

2012

Vroegtijdige signalering van risicoleerlingen

Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan voor een structurele aanpak van leerlingen met een verhoogd risico op uitval



Naam: Janneke Havermans

Studentnummer: 2043700

Opleiding: Fontys OSO

Master Special Educational Needs (Master SEN)

Begeleider: A. Donkers

April, 2012

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting.....	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1 – Aanleiding & Probleemstelling	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Aanleiding	7
1.3 Probleemverkenning	8
1.4 Doelstelling.....	8
1.5 Onderzoeksvraag.....	8
1.6 Deelvragen	9
1.7 Afsluiting	9
Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Begrippen en definities.....	10
2.2.1 Voortijdig schoolverlaten	10
2.2.2 Risicoleerlingen	11
2.2.3 Risico- en beschermende factoren	13
2.2.4 Pedagogisch klimaat	14
2.2.5 Afsluiting	17
2.3 Internationalisering.....	18
2.3.1 Matrix	19
2.3.2 Afsluiting	19
2.4 Passend Onderwijs.....	19
Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie.....	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Opzet van het onderzoek.....	21
3.3 Dataverzameling	21
3.4 Respondenten	22
3.5 Data analyse.....	23
3.6 Validiteit/betrouwbaarheid	23

3.6.1 Ethiek	23
3.7 Afsluiting	24
Hoofdstuk 4 – Data-analyse & resultaten.....	25
4.1 Inleiding	25
4.2 Analyse Klimaatschaal	26
4.2.1 Persoonsgegevens	26
4.2.2 Analyse 4 clusters.....	26
4.2.3 Analyse van dichtbij bekeken	29
4.3 Analyse verschil leerling en mentor.....	33
4.4 Analyse tevredenheidonderzoek	33
Hoofdstuk 5 – Conclusies & aanbevelingen.....	36
5.1 Inleiding	36
5.2 Pedagogisch klimaat	36
5.2.1 Leerlingen.....	36
5.2.2 Mentoren.....	37
5.3 Effectiviteit Klimaatschaal	37
5.4 Aanbevelingen.....	38
5.5 10 Stappenplan	39
5.6 Afsluiting	40
Hoofdstuk 6 – Evaluatie	41
6.1 Ervaringen	41
6.2 Persoonlijke & professionele ontwikkeling	42
Nawoord	44
Literatuurlijst.....	45
Bijlagen	48

SAMENVATTING

Het Hervion College is een VMBO school in 's-Hertogenbosch waar momenteel 600 leerlingen in de theoretische, kader of beroepsgerichte richting onderwijs volgen. Het Hervion College is een scenario 3 school, dit houdt in dat er gewerkt wordt in open ruimtes, met projecturen waarin veel aandacht is voor vaardigheden en competenties en met vier kernteams per leerjaar. Het kernteam vervult een zeer belangrijke functie ten opzichte van leerlingenbegeleiding waarvan de mentoren de belangrijkste spil zijn, dit zorgt voor een grote verscheidenheid in aanpak en expertise. Mentoren binnen de kernteams hebben echter niet de juiste middelen om met name leerlingen zonder handelingsplan en/of indicatie te begeleiding hetgeen kan leiden tot voortijdig uitval. Dit onderzoek richt zich op de vroegtijdige detectie van deze leerlingen. De hoofdvraag die wordt beantwoord is: Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan voor een structurele aanpak van leerlingen met een verhoogd risico op uitval in leerjaar drie van het Hervion College?

Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag is een theoretische studie gedaan naar literatuur die inzicht geeft in risicofactoren, voortijdig schoolverlaten en het pedagogisch klimaat. Dit gecombineerd met de visie van de mentoren van leerjaar 3 heeft geleid tot het afnemen van de Klimaatschaal onder 158 derde klas leerlingen en de 8 mentoren. Hierin wordt gevraagd naar de tevredenheid van de leerlingen en mentoren over het pedagogisch klimaat in de klas. De uitkomsten van deze vragenlijsten zijn geanalyseerd op basis van persoonsgegevens, schaalvragen en opmerkingen. Deze data-analyse geeft weer dat de Klimaatschaal een betrouwbaar middel is om eventuele risicoleerlingen vroegtijdig te detecteren. Samen met de bestudeerde theorie zijn onderbouwde en realistische adviezen uitgewerkt om de leerlingenbegeleiding op het Hervion College te verbeteren. Hierbij is een belangrijk advies dat door het afnemen van de Klimaatschaal en het door een zorgdocent uitgevoerde 10 stappenplan een meer gestructureerde begeleiding aan risicoleerlingen geboden kan worden, hetgeen zal leiden tot een verkleining van het aantal voortijdig schoolverlaters. Dit onderzoek kan gezien worden als een hulpinstrument voor de optimalisering van de structurele leerlingenbegeleiding.

INLEIDING

Achtergrondinformatie

Voor u ligt de scriptie van Janneke Havermans, werkzaam op het Hervion College te 's-Hertogenbosch sinds 2007 als lesgevende in het beroepsgerichte intersectorale programma Toerisme (ISDC), en PSO¹ aan de tweede klas VMBO KB², maar bovenal mentor van een derde klas ISDC Toerisme VMBO KB.

Dit onderzoek is de laatste fase van mijn deeltijdopleiding Master SEN Fontys OSO Gespecialiseerd Leraar Voorgezet Onderwijs 2009-2011. Ik heb voor deze opleiding de Lerarenopleiding Geschiedenis gevolgd.

Ik ben een schooljaar na het behalen van mijn bevoegdheid al begonnen met de Master SEN, ik merkte namelijk al gauw dat ik bepaalde handvatten miste om met name met 'lastige' leerlingen om te gaan. Onze school kent een steeds groter wordende populatie leerlingen met LWOO, leer- en of gedragsproblemen en veel leerlingen komen uit een sociaal zwakker milieu. Op dit moment heeft het Hervion College 52% leerlingen uit Armoede Probleem Cumulatie (APC) gebieden (Vensters voor Verantwoording, 2011). Ik heb gekozen om mijn onderzoek te richten op deze 'lastige' leerlingen. Leerlingen die na enkele weken in leerjaar 3 opvallen door hun gedrag en resultaten. docenten en mentoren hebben in veel gevallen op dit moment in het verloop van het schooljaar nog onvoldoende informatie tot hun beschikking om adequaat te kunnen reageren. Wel worden de standaardstappen ondernomen: we nodigen ouders uit op ouderavond, praten met de desbetreffende leerling en we bespreken dit met collega's. Vaak veranderen deze maatregelen weinig. De leerlingen veranderen niets aan hun gedrag, er vindt juist een verslechtering plaats. Dan komt er een moment waarop de problematiek verergert en er ernstige incidenten plaatsvinden: een leerling gaat op de vuist met een medeleerling, bedreigt een docent of spijbelt en komt in aanraking met justitie. Als noodgreep wordt dan de interne rebound voorziening³ ingezet maar in veel van dit soort gevallen heeft de rebound voorziening niet het gewenste effect.

¹ Praktische Sector Oriëntatie

² Voorgezet Middelbaar Beroeps Onderwijs – Kader en Beroepsgerichte leerweg

³ De Interne Rebound voorziening is een instelling voor leerlingen met een te gecompliceerde hulpvraag om te kunnen functioneren in het gewone klassenverband. Deze leerlingen worden tijdelijk in deze instelling geplaatst. Daar worden ze begeleid en krijgen extra training, bv. anti agressie training met als doel om weer terug te keren in de klas.

Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is het verzamelen van relevante gegevens over het pedagogisch klimaat in de klas en de kenmerken van risicoleerlingen. Aan de hand van deze gegevens hoop ik een aanbeveling te kunnen doen voor een structurele aanpak in leerjaar drie om risicoleerlingen vroegtijdig te kunnen detecteren.

Opbouw van het verslag

Elk hoofdstuk geeft een volgende stap weer in het onderzoek. De indeling van de hoofdstukken beschrijven deze stappen op een logische en gestructureerde volgorde. Ieder hoofdstuk is onderverdeeld in paragrafen, ook allemaal terug te vinden in de inhoudsopgave.

HOOFDSTUK 1

Aanleiding & Probleemstelling

1.1 Inleiding

Het onderzoek is opgezet in overleg met de teamleider leerjaar drie en de locatiedirecteur van het Hervion College, VMBO school te 's-Hertogenbosch. In dit hoofdstuk wordt de aanleiding, de probleemstelling en de doelstelling van het onderzoek beschreven. U leest hier een situatieschets over de probleemsituatie in de organisatie en de directe reden die heeft geleid tot het praktijkgericht onderzoek

1.2 Aanleiding

Ter voorbereiding van dit onderzoek is het van belang een duidelijke begin situatie te schetsen. Leerlingen in de derde klas komen voor een groot gedeelte uit de tweede klas waar ze gedetermineerd zijn op niveau (T/K/B) en een beroepsgerichte keuze hebben gemaakt naar aanleiding van de Praktische Sector Oriëntatie (PSO) lessen. Daarnaast maken ook doubleurs en zij-instromers een groot gedeelte uit van iedere nieuwe derde klas. De samenstelling van een klas verandert dus ingrijpend in vergelijking met de onderbouw. In de bovenbouw krijgen de leerlingen 8 uur per week les in het door hun gekozen beroepsgerichte programma – handel en administratie/handel, toerisme en horeca. De samenstelling van de klassen kan dus niet door de docenten worden bepaald, in verband met de beroepskeuze die is gemaakt door de leerlingen. Het mentoraat speelt op het Hervion College en met name in de derde klas een grote rol. De mentor heeft de moeilijke taak om een goed pedagogisch klimaat te ontwikkelen. De mentor moet dus de leerlingen zo snel mogelijk leren kennen. Dit gebeurt nu doormiddel van een algemeen mentorgesprek, maar die gesprekken moeten gevoerd worden met alle 25 tot 30 leerlingen waaruit de klas bestaat, dus is het voor de mentor vaak niet mogelijk om het mentorgesprek individueel uit te voeren. Niet alleen heeft de mentor te kampen met grote klassen, de mentor is ook verantwoordelijk voor de handelingsplannen, oudercontact, stages en allerlei projecten rondom bijvoorbeeld KV1⁴ en de administratie in het leerlingvolgsysteem. Al met al heeft de mentor dus erg weinig tijd om met behulp van mentorgesprekken iedere leerling uitgebreid te behandelen. Het komt er

⁴ Kunstvakken 1 die bij ons op school in de derdeklas als onderdeel bij het vak Nederlands zijn ondergebracht en als projecten tijdens de projecturen die door de mentor worden verzorgd.

daarom vaak op neer dat dit gesprek tussen de bedrijven door en in aanwezigheid van andere klasgenoten wordt gevoerd. Bovendien is dit gesprek niet gebonden aan een vragenlijst, systeem of test. Iedere mentor gaat hier dus op een eigen manier mee om. Een gedegen structurele aanpak voor de omgang met leerlingen door mentoren mist dus compleet in leerjaar drie van het Hervion College.

1.3 Probleemverkenning

Door de afwezigheid van een gedegen structuur bij het mentoraat worden leerlingen met een verhoogde kans op uitval te laat gesignaleerd en krijgen zij vervolgens niet de juiste individuele begeleiding die deze leerlingen nodig hebben. Dit leidt in de huidige praktijk tot voortijdig schoolverlaten.

1.4 Doelstelling

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is het uitbrengen en onderbouwen van adviezen aan de directie van het Hervion College, waarin de wenselijke veranderingen in de structurele aanpak voor leerlingen met een verhoogde kans op uitval worden aangegeven. Om dit te kunnen doen wordt de tevredenheid van alle derdeklas leerlingen over het pedagogische klimaat in kaart gebracht. Individuele leerlingen die als opvallend tevreden of opvallend ontevreden naar voren komen, worden nader bekeken. Aan de hand van het pedagogische klimaat zoals die wordt ervaren door de leerlingen en aan de hand van de individuele leerlingen die hierbij opvallen, wordt een pedagogisch advies geschreven voor iedere mentor zodat zij sfeer in de klas kunnen verbeteren en extra aandacht kunnen besteden aan mogelijke risicoleerlingen leerlingen. Het onderzoek is geslaagd wanneer een er een onderbouwd advies gegeven kan worden ten aanzien een structurele opzet voor de vroegtijdig signaleren van leerlingen met een verhoogd risico op uitval, onderbouwd door de uitslagen van de test en het pedagogisch advies voor de mentoren.

1.5 Onderzoeksvraag

Bovenstaande doelstelling heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan voor een structurele aanpak van leerlingen met een verhoogd risico op uitval in leerjaar drie van het Hervion College?

1.6 Deelvragen

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zullen de volgende deelvragen worden onderzocht en beantwoord:

1. Hoe is de tevredenheid van leerlingen en mentoren van leerjaar drie van het Hervion College met betrekking tot het pedagogisch klimaat in de klas?
2. Is het gebruikte middel effectief bij het vroegtijdig detecteren van risicoleerlingen?
3. Op welke manier kan dit middel helpen om de aanpak van risicoleerlingen te verbeteren?
4. Wat is er in de literatuur bekend over het signaleren en de aanpak ten aanzien van risicoleerling op het voortgezet onderwijs?
5. Hoe wordt er op scholen in het buitenland omgegaan met risicoleerlingen?

1.7 Afsluiting

In het volgende hoofdstuk zullen theoretische uitgangspunten welke relevant zijn voor het onderzoeksthema aan bod komen. De definities van de verschillende begrippen zullen uitgelegd worden, de koppeling tussen het belang van het pedagogisch klimaat en het voorkomen van voortijdig schooluitval wordt gemaakt. Verder zullen de thema's internationalisering, passend onderwijs en inclusief onderwijs besproken worden.

HOOFDSTUK 2

Theoretisch Kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de relevante theorie en literatuur. Hierbij worden enkele begrippen gedefinieerd vanuit de basis van bestaande theorie, waaronder het begrip risicoleerling. Bij het bepalen van de definitie wordt ook rekening gehouden met achterliggende oorzaken en processen die doorgaans hieraan ten grondslag liggen. Daarbij wordt ook uitgelicht welke factoren vanuit de theorie gezien kunnen bijdragen aan een verbeterde aanpak van risicoleerlingen op het Hervion College. Verder wordt er ook ingegaan op internationalisering waarbij gekeken wordt naar de aanpak van risicoleerlingen op vergelijkbare middelbare scholen in het buitenland. En tot slot een korte analyse over passend en inclusief onderwijs in kader van dit onderzoek.

2.2 Begrippen en definities

In het kader van mijn onderzoek heb ik de volgende thema's en begrippen gekozen om verder uit te werken:

- VSV – Voortijdig schoolverlaten
- Risicoleerling
- Risicofactoren versus beschermende factoren bij risicoleerlingen
- Pedagogisch klimaat

2.2.1. Voortijdig schoolverlaten

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) hanteert de volgende definitie van de term schoolverlater: Een voortijdig schoolverlater is iemand tussen de 12 en 23 jaar die zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat (www.rijksoverheid.nl, 2011). Een startkwalificatie is een diploma havo, vwo of een mbo-diploma op niveau 2 of hoger. Een vmbo diploma is dus geen startkwalificatie. Leerlingen die het vmbo in de derde klas verlaten om niveau 1 op het MBO te gaan doen vallen dus officieel onder voortijdig schoolverlaters (VSV'ers). Maar ook leerlingen die na het behalen van het vmbo diploma een opleiding gaan volgen bij een particuliere opleiding zoals de Hoepelman kappersopleiding worden gezien als VSV'ers omdat dit niet een door de

overheid erkende onderwijsorganisatie is. Het is zelfs zo dat leerlingen die na het behalen van het vmbo diploma naar de Landmacht gaan als VSV'ers worden gezien, want ook de Ministerie van Defensie wordt niet gezien als officiële onderwijsinstelling, aldus het Platform Midden-Nederland (2004). De definitie van vroegtijdig schoolverlaat die gehanteerd wordt in dit onderzoek wijkt daarin af van de bovengenoemde literatuur. De strikte hantering van criteria zoals die van Platform Midden-Nederland (2004) wat betreft particuliere onderwijsinstellingen en Defensie wordt daarbij niet gevolgd. De leerlingen die doorstromen naar een particuliere opleiding zoals de Hoepelman kappersopleiding of de Langmacht komen doorgaans goed terecht. Dit is niet de probleemgroep waar dit onderzoek zicht op richt. Daarom wordt de volgende definitie gehanteerd:

Een voortijdig schoolverlater is iemand tussen de 12 en 23 jaar die zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat. Hierbij wordt met de term startkwalificatie niet alleen een diploma havo, vwo of een mbo-diploma op niveau 2 of hoger bedoeld, maar ook niet erkende particuliere opleidingen en instellingen van een vergelijkbaar niveau, zoals de hierboven genoemde uitzonderingen.

2.2.2. Risicoleerlingen

Het begrip risicoleerling hangt nauw samen met het begrip vroegtijdig schoolverlater. De brancheorganisatie voor middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie de definitie "een leerling met een hoge uitvalkans" (IBO BVE-Raad, 2006). Een definitie die wellicht meer duidelijkheid verschaft komt van de Thesaurus Zorg en Welzijn. De Thesaurus Zorg en Welzijn is een trefwoordenbestand van zo'n 19.000 termen op het brede terrein van zorg en welzijn en is een gezamenlijk product van drie kennisinstituten: MOVISIE, het Nederlands Jeugdinstituut / NJi en Vilans. De definitie die Thesaurus hanteert is als volgt: "leerlingen, die zonder extra ondersteuning een grote kans lopen het onderwijs te verlaten zonder ten minste een startkwalificatie" (www.thesauruszorgenwelzijn.nl, 2011). Deze definitie is echter weinig gedetailleerd. Verschillende onderzoekers hebben pogingen gedaan om op eigen wijze verdere invulling te geven aan het begrip risicoleerling. Om dit begrip verder te onderzoeken zet ik de visies van een aantal onderzoekers hieronder uiteen. Volgens de Nijmeegse onderzoeker Eimers (2005) zijn er drie doelgroepen te onderscheiden bij risicoleerlingen: Er is een groep die een rationele afweging maakt tussen school en werk. Wanneer verder leren minder aantrekkelijk voor hen is, verlaten ze het onderwijs. Dit zijn de 'opstappers'.

Een tweede groep – de ‘niet-kunners’ – komt niet tot een startkwalificatie door een beperkte intellectuele bagage. Voor hen bestaan er speciale leerwegen waarin ze idealiter worden begeleid naar de hoogst haalbare maatschappelijke positie. Een derde groep verlaat de school allerm minst uit vrije wil. Deze ‘overbelasten’ willen wellicht graag een startkwalificatie behalen, maar door een opeenstapeling van beperkte vaardigheden en/of chronische sociale en emotionele problemen verwordt de gang naar het diploma tot een uitputtingsslag waarin zij vroeg of laat het onderspit delven. Vooral als ‘niet-kunnen’ samengaat met ‘overbelasting’ ontspreken zij, met als bijkomstig gevolg een – aanzienlijke – maatschappelijke schade. Volgens het onderzoek van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2009) naar schooluitval in het vmbo bestaat het overgrote deel van de vroegtijdige schoolverlaters (VSV’ers) – tussen de 70 en 50 procent – uit ‘overbelasten’. Met een beperkte scholing – veelal mbo-niveau 1 of 2 – zijn hun kansen op werk beperkt en zijn de verlokkingen van ‘alternatieve’ activiteiten groot, vooral in de grote stad. In het onderzoek worden deze overbelaste jongeren vergeleken met jongleurs; ze moeten als het ware net een bal te veel in de lucht houden en bezwijken uiteindelijk onder de totale druk. De leefwereld een risicoleerling wordt volgens onderzoekers Traag en Van der Velden (2008) vaak gekenmerkt door chaos. Zij maken in hun onderzoek het onderscheid tussen drie leefwerelden:

1. Chaotische gezinnen

Het ontbreekt risicoleerlingen aan een stabiele thuissituatie. Ze komen vaak uit gebroken gezinnen, waarin kinderen door één van de ouders wordt verzorgd. Soms ontbreken beide ouders zelfs. Vaak gaat het hierbij om de allerarmsten uit de samenleving met ouders met een problematische arbeidssituatie en er is dan ook vaak geen positief rolmodel. Veel van deze leerlingen missen een basispakket aan culturele codes en sociale vaardigheden. Het aanleren van de juiste beroepshouding wordt hierdoor haast onmogelijk gemaakt.

2. Chaotische buurten

Ook buitenshuis stapelen de problemen zich op in de directe omgeving. Deze kinderen kunnen heel weinig cumulatie aan, dit zijn jongeren die veel structuur nodig hebben en ze zijn niet in staat deze zelf te creëren. In veel achterstandswijken zijn geen middelbare scholen, veel van deze jongeren moeten weg uit hun veilig omgeving om naar school te gaan. Deze stap is voor hen voor veel te groot, om van de stap van het voorgezet onderwijs naar het MBO nog maar niet te spreken. Ook speelt de peergroup

een grote rol in het leven van deze jongeren. Status is erg belangrijk, geld vormt de basis voor deze status. Juist de leerlingen die een warme stabiele omgeving missen belanden in het criminele circuit.

3. Chaotische scholen

Een te grote concentratie van risicoleerlingen die weinig sociale vaardigheden hebben meegekregen, leidt tot onrust en gebrek aan structuur op school. Mede vanwege hun vele problemen hebben de leerlingen een zeer laag zelfbeeld. Een dergelijke houding leidt vaak tot boosheid tegenover alles wat met autoriteit te maken heeft, zo ook met de school en de docenten.

Op individueel niveau wordt in de literatuur voornamelijk geschreven over de etniciteit, maar etnische herkomst is op zichzelf geen verklarende factor voor het vroegtijdig schoolverlaten. Wel kan het een versterkende factor zijn in combinatie met andere factoren, volgens Glas, Veenbaas en Noorda (1998). Herweijer (2008) concludeert dat jongens en niet-westerse allochtone leerlingen een groter risico lopen op schooluitval dan meisjes en leerlingen met in Nederland geboren ouders. Het aantal jongens dat de school voortijdig verlaat is ongeveer twee keer zo groot als het aantal meisjes (Glas, Veenbaas & Noorda, 1998). Een andere belangrijke risicofactor op individueel niveau is dat een groot aantal jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs een verkeerde keuze noemt als reden om te stoppen met een opleiding. Van Lieshout (2003) beschrijft dat uit onderzoek is gebleken dat maar liefst driekwart van de leerlingen in het beroepsonderwijs aan een opleiding begint zonder een duidelijk beroep voor ogen te hebben. Deze leerlingen hebben meestal geen idee welke richting ze willen kiezen. Wanneer gekeken wordt naar de bovenstaande visies op het begrip 'risicoleerling', zou ik voor dit onderzoek de definitie als volgt aan willen scherpen:

Een risicoleerling is een leerling die onderhevig is aan chaos in de drie leefwerelden (Traag & Van der Velden, 2008), waarbij de optelsom van risicofactoren zwaarder weegt dan de beschermende factoren (WRR, 2009; Van Lieshout, 2003) met als gevolg dat die leerling zonder extra ondersteuning een groot risico loopt om het onderwijs te verlaten zonder startkwalificatie.

Uit de praktijk blijkt dat het bovenstaande klopt. Leerlingen met een onstabiele thuissituatie kunnen redelijk goed presteren tot het moment dat de druk te hoog wordt. Vanaf de Kerstvakantie beginnen we met het eindexamen, sommige van deze leerlingen beginnen dan opeens slechte cijfers te halen en komen in een negatieve

spiraal terecht. Een ogenschijnlijk kleine aanleiding, zoals een sterfgeval van het konijn van de leerling, om een voorbeeld te noemen, kan dan doorslaggevend zijn. Met andere woorden: wanneer de leerling teveel ballen in de lucht moet houden kan een op het eerste gezicht onopvallende aanleiding net die ene bal teveel zijn, om de beeldspraak in het WRR-rapport (2009) opnieuw aan te halen.

2.2.3. Risico- en beschermende factoren.

Het WWR- rapport (2009) wijst uit dat elke risicofactor op zich niet een probleem hoeft te zijn, maar dat vooral de optelsom van factoren slecht kan zijn voor het kind. Hoe groter het aantal risicofactoren hoe groter de kans op uitval. Meestal zijn er meerdere redenen die leiden tot het besluit 'ermee te kappen' Van Lieshout (2003). Beschermende factoren zwakken hierbij de effecten van de risicofactoren af. Langdurige armoede betekent niet alleen maar weinig financiële middelen om kinderen op te voeden, mede daardoor kan er ook een breuk in de drie leefwerelden van het kind ontstaan. Hier staat echter tegenover dat een hechte relatie met tenminste één betrouwbare volwassene een sleutelrol kan spelen in het leven van een jongere, aldus Hermans (2007). Onderwijzend personeel speelt hierin een zeer belangrijke rol: warmte, zorg, aandacht, liefde, eigenwaarde, 'erbij horen'. Die verbondenheid vertaalt zich in de veerkracht en het doorzettingsvermogen die vereist zijn om met tegenslag om te gaan. Goede opvoeders weten dat hun kinderen te leren. Docenten en andere ondersteuners – conciërges bijvoorbeeld – stappen daarom in het gat dat de directe omgeving van de jongeren laat vallen. Binnen de ontwikkelingspsychologie is de opvatting alom geaccepteerd dat ontwikkeling een interactief proces is tussen jongere en (pedagogische) omgeving. De omgeving beïnvloedt de manier waarop een jongere zich ontwikkelt. Maar een jongere heeft ook invloed op de omgeving. Een angstige leerling of een leerling met een moeilijk temperament roept bij de opvoeder (en ook bij anderen) ander gedrag op dan een kind dat makkelijk is in de omgang en de wereld met vertrouwen tegemoet treedt, aldus Van den Akker, Dekovic, Prinzie en Asscher, (2010). Deze leerlingen hebben vaak een slechte band met meerdere docenten en of de mentor. De docent/mentor hoeft dus niet altijd per definitie alleen een beschermende factor te zijn maar kan net zo goed een risicofactor zijn. Uit het onderzoek van Allen en Meng (2010) onder 9045 voortijdig schoolverlaters van het vmbo blijkt 'problemen met school/docenten' met 17% een van de belangrijkste redenen voor het voortijdig verlaten van het vmbo, 'problemen met eigen gezondheid' komt met 28,5% als de belangrijkste reden naar

voren. In het onderzoek van de WRR-raad (2009) naar schooluitval in het vmbo wordt benadrukt dat de docent de spil is van alles. Helaas is er tot nu toe nauwelijks systematisch onderzoek gedaan naar de relatie tussen leraren en voortijdig schoolverlaten. Maar de onderzoeksraad is tot de volgende conclusies gekomen: Overbelaste leerlingen hebben structuur en verbondenheid nodig, de school moet tegenwicht bieden aan de chaos in de leefwerelden van de leerling. Er moet een beter evenwicht komen binnen de school tussen overbelaste leerlingen enerzijds en kansrijke leerlingen anderzijds. De individualistische schoolcultuur moet veranderen in een gezamenlijk 'learning community'. Er zijn betrokken docenten nodig die bereid zijn om zich langdurig in te zetten zonder snelle resultaten. Helaas is dit een vaardigheid die op de meeste docentopleidingen weinig prioriteit heeft. En wellicht is dit geen vaardigheid die zomaar aangeleerd kan worden.

2.2.4. Pedagogisch Klimaat:

Een van de beschermende factoren die een grote rol kunnen spelen in de aanpak van risicoleerlingen is de factor pedagogisch klimaat. Wanneer gekeken wordt naar de drie leefwerelden van Traag & Van der Velden (2008) dan valt direct op dat twee van de drie leefwerelden niet tot vrijwel niet onder de invloed van de docent liggen. Voor de aanpak van risicoleerlingen is het dus van groot belang dat de docent optimaal gebruik maakt van de invloed op de derde leefwereld, die van de school en dan met name in de klas, om risicoleerlingen bij te sturen en uitval te voorkomen. De definitie van de combinatie 'pedagogisch klimaat' is echter een complex begrip. Er worden in de literatuur vele omschrijvingen door veel verschillende auteurs gegeven over wat het 'pedagogisch klimaat', nu eigenlijk is. Hieronder volgen enkele citaten van het pedagogisch klimaat die genoemd worden in Jacobs en Ludéus (2007). Bij het pedagogisch klimaat gaat het om de sfeer waarin gewerkt wordt, en de wijze waarop de schoolleiding, de docenten en de leerlingen met elkaar binnen de school omgaan (Van Parreren, 2005 in Jacobs en Ludéus, 2007). Van der Molen zegt het volgende over de pedagogische atmosfeer: 'Bij de pedagogische atmosfeer gaat het van de kant van het kind om vertrouwen in de opvoeder en van de kant van de opvoeder om vertrouwen in het kind, om geduld, goedheid en beschikbaar zijn' (Van der Molen, 1994 in Jacobs en Ludéus, 2007, pagina 7). Aangezien in de literatuur geen eenduidige definitie gegeven wordt van het begrip 'pedagogisch klimaat' wordt voor dit meesterstuk de volgende definitie, die voortkomt uit de begripsomschrijvingen in de bovengenoemde literatuur, gehanteerd:

Het pedagogisch klimaat is een sfeer waarin gewerkt wordt, waarbinnen docent en leerlingen zichzelf en zichzelf ten opzichte van de ander en de omgeving prettig, veilig en vertrouwd voelen; zich welbevinden. Er is sprake van wederzijds vertrouwen en de docent en leerlingen durven zichzelf te zijn, voelen zich geaccepteerd en bevinden zich in een omgeving waarin zij op hun eigen niveau optimaal kunnen leren, presteren en ontwikkelen. Deze omgeving, waarin het kind wordt onderwezen en opgevoed, kent regels, met daarin verankerde normen en waarden. Kinderen worden door de docent op een positieve manier uitgedaagd, waar nodig ondersteund en er wordt rekening gehouden met individuele behoeften van de kinderen aan goede relaties, competentie en autonomie. Oftewel: "de gemeenschappelijk percepties van leerlingen ten aanzien van de onderlinge relaties in de klas, de organisatie van de les en de door de leerlingen te verrichten leertaken" (Maslowski, 2004).

De goede pedagogische sfeer op een school is een belangrijke factor, omdat een kind zich alleen positief kan ontwikkelen in een omgeving waarin het kind zich vertrouwd en veilig voelt. Pas dan durft het de omgeving te verkennen en in te gaan op de uitdagingen die de omgeving biedt. Als dat positieve ervaringen oplevert, dan krijgt het kind vertrouwen in de eigen mogelijkheden en ontwikkelt het een positief zelfbeeld (Eijkeren, 2005). Bongaards en Sas (2003) vinden dat een goed pedagogisch klimaat in de groep en de school noodzakelijk is voor het welbevinden van leerlingen en docent en voor het kunnen geven van hulp.

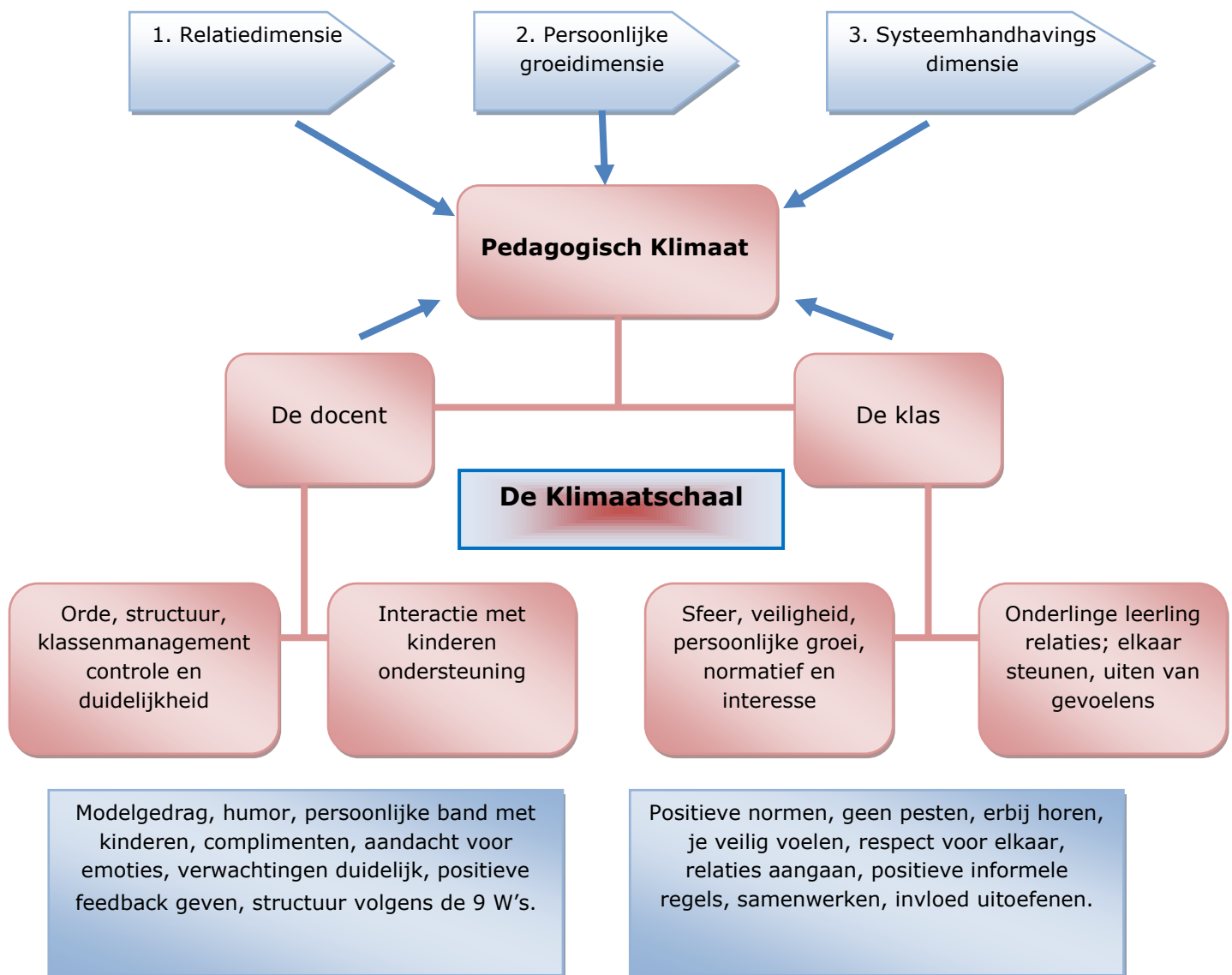
Een goed pedagogisch klimaat kan volgens Alkema e.a. (2006) ervoor zorgen dat een kind in zoveel mogelijk situaties positieve ervaringen opdoet en met negatieve ervaringen om leert gaan. Op deze manier groeit geleidelijk het zelfvertrouwen van het kind en wordt het weerbaar. Het kind leert niet alleen mee te lopen en zich aan te passen, maar eveneens om voor een eigen mening op te komen, ook als deze anders is dan die van de groep. Op deze manier worden de leerlingen zelfverantwoordelijke, zelfdenkende en constructieve persoonlijkheden die kunnen functioneren in de maatschappij.

De Amerikaan Moos heeft veel onderzoek uitgevoerd in educational environments (Moos, 1979). Hij heeft een model ontwikkeld waarin hij een verband aangeeft tussen de omgeving en de persoonlijke ontwikkeling van het kind of leerling of student. Hij gaat uit van een sociaal-ecologische benaderingswijze (de betrekking tussen de mens en zijn sociale omgeving). Gebaseerd op het model van Moos (1979) hebben Donkers et al. een praktisch toepasbaar model ontwikkeld, de Klimaatschaal (2011). Daarbij is het model van Moos (1979) verder uitgewerkt om er een praktisch toepasbaar hulpmiddel van te maken. Het resultaat, de Klimaatschaal, is een genormeerd

instrument om het pedagogisch klimaat in de klas in beeld te brengen. Bij de Klimaatschaal wordt in navolging van Moos (1979) uitgegaan van drie dimensies, de relatiedimensie is daarbij verder uitgewerkt in relaties leerlingen onderling en de relaties tussen leerkracht en leerlingen (zie figuur 1). Gebaseerd op het theoretische model van Moos (1979) en statistische analyses van zo'n 4000 leerlingen uit 250 klassen in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs (REC-scholen) aan dit model zijn Donkers et al. (2011) tot vier pijlers gekomen: 1. Kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties 2. Sfeer in de klas 3. Orde in de klas en 4. Interactie leraar en leerlingen (zie figuur 1).

De persoonlijke groeidimensie is geconceptualiseerd in de factor sfeer en veiligheid en de systeemhandhavingsdimensie in orde in de klas door de leerkracht. Vanuit deze drie dimensies zijn vier factoren geanalyseerd om zo te komen tot de operationalisering in de vragen van de Klimaatschaal. Hierbij is uitgegaan van de positieve docent: (kwaliteiten van een docent) orde en interactie met de leerling. Op leerling-niveau is er gekeken naar de positieve groep: (sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen en welbevinden in de groep) sfeer en onderlinge leerling-relaties. Hieruit is een vragenlijst voortgekomen die digitaal ingevuld worden door zowel de docent als de leerling. De vragenlijst is opgebouwd uit een algemeen deel (het klimaat in de klas) en een specifiek deel (leerkrachtvaardigheden). Er wordt gescoord in 4 concepten, namelijk, organisatie in de klas, interactie leraar – leerlingen, onderlinge leerling-relaties en sfeer in de klas. Aan de hand van de antwoorden op deze vragen wordt de sfeer in de klas in beeld gebracht en wordt er een 360 graden feedback geformuleerd aan de hand waarvan de docent de situatie kan proberen te verbeteren. Betrouwbaarheidsstudies onder deze leerlingen wijzen uit dat dit model betrouwbaar en valide is en dus praktisch toegepast kan worden.

Figuur 1 – De Klimaatschaal



2.2.5 Afsluiting

Het scheppen van een goed pedagogisch klimaat kan, gezien de bovenstaande literatuur, een belangrijke rol spelen bij de aanpak van risicoleerlingen. Het scheppen van een goed pedagogisch klimaat kan voorkomen dat een leerling problematiek ervaart in alle drie de leefwerelden (Traag & Van der Velden, 2008). Bekeken vanuit het perspectief van Van Lieshout kunnen een goede sfeer in de klas en positieve houding van de docent fungeren als invloedrijke beschermende factoren (Van Lieshout, 2003). Moos kijkt naar drie dimensies, de relatiedimensie en persoonlijke groei- of doelgerichtheiddimensie zijn dimensies waarin de docent een zeer belangrijke rol kan spelen. Bij dimensie drie, systeemhandhavings- en systeemveranderingdimensie legt Moos (1979) ook duidelijk de verbinding met het

beleid van een school/organisatie. De aanpak van risicoleerlingen dient dus, gebaseerd op de literatuur, in ieder geval gedeeltelijk te draaien om het verbeteren van het hierboven gedefinieerde pedagogische klimaat.

2.3 Internationalisering

Ik heb ervoor gekozen om twee voorbeelden te bespreken omdat ze lijnrecht tegenover elkaar staan, maar ook omdat ze duidelijk verschillen van de Nederlandse aanpak. Verder wil ik met deze twee voorbeelden ook laten zien dat er in de VS en Denemarken een duidelijke stelling is ingenomen door de overheid. Helaas is dit in Nederland nog steeds niet gebeurd. Het onderzoek dat is uitgevoerd door de Wetenschappelijke Raad blijft vaag in haar aanbevelingen – die de overheid overigens links heeft laten liggen. Om deze paragraaf verder te concretiseren is dit onderzoek voorgelegd aan twee scholen in Italië en Cyprus. Wegens ruimtegebrek is er echter voor gekozen om de verschillende voorbeelden weer te geven in een matrix. De uitgebreide versie is te vinden onder bijlage 2.

Figuur 2- Matrix Internationale vergelijking

	Leerplicht	VSV	Oplossing
Verenigde Staten	Leerplichtige leeftijd is 6 tot 16 jaar. 14% van de Amerikaanse kinderen gaat naar een particuliere school. 3% van de ouders kiezen er voor om hun kinderen thuis les te geven	1,3 miljoen voortijdig schoolverlaters (14%), dit kost de Amerikaanse samenleving 337 biljoen dollar!	het Amerikaanse systeem legt de nadruk op een strenge, disciplinerende en actieve aanpak om risicojongeren in de schoolbanken te houden.
Denemarken	Leerplichtige leeftijd is 6 tot 16 jaar. 15% van de Deense kinderen gaat naar een particuliere school. 1% van de ouders kiezen voor thuis onderwijs.	Laagste aantal voortijdig schoolverlaters in Europa, slechts 8%	In Denemarken wordt er duidelijk gekozen voor de softe aanpak, een schoolverlater kan komen en gaan wanneer hij/zij wil sancties zijn er niet er wordt puur gehandeld vanuit de behoefte en het vermogen van de individuele jongere
Italië	Leerplichtige leeftijd is 6 tot 16 jaar. Italiaanse kinderen gaan tot hun 10 ^{de} jaar naar de basisschool en vervolgens naar <i>Scuola Secondaria di I grado</i> , een	Binnen Europa een hoog aantal voortijdig schoolverlaters met 20%	Weinig aandacht voor VSV onder de regering Berlusconi. Italiaanse docenten verwachten meer van de nieuwe regering.

	soort basisvorming. Na 2 jaar moeten ze een beroepsrichting kiezen.		
Cyprus	Leerplichtige leeftijd is 6 tot 12 jaar. Groot verschil tussen particuliere scholen en staatsscholen. Kinderen die particulier onderwijs volgen kunnen soms 5 jaar eerder afstuderen.	Binnen Europa een hoog aantal voortijdig schoolverlaters met 26%	Er worden speciale gratis avondklassen georganiseerd voor jongeren zonder diploma. Dit heeft echter geen dwingend karakter en wordt slecht bezocht.

2.3.1. Afsluiting

Bovenstaande vergelijking heeft me doen beseffen dat we het in Nederland nog niet eens zo slecht voor elkaar hebben, dat onze leerlingen wel degelijk meer mogelijkheden geboden krijgen dan in veel van onze omringende landen. Verder is het goed om te zien dat in veel landen dit onderwerp ook een 'hot topic' is waarbij het tijdig detecteren van deze leerlingen en het plegen van snelle interventies steeds vaker gezien wordt als betere oplossing. Voorkomen is beter dan genezen!

2.4. Passend Onderwijs

De term passend onderwijs kan rechtstreeks afgeleid worden van de Salamanca Verklaring van de United Nations Ministry of Educational, Scientific and Cultural Organization (1994), waarin staat opgenomen dat alle kinderen volledige onderwijskansen moet hebben, zo ook kinderen met een handicap en of gedragsstoornis. Bij passend onderwijs blijft echter het speciaal onderwijs gewoon bestaan als voorziening voor leerlingen die het op het reguliere onderwijs niet redden. Inclusief onderwijs gaat nog net wat verder en sluit nauwer aan bij het Salamanca Verdrag. "Het is een onderwijsconcept, dat er naar streeft het onderwijs en de scholen zo te organiseren dat zij open staan voor alle leerlingen, ongeacht hun culturele achtergrond, hun geloof, hun sexe, hun handicap of beperking. Binnen dit concept gaat een leerling die speciale onderwijszorg nodig heeft niet langer meer naar een speciale school, maar de speciale onderwijszorg komt naar de leerling toe." (UNESCO, 1994). Iedere school heeft dus zorgplicht voor alle leerlingen. Ouders kunnen hun kind aanmelden bij de middelbare school van hun voorkeur. Die school heeft vervolgens de plicht om voor deze leerling passend onderwijs te zoeken. Kan een

school een bepaald soort problematiek niet aan, dan is zij er verantwoordelijk voor dat het kind op een passende plek het onderwijs krijgt wat het kind nodig heeft. Het uitgangspunt van passend onderwijs, het Samen Weer naar School idee, is goed. Ieder kind heeft recht op alle onderwijskansen. In de dagelijkse praktijk is het echter niet altijd zo mooi: docenten hebben te weinig kennis van zaken om kinderen met een leer- en of gedragsstoornis te ondersteunen, zeker wanneer je bedenkt dat je als docent niet alleen die zes 'moeilijke' leerlingen in de klas hebt maar ook die andere twintig leerlingen. Een tekort aan ambulante begeleiders, gespecialiseerde onderwijsassistenten, orthopedagogen en vooral geld zorgen er voor dat de meeste scholen niet genoeg zijn toegerust om deze leerlingen op te vangen. Dit is voor mij ook dé rede geweest om deze studie te gaan doen, ook ik voelde me niet voldoende toegerust en machteloos. De risicoleerlingen die ik in mijn onderzoek beschrijf zijn kinderen die vaak overvraagd en overbelast zijn. Wij zijn als school tot nu toe niet in staat gebleken deze leerlingen te begeleiden, dit leidt tot exclusie van deze leerlingen die doubleren of van school af moeten en afstromen naar bijvoorbeeld het speciaal onderwijs. Door vroegtijdig signaleren van deze risicoleerlingen hoop ik dat we als school tijdiger kunnen ingrijpen om deze leerlingen binnen school te houden en ze niet meer uit te sluiten. Natuurlijk is alleen het vroegtijdig detecteren van deze leerlingen niet de oplossing, maar het is een voorzet voor een structurele aanpak van risicoleerlingen. Het is een eerste stap, waarop nog vele stappen moeten volgen om deze leerlingen zo goed mogelijk te kunnen helpen. Dit onderzoek past vooral binnen het gedachtegoed van inclusief onderwijs. Het is de bedoeling dat de school wat deze problematiek betreft, risicoleerlingen en uitval, met passende oplossingen komt en 'risicoleerlingen' tijdig detecteert om ze vervolgens de begeleiding te geven die ze nodig hebben om uitval te voorkomen.

HOOFDSTUK 3

Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de onderzoeksmethode die is gebruikt. Hierin wordt een beschrijving gegeven van het onderzoekstype, de dataverzameling en –analyse en de populatie en verwachte respons.

3.2 Opzet van het onderzoek: surveyonderzoek

Bij dit kwantitatieve en deels kwalitatieve onderzoek worden zowel cijfermatige gegevens als meningen(open vragen) verzameld betreffende de opvattingen en ervaringen van leerlingen en mentoren van het Hervion College betreffende het pedagogisch klimaat in de klas. Het surveyonderzoek is een veelgebruikte methode om meningen, opinies, houdingen en kennis bij grote groepen personen te meten. Dit onderzoek gebruikt een gestructureerde dataverzamelmethode. Het is daarom passend bij het doel van dit onderzoek waarbij de tevredenheid van de respondenten wordt gemeten om vervolgens adviezen te kunnen geven met betrekking tot het beleid rondom het voortijdig detecteren van risicoleerlingen en de rol van de mentor in dit proces.

3.3 Dataverzameling

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst te verhogen is gebruik gemaakt van een bestaande test, de Klimaatschaal. De Klimaatschaal kan geheel digitaal ingevuld worden door zowel de docent als de leerling. De vragenlijst is opgebouwd uit een algemeen deel (het klimaat in de klas) en een specifiek deel (leerkrachtvaardigheden). Er wordt gescoord in 4 concepten, namelijk, organisatie in de klas, interactie leraar – leerlingen, onderlinge leerling-relaties en sfeer in de klas. Er zijn vier antwoordcategorieën namelijk: (bijna) nooit, soms, regelmatig en vaak, welke omgezet worden in getallen 1,2,3 en 4. De ruwe scores worden berekend door antwoorden van de items per concept op te tellen. Negatief gestelde vragen worden omgescoord, wat betekend dat 1=4, 2=3 3=2 en 4=1. De totale score per concept is dan de ruwe score. De ruwe scores worden omgezet naar normscores. Uit deze normscores wordt automatisch een 360 graden feedback geformuleerd voor de docent. Aan de hand van deze 360 graden feedback is voor iedere mentor een plan van aanpak geschreven met

hier aan gekoppeld een individueel gesprek. Om de tevredenheid van de mentoren te meten is er tenslotte een enquête afgenomen.

3.4 Respondenten

De personen die deelnemen aan een surveyonderzoek (vragenlijstonderzoek) worden respondenten genoemd. De populatie voor het surveyonderzoek is deels willekeurig samengesteld. Omdat het hier de leerlingen van klas 3 betreft zijn alleen respondenten benaderd die te maken hebben met deze leerlingen.

De klimaatschaal is afgenomen bij 165 leerlingen en 8 mentoren. De vragenlijst is afgenomen bij de 8 mentoren. Vanwege de grootte van de steekproef (alle betrokkenen worden benaderd) kan hier gesproken worden van een representatieve populatie. Elke groep (hieronder beschreven) krijgt vanwege de verschillen in taken en kennis een aparte vragenlijst. Op het Hervion College zitten 173 leerlingen in de derdeklas. 15 leerlingen functioneren op theoretisch niveau, 110 op kader niveau en 48 op basis niveau. Veel leerlingen komen uit een sociaal zwakker milieu. Op dit moment heeft het Hervion College 52% leerlingen uit Armoede Probleem Cumulatie (APC) gebieden (Vensters voor Verantwoording, 2011). 51,6% van deze leerlingen in de derdeklas heeft een allochtone achtergrond. De Klimaatschaal is wegens praktische voordelen en vanwege de objectiviteit afgenomen in alle klassen door een onderwijsassistente. Het totaal van 173 leerlingen is verdeeld over 8 mentoren die de spil zijn van de begeleiding op het Hervion College. In totaal werken er 18 docenten in het derdeklas team, een klein gedeelte van deze groep is dus mentor. Desondanks kan er door de expertise van het mentorenteam gesproken worden van een representatieve populatie. Er wordt met iedere mentor een individueel gesprek gevoerd en een schriftelijke vragenlijst afgenomen. Met de grootte van de populatie en de manier van afname wordt een kleine non-respons verwacht. De Klimaatschaal is digitaal en zeer eenvoudig te maken. Afwezige leerlingen worden door de onderwijsassistente alsnog gevraagd de test in te vullen. Verwacht wordt dat met de onderstaande percentages de non-respons selectief blijft. Dat wil zeggen dat de resultaten generaliseerbaar blijven naar de gehele populatie. Mentoren worden via de email herinnerd aan het invullen van de Klimaatschaal en het inleveren van de vragenlijsten. Er wordt verwacht dat 100% van de testen en vragenlijsten wordt ingevuld. Samenvattend worden er 173 leerlingen doormiddel van de Klimaatschaal bevraagd en 8 mentoren vullen de Klimaatschaal en vragenlijst in. Dit is de totale populatie van het onderzoek.

3.5 Data analyse

De verworven gegevens worden automatisch door de Klimaatschaal omgezet naar normscores en een 360 graden feedback om ze vervolgens met de technieken van het programma SPSS te analyseren. Dit wordt ook wel een kwantitatieve analyse genoemd. Gegevens uit de vragenlijst voor mentoren worden in een gegevensbestand van Excel gezet.

3.6 Validiteit/betrouwbaarheid

De gebruikte test heeft geen Cotan normering⁵. De Cotan normering van de Klimaatschaal is wel al in een vergevorderd stadium, maar nog niet afgerond. De gebruikte middelen zijn weliswaar niet valide volgens de Cotan normering, toch zijn ze wel betrouwbaar (Resing et al., 2008). Volgens Verhoeven (2007) is een onderzoek valide wanneer we 'meten wat we willen meten'. De gebruikte testen hebben inderdaad onderzocht wat er onderzocht moest worden. Deze data heeft geleidt tot eenduidige conclusies die zeer bruikbaar zijn voor de beantwoording van de hoofd- en deelvragen. De betrouwbaarheid is gewaarborgd door gebruik te maken van transparante onderzoeksgegevens. Transparantie verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek. Aldus Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007). Er in de bovenstaande paragrafen nauwkeurig beschreven welke stappen er genomen zijn en waarom er gekozen is voor een bepaalde werkwijze.

3.6.1 Ethiek:

Aan dit onderzoek en aan het volgen van het gedachtegoed van inclusief onderwijs liggen ethische principes ten grondslag. Boerman (2008) zegt dat ethiek plaats heeft in de reflectie op de kwaliteit. Ethiek geeft in die reflectie een aansporing hoe er gehandeld moet worden: het goede bevorderen en het kwaad vermijden. Bij dit onderzoek is rekening gehouden met de set principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek Master SEN, wat is ontleend aan de notitie Wetenschappelijk onderzoek: Dilemma's en verleidingen (Koeman, Van Berkel, Schuyt, Van Swaaij, & Schiereck, 2005). De beschreven resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op transparante en controleerbare onderzoeksgegevens. In het onderzoek is gebruik gemaakt van gegevens uit andermans onderzoeken. Wetenschappelijk onderzoek door derden vormt dan ook de basis van het theoretische hoofdstuk. Daarbij is gebruik

⁵ Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) bevordert de kwaliteit van tests en testgebruik in Nederland.

gemaakt van de APA normen⁶ zodat de bronnen eenduidig te achterhalen zijn. De vraagstelling is weloverwogen opgesteld en de resultaten zijn nauwgezet verzamelt en bewerkt voor verslaglegging. In dit onderzoek spelen de leerlingen en docenten/mentoren een grote rol. Zij zijn in de verslaglegging allemaal geanonimiseerd. De docenten/mentoren die lesgeven in leerjaar 3 zijn allemaal bevraagd en deelgenoot gemaakt van het onderzoek. Zo ook het management team van het Hervion College. Voorafgaand aan het onderzoek zijn alle docenten/mentoren van leerjaar 3 geïnformeerd over het onderzoek doormiddel van een presentatie, deze is terug te vinden in de *bijlage 'presentatie collega's'*. Om volledigheid te waarborgen zijn alle relevante resultaten begrijpelijk verwerkt en geen gegevens achtergehouden. De gegevens worden uitsluitend gebruikt voor dit onderzoek. Met de hoop wellicht bij te kunnen dragen aan nieuwe inzichten bij anderen staat de onderzoeker er voor open dit onderzoek te gebruiken voor publicatie.

3.7 Afsluiting

In dit hoofdstuk is uiteengezet welke methoden er gebruikt zijn bij dit onderzoek. Het volgende hoofdstuk richt zich op de data-analyse waarin op een objectieve manier wordt beschreven welke resultaten met het beschreven onderzoek zijn behaald.

⁶ American Psychology Association (APA)

HOOFDSTUK 4

Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de analyse van alle onderzoeksgegevens die via de vragenlijsten zijn verworven. Dit onderzoek heeft meerdere fasen doorlopen, in deze verschillende fasen zijn verschillende datasets verworven. De klimaatschaal is afgenomen bij 165 leerlingen en bestaat uit 2 delen. Een algemeen deel over de sfeer in de klas en een specifiek deel over de mentor. Vervolgens is de klimaatschaal door alle 8 mentoren ingevuld op dezelfde onderdelen. De resultaten zijn weergegeven in frequentietabellen, aangemaakt in het programma SPSS. In deze tabellen is af te lezen hoeveel waarnemingen zijn gedaan per categorie of variabel. Onder 'frequency' vind u het aantal waarnemingen per categorie. Onder 'percent' vind u het percentage van het totale aantal waarnemingen. Onder 'valid percent' vind u het aantal geldige waarnemingen ten opzichte van het totaal. En onder 'cumulative percent' de relatieve waarnemingen. Naast dit kwantitatieve onderdeel kent de Klimaatschaal ook een kwalitatief onderdeel, namelijk een 360 graden feedback. Aan de hand van de gemiddelde scores van een klas genereert de Klimaatschaal automatisch een plan van aanpak voor de docent. Het is de bedoeling dat de docent met behulp van die 360 graden feedback het pedagogisch klimaat in die klas kan verbeteren. Om de signalering van risicoleerlingen te verbeteren wordt in dit onderzoek een stap verder gegaan. Naast de klassengemiddelden wordt er ook gekeken naar scores van individuele leerlingen die sterk afwijken van het gemiddelde. Aan de hand van die opvallende scores worden aanbevelingen gedaan aan de mentor in de vorm van een plan van aanpak voor de benadering van de individuele leerlingen die sterk afwijken van het gemiddelde in hun scores. In dit plan van aanpak wordt op kwalitatieve wijze gekeken naar leerlingen die als opvallend uit de klimaatschaal komen en aangemerkt worden als risicoleerlingen. Dit plan van aanpak is met iedere mentor individueel besproken in een probleemoplossend gesprek. Om de tevredenheid van de mentoren over deze structurele aanpak te kunnen toetsen is er een vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst bestaat uit 16 vragen; er kan steeds gekozen worden uit 4 antwoorden en er is plaats voor opmerkingen. Verder wordt er op drie punten, mening klimaatschaal, plan van aanpak en gesprek gescoord worden in een 10 puntsschaal.

4.2 Analyse Klimaatschaal

4.2.1 Persoonsgegevens

De Klimaatschaal is ingevuld door 165 leerlingen, dit is 95% van de totaal 173 leerlingen in de derdeklas van het Hervion College. Onder deze 165 leerlingen bevinden zich 76 (46,1%) jongens en 89 (53,9%) meisjes. Van de 165 leerlingen volgen 15 leerlingen (9%) de theoretische leerweg, 150 leerlingen (91%) volgt de kader/beroepsgerichte leerweg.

4.2.2 Analyse 4 clusters

In onderstaande tabellen zijn de resultaten op gebied van de vier clusters:

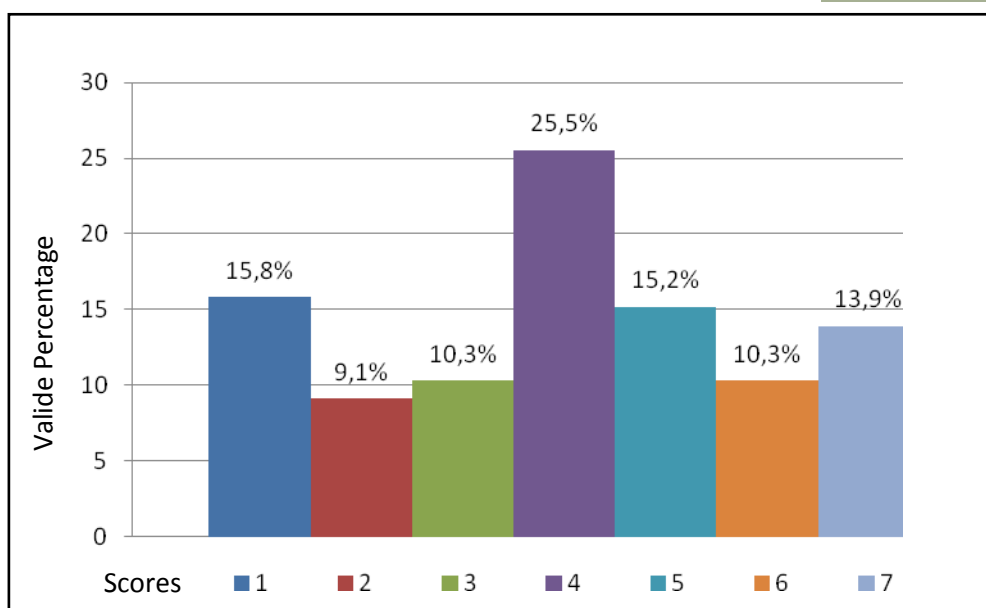
1. Kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties 2. Sfeer in de klas 3. Orde in de klas en 4. Interactie leraar en leerlingen weergegeven. Zie bijlage 1 voor de uitgebreide frequentietabellen en -grafieken.

1. Kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	26	15,8	15,8	15,8
2	15	9,1	9,1	24,8
3	17	10,3	10,3	35,2
4	42	25,5	25,5	60,6
5	25	15,2	15,2	75,8
6	17	10,3	10,3	86,1
7	23	13,9	13,9	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg scores:

Score 1 en 2 zijn zorgelijk, 3 is ondergemiddeld. Score 4 en hoger is voldoende tot goed.

24,9% (41 leerlingen) van alle 165 derdeklas leerlingen van het Hervion College vinden de onderlinge leerling-relaties zorgelijk.

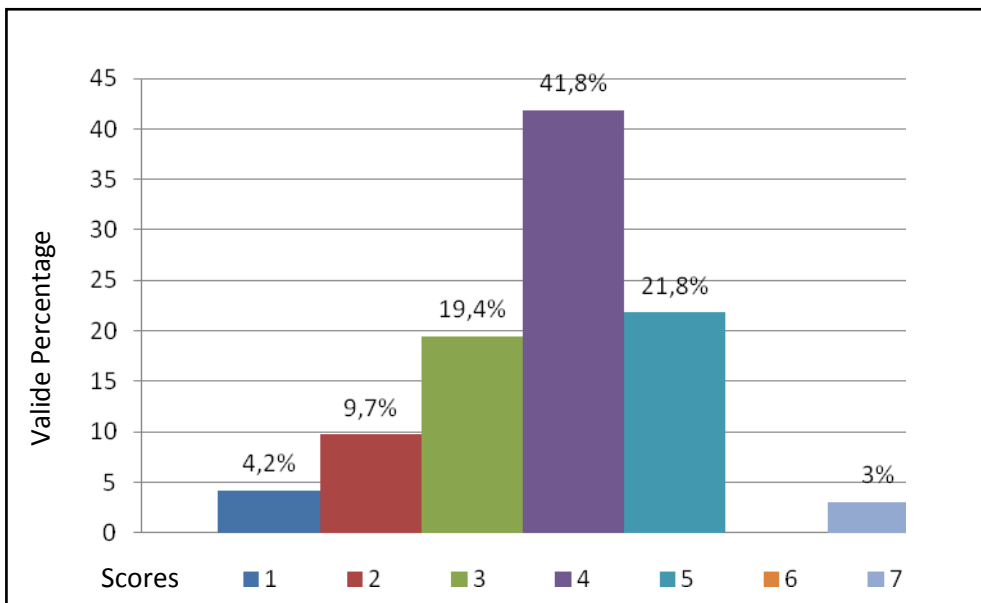


2. Sfeer in de klas				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	7	4,2	4,2	4,2
2	16	9,7	9,7	13,9
3	32	19,4	19,4	33,3
4	69	41,8	41,8	75,2
5	36	21,8	21,8	97
6	0	0	0	97
7	5	3	3	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg scores:

Score 1 en 2 zijn zorgelijk, 3 is ondergemiddeld. Score 4 en hoger is voldoende tot goed.

13,9% (23 leerlingen) van alle 165 leerlingen derdeklas leerlingen van het Hervion College vinden de sfeer in de klas zorgelijk.

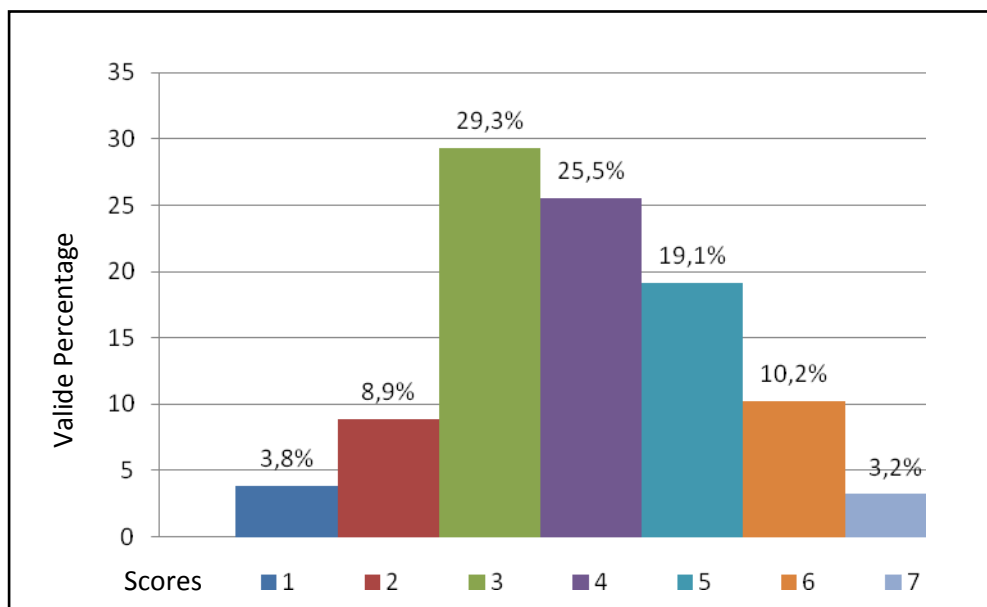


3. Orde in de klas				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	6	3,8	3,8	3,8
2	14	8,9	8,9	12,7
3	46	29,3	29,3	42
4	40	25,5	25,5	67,5
5	30	19,1	19,1	86,6
6	16	10,2	10,2	96,8
7	5	3,2	3,2	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg scores:

Score 1 en 2 zijn zorgelijk, 3 is ondergemiddeld. Score 4 en hoger is voldoende tot goed.

12,7% (20 leerlingen) van alle 165 leerlingen derdeklas leerlingen van het Hervion College vinden de orde in de klas zorgelijk.

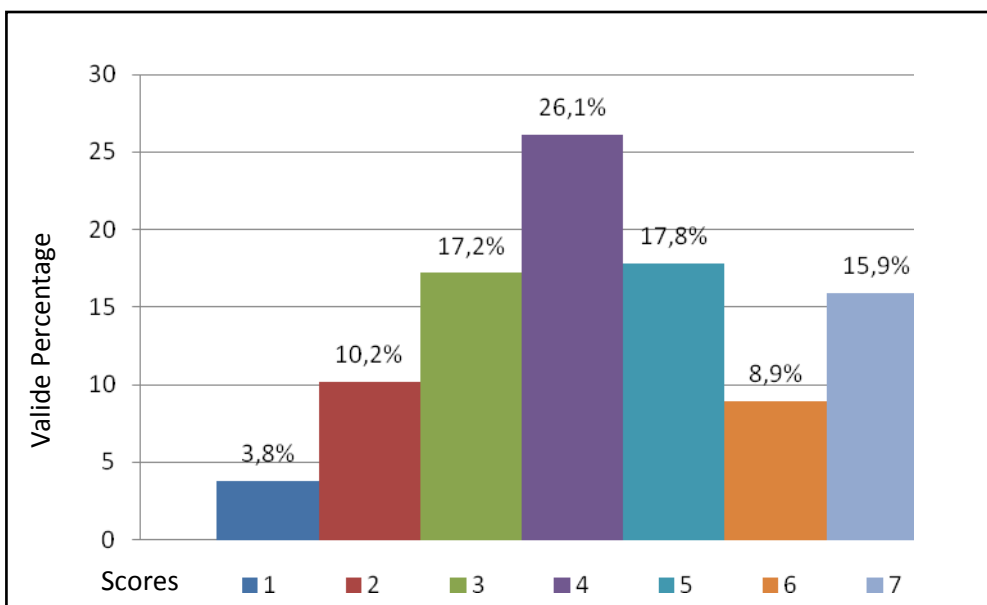


4. Interactie leerlingen vs docenten				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	6	3,8	3,8	3,8
2	16	10,2	10,2	14
3	27	17,2	17,2	31,2
4	41	26,1	26,1	57,3
5	28	17,8	17,8	75,2
6	14	8,9	8,9	84,1
7	25	15,9	15,9	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg scores:

Score 1 en 2 zijn zorgelijk, 3 is ondergemiddeld. Score 4 en hoger is voldoende tot goed.

14% (22 leerlingen) van alle 165 leerlingen derdeklas leerlingen van het Hervion College vinden de interactie tussen leerlingen en docenten zorgelijk



4.2.3 Analyse Klimaatschaal van dichtbij bekeken

In onderstaande tabellen zijn de resultaten van twee specifieke vragen per cluster weergegeven. Hierbij is gekozen voor de meest opvallende vragen waar de meest opvallende scores uitkomen. Zie bijlage 2 voor de uitgebreide frequentietabellen en – grafieken.

Cluster 1 – Kwaliteit van onderlinge leerling-relaties

Vraag: Op de vraag *'Ik vind mijn klas leuk'* werd geantwoord:

Ik vind mijn klas leuk				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	4	2,4	2,4	2,4
2	23	13,9	13,9	16,4
3	54	32,7	32,7	49,1
4	84	50,9	50,9	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

83,6 % (138 leerlingen) vinden hun klas leuk. 2,4% (4 leerlingen) vinden hun klas niet leuk en 13,9% (23 leerlingen) vinden hun klas soms niet leuk.

Vraag: Op de vraag *'Ik voel me in deze groep op mijn gemak'* werd geantwoord:

Ik voel me in deze groep op mijn gemak				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	9	5,5	5,5	5,5
2	20	12,1	12,1	17,6
3	31	18,8	18,8	36,4
4	105	63,6	63,6	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

82,4% (136 leerlingen) voelen zich op hun gemak in hun klas. 5,5% (9 leerlingen) voelen zich helemaal niet op hun gemak in de klas en 12,1% (20 leerlingen) voelen zich een beetje op hun gemak in de klas.

Cluster 2 – Sfeer in de klas

Vraag: Op de vraag 'Leerlingen in deze klas worden gepest' werd geantwoord:

Leerlingen in deze klas worden gepest				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	19	11,5	11,5	11,5
2	24	14,5	14,5	26,1
3	82	49,7	49,7	75,8
4	40	24,2	24,2	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

73,9% (122 leerlingen) geven aan dat er niet gepest wordt. 11,5% (19 leerlingen) geven aan dat er wel gepest wordt en 14,5% (24 leerlingen) geven aan dat er af en toe gepest wordt in de derdeklas van het Hervion College.

Vraag: Op de vraag 'In deze klas schelden leerlingen elkaar uit' werd geantwoord:

Er zijn in deze klas leerlingen die elkaar uitschelden				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	8	4,8	4,8	4,8
2	15	9,1	9,1	13,9
3	78	47,3	47,3	61,2
4	64	38,8	38,8	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

86,1% (142 leerlingen) geven aan dat leerlingen onderling niet tegen elkaar schelden. 4,8% (8 leerlingen) geven aan dat er wel gescholden wordt in de klas en 9,1% (15 leerlingen) geven aan dat er soms gescholden wordt.

Cluster 3 – Orde in de klas

Vraag: Op de vraag 'Bij deze leraar is het in de klas is het rustig genoeg om vlug met de les te beginnen' werd geantwoord:

Niet rustig genoeg in de klas				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	19	12,1	12,1	12,1
2	66	42	42	54,1
3	41	26,1	26,1	80,3
4	31	19,7	19,7	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

54,1% (85 leerlingen) vinden het niet rustig genoeg in de klas om te kunnen beginnen met de les. 26,1% (41 leerlingen) vinden dit een beetje en 19,7% (31 leerlingen) vinden het rustig genoeg in de klas om de les te kunnen volgen.

Vraag: Op de vraag 'Bij deze leraar is het rustig in de klas' werd geantwoord:

Bij deze leraar is het rustig in de klas				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	10	6,4	6,4	6,4
2	72	45,9	45,9	52,2
3	51	32,5	32,5	84,7
4	24	15,3	15,3	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

52,3% (82 leerlingen) vinden dat het niet rustig is tijdens de les. 32,5% (51 leerlingen) vinden dat het redelijk rustig is en 15,3% (23 leerlingen) vinden het rustig bij deze docent.

Cluster 4 – Interactie leerlingen vs docent

Vraag: Op de vraag 'Ik vind deze leraar aardig' werd geantwoord:

Ik vind deze leraar aardig				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	1	0,6	0,6	0,6
2	15	9,6	9,6	10,2
3	34	21,7	21,7	31,8
4	107	68,2	68,2	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

89,9% (141 leerlingen) vinden hun docent (mentor) aardig.
 9,6% (15 leerlingen) vinden hun mentor een beetje aardig en 0,6% (1 leerling) vind zijn/haar mentor totaal niet aardig.

Vraag: Op de vraag 'Bij deze leraar kan ik terecht met mijn problemen' werd geantwoord:

Bij deze leraar kan ik terecht met mijn problemen				
Scores	Frequentie	Percentage	Valide Percentage	Cumulatief percentage
1	9	5,7	5,7	5,7
2	28	17,8	17,8	23,6
3	33	21	21	44,6
4	87	55,4	55,4	100
Totaal	165	100	100	

Uitleg Score:

76,4% (120 leerlingen) vinden hun mentor aardig. 17,8% (28 leerlingen) vinden hun mentor een beetje aardig en 5,7% (9 leerlingen) vinden hun mentor helemaal niet aardig.

4.3 Analyse verschil score mentoren en leerlingen

In onderstaande tabel is het verschil weergegeven in de scores tussen de leerlingen en de 8 mentoren die de Klimaatschaal hebben ingevuld. Hierbij is gekeken naar de gemiddelde normscores van 1 tot en met 4. Zie bijlage 3 voor de uitgebreide frequentietabellen en –grafieken.

<i>Aantal:</i>	165	8	
4 clusters:	Gemiddelde score leerlingen	Gemiddelde score mentoren	Vershil
Kwaliteit onderlinge leerling-relaties	3,40	3,38	0,02-
Sfeer in de klas	3,38	3,63	0,25+
Orde in de klas	2,88	2,77	0,11-
Interactie leerlingen vs docenten	3,29	3,01	0,28-

Uitleg Score:

Bij de clusters kwaliteit onderlinge leerling-relaties, orde in de klas en interactie leerlingen en leerlingen zijn geen significante verschillen in de mening van de leerkrachten ten opzichte van het gemiddelde van de leerlingen. Alleen bij het cluster sfeer in de klas scoren de mentoren 0,25 hoger dan hun leerlingen. De sfeer in de klas wordt door de mentoren dus hoger ingeschat dan de leerlingen.

4.4 Analyse tevredenheidonderzoek

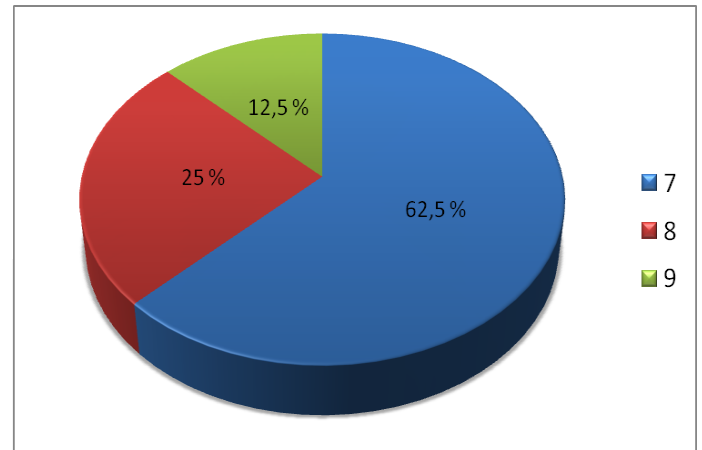
In de onderstaande tabel is terug te vinden hoe de vragenlijst over de tevredenheid met betrekking tot de structurele aanpak van de signalering van risicoleerlingen. De tabel is opgedeeld in 4 thema's; tevredenheid invulling klimaatschaal, tevredenheid individueel gesprek met mentoren, plan van aanpak per klas en de signalering van risicoleerlingen. Zie bijlage 4 voor de uitgebreide invulling van de vragenlijst.

Vragen:	Antwoord:	Aantal	Percentage
Klimaatschaal			
1. Het inloggen op www.klimaatschaal.nl vond ik:	makkelijk en snel makkelijk maar tijdrovend moeilijk	8 0 0	100% 0% 0%
2. Het invullen van de klimaatschaal vond ik:	makkelijk en snel makkelijk maar tijdrovend moeilijk	7 1 0	88% 13% 0%
3. De vragen vond ik:	makkelijk moeilijk	8 0	100% 0%
4. De inhoud van de vragen vond ik:	relevant niet relevant	8 0	100% 0%
Gesprek			
6. Ik vond de inhoud van het gesprek:	informatie niet informatief	8 0	100% 0%
7. Ik vond de toon van het gesprek:	prettig confronterend maar nuttig veroordelend	5 3 0	63% 38% 0%
8. Ik vond de informatie die ik kreeg:	interessant en nuttig confronterend maar nuttig niet relevant	4 4 0	50% 50% 0%
9. Ik voelde me tijdens het gesprek:	gemakkelijk ongemakkelijk veroordelend	6 2 0	75% 25% 0%
Plan van aanpak			
11. Ik vond de adviezen die ik heb gekregen:	interessant en nuttig confronterend maar nuttig niet relevant	5 3 0	63% 38% 0%
12. Ik ga met deze adviezen:	niets doen toepassen in de praktijk weet nog niet	0 6 2	0% 75% 25%
13. Deze adviezen kreeg ik nu van een mede-mentor, dat vind ik:	precies goed liever van teamleider liever van directie	3 5 0	38% 63% 0%
Risicoleerlingen			
15. De leerlingen die als opvallend uit de test/gesprek kwamen herken ik als zijnde risicoleerlingen	ja nee weet ik niet	8 0 0	100% 0% 0%
16. Moeten we als school in de toekomst de klimaatschaal inzetten als middel voor de detectie van risicoleerling?	ja nee weet ik niet	8 0 0	100% 0% 0%

Naast deze vragen zijn er drie vragen ingevuld doormiddel van een tienpuntsschaal over de verschillende thema's. Deze vragen zijn hieronder weergegeven doormiddel van een grafiek en een gemiddeld cijfer.

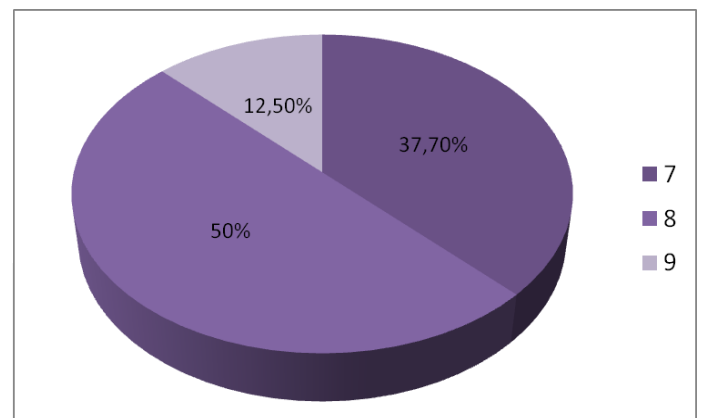
5. Het gebruik van de klimaatschaal geef ik het cijfer:

Gemiddeld cijfer = 7,5 (schaal 1 tot 10)



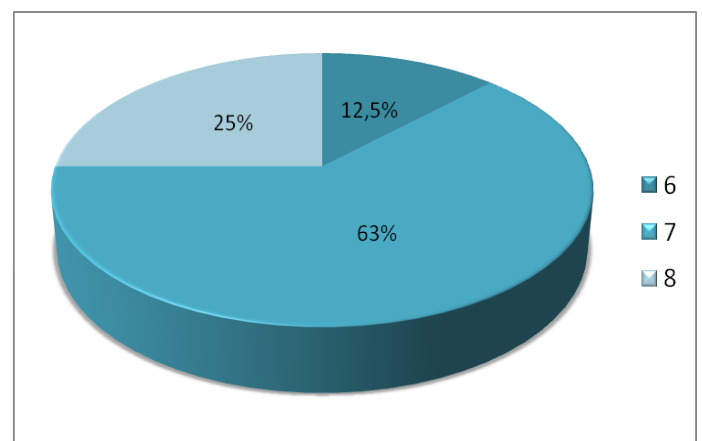
10. Het gesprek met X geef ik over het algemeen het cijfer:

Gemiddeld cijfer = 7,8 (schaal 1 tot 10)



14. Het advies wat ik heb gekregen geef ik een:

Gemiddeld cijfer: 7,1 (schaal 1 tot 10)



HOOFDSTUK 5

Conclusies en Aanbevelingen

5.1 Inleiding

Het onderzoek naar het vroegtijdig detecteren van risicoleerlingen op het Hervion College beantwoordt de vraag: Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan voor een structurele aanpak van leerlingen met een verhoogd risico op uitval in leerjaar drie van het Hervion College? Deze centrale vraagstelling werd uitgesplitst in een aantal deelvragen, zoals:

- 1. Hoe is de tevredenheid van leerlingen en mentoren van leerjaar drie van het Hervion College met betrekking tot het pedagogisch klimaat in de klas?*
- 2. Is het gebruikte middel effectief bij het vroegtijdig detecteren van risicoleerlingen?*
- 3. Op welke manier kan dit middel helpen om de aanpak van risicoleerlingen te verbeteren?*
- 4. Wat is er in de literatuur bekend over het signaleren en de aanpak ten aanzien van risicoleerling op het voortgezet onderwijs?*
- 5. Hoe wordt er op scholen in het buitenland omgegaan met risicoleerlingen?*

Dit hoofdstuk beschrijft de conclusies en directe aanbevelingen die terug te voeren zijn op de resultaten van de analyses. Hierbij wordt antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen van het onderzoek. De aanbevelingen strekken zich uit tot suggesties voor optimalisering van het vroegtijdig detecteren van risicoleerlingen.

5.2 Pedagogisch klimaat

5.2.1 Leerlingen

Uit de theorie blijkt hoe belangrijk het scheppen van een goed pedagogisch klimaat is bij het voorkomen van uitval van risicoleerlingen. Risicoleerlingen zijn leerlingen die op die drie gebieden in hun leven chaos kennen: in de thuissituatie, in de peergroup en op school. Het creëren van een veilige pedagogische omgeving is dus zeer belangrijk voor deze leerlingen. Uit de analyse van de gegevens is gebleken dat met name de onderlinge leerling-relaties laag scoren. Een groot aantal leerlingen in de derde klas van het Hervion College voelt zich niet thuis in hun huidige klassensituatie. Verder wordt er een relatief hoog aantal leerlingen gepest en vinden veel leerlingen dat het niet rustig genoeg is in de klas om goed op te kunnen letten. Op de interactie

tussen leerlingen en de mentor wordt er door een zeer groot aantal leerlingen positief gescoord, zo geven 140 van de 165 leerlingen aan dat ze hun mentor aardig vinden. Ook geven veel leerlingen aan dat ze het gevoel krijgen altijd terecht te kunnen bij hun mentor.

5.2.2 Mentoren

De acht mentoren van alle derdeklas leerlingen verschillen weinig in mening met hun leerlingen. Opvallend is wel dat zij de interactie tussen leerlingen en hun mentoren iets lager inschatten. Dit kan er op duiden dat wellicht de leerlingen zich niet veilig genoeg voelen om te laten blijken dat ze hun mentor waarderen en vertrouwen. De mentoren schatten echter de sfeer in de klas hoger in dan hun leerlingen.

Waarschijnlijk speelt er in een klas veel meer dan dat de mentoren zien. Het aantal gepeste leerlingen is immers best fors, dit zal dus waarschijnlijk niet onder de ogen van de mentoren gebeuren.

5.3 Effectiviteit Klimaatschaal

Nadat zowel de leerlingen als de acht mentoren de Klimaatschaal hadden ingevuld is er per klas een plan van aanpak opgesteld om het pedagogisch klimaat te verbeteren. Dit plan van aanpak is in overleg met de mentor opgesteld. Om de tevredenheid over de klimaatschaal, het plan van aanpak en het gesprek te toetsen is er door alle 8 mentoren een vragenlijst ingevuld.

Uit deze vragenlijst blijkt dat de mentoren de Klimaatschaal makkelijk vinden om in te vullen, dat ze de vragen relevant vinden en ze het instrument dus zeer prettig vinden om mee te werken. Uit de gesprekken bleek ook dat ze merkten dat de leerlingen alles zelfstandig goed konden invullen en dat hierbij geen problemen werden ondervonden. Het gesprek wat na aanleiding van de uitslag van de Klimaatschaal met hen werd gevoerd, vonden ze informatief maar veelal ook confronterend. De meerderheid van de mentoren had dit gesprek liever gevoerd met de teamleider in plaats van een collega. Het plan van aanpak wat naar aanleiding van de test en gesprek werd gemaakt werd door alle mentoren als nuttig gezien.

Alle mentoren gaven aan dat de leerlingen die als opvallend uit de Klimaatschaal kwamen, leerlingen zijn die zij zien als risicoleerlingen. Tot slot geven alle mentoren aan dat ze de Klimaatschaal zien als een goed detectiemiddel voor risicoleerlingen en dat zij graag dit middel structureel in willen zetten voor de detectie van deze risicoleerlingen.

5.4 Aanbevelingen

Samenvattend zijn de volgende aanbevelingen voor het Hervion College van toepassing: door het afnemen van de Klimaatschaal kan het pedagogisch klimaat van alle klassen in kaart gebracht worden en tevens worden eventuele risicoleerlingen gedetecteerd. Met deze informatie kan voor iedere klas een plan van aanpak geschreven worden door de gespecialiseerde docent, in dit plan van aanpak worden praktische aanbevelingen gedaan om het pedagogisch klimaat te verbeteren en eventuele risicoleerlingen extra te ondersteunen. Dit plan van aanpak wordt in samenspraak met de mentor gemaakt. De uitslag van de Klimaatschaal wordt besproken door de teamleider en de mentor, eventueel is hier de gespecialiseerde docent bij aanwezig indien de mentor dit als prettig ervaart. Het plan van aanpak wordt tijdens de unitvergadering met alle docenten die lesgeven aan de desbetreffende klas besproken. Na twee periodes van zes weken wordt de Klimaatschaal opnieuw afgenomen en wordt er gekeken of er verbetering is opgetreden en wordt eventueel het plan van aanpak opnieuw aangepast. Leerling die in beide gevallen opvallend scoren en dus geen verbetering vertonen, krijgen een intensievere begeleiding. Er wordt een sociaal emotioneel individueel handelingsplan opgesteld en eventueel wordt externe hulp ingeroepen door de IB'er⁷ in overleg met de mentor.

Per leerjaar wordt één gespecialiseerd docent of IB'er aangesteld die de administratie rondom de Klimaatschaal op zich neemt en in overleg met de mentor het plan van aanpak schrijft. De teamleider is altijd aanwezig bij het gesprek over de uitslag van de Klimaatschaal. Wanneer de mentor dit prettig vindt, kan ook de IB'er aan dit gesprek deelnemen. De mentor blijft de spil van de begeleiding van zijn/haar leerlingen. Dit betekent voor sommige mentoren (en ook docenten) dat scholing en structurering nodig is in het ondersteunen van en werken met zorgleerlingen, zowel individueel als klassikaal, en het opstellen, uitvoeren en evalueren van groeps-, subgroeps- en individuele handelingsplannen. De nieuwe structuur komt er schematisch op als volgt uit te zien:

⁷ Intern Begeleider

5.5 10 Stappenplan detectie risicoleerlingen

	Wat	Wie	Wanneer
Stap 1	Digitaal invullen Klimaatschaal via www.klimaatschaal.nl	Alle leerlingen van klas 3	Na de Kerstvakantie
Stap 2	Digitaal invullen Klimaatschaal via www.klimaatschaal.nl	Alle mentoren van klas 3	Na de Kerstvakantie
Stap 3	Uitslag Klimaatschaal wordt besproken met mentor	Teamleider en mentor (eventueel met IB'er)	2 weken na afname
Stap 4	Plan van aanpak maken	IB'er in overleg mentor	4 weken na afname
Stap 5	Plan van aanpak wordt besproken in unitvergadering	Mentor, IB'er en alle vakdocenten	5 weken na afname
Stap 6	Plan van aanpak wordt geïmplementeerd in de klas + eventueel besproken met de klas en of individuele leerlingen	Mentor IB'er blijft coachen op de achtergrond	5 weken na afname
Stap 7	Klimaatschaal wordt opnieuw afgenomen	Alle leerlingen van klas 3	12 weken na begin implementatie
Stap 8	Klimaatschaal wordt opnieuw afgenomen	Alle mentoren	12 weken na begin implementatie
Stap 9	Uitslag Klimaatschaal wordt besproken met mentor	Teamleider en mentor (eventueel met IB'er)	2 weken na afname
Stap 10	Plan van aanpak wordt eventueel aangepast <i>*Een risicoleerling die wederom opvallend uit de test komt krijgt een individueel handelingsplan en eventueel externe begeleiding</i>	IB'er in overleg mentor	4 weken na afname

5.6 Afsluiting

In dit hoofdstuk is door middel van conclusies en aanbevelingen antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: 'Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan voor een structurele aanpak van leerlingen met een verhoogd risico op uitval in leerjaar drie van het Hervion College?'

Er kan geconcludeerd worden dat er naar aanleiding van dit onderzoek nog vele verbeterpunten zijn betreffende de detectie van risicoleerlingen. Ondanks de vele adviezen is rekening gehouden met het feit dat niet alle veranderingen in één keer doorgevoerd kunnen worden maar dat klein begonnen moet worden. Toch zijn alle

verbeteringen met minimale budgetbenodigdheden en veranderingen realiseerbaar. Het zou wellicht interessant zijn om bij een vervolgonderzoek te onderzoeken hoe risicoleerlingen leerlingen nu het beste begeleid kunnen worden en welke rol de mentor hierin kan en moet spelen. Een ander idee voor een vervolgonderzoek is de rol van sexe en culturele afkomst bij risicoleerling. Wat opviel uit de resultaten is dat geen van de risicoleerlingen die uit dit onderzoek komen een allochtone achtergrond hebben. Dit is opvallend aangezien 39% van alle leerlingen van het Hervion College allochtoon zijn (Vensters voor verantwoording, 2011) en er in de literatuur te lezen valt dat jongens en niet-westerse allochtone leerlingen een groter risico lopen op schooluitval dan meisjes en leerlingen met in Nederland geboren ouders, aldus Herweijer (2008). In de lijst risicoleerlingen die uit dit onderzoek voortkomt zijn allochtonen ondervertegenwoordigd.

HOOFDSTUK 6

Evaluatie

6.1 Ervaringen

Onderstaande reflectie beschrijft mijn persoonlijke ervaringen als onderzoeker en als docent op het Hervion College, met dit onderzoek.

Met verschillende gevoelens heb ik het onderzoek uitgevoerd. Het ene moment vol goede moed, het andere moment kostte het me ontzettend veel moeite om gemotiveerd te blijven. Af en toe overheerste de angst opnieuw te falen, dit heeft mij af en toe enorm geblokkeerd en ook de nodige huilbuien gekost. Omdat de ervaring van vorig jaar zo pijnlijk was heb ik besloten min of meer opnieuw te beginnen, de hoofdvraag is hetzelfde gebleven maar voor de rest is alles aangepast. Ik heb opnieuw de data verzameld en een nieuw literatuuronderzoek gedaan.

In eerste instantie was het voor mij moeilijk om een goed onderwerp te bedenken. Ik ben bij de keuze van het onderwerp heel erg uitgegaan van mijn eigen behoefte. Wat ervaar ik in mijn eigen praktijk nu als het grootste probleem? Het onderwerp vroegtijdige detectie van risicoleerlingen is op deze manier tot stand gekomen, een onderwerp wat me nu door het uitvoeren van dit onderzoek nog meer aan het hart gaat. De volgende stap was het formuleren van een onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. Na een aantal pogingen en gesprekken met mijn critical friends en teamleider had ik de vraag op papier. Na het verkrijgen van goedkeuring voor mijn hoofdvraag een deelvragen kreeg ik het gevoel dat het nu wel makkelijker zal gaan. Ik wist nu tenminste wat ik moest doen. Dit gevoel was niet van lange duur. Bij het schrijven van de introductie vond ik het moeilijk om een keuze te maken tussen wat ik wel en niet benoem. Wat hoort nu wel en wat hoort nu niet thuis in dit hoofdstuk? Ik heb Verhoeven (2007) er meerdere keren op na moeten slaan. De eerste hoofdstukken waren eigenlijk vrij snel geschreven. Maar ik bleef het gevoel houden dat het niet helemaal lekker liep. Terwijl ik verder werkte aan andere hoofdstukken ben ik steeds terug blijven kijken naar de eerste hoofdstukken en veranderingen aangebracht. Dit heeft mij kritischer gemaakt in het beoordelen van mijn gemaakte keuzes. Ik was niet zo maar tevreden. Hoofdstuk 3 heeft mij veel moeite gekost. Het afnemen van de testen is erg vlot gegaan, ook de verwerking hiervan ging goed maar

de angst opnieuw te falen was tijdens het schrijven van dit hoofdstuk het hevigst. Hier was het vorig jaar immers misgegaan en mijn zelfvertrouwen op het gebied van cijfertjes en data was tot het nulpunt gedaald. Dankzij de verhelderende gesprekken met Ad Donkers is het me toch gelukt om deze hoofdstukken tot een goed einde te brengen. De conclusie en de aanbevelingen schrijven is voor mij het makkelijkste onderdeel geweest van dit onderzoek. Dit komt naar mijn gevoel door de goede informatieverzameling die ik heb uitgevoerd. Hierdoor was het voor mij mogelijk om makkelijk en duidelijk aangeven wat er uit het onderzoek te concluderen was. Uiteindelijk ben ik best tevreden zowel over het onderzoek zelf als over de uitkomsten. Ik denk dat ik een goede handelingswijze heb gevonden waarmee mijn collega's en ik als mentoren praktisch aan de slag kunnen. De aanbevelingen zijn door mijn team aangenomen en volgend jaar willen we ook daadwerkelijk gaan werken met het 10 stappenplan voor de detectie van risicoleerling. Ik heb door dit onderzoek mijzelf, mijn collega's en vooral mijn leerlingen een plezier gegaan en daar is het voor mij van het begin af aan om te doen geweest.

6.2 Persoonlijke en professionele ontwikkeling

Dit onderzoek heeft van het begin af aan een aantal belemmeringen gekend. Maar de grootste belemmering ben ik zelf geweest. Ik ben mezelf tijdens het doen van dit onderzoek erg tegengekomen. Mijn onzekerheid over het doen van onderzoek heeft bij mij de faalangst hernieuwd doen opleven zoals ik dat ik sinds havo 4 niet meer gevoeld heb. Bij iedere beslissing die ik moest maken heb ik aan mezelf en aan mijn eigen kunnen getwijfeld, terwijl ik doorgaans juist net goed ben ik het doorhakken van knopen. Pas nu, in het eindstadium van mijn onderzoek, begin ik steeds meer te beseffen hoe ik zelf in elkaar zit, waarom het zo moeilijk was gemotiveerd te blijven en waarom het me zoveel moeite kostte om hulp te vragen. Dit heeft alles te maken met diezelfde onzekerheid. Cijfertjes en data zijn nooit echt mijn ding geweest, onderzoek doen is altijd iets geweest wat ik vreesde. Mensen die analytisch sterk zijn vaak mensen die in mijn allergie zitten. In deze allergie ligt natuurlijk ook meteen mijn uitdaging om Daniel Ofman (2009) maar eens aan te halen. Bij het doen van dit onderzoek ben ik dan ook zeker de uitdaging aangegaan.

Deze uitdaging heeft zeer zeker positief uitgepakt. Dit onderzoek heeft me doen beseffen wat mijn sterke, maar vooral ook mijn zwakke kanten zijn. Ik mag dan misschien slecht zijn met data en niet kunnen analyseren, ik heb wel door hard werken en goede sociale contacten met leerlingen en collega's een goed resultaat neer

kunnen zetten. Ik heb geleerd dat ik een stuk sterker ben dan dat ik altijd dacht. Op persoonlijk vlak heb ik me dus behoorlijk ontwikkeld. Op professioneel vlak heb ik geleerd hoe ik om moet gaan met testresultaten, hoe ik op de juiste manier literatuuronderzoek moet doen en hoe ik conclusies moet trekken uit datagegevens. Ik vind ook dat ik door het doen van dit onderzoek een betere docent, mentor en collega ben geworden. Ik ben aan de studie Master SEN begonnen omdat ik mijn leerlingen voor mijn gevoel niet voldoende kon helpen. Vooral leerlingen die in de loop van het schooljaar steeds slechter gingen presteren en functioneren. Vaak lieten wij ze als docententeam een paar maanden aanmodderen en grepen we dan pas in – te laat in mijn ogen. Het gevolg is vaak dat een leerling blijft zitten of van school af moet. Door mijn onderzoek denk ik een goede gestructureerde manier te hebben gevonden om tijdig deze leerlingen op te sporen, de problemen vaak zelfs voor te zijn en zo uitval in leerjaar 3 in ieder geval te bestrijden en zelfs in bepaalde gevallen te voorkomen.

NAWOORD

Het onderzoek is klaar en alles is verwerkt in dit meesterstuk. Ik kan terugkijken op een lange en leerzame periode. In deze periode hebben heel wat mensen mij geholpen en bijgestaan. Met hulp van deze personen is dit meesterstuk tot stand gekomen.

Ik wil allereerst mijn collega's bedanken voor het invullen van alle testen. In het bijzonder dank ik Jessica Philipsen die als critical friend heeft opgetreden en mij ontzettend goed heeft geholpen met het in het vizier houden van het einddoel.

Natuurlijk wil ik mijn leerlingen bedanken voor alle tests die zij hebben ingevuld en dat ze altijd begrip voor mij hadden zelfs wanneer ik na een nacht doorwerken chagrijnig voor de klas stond. Daarnaast wil ik mijn teamleider Harry Staps bedanken voor zijn begeleiding en steun en de vrijheid die ik kreeg om mijn onderzoek uit te mogen voeren.

Ook dank ik mijn vriend Jannes voor het tegenlezen van het onderzoek, het verduidelijken en verwoorden van de tekst. Bedankt voor je advies en tijd.

In het bijzonder wil ik mijn begeleider Ad Donkers bedanken voor zijn geduld, zijn heldere en praktische manier van werken, zijn humor en positiviteit waarmee hij mij altijd weer uit de put wist te helpen en gemotiveerd kreeg om door te gaan

Het schrijven van dit meesterstuk heeft mij veel moeite gekost. Ik zag het regelmatig niet meer zitten en ik heb veel getwijfeld over mijn eigen kunnen. Ik was dus thuis niet altijd in mijn beste humeur en heb mijn sociale contacten de afgelopen maanden behoorlijk laten versloffen. Tot slot wil ik daarom mijn vriend Jannes, mijn familie/vrienden en beste vriendin Lindsay bedanken voor het begrip en de steun in deze af en toe lastige tijd.

Bedankt dat jullie er voor mij waren.

LITERATUURLIJST

- Alkema, E. & Dam, E. van & Kuipers, J. & Lindhout, C. & Tjerkstra, W. (2006). *Méér dan onderwijs, theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen, van Gorcum.
- Allen, J. & Meng, C. (2010). *Voortijdig schoolverlaters: aanleiding en gevolgen*. Maastricht: Research centrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Attia, J. (2003). *Moving beyond sensitivity and specificity: using likelihood to help interpret diagnostic tests*. Australian Presc, 26, 111-113.
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO*. Verkregen op 17 juni 2011 via www.fontysmediatheek.nl
- Bongaards, B. & Sas, J. (2003). *Praktijkboek leerlingenzorg. Het omgaan met zorgleerlingen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Donkers, A., Vermulst, A.A. (2011). *Klimaatschaal. Meetinstrument voor het vaststellen van het klimaat in de klas voor de bovenbouw van het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar onderwijs*. Eindhoven/Tilburg: Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg.
- Eijkeren, M. van (2005). *Pedagogisch-didactisch begeleiden. Baarn, H*Buitgevers.
- Eimers, T. & Roelofs, M. (2005). *Zicht op een sluitende aanpak: een nieuwe fase in de bestrijding van voortijdig schoolverlaten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Glas, M., Veenbaas, R., & Noorda, J. (1998). *Laat niet los. Activiteiten om schooluitval van allochtone jongeren te voorkomen*. Utrecht: NIZW.
- Hermanns, J. M. A. (2007). *Opvoeden en opgroeien. Een visie achter het beleid*. Verkregen op 20 april 2011 via dare.uva.nl/document/167396.
- Herweijer, L. J. (2008). *Gestruikeld voor de start. Sociaal en Cultureel Rapport 2008*. 's Gravenhage: SCP.

- Jacobs, F.M., & Luderus, A.F.T. (2007). Goede relaties in de klas. 12—18, praktijkblad voor het voortgezet onderwijs, nr. 5, p. 40-43. FJ, AL
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek : een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thieme Meulenhoff.
- Koeman, J., Van Berkel, K., Schuyt, C., Swaaij van., W. & Schiereck, J. (2005). *Wetenschappelijk onderzoek: dilemma's en verleidingen*. Adviescommissie Wetenschap en Ethiek. Verkregen op 17 juni 2011 via www.knaw.nl/smartsite.dws?lang=NL&id=26101&pub=20041076.
- Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht Onderzoek voor Reflectieve Professionals*. Antwerpen: Garant. pp. 197-182
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Bijlage VSV-brief 2010*. Den Haag: KDS.
- Ministry of Education (2004). *Retention in Vocational Education in Denmark. A Best Practice*. Verkregen op 29 april 2011 via <http://eng.uvm.dk>.
- Ministry of Education (2005). *Facts and Figures. Education and indicators*. Denemarken, 2005. Verkregen op 29 april 2011 via <http://eng.uvm.dk>.
- National Commission on Excellence in Education (2001). *Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington D.C.: United States Department of Education.
- Atlas International (2009). *Onderwijs in Cyprus*. Verkregen op 26 mei 2011 via www.atlasinternational.com/nl-NL/cyprus/Education.htm.
- Parreren, C.F. van (2005). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven, uitgeverij Acco.
- Philipsen, H. & Vernooy-Dassen, M. (2004). *Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend*. Huisarts Wet 2004, 47, 454-7.
- Platform Midden-Nederland (2004). *Overstap van VMBO naar MBO in 2003*. Utrecht: Toppen onderzoek en beleid.

- Resing, W. C. M., Evers, A., Koomen, H. M. Y., Pameijer, N. K. & Bleichrodt, N. (2008). *Indicatiestelling speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Spierings, F. (2006). *Outreach and the Chelsea Public Schools system*. Boston: Boston University.
- Traag, T., & Van der Velden, R. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research for Education and the Labour Market.
- United Nations Ministry of Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Salamanca Verklaring*. Salamance: UNESCO.
- Van den Akker, A., Dekovic, M., Prinzie, P. & Asscher, J. (2010). *Parenting and child characteristics in the prediction of adjustment problems in children*. Journal of Abnormal Child Psychology, 38, 485-495.
- Van Lieshout, M. (2003). *Voorkomen beter dan herstellen. Jongeren over de oorzaken aanpak van voortijdig schoolverlaten*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Vensters voor Verantwoording (2011). *Venster van Hervion College, leerling kenmerken*. Verkregen op 5 mei 2011, via http://www.schoolvo.nl/?p_schoolcode=41211-17KF-000#
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2009). *Vertrouwen in de school – Uitval van overbelaste jongeren*. Den Haag: WWR rapport nr. 83.
- Wielemans, W. (1994). *Onderwijs in Italië*. Leuven: Garant.
- Witte, T., & Notten, T. (2008). *Zorgen, Boeien en Binden – een internationale vergelijking van enkele interventies rond voortijdig schoolverlaten*. Verkregen op 20 april 2011 via www.journalsi.org/index.php/si/article/viewFile/92/91.