

## Individueel profileringsproject

Naam student : Ank Coenjaerts  
Studentnummer : 2500205  
Studiejaar : 2017-2018  
Opleiding : Pedagogiek, Fontys Hogeschool - Sittard  
Leerjaar : 4 Startbekwaamfase  
Begeleider : Linda Zijlmans

### “Check in, check out”, het juiste SPOOR voor gedragsonderhoud?

*Een gedragsmatige wissel om leerlingen op de rails te houden en ontsporing te voorkomen.*



## Samenvatting

Van de Nederlandse burger wordt tegenwoordig verwacht dat deze zelfstandig, zelfredzaam en actief participeert in de samenleving. Deze opvatting werkt door in maatregelen die de overheid neemt, waaronder de wetgeving. De Wet Passend Onderwijs regelt dat elke kind recht heeft op onderwijs. Daarnaast heeft elk kind leerplicht. Het idee achter passend onderwijs is dat de schoolcarrière een bepalende factor is voor iemands maatschappelijke toekomst; elke leerling moet daarom onderwijs krijgen afgestemd op diens mogelijkheden. De Wet Passend Onderwijs regelt dat het regulier onderwijs ervoor zorgt dat leerlingen er zo lang mogelijk en waar nodig met extra ondersteuning, onderwijs kunnen genieten. Pas wanneer ze echt vastlopen, is doorverwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs geïndiceerd. Als gevolg van deze tendens kampt het speciaal (basis)onderwijs met een veranderende populatie; leerlingen die instromen brengen complexe hulpvragen en zwaardere (gedrags)problematiek met zich mee dan tot voor kort het geval was. Deze leerlingen lopen als gevolg van deze problematiek het risico op schooluitval en maatschappelijke uitval. Gezien deze ontwikkeling en vanuit haar zorgplicht extra ondersteuning te bieden aan zorgleerlingen, ziet SBO De Wissel het als een van haar taken om interventies in te zetten die probleemgedrag en schoolverzuim helpen te verminderen dan wel te voorkomen. Hiermee tracht de school het risico op een slechte maatschappelijke positie in de toekomst te reduceren.

Om die reden is SBO De Wissel twee jaar geleden begonnen met de invoering van School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) in de school, een volgens het Nederlands Jeugdinstituut (2014) “goed onderbouwde” schoolbrede positieve benaderingswijze voor de leerlingen van het (speciaal) basis- en voortgezet onderwijs ter bevordering van sociaal gedrag en het voorkomen/beperken van gedragsproblemen. Nadat het primaire niveau van SWPBS binnen de school stond, was SBO De Wissel toe aan de implementatie van een interventie op secundair niveau, voor leerlingen die een patroon van probleemgedrag laten zien. Het betreft gedrag dat niet gevaarlijk is, maar zich wel als zodanig kan ontwikkelen wanneer het niet aangepakt wordt. Hiervoor bestaat binnen SWPBS de “check in, check out” interventie. Middels een dagkaart werken leerlingen aan gewenst gedrag dat in de plaats verwacht wordt van het probleemgedrag. Hiervoor scoren zij dagelijks punten waarmee zij extra beloningen voor gewenst gedrag kunnen verdienen. Het uiteindelijke doel van de interventie is het verhogen van het zelfmanagement bij de leerlingen. Door ook ouders actief bij de interventie te betrekken, krijgen leerlingen een extra bekrachtiging, hetgeen van positieve invloed is op hun motivatie om gewenst gedrag te blijven vertonen. Wanneer deze interventie eenmaal geïmplementeerd is binnen een school kan deze redelijk snel (binnen een paar werkdagen) voor een grotere groep leerlingen tegelijk ingezet worden zonder dat dit lange of intensieve voorbereiding vergt.

Middels dit onderzoek werd beoogd de “check in, check out” interventie van SWPBS als pilot in de praktijk te onderzoeken. Op basis van de resultaten van deze pilot zou SBO De Wissel besluiten de interventie al dan niet te implementeren binnen de school. De hoofdvraag van het onderzoek luidde: “Wat is het effect van de “check in, check out” interventie van School-Wide Positive Behavior Support op terugkerend probleemgedrag bij de leerlingen in de leeftijd van 4-13 jaar van SBO De Wissel te Landgraaf?” Deze vraag werd beantwoord aan de hand van literatuuronderzoek en via praktijkonderzoek. De onderzoeksgroep bestond uit zes leerlingen van SBO De Wissel, waarvoor de ouders schriftelijk toestemming gaven tot deelname aan de interventie.

Directie, leerkrachten, leerlingen en ouders waren actief bij de pilot betrokken. De interventie werd gedurende een onderzoeksperiode van vier schoolweken per leerling ingezet. De interventie bleek een positief effect te hebben op het probleemgedrag waaraan de leerlingen met de interventie werkten; dit verminderde. Ook had de interventie een positief effect op het gewenst gedrag dat er voor in de plaats verwacht werd; het gewenste gedrag bleek te zijn toegenomen na afloop van de onderzoeksperiode. De interventie werd positief gewaardeerd door leerlingen, ouders, leerkrachten en directie en had een positieve invloed op het welbevinden van leerlingen. Na afloop van de pilot waren alle betrokkenen gemotiveerd om de interventie voort te zetten binnen SBO De Wissel.

Het onderzoek leverde een aantal nieuwe inzichten op: de helft van de ouders gaf aan thuis een verbetering in gedrag van hun kind te merken sinds het gebruik van de “check in, check out” interventie. Daarnaast bleek de interventie in aangepaste vorm ook buiten de klassensituatie inzetbaar; de interventie werd in de praktijk door SBO De Wissel ingezet als maatwerkinterventie. Het onderzoek bleek van meerwaarde voor de beroepspraktijk: na afloop van de pilot meldden leerkrachten nieuwe leerlingen aan voor de interventie, nog voordat evaluatie had plaatsgevonden. Ouders van deze leerlingen gaven toestemming voor deelname van hun kind.

## Inhoud

Samenvatting.....	1
Voorwoord .....	4
1. Probleemstelling .....	5
1.1 Context SBO De Wissel .....	5
1.2 Inleiding .....	5
1.3 Aanleiding.....	6
1.4 Hoofdvraag en deelvragen .....	7
1.5 Doelstelling .....	7
1.6 Onderzoeksopzet .....	7
2. Theoretisch kader.....	8
2.1 Wat is School-Wide Positive Behavior Support? .....	8
2.2 Op welke theoretische principes is SWPBS gebaseerd?.....	9
2.3 Wat houdt de “check in, check out” interventie van SWPBS in? .....	9
2.4 Wat wordt er in de literatuur verstaan onder terugkerend probleemgedrag? .....	10
2.5 Hoe werkt de “check in, check out” interventie van SWPBS?.....	11
2.6 Welke leerlingen komen in aanmerking voor de “check in, check out” interventie van SWPBS? .....	11
2.7 Welke effecten van de “check in, check out” interventie van SWPBS zijn bekend?.....	12
3. Methode.....	13
3.1 Onderzoeksstrategie .....	13
3.2 Verwijzingsprocedure .....	14
3.3 Respondenten .....	14
3.4 Dataverzameling.....	16
3.5 Onderzoekperiode .....	19
3.6 Analyse van de gegevens .....	19
3.7 Rapportage.....	19
4. Objectiviteit, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie .....	20
5. Dataverzameling, -analyse en resultaten .....	21
5.1 Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel? .....	21
5.2 Hoe hebben de leerkrachten van SBO De Wissel het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?.....	24
5.3 Hoe heeft de “check in, check out” coördinator van SBO De Wissel de “check in, check out” interventie ervaren?.....	27
5.4 Hoe hebben de ouders van de aan de “check in, check out” interventie deelnemende leerlingen de interventie ervaren?.....	29
6. Conclusies .....	34
7. Discussie .....	36
8. Aanbevelingen.....	39

9. Suggesties voor vervolgonderzoek .....	40
Geraadpleegde literatuur .....	41
Geraadpleegde websites .....	42
Bijlagen .....	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>

## Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksrapport dat het resultaat is van een praktijkonderzoek met de “check in, check out” interventie van School-Wide Positive Behavior Support binnen SBO De Wissel te Landraaf. Dit rapport is geschreven als individueel profileringsproject ter afronding van de opleiding Pedagogiek aan Fontys Hogeschool te Sittard.

Gedurende dit afstudeeronderzoek heb ik mij bezig gehouden met het effect van de “check in, check out” interventie op probleemgedrag van leerlingen van SBO De Wissel. Meer specifiek was de vraag om middels een pilot in de praktijk na te gaan of deze interventie geïmplementeerd kan worden binnen de school.

Ik heb het afstudeertraject als leerzaam en positief ervaren. Wel was het intensief om de verzamelde data in een relatief kort tijdsbestek verwerkt te krijgen.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken voor hun steun en bijdrage aan dit onderzoek. Als eerste wil ik mijn afstudeerbegeleidster, Linda Zijlmans, bedanken voor haar goede begeleiding, het geven van feedback en haar vertrouwen in een positieve afronding van dit onderzoek.

Daarnaast wil ik alle collega's van SBO De Wissel bedanken die een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoek, hetzij door actieve deelname, door feedback of door de onvoorwaardelijke support die ik mocht ontvangen. Tot slot bedank ik mijn familie, vrienden en ieder ander die mij de afgelopen tijd op welke wijze dan ook gesteund heeft.

Ankie Coenjaerts  
Landgraaf, 24 mei 2018

## 1. Probleemstelling

In dit hoofdstuk worden de inleiding en aanleiding van dit onderzoek beschreven in relatie tot praktische en maatschappelijke relevantie. Vanuit de inleiding en aanleiding worden in dit hoofdstuk tevens de hoofdvraag van dit onderzoek evenals elf deelvragen geformuleerd. Vervolgens worden de doelstelling en de onderzoeksopzet beschreven.

### 1.1 Context SBO De Wissel

SBO De Wissel te Landraaf is een school voor speciaal basisonderwijs. De school behoort, samen met 51 andere scholen uit tien gemeenten, tot Onderwijsstichting Movare met in totaal ongeveer 11.000 leerlingen en 1.000 medewerkers. Sinds twee jaar wordt er gewerkt vanuit de visie "Movare 2.0", waarmee Onderwijsstichting Movare richting geeft aan efficiëntere bedrijfsvoering: inhoudelijke keuzes en verantwoordelijkheden liggen bij de scholen zelf, dat wil zeggen dichtbij het primaire proces (Onderwijsstichting Movare, 2015-2019).

Jaarlijks bezoeken ca. 100 leerlingen in de leeftijd van 4-13 jaar de school. In het schooljaar 2017-2018 zijn ze verdeeld over zeven stamgroepen en een tussengroep tussen de kleutergroep en de aanvangsgroep. Het regulier basisonderwijs bleek voor de leerlingen, vanwege hun specifieke didactische en pedagogische ondersteuningsbehoeften, niet voldoende passend. De leerlingen hebben hulpvragen op het gebied van ad(h)d, autisme, hechtingsproblematiek, dyslexie, benedengemiddeld IQ (moeilijk lerend) en gedragsproblematiek. De school biedt haar leerlingen onderwijs op maat, dat aansluit bij hun didactische- en orthopedagogische behoeften. De uitstroomprofielen van de leerlingen zijn praktijkonderwijs en VMBO met of zonder leerwegondersteuning (LWOO).

Het team van SBO De Wissel bestaat dit schooljaar (2017-2018) uit acht vaste leerkrachten, een onderwijsassistent, een leerkracht/intern begeleider, een intern begeleider, een directeur, een orthopedagoog, een logopediste, een administratief medewerkster en een conciërge. Daarnaast zijn er een aantal stagiaires van de opleidingen De Nieuwste Pabo (Fontys en Zuyd Hogeschool), Pedagogiek (Fontys Hogeschool) en Social Work (Zuyd Hogeschool) werkzaam.

Onderwijsstichting Movare en SBO De Wissel hebben leer- en werkplezier voor leerlingen en schoolmedewerkers hoog in het vaandel staan. Een veilig schoolklimaat ligt aan de basis daarvan. Respect, veiligheid, transparantie en samen(werking) vormen de belangrijkste kernwaarden. De leerlingen met hun specifieke behoeften en talenten, staan centraal. Elke leerling heeft recht op waardering en begrip. Samenwerken is een doel op zich; constructieve samenwerking is een voorwaarde om goed en verdraagzaam te kunnen functioneren in onze maatschappij. Op deze wijze kunnen de leerlingen zich ontwikkelen tot actieve, zelfstandige en verantwoordelijke burgers (Onderwijsstichting Movare, 2015-2019).

### 1.2 Inleiding

De populatie in het speciaal (basis)onderwijs verandert. Sinds de invoering van de Wet Passend Onderwijs per 1 augustus 2014 hebben scholen de zorgplicht om leerlingen die dat nodig hebben, extra ondersteuning te bieden bij leer- en/of gedragsproblemen (Passend Onderwijs, z.d.). Elk kind heeft recht op onderwijs en heeft leerplicht; de schoolcarrière is een belangrijke bepalende factor voor iemands maatschappelijke toekomst. Het idee van passend onderwijs is dat leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, zo lang mogelijk naar de reguliere basisschool gaan; daarnaast moeten thuiszitten en (tijdelijke) uitval uit het onderwijs voorkomen worden (Passend Onderwijs, z.d.-a). Ondanks passend onderwijs zijn er in Nederland, aldus de hoofdinspecteur van het basisonderwijs, Arnold Jonk, zo'n 10.000 thuiszitters in Nederland (Mobiel, 2017). Een thuiszitter is een jeugdige tussen de vijf en 16 jaar die ingeschreven staat op een school, valt onder de kwalificatieplicht en zonder legitieme reden (onthefving van de leerplicht, vrijstelling van schoolbezoek wegens het volgen van ander onderwijs) meer dan vier weken afwezig is op school (Passend Onderwijs, z.d.-a).

Gedragsproblemen zijn een van de oorzaken van langdurig schoolverzuim/thuiszitten, zo blijkt uit onderzoek door Ingrado in 2010 (Onderwijsconsument, 2017). Wanneer gedragsproblemen niet adequaat aangepakt worden, krijgt het kind niet alleen thuis maar ook op school problemen, zoals problemen in de omgang met leeftijdsgenoten en met het voldoen aan de eisen die op school gesteld worden. Hierdoor ontstaat het risico op steeds meer problemen: niet meer naar school willen, spijbelen en schooluitval. Op lange termijn op leidt dit tot geen diploma, aansluiting bij kinderen met vergelijkbaar gedrag, middelengebruik, delinquentie, relatieproblemen, slechte positie op de arbeidsmarkt, uitsluiting en maatschappelijke uitval (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Probleemgedrag vormt zodoende een bedreiging voor het niet voldoen aan de eisen die de

overheid stelt, namelijk het als volwassene zelfstandig en zelfredzaam participeren in de maatschappij (Rijksoverheid, z.d.). Het is dan ook belangrijk om gedragsproblemen tijdig aan te pakken.

### 1.3 Aanleiding

Als gevolg van de Wet Passend Onderwijs worden alleen nog leerlingen die in het regulier onderwijs echt vastlopen doorverwezen naar het speciaal (basis)onderwijs. Ze hebben complexe hulpvragen en zwaardere problematiek dan leerlingen waaraan het regulier basisonderwijs passende ondersteuning kan bieden, zich uitend in o.a. gedragsproblemen (Nederlands Jeugdinstituut, 2014). Deze problematiek vraagt om specifieke orthodidactische en -pedagogische ondersteuning. Op de reguliere basisscholen worden deze leerlingen, door leerachterstanden en sociaal-emotionele problematiek vaak buitengesloten. Hun welbevinden komt onder druk te staan. Door het lange wachten met verwijzen lopen deze leerlingen (extra) emotionele schade op (Omroep Gelderland, 2015). In minder schooljaren én, als gevolg van de bezuinigingen, met minder mankracht moeten deze leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs voorbereid worden op het vervolgonderwijs. Een opgave waarover de leerkrachten zich grote zorgen maken; ze vragen zich af wat zij in de beperkte resterende tijd nog met de leerlingen kunnen bereiken en hoe dit vorm te geven (Nederlandse Omroep Stichting, 2017). De ernstigere problematiek bedreigt basiswaarden zoals veiligheid, respect en verantwoordelijkheid. Het belemmert het leerproces en de ontwikkeling van het kind zelf en dat van andere leerlingen. Ook heeft probleemgedrag effect op (het werkplezier van) de schoolmedewerkers en op het geven van effectief onderwijs (Golly & Sprague, 2017; Crone & Horner, 2016). Ondanks de 2,4 miljard euro die jaarlijks besteed wordt aan passend onderwijs (Nederlands Publieke Omroep, 2017) zijn leerkrachten, drie jaar na de invoering van de Wet Passend Onderwijs, overwerkt en veel ouders gefrustreerd, zo blijkt uit recent onderzoek dat “De Monitor” samen met Duo Onderwijsonderzoek onder 1.000 leerkrachten in Nederland heeft uitgevoerd (Nederlandse Omroep Stichting, 2017).

Ook SBO De Wissel kampt met een instroom van leerlingen die zwaardere problematiek met zich meebrengen dan tot voor kort het geval was. Als gevolg van de bezuinigingen, is de omvang van het team van SBO De Wissel de laatste jaren sterk gekrompen; met minder mankracht moeten grotere problemen worden aangepakt. Gezien deze ontwikkeling en vanuit haar zorgplicht extra ondersteuning te bieden aan zorgleerlingen, ziet de school het als een van haar taken om interventies in te zetten die probleemgedrag helpen verminderen en/of schoolverzuim/thuiszitten van leerlingen voorkomen, teneinde het risico op een slechte maatschappelijke positie in de toekomst te reduceren.

Vanwege deze ontwikkelingen is SBO De Wissel twee jaar geleden schoolbreed gestart met invoering van School-Wide Positive Behavior Support (hierna: SWPBS), een schoolbrede benaderingswijze ter bevordering van sociaal gedrag en het voorkomen/beperken van gedragsproblemen (Schoolwide PBS, z.d.; Golly & Sprague, 2017). SWPBS kent interventies op drie niveaus: primair (groen) basisniveau, secundair (geel) niveau en tertiair (rood) niveau (Golly & Sprague, 2017). In het theoretisch kader worden de niveaus beschreven (zie hoofdstuk 2).

SBO De Wissel heeft op het primair (groen) basisniveau van SWPBS schoolbreed waarden geformuleerd met daaraan voor de leerlingen gekoppelde gedragsverwachtingen. Binnen de school is hiervoor een acroniem, een woord dat samengesteld is uit de beginletters van andere woorden, bedacht: SPOOR (zie bijlage 1). De gedragsverwachtingen worden dagelijks aan de leerlingen onderwezen en er wordt in de klassen actief mee gewerkt. Door gewenst gedrag veelvuldig positief te bekrachtigen wordt een goede relatie tussen leerkracht en leerling ontwikkeld (Golly & Sprague, 2017). Aan het SPOOR is een schoolbreed beloningssysteem (beloningskaarten in de vorm van treinkaartjes) gekoppeld.

Niet alle leerlingen reageren (voldoende) op de basisaanpak van SWPBS (Crone, Hawken & Horner, 2014), zo is ook zichtbaar bij SBO De Wissel; er zijn leerlingen die patronen van probleemgedrag ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn herhaaldelijk duwen, slaan, ongewenst woordgebruik, ongewenst door de les praten/roepen, te laat komen, enz.; gedrag dat al langere tijd bestaat maar niet gevaarlijk of gewelddadig is. Er moet gezorgd worden dat deze gedragingen verminderen om ernstiger gedrag, en daarmee lange termijn risico's, zoals eerder omschreven, te voorkomen (Golly & Sprague, 2017). Voor dit soort gedrag bestaat er binnen SWPBS een interventie op het secundaire (gele) niveau: dagelijkse gedragsondersteuning via de “check in, check out” interventie. Middels een dagkaart, een formulier met daarop vermeld een concrete, positief geformuleerde, gedragsverwachting gaan de leerlingen werken aan gedragsverandering. Voor het zich houden aan dit gewenste gedrag kunnen de leerlingen punten scoren, waarmee ze dagelijks een kleine beloning kunnen verdienen (Crone et al., 2014). De interventie wordt beschreven in het theoretisch kader (zie hoofdstuk 2).

## 1.4 Hoofdvraag en deelvragen

### Hoofdvraag

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

*Wat is het effect van de “check in, check out” interventie van School-Wide Positive Behavior Support op terugkerend probleemgedrag bij de leerlingen in de leeftijd van 4-13 jaar van SBO De Wissel te Landgraaf?*

### Deelvragen

- Wat is School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)?
- Op welke theoretische principes is SWPBS gebaseerd?
- Wat houdt de “check in, check out” interventie van SWPBS in?
- Wat wordt in de literatuur verstaan onder terugkerend probleemgedrag?
- Hoe werkt de “check in, check out” interventie van SWPBS?
- Welke leerlingen komen in aanmerking voor de “check in, check out” interventie van SWPBS?
- Welke effecten van de “check in, check out” interventie van SWPBS zijn bekend?

Deze deelvragen worden aan de hand van literatuuronderzoek beantwoord.

- Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel?
- Hoe hebben de leerkrachten van SBO De Wissel het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?
- Hoe heeft de “check in, check out” coördinator van SBO De Wissel de “check in, check out” interventie ervaren?
- Hoe hebben de ouders van de aan de “check in, check out” interventie deelnemende leerlingen de interventie ervaren?

Deze deelvragen worden door middel van praktijkonderzoek beantwoord.

## 1.5 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om middels de inzet van een nieuwe aanpak, de “check in, check out” interventie van SWPBS, vast te stellen of terugkerend probleemgedrag, dat niet gewelddadig of gevaarlijk is, bij leerlingen van SBO De Wissel te Landgraaf vermindert teneinde de schoolpraktijk te verbeteren.

## 1.6 Onderzoeksopzet

Middels fieldresearch worden op kwantitatieve en kwalitatieve wijzen data verzameld om na te gaan welk effect de “check in, check out” interventie heeft op het gedrag van de onderzoeksgroep die bestaat uit een aantal leerlingen van SBO De Wissel. Daarnaast worden ervaringen van de leerkrachten en ouders van de deelnemende leerlingen verzameld, evenals die van de “check in, check out” coördinator.

Door middel van participerende observaties worden het probleemgedrag, waarvoor de leerlingen deelnemen aan de interventie, en het gewenste gedrag, dat ervoor in de plaats verwacht wordt, op twee momenten in kaart gebracht: voorafgaand aan de onderzoeksperiode wordt de beginsituatie (nulmeting) van elke leerling in vastgelegd; na afloop van de onderzoeksperiode volgt per leerling de eindsituatie (nameting). Middels de scores op de dagkaarten worden data verkregen over het gewenste gedrag van de leerlingen tijdens de onderzoeksperiode.

Na afloop van de onderzoeksperiode wordt de leerkrachten en ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep evenals de “check in, check out” coördinator, via vragenlijsten, gevraagd naar hun ervaringen met de interventie. De verzamelde data worden verwerkt in Excelbestanden en omgezet in kolomdiagrammen en lijngrafieken. Daarnaast worden de belangrijkste ervaringen en opvallendheden uit de verkregen data beschreven.



## 2. Theoretisch kader

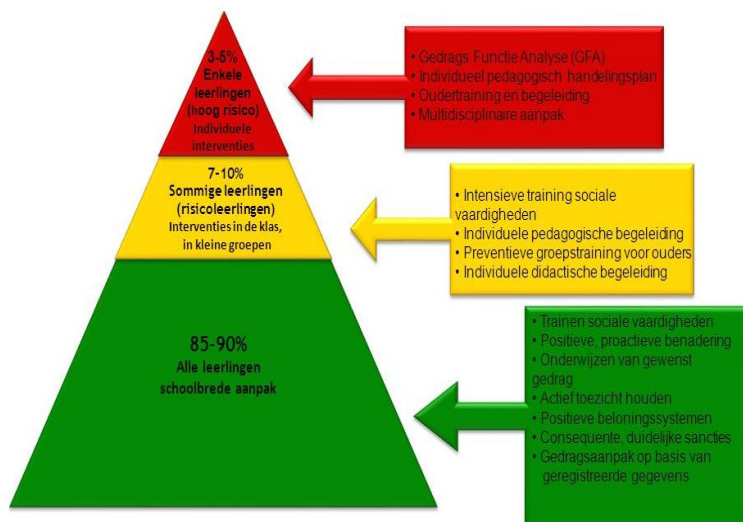
In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de zes deelvragen die centraal staan in het literatuuronderzoek.

### 2.1 Wat is School-Wide Positive Behavior Support?

School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) is een schoolbrede benaderingswijze voor de leerlingen van het (speciaal) basis- en voortgezet onderwijs ter bevordering van sociaal gedrag en het voorkomen/beperken van gedragsproblemen (Schoolwide PBS, z.d.; Golly & Sprague, 2017). De focus ligt op wat de leerlingen wel kunnen en niet op wat ze (nog) niet kunnen. De kern vormen gedragsverwachtingen, die zichtbaar gemaakt worden in de school. Houdt een leerling zich aan de gedragsverwachting dan wordt het gedrag positief bekrachtigd. De beloning volgt direct, en in het begin veelvuldig, om gewenst gedrag te stimuleren. Voor leerlingen is zo duidelijk wat van hen verwacht wordt. Naarmate de leerlingen het gewenst gedrag meer laten zien, wordt de beloning minder vaak en onverwacht gegeven. De leerkrachten blijven wel veelvuldig (regel: 4:1: vier keer positieve feedback geven ten opzichte van een correctie) verbale en non-verbale positieve feedback geven (Golly & Sprague, 2017). SWPBS is als “goed onderbouwd” opgenomen in de databank Effectieve jeugdinterventies (Nederlands Jeugdinstituut, 2014).

SWPBS kent een gelaagde structuur op drie niveaus: primair (groen), secundair (geel) en tertiair (rood); een continuüm van gedragsondersteuning, met als doel probleemgedrag voorkomen/verminderen. Vanuit de primaire (groene) basisaanpak, die preventief wordt ingezet voor alle leerlingen, richt SWPBS zich op een steeds kleinere groep leerlingen naarmate het probleemgedrag ernstiger wordt (Golly & Sprague, 2017):

- Primair (groen) niveau, bedoeld voor 80% van de leerlingen: de basisaanpak bestaat uit het ontwikkelen en onderwijzen van schoolwaarden en gedragsverwachtingen ten aanzien van gewenst gedrag, het herkennen en bekrachtigen van gewenst gedrag en duidelijke en consequente gevolgen bij onaanvaardbaar gedrag. Deze zijn belangrijk omdat het ontbreken van duidelijke gedragsverwachtingen, regels en consequenties bijdragen aan in het in stand houden van probleemgedrag op school;
- Secundair (geel) niveau, bedoeld voor ongeveer 7-10% van de leerlingen: het gele niveau biedt interventies voor sommige leerlingen die zorgelijk maar (nog) geen risicovol gedrag vertonen;
- Tertiair (rood) niveau, bedoeld voor ongeveer 3-5% van de leerlingen: het rode niveau biedt individuele handelingsplannen bij ernstig probleemgedrag (Crone & Horner, 2016).



Figuur 1: De drie niveaus van SWPBS.

Positieve effecten van SWPBS komen uit diverse onderzoeken (Taylor-Greene et al., 1997; Metzler, Biglan, Rusby & Sprague, 2001; Sprague et al., 2001; Lewis, Jones, Horner & Sugai, 2010) naar voren: het aantal leerlingen dat de klas uit gestuurd wordt, vermindert, frustratie bij leerlingen en schoolmedewerkers vermindert, agressie vermindert, disciplinemaatregelen hoeven minder ingezet te worden en het werkklimaat voor schoolmedewerkers verbetert. Daarnaast wordt een afname geconstateerd van antisociaal gedrag (Sprague et al., 2001), vandalisme (Mayer, 1995), criminaliteit (Walker et al., 1996) en middelengebruik (Biglan, Brennan, Foster & Holder, 2004).

## 2.2 Op welke theoretische principes is SWPBS gebaseerd?

SWPBS is gebaseerd op theorieën uit de gedragswetenschappen die verklaren waarom bepaald gedrag zich voordoet. Het behaviorisme, een stroming in de psychologie, gaat ervan uit dat gedrag aangeleerd kan worden middels externe bekrachtiging. Behavioristen gaan uit van zichtbaar gedrag; met innerlijke processen, zoals gedachten en gevoelens ofwel onzichtbaar gedrag, houdt het behaviorisme zich niet bezig. Door middel van verbanden leggen wordt er invloed uitgeoefend op het gedrag van de mens: individuen krijgen een prikkel (stimulus) waar ze op reageren (respons). Hierdoor leggen ze verband tussen gedrag en het gevolg daarvan (Van der Veen & Van der Wal, 2012).

Een van de principes binnen het behaviorisme is het principe van operante conditionering, een vorm van leren waarbij gedrag extern bekrachtigd of gestraft wordt (Skinner, 1975). Het principe gaat uit van het direct belonen van gewenst gedrag. Wanneer gedrag gevolgd wordt door een positieve bekrachtiging (beloning) is de kans dat het gedrag zich herhaalt groter; op deze manier kan gewenst gedrag aangeleerd worden. Wanneer gedrag gevolgd wordt door een straf, is de kans dat dit gedrag herhaald wordt, kleiner. Via het principe van operante conditionering kan de frequentie van gewenst gedrag verhoogd worden en van ongewenst gedrag verlaagd. Op dit principe is SWPBS gebaseerd.

De kernprincipes van SWPBS bestaan uit het ontwikkelen van schoolbrede gedragsverwachtingen, dat wil zeggen gewenst gedrag dat de school wil zien en horen; deze worden systematisch aan de leerlingen onderwezen. Wanneer leerlingen zich aan de gewenste gedragsverwachting houden, wordt het gedrag direct bekrachtigd. Voor kleine ongewenste gedragingen is minimaal aandacht. Met onaanvaardbaar gedrag wordt voorspelbaar omgegaan; hierop volgt een duidelijke consequentie (Golly & Sprague, 2017).

## 2.3 Wat houdt de “check in, check out” interventie van SWPBS in?

Voor leerlingen die niet (voldoende) reageren op de basisaanpak van SWPBS is meer gerichte ondersteuning nodig (Golly & Sprague, 2017). De meeste scholen beschikken niet over middelen en tijd om individuele gedragsondersteuning aan meerdere leerlingen tegelijk te bieden. De “check in, check out” interventie van SWPBS is een interventie op het secundaire (gele) niveau van SWPBS (Nederlands Jeugdinstituut, 2014) die schoolbreed ingezet kan worden bij meerdere, maximaal 30, leerlingen tegelijk. Het doel van de interventie is voorkoming/vermindering van ernstiger probleemgedrag (Crone et al., 2014).

De interventie is ontwikkeld voor leerlingen die al langer een patroon van probleemgedrag laten zien, maar niet gewelddadig of agressief zijn. Wanneer dit probleemgedrag niet aangepakt wordt, bestaat het risico op ernstiger probleemgedrag. Met de “check in, check out” interventie krijgen alle leerlingen dezelfde aanpak, passend bij de waarden en gedragsverwachtingen van de school. Het doel van de interventie is zelfmanagement stimuleren. De “check in, check out” is een interventie voor in de klas; in ongestructureerde situaties zoals het schoolplein is deze niet zo werkzaam. Leerlingen met ernstig probleemgedrag kunnen met de relatief eenvoudige “check in, check out” interventie niet geholpen worden; zij hebben een individuele aanpak op het tertiaire (rode) niveau van SWPBS nodig (Crone, et al., 2014).

Om de “check in, check out” interventie te laten slagen, is schoolbrede betrokkenheid belangrijk. Leerkrachten, directie, ouders en leerlingen zijn bij de interventie betrokken. Medewerking van de directie is een eerste vereiste. Ook moeten de benodigde formulieren, zoals het toestemmingsformulier voor ouders en de dagkaart voor de leerlingen, ontworpen en geïntroduceerd worden bij de betrokkenen (Crone et al., 2014).

Leerlingen die een patroon van probleemgedrag ontwikkelen worden door de leerkracht aangemeld voor de interventie. Deze leerlingen krijgen een dagkaart. Het probleemgedrag dat zij vertonen, wordt op de dagkaart omgezet in gewenst gedrag dat voor het probleemgedrag in de plaats verwacht wordt. Aan dit gewenste gedrag wordt middels de dagkaart gewerkt (Crone et al., 2014).

Om de interventie succesvol in te voeren, moeten leerkrachten voorafgaand aan de implementatie op de hoogte gesteld worden van de “check in, check out” interventie. Zij moeten bereid zijn tot deelname eraan. Daarnaast moeten zij op de hoogte gesteld worden van hun taken en verantwoordelijkheden (Crone et al., 2014) (zie hoofdstuk 2.5).

Er moet een “check in, check out” coördinator aangewezen worden en een vervanger. De “check in, check out” coördinator, en bij diens afwezigheid de vervanger, verzorgt de dagelijkse “check in” en “check out”, een positief contactmoment met de leerlingen aan het begin en einde van de dag. Ook de “check in, check out” coördinator moet voorafgaand aan de implementatie op de hoogte gesteld worden over de interventie. De

coördinator moet bereid zijn tot deelname en geïnformeerd worden over de taken en verantwoordelijkheden (Crone et al., 2014) (zie hoofdstuk 2.5).

Ook ouders van aan de “check in, check out” deelnemende leerlingen moeten op de hoogte gesteld worden van de interventie en de werking ervan. Zij moeten schriftelijke toestemming voor deelname van hun kind aan de interventie geven en zelf bereid zijn tot deelname eraan. Ook moeten zij geïnformeerd worden over hun taken en verantwoordelijkheden: het dagelijks ondertekenen van de dagkaart en deze voorzien van, uitsluitend positieve, feedback. Daarnaast moet hen het belang van positieve feedback uitgelegd worden (Crone et al., 2014).

Leerlingen die deelnemen aan de “check in, check out” interventie moeten instructie krijgen over de (aanleiding van de) gedragsverwachting waaraan gewerkt gaat worden. Ze moeten uitleg krijgen over het proces van dagelijkse in- en uitchecken, over de dagkaart en de dagelijkse bekrachtigers die ze ermee kunnen verdienen. Ook moeten ze geïnformeerd worden over het mee naar huis nemen van de dagkaart en het weer inleveren ervan bij de “check in, check out” coördinator (Crone et al., 2014).

Enmaal opgezet, is de “check in, check out” interventie voortdurend inzetbaar voor leerlingen die deze nodig hebben doordat de handelwijze steeds hetzelfde is. De interventie kan snel, binnen enkele werkdagen, ingezet worden in tegenstelling tot individuele handelingsplannen waarvoor langere tijd nodig is om ze op te zetten. Daarnaast is bij de interventie weinig interne ondersteuning nodig; externe deskundigen zijn er niet bij betrokken (Crone et al., 2014).

De “check in, check out” interventie gaat uit van het idee dat risicoleerlingen baat hebben bij duidelijke gedragsverwachtingen, regelmatige feedback, consequente reacties en positieve bekrachtiging. Deze biedt gelegenheid tot de ontwikkeling van zelfmanagement dat vaak laag is bij risicoleerlingen. Ook wordt uitgegaan van het idee dat probleemgedrag samenhangt met slechte schoolprestaties. De extra ondersteuning wordt de leerling aangeboden voordat deze in crisisgedrag, het tertiaire (rode) niveau van SWPBS, belandt (Crone et al., 2014).

## 2.4 Wat wordt er in de literatuur verstaan onder terugkerend probleemgedrag?

De “check in, check out” interventie is geschikt om in te zetten bij gedrag dat voortdurend kleine lesverstoringen met zich mee brengt. Het gedrag beïnvloedt het leren van de leerling zelf en dat van anderen negatief. Het gedrag is echter niet gevaarlijk of gewelddadig (Crone et al., 2014). Teitler (2017) onderscheidt de volgende vier soorten gedrag, te onderscheiden in twee categorieën:

1. Klein probleemgedrag, bestaande uit:
  - onprettig gedrag; dit is gedrag waaraan de leerkracht zich stoort maar waar geen regels voor zijn (bijvoorbeeld neuspeuteren);
  - lastige problemen; door dit gedrag wordt de les verstoord, maar niet onmogelijk gemaakt (bijvoorbeeld door de klas roepen).
2. Groot probleemgedrag, bestaande uit:
  - belangrijke problemen ofwel onduidbaar gedrag; dit is gedrag waarbij waarden en normen overschreden worden en waarbij de veiligheid van leerlingen/schoolmedewerkers of eigendommen van personen of van de school in gevaar komen. Het gaat bijvoorbeeld om grote ordeverstoringen, zoals ongewenst door de les roepen, schreeuwen, ruzie maken of tafel omgooien;
  - tot belangrijke problemen behoren ook lastige problemen die vijf keer of meer voorkomen;
  - onwettig gedrag, dat wil zeggen gedrag waarbij de wet wordt overschreden en waartegen aangifte gedaan kan worden bij politie. Het gaat dan om gedrag als vernielen, stelen, vechten, bedreigen, drugs dealen.

Klein probleemgedrag kan gezien worden als incidenten die snel opgelost kunnen worden zonder actieve verstoring van de les. Wanneer dit gedrag vaak voorkomt en de les actief verstoord wordt, wordt het gezien als groot probleemgedrag (Todd, Horner & Tobin, 2010).

Op basis van deze categorieën wordt in dit onderzoek de volgende definitie gehanteerd voor terugkerend probleemgedrag: lastige problemen, die niet gevaarlijk of gewelddadig zijn, die bij herhaling voorkomen en meermaals actieve lesverstoringen met zich meebrengen.

SBO De Wissel heeft op basis van deze definitie feitelijke gedragingen vastgesteld die hier binnen passen:

- licht maar ongepast fysiek contact (duwen, e.d.);

- handelingen gericht tegen het lichaam van de ander, waardoor letsel kan ontstaan (slaan, schoppen, krabben, aan de haren trekken, e.d.);
- verbale boodschappen in de vorm van vloeken, schelden of woordgebruik op ongepaste manier;
- ongepaste verstoring van de les (luid praten, door de les roepen, schreeuwen, ruis met materialen, stoeien, aanhoudend van zitplaats opstaan, e.d.);
- incidenten waarbij leerlingen ongepaste verbale en/of fysieke gebaren/contact toont ten opzichte van anderen;
- moeite hebben met delen, met op de beurt wachten, met werk afmaken, op de plaats blijven zitten of ongewenst taalgebruik hanteren;
- te laat komen;
- zonder toestemming verlaten van de les of aanwezig zijn;
- ongepast gebruik van mobiele telefoon, muziek/videospelers, camera en/of computer;
- gebruik of bezit van energiedranken;
- teruggetrokken, neerslachtig, introvert gedrag;
- bang of paniekerig zijn.

## 2.5 Hoe werkt de “check in, check out” interventie van SWPBS?

Via de “check in, check out” interventie werken leerlingen middels een dagkaart, met daarop een positief geformuleerde gedragsverwachting, aan gewenst gedrag. Dit gewenst gedrag komt in de plaats van het probleemgedrag waarvoor de leerling deelneemt aan de “check in, check out” interventie (Crone et al., 2014).

Iedere ochtend melden de leerlingen zich voor aanvang van de lessen bij de “check in, check out” coördinator en ontvangen een nieuwe dagkaart. Bij deze “check in” herinnert de coördinator de leerlingen aan de gedragsverwachtingen waaraan deze gaan werken en moedigt ze aan. Het geheugensteuntje kan het verschil betekenen tussen een goede en minder goede start van de dag. Ook neemt de coördinator 's ochtends de door ouders ondertekende dagkaart van de dag ervoor in (Crone et al., 2014).

De leerling neemt de dagkaart mee naar de lessen en overhandigt deze aan het begin van de les aan de leerkracht. De leerkracht houdt gedurende de les bij in hoeverre de leerling zich houdt aan de op de dagkaart geformuleerde gedragsverwachting. Na de les ontvangt de leerling hiervoor punten, volgens de op de dagkaart vermelde criteria (zie hoofdstuk 3.4). Belangrijk is dat de leerkracht dit cijfer aan het einde van de les toekent, niet aan het einde van de dag. Aan het eind van de les krijgt de leerling de kaart terug, voorzien van korte positief geformuleerde feedback van de leerkracht, ook als de leerling de doelstelling niet behaald heeft. In de praktijk kan dit een knelpunt blijken. Zo weet de leerling voortdurend hoe goed het hem/haar al dan niet lukt om zich aan de gedragsverwachting te houden (Crone et al., 2014).

Aan het eind van de dag gaan de leerlingen voor de “check out” opnieuw naar de “check in, check out” coördinator. Deze bespreekt kort de behaalde resultaten met elke leerling en berekent samen met de leerling de behaalde score. Ook overhandigt deze de leerling, op basis van diens score, een vooraf vastgestelde bekrachtiger. De “check in, check out” coördinator zorgt voor een kopie van de dagkaart die de leerling mee naar huis neemt. Belangrijk is dat de coördinator vriendelijk en positief is en de leerlingen het prettig vinden om deze persoon te zien, zodat de dag op prettige wijze start en afgerond wordt. Dit vergroot de kans op medewerking door de leerlingen. De “check in, check out” coördinator moet voor aanvang en na afloop van de lessen een half uur beschikbaar zijn om de leerlingen in- en uit te checken. In de praktijk kunnen hierbij knelpunten ervaren worden. Wanneer een leerling zich niet uit zichzelf bij de coördinator meldt, haalt deze de leerling op in de klas of legt de dagkaart klaar in de klas (Crone et al., 2014).

De leerling neemt een kopie van de kaart dagelijks mee naar huis zodat de ouder inzicht krijgt in de resultaten. De ouder ondertekent de kaart en voorziet deze van positieve, feedback. De volgende ochtend levert de leerling de kaart in bij de “check in, check out”coördinator. Het SWPBS-team, het gedragsteam van een school dat volgens de SWPBS benadering werkt, bespreekt de resultaten en bekijkt of er aanpassingen gedaan moeten worden (Crone et al., 2014).

## 2.6 Welke leerlingen komen in aanmerking voor de “check in, check out” interventie van SWPBS?

De “check in, check out” interventie van SWPBS is geschikt voor leerlingen die een patroon van terugkerend probleemgedrag vertonen, zoals beschreven bij hoofdstuk 2.4. De interventie is geschikt voor leerlingen die

gedrag vertonen om aandacht van een volwassene te krijgen en zich door die aandacht aangemoedigd voelen om het gedrag te blijven vertonen. Leerlingen die afkeer hebben van aandacht van een volwassene en leerlingen die ernstig dan wel gewelddadig gedrag vertonen, zijn geen geschikte kandidaten voor de interventie. Ook leerlingen die probleemgedrag vertonen omdat het lesniveau niet aansluit, zijn niet geschikt voor de interventie (Crone et al., 2014).

## 2.7 Welke effecten van de “check in, check out” interventie van SWPBS zijn bekend?

Volgens Hawken, MacLeod en Rawlings (2007) neemt door de inzet van de “check in, check out” interventie probleemgedrag van de leerlingen af en vermindert het aantal leerlingen dat intensieve individuele ondersteuning, rode (tertiaire) interventieniveau van SWPBS, nodig heeft. Verbetering van gedrag van een leerling is vaak binnen twee weken zichtbaar. Wanneer het gedrag verslechtert, is er mogelijk een intensievere individuele interventie nodig.

Uit onderzoek van Filter et al. (2007) is gebleken dat de “check in, check out” interventie werkzaam is in het basisonderwijs. Onderzoek door Hawken et al. (2007) toonde aan dat 65% van de leerlingen minder vaak de klas uit gestuurd werden. Hawken en Horner (2003) onderzochten de effecten van de “check in, check out” interventie op probleemgedrag en op de inzet van leerlingen in de klas: het probleemgedrag nam af en de inzet in de klas werd groter. Daarnaast werden de toegankelijkheid en de uitvoering van de interventie, de tijdsinvestering en taakbelasting, positief gewaardeerd door leerkrachten (Crone et al., 2014).

Uit het literatuuronderzoek kan geconcludeerd worden dat School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) een schoolbrede benaderingswijze is ter bevordering van sociaal gedrag en het voorkomen of verminderen van gedragsproblemen. De kernprincipes van SWPBS worden gevormd door het formuleren van gedragsverwachtingen, die de leerlingen onderwezen worden en waaraan zij actief werken. Dit gewenste gedrag wordt bekrachtigd en (klein) ongewenst gedrag wordt genegeerd. Op onaanvaardbaar gedrag volgt een consequentie.

Binnen SWPBS bestaat de “check in, check out” interventie, een positief stimulerende aanpak voor risicoleerlingen die een patroon van probleemgedrag vertonen. Het gaat daarbij om gedrag dat niet gevaarlijk of gewelddadig is. Middels een dagkaart, een formulier met daarop vermeld een positieve gedragsverwachting, wordt gewerkt aan gewenst gedrag. Bij het zich houden aan de gedragsverwachting scoort de leerling punten die dagelijks ingewisseld worden voor een kleine beloning. Bij deze interventie werken leerling, school en ouders samen aan gewenst gedrag teneinde het probleemgedrag van de leerling te verminderen. De interventie is geschikt voor en werkzaam in het (speciaal) basisonderwijs en voortgezet onderwijs en is eenvoudig inzetbaar voor meerdere leerlingen tegelijk; zonder veel (extra) inspanning van leerkrachten en andere betrokkenen kan deze leiden tot positieve gedragsverandering bij de leerlingen.

### 3. Methode

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de onderzoeksstrategie, de verwijzingsprocedure en de verschillende respondenten beschreven.

#### 3.1 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksvraag wordt beantwoord door middel van actieonderzoek. Bij actieonderzoek werken personen uit de onderzoekscontext samenwerken (participeren) met de onderzoeker; middels samenwerking wordt een nieuwe aanpak uitgetoetst ter verbetering van de beroepspraktijk (Kemmis & McTaggart, 2000). Participatie betekent onderzoek doen mét betrokkenen in plaats van over hen. Actieonderzoek is bij uitstek geschikt wanneer professionals de eigen beroepspraktijk middels onderzoek willen verbeteren/vernieuwen (De Lange, Schuman, Montesano & Montessori, 2010). Voor dit type onderzoek is gekozen omdat actieonderzoek de mogelijkheid biedt om het effect van de “check in, check out” interventie van SWPBS binnen de eigen schoolpraktijk na te gaan. Deze aanpak is nieuw binnen SBO De Wissel en kan leiden tot verbetering ervan. Door te kiezen voor dit type onderzoek kunnen leerlingen, leerkrachten, de directeur van SBO De Wissel en ouders participeren in het onderzoek; zij werken samen met de onderzoeker.

De leerlingen vormen de onderzoeksgroep (hierna: leerlingen) voor wie de “check in, check out” interventie wordt ingezet. Aan de hand van de door hen behaalde resultaten wordt de deelvraag “Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel?” beantwoord.

De leerkrachten van de deelnemende leerlingen zijn bij het onderzoek betrokken op de wijze zoals beschreven bij hoofdstuk 2.5. Zij vormen de respondenten ter beantwoording van de deelvraag “Hoe hebben de leerkrachten van SBO De Wissel het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?”

De directeur en een van de leerkrachten/intern begeleider zijn respectievelijk als “check in, check out” coördinator en vervangend coördinator bij dit onderzoek betrokken, zoals beschreven in hoofdstuk 2.5. Zij vormen samen de respondenten ter beantwoording van de deelvraag: “Hoe heeft de “check in, check out” coördinator van SBO De Wissel de “check in, check out” interventie ervaren?”

Ouders participeren in het onderzoek, zoals beschreven in hoofdstuk 2.3. Volgens onderzoek van Hawken en Horner (2003) is het niet vanzelfsprekend dat ouders de dagkaart blijven voorzien van feedback en handtekening; zij stelden vast dat slechts 67% van de dagkaarten door ouders werd ondertekend. Ouders hebben een ondersteunende rol ten aanzien van de motivatie van hun kind om zich in te blijven zetten voor het bereiken van het doelgedrag. Ouderbetrokkenheid is een van de pijlers van SWPBS (Golly & Sprague, 2017); de samenwerking tussen school en thuis wordt hierdoor geïntensiveerd. Samenwerking met ouders verbetert de leerprestaties, de motivatie, het welbevinden, het zelfbeeld en de zelfwaardering van leerlingen, zo blijkt uit internationale reviewstudies van Bakker, Denessen, Dennissen en Oolbakkink-Marchand (2013), van Fan en Chen (2001) en uit onderzoek van Vranken en Coppens (2014). De ouders vormen de respondenten ter beantwoording van de deelvraag “Hoe hebben de ouders van de aan de aan de “check in, check out” interventie deelnemende leerlingen de interventie ervaren?”

De onderzoeker participeert bij de implementatie van de “check in, check out” interventie; deze zorgt voor bereidheid tot deelname van leerkrachten, directeur en ouders, ontwerpt en implementeert de benodigde formulieren zoals het verwijzingsformulier door de leerkracht, het toestemmingsformulier voor ouders en de dagkaart. Daarnaast fungeert de onderzoeker als medecoördinator, coach/back-up van de “check in, check out” coördinator en als observator met betrekking tot dataverzameling voor de nul- en nameting.

Door zoveel mogelijk stakeholders bij het onderzoek te betrekken, wordt de “check in, check out” interventie breed gedragen binnen SBO De Wissel en wordt deze verder uitgebouwd naar de thuissituatie van de leerlingen. Er wordt aangesloten bij de participatie-pedagogiek van Micha de Winter (2000) die stelt: "It takes a village to raise a child". De hedendaagse maatschappij kenmerkt zich door individualisering waardoor van een gemeenschapselement in opvoeding steeds minder sprake is. Er vallen gaten in de maatschappelijke opvoeding, zo vinden kinderen en jongeren zelf. Hiermee wordt bedoeld dat jongeren zelf de opvoedende werking van mensen uit de buurt (elkaar kennen als burens, letten op elkaars kinderen), zoals dat vroeger het geval was, als “gat” (gebrek) ervaren. De mensen in de buurt kennen elkaar niet meer, jongeren voelen zich niet welkom, niet gezien, er is geen aandacht voor ze. Jongeren ervaren een soort sociaal niemandsland (De Winter, 2000). Door de verschillende participanten, leerlingen, leerkrachten, directeur, ouders, wordt tijdens het onderzoek een sociaal-pedagogische infrastructuur gecreëerd die de leerlingen nodig hebben om zich goed te kunnen ontwikkelen.

## Beperking

Actieonderzoek vraagt tijd, energie en commitment van de betrokkenen (Reason & Bradbury, 2008). Mogelijk zijn niet alle leerkrachten van SBO De Wissel even gemotiveerd om aan dit onderzoek mee te werken. Volgens De Lange et al. (2010) ontbreekt het bij betrokkenen vaak aan wil en tijd om mee te doen aan het onderzoek, wanneer de probleemstelling niet als zinvol wordt beschouwd. Ook kan een hoge werkdruk de participatie bedreigen (Van Lieshout, Jacobs & Cardiff, 2017). Daarom wordt voor dit onderzoek, dat als pilot fungeert, voor een klein aantal leerlingen gekozen en wordt de onderzoeksperiode beperkt tot vier schoolweken per deelnemende leerling. Wanneer de uitkomsten betekenisvol blijken, zal dit de intrinsieke motivatie van betrokken leerkrachten, voor hernieuwde inzet van de “check in, check out” interventie bij een grotere groep leerlingen, vergroten (Verbiest, 2008).

## 3.2 Verwijzingsprocedure

### Verwijzingsformulier

Leerlingen van SBO De Wissel worden verwezen naar de “check in, check out” interventie op basis van mondelinge aanmelding door een leerkracht, waarna een verwijzingsformulier wordt ingevuld (Crone et al., 2014). Het voorbeeld verwijzingsformulier in de literatuur vraagt om uiteenlopende informatie van leerkracht en administratieve voorbereiding. Om de inspanning van leerkrachten te beperken, ten einde hun commitment voor het onderzoek te behouden, is het verwijzingsformulier voor dit onderzoek aangepast (zie bijlage 2).

### Toestemming ouders

De ouders van de verwezen leerlingen van SBO De Wissel worden tijdens een groepsbijeenkomst geïnformeerd over de pilot met de “check in, check out” interventie. Ouders krijgen uitleg over de interventie, over de werking van de dagkaart, over wat van ouders tijdens het onderzoek verwacht wordt met betrekking tot de dagkaart, de duur van de onderzoeksperiode (vier weken) en over de wijze waarop ze worden geïnformeerd over het resultaat. Tijdens deze bijeenkomst wordt de ouders middels een toestemmingsformulier om toestemming voor deelname van hun kind aan de “check in, check out” interventie gevraagd (zie bijlage 3).

## 3.3 Respondenten

### Onderzoeksgroep voor de “check in, check out” interventie

De onderzoeksgroep voor de “check in, check out” interventie is geselecteerd op basis van (Crone et al., 2014):

- Het vertonen van terugkerend probleemgedrag zoals gedefinieerd in het theoretisch kader van dit onderzoek;
- Het aantal keren dat de leerling dit gedrag vertoont waarvoor als bronnen informatie van de leerkracht en observatie gebruikt worden. Er bestaat geen hard criterium voor het aantal; algemene stelregel is dat een leerling wie twee tot vijf keer per maand probleemgedrag zoals gedefinieerd in het theoretisch kader laat zien, in aanmerking komt voor de interventie;
- Het gedrag moet zich voordoen in de klassensituatie.

De onderzoeksgroep voor dit onderzoek bestaat uit de hierna genoemde leerlingen. Om de anonimiteit te waarborgen, zijn de namen van de leerlingen gefingeerd. De leerlingen nemen deel aan de interventie teneinde de deelvraag “Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel?” te beantwoorden.

Leerling	Geslacht	Groep/ niveau	Leeftijd leerling	Verwijzingsgedrag	Schriftelijke Toestemming van ouders
Saartje S.	Vrouw	Buffertjes (tussengroep: overgang kleutergroep naar aanvankelijk lezen en rekenen)	7,3 jaar	Diverse gedragingen: Herhaaldelijk ongeoorloofd opstaan van de zitplaats, herhaaldelijk ongewenst door de les roepen, herhaaldelijk gedrag van andere leerlingen kopiëren, herhaaldelijk knoeien met eten.	ja

Leerling	Geslacht	Groep/ niveau	Leeftijd leerling	Verwijzingsgedrag	Schriftelijke Toestemming van ouders
Vanessa K.	Vrouw	Locomotiefjes (aanvankelijk lezen en rekenen)	7,7 jaar	Diverse gedragingen: Herhaaldelijk (heftige) emotionele reacties geven, herhaaldelijk door de les roepen, herhaaldelijk werk niet afmaken.	ja
Glenn C.	Man	Locomotiefjes (aanvankelijk lezen en rekenen)	6,9 jaar	Diverse gedragingen: Herhaaldelijk ongewenst door de les heen roepen, herhaaldelijk andere leerlingen duwen, herhaaldelijk werk niet afmaken.	ja
Job G.	Man	Vuurpijlen (voortgezet lezen en rekenen)	9,7 jaar	Diverse gedragingen: Herhaaldelijk ongewenst door de les heen roepen, herhaaldelijk zaken afdwingen (claimgedrag); herhaaldelijk spullen in de mond stoppen; herhaaldelijk werk niet afmaken.	ja
Jaap P.	Man	Seinwachters (voortgezet lezen en rekenen)	10,3 jaar	Diverse gedragingen: Herhaaldelijk ongewenst door de les heen roepen, herhaaldelijk opstaan van de zitplaats.	ja
Jan M.	Man	Seinwachters (voortgezet lezen en rekenen)	10,3 jaar	Diverse gedragingen: Herhaaldelijk ongewenst door de les heen roepen, herhaaldelijk ongeoorloofd van de zitplaats opstaan; herhaaldelijk ongepast taalgebruik.	ja

### Leerkrachten

De leerkrachten van de deelnemende leerlingen vormen de respondenten ter beantwoording van de deelvraag "Hoe hebben de leerkrachten van SBO De Wissel het gebruik van de "check in check out" interventie ervaren?" Deze ziet er als volgt uit:

Deelnemer	Geslacht	Leeftijd	Opleidingsniveau
Onderwijsassistent R Groep: Buffertjes	Vrouw	34 jaar	Mbo-niveau
Leerkracht C Groep: Locomotiefjes	Vrouw	40 jaar	Hbo-niveau
Leerkracht in opleiding L Groep: Locomotiefjes	Vrouw	20 jaar	Hbo-niveau (vierdejaars student Pabo)
Leerkracht N Groep: Vuurpijlen	Vrouw	54 jaar	Hbo-niveau
Leerkracht S Groep: Seinwachters	Vrouw	44 jaar	Hbo-niveau
Leerkracht en intern begeleider F Groep: Seinwachters, tevens vervangend "check in, check out" coördinator (dubbelrol)	Vrouw	64 jaar	Hbo-niveau

### "Check in, check out" coördinator

De "check in, check out" coördinator en de vervangend coördinator vormen de respondenten ter beantwoording van de deelvraag "Hoe heeft de "check in, check out" coördinator van SBO De Wissel het gebruik van de "check in check out" interventie ervaren?" Deze ziet er als volgt uit:



Deelnemer	Geslacht	Leeftijd	Opleidingsniveau
Directeur A  Rol: "check in, check out" coördinator op maandag, dinsdag, woensdag en donderdag	Man	63 jaar	Hbo-niveau
Leerkracht en intern begeleider F Groep: Seinwachters  Rol: vervangend "check in, check out" coördinator (dubbelrol)	Vrouw	64 jaar	Hbo-niveau

### Ouders

De ouders van de aan dit onderzoek deelnemende leerlingen vormen de respondenten ter beantwoording van de deelvraag "Hoe hebben de ouders van de aan de "check in, check out" interventie deelnemende ouders het gebruik van de "check in check out interventie ervaren?" Deze ziet er als volgt uit:

Ouder van leerling	Geslacht	Leeftijd	Burgerlijke staat
Moeder van Saartje S.	Vrouw	30 jaar	Gehuwd
Moeder van Vanessa K.	Vrouw	42 jaar	Gehuwd
Moeder van Glenn C.	Vrouw	onbekend	Gehuwd
Moeder van Job G.	Vrouw	onbekend	Alleenstaand
Moeder van Jaap P.	Vrouw	onbekend	Alleenstaand
Moeder van Jan M.	Vrouw	42 jaar	Ongehuwd

### 3.4 Dataverzameling

Data worden in actieonderzoek door gezamenlijk handelen in de praktijk verkregen (Van Lieshout et al., 2017). Er wordt in dit onderzoek van kwantitatieve gegevens gebruik gemaakt via de dagkaarten van de "check in, check out" interventie, via observatie door de frequentie van gedrag te noteren en via vragenlijsten. Van kwalitatieve gegevens wordt gebruik gemaakt via observatie door gedrag te beschrijven en via vragenlijsten. Door gebruik te maken van verschillende, kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelmethode (triangulatie) wordt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek verhoogd.

#### Dagkaart

De leerlingen werken met een dagkaart (zie bijlage 4). Op de dagkaart wordt het probleemgedrag dat de betreffende leerling vertoont, omgezet naar een gewenste gedragsverwachting, dat wil zeggen gedrag dat de leerling in de plaats van het probleemgedrag verwacht wordt. Elke dag ontvangen de leerlingen een nieuwe dagkaart. Op de dagkaart verzamelen de leerlingen punten gedurende elke les dat het de leerling lukt zich aan de gewenste gedragsverwachting te houden. Hierbij worden de volgende criteria gehanteerd, die op de dagkaart vermeld staan:

- Score 0 punten: wanneer de leerkracht meer dan 3 herinneringen moet geven;
- Score 1 punt : wanneer de leerkracht 2-3 herinneringen moet geven;
- Score 2 punten: wanneer de leerkracht 0-1 herinneringen moet geven.

In een Excelbestand worden door de onderzoeker de op de dagkaart behaalde punten per leerling per dag vastgelegd. Op deze wijze worden kwantitatieve, cijfermatige, gegevens verzameld. Het doel is dat de leerling 80% van het maximaal te behalen aantal punten voor gewenst gedrag per dag behaalt. Dit percentage wordt aangeraden in de literatuur (Crone et al., 2014). SBO De Wissel kiest ervoor om op dit percentage in te zetten, zodat de leerlingen ook echt werken aan verbetering van hun gedrag. Wanneer leerkrachten hoge verwachtingen van leerlingen hebben, dan gaan deze zich hier naar gedragen en wordt de kans dat de verwachting uitkomt, vergroot (self-fulfilling prophecy) (Stevens, 2014).

Op de dagkaart zijn aanpassingen gedaan ten opzichte van de theorie. De "check in, check out" interventie gaat uit van het werken aan de algemene gedragsverwachtingen, zoals deze door de school zijn vastgelegd op het primaire (groene) basisniveau van SWPBS (Crone et al., 2014); concreet probleemgedrag dat een leerling vertoont, kan herleid worden naar een algemene gedragsverwachting. Vanwege hun

orthopedagogische en/of –didactische hulpvragen hebben de leerlingen van SBO De Wissel moeite met dit abstract herleiden; zij hebben behoefte aan concrete materialen of aanwijzingen. Op basis van het bovenstaande is besloten om per leerling te werken aan een enkelvoudige, concreet op de leerling toegespitste, gedragsverwachting. De interventie gaat er daarnaast van uit dat aan meerdere gedragsverwachtingen tegelijk gewerkt kan worden (Crone et al., 2014). Aangezien de leerlingen problemen hebben met het uitvoeren van meervoudige opdrachten, is besloten om bij meervoudig probleemgedrag achtereenvolgens aan de problemen te werken. Door deze aanpassingen wordt de kans op het bereiken van het doel, het verminderen van het probleemgedrag, vergroot.

Daarnaast wordt er ten aanzien van de beloningen een aanpassing gedaan. In de literatuur (Crone et al., 2014) wordt uitgegaan van een beloning per dag. SBO De Wissel kiest ervoor om de leerlingen per lesblok van twee lessen een beloning toe te kennen; zij kunnen meerdere beloningen (treinkaartjes) per dag verdienen. Hiervoor is gekozen om te voorkomen dat een leerling, die het aan het begin van de dag niet gelukt is om zich aan de gedragsverwachting te houden, zich de rest van de dag niet meer inzet om het gewenste gedrag te laten zien, omdat de beloning al vroeg op de dag verspeeld is. Door deze wijze van belonen te hanteren, krijgen de leerlingen per lesblok een nieuwe kans op een beloning.

## **Observatie**

### **Observatiemethode**

Door middel van systematische, participerende observatie (De Bil, 2014) worden het probleemgedrag en het gewenste gedrag dat ervoor in de plaats verwacht wordt, geobserveerd en geregistreerd. Systematisch wil zeggen dat er doelgericht en bewust waargenomen wordt wat de leerling concreet doet tijdens de les. Participerend wil zeggen dat de onderzoeker als actieve deelnemer de praktijk onderzoekt; deze hoeft niet aan de activiteit zelf deel te nemen maar bevindt zich wel in de praktijksituatie, bijvoorbeeld in hetzelfde klaslokaal. Participerend observatie wordt veel gebruikt in actieonderzoek (Van Lieshout et al., 2017). Voor systematische, participerende observatie is in dit onderzoek gekozen om aan het begin van het onderzoek de beginsituatie (nulmeting) en aan het eind van het onderzoek het resultaat (nameting) vast te leggen. Er is gekozen voor een verholde observatie, dat wil zeggen dat de leerlingen er niet van in kennis gesteld worden dat de observator gericht aan het observeren is. Wanneer leerlingen over deze kennis beschikken, gedragen zij zich mogelijk wenselijk waardoor deze het probleemgedrag niet vertoont (De Bil, 2014).

Observatie vindt plaats op basis van time-sampling; gedurende een van tevoren vastgesteld tijdsbestek wordt genoteerd hoe vaak het probleemgedrag zich voordoet. Wanneer er een enkele gedraging geturfd wordt, kan er gedurende een langere tijd geobserveerd worden dan wanneer er veel verschillende gedragingen geobserveerd en geturfd moeten worden (De Bil, 2014). Er wordt gekozen voor time-sampling omdat vastgesteld moet worden hoe vaak het probleemgedrag, waarvoor de leerling door de leerkracht is aangemeld voor de “check in, check out” interventie, zich voordoet gedurende een dag(deel) in de klassensituatie. Gedurende de vastgestelde tijd wordt het gedrag geobserveerd, genoteerd en geturfd. Dit in tegenstelling tot event-sampling waarbij de gebeurtenis centraal staat en vastgesteld wordt waar, wanneer en hoe lang het probleemgedrag zich voordoet (De Bil, 2014).

### **Observatieschema**

Voor het uitvoeren van een systematische observatie moeten het doel en de observatievraag worden vastgesteld (De Bil, 2014). Voor de onderzoeksgroep worden per leerling een observatievraag en -doelstelling op het observatieformulier vastgelegd. Met een beschrijvende observatievraag wordt in kaart gebracht hoe het gedrag op dat moment is (De Bil, 2014). Er wordt voor een beschrijvende observatievraag gekozen omdat het nodig is te weten hoe het gedrag van een leerling in de beginsituatie (nulmeting) en in de eindsituatie (nameting) is. Aan de hand van het verschil hiertussen, kan het met de “check in, check out” interventie behaalde resultaat vastgesteld worden. Middels semigestructureerde observatie wordt de frequentie van het gedrag vastgelegd (turven); daarnaast wordt het waargenomen gedrag beschreven (De Bil, 2014). Voor het observeren op twee niveaus, frequentie en beschrijving, wordt gekozen om de betrouwbaarheid van de begin- en eindsituatie te vergroten.

Direct voor (nulmeting) en direct na (nameting) de onderzoeksperiode, dat wil zeggen enkele dagen voor de start van de “check in, check out” interventie en enkele dagen na afloop ervan, worden het probleemgedrag waarvoor de leerling is aangemeld en het gewenste gedrag dat ervoor in de plaats verwacht wordt door de onderzoeker geobserveerd. Observatie vindt plaats in de ochtenduren van 09.00-12.15 uur in de klas, gedurende vier lessen van 45 minuten, met een onderbreking van 15 minuten pauze na de tweede les. Bij de observaties wordt gebruik gemaakt van een zelf ontworpen observatieformulier (zie bijlage 5).

### Vragenlijsten voor leerkrachten, “check in, check out” coördinator en ouders

Om de deelvragen “Hoe hebben de leerkrachten van SBO De Wissel het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?”, “Hoe heeft de “check in, check out” coördinator van SBO De Wissel de “check in, check out” interventie ervaren?” en “Hoe hebben de ouders van de aan de aan de “check in, check out” interventie deelnemende leerlingen de interventie ervaren?” te beantwoorden, worden vragenlijsten opgesteld. Hoewel actieonderzoek prefereert deze informatie te achterhalen middels een dialoog met betrokkenen tijdens het proces, omwille van de positieve werking op de betrokkenheid van de participanten, kunnen achteraf ook vragenlijsten gebruikt worden om het perspectief van de deelnemers in kaart te brengen. Door gebruik te maken van zelf geconstrueerde vragenlijsten kan bewerkstelligd worden dat deze meten wat de onderzoeker wil meten (validiteit) (Van Lieshout et al., 2017).

Gezien de beperkte tijd die beschikbaar is voor het onderzoek, is gekozen om de ervaringen van leerkrachten, “check in, check out” coördinator en ouders te achterhalen middels een vragenlijst met stellingen. Hiervoor wordt gekozen omdat het verwerken van data uit vragenlijsten minder tijdsinvestering vergt dan het uitwerken van dialogen. Er wordt gebruik gemaakt van een Likertschaal; deze is betrouwbaar, eenvoudig op te stellen door de onderzoeker en gemakkelijk en snel in te vullen door de respondent (Kim, 2010). Voor de leerkrachten en “check in, check out” coördinator is het criterium “gemakkelijk en snel in te vullen” belangrijk daar zij structureel kampen met hoge werkdruk. Om de bereidheid van de ouders voor het invullen van de vragenlijst te vergroten, is ook voor deze respondentengroep gekozen voor een vragenlijst op basis van de Likertschaal. Er is gekozen voor een 5-punts Likertschaal boven een 3-punts of 7-punts Likertschaal omdat bij een 3-punts Likertschaal respondenten eerder geneigd zijn tot het kiezen van uitersten; een 7-punts Likertschaal is onoverzichtelijker en werkt verwarrend waardoor deze minder gemakkelijk te begrijpen is en risico op afhaken bestaat (Matell & Jacoby, 1971). Aangezien een Likertschaal weinig ruimte voor nuance of toelichting biedt, is ervoor gekozen schrijfruimte te creëren op de vragenlijsten. Hiervoor is gekozen omdat op deze wijze mogelijk informatie verkregen wordt, die zonder deze ruimte niet verkregen zou worden. Deze informatie kan van belang kan zijn bij de overweging om de “check in, check out” interventie, na dit onderzoek, al dan niet te implementeren binnen SBO De Wissel.

### Opzet vragenlijsten

De stellingen uit de vragenlijsten zijn tot stand gekomen middels koppeling aan de theorie; per stelling wordt verwezen naar de paragraaf in het theoretisch kader. Figuur 2 laat hiervan een voorbeeld zien.

Begrip	Dimensie	De theorie zegt:	Indicator en	Geformuleerde vraag	Antwoordmogelijkheden (slechts een optie aankruisen)	Toelichting of opmerkingen
Ervaringen ouders	Implementatie	§ 2.3 theoretisch kader Directie, leerkrachten en ouders van de voor de “check in, check out” interventie in aanmerking komende leerlingen, moeten op de hoogte gesteld worden van en uitleg krijgen over de “check in, check out” interventie.	Uitleg interventie	Ik heb als ouder uitleg gekregen van SBO “De Wissel” over de “check in, check out” (dagkaart) interventie.	<input type="radio"/> Helemaal mee eens <input type="radio"/> Eens <input type="radio"/> Neutraal <input type="radio"/> Niet mee eens <input type="radio"/> Helemaal niet mee eens	
				Ik ben door SBO “De Wissel” op de hoogte gesteld dat mijn zoon of dochter voor deze interventie (dagkaart) in aanmerking komt.	<input type="radio"/> Helemaal mee eens <input type="radio"/> Eens <input type="radio"/> Neutraal <input type="radio"/> Niet mee eens <input type="radio"/> Helemaal niet mee eens	

Figuur 2. Opzet vragenlijsten gekoppeld aan de theorie van SWPBS.

Bij het ontwikkelen van een vragenlijst worden de begrippen uit de hoofdvraag geoperationaliseerd (Verhoeven, 2011). In het ontwerp van de vragenlijsten zijn de begrippen “check in, check out” interventie” en “effect” uit de hoofdvraag geoperationaliseerd. Het begrip “terugkerend probleemgedrag” is niet geoperationaliseerd; specificatie hiervan is te vinden onder hoofdstuk 2.4 van het theoretisch kader van dit onderzoek. Hiervoor is gekozen omdat dit begrip bij de medewerkers van SBO De Wissel bekend is; zij werken hier reeds mee in het kader van SWPBS. Voor de ouders is dit niet van belang daar zij enkel zicht nodig hebben op het probleemgedrag van hun kind; benoeming van elk ander probleemgedrag in de vragenlijst dan dat wat betrekking heeft op hun eigen kind, zou verwarrend kunnen werken.

De theorie (Crone et al., 2014) vermeldt niet of ouders thuis veranderingen merken in het gedrag van hun kind dan wel in hun eigen gedrag door deelname aan de “check in, check out” interventie. SBO De Wissel wil dit wel nagaan; enerzijds daar dit nieuwe inzichten kan opleveren, anderzijds kan verandering in gedrag thuis van invloed zijn op motivatie, welbevinden, enz. van de leerlingen op school (Bakker et al., 2013; Fan & Chen, 2001; Vranken & Coppens, 2014). Zodoende zijn hierover stellingen opgenomen in de vragenlijst voor de respondentengroep “ouders”.

### 3.5 Onderzoekperiode

Het onderzoek omvat een periode van vier schoolweken van vijf schooldagen voor elke leerling uit de onderzoeksgroep. De leerlingen starten niet allemaal gelijktijdig met de interventie. Zodra de beginsituatie (nulmeting) van een leerling uit de onderzoeksgroep is vastgesteld middels observatie, start de leerling gedurende een periode van vier weken met de “check in, check out” interventie. De volledige onderzoekperiode zal naar schatting ongeveer acht weken duren.

### 3.6 Analyse van de gegevens

De observatiegegevens van de nul- en nameting worden in een Excelbestand vastgelegd. Deze worden omgezet in twee kolomdiagrammen; een kolomdiagram toont het *probleem*gedrag van de leerlingen bij de nul- en nameting; het andere kolomdiagram toont het *gewenste* gedrag van de leerlingen bij de nul- en nameting. Deze gegevens worden gebruikt bij het beantwoorden van de deelvraag “Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel?”

De dagelijks behaalde punten voor gewenst gedrag op de dagkaart worden per leerling in een Excelbestand vastgelegd. Deze punten worden omgezet in een dagpercentage en in een gemiddeld weekpercentage. De gemiddelde weekpercentages worden over de vier weken durende onderzoekperiode per leerling omgezet in een lijngrafiek. Zo wordt voor elke leerling zichtbaar in hoeverre deze per week het doelpercentage van 80% voor gewenst gedrag behaald heeft. In een totaaloverzicht worden de gemiddeld behaalde weekpercentages gewenst gedrag van alle leerlingen samen in een lijngrafiek weergegeven. Daarnaast wordt per leerling het percentage gewenst gedrag op korte en lange schooldagen in een lijngrafiek weergegeven. Deze gegevens worden gebruikt bij het beantwoorden van de deelvraag “Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel?”

De antwoorden op de vragenlijsten worden verwerkt in een Excelbestand. Hiervan worden kolomdiagrammen gemaakt. Per deelvraag worden de belangrijkste resultaten uit de vragenlijsten beschreven, ondersteund door de informatie uit de kolomdiagrammen. Deze gegevens worden gebruikt bij het beantwoorden van de deelvragen “Hoe hebben de leerkrachten van SBO “De Wissel” het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?”, “Hoe heeft de “check in, check out” coördinator van SBO “De Wissel” de “check in, check out” interventie ervaren?” en “Hoe hebben de ouders van de aan de aan de “check in, check out” interventie deelnemende leerlingen de interventie ervaren?”

### 3.7 Rapportage

Rapportage zal zowel intern als extern (naar ouders) plaatsvinden. Interne mondeling rapportage binnen SBO De Wissel vindt plaats aan de hand van een powerpointpresentatie. Hiervoor wordt gekozen om eventuele vragen die er zijn direct te kunnen verduidelijken. Daarnaast vindt interne rapportage aan SBO De Wissel plaats middels een schriftelijk rapport. Hiervoor wordt gekozen omdat er bij schriftelijke rapportage langer nagedacht wordt over bewoordingen (De Bil, 2014) waardoor de kans op een doelgerichte en relevante rapportage vergroot wordt. Een schriftelijke rapportage is bovendien blijvend en kan steeds opnieuw gelezen worden. Middels schriftelijke externe rapportage, in briefvorm, wordt het effect van de “check in, check out” interventie op het probleemgedrag van de leerlingen aan de ouders gerapporteerd (zie bijlage 19). Het doel van de brief is om ouders inzicht te geven in de met de “check in, check out” interventie behaalde resultaten.

## 4. Objectiviteit, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

In dit hoofdstuk worden de objectiviteit, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie met betrekking tot dit onderzoek verantwoord.

### Objectiviteit

Objectief observeren is onmogelijk. Elke observator wordt beïnvloed door het eigen gevoel, eigen ervaringen, ideeën en associaties. In observaties moet de subjectiviteit tot een minimum beperkt worden. Wanneer een observator zich hier bewust van is, wordt de subjectiviteit verbeterd. De objectiviteit van observeren kan daarnaast verbeterd worden door vooraf de doelstelling van de observatie, de observatievraag en eventuele deelvragen te bepalen, door concrete gedragingen te observeren en door vooraf te bepalen hoe de observatie in kaart gebracht wordt: uitgeschreven of middels een observatieformulier (De Bil, 2014). In dit onderzoek wordt de objectiviteit verbeterd door vooraf te bepalen dat er gebruik gemaakt wordt van een zelfgemaakt observatieformulier waarop de doelstelling, observatievraag en concreet gedrag genoteerd worden.

### Betrouwbaarheid

Met betrouwbaarheid wordt bedoeld, de herhaalbaarheid van het onderzoek met dezelfde resultaten. Onderzoek in de beroepspraktijk op precies dezelfde wijze herhalen is moeilijk. Observaties zijn betrouwbaarder naarmate de vraag eenvoudiger is evenals de situatie. Turven van enkelvoudig gedrag binnen een afgebakende tijd is betrouwbaarder dan het observeren van complex gedrag gedurende een hele dag (De Bil, 2014). Vandaar dat er in dit onderzoek voor gekozen is om per leerling een enkele concrete gedraging te observeren gedurende vier lessen in de ochtenduren. Observatie vindt plaats in de klas, zoals bij hoofdstuk 3.4 onder "Observatieschema" beschreven. Hierdoor zal de betrouwbaarheid van de observaties vergroot worden. Door naast de frequentie van het gedrag ook het gedrag in enkele woorden te beschrijven, wordt de betrouwbaarheid vergroot. Observatie vindt plaats in de ochtenduren daar dan gestructureerde lessen plaatsvinden; de middaguren worden bij SBO De Wissel gevuld met minder gestructureerde lessen zoals gymles, handvaardigheidlessen e.d.; ongestructureerde situaties zijn niet geschikt voor de "check in, check out" interventie (Crone et al., 2014).

De betrouwbaarheid van de vragenlijsten wordt vergroot door gebruik te maken van een Likertschaal, zoals beschreven in hoofdstuk 3.4. onder "Vragenlijsten voor leerkrachten, "check in, check out" coördinator en ouders". Dit is in de wetenschap een belangrijk hulpmiddel bij moeilijk te kwalificeren materie, zoals ervaringen en meningen (Matell & Jakoby, 1971).

### Validiteit

Een onderzoek is valide als je hebt gemeten wat je wilde meten. De validiteit van de observaties wordt vergroot door de doelstelling van de observatie, de vraagstelling, de concrete gedragingen en de manier van registreren; deze moet passen bij de doelstellingen. Daarnaast wordt de validiteit vergroot door een geschikt observatieformulier te gebruiken (De Bil, 2014). Dit onderzoek beoogt inzicht te krijgen in het probleemgedrag en het gewenst gedrag van de leerlingen voorafgaand en na afloop van de "check in, check out" interventie. Er wordt gebruik gemaakt van een zelf ontworpen observatieformulier waarop onderzoeksvraag en -doelstelling genoteerd worden, evenals per leerling het concrete probleemgedrag en het concrete gewenste gedrag. Door voorafgaand en na afloop van de interventie zowel het probleemgedrag als het gewenste gedrag qua frequentie en in korte bewoordingen te noteren, wordt gemeten wat er met de observaties beoogd wordt te meten. Hierdoor wordt de validiteit van de observaties vergroot.

Door gebruik te maken van zelf opgestelde vragenlijsten voor de verschillende respondentengroepen met een koppeling naar de theorie (Crone et al., 2014) wordt er gemeten wat met de vragenlijsten beoogd wordt te meten: de ervaringen van leerkrachten, "check in, check out" coördinator en ouders met de "check in, check out" interventie op de dimensies die volgens de theorie van belang zijn bij de overweging om de interventie al dan niet te implementeren binnen een school. Zo wordt de validiteit van de vragenlijst vergroot.

### Triangulatie

Er wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de dagkaarten van de "check in, check out" interventie (kwantitatieve dataverzameling), systematische, participerende observaties (kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling) en vragenlijsten (kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling). Door gebruik te maken van verschillende, kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelingsmethoden (triangulatie) worden de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek verhoogd.

## 5. Dataverzameling, -analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vier deelvragen die centraal staan in het praktijkonderzoek.

Op 29 november 2017 werden de leerkrachten en “check in, check out” coördinatoren van SBO De Wissel tijdens een teamvergadering door de onderzoeker inhoudelijk geïnformeerd over de “check in, check out” interventie. Naast mondelinge uitleg ontvingen zij een schriftelijke handleiding (zie bijlagen 6 en 7). Tevens werd de leerkrachten gevraagd na te gaan welke leerlingen potentiële kandidaten voor de “check in, check out” interventie zouden zijn; negen leerlingen werden aangemeld. De ouders van deze negen leerlingen werden schriftelijk uitgenodigd voor een informatiebijeenkomst bij SBO De Wissel (zie bijlage 8). Drie van de negen uitgenodigde ouders bezochten de bijeenkomst. Deze ouders bleken, naast de schriftelijke uitnodiging, mondeling door de leerkracht te zijn uitgenodigd voor de bijeenkomst. De ouders ontvingen mondelinge uitleg over SWPBS in het algemeen en meer specifiek over de “check in, check out” interventie, evenals uitleg over de taken van de ouders bij de “check in, check out” interventie. Benadrukt werd dat het geven van positieve feedback belangrijk is, ook wanneer hun kind een dag minder goed zou scoren. Ouders werden gevraagd hun kind te blijven aanmoedigen; in geen geval mocht het kind voor een mindere score thuis gestraft worden dan wel een privilege onthouden worden. Ouders ontvingen deze informatie ook schriftelijk in de vorm van een handleiding (zie bijlage 9). De drie aanwezige ouders gaven aan het eind van de bijeenkomst schriftelijk toestemming voor deelname van hun kind aan de “check in, check out” interventie (zie bijlage 10). Ouders die wel schriftelijk uitgenodigd waren maar niet verschenen, werden na de bijeenkomst alsnog door de betreffende leerkracht geïnformeerd. Dit resulteerde erin dat nog drie ouders toestemming gaven voor deelname van hun kind aan de “check in, check out” interventie (zie bijlage 10). Ook deze ouders kregen vervolgens mondelinge uitleg over hun taken bij de “check in, check out” interventie en ontvingen de schriftelijke handleiding voor ouders. In totaal gaven zes ouders toestemming voor deelname van hun kind aan de “check in, check out” interventie.

De onderzoeker vulde per leerling het “verwijzingsformulier leerkracht “check in, check out”” in. Op dit formulier werd het zich herhalend probleemgedrag in de klassensituatie genoteerd; per leerling betrof dit meerdere probleemgedragingen. Vervolgens werd vastgesteld aan welk probleemgedrag gewerkt zou worden middels de “check in, check out” interventie. SBO De Wissel vond het belangrijk om de onderzoeksgroep allereerst succeservaringen op te laten doen. Om die reden werd gekozen voor de aanpak van dat probleemgedrag waarmee de leerlingen de grootste kans hadden op succeservaringen en daarmee op het verdienen van beloningen (treinkaartjes). Dit probleemgedrag, evenals het gewenste gedrag, werd door de onderzoeker op het “verwijzingsformulier leerkracht “check in, check out”” genoteerd (zie bijlage 11). Hierna startte de nulmeting.

Aan de hand van de in de praktijk verkregen data worden de volgende deelvragen beantwoord. De Excelbestanden die gebruikt zijn voor het analyseren en beschrijven van de resultaten, staan in de bijlagen 14 en 15. Alle figuren die uit de analyse voortkwamen, staan in bijlage 20. De belangrijkste figuren staan hierna in de tekst weergegeven.

### 5.1 Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel?

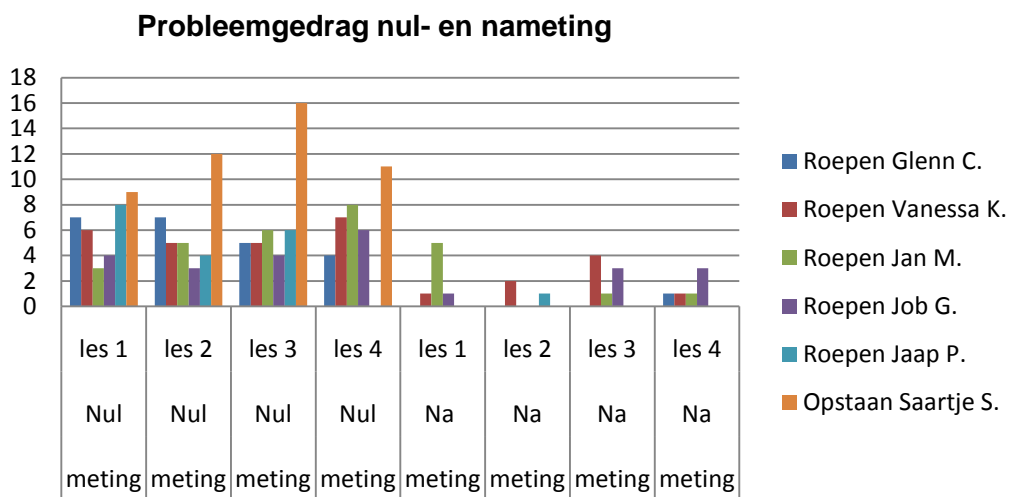
Om deze vraag te beantwoorden werd gebruik gemaakt van data verkregen uit de participerende observaties en via de dagkaarten.

#### **Participerende observaties ten behoeve van nulmeting en nameting**

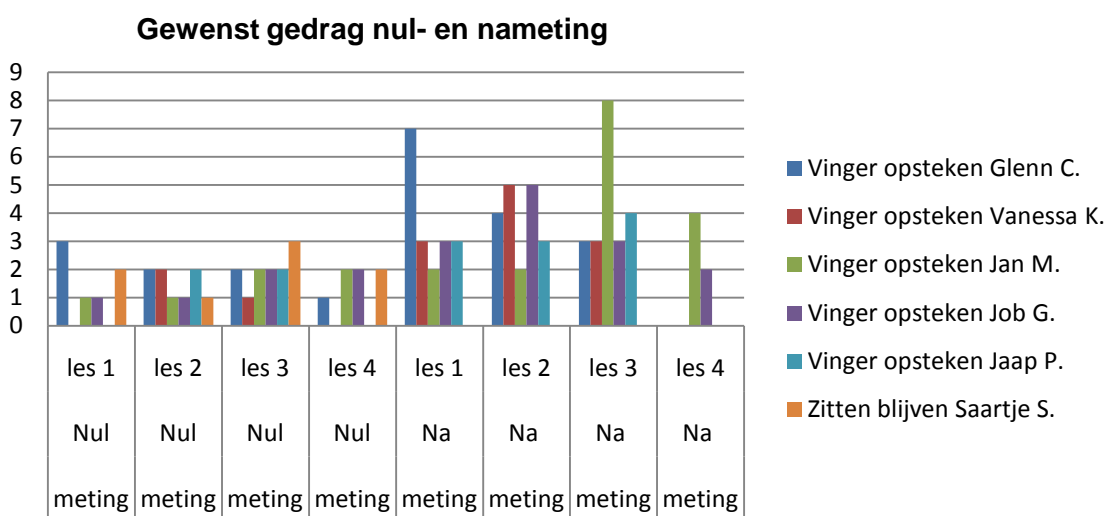
Voorafgaand aan en na afloop van de “check in, check out” interventie werd door de onderzoeker per leerling een nul- en nameting gedaan zoals beschreven onder “Observatieschema” in hoofdstuk 3.4. Voor vijf van de zes leerlingen betrof het probleemgedrag “roepen door de klas”; dit gedrag werd op het observatieformulier genoteerd als “roepen”. Voor de zesde leerling betrof dit het “aanhoudend ongeoorloofd van de zitplaats opstaan”. Dit werd genoteerd als “opstaan”. Naast registratie van het probleemgedrag werd door de onderzoeker het gewenste gedrag op het observatieformulier genoteerd. Bij vijf van de zes leerlingen ging het om “vinger opsteken, wachten met praten tot je de beurt krijgt”; dit werd als “vinger” genoteerd op het observatieformulier. Bij de zesde leerling ging het om blijven zitten op de stoel; dit werd als “zitten” genoteerd. Vervolgens werden door de onderzoeker het probleemgedrag en het gewenste gedrag geobserveerd. De frequentie van het gedrag werd geturfd. In woorden werd op het observatieformulier geschreven wat de leerlingen zeiden als ze door de klas riepen dan wel wat de leerling deed als deze ongeoorloofd van de plaats opstond. De observatieformulieren van de nul- en nameting zijn te vinden in de bijlagen 12 en 13.

Voor vijf van de zes leerlingen is gedurende vier lessen de nulmeting vastgesteld; voor een leerling, Jaap P., kon bij de nulmeting gedurende les vier geen observatie plaatsvinden daar de leerlingen tijdens deze les buiten speelden. Op het observatieformulier van de nulmeting van de betreffende leerling, Jaap P., is hiervan notitie gemaakt door de onderzoeker (zie bijlage 12 p. 68).

De resultaten probleemgedrag bij de nul- en nameting zijn te zien in Figuur 3; de resultaten gewenst gedrag bij de nul- en nameting zijn te zien in Figuur 4. Per diagram staan aan de linkerzijde de resultaten van nulmeting van de zes leerlingen, aan de rechterzijde staan de resultaten van de nameting.



Figuur 3. Frequentie probleemgedrag van de leerlingen bij de nul- en nameting.



Figuur 4. Frequentie gewenst gedrag van de leerlingen bij de nul- en nameting.

Uit deze figuren valt af te lezen dat het probleemgedrag van alle leerlingen bij de nameting is afgenomen ten opzichte van de nulmeting. Het gewenst gedrag is bij alle leerlingen bij de nameting toegenomen ten opzichte van de nulmeting.

Opvallend was het resultaat van Saartje S. Deze leerling had (als enige) de gedragsverwachting: op de stoel blijven zitten. Van 58 keer opstaan gedurende de vier lessen bij de nulmeting, stond deze leerling nul keer op gedurende de vier lessen bij de nameting.

#### Data via de dagkaarten

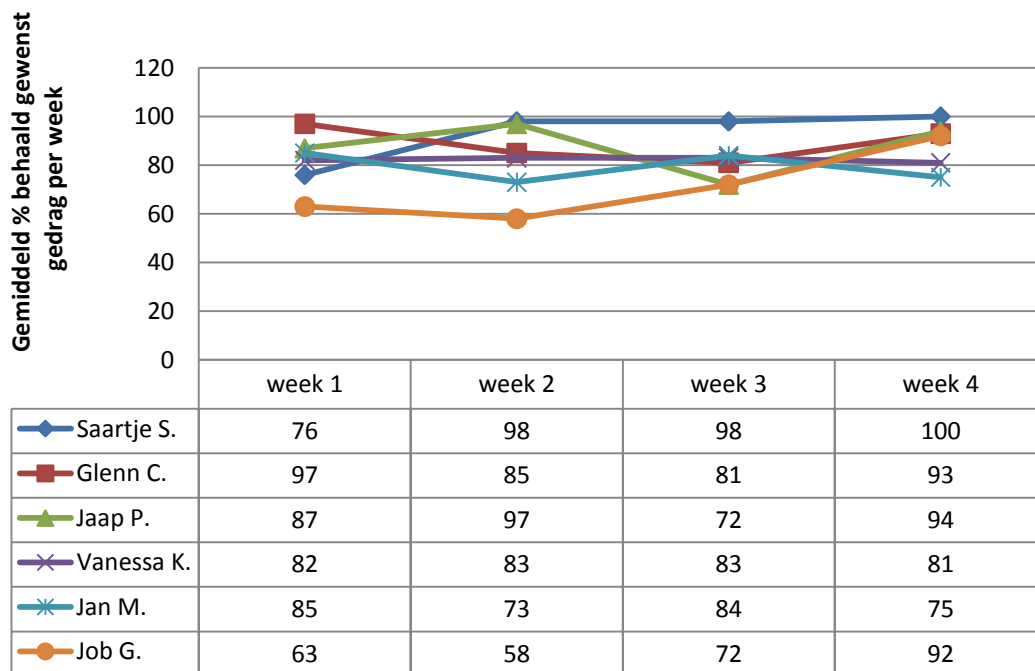
Nadat middels observatie de nulmeting van een leerling in kaart was gebracht, startte deze met de dagkaarten. De eerste leerlingen startten met de dagkaart op 17 januari 2018, de laatste leerlingen eindigden

op 16 maart 2018. Deze periode werd onderbroken door een week krokusvakantie (12 februari 2018 tot en met 16 februari 2018). De totale onderzoeksperiode, dat wil zeggen de periode waarin alle zes de deelnemende leerlingen elk vier weken met de dagkaart hadden gewerkt, betrof acht weken. De leerlingen kregen op de startdag uitleg over de procedure, zoals beschreven in hoofdstuk 2.5.

De leerlingen haalden elk tussen de 15 en 19 van de 20 onderzoeksdagen een dagkaart bij de “check in, check out” coördinator op; op de andere dagen waren ze afwezig of was er een activiteit op school waardoor er geen dagkaart uitgegeven werd. Op vrijdag 2 februari 2018 werden er, vanwege het niet beschikbaar zijn van de “check in, check out coördinator of diens vervanger, geen dagkaarten uitgereikt. De ouders voorzagen gedurende de meeste onderzoeksdagen de dagkaart van hun kind van handtekening en feedback; het laagste percentage feedback door ouders bedroeg 74%, het hoogste 100%. Gemiddeld werd 88% van de dagkaarten van alle leerlingen samen voorzien van handtekening en feedback door ouders. Het exacte aantal onderzoeksdagen per leerling en de frequentie van feedback door de ouders per leerling is te vinden in bijlage 14.

De via de dagkaarten verkregen data werden verwerkt zoals in hoofdstuk 3.6 beschreven. De Excelbestanden waarin per leerling de scores van de dagkaarten werden verwerkt, zijn te vinden in bijlage 14. De gegevens uit het Excelbestand werden omgezet in lijngrafieken. Per leerling wordt zichtbaar in hoeverre deze het doelpcentage van gemiddeld 80% gewenst gedrag per onderzoeksweek in de onderzoeksperiode behaald heeft. Figuur 5 tot en met Figuur 10 in bijlage 20 geven de resultaten gewenst gedrag per leerling weer. In Figuur 11 staat een totaaloverzicht van de gemiddelde weekcores gewenst gedrag van alle leerlingen samen over de vier weken durende onderzoeksperiode.

**Totaaloverzicht**  
gemiddelde weekscore gewenst gedrag per leerling  
gedurende de onderzoeksperiode van vier weken, alle leerlingen samen



*Figuur 11.* Gemiddeld weekpercentage gewenst gedrag van de leerlingen samen tijdens de onderzoeksperiode.

Uit Figuur 11 blijkt dat bij de leerlingen Job G. en Saartje S. een stijgende lijn gewenst gedrag te zien is naarmate de onderzoeksweken voortduren. Bij Vanessa K. blijft het gemiddeld percentage gewenst gedrag gedurende de onderzoeksweken min of meer gelijk; dat van de overige drie leerlingen kent een grillig verloop.



Figuur 11 laat zien dat in de laatste week van de onderzoeksperiode vijf van de zes leerlingen het doelpercentage gewenst gedrag van gemiddeld 80% behaald hebben; vier van de zes leerlingen scoorden in de laatste week zelfs gemiddeld boven de 90%. De zesde leerling, Jan M., behaalde dit doelpercentage weliswaar niet in de laatste onderzoeksweek, hij scoorde in die week gemiddeld een percentage van 75% gewenst gedrag, maar behaalde dit wel in de eerste en derde week van de onderzoeksperiode.

Uit Figuur 11 blijkt dat twee leerlingen, Glenn C. en Vanessa K. gedurende alle vier de onderzoeksweken gemiddeld boven het doelpercentage van 80% gewenst gedrag scoorden; Jaap P. en Saartje S. scoorden dit gedurende drie van de vier onderzoeksweken en Jan M. gedurende twee van de vier onderzoeksweken. Job G. behaalde alleen in de laatste week het doelpercentage gewenst gedrag van 80%. Uit deze gegevens blijkt dat alle leerlingen ten minste gedurende een week van de onderzoeksperiode het doelpercentage gewenst gedrag van 80% behaald hebben. Het laagste door een leerling behaalde gemiddelde percentage gewenst gedrag over de vier weken durende onderzoeksperiode bedroeg 71%; het hoogste 93%. Samen scoorden de zes leerlingen over de gehele onderzoeksperiode gemiddeld een percentage van 84% gewenst gedrag (zie bijlage 15).

Opvallend was dat Saartje S., gedurende 13 van de 19 dagen dat ze van de dagkaart gebruik maakte, een score van 100% voor gewenst gedrag behaalde (zie bijlage 14 p. 81).

Er blijkt geen relatie te zijn tussen het percentage gewenst gedrag en de lengte van de schooldag. De lijngrafieken in Figuur 12 tot en met Figuur 17 in bijlage 20 laten op korte en lange schooldagen bij alle leerlingen een grillig verloop zien; alleen bij Job G. is op de korte dagen een stijgende lijn zichtbaar (zie Figuur 15 in bijlage 20).

### **Beantwoording deelvraag 5.1 “Welk effect heeft de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen van SBO De Wissel?”**

Uit de data verkregen uit de participerende observaties en via de dagkaarten is gebleken dat bij alle leerlingen het probleemgedrag bij de nameting is afgenomen ten opzichte van de nulmeting. Ook blijkt dat het gewenste gedrag bij alle leerlingen bij de nameting is toegenomen ten opzichte van de nulmeting. Aan het einde van de onderzoeksperiode scoren vijf van de zes leerlingen boven het doelpercentage van 80% gewenst gedrag; de zesde leerling scoort in de laatste week een doelpercentage van 75% gewenst gedrag. Er blijkt geen relatie tussen de mate van gewenst gedrag en de lengte van de schooldag. Geconcludeerd kan worden dat de “check in, check out” interventie een positief effect heeft op het gedrag van de leerlingen.

### **5.2 Hoe hebben de leerkrachten van SBO De Wissel het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?**

Om deze vraag te beantwoorden werd gebruik gemaakt van data uit de vragenlijsten voor de leerkrachten. De respondentgroep “leerkrachten” bestond (zie hoofdstuk 3.3) uit vijf leerkrachten en een onderwijsassistent (hierna: leerkrachten). Alle zes de respondenten hebben de vragenlijst ingevuld en geretourneerd (zie bijlage 16).

#### **Ervaringen ten aanzien van de implementatie van de “check in, check out” interventie**

De stellingen een tot en met drie en stelling 14 uit de vragenlijst voor de leerkrachten hadden betrekking op de implementatie van de “check in, check out” interventie. Er werd gevraagd naar aankondiging van de op handen zijnde implementatie en naar de bereidheid tot deelname eraan. Tevens werd gevraagd of voorafgaand aan de implementatie taken en verantwoordelijkheden bij de interventie duidelijk waren. Hiernaar werd gevraagd omdat het voldoen hieraan volgens de theorie belangrijke voorwaarden waren voor een succesvolle implementatie van de “check in, check out” interventie binnen een organisatie (Crone et al., 2014).

Alle leerkrachten bleken vooraf op de hoogte gesteld van de implementatie van de “check in, check out” interventie binnen SBO De Wissel. Taken en verantwoordelijkheden bleken duidelijk. De zes leerkrachten waren vooraf bereid deel te nemen aan de interventie; na afloop van de onderzoeksperiode waren ze ook allemaal gemotiveerd om opnieuw mee te werken aan de interventie wanneer deze geïmplementeerd wordt binnen SBO De Wissel (zie Figuur 18 in bijlage 20).

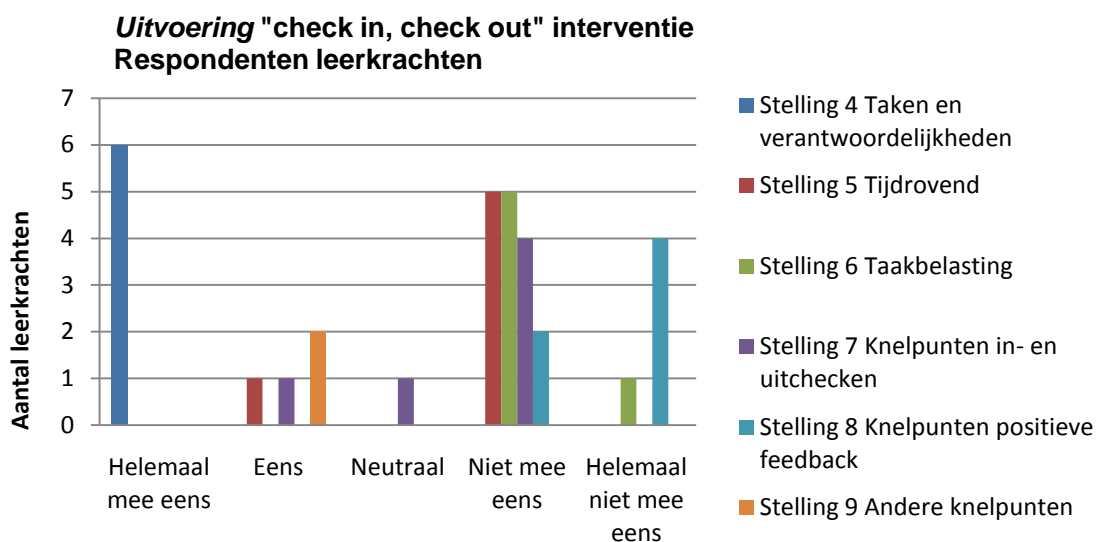
#### **Ervaringen ten aanzien van de uitvoering van de “check in, check out” interventie**

De stellingen vier tot en met negen hadden betrekking op de uitvoering van de “check in, check out” interventie. Er werd gevraagd naar de duidelijkheid omtrent taken en verantwoordelijkheden, tijdsinvestering en taakbelasting tijdens de uitvoering van de interventie. Hiernaar werd gevraagd omdat dit volgens de theorie

belangrijke voorwaarden waren om de “check in, check out” interventie te kunnen implementeren binnen een organisatie (Crone et al., 2014).

Uit Figuur 19 blijkt dat alle zes de leerkrachten het er “helemaal mee eens” waren dat tijdens de uitvoering taken en verantwoordelijkheden duidelijk waren. Geen enkele leerkracht ervoer de “check in, check out” interventie als belastende taak. Qua tijdsinvestering ervoeren de meeste leerkrachten hun taak niet als tijdrovend.

Een leerkracht gaf aan de interventie wel als tijdrovend te hebben ervaren (“eens”) gezien er meerdere leerlingen uit de betreffende groep (Seinwachters) tegelijkertijd deelnamen aan de interventie. Hierbij dient opgemerkt te worden dat buiten de twee leerlingen uit de betreffende groep die officieel aan dit onderzoek deelnamen, nog twee leerlingen uit deze groep inofficieel hebben deelgenomen aan de “check in, check out” interventie. Met “inofficieel” wordt bedoeld: buiten het onderzoek om, zonder toestemming van ouders en zonder dat de dagkaarten van deze leerlingen mee naar huis gingen. Dit verzoek om inofficiële deelname kwam van de leerlingen zelf; de betreffende leerkracht heeft dit ingewilligd. Als gevolg hiervan hadden de twee leerkrachten uit deze groep de taak om voor vier leerlingen de scores bij te houden en aan vier leerlingen schriftelijk feedback te geven op de dagkaart. Hoewel het ging om een inofficiële deelname, werd door deze inofficiële deelname wel duidelijk dat de tijdsinvestering voor de leerkracht tijdrovender wordt naarmate er meer leerlingen uit eenzelfde groep tegelijkertijd deelnemen aan de “check in, check out” interventie.



Figuur 19. Antwoorden respondentengroep leerkrachten op de stellingen vier tot en met negen, betrekking hebbend op de uitvoering van de “check in, check out” interventie.

### Knelpunten

Er werd gevraagd naar ervaren knelpunten tijdens de uitvoering van de “check in, check out” interventie: knelpunten bij het in- en uitchecken en bij het geven van positieve feedback. Hiernaar werd gevraagd omdat dit volgens de theorie gebieden waren waarop eventuele knelpunten zich tijdens de uitvoering konden voordoen (Crone et al., 2014). Om vast te stellen of er ook andere knelpunten dan genoemd in de theorie ervaren werden, is er ook naar “andere ervaren knelpunten” gevraagd. Inzicht in eventuele knelpunten was van belang bij de overweging om de “check in, check out” interventie al dan niet in te voeren binnen SBO De Wissel.

Hoewel de meeste leerkrachten geen knelpunten bij het in- en uitchecken ervoeren (zie Figuur 19), werden er vier benoemd (zie bijlage 16): soms was de “check in, check out” coördinator tijdens het in- of uitchecken niet aanwezig, wat verwarrend werkte voor de leerlingen, na de gymles was de tijd om uit te checken krap, bij tegelijk in- en uitchecken door meerdere leerlingen uit een groep kwamen deze luidruchtig terug de klas in, leerlingen kwamen na het uitchecken niet meer terug in de klas (gingen zonder toestemming van de leerkracht direct naar huis).

Het geven van positieve feedback werd door geen enkele leerkracht als knelpunt ervaren. Uit de concrete feedback van de leerkrachten op de dagkaarten viel op te merken dat de feedback niet altijd positief

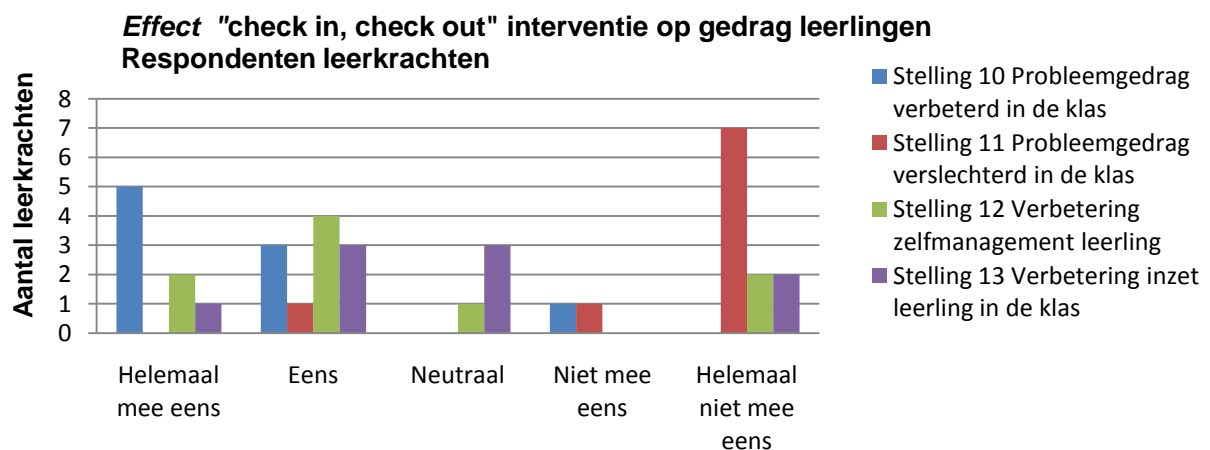
geformuleerd werd: “het moet beter” en “ging moeizaam” zijn hier voorbeelden van. Twee leerkrachten gaven aan “een ander knelpunt” te hebben ervaren (zie Figuur 19): een leerkracht gaf aan dat het moeilijk was voor de leerlingen om te voldoen aan de verwachting “vinger opsteken, wachten met praten tot je de beurt krijgt” tijdens instructiemomenten waarbij actieve deelname aan het onderwijs verwacht werd; een andere leerkracht vermeldde dat er soms even geen tijd was om de dagkaart in te vullen (zie bijlage 16).

### Ervaringen ten aanzien van het effect op het gedrag van de “check in, check out” interventie

De stellingen 10 tot en met 13 hadden betrekking op het effect van het gedrag van de leerling: verbetering, verslechtering, zelfmanagement en inzet. Hiernaar werd gevraagd omdat dit volgens de theorie belangrijk was om te monitoren; wanneer het gedrag verslechterde, was er mogelijk een andere interventie nodig. Ook werd gevraagd naar het zelfmanagement van de leerlingen, dat wil zeggen de controle van de leerling over diens eigen gedrag. Hiernaar werd gevraagd omdat het verbeteren van het zelfmanagement door de leerling het uiteindelijke doel is van de “check in, check out” interventie (Crone et al., 2014). Tot slot werd er gevraagd naar de verbetering van de inzet van de leerling in de klas. Hiernaar werd gevraagd omdat uit onderzoek van Hawken en Horner (2003) bleek dat de inzet van de leerling in de klas verbeterde door het gebruik van de “check in, check out” interventie. Het door de leerkrachten ervaren effect van de “check in, check out” interventie kon van invloed zijn op hun motivatie (Verbiest, 2008) om al dan niet aan implementatie van de interventie binnen SBO De Wissel mee te werken.

De stellingen een tot en met negen en 14 waren niet gerelateerd aan een afzonderlijke leerling. Zes leerkrachten beantwoordden de stellingen waardoor er telkens zes antwoorden verkregen werden. De stellingen 10 tot en met 13 waren wel gerelateerd aan een afzonderlijke leerling. Doordat vier van de zes leerlingen twee leerkrachten hadden en deze beiden een vragenlijst invulden, werden deze vier leerlingen door twee leerkrachten (“dubbel”) beoordeeld. Hierdoor werden er bij de stellingen 10 tot en met 13 per vraag 10, in plaats van zes, antwoorden verkregen.

Uit Figuur 20 blijkt dat de meeste leerkrachten merkten dat het gedrag waaraan de leerlingen werkten, verbeterd was sinds het gebruik van de interventie. Ook merkten de meeste leerkrachten dat het gedrag van de leerlingen niet verslechterd was sinds de in gebruik name van de interventie. Voor een leerling werden de stellingen 10 en 11 met betrekking tot verbetering en verslechtering van het gedrag door een leerkracht niet beantwoord. Hierdoor werden er bij deze stellingen negen in plaats van 10 antwoorden verkregen.



Figuur 20. Antwoorden respondentengroep leerkrachten op de stellingen 10 tot en met 13, betrekking hebbend op het effect van de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen.

Opvallend was dat de twee leerkrachten van de groep “Seinwachters” bij eenzelfde leerling, Jan M., een tegengesteld antwoord gaven ten aanzien van de stellingen 10 en 11 uit de vragenlijst voor de leerkrachten. Deze hadden respectievelijk betrekking op verbetering en verslechtering van het gedrag sinds het gebruik van de “check in, check out” interventie. Een van de twee leerkrachten vond het gedrag van deze leerling verbeterd (“helemaal mee eens”, vraag 10) en niet verslechterd (“helemaal niet mee eens”, vraag 11). De andere leerkracht antwoordde het tegengestelde: verbetering “niet mee eens” (vraag 10) en verslechtering “eens” (vraag 11). Hoewel de leerkrachten tegengesteld antwoordden, viel uit hun toelichting op de vragenlijst op te maken dat zij beiden bij deze leerling op enig moment terugval in het probleemgedrag zagen.

Uit Figuur 20 blijkt dat het zelfmanagement van de leerlingen volgens de leerkrachten bij iets meer dan de helft van de leerlingen verbeterd was sinds het gebruik van de “check in, check out” interventie. Bij iets minder dan de helft van de leerlingen was de inzet bij taken in de klas sindsdien verbeterd. Voor een leerling werden deze stellingen niet beantwoord, waardoor er bij stellingen 12 en 13 negen in plaats van 10 antwoorden verkregen werden.

Uit de algemene feedback blijkt dat de “check in, check out” interventie door de leerkrachten als prettig is ervaren, zowel voor zichzelf als voor de leerlingen. Dat de rol van “check in, check out” coördinator werd uitgevoerd door iemand die geen klas had, werd gezien als meerwaarde; voor een leerkracht zou deze rol verstorend werken tijdens de lessen. Ook werd benoemd dat er aandacht moet zijn voor leerlingen die geen problematisch gedrag vertonen. Tevens werd vermeld dat de “check in, check out” interventie, in aangepaste vorm, inmiddels ook in gebruik genomen is buiten de klassensituatie voor een gedragsmatig moeilijke leerling tijdens het taxivervoer. Tot slot werd in de algemene feedback benoemd dat de interventie voor twee leerlingen tegelijk in een groep goed te doen is, maar bij meer leerlingen uit een groep tegelijk mogelijk onoverzichtelijk wordt (zie bijlage 16).

### **Beantwoording deelvraag 5.2 Hoe hebben de leerkrachten van SBO De Wissel het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?**

De leerkrachten voldoen aan de voorwaarden om de “check in, check out” interventie te implementeren binnen SBO De Wissel. Ze zijn positief over de interventie, voor zichzelf en voor de leerlingen. Zij willen graag dat de interventie voortgezet wordt binnen SBO De Wissel. De interventie kan, wanneer meerdere leerlingen uit eenzelfde groep tegelijk eraan deelnemen, voor de leerkrachten tijdrovend zijn. De interventie blijkt voor hen geen belastende taak. Tijdens de uitvoering hebben de leerkrachten enkele praktische knelpunten ervaren, die met name betrekking hadden op het in- en uitchecken. Het gedrag waaraan gewerkt werd met de “check in, check out” interventie is volgens de leerkrachten bij de meeste leerlingen verbeterd; van een leerling, Jan M., is dit verslechterd. Dit beeld komt overeen met de data op de dagkaarten: in de laatste onderzoekswEEK neemt het gewenste gedrag van deze leerling af (zie Figuur 11). Ondanks deze afname in de laatste onderzoekswEEK blijkt bij de nameting dat ook bij deze leerling het ongewenste gedrag verminderd en het gewenste gedrag toegenomen is ten opzichte van de nulmeting. Voor wat betreft het zelfmanagement en de inzet in de klas blijken deze respectievelijk bij iets meer en iets minder dan de helft van de leerlingen verbeterd. Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten de interventie als positief hebben ervaren.

### **5.3 Hoe heeft de “check in, check out” coördinator van SBO De Wissel de “check in, check out” interventie ervaren?**

Om deze vraag te beantwoorden werd gebruik gemaakt van data uit de vragenlijsten voor de “check in, check out” coördinator. Deze lijst is door twee respondenten ingevuld (zie hoofdstuk 3.3): de vaste “check in, check out” coördinator en diens vervanger (hierna: coördinatoren). Beide respondenten hebben de vragenlijst ingevuld en geretourneerd (zie bijlage 17).

De directeur van SBO De Wissel fungeerde als vaste “check in, check out” coördinator tijdens het onderzoek. Om de “check in, check out” interventie succesvol te kunnen implementeren, was de bereidheid van de directie tot deelname aan de interventie een vereiste (Crone et al., 2014). Doordat de directeur actief in het onderzoek participeerde, kan hij vanuit zijn eigen ervaringen input leveren bij de overweging om de “check in, check out” interventie al dan niet te implementeren binnen SBO De Wissel.

#### **Ervaringen ten aanzien van de *implementatie* van de “check in, check out” interventie**

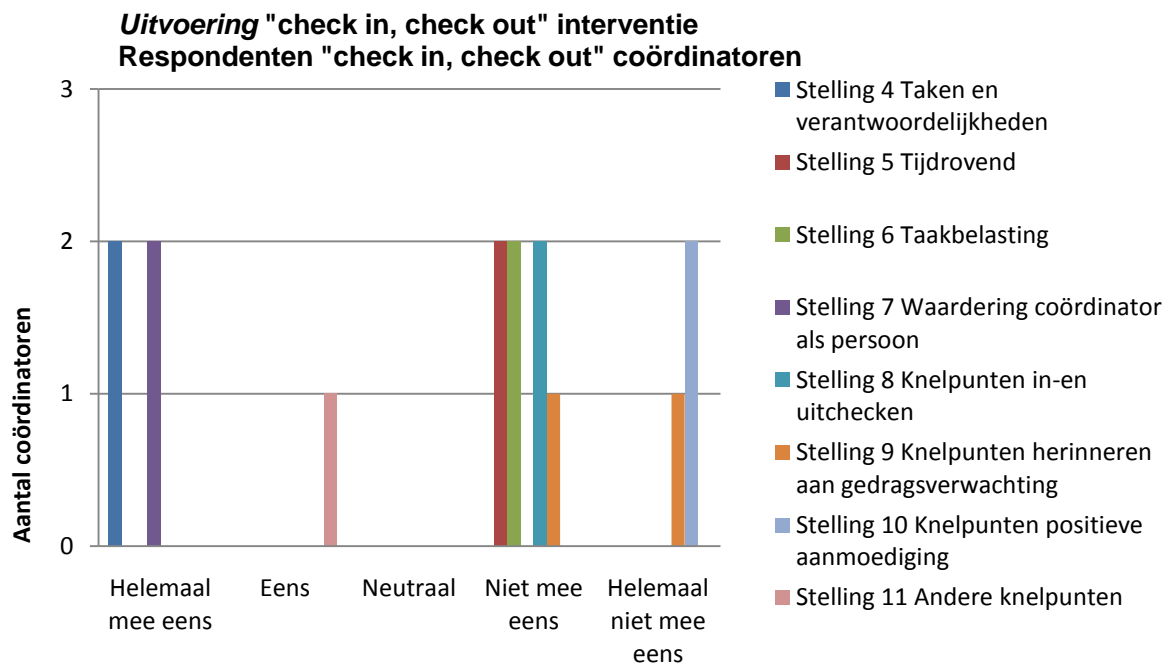
De stellingen een tot en met drie en stelling 15 uit de vragenlijst “check in, check out” coördinator hadden betrekking op de implementatie van de “check in, check out” interventie. Ten aanzien hiervan werd bij deze respondenten naar dezelfde aspecten gevraagd als bij de leerkrachten: aankondiging interventie, bereidheid tot deelname, taken en verantwoordelijkheden (Crone et al., 2014). De coördinatoren bleken vooraf over de implementatie op de hoogte gesteld. Ook waren vooraf hun taken en verantwoordelijkheden duidelijk en waren beide coördinatoren vooraf bereid tot deelname. Uit Figuur 21 (zie bijlage 20) blijkt dat na afloop van de onderzoeksperiode beiden gemotiveerd waren (“helemaal mee eens”) om opnieuw mee te werken aan de “check in, check out” interventie wanneer deze geïmplementeerd zou worden binnen SBO De Wissel.

#### **Ervaringen ten aanzien van de *uitvoering* van de “check in, check out” interventie**

De stellingen vier tot en met 11 hadden betrekking op de uitvoering van de “check in, check out” interventie. Net als bij de leerkrachten werd er gevraagd naar de ervaren duidelijkheid omtrent de taken en verantwoordelijkheden, tijdsinvestering, taakbelasting en knelpunten tijdens de uitvoering. Daarnaast werd

gevraagd naar hoe de leerlingen de coördinatoren als persoon waardeerden. Naar dit laatste punt is aanvullend gevraagd ten opzichte van de leerkrachten omdat volgens de theorie de motivatie voor deelname aan de interventie bij leerlingen vergroot wordt wanneer zij de “check in, check out” coördinator als persoon waarderen en het prettig vinden om zich bij hem/haar te melden (Crone et al., 2014).

In Figuur 22 is te zien dat voor beide coördinatoren taken en verantwoordelijkheden tijdens de uitvoering duidelijk waren. Ze ervoeren beiden hun taak niet als tijdrovend of belastend. Hoewel het in- en uitchecken tijd kostte, werd de bestede tijd als zinvol ervaren en de taak als waardevol, zo blijkt uit de antwoorden op de vragenlijsten (zie bijlage 17). Beide coördinatoren gaven aan dat de leerlingen het naar hun mening prettig vonden om zich bij hen te melden: beiden antwoordden “helemaal mee eens”.



Figuur 22. Antwoorden respondenten “check in, check out” coördinatoren op de stellingen vier tot en met 11, betrekking hebbend op de uitvoering van de “check in, check out” interventie.

### Knelpunten

Ten aanzien van knelpunten werd de respondenten gevraagd naar ervaren knelpunten tijdens de uitvoering van de “check in, check out” interventie: bij het in- en uitchecken, bij het dagelijks herinneren van de leerlingen aan de gedragsverwachting en bij het geven van positieve aanmoedigingen. Dit waren knelpunten die zich volgens de theorie (Crone et al., 2014) konden voordoen bij de rol van “check in, check out” coördinator tijdens de uitvoering. Inzicht in deze knelpunten was van belang bij de overweging om de “check in, check out” interventie al dan niet in te voeren binnen SBO De Wissel. Om vast te stellen of er ook andere knelpunten werden ervaren dan de in de theorie vermelde knelpunten, is er ook naar “andere ervaren knelpunten” gevraagd.

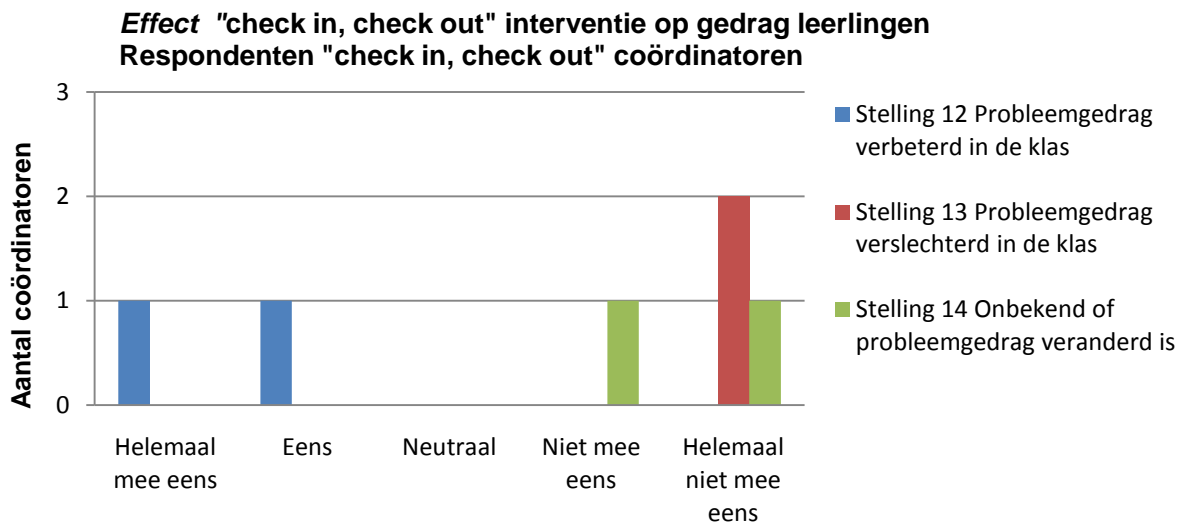
Zoals te zien is in Figuur 22 werden er door de coördinatoren geen knelpunten ervaren bij het in- en uitchecken. Wel werd opgemerkt dat het van en naar de klas geordend en rustig moet verlopen (zie bijlage 17). Ook werden er geen knelpunten ervaren ten aanzien van het herinneren aan de gedragsverwachting en het geven van positieve aanmoedigingen. Beide respondenten benoemden dat de leerlingen zelf goed wisten aan welke gedragsverwachting zij moesten werken. Bij de positieve aanmoedigingen werd aangegeven dat deze ook een positieve reactie bij de leerlingen opriep. Er werd melding gemaakt van een “ander ervaren knelpunt”, te weten het niet altijd beschikbaar zijn van de “check in, check out” coördinator.

### Ervaringen ten aanzien van het effect op het gedrag van de “check in, check out” interventie

De stellingen 12 tot en met 14 hadden betrekking op het effect van het gedrag van de leerling. De coördinatoren werd gevraagd of deze via de dagkaart zicht hadden op verbetering dan wel verslechtering van het gedrag waaraan de leerlingen middels de “check in, check out” interventie werkten. Hiernaar werd gevraagd omdat het volgens de theorie belangrijk was om het gedrag van de leerlingen te monitoren; wanneer het gedrag verslechterde, was er mogelijk een andere interventie nodig (Crone et al., 2014).

In Figuur 23 is te zien dat de coördinatoren er via de dagkaart allebei zicht op hadden dat het gedrag van de leerlingen verbeterde. Het werd als “leuk” ervaren om met de oudere kinderen de resultaten te bespreken. De coördinatoren zagen aan de resultaten op de dagkaart dat het gedrag van de leerlingen niet verslechterde.

In de algemene feedback werd de interventie “positief stimulerend” genoemd. Door een van de coördinatoren werd gevraagd hoe ervoor gezorgd kan worden dat leerlingen zonder probleemgedrag ook in de picture gezet kunnen worden. Daarnaast werd de vraag gesteld “Hoe om te gaan met leerlingen die zich wel aan de gedragsverwachting waaraan gewerkt wordt houden, maar daarnaast ander probleemgedrag laten zien zoals in de buitensituatie kinderen elke pauze opnieuw triggeren, vernederen en bedreigen?” (zie bijlage 17).



*Figuur 23.* Antwoorden respondenten “check in, check out” coördinatoren op de stellingen 12 tot en met 14, betrekking hebbend op het effect van de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen.

### **Beantwoording deelvraag 5.3 Hoe heeft de “check in, check out” coördinator van SBO “De Wissel” het gebruik van de “check in, check out” interventie ervaren?**

Aan de vereiste dat de directeur zijn instemming moet geven om de “check in, check out” interventie te kunnen implementeren binnen SBO De Wissel wordt voldaan. Daarnaast wordt door de coördinatoren voldaan aan de voorwaarden om de interventie te implementeren binnen SBO De Wissel. Zij ervaren de interventie als positief stimulerend en zijn gemotiveerd om opnieuw eraan mee te werken als deze ingevoerd wordt binnen SBO De Wissel; zij ervaren hun taak als zinvol en waardevol. Ten aanzien van de uitvoering wordt de interventie door beide coördinatoren niet als tijdrovend of belastend ervaren. Er wordt een enkel praktisch knelpunt tijdens de uitvoering ervaren, dat betrekking heeft op de beschikbaarheid van de coördinatoren. Beide coördinatoren hebben er via de data op de dagkaart zicht op dat het gedrag van de leerlingen in de klas verbetert en niet verslechtert. Een belangrijke vraag die naar voren komt is: “Hoe om te gaan met probleemgedrag dat volgens Crone et al. (2014) wordt aangemerkt als crisisgedrag?” Geconcludeerd kan worden dat de “check in, check out” coördinatoren de interventie als positief hebben ervaren.

### **5.4 Hoe hebben de ouders van de aan de aan de “check in, check out” interventie deelnemende leerlingen de interventie ervaren?**

De vragenlijst voor de respondentengroep “ouders” werd, direct nadat hun kind de onderzoeksperiode van vier weken had doorlopen, aan de ouders overhandigd. Alle zes de respondenten uit de respondentengroep “ouders” (zie hoofdstuk 3.3) hebben de vragenlijst ingevuld en geretourneerd (zie bijlage 18).

Ouders werden gevraagd om een vragenlijst in te vullen, omdat voor het slagen van de interventie schoolbrede betrokkenheid van directie, leerkrachten en ook ouders, belangrijk was. Hoewel ouderbetrokkenheid geen vereiste is (het geven van toestemming voor deelname van hun kind aan de “check in, check out” interventie is wel een vereiste), werkt feedback van de ouders als extra bekrachtiging voor de leerling (Crone et al., 2014). Vandaar dat SBO De Wissel wilde nagaan hoe de ouders van de deelnemende leerlingen de “check in, check out” interventie ervaren hadden.

### **Ervaringen ten aanzien van de *implementatie* van de respondentengroep “ouders”**

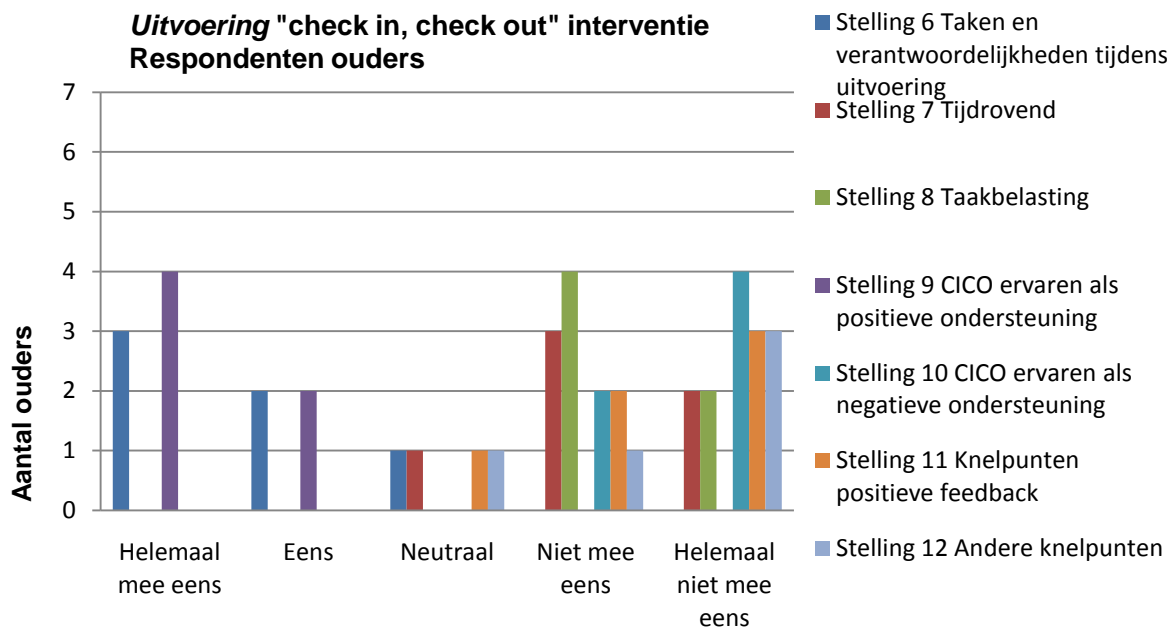
De stellingen een tot en met vijf en stelling 22 uit de vragenlijst “ouders” hadden betrekking op de implementatie van de “check in, check out” interventie. Er werd bij deze respondenten naar dezelfde aspecten gevraagd als bij de leerkrachten en “check in, check out” coördinatoren: aankondiging interventie, bereidheid tot deelname, taken en verantwoordelijkheden (Crone et al., 2014). Daarnaast werd er aanvullend gevraagd of de ouders ervan in kennis gesteld waren dat hun kind in aanmerking kwam voor de interventie. Ook werd gevraagd of ouders vooraf bereid waren tot deelname aan de interventie en of zij op de hoogte waren van het feit dat zij schriftelijke toestemming voor deelname van hun kind moesten geven. Dit waren volgens de theorie (Crone et al., 2014) belangrijke voorwaarden voor een succesvolle implementatie van “check in, check out” interventie binnen een organisatie. Het geven van schriftelijke toestemming door ouders voor deelname van hun kind was een vereiste.

In Figuur 24 (zie bijlage 20) is te zien dat alle ouders beaamden voorafgaand uitleg over de “check in, check out” interventie te hebben ontvangen. Ook waren de ouders vooraf op de hoogte gesteld dat hun kind ervoor in aanmerking kwam. Zij waren allemaal vooraf bereid tot deelname aan de interventie en op de hoogte van het schriftelijk toestemming geven. Alle ouders bevestigden vooraf geïnstrueerd zijn over hun taken en verantwoordelijkheden. De meeste ouders gaven na afloop van de onderzoeksperiode aan gemotiveerd te zijn om opnieuw hieraan mee te werken wanneer dit voor hun kind nodig was: vier ouders antwoordden “helemaal me eens”, een ouder antwoordde “eens”; een ouder beantwoordde deze vraag niet.

### **Ervaringen ten aanzien van de *uitvoering* van de respondentengroep “ouders”**

De stellingen zes tot en met 12 hadden betrekking op de uitvoering van de “check in, check out” interventie. Ten aanzien hiervan werd de ouders gevraagd naar de ervaren duidelijkheid omtrent hun taken en verantwoordelijkheden, tijdsinvestering, taakbelasting en naar ervaren knelpunten (Crone et al., 2014). Hiernaar werd gevraagd omdat dit belangrijke informatie opleverde voor de overweging van SBO De Wissel om de interventie al dan niet in te voeren binnen de school. Aanvullend werd gevraagd naar hoe de ouders de “check in, check out” interventie waardeerden: als positieve dan wel negatieve ondersteuning. Hierover stond niets in de theorie. Hiernaar werd gevraagd omdat verondersteld werd dat wanneer ouders de interventie positief waardeerden zij meer bereid zouden zijn tot het geven van positieve feedback, een extra bekrachtiging voor hun kind (Crone et al., 2014). Daarnaast zou een positieve waardering door de ouders kunnen leiden tot verhoogde ouderbetrokkenheid, hetgeen het welbevinden, de motivatie en de leerprestaties van leerlingen positief beïnvloedt (Bakker et al., 2013; Fan & Chen, 2001; Vranken & Coppens, 2014). Deze ervaringen van ouders kan SBO De Wissel gebruiken om in de toekomst ouders te motiveren hun kind deel te laten nemen aan de interventie.

Uit Figuur 25 blijkt dat de meeste ouders tijdens de uitvoering wisten wat hun taken en verantwoordelijkheden waren. De ouders vonden hun taak niet tijdrovend; een ouder beantwoordde deze stelling met “neutraal” waarbij deze opmerkte dat het geven van feedback eerder vergeten werd. Geen enkele ouder ervoer de taak als belastend. Alle zes de ouders waardeerden de “check in, check out” interventie als positieve ondersteuning; deze werd door geen enkele ouder als negatieve ondersteuning ervaren.



Figuur 25. Antwoorden respondentengroep ouders op de stellingen zes tot en met 12, betrekking hebbend op de uitvoering van de "check in, check out" interventie.

### Knelpunten

De ouders werd gevraagd naar ervaren knelpunten bij het geven van de dagelijkse positieve feedback. Hiernaar werd gevraagd omdat dit de belangrijkste taak van de ouders was tijdens de uitvoering van de "check in, check out" interventie. Ook werd gevraagd naar eventuele "andere ervaren knelpunten". Deze informatie kan SBO De Wissel meenemen bij de overweging om de "check in, check out" interventie al dan niet te implementeren binnen SBO De Wissel.

De meeste ouders ervoeren geen knelpunten bij het geven van positieve feedback. Een ouder antwoordde "neutraal"; deze ouder benoemde dat het kind thuis lang bleef hangen in de succeservaring op school. Bij deze ouder ontbrak de inspiratie om te blijven variëren in positieve feedback naarmate het onderzoek duurde. Een ouder ervoer "een ander knelpunt" dat niet nader gespecificeerd werd, waardoor onbekend is wat dit knelpunt concreet behelsde. Een ouder beantwoordde de vraag met betrekking tot "andere ervaren knelpunten" niet.

### Ervaringen ten aanzien van het effect op het gedrag van de "check in, check out" interventie

De stellingen 13 tot en met 21 hadden betrekking op het effect van de "check in, check out" interventie op het gedrag van de leerling en op de houding van de ouder thuis. Opgemerkt dient te worden dat een van de ouders de stellingen 17 tot en met 22 niet beantwoord heeft. Deze stellingen stonden op de voorlaatste pagina van de vragenlijst. Op de laatste pagina van de vragenlijst zijn door de betreffende ouder wel opmerkingen genoteerd.

De ouders werd gevraagd of zij merkten dat het gedrag van hun kind thuis veranderd was sinds het gebruik van de "check in, check out" interventie: verbeterd dan wel verslechterd. In de theorie werd hierover niets vermeld. Hiernaar werd gevraagd om inzicht te krijgen in een mogelijk effect van de interventie buiten de schoolomgeving. Ook verschaftte dit SBO De Wissel zicht op de mate waarin ouders kijk hadden op verbetering of verslechtering van het gedrag van hun kind in de klas. Tevens kon SBO De Wissel hiermee nieuwe kennis vergaren die van meerwaarde zou kunnen om te delen met ouders van leerlingen die in de toekomst voor de interventie in aanmerking komen.

In de theorie stond niets vermeld over een eventueel effect van "check in, check out" interventie op de eigen houding van de ouders thuis ten aanzien van de hun kind. Hiernaar werd gevraagd om na te gaan of positieve of negatieve scores op de dagkaart van invloed waren op het eigen gedrag van de ouders ten opzichte van hun kind. Een positief dan wel negatief veranderende houding van de ouder thuis ten opzichte van de leerling zou van invloed kunnen zijn op de bereidheid van de leerling om zich al dan niet in te blijven zetten voor



verbetering van diens gedrag. Ook deze ervaringen van ouders zijn van meerwaarde bij de overweging de interventie al dan niet in te voeren binnen de school.

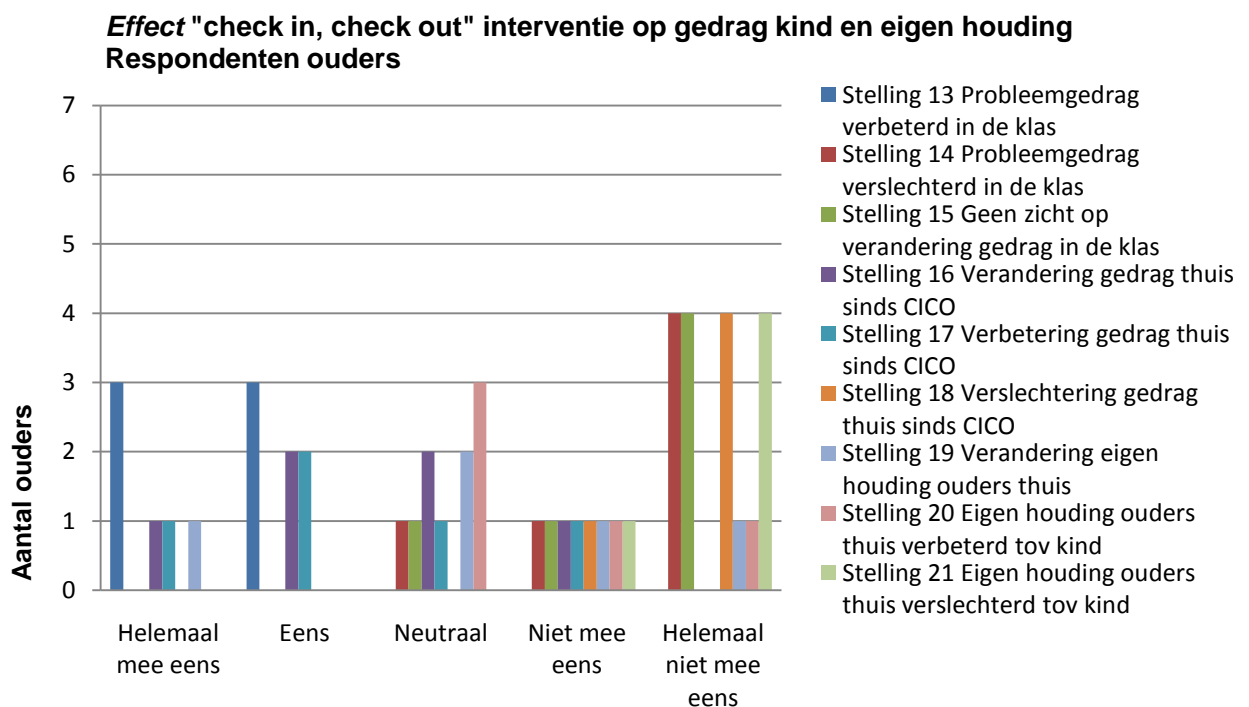
Uit Figuur 26 blijkt dat alle ouders via de dagkaart zagen dat het gedrag van hun kind in de klas verbeterde. De meeste ouders zagen via de dagkaart dat het gedrag van hun kind in de klas niet verslechterde; vier ouders antwoordden “helemaal niet mee eens” en een ouder antwoordde “niet mee eens”. Een ouder antwoordde “neutraal” op deze stelling.

Bij stelling 15, waarbij gevraagd werd of ouders aan de resultaten op de dagkaart niet konden zien of het gedrag van hun kind verbeterde, verslechterde dan wel gelijk gebleven was in de klas, antwoordde een ouder “neutraal”. Opvallend was dat deze ouder op stelling 13, waarbij gevraagd werd of de ouder er zicht op had dat het gedrag van het kind in de klas verbeterde, bevestigend antwoordde (“eens”).

Op de stelling (16) of ouders thuis verandering in het gedrag van hun kind merkten sinds het gebruik van de “check in, check out” interventie antwoordde de helft van de zes ouders hierop positief, zoals in te zien is in Figuur 26. Als verbetering werden genoemd: het kind was thuis enthousiaster, rustiger, praatte thuis over de reden van het verdienen van de beloningen (treinkaartjes). Een andere ouder merkte dat het kind thuis ook op de beurt wachtte in een gesprek (niet zomaar iemand in de rede vallen) (zie bijlage 18). Deze opmerking werd door een andere ouder ook gemaakt als feedback op een van de dagkaarten. Geen enkele ouder zag het gedrag van hun kind thuis verslechteren sinds het gebruik van de “check in, check out” interventie. Hierbij dient opgemerkt te worden dat een ouder deze stelling niet beantwoordde.

Uit Figuur 26 blijkt dat met betrekking tot de eigen houding van de ouder thuis ten opzichte van hun kind de helft van de ouders merkte dat hun houding thuis veranderd was sinds het gebruik van de “check in, check out” interventie; deze was verbeterd. De andere ouders ervoeren hun houding thuis als onveranderd. Een ouder benoemde thuis al aandacht te besteden aan het geven van positieve feedback aan het kind; de “check in, check out” interventie stimuleerde deze ouder om er nog positiever mee om te gaan (zie bijlage 18). De houding van geen enkele ouder was thuis ten opzichte van het kind verslechterd sinds het gebruik van de interventie. Opgemerkt dient te worden dat een ouder deze vraag niet beantwoordde.

In de algemene feedback benoemde de helft van de ouders nog eens extra de interventie als positief te hebben ervaren en graag te willen dat deze voortgezet zou worden (zie bijlage 18).



*Figuur 26.* Antwoorden respondentengroep ouders op de stellingen 13 tot en met 21, betrekking hebbend op het effect van de “check in, check out” interventie op het gedrag van de leerlingen.

**Beantwoording deelvraag 5.4 Hoe hebben de ouders van de aan de aan de “check in, check out” interventie deelnemende leerlingen de interventie ervaren?**

De ouders voldoen aan de voorwaarden om de “check in, check out” interventie te implementeren binnen SBO De Wissel. De meeste ouders ervaren de interventie niet als tijdrovend; geen enkele ouder ervaart deze als belastend. Een ouder ondervindt een praktisch knelpunt, dat betrekking heeft op het blijven variëren in het geven van positieve feedback. De meeste ouders zien via de dagkaart dat het gedrag in de klas verbetert; geen enkele ouder ziet dit verslechteren. De helft van de ouders constateert thuis een verbetering van het gedrag van hun kind sinds de in gebruik name van de “check in, check out” interventie; geen enkele ouder merkt sindsdien thuis verslechtering in het gedrag van hun kind. De houding van de helft van de ouders ten opzichte van hun kind is thuis verbeterd sinds het gebruik van de interventie, de andere ouders merken geen verandering. Alle ouders zijn bereid om opnieuw aan de interventie deel te nemen wanneer dit voor hun kind nodig mocht blijken. De helft van de ouders merkt in de algemene feedback op de interventie als positief te hebben ervaren. Geconcludeerd kan worden dat de ouders de interventie als positief hebben ervaren.

## 6. Conclusies

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde:

*Wat is het effect van de “check in, check out” interventie van School-Wide Positive Behavior Support op terugkerend probleemgedrag bij de leerlingen in de leeftijd van 4-13 jaar van SBO De Wissel te Landgraaf?*

De hoofdvraag is beantwoord middels literatuuronderzoek en middels de via praktijkonderzoek verkregen data uit de participerende observaties, dagkaarten en vragenlijsten.

Leerkrachten, “check in, check out” coördinatoren en ouders blijken voorafgaand gemotiveerd geweest om aan de “check in, check out” interventie deel te nemen. Alle ouders hebben schriftelijke toestemming gegeven voor deelname van hun kind aan de interventie; hierbij hebben de leerkrachten een belangrijke interveniërende rol gespeeld. Voor alle respondenten zijn de taken en verantwoordelijkheden, voorafgaand en tijdens de uitvoering van de interventie, duidelijk geweest.

Uit de literatuur (Crone et al., 2014) bleek dat er knelpunten ervaren konden worden bij het in- en uitchecken. Dit praktijkonderzoek bevestigt dit beeld; leerkrachten en “check in, check out” coördinator hebben tijdens de uitvoering knelpunten ondervonden bij het in- en uitchecken, met name ten aanzien van de beschikbaarheid van de “check in, check out” coördinator op momenten dat het in- en uitchecken moest plaatsvinden. Daarnaast blijkt dat de leerkrachten enkele andere knelpunten hebben ervaren, zoals soms even geen tijd om feedback te geven. Ook ouders hebben enkele praktische knelpunten ervaren, bijvoorbeeld het thuis blijven “hangen” in de positieve op school opgedane ervaring. Ondanks deze knelpunten, is de interventie voor geen enkele respondent een belasting gebleken.

Hoewel uit de literatuur (Crone et al., 2014) naar voren kwam dat de “check in, check out” interventie geschikt is om in te zetten voor meerdere leerlingen tegelijk, maximaal 30, blijkt uit het praktijkonderzoek dat bij deelname van meerdere leerlingen uit eenzelfde groep tegelijk de interventie als tijdrovend ervaren kan worden door de leerkrachten. Dit heeft gevolgen voor het (beperkt) aantal leerlingen dat gelijktijdig mee kan doen aan de “check in, check out” interventie binnen SBO De Wissel.

Volgens Hawken en Horner (2003) was het niet vanzelfsprekend dat ouders de dagkaarten bleven voorzien van handtekening en feedback; zij zouden dit slechts in 67% van de gevallen doen. Hoewel een enkele ouder een knelpunt heeft ervaren ten aanzien van het geven van feedback, het blijven variëren in het geven van positieve feedback blijkt soms lastig, ligt dit percentage in dit onderzoek hoger; in gemiddeld 88% van de gevallen hebben de ouders de dagkaarten ondertekend, voorzien van feedback en mee terug naar school gegeven. Een ouder voorzag de dagkaart elke dag van feedback; bij de overige ouders varieerde dit tussen de 74% en 96% (zie bijlage 14). De meeste ouders gaven de dagkaarten op de meeste dagen uit zichzelf mee terug naar school, waaruit afgeleid mag worden dat ouders zich betrokken voelden bij de interventie. Een ouder werd eenmalig aan het retourneren van de dagkaarten herinnerd.

Onderzoeken van Hawken en Horner (2003) en Filter et al. (2007) toonden aan dat de “check in, check out” interventie werkzaam is in het basisonderwijs; het probleemgedrag neemt af en de inzet in de klas wordt groter. Dit onderzoek bevestigt dat bij alle leerlingen het probleemgedrag aan het eind van de onderzoeksperiode is afgenomen ten opzichte van de beginsituatie en het gewenste gedrag aan het eind van de onderzoeksperiode is toegenomen ten opzichte van de beginsituatie. Hoewel een van de leerlingen uit de onderzoeksgroep op enig moment terugval in probleemgedrag liet zien, blijkt ook bij deze leerling het probleemgedrag aan het eind van de onderzoeksperiode te zijn afgenomen ten opzichte van de beginsituatie. Bij iets meer dan de helft van de leerlingen verbeterde naar oordeel van de leerkrachten het zelfmanagement, bij iets minder dan de helft verbeterde de inzet in de klas. Daarnaast werd ook thuis een positief effect ervaren; de helft van de ouders merkte thuis een verbetering van het gedrag van hun kind. Ook merkte de helft van de ouders dat hun eigen houding thuis ten opzichte van hun kind was verbeterd. Geen enkele ouder merkte verslechtering van het gedrag van hun kind of hun eigen houding thuis sinds het gebruik van de interventie.

Als beperking werd in de onderzoeksopzet beschreven dat volgens de literatuur (Reason & Bradbury, 2008) bij actieonderzoek het commitment van de betrokkenen onder druk kon komen te staan. Vaak vanwege het ontbreken van wil, tijd of als gevolg van hoge werkdruk (De Lange et al., 2010). Dit beeld wordt door dit praktijkonderzoek niet bevestigd; alle betrokkenen waren voorafgaand aan de interventie gemotiveerd tot deelname; ook na afloop zijn zij gemotiveerd om er opnieuw aan deel te nemen wanneer deze binnen SBO De Wissel wordt ingevoerd. Alle respondenten hebben de interventie als positieve ondersteuning ervaren;

geen enkele respondent heeft deze als negatief ervaren. Hoewel de leerlingen zelf niet gevraagd is naar hoe zij de interventie beleefd hebben, was tijdens de uitvoering hun enthousiasme zichtbaar.

Als algemene conclusie kan gesteld worden dat de “check in, check out” interventie een positief effect heeft op het terugkerend probleemgedrag van de leerlingen in de leeftijd van 4-13 jaar bij SBO De Wissel te Landgraaf. Aangezien aan alle eisen en voorwaarden die gesteld worden aan implementatie van de “check in, check out” interventie, waarvan de belangrijkste zijn “toestemming van de directie” en “schriftelijke toestemming voor deelname door de ouders” (Crone et al., 2014) wordt voldaan, lijkt de weg naar implementatie binnen SBO De Wissel open te liggen. Doordat alle betrokken positief zijn over de interventie, kan er met recht gesproken worden van een schoolbrede interventie.

## 7. Discussie

Als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen neemt het aantal leerlingen dat probleemgedrag vertoont binnen SBO De Wissel de laatste jaren toe. Teneinde gedragsproblemen preventief aan te pakken is SBO De Wissel twee schooljaren geleden begonnen met de implementatie van SWPBS in de school; het primaire (groene) niveau is inmiddels schoolbreed geïmplementeerd. Teneinde gedragsproblemen bij leerlingen die patronen van probleemgedrag vertonen aan te pakken, werd dit onderzoek gestart met als doel na te gaan wat het effect van de “check in, check out” interventie, een aanpak op het secundaire (gele) niveau van SWPBS, op het zich herhalend probleemgedrag zou zijn. Met de inzet van de interventie moest het probleemgedrag verminderen om erger te voorkomen.

De “check in, check out” interventie is geen kant-en-klaar programma; elke school kan hier zelf invulling aangeven. Tijdens dit onderzoek, dat als pilot fungeerde, is de interventie opgezet zodat deze past bij wat de leerlingen van SBO De Wissel nodig hebben. Vandaar dat er bijvoorbeeld aanpassingen gedaan zijn ten aanzien van de gedragsverwachtingen. De theorie (Crone et al., 2014) ging uit van algemene en meerdere verwachtingen per leerling; voor de leerlingen bij SBO De Wissel werden enkelvoudige specifiek op de leerling afgestemde gedragsverwachtingen geformuleerd. Gebleken is dat dit goed werkte voor de leerlingen; zij wisten al snel zelf te benoemen aan welk gedrag zij werkten middels de dagkaart, zo blijkt uit de vragenlijsten van de “check in, check out” coördinatoren (zie bijlage 17).

De onderzoeksgroep bij deze pilot bestond uit slechts zes leerlingen; deze beperkte omvang beperkt de representatieve waarde van de uitkomsten. Echter, gezien het feit dat een interventie op het secundaire (gele) niveau van SWPBS voor ongeveer 7-10% van de leerlingen ingezet wordt (Crone et al., 2014), hetgeen voor SBO De Wissel zeven tot 10 leerlingen betekent, zijn de resultaten vanuit dit perspectief bekeken wel van representatieve waarde. Aan de pilot namen leerlingen uit verschillende groepen deel waardoor gebleken is dat de interventie schoolbreed bruikbaar was en ingezet kan worden. Door de “inofficiële” deelname van een aantal leerlingen, werd duidelijk dat het inzetten van de interventie bij meerdere leerlingen uit een groep tegelijk voor de leerkracht tijdrovend kan zijn. Deze inofficiële deelname bleek zo toch van relevante waarde.

Vanwege de tijdrovendheid van de observaties en de (beperkte) tijd die beschikbaar was voor dit onderzoek hebben de nul- en nameting slechts gedurende een dagdeel plaatsgevonden; voor een goed beeld is observatie gedurende langere tijd, minimaal een dag, nodig (Van Lieshout et al., 2017). Vanuit eerder uitgevoerde participerende observaties in de klassen van de deelnemende leerlingen was bekend dat het ongewenste gedrag van de leerlingen zich reeds gedurende een langere periode voordeed. Vanwege deze kennis werd de kans dat het geobserveerde gedrag, tijdens de relatief korte observatietijd, op toeval berustte, verkleind. In dit onderzoek is getracht de objectiviteit te vergroten door vooraf de wijze van observeren te bepalen en de observatievraag en –doelen op het observatieformulier vast te leggen. Daarnaast is geprobeerd deze te vergroten door op twee niveaus te meten: frequentie van voorkomen van gedrag (meetniveau: ratio) en beschrijving van gedrag (meetniveau: nominaal) (De Bil, 2014).

Aan het toekennen van de scores op de dagkaarten zou enige subjectiviteit van de leerkracht ten grondslag kunnen liggen. Om deze subjectiviteit zoveel mogelijk te beperken, werden door de onderzoeker op de dagkaarten criteria opgenomen voor het toekennen van punten. Vanwege de verschillende wijzen van dataverzameling (triangulatie), via de dagkaarten, via participerende observaties en door het gebruik van drie verschillende vragenlijsten voor drie groepen respondenten, is geprobeerd de betrouwbaarheid zo groot mogelijk te maken. Door bij de observaties zowel het probleemgedrag als het gewenste gedrag dat ervoor in de plaats verwacht werd te observeren en te noteren bij de nul- en nameting, door gebruik te maken van dagkaarten met daarop de specifieke gedragsverwachting waaraan door de leerlingen werd gewerkt, door zelf vragenlijsten op te stellen waarbij de vragen gekoppeld waren aan de theorie, door verschillende groepen respondenten te bevragen en door voor deze verschillende groepen respondenten verschillende vragenlijsten op te stellen, werd ervoor gezorgd dat zo goed mogelijk gemeten werd wat er met dit onderzoek beoogd werd te meten (validiteit).

In de vragenlijst voor de leerkrachten bleken twee stellingen (10 en 11) voor meerdere uitleg vatbaar; bij de stellingen of het gedrag waaraan de leerling met de “check in, check out” interventie werkte verbeterd of verslechterd was in de klas, stond niet duidelijk aangegeven of dit tijdens of na de uitvoering was. Mogelijk heeft dit geleid tot tegenstrijdige antwoorden van twee leerkrachten ten aanzien van eenzelfde leerling. Het nadeel van het gebruik van vragenlijsten is dat een onderzoeker er niet bij is als deze ingevuld worden en er zodoende geen zicht op heeft of de vragen goed begrepen zijn. Ondanks deze tegenstrijdigheid stelden beide leerkrachten op enig moment vast dat er sprake was van terugval in gedrag bij deze leerling. Deze mogelijke tegenstrijdigheid kwam aan het licht via de open schrijfruimte die aan de vragenlijsten was toegevoegd voor

het stellen van vragen of geven van feedback; deze bleek dan ook van meerwaarde. De open ruimte leverde ook extra informatie op zoals bijvoorbeeld belangrijke vragen die leerkrachten hadden, inzicht in het inzetten van de interventie in aangepaste vorm buiten de klas en voorbeelden van veranderingen in gedrag van hun kind die de ouders thuis merkten.

Aan de leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek werd geen vragenlijst voorgelegd. Vanwege de cognitieve niveauverschillen tussen de leerlingen moesten er voor deze respondentengroep verschillende vragenlijsten opgesteld worden; vanwege de (beperkt) beschikbare tijd voor dit onderzoek was dit niet haalbaar. Hoewel het bevragen van de leerlingen meer relevante informatie had kunnen opleveren over hoe de leerlingen zelf de interventie hadden beleefd, was in de dagelijkse praktijk het enthousiasme van de leerlingen erover zichtbaar.

De interventie bleek een positief effect te hebben op het welbevinden van de deelnemende leerlingen. Als kanttekening moet hierbij opgemerkt worden dat ervoor gekozen was om tijdens dit onderzoek te werken met gedragsverwachtingen waarbij de leerlingen redelijk eenvoudig succeservaringen konden opdoen; dit verklaart mogelijk de score van de leerling die gedurende 13 van de 19 dagen een 100% score behaalde: enkel bewuste aandacht voor een probleem dat zich onbewust voordeed, leek deze leerling nodig te hebben om op de stoel te blijven zitten. Echter, gezien het feit dat het gedrag van deze leerling veranderde van 58 keer opstaan tijdens een ochtend in de klas bij de nulmeting naar nul keer opstaan bij de nameting, mag dit resultaat desondanks betekenisvol genoemd worden. Bij voortzetting van de “check in, check out” interventie zal ook aan moeilijker te bereiken gedragsverwachtingen gewerkt gaan worden waarbij het opdoen van succeservaringen meer inspanning van de leerlingen zal vragen; het is aan te bevelen verder onderzoek te doen naar de effecten daarvan op het gedrag van de leerlingen.

Het onderzoek leverde ook nieuwe inzichten op: door ouders te bevragen of zij thuis verandering in het gedrag van hun kind ervoeren sinds de invoering van de “check in, check out” interventie bleek de helft van de ouders thuis een verbetering van het gedrag van hun kind te ervaren; geen enkele ouder ervoer verslechtering. Mogelijk verklaart dit een deel van het enthousiasme van de bij het onderzoek betrokken ouders, hetgeen weer van positieve invloed kan zijn op de ouderbetrokkenheid. Hoewel de helft van de ouders aangaf dat hun eigen gedrag ten opzichte van hun kind niet veranderd was sinds het gebruik van de “check in, check out” interventie, ervoer de andere helft dit wel. Een ouder voelde zich door de interventie gestimuleerd in het nog meer geven van positieve feedback aan het kind thuis.

Een aandachtspunt bij voortzetting van de interventie binnen SBO De Wissel vormt de beschikbaarheid van de “check in, check out” coördinator; bij diens afwezigheid moet er een vervanger beschikbaar zijn. Tijdige communicatie hierover richting leerkrachten en leerlingen is van belang om verwarring bij de leerlingen te voorkomen. Het bleek tijdens de pilot prettig dat de “check in, check out” coördinator zelf geen groep had; in de praktijk lijkt het niet handig deze rol aan een leerkracht toe te kennen aangezien deze een half uur voor het begin en voor het einde van de schooldag een groep leerlingen moet kunnen opvangen en kopieën moet kunnen gaan maken van de dagkaarten. Dit levert in de praktijk praktische problemen op, zoals vroegtijdige beëindiging van het lesprogramma en het alleen moeten laten van de klas.

Belangrijk is ook dat de “check in, check out” coördinator iemand is die geliefd is bij de leerlingen en enig aanzien heeft binnen de school (Crone et al., 2014); leerlingen moeten het fijn vinden om naar deze persoon toe te gaan voor het in- en uitchecken. In die zin bleek de directeur van SBO De Wissel de aangewezen persoon voor de rol van “check in, check out” coördinator. Een ander aandachtspunt voor de “check in, check out” coördinator is om er bij het uitchecken op te letten dat alle kaarten voorzien zijn van feedback door en paraaf van de leerkracht, aangezien bij het verwerken van de dagkaarten bleek dat dit niet in alle gevallen was gebeurd. Voor de leerkrachten is een aandachtspunt om te letten op de woordkeuze bij het formuleren van de feedback; het is belangrijk dat de feedback positief geformuleerd wordt.

Twee belangrijke aandachtspunten van een van de leerkrachten die uit het onderzoek naar voren kwamen waren de opmerking ten aanzien van het belonen van leerlingen die geen probleemgedrag vertonen en de vraag hoe om te gaan met leerlingen die in de buitensituatie bij voortdurende andere leerlingen treiteren, vernedert en bedreigt. Voor wat betreft het eerste punt, lijkt het onrechtvaardig dat leerlingen met probleemgedrag extra beloningen kunnen verdienen en leerlingen die zich altijd netjes aan de afspraken houden niet. Juist de leerlingen die gewenst gedrag vertonen moeten beloond worden via het primaire (groene) niveau van SWPBS dat bedoeld is voor leerlingen die zich houden aan de algemene gedragsverwachtingen. Voor leerlingen die in de buitensituatie crisisgedrag (Crone et al., 2014) vertonen, is de “check in, check out” interventie niet geschikt. Enerzijds niet omdat deze bestemd is voor de klassensituatie, anderzijds niet omdat het gaat om gedrag dat behoort tot het tertiaire (rode) niveau van

SWPBS (Golly & Sprague, 2017). Dit soort gedrag vraagt om een andere aanpak; SWPBS biedt hiervoor intensieve gedragsondersteuning middels een individuele gedragsfunctieanalyse met -interventieplan (Crone & Horner, 2016). Bij bedreiging is er zelfs sprake van onwettig gedrag, dat valt onder jeugdcriminaliteit (Politie, z.d.) en is zodoende strafbaar. Bij dit gedrag kan het doen van aangifte overwogen worden.

Tot slot kan gesteld worden de “check in, check out” interventie voor SBO De Wissel ook buiten de klas van meerwaarde is gebleken. In aangepaste vorm wordt deze inmiddels ook gebruikt in de taxibus voor een gedragsmatig moeilijke leerling die probleemgedrag laat zien tijdens het vervoer van en naar school. Deze inzet is niet alleen van meerwaarde voor de beroepspraktijk maar levert ook het nieuwe inzicht op dat de “check in, check out” interventie ook als maatwerkinterventie ingezet kan worden.

## 8. Aanbevelingen

Op basis van de pilot worden de volgende aanbevelingen gedaan voor het implementeren van de “check in, check out” interventie binnen SBO De Wissel:

- Het is aan te bevelen om de leerkrachten de ouders, van leerlingen die voor de “check in, check out” interventie in aanmerking komen, te laten benaderen aangezien tijdens dit onderzoek bleek dat zij een positieve invloed hadden op het al dan geen toestemming geven van ouders voor deelname van hun kind aan de interventie. Deze bevinding wordt ondersteund door onderzoek van Fantuzzo, McWayne, Perry en Childs (2004);
- Wanneer via de dagkaarten blijkt dat een leerling het vastgestelde doelpercentage meermaals niet behaalt, is het aan te bevelen dit bij te stellen (Crone et al., 2014) zodat de leerling succeservaringen blijft opdoen;
- Daar niet alle dagkaarten door de leerkrachten voorzien bleken van feedback en/of paraaf is het aan te bevelen dat naast de leerkrachten zelf, de “check in, check out” coördinator hier alert op is aan het einde van de dag bij de inname van de dagkaarten. Voordat de kaart mee naar huis gaat, kan deze dan alsnog voorzien worden van feedback en paraaf van de leerkracht. Aan te bevelen is tevens te letten op de woordkeuze van de feedback, deze dient positief geformuleerd te zijn (Crone et al., 2014);
- Vanwege de tijdrovendheid en hanteerbaarheid voor de leerkracht wanneer er meerdere leerlingen uit een groep in aanmerking komen voor de “check in, check out” interventie, is het aan te bevelen een maximum aantal leerlingen dat per groep tegelijkertijd kan deelnemen aan de interventie vast te stellen;
- Met betrekking tot het ervaren knelpunt dat de “check in, check out coördinator niet altijd beschikbaar is, is het aan te bevelen een schema te maken van de beschikbaarheid van de vaste “check in, check out” coördinator zodat voor momenten van afwezigheid tijdig de vervanger ingezet kan worden. Communicatie over aan- en afwezigheid van de “check in, check out” coördinator is van groot belang om de interventie goed te laten verlopen. Daarnaast is het aan te bevelen in het SWPBS-team te bespreken hoe voor vervanging gezorgd wordt bij afwezigheid van zowel de vaste als de vervangend “check in, check out” coördinator;
- Ook is het aan te bevelen om schoolbreed afspraken te maken ten aanzien van uitchecken op dagen dat er 's middags gymles is, in verband met de krappe tijd om uit te checken. Een schoolbrede afspraak zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat de leerlingen op die dagen voorafgaand aan de gymles uitchecken en er tijdens de gymles geen punten gescoord kunnen worden, mits dit haalbaar is qua beschikbaarheid van de “check in, check out” coördinator. Ook is het belangrijk om schoolbrede afspraken te maken hoe te handelen ten aanzien van leerlingen die luidruchtig zijn bij het in- en uitchecken of bij het terugkeren naar de klas. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld aangesproken worden, teruggestuurd worden (rustig) naar de klas om zich daarna op rustige wijze opnieuw te melden bij de “check in, check out” coördinator;
- Ten aanzien van tegenstrijdig lijkende verwachtingen, waarvan door een leerkracht melding werd gemaakt tijdens het onderzoek (vinger opsteken en wachten tot je de beurt krijgt in combinatie met actieve deelname tijdens instructiemomenten), is aan te bevelen hier met de leerlingen duidelijke afspraken over te maken. Bijvoorbeeld: alle leerlingen steken tijdens instructiemomenten de vinger op of de gedragsverwachting geldt dan niet. Dit laatste kan verwarrend werken voor de leerlingen;
- Ten aanzien van de terugval in gedrag, die bij een van de leerlingen op enig moment geconstateerd werd, is het aan te bevelen dit gedrag te blijven belonen op het primaire (groene) niveau van SWPBS, teneinde het gewenste gedrag in stand te houden. Blijkt dit niet voldoende, dan is mogelijk hernieuwde inzet van de “check in, check out” interventie nodig. De aanpak op het primaire (groene) niveau is er ook voor leerlingen die geen problematisch gedrag laten zien of voor leerlingen die het nodig hebben om beloond te worden voor specifiek gedrag, zoals bijvoorbeeld actieve inbreng;
- Een van de respondenten uit het praktijkonderzoek stelde via de vragenlijst de vraag: “Hoe om te gaan met een leerling die zich wel aan de gedragsverwachting waaraan gewerkt wordt houdt, maar bijvoorbeeld in de buitensituatie kinderen elke pauze opnieuw triggert, vernedert en bedreigt? Het is aan te bevelen om schoolbreed afspraken te maken omtrent de aanpak van dit gedrag. Overwogen kan worden om dit gedrag aan te pakken via het tertiaire (rode) niveau van SWPBS middels een individueel handelingsplan. Ook kan overwogen worden om in dergelijke gevallen aangifte te doen wanneer het gaat om onwettig gedrag dat strafbaar is;
- Bij voortzetting van de “check in, check out” interventie binnen SBO De Wissel zal ook gewerkt worden aan gedragsverwachtingen die mogelijk moeilijker te bereiken zijn en van de leerlingen mogelijk meer inspanning vraagt om succeservaringen op te doen. Het is aan te bevelen verder onderzoek te doen naar de effecten daarvan op het gedrag van de leerlingen.



## 9. Suggesties voor vervolgonderzoek

Uit dit onderzoek komen een paar punten naar voren die interessant zijn voor vervolgonderzoek. Het onderzoek zou binnen SBO De Wissel herhaald kunnen worden gedurende een langere onderzoeksperiode waardoor er data over een grotere onderzoeksgroep verkregen worden. Hierdoor wordt de representatieve waarde vergroot, evenals de betrouwbaarheid.

De vaststelling dat tenminste een leerling op enig moment terugval in probleemgedrag liet zien, maakt het interessant om nader onderzoek te doen naar de duurzaamheid van de gedragsverandering en de bijdrage die het primaire (groen) basisniveau van SWPBS aan de in stand houding daarvan kan leveren.

Ten aanzien van het voornemen van SBO De Wissel om met de “check in, check out” interventie te gaan werken aan gedragsverwachtingen die meer inspanning van de leerlingen zullen vragen om succeservaringen op te doen, zou vervolgonderzoek gedaan kunnen worden naar de effecten hiervan op het gedrag van de leerlingen.

De leerlingen zelf zijn in dit onderzoek niet bevraagd naar hun ervaringen met de “check in, check out” interventie. Onderzoek naar hun ervaringen zou een waardevolle aanvulling kunnen zijn bij het verder verbeteren van de resultaten. Daarnaast kan de informatie die dit oplevert van meerwaarde zijn om, ook als er meer inspanning van de leerlingen verwacht wordt, succeservaringen te blijven opdoen.

Gebleken is dat er een grens zit aan het aantal leerlingen dat gelijktijdig deel kan nemen aan de “check in, check out” interventie binnen SBO De Wissel. Dit heeft enerzijds te maken met de hanteerbaarheid van het aantal leerlingen uit eenzelfde groep door de leerkracht, anderzijds met de hanteerbaarheid van het aantal leerlingen dat tegelijk in- en uitcheckt. Het is aan te raden om verder onderzoek te doen naar de maximale omvang van het aantal leerlingen dat per klas en schoolbreed gelijktijdig deel kan nemen aan de interventie teneinde deze voor de schoolmedewerkers werkbaar te houden.

Uit dit onderzoek blijkt ook dat de “check in, check out” interventie inmiddels als maatwerkinterventie wordt ingezet binnen SBO De Wissel. Verder onderzoek naar de uitkomsten hiervan kan van meerwaarde zijn voor mogelijke uitbreiding van de interventie in deze (maatwerk)vorm, teneinde de schoolpraktijk nog verder te verbeteren.

## Geraadpleegde literatuur

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effecten van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren hierbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Biglan, A., Brennan, P.A., Foster, S.L. & Holder, H.D. (2004). Helping Adolescents at Risk: Prevention of Multiple Problem Behaviors. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26(3), 279-281.
- Crone, D.A., Hawken L.S. & Horer, R.H. (2014). *Check in, check-out in Positive Behavior Support. Dagelijkse gedragsondersteuning in de school*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Crone, D.A. & Horner, R.H. (2016). *Gedragondersteuning in Positive Behavior Support. Strategieën voor effectieve oplossingen bij gedragsproblemen in de school*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- De Bil, P. (2014). *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Amsterdam: Uitgeverij Boom/Nelissen.
- De Winter, M. (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Fan, X., & M. Chen. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Filter, K. J., McKenna, M. K., Benedict, E. A., Horner, R. H., Todd, A. W., & Watson, J. (2007). Check in/Check out: A Post-Hoc Evaluation of an Efficient, Secondary-Level Targeted Intervention for Reducing Problem Behaviors in Schools. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 69-84.
- Golly, A. & Sprague, J. (2017). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren! (7<sup>e</sup> druk)*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Hawken, L.S. & Horner, R.H. (2003). Evaluation of a targeted intervention within a schoolwide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12, 225–240.
- Hawken, L.S, MacLeod, S.K, Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(9), 94–101.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research (2<sup>nd</sup> Ed.)*. London: Sage.
- Kim, S. (2010). The Influence of Likert Scale Format on Response Result, Validity, and Reliability of Scale -Using Scales Measuring Economic Shopping Orientation. *Journal of the Korean Society of Clothing and Textiles*, 34(6), 913-927.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lewis, T.J, Jones, S.E.L., Horner, R.H. & Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification and Intervention. *Exceptionality*, 18(2), 82-93.
- March, R.E. & Horner, R.H. (2002). Feasibility of contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 158–171.
- Matell, M.S., & Jacoby, J. (1971). Is there an optimal number of alternatives for likert scales items? Study I: Reliability and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 31, 657–674.
- Mayer, G.R. (1995). Preventing antisocial behavior in schools. *Journal of applied behavior in the schools*, 28(4), 467-478.
- Metzler, C.W., Biglan, A., Rusby, C.J. & Sprague, J. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education & Treatment of Children*, 24, 448-479.
- Onderwijsstichting Movare (2015-2019). *Schoolplan 2015-2019*. Kerkrade/Parkstad: Auteur.
- Onderwijsstichting Movare (2016-2020). *Strategisch beleidsplan 2016-2020*. Kerkrade/Parkstad: Auteur.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys: A Social interactional approach*. Eugene, OR: Castalia.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In W. Kessen (Ed.) & P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods.*, 103-128. New York: Wiley.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE Handbook of Action Research (2<sup>nd</sup> Ed.)*. London: SAGE Publications.

- Skinner, B.F. (1975). The steep and thorny road to a science of behavior. *American Psychologist*, 30, 42-49.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D.R. & Shannon, T. (2001). Translating Research into Effective Practice: The Effects of a Universal Staff and Student Intervention on Indicators of Discipline and School Safety. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495-511.
- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., et al. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7, 99-112.
- Teitler, P. (2017). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Todd, A., Horner, R.H. & Tobin, T. (2010). *Referral form definitions. School-wide Information System*, 4(3). University of Oregon, Eugene, Oregon.
- Van der Veen, T. & Wal, van der, J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk (5<sup>e</sup> druk)*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G. & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Verbiest, E. (2008). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Apeldoorn: Maklu Uitgevers.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken voor het hoger onderwijs (vierde druk)*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Vranken, A. & Coppens, K. (2014). *Bestuursrapport VVE Monitor Schooljaar 2012-2013. VVE in kaart. Beeld voor INNOVO*. Maastricht: UM/KAANS.
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D., & Kaufman, M.J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 194–209.

## Geraadpleegde websites

- Baard, M. (2011, april). *Schoolwide Positive Behavior Support. Een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met gedragsproblemen*. Gedownload op 16 september 2017, van <http://www.swpbs.nl/files/675/schoolwide+positive+behavior+support+in+ beter+begeleiden.pdf>
- Mobiel (2017, 23 februari). *Thuiszitters en passend onderwijs*. Geraadpleegd op 16 september 2017, van <https://www.mobiel-pleegzorg.nl/2017/02/thuiszitters-en-passend-onderwijs/>
- Nederlands Jeugdinstituut (2014, 24 april). *Interventie School-Wide Positive Behavior Support*. Gedownload op 16 september 2017, van <https://www.nji.nl/pdf/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/School-Wide-Positive-Behavior-Support?hid=pdf;img=60;tmg=60;rmg=60;bmg=50;pnr=1>
- Nederlandse Omroep Stichting (2017, 4 april). *Scholen verwijzen zorgkinderen te laat naar speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 16 september 2017, van <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2166529-scholen-verwijzen-zorgkinderen-te-laet-naar-speciaal-onderwijs.html>
- Nederlandse Publieke Omroep (2017, 1 oktober). *De Monitor: Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 1 oktober 2017, van <https://pers.kro-ncrv.nl/programmas/de-monitor/de-monitor-passend-onderwijs>
- Omroep Gelderland (2015, 24 april). *Kinderen te laat verwezen naar speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 16 september 2017, van <http://www.omroep gelderland.nl/nieuws/2087910/Kinderen-te-laet-verwezen-naar-speciaal-onderwijs>
- Onderwijsconsument (2017, 15 augustus). *Thuiszitter en passend onderwijs*. Geraadpleegd op 16 september 2017, van <https://www.onderwijsconsument.nl/thuiszitters-en-passend-onderwijs/>
- Passend Onderwijs (z.d.). *Passend onderwijs in het kort*. Geraadpleegd op 16 september 2017, van <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/>
- Passend Onderwijs (z.d.-a). *Thuiszitten voorkomen*. Geraadpleegd op 16 september 2017, van <https://www.passendonderwijs.nl/in-en-om-de-school/thuiszitten-voorkomen/>
- Politie (z.d.). *Jeugdcriminaliteit*. Geraadpleegd op 25 april 2017, van <https://www.politie.nl/themas/jeugdcriminaliteit.html#alinea-title-wat-is-jeugdcriminaliteit>
- SchoolWide PBS (z.d.). *Home*. Geraadpleegd op 16 september 2017, van <http://www.swpbs.nl/>
- Stevens, L. (2014). *Het intern werkmodel van het denken van de leraar*. Geraadpleegd op 26 november 2017, van <https://wij-leren.nl/intern-werkmodel.php>
- Voogt, J. & Roblin, N.P. (2010). *21st Century Skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente. Gedownload op 17 maart 2018, van [http://development.todosmedia.com/klassetheater/wp-content/uploads/2015/04/discussie-nota-21\\_st\\_century\\_skills-.pdf](http://development.todosmedia.com/klassetheater/wp-content/uploads/2015/04/discussie-nota-21_st_century_skills-.pdf)