de interventies weergegeven behorend bij verschillende problematieken en doel - en beroepsgroepen. (JSO, Centrum voor jeugd, samenleving en opvoeding, 2011)

## Thematisch overzicht

| Thema's               | Methodieken en werkwijzen                                                                                                                                         |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Arbeid, re-integratie | Weer aan de slag<br>Work it                                                                                                                                       |
| Empowerment           | Chebba Magazine en PowerGirl Magazine<br>Girls' talk<br>Girlz Talk<br>Karavaan van 1001 meiden<br>La haya fi dien<br>My identity<br>SJA Meidenplaza<br>SuperWoman |
| Huiselijk geweld      | Stay in Love +                                                                                                                                                    |
| Informatief           | Meidensite                                                                                                                                                        |
| Loverboys             | Beauty and the beast<br>Beware of loverboys<br>Hoezo 'lover' boys?<br>Lespakket loverboys<br>Loverboys                                                            |
| Meerdere onderwerpen  | Meidensite<br>SuperWoman                                                                                                                                          |
| Pesten                | Van Queenbee naar zwerm                                                                                                                                           |
| Seksualiteit          | Girls' talk<br>Love limits<br>Pretty woman                                                                                                                        |
| Taboes doorbreken     | Chebba Magazine en PowerGirl Magazine<br>Girlz talk                                                                                                               |
| Tienermoeders         | Heft in eigen hand<br>Loket jonge moeders<br>Voorzorg<br>Weer aan de slag                                                                                         |
| Tienerzwangerschap    | Girls' choice                                                                                                                                                     |
| Vrijtijdsbesteding    | Girls only<br>Huiskamer methodiek<br>Maatjesprojecten<br>Silver Scissors<br>Sport voor allochtone meiden<br>Thuis in de bieb                                      |
| Weerbaarheid          | Rots en Water training<br>Weerbaarheidscursus                                                                                                                     |

## Sectoraal overzicht

| Sector                   | Methodieken en werkwijzen                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vrije tijd               | Chebba Magzine en PowerGirl Magazine<br>Girls only<br>Girlz talk<br>Huiskamer methodiek<br>Karavaan van 1001 meiden<br>La haya fi dien<br>Love limits<br>Maatjesprojecten<br>Pretty woman<br>Silver scissors<br>SJA Meidenplaza<br>Sport voor allochtone meiden<br>Stay in love +<br>Thuis in de bieb<br>SuperWoman |
| Onderwijs                | Beauty and the beast<br>Beware of loverboys<br>Girls' choice<br>Girls' talk<br>Girlz talk<br>Hoezo 'lover'boys?<br>Lespakket loverboys<br>Love limits<br>Loverboys<br>My identity<br>Van queenbee naar zwerm<br>Rots en water training<br>Weerbaarheidscursus                                                       |
| Jongerenwerk             | Beware of loverboys<br>Girls' choice<br>Girls' talk<br>Hoezo 'lover'boys?<br>Love limits<br>Loverboys<br>My identity<br>Rots en water training<br>SuperWoman<br>Weerbaarheidscursus                                                                                                                                 |
| Persoonlijke begeleiding | Loket jonge moeders<br>Voorzorg<br>Weer aan de slag                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Moskee                   | My identity                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Werk                     | Weer aan de slag<br>Work it                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

## Specifieke doelgroepen

| Doelgroep:        | Methodieken en werkwijzen                                                                                                                                                                                             |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Allochtone meiden | Chebba Magazine en PowerGirl Magazine<br>Girls' talk<br>Girlz talk<br>Karavaan van 1001 meiden<br>La haya fi dien<br>My identity<br>SJA Meidenplaza<br>Sport voor allochtone meiden<br>Thuis in de bieb<br>SuperWoman |



**Bijlage III Competentieprofiel gedrag specialist****1 Een GS die interpersoonlijk competent is in de omgang met een kind met opvallend gedrag:**

- bouwt contact met het kind op, accepteert de persoon van het kind (niet het probleemgedrag), creëert betrokkenheid met behoud van distantie;
- gaat uit van ontwikkelingskansen en groeimogelijkheden van het kind (niet van problemen);
- versterkt het kind in zijn of haar zelfbeeld, vertrouwen en welbevinden.
- Doet een beroep op de medeverantwoordelijkheid van leerlingen en betreft de leerlingen daarom bij het opstellen van het groepsplan en de individuele handelingsplannen;
- De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie

**2 Een GS die orthopedagogisch competent is:**

- praat met het kind over zijn gedrag en de consequenties die dat heeft voor zichzelf, voor andere kinderen, en voor de leraar. Het gedrag wordt concreet benoemd, zodat het kind het herkent en ervaart;
- maakt afspraken met het kind over regels, verwachtingen, rollen en volgt de uitvoering ervan consequent. Hij stimuleert dat het kind komt tot zelfsturing.
- belooft gewenst gedrag consequent en negeert ongewenst gedrag, corrigeert het of maakt het bespreekbaar.
- De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.

**3 Een inhoudelijke en didactische competente GS in de omgang met een kind met een gedragsprobleem:**

- zorgt ervoor dat het onderwijs uitdagend is en aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van de leerling en werkt daarmee aan het voorkomen of verminderen van leer- en gedragsproblemen;
- brengt het gedrag van het kind in kaart, bepaalt welke ontwikkelingskansen er zijn en volgt verdere ontwikkeling;
- kiest veranderingsdoelen, formuleert deze concreet en brengt deze stapje voor stapje in de praktijk.
- Heeft kennis van sociale vaardigheden en sociaal-cognitieve vaardigheden en verzorgt eventueel lessen sociale vaardigheden in de klas of in de kleine groep
- De leerkracht met speciale taken op het gebied van gedrag moet een leerlijn op seo kennen, aanpassen of opzetten naar de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerlingen
- De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.

**4 Een GS die organisatorisch competent is in de omgang met kinderen met een gedragsprobleem:**

- observeert het gedrag van kinderen;

- richt het onderwijs zo in dat er tijd is voor extra aandacht van het gedrag van het kind;
- arrangeert de fysieke omgeving, de sociale omgeving en de leeromgeving zodanig dat het kind structuur en veiligheid geboden wordt met behoud van haalbare ontwikkelingskansen.
- De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie

**5 Een GS die competent is in samenwerking met collega's, intern begeleider en externe specialisten:**

- brengt het gedrag van het kind in relatie tot zijn situatie / context en verwoordt dit helder en concreet;
- doet een beroep op en maakt gebruik van ervaring en inzichten van collega's;
- stemt de aanpak van gedragsproblemen af met teamleden

**6 Een GS die competent is in samenwerking met ouders en externe hulpverleners:**

- zoekt bij problematisch gedrag tijdig contact met de ouders van het kind;
- beschrijft in het gesprek met de ouders het gedrag van het kind in de schoolsituatie concreet en gaat na of er een relatie is met het gedrag thuis / buiten school. Hij / zij creëert wederzijds vertrouwen, zoekt samen naar oplossingen en maakt ouders tot bondgenoot. Hij / zij stemt de aanpak op school af op de aanpak thuis.
- bespreekt de voortgang periodiek met ouders en hulpverleners;
- gaat zo nodig, tegen de ouders in als het belang van het kind in gevaar dreigt te komen.
- De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie
- De GS dient kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen.

**7 Een GS die competent is in reflectie en ontwikkeling:**

- Denkt na over het eigen functioneren als leraar en de invloed daarvan op het gedrag van het kind;
- Experimenteert met een andere benadering van het kind en gaat de effecten daarvan na;
- Werkt gericht aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen van kinderen.
- Is zich bewust van zijn/haar eigen mentale model en beseft dat mede op basis van die houding het eigen handelen gestuurd wordt
- Heeft een positieve grondhouding t.a.v. kinderen en ziet hun ontwikkelingsmogelijkheden i.p.v. hun tekorten;

- Is zich bewust van het beoordelen van gedrag in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken).

- De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.

In zijn rol als ondersteuner beschikt de gedragsspecialist over de volgende kenmerken (Van Meersbergen, 2009):

1. de GS kan leerkrachten begeleiden of oplossingsgericht coachen. Dit in situaties waarin leerkrachten dreigen vast te lopen met de sociaal-emotionele ondersteuning of gedragsaanpak van een leerling/een groepje leerlingen of de groep.
2. de GS weet de leerkracht ontvankelijk te maken voor het kijken naar en eventueel veranderen van leerkrachtgedrag.
3. de GS kan gedrag beoordelen in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken).
4. de GS is samen met de intern begeleider een eerste aanspreekpunt voor leerkrachten bij de signalering van mogelijke gedragsproblematiek op school en kan vervolgens de eerstelijnsignalering in de sociale context, zoals hierboven omschreven vormgeven. Hierbij kan vanaf juni 2010 gebruik worden gemaakt van het simulatieprogramma *1-Zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling* (WOSO/OU/RdMC, 2010).
5. de GS kan een schoolvisie ontwikkelen of meehelpen ontwikkelen, welke gemeenschappelijke sociale cultuur nagestreefd wordt met bijbehorende waarden en normen van daarvan afgeleide positief geformuleerde gedragsregels.

### **Kennis en vaardigheid**

De gedragsspecialist dient:

- 1) Te beschikken over de noodzakelijke achtergrondkennis op het gebied van theoretische verklaringsmodellen.
- 2) De daartoe geëigende orthopedagogische en didactische kennis van de ontwikkeling van het kind toe te kunnen passen wat betreft: sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 3) Gebruik te kunnen maken van een op dat moment daartoe geëigende gesprekstechniek.
- 4) Met de daartoe geëigende instrumenten pedagogisch onderzoek te kunnen uitvoeren en te verslaan.
- 5) Met behulp van de gegevens te kunnen diagnosticeren.
- 6) Een handelingsplan te kunnen opstellen, schriftelijk vast te kunnen leggen en uit te kunnen voeren, gebruik makend van de kennis van pedagogische en/of orthodidactische technieken.
- 7) In staat te zijn dit handelingsplan te evalueren en zo nodig bij te stellen.
- 8) Kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt in de verschillende vak- en vormingsgebieden.
- 9) Kennis te hebben van specifieke leer- en hulpmiddelen.
- 10) Kennis te hebben van verschillende gedragsbegeleidings methodieken en deze kennis te kunnen gebruiken bij het handelen met leerlingen.
- 11) Kennis te hebben van verschillende observatiemodellen en deze te kunnen toepassen.
- 12) Te beschikken over achtergrondkennis van specialismen, zoals psychopathologie, vroegtijdige onderkenning, et cetera.
- 13) Kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen.
- 14) Kennis te hebben van het vigerend Nederlandse onderwijsstelsel en het Nederlands.

## Bijlage IV Thesis summary

### Background

Each teacher experiences a class to be 'difficult to manage' at a certain point in his or her career. The researcher, as a matter of fact, in person as well, but specifically a group of girls (16 – 20 years of age) with a pronounced rebellious, norm exceeding attitude is new to me. It takes a lot of energy when undergoing: hurtful statements, threats, swearing, rebellion and even physical contact as a person and education professional. This is at the expense of the learning proceeds, atmosphere in the classroom and feeling yourself competent as a professional. The specific problems that the team of the department of Elementary vocational education (FBO) of the Regional training center (ROC), experience almost on a daily basis is that these girls show this behavior. This results in the following main-and share questions.

### Main research question

'How to deal with girls, as a learning path counsellor, with norm exceeding behavior within the Elementary vocational education department (FBO) of a medium sized Regional training center?'

### Sub questions

1. What does the current pedagogical-didactic offer look like on social-emotional area for girls at FBO, ROC?
2. What for (inter) national evidence-based interventions are there (specifically for girls) that can be used by the (preventive) learning path counsellor?
3. What roles do behavioral experts (M. SEN) have when being compared and analyzed both national and international?

### Research design

The method involves the (educational) design research: a systematic approach (educational) problems, in which through integrated design and research activities a twofold objective: practice improvement and knowledge growth (www.vgct.nl, 2013). This form does the most justice to the research objective, namely advice for the improvement of educational practice within the department and for the growth of knowledge for the learning path counsellor and that of colleagues.

### Research results

Programs aimed at empowerment, mutual exchange and learning from each other in a group (peer learning) with a gender specific approach (either an approach focused on the needs and problems of adolescent girls) are promising. Also a cognitive behavioral approach (CGT) has a positive effect on the sexual health of girls. Attention to own cognitions, values, norms and beliefs about sexual health, developing critical understanding, attitude formation and learning skills through role models (mentoring) play an important role in this approach.

### Conclusion

The Department should improve its social emotional learning materials, keep them up to date and provide structure to create cohesion. The didactic approach needs to be made gender specific and in small groups. Themes are: relationships, conflicts, labor skills, resilience and empowerment. At the same time, an integral system / approach needs to be developed. Within this system the learning path counselor needs to be included himself. The girls have the need for a positive role model who is also outside school hours available for these girls, for Council, advice and building a relationship.