

Helpt extra ondersteuning?

Binnen regulier onderwijs ten aanzien van
externaliserend gedrag

Patricia Adegeest
In samenwerking met het Samenwerkingsverband Zoetermeer
25 april 2022



SWV Zoetermeer

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz. 4
1. Inleiding	blz. 5
1.1. Aanleiding	blz. 5
1.2. Huidige situatie	blz. 6
1.3. Doelstellingen binnen dit onderzoek	blz. 8
1.4. Samenhang onderzoeksonderdelen	blz. 9
2. Literatuurstudie	blz. 10
2.1. Betrokkenheid en welbevinden	blz. 10
2.1.1. Sociaal emotioneel leren	blz. 10
2.1.2. Zelfsturing	blz. 10
2.1.3. Motivatie	blz. 11
2.2. Betrokkenheid en onderwijsbehoeften	blz. 12
2.2.1. Onderwijsbehoeften	blz. 12
2.2.2. Co-regulatie	blz. 12
2.2.3. De ouder als partner	blz. 12
2.3. Welbevinden en onderwijsbehoeften	blz. 13
2.3.1. Onderwijs ondersteunende arrangementen	blz. 13
2.3.2. De leerling centraal	blz. 14
2.4. Wat wil ik gaan onderzoeken?	blz. 14
2.4.1. Onderzoeksvragen	blz. 15
3. Onderzoeksstrategie en methoden	blz. 16
3.1. Onderzoeksstrategie	blz. 16
3.1.1. Evaluatieonderzoek	blz. 17
3.1.2. Procesevaluatie of productevaluatie	blz. 17
3.2. Betrouwbaarheid en validiteit	blz. 19
3.2.1. Betrouwbaarheid	blz. 19
3.2.2. Validiteit	blz. 19
3.3. Participanten	blz. 19
4. Resultatenanalyse	blz. 20
4.1. Oriëntatie gegevens enquête	blz. 21
4.2. Verkenning resultaten interviews	blz. 21
4.3. Helpend of niet helpend	blz. 21
4.3.1. Sociaal emotioneel welbevinden	blz. 22
4.3.2. Veranderingen en functioneren	blz. 26
4.3.3. Wat maakt dat de ondersteuning helpt?	blz. 29
4.4. Proces om tot de juiste begeleiding te komen	blz. 32

5. Conclusie en discussie	blz. 33
5.1. Probleem en doelstelling	blz. 34
5.2. Conclusie per deelvraag	blz. 35
5.2.1. Deelvraag 1	blz. 35
5.2.2. Deelvraag 2	blz. 35
5.2.3. Deelvraag 3	blz. 35
5.2.4. Hoofdvraag	blz. 36
5.3. Discussie	blz. 35
5.3.1. Reflectie op de uitvoering	blz. 36
5.3.2. Vertaling onderzoeksresultaten naar de praktijkcontact	blz. 37
5.3.3. Praktische opbrengst en aanbevelingen	blz. 38
6. Bibliografie	blz. 39

Samenvatting

Dit kwalitatieve onderzoek betreft een programma-evaluatie van de extra ondersteuning ten aanzien van externaliserend gedrag die vanuit onderwijsondersteunende arrangementen bekostigd worden door het Samenwerkingsverband Zoetermeer. Dit is omdat onderzoek naar effectiviteit en efficiëntie van onderwijsondersteunende arrangementen onderdeel is van de kwaliteitszorg die het Samenwerkingsverband wil nastreven (Samenwerkingsverband Zoetermeer, 2021).

Dit onderzoek is in overleg met het Samenwerkingsverband tot stand gekomen. Zij zijn van begin tot eind actief betrokken geweest.

De onderzoeksvraag die centraal staat is:

In hoeverre zijn kinderen met externaliserend gedrag binnen het Samenwerkingsverband Zoetermeer wel of niet geholpen met de geboden extra ondersteuning vanuit onderwijsondersteunende arrangementen en waar komt dit door?

Deze vraag is benaderd vanuit drie invalshoeken; de leerling, de ouders en de leerkrachten. Daarnaast zijn een intern begeleider, kindercoach en het Samenwerkingsverband betrokken bij het duiden van de onderzoeksresultaten. Er is bewust gekozen voor vele betrokkenen, zodat sprake is van triangulatie.

Het proces staat binnen dit onderzoek voorop. Daardoor staat de inhoud, kwaliteit en efficiëntie van de extra ondersteuning centraal (de Bruine, et al.,2011). Wel dient de afname van een enquête (productevaluatie) als startpunt van deze evaluatie. Binnen de procesevaluatie is gebruik gemaakt van de methode interviewen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerlingen zich door het aanbod van extra ondersteuning zich geholpen voelen. Dit wordt bevestigd door zowel leerlingen, ouders als leerkrachten. Hierdoor wordt het functioneren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften binnen het regulier onderwijs versterkt.

1. Inleiding

Dit onderzoek dient als aanvulling op de geplande evaluatie van het Samenwerkingsverband Zoetermeer ten aanzien van onderwijsondersteunende arrangementen.

In hoofdstuk 1.1. is de aanleiding te lezen ten aanzien van dit onderzoek. Daaropvolgend in hoofdstuk 1.2. de huidige situatie binnen de praktijk. In hoofdstuk 1.3. staat de gewenste situatie beschreven middels opgestelde doelen en professionalisering met betrekking tot dit onderzoek. Tot slot wordt in hoofdstuk 1.4. de samenhang tussen de onderzoeksonderdelen weergegeven.

1.1. Aanleiding

Binnen het thema passend onderwijs is dit onderzoek gericht op de kwaliteit van onderwijsondersteunende arrangementen bij kinderen met externaliserend gedrag. Deze abstracte formulering, wordt gaandeweg dit onderzoek verder geconcretiseerd. Ter verantwoording van dit onderwerp volgt eerst een beschrijving van de brede maatschappelijke relevantie op inclusief onderwijs. Daarna volgt een recent opgestelde ambitie van het Samenwerkingsverband Zoetermeer, die als aanleiding dient voor dit onderzoek.

Het Salamanca Statement heeft als elementaire afspraak dat iedereen met speciale onderwijsbehoeften terecht kan binnen het reguliere onderwijs (UNESCO, 1994). Nederland blijkt meermaals aangesproken te zijn op de naleving hiervan. Gezegd werd dat actiever beleid op inclusief onderwijs noodzakelijk was (Van Meersbergen & De Vries, 2021). De invoering van passend onderwijs draagt daaraan bij. Onderwijsondersteunende arrangementen kunnen bijdragen aan speciale onderwijszorg binnen het regulier onderwijs. De in- en uitvoering van passend onderwijs is middels onderzoek vanuit het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) uitvoerig geëvalueerd. Extra ondersteuning, waar onderwijsondersteunende arrangementen onder vallen is meegenomen in deze onderzoeken.

Kijkend op regionaal niveau nemen samenwerkingsverbanden een belangrijke rol in binnen passend onderwijs. Volgens de Evaluatie Passend onderwijs Deel III lag de nadruk aanvankelijk op de inrichting van de organisatie (Ledoux, et al., 2020). Dit geldt tevens voor het Samenwerkingsverband Zoetermeer. De prioriteit ligt thans bij de kwaliteitszorg en verantwoording van middelen. Onderzoek naar effectiviteit en efficiëntie van onderwijsondersteunende arrangementen is onderdeel van de kwaliteitszorg die het Samenwerkingsverband wil.

Aandacht voor sociaal emotioneel leren is een essentieel onderdeel voor goed onderwijs. Van Overveld (2019), Horeweg (2021), Van der Wolf en van Beukering (2013), weten dit belang wetenschappelijk goed te onderbouwen. Daarnaast constateren trainer, coach en gedragsspecialist Baard (2015) dat een probleemkind niet bestaat, maar vaardigheden mist om gedrag aan te passen. De onderwijsondersteunende arrangementen kunnen bijdragen aan het verwerven van deze vaardigheden.

1.2. Huidige situatie

Vanaf schooljaar 2020-2021 is het mogelijk om bij het samenwerkingsverband onderwijsondersteunende arrangementen aan te vragen. In dat schooljaar waren dertien arrangementen actief. Dit aantal is in november 2021 toegenomen naar zesendertig arrangementen. Dit lijkt een positieve ontwikkeling, aangezien de verwachting is dat de afstroom naar het speciaal onderwijs hierdoor afneemt (Samenwerkingsverband Zoetermeer, 2021). Het samenwerkingsverband wil meten wat het daadwerkelijke effect is van de inzet onderwijsondersteunende arrangementen. Hierbij gaat het om:

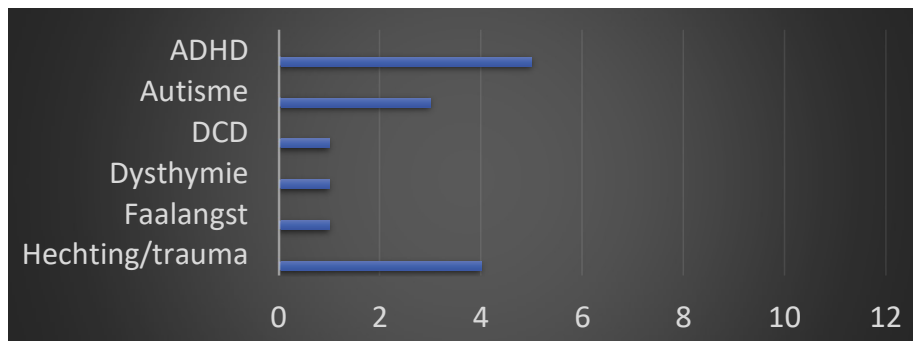
- Het wel/niet behalen van arrangementsdoelen
- Effectieve interventies
- Tevredenheid van school en ouders.

Een deel van de arrangementen zijn afgegeven op medische gronden of ten aanzien van leerachterstanden. De focus binnen dit onderzoek ligt op de tweeëntwintig arrangementen, waarin sprake is van externaliserend gedrag en/of overige problemen op sociaal emotioneel vlak. Binnen de arrangementsaanvragen (Samenwerkingsverband Zoetermeer, persoonlijke communicatie, 2 november 2021) worden indicaties, specifiek gedrag en betrokken hulpinstanties beschreven. Dit wordt weergegeven in de figuren 1 t/m 3.

Met opmerkingen [PA1]: Opvallend hierbij is dat de meeste arrangementen destijds liepen bij Unicoz scholen. Hoe is dat op dit moment?

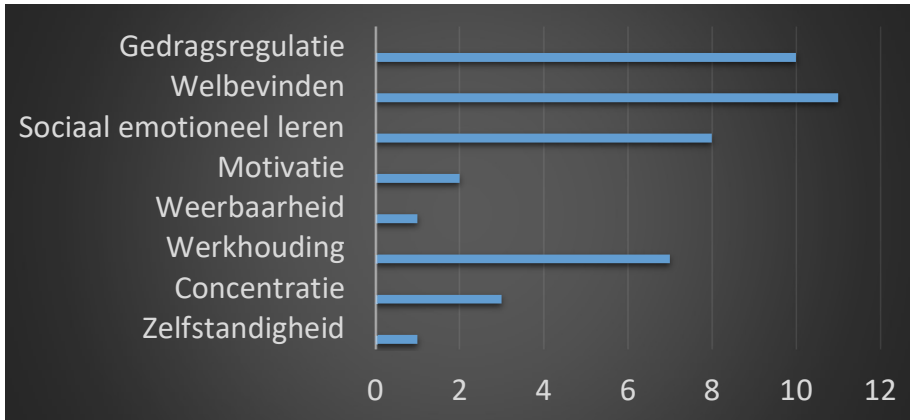
Figuur 1

Persoonlijk opgestelde staafdiagram; indicaties genoemd binnen de arrangementsaanvragen



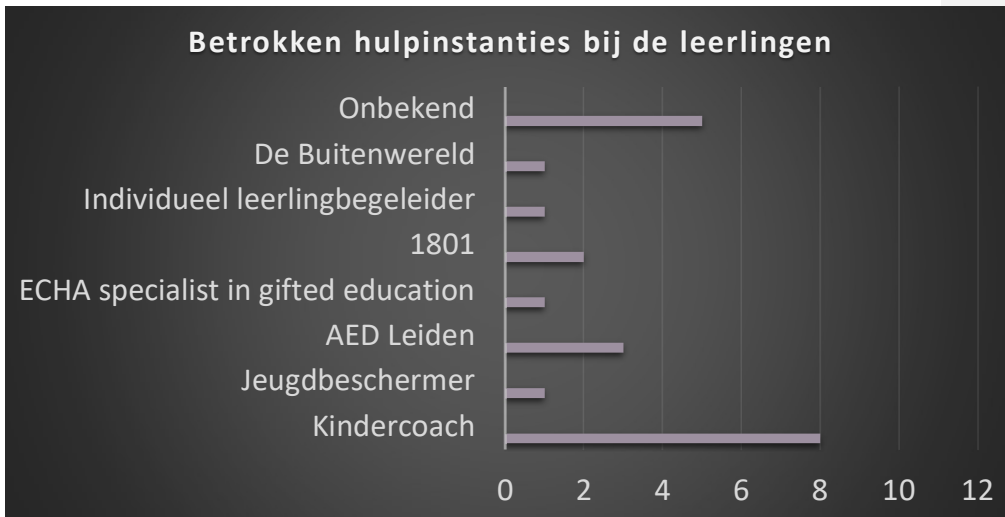
Figuur 2

Persoonlijk opgestelde staafdiagram; specifiek gedrag/probleem genoemd binnen de arrangementsaanvragen



Figuur 3

Persoonlijke opgestelde staafdiagram; betrokken hulpinstanties genoemd binnen de arrangementsaanvragen



1.3. Doelstelling binnen dit onderzoek

Het Samenwerkingsverband Zoetermeer heeft ambities aangaande onderwijsondersteunende arrangementen (zie figuur 4). Vanuit die ambities is onderstaande doelstelling opgesteld ten aanzien van dit onderzoek:

Doel van dit onderzoek is het evalueren van extra ondersteuning voor kinderen met externaliserend gedrag en het bespreken hiervan binnen het samenwerkingsverband, zodat eventuele aanbevelingen bij kunnen dragen aan de doorontwikkeling van onderwijs ondersteuningsarrangementen.

Figuur 4

Ambities Samenwerkingsverband Zoetermeer

Ambities Samenwerkingsverband Zoetermeer

- Versterken, verbinden en vergroten van dekkend netwerk.
- Inzetten op aanvullende arrangementen, waardoor een leerling op regulier onderwijs kan blijven en doorstromen naar zwaardere onderwijsondersteuning en/of jeugdhulp niet nodig is.
- Doorontwikkeling onderwijszorgarrangementen
- Passend onderwijs verder vormgeven
(Samenwerkingsverband Zoetermeer, 2021)

Samenwerkingsverband Zoetermeer

- In gesprek met scholen en besturen
- Aansturen op toename aanvullende arrangementen
- Evaluaties uitvoeren t.a.v. invulling arrangementen
- Inzet arrangementen volledig geregistreerd via kwaliteitszorgprogramma Kindkans

Kernwaarden:

- Verbindend
 - Ontwikkelingsgericht
 - Lerend
 - Verantwoordelijk
 - Passend
 - Samenwerkend
 - Flexibel
 - Lerend
 - Onafhankelijk
- (persoonlijke communicatie, samenwerkingsverband Zoetermeer, 18 november 2021)

2. Literatuurstudie

Het VENN diagram fungeert als basis voor deze literatuurstudie. Mogelijke onderzoeksperspectieven leiden tot relevante onderzoeksvragen in hoofdstuk 2.4. Vooraf volgt in hoofdstuk 2.1. het sociaal emotioneel leren, zelfsturing en motivatie. In 2.2. de specifieke onderwijsbehoeften van het kind en de externe sturing. In hoofdstuk 2.3. volgt informatie over bestaande onderwijsondersteunende arrangementen binnen passend onderwijs.

2.1. Betrokkenheid en welbevinden

2.1.1. Sociaal emotioneel leren

Het sociaal emotioneel leren is evenzo belangrijk als de cognitieve ontwikkeling. Dit sluit aan op de theorie van Horeweg (2021). Echter werpt Van der Leij (in Van Der Wolf & Van Beukering, 2013) hier een ander licht op en is van mening dat leren voorop staat. Ook voor leerlingen met een verminderd welbevinden. Volgens Van Der Wolf en Beukering (2013) hoeft de sociaal emotionele ontwikkeling niet 'op orde' te zijn voordat aan leren begonnen kan worden. Dit lijkt situationeel te zijn. Ter illustratie een praktijksituatie in Iedema (2019) over een meisje met externaliserend gedrag:

In een ingewikkeld proces bij een meisje, waarbij veel betrokkenen zijn, maakte school als één van de weinigen volgens pleegmoeder een goede keus. De school koos voor het welzijn middels extra ondersteuning en liet het leren los.

Dit wekt nieuwsgierigheid op naar de feitelijke positieve effecten van deze keuze voor dit meisje. Mede hierdoor gaat de belangstelling voor dit onderzoek uit naar begrippen als welbevinden en betrokkenheid.

Welbevinden, omdat dit passend is bij veilig en comfortabel voelen. Dat zijn voorwaarden om goed te functioneren binnen het onderwijs. Het doorleven van positieve gevoelens is een belangrijke factor voor het ervaren van welbevinden. Evenals het hebben van eigenwaarde en zelfvertrouwen (Wij-leren, z.d.). Gevoelens kunnen herleid worden naar vier basisemoties: blij, bang, boos en bedroefd (Fidelis Psychologenpraktijk, z.d.). Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van deze basisemoties..

Betrokkenheid is tevens een belangrijke pijler voor de ontwikkeling van een kind. Zowel op cognitief als sociaal emotioneel vlak. Volgens Pietarinen, Soini & Pyhälto (in Guidone, 2018) heeft betrokkenheid tevens invloed op het welbevinden. Daarnaast koppelen Datu, King en Valdez (in Guidone, 2018) betrokkenheid aan geluk en motivatie. Binnen de onderzoeksvragen wordt rekening gehouden met deze aspecten.

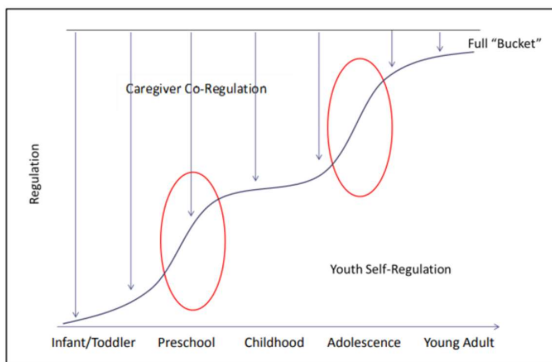
2.1.2. Zelfsturing

Zelfsturing is een breed begrip en betreft volgens Jolles (2017) vaardigheden om emoties en cognitieve processen aan te sturen om te komen tot doelgerichte acties. Dit is passend bij de beschreven betrokkenheid in deelhoofdstuk 2.1. en is essentieel bij de aanpak van probleemgedrag. Deze zelfsturing komt tevens terug als uitgangspunt binnen de beleidsnota van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). Hierin staat dat de leerling inspraak heeft in het gesprek over de ondersteuningsbehoefte (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Schuman (2021) focust zich naar aanleiding van dit uitgangspunt op het hoorrecht voor kinderen. Daarnaast trekken Peper en Smeets (in Schuman, 2021) de conclusie dat minderjarigen meer waardering voelen als naar hen geluisterd wordt. Daarnaast bevordert dit hun zelfvertrouwen en neemt de mate van autonomie toe. Dit onderstreept het belang van de gesprekken die in dit onderzoek gevoerd gaan

worden met kinderen. Vergelijkbare gesprekken zijn gevoerd door de Boer en Kuiper (2017). Zij hebben zich gericht op de ervaringen van leerlingen met extra ondersteuning. Een aantal leerlingen geeft aan dat de hulp onvoldoende aansluit bij hun eigen behoeften. Dit wekt nieuwsgierigheid op. Ditmaal naar de reikwijdte van de zelfsturing van het kind. Hiervoor kan gerefereerd worden naar een model van Murray zoals weergegeven op de website van Jolles (2017) en is overgenomen in figuur 6. Binnen dit model is af te lezen dat kinderen enorm goed zelf kunnen sturen. De rode cirkels wijzen naar twee periodes waarin enorme sprongen gemaakt wordt in de mate van zelfsturing. Dit hangt samen met co-regulatie. Middels deze informatie blijkt dat de externe sturing genoemd in het VENN diagram (figuur 5) meer om co-regulatie gaat. Dit wordt meegenomen in de volgende hoofdstukken.

Figuur 6

Co-regulatie en zelfregulatie (Murray, 2015 in Jolles, 2017)



2.1.3. Motivatie

Het maken van eigen keuzes bevordert het welbevinden en motivatie van een kind (Horeweg, 2021). Tevens beschrijft Jolles (2017) het belang van motivatie ten aanzien van zelfregulatie. In dit onderzoek is het interessant om te achterhalen hoe gemotiveerd de kinderen zijn voor extra ondersteuning. De theorie rondom autonome motivatie (Deci, 2017) is passend hierbij. De link die hierbinnen gelegd wordt naar extrinsieke motivatie is wetenswaardig. Dit betreft het begrijpen van de waarde van beloning die volgt na de gevraagde activiteit. Zodra een kind zich daarmee kan identificeren en dit ook kan integreren, dan wordt het een deel van hemzelf en is er sprake van autonome motivatie, aldus Deci (2017). Het aansturen op deze vorm van extrinsieke motivatie kan waardevol zijn in de aanpak bij probleemgedrag. Met name omdat de intrinsieke motivatie mogelijk kan ontbreken.

2.2. Betrokkenheid en onderwijsbehoeften

2.2.1. Onderwijsbehoeften

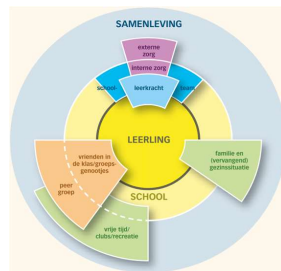
Binnen passend onderwijs staan de onderwijsbehoeften van leerlingen centraal. De verwachting is dat hierdoor het sociaal-emotioneel welbevinden van het kind toeneemt (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2014). Dit is tevens een uitgangspunt binnen handelingsgericht werken (Van Meersbergen & De Vries, 2021). Ondanks een uitvoerige evaluatie passend onderwijs wordt in de beleidsnota van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020) geconcludeerd dat weinig onderzoek is gedaan naar de kwaliteit van de geboden ondersteuning ten aanzien van deze behoeften. Verklaring hiervoor is het individualistische niveau waarop dit verzorgd wordt. Het is wetenswaardig om overeenkomsten op te sporen binnen extra ondersteuning die ten goede komt aan meerdere leerlingen.

2.2.2. Co-regulatie

De volwassenen rondom een kind zijn essentieel voor co-regulatie. Zij zijn onderdeel van de ecologie van het kind (zie figuur 7) en zijn cruciaal voor de ontwikkeling van het kind. Dit is wederom een uitgangspunt binnen handelingsgericht werken (Van Meersbergen & De Vries, 2021). De focus ligt in dit hoofdstuk op de leerkracht en de ouders. Rosenbalm en Murray (2017) beschrijven dat co-regulatie het coachen van kinderen is om tot zelfsturing te komen. Het aanleren van vaardigheden staat hierbij voorop. Eerder werd genoemd dat een probleemkind vaardigheden mist om zijn gedrag aan te passen, dit sluit hier naadloos op aan. Dit aspect wordt meegenomen in dit onderzoek.

Figuur 7

Ecologie van de leerling (Van Meersbergen & Jeninga, 2014 in Van Meersbergen & Vroedt, Van houding naar handelen, 2018)

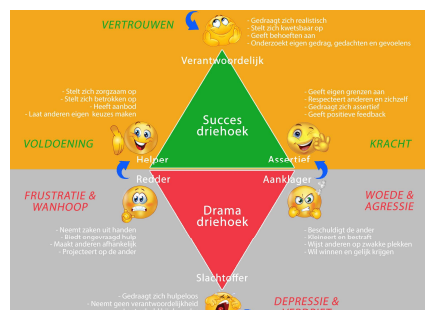


2.2.3. De ouder als partner

Pameijer en Beukering (2005) nemen ouders aan als ervaringsdeskundige van het kind. Van de Wolf en Beukering (2013) vinden het gesprek met ouders hierbij noodzakelijk. Bij moeilijke situaties wijzen zij op het oplossingsgericht denken en noemen eveneens de ervaringsdeskundigheid van de ouders. Daarentegen notificeert Bakker et al. (2013) dat men met name *overtuigd* is dat deze ouderbetrokkenheid bijdraagt aan de ontwikkeling van het kind. Het is opmerkelijk dat binnen hun onderzoek de conclusie getrokken wordt dat de effecten van de betrokkenheid bij school en het contact met de leraar beperkt zijn. Desalniettemin blijft de stelling dat betrokkenheid en samenwerking tussen leerkracht en ouders waardevol is.

Figuur 8

Van Drama- naar succesdriehoek (Belger, 2016)



Binnen het model ‘Momenten met mogelijkheden’ van Corstanje en Boosten (2014) wordt evenzeer het belang onderstreept van de onderliggende waarden die het gedrag aansturen. De manier waarop gecommuniceerd wordt met het kind is van belang. De transactionele analyse zoals Kouwenhoven (2019) beschrijft kan hiervoor als uitgangspunt dienen. Hierin staat zowel het bewustzijn van de eigen egotoestanden alsmede het oog hebben voor de houding, gedrag en uitspraken van de leerling centraal. Het anticiperen hierop is essentieel. Voortvloeiend daarop is figuur 8 helpend om dit in de praktijk vorm te geven.

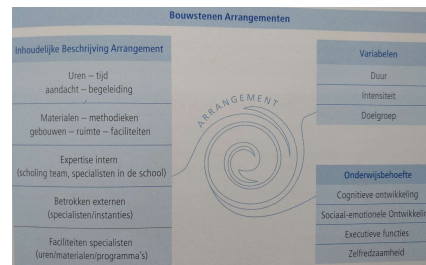
2.3. Welbevinden en onderwijsbehoeften

2.3.1. Onderwijsondersteunende arrangementen

Onderwijsondersteunende arrangementen zijn ter bevordering van de reguliere onderwijsontwikkeling bij leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoefte (Nationaal Jeugdinstuut, z.d.). Dit betreft kinderen in de bovenste laag van de Kegel van afstemming (Jeninga in Van Meersbergen & De Vroedt, 2018). Samenwerking tussen kind, ouders, onderwijs en jeugdhulp staan centraal. De arrangementen kunnen 5 verschillende functies hebben; Terugleiden, opbouwen, versterken, aanpassen of doorleiden (Nationaal Jeugdinstuut, z.d.). Dit onderzoek wordt gericht op de derde functie: versterken. Deze zijn gericht om leerlingen binnen het (regulier) onderwijs te laten functioneren (Nationaal Jeugdinstuut, z.d.). Uit onderzoek blijkt dat deze arrangementen in een behoefte lijken te voorzien. Wel zitten veel samenwerkingsverbanden in een experimenteerfase (Ledoux, et al., 2020). Evenals het Samenwerkingsverband Zoetermeer. Zij willen bijvoorbeeld in het schooljaar 2021-2022 een pilot starten voor groepsarrangementen. De algemene inhoud van arrangementen is inzichtelijk gemaakt in figuur 9.

Figuur 9

Bouwstenen arrangementen (Van Meersbergen & De Vries, 2021)



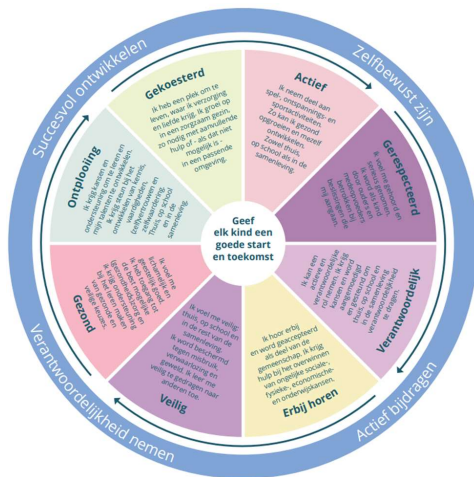
Een betekenisvol onderzoek, passend bij onderwijsondersteunende arrangementen is “Werkbaar in de klas” van Wienen et al. (2020). Daarin wordt gesproken over afstemming tussen ouders, onderwijs, jeugdhulp en leerkrachten. Alsook een beperkt aantal hulpverleners in school en het ontwikkelen van een goede visie op samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. Dit dient als basis voor de organisatie van extra ondersteuning. Tevens wordt aangeraden door Wienen et al. (2020) om doelen klein, zichtbaar en tijdsgebonden te houden met daarbij een concreet gewenste gedragsbeschrijving die daarbij hoort. Deze gedragsbeschrijving is belangrijk omdat het behaalde resultaat verschillend wordt afgemeten door ouders, leerkracht, kind en hulpverlener (Wienen et al. 2020). Opvallend binnen dit onderzoek is de constatering dat verminderd aandacht is voor de interventies die de leerkracht gepleegd heeft. Daardoor kan in dit onderzoek niet vastgesteld worden wat werkzaam is bij problemen.

2.3.2. De leerling centraal

De term 'de leerling centraal' is zeer algemeen en kan in diverse contexten geplaatst worden, aldus de Onderwijsraad (2017). Dit onderzoek wordt gericht op de context waarbinnen de leerling met specifieke onderwijsbehoeften centraal staat (Simons, z.d.). De diverse onderwijsbehoeften vormen volgens (Simons, z.d.) het uitgangspunt voor de organisatie van onderwijs. De kansencirkel, gebaseerd op het Schotse GIRFEC-model (figuur 10) kan gebruikt worden om dit praktisch vorm te geven. Binnen deze cirkel staan de ontwikkeling en de kansen van kinderen centraal (Nationaal Jeugdinstuut, z.d.).

Figuur 10

Kansencirkel, gebaseerd op het Schotse GIRFEC-model (Nji, z.d.)



Binnen dit onderzoek is het van belang dat kinderen waar mogelijk een 'stem' hebben in het samenstellen van arrangementen. Kijkend naar de Kansencirkel wordt dan een beroep gedaan op de aspecten:

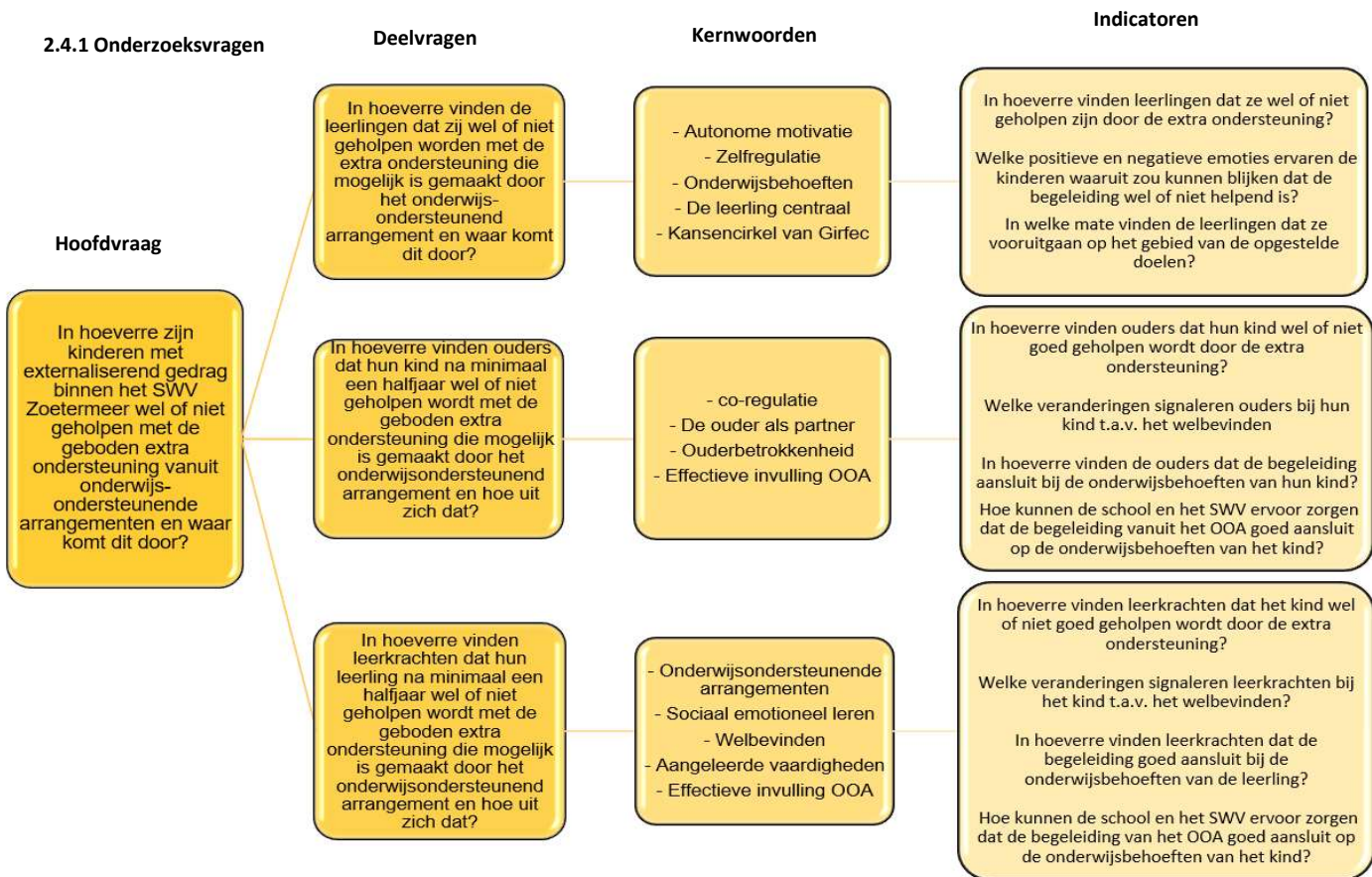
- Gerespecteerd
- Verantwoordelijk
- Gezond
- Ontplooiing
- Gekoesterd

Om hiernaartoe te werken zijn gesprekken met kinderen onmisbaar. Delfos (2006) en Horeweg (2021) onderstrepen dit belang. Mooi van Horeweg (2021) is dat hij kinderen hun eigen deskundigen noemt. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Van Hove en De Schauwer (2020). Binnen dit onderzoek geven jongeren onder andere aan veel waarde te hechten aan eigenaarschap van hun eigen traject. Dat wil wordt meegenomen als uitgangspunt voor dit onderzoek.

2.4. Wat wordt onderzocht?

De literatuurstudie draagt bij aan dit praktijkgerichte onderzoek. Tevens is daarbinnen de speciale onderwijszorg voor leerlingen beschreven. Hierdoor zijn onderzoeksvragen ontstaan. Deze worden gepresenteerd in de codeboom in hoofdstuk 2.5.

2.4.1 Onderzoeksvragen



3. Onderzoeksstrategie en methoden

De onderzoeksvragen fungeren als startpunt voor dit hoofdstuk. Als eerste volgt in hoofdstuk 3.1. de onderzoeksstrategie. Deze is zowel bepaald door literatuur als door de praktijk. In hoofdstuk 3.2. volgt de structuur die is aangehouden binnen het onderzoek. Tot slot volgt in hoofdstuk 3.3. informatie over de participanten.

3.1. Onderzoeksstrategie

Dit praktijkgerichte onderzoek is voornamelijk kwalitatief. Hierbij staan belevingen, ervaringen en betekenisverleningen die verzameld zijn via interviews, observaties of bestaande documenten centraal. Deze worden vervolgens kwalitatief beoordeeld (Baarda, Dit is onderzoek!, 2019).

3.1.1. Evaluatieonderzoek

Evaluatie van het nieuwe beleid rondom onderwijsondersteunende arrangementen dat het Samenwerkingsverband zoetermeer voert (zoals beschreven in het eerste hoofdstuk) is onontbeerlijk voor een succesvolle uitvoering (Verwoerd et al., 2020). Dit onderzoek heeft aandeel in het proces “lerend evalueren” dat het Samenwerkingsverband nastreeft. Dit onderzoek betreft immers een tussentijdse evaluatie. Bij “lerend evalueren” staan volgens Verwoerd et al. (2020) de volgende aspecten centraal die tevens zichtbaar zijn binnen dit onderzoek:

- Samenwerking met beleidsmedewerker
- Afstemmen van evaluatieonderzoek
- Het delen van tussentijdse resultaten
- Proberen gezamenlijk betekenis te verlenen aan de gestelde conclusies
- Als reactie op de gestelde conclusies gezamenlijk aanbevelingen formuleren

Aanvullend hierop betreft dit onderzoek een programma-evaluatie, waarbij proces- of productevaluatie voorop staat.

3.1.2. Procesevaluatie of productevaluatie

Zowel procesevaluatie als productevaluatie zou passend kunnen zijn voor dit onderzoek.

Productevaluatie richt zich op de resultaten en de effectiviteit van een programma, terwijl procesevaluatie gericht is op inhoud, kwaliteit en efficiëntie van hulpverlening (De Bruïne et al., 2011). Beide vormen zijn bediscussieerd, waarna geconcludeerd kon worden dat een procesgerichte evaluatie het meest passend is. Desondanks start het onderzoek met de afname van een enquête dat meer aansluit op een productevaluatie. Deze dient als startpunt.

De resultaten uit de enquête zijn mogelijk richtinggevend voor de diepte-interviews. Deze diepte-interviews leiden naar een formatieve evaluatie, waarbij meningen en ervaringen van de leerlingen, ouders en leerkrachten centraal staan (De Bruïne et al., 2011). Tevens wordt ernaar gestreefd om eindgesprekken te voeren met betrokken intern begeleiders, zodat gezamenlijk de resultaten van het onderzoek geduid kunnen worden. Dit leidt mogelijk tot nieuwe ontwikkelpunten aangaande de onderwijsondersteunende arrangementen en heeft betrekking op de genoemde ambities in hoofdstuk 1 (figuur 4)

3.2. Structuur binnen het onderzoek

Binnen de kwalitatieve analyse wordt gebruik gemaakt van een zogenoemde “lightversie” van de gefundeerde theoriebenadering (Verhoeven, 2018). Hiermee wordt antwoord gegeven op de probleemstelling en is er sprake van grote praktijkrelevantie. Er wordt echter geen houdbaar model of theorie gepresenteerd. Wel wordt het principe van codering en iteratie toegepast. Voor de structuur binnen deze vorm van analyseren wordt gebruik gemaakt van vooraf bedachte sleutelbegrippen die aansluiten op de onderzoeksvragen. Dit is zichtbaar in de tabellen 1 t/m 3.

Deelvraag 1:

In hoeverre vinden de leerlingen dat zij wel of niet geholpen worden met de extra ondersteuning die mogelijk is gemaakt door het onderwijsondersteunend arrangement en waar komt dit door?

Tabel 1:

Vooraf bedachte sleutelbegrippen passend bij deelvraag 1

Indicator 1: In welke mate voelen leerlingen zich geholpen	Indicator 2: Welke positieve en negatieve emoties ervaren de kinderen waaruit zou kunnen blijken dat de begeleiding wel of niet helpend is?	Indicator 3: In welke mate vinden de leerlingen dat ze vooruitgaan op het gebied van de opgestelde doelen?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Helpend ❖ Niet helpend ❖ Functioneren ❖ Afronding begeleiding 		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Belemmerende factoren ❖ Stimulerende factoren ❖ Reden waarom begeleiding helpend is ❖ Onderwijsbehoeften ❖ Reden van aanvraag ❖ Afronding begeleiding

Deelvraag 2:

In hoeverre vinden ouders dat hun kind na minimaal een halfjaar wel of niet geholpen wordt met de extra ondersteuning die mogelijk is gemaakt door het onderwijsondersteunend arrangement en hoe uit zich dat?

Tabel 2:

Indicator 1: Vinden ouders dat hun kind goed geholpen wordt door de extra ondersteuning?	Indicator 2: Welke veranderingen signaleren ouders bij hun kind t.a.v. het welbevinden?	Indicator 3: In hoeverre vinden de ouders dat de begeleiding goed aansluit bij de onderwijsbehoeften van hun kind?	Indicator 4: Hoe kunnen de school en het SWV ervoor zorgen dat de begeleiding vanuit het OOA goed aansluit op de onderwijsbehoeften van het kind?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reden waarom begeleiding helpend is 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Helpend ❖ Niet helpend ❖ Functioneren 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Belemmerende factoren ❖ Stimulerende factoren ❖ Onderwijsbehoeften ❖ Afronding begeleiding 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proces tot stand komen begeleiding ❖ Adviezen voor begeleiding voor kinderen ❖ Betrokkenheid SWV

Deelvraag 3:

In hoeverre vinden leerkrachten dat hun leerling na minimaal een halfjaar wel of niet geholpen wordt met de geboden extra ondersteuning die mogelijk is gemaakt door het onderwijsondersteunend arrangement en hoe uit zich dat?

Tabel 3:

Vooraf bedachte sleutelbegrippen passend bij deelvraag 3

Indicator 1: Vinden leerkrachten dat het kind goed geholpen wordt door de extra ondersteuning?	Indicator 2: Welke veranderingen signaleren leerkrachten bij hun leerling t.a.v. het welbevinden?	Indicator 3: In welke mate vinden de leerkrachten dat de begeleiding goed aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerling?	Indicator 4: Hoe zou de begeleiding beter aan kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen?
❖ Reden waarom begeleiding helpend is	❖ Helpend ❖ Niet helpend ❖ Functioneren	❖ Belemmerende factoren ❖ Stimulerende factoren ❖ Onderwijsbehoeften ❖ Afronding begeleiding	❖ Proces tot stand komen begeleiding ❖ Adviezen voor begeleiding van kinderen ❖ Betrokkenheid SWV

3.2.1. Triangulatie

Binnen programma-evaluatie is het gebruikelijk om middels diverse onderzoeksmethodes informatie te verzamelen (De Bruïne et al., 2011). Binnen dit onderzoek is sprake van methodetriangulatie en datatriangulatie (Verhoeven, 2018). Dit vergroot de geldigheid van de resultaten (Baarda, Dit is onderzoek!, 2019). Dit betreffen enquêtes, interviews en een gesprek met een intern begeleider en kindercoach. Dit sluit tevens aan op de externe validiteit van dit onderzoek.

3.2.2. Validiteit

Ten aanzien van de validiteit van dit onderzoek wordt in dit hoofdstuk gekeken naar de interne validiteit, begripsvaliditeit en de bruikbaarheid.

Interne validiteit

Bij het analyseren van de onderzoeksresultaten worden andere experts ingeschakeld. Dit betreffen een intern begeleider en kindercoach van een deelnemende school en de coördinatoren passend onderwijs en beleidsmedewerker van het Samenwerkingsverband. Hiermee wordt de interne validiteit van dit onderzoek vergroot (Verhoeven, 2018). Daarnaast draagt het professioneel handelen binnen dit onderzoek hier ook aan bij. Er wordt rekening gehouden met de genoemde aspecten in het VENN diagram.

Binnen de interviews wordt enerzijds richting gegeven, anderzijds wordt ruimte gecreëerd voor de zelfsturing van het kind. De leerling is daardoor beter in staat zijn mening te geven over de begeleiding vanuit het onderwijsondersteunend arrangement. Hierbij is essentieel dat de leerling zich kan ontspannen en zelfvertrouwen en motivatie heeft om te vertellen. De kansencirkel van GIRFEC (genoemd in reflectiemodel, hoofdstuk 2.4) dient hiervoor als onderlegger. Hierbinnen ligt de focus op het zelfbewustzijn en het zich gerespecteerd voelen. Daarnaast worden concrete vragen gesteld. Volgens Baarda (2020) komt dit ten goede aan de validiteit.

Bruikbaarheid

Dit praktijkgerichte onderzoek is praktisch relevant vanwege het mesoniveau waarop dit onderzoek tot stand komt. Volgens Andriessen (2014) moet er gestreefd worden naar kennis die breed inzetbaar is (zie figuur 11). Tevens benoemt hij het belang van reflecteren en methodisch verantwoord. Dit gebeurt in de hoofdstukken 2 tot en met 5 en levert een bijdrage aan de bruikbaarheid van dit onderzoek.

Figuur 11

Persoonlijke weergave brede inzetbaarheid, naar Andriessen (2014)

		Methodische grondigheid (MG)		
		Bescheiden	Diepgaander	Groot
Praktische relevantie (PR)	Relevant voor de situatie/opdrachtgever	BA		
	Relevant voor vakgebied		MA - Levert kennis op voor SWV t.a.v. onderwijs ondersteunende arrangementen. - Geeft leerlingen de kans mee te praten over de benodigde zorg voor henzelf. - Geeft ouders de kans mee te praten over benodigde zorg voor hun kind. - Resultaten onderzoek kunnen bijdragen aan organisatie toekomstige arrangementen	
	Relevant voor maatschappij en wetenschap			PHD

3.3. Participanten

Genoemd in hoofdstuk 1.2. vallen 22 arrangementen aangevraagd tot en met september 2021 binnen het onderzoekskader. Dit betreffen leerlingen van diverse scholen. Het benaderen van deze participanten verloopt via de coördinatoren passend onderwijs en de intern begeleiders van de betreffende scholen. In totaal zijn zeven leerlingen die met hun ouders en leerkrachten deelnemen aan het onderzoek (figuur 16). De verklaring waarom de andere 15 leerlingen niet deel kunnen nemen, lopen uiteen. Voorbeelden zijn:

- School komt moeizaam in contact met ouders
- Ingewikkeld proces lopende tussen school en ouders
- Strubbelingen tussen school en ouders

Het uitvallen van dergelijke participanten kan van invloed zijn op de uitkomsten van dit onderzoek. Mogelijk wordt in dit onderzoek met name de positieve kant rondom de onderwijsondersteunende arrangementen belicht.

Tabel 4

Participanten

Deelnemers	School	Begeleiding door	Leerjaar	Motieven voor begeleiding
Leerling 1 Ouders Leerkracht		Kindercoach		- Motivatie - Plezier - Uiten van gevoelens - Ondersteuning t.a.v. functioneren in groep
Leerling 2 Ouders Leerkracht		Kindercoach		- Welbevinden - Sociaal emotioneel - Begrijpen van eigen gedrag en omgeving - m.b.v. arrangement functioneren binnen regulier onderwijs - Psycho-educatie
Leerling 3 Ouders Leerkracht		Kindercoach		- Welbevinden - Sociaal emotioneel - Begrijpen van eigen gedrag en omgeving - Faalangst - Eigen maken systematiek 'Geef mij de 5'
Leerling 4 Ouders Leerkracht		Remedial teacher		- Werken op eigen leerlijn - DCD - Kwetsbaar
Leerling 5 Ouders Leerkracht		Remedial teacher		- Belemmerd in welbevinden - ADHD - Eerder sprake van traumaverwerking - Dyslectisch - Vermoeden ASS - Kan overprikkeld raken - Welbevinden waarborgen - Successen laten ervaren
Leerling 6 Ouders Leerkracht?		Gedragsspecialist		- Lange tijd niet volledig naar school geweest - Flexibeler om kunnen gaan met wensen van anderen - Contact groepsgenoten - Positieve ervaringen opdoen
Leerling 7 Ouders Leerkracht		Begeleider/RT		- Autisme - Onbegrepen door klasgenoten - Mist aansluiting met anderen - Overziet weektaak niet - Verdrietig
1 intern begeleider 1 kindercoach				
Totaal aantal participanten enquête: 7 leerlingen, 7 paar ouders, 6 leerkrachten				
Totaal aantal participanten interviews: 6 leerlingen, 6 ouders, 5 leerkrachten				

Opmerking. Gegevens motieven afkomstig van de arrangementsaanvragen van het Samenwerkingsverband Zoetermeer, [redacted]

4. Resultatenanalyse

Binnen de analyse worden de resultaten van zowel de enquête als de interviews in kaart gebracht. Het doel is om de resultaten te ordenen en te clusteren per onderwerp en om hier betekenis aan te verlenen. Dientengevolge loopt de kwantitatieve en kwalitatieve analyse door elkaar. Het uiteindelijke doel is om in hoofdstuk 5 antwoord te geven op de onderzoeksvragen.

4.1. Oriëntatie gegevens enquête

Alle zeven Kinderen, ouders en leerkrachten hebben de enquête ingevuld. Opvallend is dat de leerkrachten-enquête door 3 van de 7 leerkrachten onvolledig is ingevuld. Bij het lezen van de resultaten moet hier rekening mee gehouden worden. Een mogelijke verklaring voor het onvolledig invullen is dat alle deelnemende leerlingen voorafgaand aan de begeleiding bij andere leerkrachten in de klas zaten.

Daarentegen lijkt het erop dat alle ouders en leerlingen de enquête wél volledig in hebben gevuld. Desondanks mist soms het antwoord op een open vraag zoals: *“Wat zijn de mindere punten van de begeleiding en kan verbeterd worden?”* Aangezien de andere vragen wel beantwoord zijn, lijkt het erop dat deze mindere punten bij deze deelnemers niet aanwezig zijn.

De vragen binnen de enquête komen op één punt samen, waardoor sprake is van convergentie. Het beschrijven van twee of meerdere variabelen tegelijk is hierdoor een goede keuze om naar de conclusie in hoofdstuk 5 toe te werken.

4.2. Verkenning resultaten interviews

Er zijn 6 leerlingen, 6 ouders en 5 leerkrachten geïnterviewd (1 leerkracht heeft 2 deelnemers in de klas). De interviews waren divers. De interviews met ouders duurden 20 - 45 minuten. De interviews met leerkrachten en leerlingen duurden 7 - 20 minuten. Dit verschil komt mogelijk door de emotionele betrokkenheid van de ouders. De leerkrachten daarentegen lieten absoluut betrokkenheid zien, echter waren zij zakelijker en niet van begin af aan bij het proces betrokken. Daardoor konden vragen binnen het interview soms niet volledig beantwoord worden en was het interview korter.

De leerling interviews waren uiteenlopend. De ene leerling kon uitgebreid vertellen, terwijl een andere leerling korte en bondige antwoorden gaf. Een enkeling vond het interview lastig. Binnen deze verkenning zijn alle interviews getranscript. Een aantal transcripten zijn ingekort, dit vanwege informatie die tijdens de interviews gedeeld werd die niet-relevant is voor dit onderzoek. Vervolgens zijn de transcripten gecodeerd en gethematiseerd.

4.3. Helpend of niet helpend?

De titel van dit hoofdstuk refereert naar een vraag binnen de enquêtes en verwijst naar de hoofdvraag binnen dit onderzoek. Deze enquêtevraag wordt hieronder gepresenteerd. Daarna worden binnen dit hoofdstuk alle resultaten gekoppeld die verbonden zijn aan deze vraag. Dit resulteert in de volgende indeling:

1. Veranderingen binnen het sociaal emotioneel welbevinden
2. Veranderingen en functioneren binnen het regulier onderwijs
3. Wat maakt dat de ondersteuning helpt?

Hierbij worden indicatoren 1 t/m 3 van alle deelvragen betrokken. Daarna volgt in hoofdstuk 4.4. de resultatenanalyse ten aanzien van het proces om tot de juiste begeleiding te komen.

De eerste vraag uit de enquête kan van invloed zijn op het antwoord of de begeleiding wel of niet als helpend wordt ervaren. Het is opvallend dat 3 van de 7 leerkrachten aangeeft dat de doelen goed bekend zijn, 1 leerkracht “redelijk” aangeeft en 2 leerkrachten een beetje. Waarbij de leerkracht die “redelijk” heeft geantwoord, in vraag 2 aangeeft dat de meeste doelen gehaald zijn. Mogelijke verklaring hiervoor is dat dezelfde leerkracht in de laatste vraag schrijft dat hij een schets heeft kunnen maken van de groei die de leerling heeft doorgemaakt door verhalen van de vorige leerkracht.

Binnen de ouderenquête was overigens 1 iemand die aangeeft dat de doelen “redelijk” bekend zijn. Deze ouder geeft wel aan dat de begeleiding goed helpt voor zijn kind.

Of de begeleiding als helpend wordt ervaren staat in figuur 12 en 13. Het is opmerkelijk dat leerlingen een andere beoordeling geven dan de ouders. Het is interessant om te achterhalen wat de leerlingen merken ten opzichte van hun ouders. Verklaring volgt in de aankomende hoofdstukken.

Figuur 12

Wordt de begeleiding als helpend ervaren?



Figuur 13

Zijn de doelen gehaald?



4.3.1. Sociaal emotioneel welbevinden

In dit hoofdstuk staan de veranderingen ten aanzien van het sociaal emotioneel welbevinden van de leerlingen. Dit wordt onder andere afgemeten aan veranderingen in de basisemoties en zelfverzekerd zijn. Dit staat beschreven in hoofdstuk 2.1. Deze veranderingen worden gedeeltelijk verklaard door de interviewresultaten.

De enquêtevragen over de emoties gaan over hoe de gevoelens voor en na de start van de begeleiding zijn. Dit heeft betrekking op het doorleven van positieve gevoelens (Wij-leren, z.d.), zoals genoemd in hoofdstuk 2.1. Deze variabelen worden met elkaar vergeleken in 1 grafiek per uiting van emotie. Zie hiervoor de figuren 18 tot en met 22.

Over de gehele lijn is waarneembaar dat de ouders en leerkrachten vrijwel hetzelfde gemiddelde hebben. Daarbij lijken de leerlingen de gevoelens positiever te beoordelen. Binnen deze gemiddelden zijn verschillen merkbaar. Binnen de leerlingenenquête wordt voorafgaand aan de begeleiding blij, boos, verdrietig en zelfverzekerd uiteenlopend ingeschaald. Na de begeleiding lijkt dit nader tot elkaar te komen. Met name de boze emotie wordt vervolgens eenduidig ingeschaald.

Een vergelijkbare trend is tevens zichtbaar bij de leerkrachten- en ouder-enquêtes. Bij de ouder-enquête zijn de emoties blij, bang en zelfverzekerd eenduidig ingeschaald na het starten van de begeleiding. Bij de leerkrachtenenquête is deze eenduidigheid juist weer zichtbaar bij de emotie “boos”.

Niet elke leerkracht heeft deze vraag beantwoord. Daarnaast gaf één ouder aan dat dit lastig te beoordelen was, omdat meerdere aspecten meespelen bij haar zoon. Deze ouder heeft alleen “zelfverzekerd” ingeschaald.

Naast de gevraagde emoties benoemt 1 leerling verlegen zijn als emotie. Deze wordt voorafgaand aan de begeleiding als een 6 beoordeeld (waarbij 1 zelden aanwezig is en 10 meerdere keren per dag). Na de begeleiding beoordeeld dezelfde leerling dit met een 1. Een andere leerling heeft spannend opgeschreven. Deze werd vooraf beoordeeld met een 7,5 en achteraf met een 2.

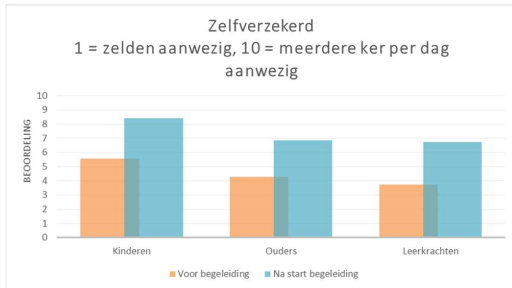
Aanvullend hierop begreep 1 leerling waarschijnlijk de vraag niet helemaal. Deze gaf hier aan dat hij/zij zich soms een beetje alleen voelde.

De ouders benoemen 2 keer onbegrepen als aanvullende emotie, waarbij deze 1 keer beoordeeld is. Vooraf werd dit met een 9 beoordeeld en achteraf met een 3. Faalangst wordt eenmaal beoordeeld met een 7 en daarna met een 5. Een andere ouder geeft aan dat de leerling teleurgesteld is in zichzelf en geeft vooraf en achteraf hiervoor een 8. Tweemaal hetzelfde cijfer voor teleurstelling is niet aan bod gekomen binnen het interview en kan niet nader verklaard worden.

Binnen de figuren 14 tot en met 18 en de beschrijvende analyse valt op dat emoties positiever beoordeeld worden tijdens of na extra begeleiding dan voorheen. Dit heeft betrekking op de eerste en tweede indicatoren van alle deelvragen.

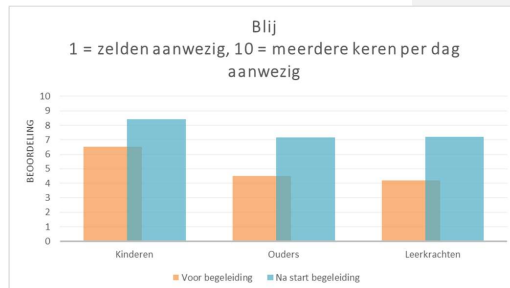
Figuur 14:

Positief gevoel: zelfverzekerd



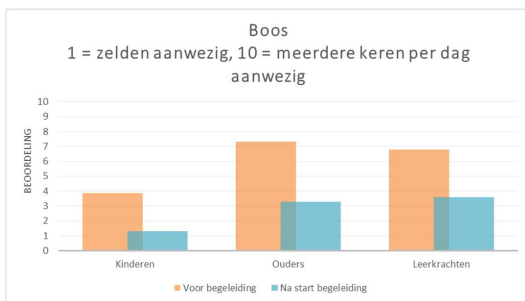
Figuur 15:

Positief gevoel: blij



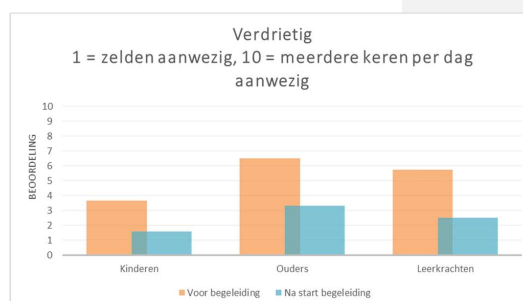
Figuur 16:

Negatief gevoel: boos



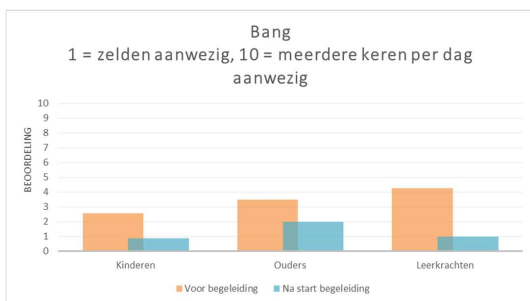
Figuur 17:

Negatief gevoel: verdrietig



Figuur 18:

Negatief gevoel: bang



Om betekenis te verlenen aan de verandering in gevoelens wordt gekeken naar de codes 'onderwijsbehoeften' en 'helpend door extra ondersteuning'. Deze informatie is schematisch in beeld gebracht in de figuren 19 en 20.

Figuur 19:

Onderwijsbehoeften volgens leerlingen, ouders en leerkrachten



Figuur 20:

Helpend door extra ondersteuning volgens leerlingen, ouders en leerkrachten



Het directe raakvlak met de verandering in emoties is de behoefte "gevoelens beheersen." Dit blijkt onder andere uit het volgende dat een leerling zegt over zijn eigen onderwijsbehoefte:

"Mijn gevoelens beheersen en niet meer zo vaak boos worden. Ik mag wel boos zijn, maar niet echt heel boos."

Een andere leerling vertelt wat hij bereikt heeft door begeleid te worden door een kindercoach:

*"Meer boosheid controle"
"Jezelf beter te leren beheersen."*

De andere genoemde aspecten zullen in meer of mindere mate tevens invloed hebben op de emoties van de kinderen. Dit blijkt uit het volgende dat verteld is door een ouder en een leerling:

“Zij heeft hem ook geholpen met het stukje reflecteren achteraf. Dat kan hij heel goed. Uiteindelijk heeft hij op die manier wel ervaren dat het ook andere positieve effecten heeft. Maar dat vertrouwen kwam pas met de kindercoach.”

“Dan raak je geïrriteerd en dan voel je je nog steeds niet lekker, waardoor je het niet kan oplossen. Dan sta je ook niet open voor alle oplossingen. Ik zat gewoon vast in die buien. Dan kan je er gewoon niet uitkomen, dan kan je niet geholpen worden.”

In hoofdstuk 4.3. wordt overigens de link gelegd naar hoe het komt dat een leerling zoals deze goed geholpen is door de extra ondersteuning.

Opvallend in de cirkels is dat een groot deel ook betrekking heeft op het helpen met de schoolvakken. Dit betreft 2 van de 6 leerlingen bij wie de interviews zijn afgenomen. De leerlingen zelf leggen tijdens het interview niet de link naar hun welbevinden, daarentegen doen de ouders en de leerkracht dit wel. Een ouder vertelt hierover:

“Hij voelt zich gewoon prettig dat het hem lukt. Een voldaan gevoel. Meer zelfvertrouwen gekregen.”

Dit sluit aan op de theorie in hoofdstuk 2.1. Daarin wordt het belang beschreven waarom soms gekozen wordt voor interventies op sociaal emotioneel leren en andere keren op cognitief leren. Deze praktijksituatie bevestigt het situationele hiervan.

De betekenis die uit de gemaakte koppeling gehaald kan worden is dat een paar verschillen zitten tussen de onderwijsbehoeften en de bereikte doelen. De bereikte doelen sluiten in meer of mindere mate aan op het sociaal emotioneel welbevinden van het kind. Deze informatie geeft antwoord op de derde indicatoren van elke deelvraag.

Aanvulling op de triangulatie:

Het duiden van de resultaten is gedaan in een gesprek met een kindercoach en een intern begeleider. Zij herkennen de leerlingen in de grafieken en de citaten die weergegeven zijn. Volgens hen bestaan de verschillen tussen de onderwijsbehoeften en de bereikte doelen, omdat binnen het begeleidingstraject het oplossingsgericht coachen het reflecteren de belangrijkste aspecten zijn. Tevens verklaren zij dat dit bijdraagt aan de andere behoeften. De intern begeleider licht toe dat de begeleiding gericht is op het kind. Door veranderingen kunnen bepaalde behoeften kleiner worden of ongemerkt behaald worden. Interessante toevoeging van de kindercoach is dat bij deze kinderen vaak de onderwijsbehoeften nog onduidelijk zijn. Dat is vaak het moment dat extra ondersteuning noodzakelijk is, omdat gezocht moet worden naar de onderwijsbehoeften. Meestal wordt een ander traject doorlopen als de onderwijsbehoeften al concreet zijn.

4.3.2. Veranderingen en functioneren

Passend bij indicator 2 van deelvragen 1 en 2 worden in dit hoofdstuk de veranderingen aangaande het functioneren van het kind op school in beeld gebracht. Dit wordt bekeken vanuit de resultaten van de enquête. Tevens wordt de link gemaakt naar de interviewresultaten. Dit hoofdstuk heeft wederom aansluiting op het welbevinden van het kind.

Veranderingen

In de figuren 21 en 22 is zichtbaar in welke mate ouders en leerkrachten vinden dat de leerlingen veranderd zijn. Ouders merken de meeste veranderingen op zoals:

- Minder vaak opgebeld worden door school met problemen
- Gesprekken met de leerkracht zijn positiever
- Het kind kan beter vertellen hoe hij/zij zich voelt
- Het kind komt enthousiaster thuis

De leerkrachten sluiten zich aan bij de verandering dat de leerling beter kan vertellen hoe hij/zij zich voelt. Daarnaast geven zij aan dat er minder strijd is op school. Die laatste verandering kon overigens niet geconstateerd worden door ouders, aangezien die vraag niet aan hen is voorgelegd.

Binnen de interviews werden nog een aantal doorgemaakte veranderingen toegelicht. Deze staan in figuur 22. De meeste veranderingen sluiten aan op het functioneren in de groep.

Figuur 21:

Veranderingen ten aanzien van het functioneren van het kind volgens de ouders



Figuur 22:

Veranderingen ten aanzien van het functioneren van het kind volgens de leerkrachten



Figuur 23:

Veranderingen ten aanzien van het functioneren van het kind genoemd in de interviews

Leerlingen vertelden:

- ❖ Weet nu hoe om te gaan met situaties

Leerkrachten vertelden:

- ❖ Hij werkt beter dan hij eerst deed
- ❖ Hij praat makkelijk
- ❖ Als hij vrolijk is dan pakt hij dingen makkelijker op
- ❖ Prettig voelen in de klas en op school
- ❖ Hij heeft nu een plekje in de groep

Ouders vertelden:

- ❖ Voelt zich doorgaans prettiger
- ❖ Vraagt eerder hulp aan de leerkracht
- ❖ Kan een niet-perfecte omgeving accepteren
- ❖ Kan de regie nemen in het maken van eigen keuzes
- ❖ Meer vriendjes maken
- ❖ Rustiger worden

Functioneren binnen het regulier onderwijs

Bij alle deelnemers bleek uit de interviews dat ouders en/of school op enig moment twijfelden over speciaal onderwijs. Bij één deelnemer hadden de ouders de indruk dat school graag een doorverwijzing *wilde* naar speciaal onderwijs. Ouders daarentegen vinden dat hun kind met extra ondersteuning prima kan functioneren binnen het regulier onderwijs. Na 1,5 jaar extra ondersteuning functioneert deze leerling volgens ouders en leerkracht daadwerkelijk beter in de klas.

In alle andere gevallen waren het de ouders die twijfelden over het soort onderwijs. Zij vertellen hierover het volgende:

“Wij zijn wat dat betreft gewoon erg blij dat hij zich nu prettig voelt op school en dat hij zijn school hier af mag maken.

Als één van de twee niet verbetert dan dachten we wel dat hij naar speciaal onderwijs zou gaan.”

“Mede door de begeleiding kon mijn kind hier blijven.”

“Ze zou door speciaal onderwijs niet hoger uitstromen.”

“Door de hulp van de remedial teacher kon mijn kind binnen het regulier onderwijs blijven.”

Aanvulling op de triangulatie:

De kindercoach en de intern begeleider vonden het lastig om te reageren op genoemde veranderingen. Zij komen zelf op de volgende veranderingen:

- Zien, wie de leerling zelf is

- Leren om keuzes te maken

- Van niet geaccepteerd zijn en voelen naar volledig geaccepteerd worden door de klas

Binnen dit gesprek werd tevens zichtbaar hoe ernstig de twijfel was rondom speciaal onderwijs bij 1 leerling. Terwijl dit uit de interviews met de moeder en leerkracht niet bleek. Deze jongen functioneert nu goed in de groep.

Over een andere leerling gaven ze aan dat de zorg absoluut goed aansloot, maar dat op didactisch vlak het onderwijs niet volledig passend was.

4.3.3. Wat maakt dat de ondersteuning helpt?

Dit hoofdstuk vormt de schakel tussen voorgaande deelhoofdstukken en het volgende hoofdstuk. Enerzijds kan uit de voorgaande hoofdstukken gehaald worden dat de extra ondersteuning helpend is voor de kinderen., waarop in dit hoofdstuk een toelichting volgt. Anderzijds hebben leerlingen, ouders en leerkrachten aandachtspunten opgegeven ten aanzien van het inzetten van arrangementen. Deze worden in hoofdstuk 4.4. geëxpliciteerd.

In figuur 28 zijn alle genoemde aspecten waarom de begeleiding als helpend wordt ervaren schematisch weergegeven. Achter ieder aspect staat hoe vaak iets genoemd of opgeschreven is per deelnemer. Hierbij moet rekening gehouden worden dat deze aspecten niet apart gemeten zijn. Deze aspecten zijn in bijlage 7 terug te vinden per doelgroep onder de code ‘reden waarom het helpend is’ Deze specificaties zijn nodig voor de conclusie per deelvraag.

Genoemde aspecten in vergelijking met literatuurstudie

Binnen de literatuurstudie wordt gesproken over het belang van motivatie en dat het kind de waarde van de ondersteuning moet begrijpen om gemotiveerd te zijn. Eén ouder kon niet eenduidig aangeven of haar kind gemotiveerd is. Zij zei daarover het volgende:

“In welke mate hij elke keer gemotiveerd is om bij haar aan het werk te gaan, dat wisselt bij mijn kind per dag.”

De leerkracht van haar kind legt in het interview uit dat hij wel gemotiveerd is, maar dat hij het alleen wil volgen als de rest van de klas ook aan het zelfstandig werken is. Vervolgens wordt in het interview van deze leerling duidelijk dat hij absoluut de waarde van de ondersteuning herkent en dat hij dus gemotiveerd is. Hij zegt hierover het volgende:

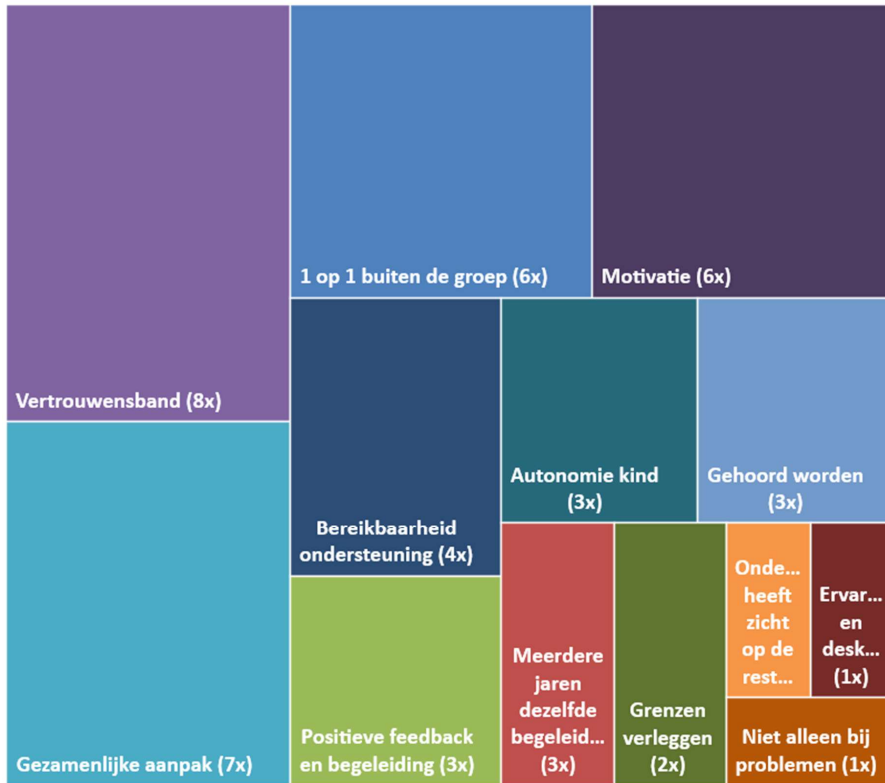
“Omdat zij rustig op mij overkomt en zij mij goed kan helpen en mij begrijpt. Ik vind de hulp wel heel fijn.”

Aansluitend hierop is “het gehoord voelen” en zelf de regie willen nemen binnen de begeleiding. Dit komt overeen met het hoorrecht voor kinderen, genoemd in 2.1.2. Dat dit bevorderend is voor het zelfvertrouwen is tevens zichtbaar in figuur 24. Dit sluit aan op de autonomie van kinderen. Evenals de bereikbaarheid van de ondersteuning die regelmatig genoemd is. Leerlingen gaven aan dat de begeleider nog steeds bereikbaar is. Op de ene school omdat de kindercoach nog steeds aanwezig is voor andere kinderen. Op een andere school doordat de leerling het telefoonnummer heeft van de begeleider. Het lijkt erop dat kinderen hierdoor ervaren dat zij controle hebben over de hulp die ze in mogen schakelen.

Het laatste aspect dat gelinkt wordt naar de theorie is de gezamenlijke aanpak. Deze sluit naadloos aan op een gedeelte van de ecologie van de leerling (Meersbergen en Jeninga, 2014).

Figuur 24:

Genoemde aspecten in zowel enquêtes als interviews waarom extra ondersteuning helpend is



De tot nu toe gepresenteerde resultaten laten een positief beeld zien. Hierbij moet in aanmerking genomen worden dat de kans bestaat dat de negatieve kant onderbelicht is zoals genoemd in 3.3.

4.4. Proces om tot de juiste begeleiding te komen

Om antwoord te kunnen geven op de laatste indicator van deelvraag 2 en 3 staan in tabel 5 en 6 de plus- en minpunten ten aanzien van het proces om tot de juiste begeleiding te komen. Deze informatie is afkomstig van de open vragen uit de enquête en de interviews. Daarnaast zijn in de enquête en interviews door leerlingen, ouders en leerkrachten tips gegeven om de begeleiding voor kinderen goed vorm te geven, zie hiervoor tabel 7.

Tabel 5

Algemene plus- en minpunten ten aanzien van het proces om tot de juiste begeleiding te komen

Plus	Min
<ul style="list-style-type: none"> - Kindercoach op school heeft zelf aangeboden te begeleiden - Bijzonder dat zoveel mensen betrokken zijn - School trekt snel aan de bel - School is eerlijk - School legt urgentie uit - Ouders kregen de ruimte om eigen mening te geven - Direct in overleg met ambulante begeleider en interne begeleider bij overstap school - Fijn dat initiatief tot arrangement vanuit school komt 	<ul style="list-style-type: none"> - Lange weg bewandelen voordat arrangement tot stand komt - Er moet veel geregeld worden om arrangement tot stand te krijgen - Schreeuw om hulp wordt door school niet gehoord - Ouders hebben het gevoel dat school kind wilde schorsen en verwijderen

Tabel 6

Plus- en minpunten ten aanzien van het proces om tot de juiste begeleiding te komen die betrekking hebben op het Samenwerkingsverband Zoetermeer

Plus	Min
<ul style="list-style-type: none"> - SWV heeft initiatief genomen tot arrangement en begeleider naar voren geschoven - Formaliteit, kon met terugwerkende kracht - Flexibiliteit - Observerende en adviserende rol - Fijn dat een externe bevestiging geeft 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouder heeft zelf SWV ingeschakeld

Tabel 7

Aanbevelingen ten aanzien van het proces om tot de juiste begeleiding te komen

Aanbevelingen leerling
- Misschien een soort praat uur, waarbij als je dat wilt even uit de klas kan om met iemand te praten (kindercoach bijvoorbeeld of een klasgenootje) - Rustig de tijd nemen en veel geduld
Aanbevelingen ouders
- Kijken naar de omgevingsfactoren van een kind, waardoor gedrag ontstaat - Betere afstemming m.b.t. het werk dat gemaakt moet worden - Direct begeleiding wanneer het minder goed gaat - Scholen/PO moeten beter uitgerust worden met probleemcases - Meer training en begeleiding krijgen in de pedagogiek en ontwikkelingen in het kind - Vanuit de leerkracht minder de focus/nadruk op de gestelde diagnose
Aanbevelingen leerkracht
- Zorgen dat een begeleider vaker op school is (mag ook voor een ander kind) - De zorg mag niet ten koste gaan aan andere leerlingen

5. Conclusie en discussie

Alle onderzoeksresultaten worden in dit hoofdstuk gebruikt om een conclusie te vormen. De onderzoeksvragen zijn hierin leidend. Voorafgaand wordt teruggekeken naar de probleem- en doelstelling van dit onderzoek. Nadat de conclusies zijn gevormd, volgt de discussie ten aanzien van dit onderzoek.

5.1. Probleem- en doelstelling

Samenwerkingsverbanden nemen een belangrijke rol in binnen passend onderwijs (Ledoux, et al., 2020). Het Samenwerkingsverband Zoetermeer streeft kwaliteitszorg na, waar onderzoek naar effectiviteit en efficiëntie van onderwijsondersteunende arrangementen onderdeel van is (Samenwerkingsverband Zoetermeer, 2021). Aansluitend hierop is de doelstelling voor dit onderzoek het evalueren van extra ondersteuning voor kinderen met externaliserend gedrag. Dit wordt besproken binnen het samenwerkingsverband, zodat eventuele aanbevelingen bij kunnen dragen aan de doorontwikkeling van onderwijsondersteunende arrangementen.

Probleem- en doelstelling zijn zowel benaderd vanuit de theorie als vanuit de praktijk. Dit heeft geleid tot een onderzoeksopzet waarbij de ervaringen van leerlingen, leerkrachten en ouders centraal staan. Alle aspecten worden meegenomen in het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

5.2. Conclusie per deelvraag

5.2.1 Deelvraag 1; in hoeverre vinden de leerlingen dat zij wel of niet geholpen worden met de extra ondersteuning die mogelijk is gemaakt door het onderwijsondersteunend arrangement en waar komt dit door?

De leerlingen vinden dat de extra ondersteuning vanuit de onderwijsondersteunende arrangementen helpend is. Dit is af te meten aan het welbevinden van het kind en de doelen die het kind volgens zichzelf behaald heeft.

Het welbevinden is bij deze deelvraag gebaseerd op het inschalen van emoties. De leerlingen voelen vaker positieve emoties dan voorheen. Negatieve emoties zijn afgenomen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het welbevinden van de kinderen vooruit is gegaan. Belangrijke aspecten waardoor de ondersteuning volgens de leerlingen helpt zijn motivatie en zich gehoord voelen.

5.2.2 Deelvraag 2; in hoeverre vinden ouders dat hun kind na minimaal een halfjaar wel of niet geholpen wordt met de geboden extra ondersteuning die mogelijk is gemaakt door het onderwijsondersteunend arrangement en hoe uit zich dat?

Alle ouders vinden in meer of mindere mate dat de extra ondersteuning helpend is. Evenals bij de eerste deelvraag schalen ook de ouders de emoties positief in. Daardoor kan geconcludeerd worden dat het welbevinden van de leerlingen volgens de ouders vooruit is gegaan. Daarnaast hebben ouders hun kind zien veranderen. Deze veranderingen sluiten aan op dit verbeterde welbevinden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de meest gekozen verandering “vaker enthousiast thuis komen”.

De meeste aspecten van bereikte doelen en onderwijsbehoeften overlappen elkaar. Echter is reflectie toegevoegd ten aanzien van de onderwijsbehoeften. Volgens de kindercoach in dit onderzoek is reflectie extreem belangrijk in veel begeleidingsprocessen.

Ouders vinden de 1 op 1 begeleiding, de vertrouwensband en de gezamenlijke aanpak de belangrijkste aspecten binnen de extra ondersteuning voor hun kind.

5.2.3 Deelvraag 3; In hoeverre vinden leerkrachten dat hun leerling na minimaal een halfjaar wel of niet geholpen wordt met de geboden extra ondersteuning die mogelijk is gemaakt door het onderwijsondersteunend arrangement en hoe uit zich dat?

De groep leerkrachten bevestigt dat de begeleiding als helpend wordt ervaren. Zij hebben net als de leerlingen en ouders de emoties positiever ingeschaald dan voor de extra ondersteuning.

Leerkrachten hebben minder veranderingen bij de leerlingen kunnen constateren. Dit komt omdat de leerkrachten de kinderen korter kennen. Zij zijn korter bij het proces betrokken. Desondanks hebben zij wel enige voorinformatie, waardoor alsnog geconcludeerd kan worden dat veranderingen zijn opgetreden ten aanzien van het welbevinden van het kind. Het “meer plezier hebben op school” en het “beter kunnen vertellen hoe het kind zich voelt” zijn hiervan aspecten.

Bij de genoemde onderwijsbehoeften door leerkrachten en behaalde doelen is vrijwel geen overlap te herkennen. Alleen het “beheersen van gevoelens” komt in beide cirkels terug. Wel is net als bij de ouders in de tweede cirkel ruimte gemaakt voor “reflecteren”.

Leerkrachten vinden de gezamenlijke aanpak, de vertrouwensband en motivatie de belangrijkste aspecten voor het slagen van extra ondersteuning voor de leerlingen.

5.2.4. Hoofdvraag; in hoeverre zijn kinderen met externaliserend gedrag binnen het Samenwerkingsverband Zoetermeer wel of niet geholpen met de geboden extra ondersteuning vanuit onderwijsondersteunende arrangementen en waar komt dit door?

De leerlingen met externaliserend gedrag die gebruik maken van extra ondersteuning vanuit een onderwijsondersteunend arrangement voelen zich geholpen. Dit wordt bevestigd door zowel leerlingen, ouders als leerkrachten. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat de ondersteuning het functioneren binnen het regulier onderwijs versterkt. Dit komt overeen met de derde functie van arrangementen zoals het Nationaal Jeugdinstituut (z.d.) beschrijft. Daarbij kan net als in het onderzoek van Ledoux et al. (2020) bevestigd worden dat deze ondersteuning in de ondersteuningsbehoefte voorziet van de leerlingen. Dit blijkt uit de cirkels onderwijsbehoefte en helpend door ondersteuning (figuur 23 en 24).

De extra ondersteuning is helpend doordat sprake is van een vertrouwensband, een gezamenlijke aanpak, 1 op 1 begeleiding, gemotiveerde kinderen en door de bereikbaarheid van de ondersteuning.

5.3. Discussie

Dit hoofdstuk vormt de vertaling van de onderzoeksresultaten naar de praktijkcontext. Reflectie op de uitvoering van dit onderzoek is hier onderdeel van.

5.3.1. Reflectie op de uitvoering

Dit onderzoek eindigt niet bij alleen het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Onderliggend is de doelstelling het evalueren van extra ondersteuning, waarbij samenwerken, afstemmen, delen, betekenis verlenen en het komen tot aanbevelingen centraal staan (Verwoerd et al., 2020) zoals in hoofdstuk 3.1.1. genoemd. De betekenis die verleend wordt aan dit onderzoek volgt nader in deelhoofdstuk 5.3.2. Tot slot staan aanbevelingen om vervolgstappen genoemd in deelhoofdstuk 5.3.3. Het waarborgen van de betrouwbaarheid en de validiteit van dit onderzoek gebeurt middels een sterke en zwakte analyse en een toelichting daarop.

Sterkte	Zwakte
<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen, ouders en leerkrachten namen deel, zodat vergelijken mogelijk was. - Triangulatie is aangevuld door 1 intern begeleider en 1 kindercoach. - Ouders hebben zich opgesteld als ervaringsdeskundige, zoals Van Der Wolf en Van Beukering (2013) dat noemen. - Ouders lijken goed bekend met de opgestelde doelen aangaande de extra ondersteuning. - Minimale verschillen zijn in kaart gebracht - Codering en iteratie zijn toegepast - Sommige leerlingen kwamen met mooie uitspraken die betrekking hebben op de onderzoeksvragen. - Doorvragen binnen de interviews was goed mogelijk. - Opbouw interview was overal gelijk volgens planning - Op 1 interview na zijn overal audio-opnames van gemaakt. - Bij iedere deelnemer wordt langer dan een jaar gebruik gemaakt van extra ondersteuning en bij sommige is de ondersteuning afgerond. 	<ul style="list-style-type: none"> - Een aantal intern begeleiders hebben deelnemers niet benaderd, vanwege ingewikkeld lopende processen. - Generaliseren naar populatie is onmogelijk - Geen sprake van officiële voor en nameting - Kinderen die cognitief op een ander leerjaar functioneren dan de klas, konden moeilijker antwoord geven op de vragen. - 1 leerling leek zenuwachtig en gespannen te zijn bij het interview. - Enquête is door de leerkrachten onvolledig ingevuld (toelichting in h4.). - Niet alle leerkrachten zijn op de hoogte van de opgestelde doelen t.a.v. de extra ondersteuning. - Vragen 2 t/m 5 in de leerlingenuquête moesten een paar keer toegelicht worden. - Er is gekozen voor een vergelijking tussen onderwijsbehoefte en bereikte doelen. De vraag is of dit de juiste vergelijking is.

- De onderzoeksresultaten hebben geleid tot het antwoord op de onderzoeksvragen.	
--	--

Toelichting:

Binnen dit onderzoek is een mooie lijn zichtbaar. Het veldwerk is gestart met afname van de enquêtes. De resultaten daarvan zijn gebruikt om de interviews op te stellen. Binnen de interviews is een verdiepingsslag gemaakt. Deze resultaten hebben geleid tot het antwoord op de onderzoeksvragen. Na iedere interviewdag is kritisch gekeken naar de interviewvragen. Waar nodig zijn minimale aanpassingen aangebracht. De audio-opnames vergroot de betrouwbaarheid van de transcripten, waardoor goed gecodeerd kon worden.

Mede doordat alle deelnemers minimaal een jaar gebruik maken of hebben gemaakt van de extra ondersteuning kan nu de conclusie getrokken worden of het functioneren van het kind versterkt is of niet. Mogelijkerwijs kon deze conclusie niet getrokken worden in een eerdere stadium van de ondersteuning. Met name omdat sommige leerlingen een halfjaar nodig hebben voordat de ondersteuning als helpend wordt ervaren.

Naast deze deelnemers was het waardevol geweest als meer mensen hadden deelgenomen met verschillende ervaringen. Door het uitblijven hiervan is het generaliseren naar populatie onmogelijk. Voor wat betreft het invullen van de enquêtes, zou in toekomstig onderzoek voorafgaand bepaald moeten worden of de leerkracht van het huidige schooljaar moet evalueren, of juist de leerkracht van een jaar eerder. Daarnaast zou in volgend onderzoek meer tijd beschikbaar moeten zijn, waardoor voor- en nametingen gedaan kunnen worden. In dit onderzoek werd dit in één keer gevraagd.

Opvallend in dit onderzoek is de vergelijking tussen de onderwijsbehoeften en de bereikte doelen. Binnen het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020) wordt gesteld dat weinig onderzoek is gedaan naar de kwaliteit van de geboden ondersteuning ten aanzien van onderwijsbehoeften. Daarnaast ligt een onderzoek van de Boer en Kuiper (2017) waarin leerlingen aangeven dat de hulp onvoldoende aansluit bij de onderwijsbehoeften. In dit onderzoek is wel sprake van consistentie tussen de onderwijsbehoeften en de bereikte doelen. Echter is dit onderzoek op veel kleinere schaal uitgevoerd.

Bovendien zijn de genoemde behoeften en doelen tot stand gekomen door het stellen van open vragen. Daardoor waren legio antwoorden mogelijk. Voor volgend onderzoek zouden dit soort antwoorden nogmaals voorgelegd kunnen worden aan de deelnemers voor een triangulatie check.

5.3.2. Vertaling onderzoeksresultaten naar de praktijkcontext

De extra ondersteuning wordt binnen dit onderzoek positief gewaardeerd. Het samenwerkingsverband is content met de gestelde conclusies. Met name omdat deze tot stand is gekomen door ouders, leerlingen en leerkrachten. Eerder dit jaar heeft het samenwerkingsverband deze ondersteuning geëvalueerd onder intern begeleiders. Bij elkaar vormt dit een breed beeld. Binnen de evaluatie van het Samenwerkingsverband blijkt in tegenstelling tot dit onderzoek dat bij sommige leerlingen de extra ondersteuning nog onvoldoende geholpen heeft. Oorzaken die genoemd worden zijn afwezige leerlingen, te complexe zorgvragen, soms te laat ingezet door externe omstandigheden. Het samenwerkingsverband wil graag het totaal van beide evaluaties nader bekijken. Het ideale beeld is dat een dergelijke evaluatie zoals dit onderzoek periodiek ingezet wordt. Aanvullend hierop vindt is het waardevol als onderzocht wordt of kinderen door de extra ondersteuning binnen regulier onderwijs kunnen blijven. Vooraf zou dan bijgehouden moeten worden of sprake zou zijn van een mogelijke doorverwijzing. Na inzet van het arrangement kan bekeken worden of doorverwijzing nog steeds noodzakelijk is of dat het kind door de extra ondersteuning binnen regulier onderwijs kan blijven.

Ondanks de positieve waardering wordt door een leerkracht aangehaald dat het lang duurt voordat een arrangement afgegeven wordt. Dit vonden de coördinatoren passend onderwijs een opmerkelijk punt, omdat arrangements-aanvragen die bij hen binnenkomen vrijwel direct goed of afgekeurd worden. Teruglezend in het transcript wordt hier met name het traject ernaartoe bedoeld. Dit is meestal afhankelijk van diverse factoren. Veelal worden eerst andere trajecten ingezet, alvorens een arrangement aangevraagd wordt. Wel triggert dit de nieuwsgierigheid en ontpopt de vraag hoe lang duurt het daadwerkelijk voordat ondersteuning ingezet wordt na de eerste signalen? Door welke factoren wordt dat beïnvloed?

Interessant in de resultatenanalyse is de stelling die de kindercoach inneemt dat bij sommige kinderen met externaliserend gedrag de onderwijsbehoeften nog onduidelijk zijn en dat mede daardoor extra ondersteuning nodig kan zijn. Dit roept bij mij de vraag op in hoeverre de ondersteuningsbehoeften van tevoren bekend moeten zijn alvorens extra ondersteuning ingeschakeld kan worden.

5.3.3. Praktische opbrengst en aanbevelingen

Dit deelhoofdstuk is deels opgebouwd met behulp van evaluatiepunten die Verhoeven (2018) beschrijft rondom de bruikbaarheid van onderzoek. Dit betreft onder andere het aantonen van de bruikbaarheid, de samenwerking tussen de deskundigen van het Samenwerkingsverband en de aanbevelingen en vervolgstappen.

Er is sprake van instrumentele bruikbaarheid (Verhoeven, 2018). De bruikbaarheid van dit onderzoek wordt als voldoende gekenmerkt door het samenwerkingsverband. Dit blijkt uit hun interesse voor de onderzoeksresultaten en de vervolgstappen die ze willen nemen. Daarvoor werd bijvoorbeeld al gevraagd naar de gebruikte bestanden van de enquêtes en de interviews. Daarnaast moet het Samenwerkingsverband telkens verantwoording afleggen. Dit soort onderzoek is een waardevolle toevoeging hierop.

De bijdragen die geleverd zijn vanuit de organisatie waren bruikbaar voor dit onderzoek. Voorbeelden hiervan zijn de gedeelde arrangementsaanvragen, contacten die gelegd zijn met andere scholen, feedbackmomenten en de resultatenanalyse. Dit was bruikbaar omdat dit direct in de praktijk toepasbaar was. Het Samenwerkingsverband wil graag verder met de onderzoeksinformatie. Binnen de resultatenanalyse zijn de volgende aanbevelingen en vervolgstappen tot stand gekomen.

Aanbevelingen en vervolgstappen:

- Evaluatiemomenten met elke betrokken doelgroep periodiek terug laten keren. Dit kan bijvoorbeeld terugkomen binnen de voorziening ouder en jeugd steunpunt (steunpunt passend onderwijs), dat nog opgezet moet worden. Het opzetten hiervan is onderdeel van de verbeteraanpak passend onderwijs (beleidsnota evaluatie passend onderwijs, 2020). Hierbij kan tevens gebruik gemaakt worden van de methodiek Vertellis?! (OOG). Hierbinnen is het zelf duiding geven aan de eigen ervaring en hieraan betekenis verlenen belangrijk. Die inzichten kunnen vervolgens gebruikt worden voor verandervoorstellen.
- Doordat bereikbaarheid van ondersteuners regelmatig genoemd is binnen het onderzoek en leerlingen aangeven het fijn te vinden als de kindercoach op de gang even vraagt hoe het met ze gaat, is het interessant om die bereikbaarheid op scholen te vergroten. Gedacht kan worden aan vaker dezelfde ondersteuners in scholen. Het Samenwerkingsverband zou hier misschien een rol in kunnen spelen door te voorzien in ondersteuners en deze te koppelen aan binnenkomende arrangementsaanvragen.
- De intern begeleider geeft aan dat ze zoekende is naar een passende voortgezet onderwijs plek voor een leerling die nu in groep 7 zit. In de resultatenanalyse met het Samenwerkingsverband blijkt dat er wel degelijk mogelijkheden zijn. Vandaar de aanbeveling: bekendheid in scholen creëren rondom mogelijkheden overgang van ondersteuning binnen het primair onderwijs naar ondersteuning binnen het voortgezet onderwijs.

- Onderzoek doen naar het aantal kinderen dat binnen regulier onderwijs kan blijven met behulp van onderwijsondersteunende arrangementen.
- Onderzoek doen naar het proces om tot passend onderwijs te komen voor een leerling met speciale onderwijsbehoeften.

6. Bibliografie

Andriessen, D. (2014, maart). *Praktisch relevant én methodisch grondig?*. Hogeschool Utrecht.
<https://doi.org/10.13140/2.1.3641.1200>

- Baard, M. (2015, 1 juni). *Interventie bij gedragsproblemen - De Eerste Stap*. Geraadpleegd op 24 september 2021, van wij-leren: <https://wij-leren.nl/interventies-bij-gedragsproblemen.php>
- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek (3^e druk)*. Noordhoff Uitgevers BV.
- Baarda, B. (2020). *Basisboek Interviewen Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews (5^e druk)*. Noordhoff Uitgevers BV.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Bannink, F. (2019). *Oplossingsgerichte vragen (4^e editie)*. Uitgeverij Pearson Benelux.
- Belger, R. (2016, 14 februari). *Wat een drama!* Geraadpleegd op 10 december 2021, van <https://www.belgercoaching.nl/blog/wat-een-drama/>
- Cornelissen, F. (2013, 12 mei). Beroepspraktijk vraagt om (h)erkenning en ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 69-80
- Corstanje, P., & Boosten, A. (2014). Waardevolle kansen in professionele ontwikkeling: Model Momenten Met Mogelijkheden ... MMMM. *Nieuw Meesterschap*, 5, 35 - 40
- Covey, S. R. (2017). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. (84^e druk) Uitgeverij Business Contact.
- CPS Onderwijsontwikkeling en advies. (z.d.). *leaderinme*. CPS. Geraadpleegd op 14 februari, 2022, van <https://www.cps.nl/leaderinme>
- De Bruïne, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Van De Ven, A. (2011, November). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Leoz.
- Deci, E. (2017, 14 november). *Zelfdeterminatietheorie*. Geraadpleegd op 17 december 2021, van <https://www.youtube.com/watch?v=kvykdmBLVDk>
- Delfos, M. (2006). *Luister je wel naar mij (11^e druk)*. Uitgeverij SWV Amsterdam
- Feijt, A. (2014, 13 november). *Onderzoeksfilosofie (onderzoeksparadigma)*. Onderzoekscoaching. Geraadpleegd op 17 december, van <https://onderzoekscoaching.nl/cms/tips-voor-studenten-die-onderzoek-moeten-doen-of-tentamen-willen-halen-deel-6/>
- Fidelis Psychologenpraktijk. (z.d.). Emoties, de 4 b's. Geraadpleegd op 10 december 2021, van <https://www.psychologenpraktijk-fidelis.nl/kennisbank/emoties>
- Guidone, M. (2018). *Betrokkenheid in het onderwijs: Onderzoek naar de relatie tussen betrokkenheid en welbevinden, het sociaal emotioneel gedrag en de prestatie van leerlingen* [scriptie, Universiteit van Twente]. Geraadpleegd op 18 november, van Guidone_MA_BMS.pdf (utwente.nl)
- Hail, C., Hurst, B., & Camp, D. (2011). *Peer Debriefing: Teachers' Reflective Practices for Professional Growth. Critical Questions in Education*. Missouri State University.
- Horeweg, A. (2021). *Handboek gedrag op school*. Pica.
- Iedema, R. (2019). *Baat het niet, dan schaadt het wel*. Uitgeverij Pepijn.

- Jolles, J. (2017). *Over zelfregulatie: een wiki*. Geraadpleegd op 10 december 2021, van <https://www.jellejolles.nl/over-zelfregulatie-een-wiki/>
- Kouwenhoven, M. (2019). *Het handboek strategisch coachen (7^e druk)*. Boom.
- Kuijper, S., & De Boer, A. (2017, mei). *Evaluatie passend onderwijs: De leerling aan het woord*. LBBO. Geraadpleegd op 14 september van https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2017/06/Kuijper-De-Boer-2017-LBBO_BB_mei2017lr12-16.pdf
- Ledoux, G., Van Eck, P., Schoevers, E., Van Aarsen, E., Van Der Grinten, M., & Bomhof, M. (2020). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs Deel III*. Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Evaluatie en verbeteraanpak passend onderwijs*. Beleidsnota. Geraadpleegd op 30 augustus van <https://open.overheid.nl/repository/ronl-813f1de3-3615-4ea2-a567-032b043c3cb4/1/pdf/bijlage-2-beleidsnota-evaluatie-passend-onderwijs.pdf>
- Nationaal Jeugdinstituut. (z.d.). *De 5 functies van een onderwijszorgarrangement*. Geraadpleegd op 4 oktober 2021, van <https://www.nji.nl/onderwijs-zorgarrangementen/vijf-functies>
- Nationaal Jeugdinstituut. (z.d.). *Onderwijs-zorgarrangementen*. Geraadpleegd op 4 oktober 2021, van <https://www.nji.nl/onderwijs-zorgarrangementen/wat-is>
- Nationaal Jeugdinstituut. (z.d.). *Positieve ontwikkeling van jeugd*. Geraadpleegd op 4 oktober 2021, van <https://www.nji.nl/sterke-basis-voor-de-jeugd/positieve-ontwikkeling#kansencirkel>
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (2014, 18 september). *Programmering Evaluatie Passend Onderwijs*.
- Nationaal Jeugdinstituut. (z.d.). Geraadpleegd op 1 december van https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-05/GIRFEC_Kansencirkel_A4.pdf
- Onderwijsraad. (2017, juli). *De leerling centraal*.
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2005). *Handelingsgerichte diagnostiek (2^e druk)*. Acco.
- Rosenbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). *Caregive Co-regulation Across Development: A Practice Brief*. Opre
- Samenwerkingsverband Zoetermeer. (2021). *Ondersteuningsplan SWV Zoetermeer PO*. Geraadpleegd op 14 september 2021, van <https://cms01.webmark-solutions.nl/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=675&uid=-1&dokid=287>
- Schop, G.J. (2022). *Model Lingsma en Scholten, tripleloop-leren*. Reflectiesite. Geraadpleegd op 15 oktober, van <https://reflectiesite.nl/triple-model-text/#.Yl6RpoXP1D8>
- Schuman, H. (2021). *Hoorrecht voor leerlingen*. Geraadpleegd op 4 oktober van https://plpo.nl/wp-content/uploads/2021/02/32_Schuman-H.-2021.-Hoorrecht-voor-leerlingen.pdf
- Simons, M. (z.d.). *Het centraal plaatsen van de leerling: Mogelijkheden en grenzen van personalisering*. Laboratorium voor Educatie en Samenleving.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Geraadpleegd op 10 september 2022, van <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- Van Alem, V. (2022). *Wegwijzer voor de intern begeleider*. Instondo.
- Van Der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2013). *Gedragsproblemen in scholen*. Acco.
- Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2019). Visie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op ondersteuning en ondersteuners binnen het regulier onderwijs. *Kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking*, 147 - 157
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2021). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Perspectief Uitgevers.
- Van Meersbergen, E., & De Vroedt, B. (2018). Van houding naar handelen. Fontys OSO
- Van Overveld, K. (2019). *Groepsplan Gedrag (10^e druk)*. Pica.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Boom.
- Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek? (6^e druk)*. Boom.
- Verwoerd, L., Klaassen, P., & Regeer, B. J. (2020, November). De waarde van lerend evalueren in de praktijk: ervaringen van onderzoeks en beleidsbetrokkenen van de lerende evaluatie van het Natuurpact. *BeleidsonderzoekOnline*. doi:10.5553/BO/22133502020000010001
- Wienen, A. W., Korenrump, H., Batstra, L., & Graas, T. A. (2020). Werkbaar in de klas. Het effect van samenwerking tussen ouders, leraren, maatschappelijk werk en jeugdhulp in de schoolklas. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Wij-leren. (z.d.). Welbevinden. Geraadpleegd op 10 december 2021, van <https://wij-leren.nl/welbevinden.php>