

ONDERZOEKSRAPPORT
BERKENPAD 3

Berkenpad 3

Juli 2015

Mirjam van der Hoek, Carla Hebels, Sophie de Valk, Chris Kuiper, Patricia Vuijk

Mede mogelijk gemaakt door:

Het Gereformeerd Burgerweeshuis

Hogeschool Rotterdam, lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor de Jeugd

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	3
6.1.1 Het leefklimaat.....	21
6.1.2 Het leerklimaat in een residentiële setting	22
6.1.3 Het werkklimaat.....	23
7.1 Procedure.....	25
7.2 Beschrijving van de steekproef	26
7.3 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het leefklimaat.....	26
7.4 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het leerklimaat.....	26
7.5 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het werkklimaat.....	27
7.6 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het werkklimaat voor ouders	27
7.7 Analyseplan.....	28
8.1 Leefklimaat	28
8.2 Leerklimaat	32
8.3 Werkklimaat medewerkers	38
8.4 Werkklimaat ouders	45
9.1 Bespreking van de leefklimaat resultaten	47
9.2 Bespreking van de leerklimaat resultaten.....	49
9.3 Bespreking van de werkklimaat resultaten voor medewerkers	51
9.4 Bespreking van de werkklimaat resultaten voor ouders.....	52
12.2 Synchroon Beeldcoachen	65
Bijlage 3 Samenvatting leef-, leer- en werkklimaatonderzoek.....	88

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Er is nog weinig bekend over de effectieve residentiële behandeling van kinderen met meerdere comorbide stoornissen. Vooral wanneer deze stoornissen met ernstige gedragsproblemen als agressie en geweld gepaard gaan, blijkt dat veel instellingen er niet in slagen een duurzame behandeling aan te bieden en een negatieve coërcieve cyclus te voorkomen. Kinderen worden overgeplaatst van leefgroep naar leefgroep en van instelling naar instelling, waarbij iedere transitie het vertrouwen in de hulpverlening van het kind- en zijn/haar ouders/verzorgers afneemt en gedragsproblemen en opvoedstress verergeren.

Het is daarom dringend geboden te onderzoeken welke vormen van behandeling wel kunnen aansluiten bij de (multipele) problematiek van het kind, voordat de eerder genoemde negatieve spiraal intreedt en kinderen steeds moeilijker bereikbaar worden voor hulpverlening en onderwijs.

Zowel Horizon Jeugdzorg en Onderwijs als Yulius Zorg en Onderwijs bieden behandeling en scholing voor kinderen en jongeren met problemen. Horizon richt zich vooral op gedragsproblemen, terwijl bij Yulius aandacht is voor psychiatrische problematiek. Afhankelijk van waar een kind wordt aangemeld krijgt het behandeling en zorg. De praktijk leert beide organisaties dat de huidige aanpak onvoldoende perspectief biedt aan kinderen met complexe problematiek.

Anticiperend op de Transitie en Transformatie in de zorg voor de jeugd (1 januari 2015) en de invoering van Passend Onderwijs (1 augustus 2014) en in de overtuiging dat vergaande samenwerking op het gebied van Autisme en Gedrag de kwaliteit van de residentiële behandeling verbetert, hebben Horizon en Yulius een integraal residentieel behandel- en onderwijsarrangement ontwikkeld gericht op kinderen met een autismespectrum stoornis (ASS) en co-morbide gedragsproblemen. Door gebruik te maken van elkaars expertise wordt beoogt de kwaliteit van de geboden zorg te verbeteren. Binnen de regio Rotterdam is er nog geen aanbod voor kinderen met deze complexe problemen en dat maakt deze nieuwe behandelsetting uniek.

Een belangrijk onderdeel van het behandel- en onderwijsarrangement is de methodiek Waakzame Zorg van Haim Omer (zie hoofdstuk 2). Binnen deze methodiek werkt het behandelteam met de kinderen als alliantienetwerk, samen aan het creëren en bestendigen van een krachtig, eenduidig pedagogisch klimaat binnen het leef-leerklimaat in de groep, in de klas en in de thuissituatie van de kinderen. Goede samenwerking tussen de verschillende actoren in het netwerk van de kinderen wordt van groot belang geacht voor de effectiviteit van het totale behandel- en onderwijsarrangement. Er worden verschillende termen gebruikt voor de methodiek Waakzame Zorg, waaronder geweldloos verzet en Gezamenlijk Gezag. Gezamenlijk Gezag is de naam van de trainingsmodule die aangeboden wordt aan sociotherapeuten van Horizon. De trainingsmodule is gebaseerd op de principes van Waakzame Zorg en enkele andere pedagogische benaderingswijzen (zie hoofdstuk 3). Gezamenlijk Gezag is de term die in de praktijk gebruikt wordt door sociotherapeuten. In dit onderzoeksrapport wordt echter gebruik gemaakt van de term Waakzame Zorg.

In oktober 2014 is op het terrein van Horizon (Bergse Bos) de behandeling van 10 kinderen met ASS en comorbide gedragsstoornissen van start gegaan. Het behandelteam, bij de start bestaande uit 10 sociotherapeuten, wordt gefaseerd getraind in de principes van Waakzame Zorg en de toepassing ervan in de praktijk. Tegelijk met de trainingen is een Synchron Beeldcoachingstraject gestart. Hierbij ontvangen sociotherapeuten één op één coaching van een Synchron Beeldcoach om de principes van Waakzame Zorg toe te kunnen passen in de praktijk, binnen de alliantie tussen kind en sociotherapeut.

Om het verloop van de behandeling van de kinderen op deze speciale ASS-groep en te volgen en om zicht te krijgen op de mogelijkheden van Synchron Beeldcoachen bij de implementatie van Waakzame Zorg is onderzoek nodig.

1.2 Initiële onderzoeksaanvraag

In mei 2014 heeft het consortium, Hogeschool Rotterdam, Horizon Jeugdzorg en Onderwijs, Yulius Autisme, een onderzoeksaanvraag ingediend bij RAAK-Publiek.

Doel van dit onderzoek was om door middel van praktijkgericht onderzoek te onderzoeken in hoeverre Synchron Beeldcoachen – dat als doel heeft het optimaliseren van de meervoudige werkallianties

binnen de methodiek van Waakzame Zorg – bijdraagt aan een krachtig, eenduidig pedagogisch leef-leerklimaat in de groep, in de klas én binnen de thuissituatie van deze kinderen.

Dit oorspronkelijke project zou resulteren in een professionaliseringsmethode (Protocol Alliantie), waarmee hbo-professionals (in-opleiding) kunnen worden getraind om meervoudige werkallianties binnen integrale residentiele onderwijs- en zorgarrangementen waar de methodiek Waakzame Zorg centraal staat, vorm te geven en te bestendigen.

Daarnaast zou een opleidingsmodule worden opgeleverd waarmee trainers kunnen worden opgeleid om deze professionaliseringsmethode in te trainen bij hbo-professionals en zou de trainingsmodule Waakzame Zorg worden geoptimaliseerd.

Onderzoek naar de vraag hoe professionals (in-opleiding) hun competenties kunnen ontwikkelen en kunnen onderhouden, is van groot belang in het kader van opleiding en levenslang leren. Het project zou partners de kans bieden om de binnen het project ontwikkelde aanpak in de toekomst te extrapoleren naar andere kwetsbare doelgroepen en problematische transities binnen zorg en onderwijs, waardoor duurzame netwerkvorming en kennisuitwisseling gerealiseerd zou worden.

De centrale vraagstelling van oorspronkelijke projectaanvraag luidde als volgt:

‘Hoe moet een professionaliseringsmethode voor hbo-professionals waarmee zij kunnen worden getraind om het alliantievormend vermogen binnen de aanpak van Waakzame Zorg te optimaliseren

- worden opgebouwd en
- worden vormgegeven

teneinde de kwaliteit van de diverse werkallianties binnen de aanpak van Waakzame Zorg te optimaliseren, en zal deze werkwijze bijdragen aan

- het optimaliseren van retentie,
- het optimaliseren van een krachtig, eenduidig pedagogisch leef-leerklimaat in de groep, in de klas en binnen de thuissituatie van deze kinderen en
- een bijdrage kunnen leveren aan het succesvol doorlopen van het behandel- en onderwijsaanbod door kinderen die verblijven in de gesloten residentiële jeugdzorg?’

Deelvragen van dit RAAK-project waren:

1. Moet er adaptatie van de methodiek van Waakzame Zorg plaatsvinden voor de doelgroep kinderen met ASS en hoe moeten deze aanpassingen worden vormgegeven?
2. Hoe kunnen de meervoudige allianties binnen de aanpak van Waakzame Zorg op een eenduidige manier worden gemeten binnen de interacties tussen de diverse betrokken allianties?
3. Wat zijn de werkzame factoren aangaande kwalitatief hoogwaardige allianties die betrekking hebben op de competenties van jeugdprofessionals, leraren en ouders en welke competenties zijn leerbaar/beïnvloedbaar binnen de context van Waakzame Zorg?
4. Hoe moet een professionaliseringsmethode voor hbo-professionals, waarmee zij kunnen worden getraind om het alliantievormend vermogen binnen de aanpak van Waakzame Zorg te optimaliseren, worden opgebouwd en worden vormgegeven teneinde de kwaliteit van de diverse werkallianties binnen de aanpak van Waakzame Zorg te optimaliseren?
5. Hoe verloopt de ontwikkeling van de meervoudige allianties gedurende de implementatie van Waakzame Zorg?
6. Hoe verloopt de ontwikkeling van het leef-, leer-, en werkklimaat gedurende de implementatie van Waakzame Zorg?
7. Zijn deze bij deelvraag 3 geformuleerde competenties van professionals beïnvloedbaar via het Protocol Alliantie, c.q. Synchroon Beeldcoachen op allianties?
8. Zal de implementatie van de methodiek van Waakzame Zorg in combinatie met Synchroon Beeldcoachen op het optimaliseren van meervoudige allianties bijdragen aan het optimaliseren van retentie, resulteren in een krachtig, eenduidig pedagogisch leef-leerklimaat in de groep, in de klas en binnen de thuissituatie van deze kinderen en een bijdrage kunnen leveren aan het succesvol doorlopen van het behandel- en onderwijsaanbod door deze kinderen?

1.3 Opzet huidig onderzoek

Boven beschreven onderzoeksvoorstel is afgewezen voor subsidie vanuit SIA (RAAK-Publiek). Echter, het unieke karakter van de groep en de pedagogische vraagstukken waar sociotherapeuten mee bleven zitten met betrekking tot het handelen in de groep en het implementeren van Waakzame Zorg, hebben ertoe geleid dat het huidige onderzoek, in kleinere omvang, toch doorgang heeft gekregen. Financiering hiervoor is afkomstig van Horizon Jeugdzorg en Onderwijs en Hogeschool Rotterdam. De initiële onderzoeksaanvraag is aangehouden tot augustus 2015.

In het huidige onderzoek wordt ervaring opgedaan in de samenwerking binnen het Consortium waar de Hogeschool Rotterdam, Hogeschool Leiden, Horizon Jeugdzorg en Onderwijs en de divisie Yulius Autisme deel van uit maken. Verder wordt Waakzame Zorg voor het eerst geïmplementeerd in de praktijk en worden sociotherapeuten daarbij ondersteund door een Synchroon Beeldcoach. Waar in het oorspronkelijke onderzoek ook ouders getraind en gecoacht zouden worden in Waakzame Zorg, wordt in dit onderzoek alleen gefocust op de sociotherapeuten op de groep. Er wordt ervaring opgedaan met het afnemen van vragenlijsten in een dergelijke groep, om bij vervolg onderzoek de afname beter af te stemmen op de mogelijkheden en beperkingen van de informanten.

De kennis die wordt opgedaan door middel van dit onderzoek moet leiden tot het aanscherpen van de initiële onderzoeksaanvraag en de ontwikkeling van een Synchroon Beeldcoachingsprotocol.

Dit onderzoeksrapport bestaat uit 3 delen. Bij ieder deel hoort een aantal onderzoeksvragen.

Deel 1:

1. Wat karakteriseert de kinderen, ouders en sociotherapeuten van Berkenpad 3 op het gebied van (gedrags-)problematiek en welzijn?
2. Welke ontwikkeling wordt waargenomen bij kinderen, ouders en sociotherapeuten op het gebied van (gedrags-)problemen, en welzijn?

Deel 2:

3. Hoe ervaren de kinderen het leefklimaat en leerklimaat en hoe verandert dit gedurende het verloop van de behandeling. Hoe ervaren sociotherapeuten en ouders het werkklimaat op de groep en hoe verandert dit gedurende het verloop van de behandeling?

Deel 3:

4. Hoe verloopt de implementatie van Waakzame Zorg volgens de sociotherapeuten op de groep?
5. Welke bijdrage levert het Synchroon Beeldcoachingstraject aan de implementatie van Waakzame Zorg op de behandelgroep?
 - a. Hoe ervaren sociotherapeuten de gebruiksvriendelijkheid van het Synchroon Beeldcoachingstraject?
 - b. Welk effect heeft Synchroon Beeldcoachen op de vaardigheden van sociotherapeuten met betrekking tot Waakzame Zorg, vanuit het perspectief van de sociotherapeuten?
 - c. Welk effect heeft Synchroon Beeldcoachen op het gedrag van kinderen, vanuit de subjectieve beleving van de sociotherapeuten?

1.4 Opbouw onderzoeksrapport

Dit onderzoeksrapport is opgebouwd uit 3 delen. Voor ieder deel wordt achtereenvolgens de theoretisch achtergrond, de methodologie, de resultaten en de conclusie besproken.

- Deel 1 gaat over de karakterisering van de kinderen, ouders en sociotherapeuten van Berkenpad 3 en de ontwikkelingen die zij doormaken (hoofdstuk 2 t/m 5).
- Deel 2 gaat over het leef-, leer- en werkklimaat (hoofdstuk 6 t/m 9).
- Deel 3 gaat over de ervaringen van sociotherapeuten met het implementeren van Waakzame Zorg en het Synchroon Beeldcoachingstraject dat ze gevolgd hebben (hoofdstuk 10 t/m 13).

Het rapport wordt afgesloten met een discussie en aanbevelingen over het gehele onderzoek (hoofdstuk 14).

Deel 1

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Wat karakteriseert de kinderen, ouders en sociotherapeuten van Berkenpad 3 op het gebied van (gedrags-)problematiek en welzijn?2. Welke ontwikkeling wordt waargenomen bij kinderen, ouders en sociotherapeuten op het gebied van (gedrags-)problemen, en welzijn? |
|--|

2. Autisme en gedragsproblemen

Ongeveer tien op de duizend jeugdigen heeft een Autismespectrumstoornis (Gezondheidsraad, 2012). Een Autismespectrumstoornis (ASS) is een ontwikkelingsstoornis die wordt gekenmerkt door diepgaande problemen met sociaal-emotionele wederkerigheid, sociale interactie en inflexibele routines of geritualiseerde patronen. De ernst wordt gebaseerd op beperkingen in de sociale communicatie en beperkte, repetitieve gedragspatronen. De diagnostische classificatie ASS wordt viermaal zo vaak bij jongens als bij meisjes toegekend (American Psychiatric Association, 2013).

Een van de grootste problemen van Jeugdigen met ASS is hun onvermogen om signalen uit de omgeving te filteren, waardoor ze in sociale situaties snel overprikkeld raken en uit zelfbescherming soms agressief reageren. Hun beperkingen in communicatieve vaardigheden kunnen leiden tot sociale isolatie, een lage zelfwaardering, miscommunicatie en problemen in de omgang met nieuwe (sociale) situaties (Baykaner et al., 2013; Dillon & Underwood, 2012).

Maar liefst zeventig procent van de jeugdigen met ASS heeft te kampen met psychiatrische symptomen die geen onderdeel vormen van de diagnostische criteria van ASS. Onderzoek van Simonoff et al. (2008) toont aan dat maar liefst zeventig procent van 12-jarige kinderen met ASS voldoet aan de criteria van minimaal één andere psychiatrische stoornis, en veertig procent voldoet aan de criteria van twee of meer andere stoornissen. De meest voorkomende psychiatrische stoornissen onder kinderen van deze leeftijdsgroep betreffen de angststoornis (41,8%, zie ook van Steensel, Bögels, & Perrin, 2011), de oppositioneel-opstandige stoornis (30%) en de aandachtsdeficiëntie/hyperactiviteitsstoornis (28,2%). Deze comorbide psychiatrische problematiek is bovendien zeer persistent gedurende de adolescentiefase (Simonoff et al, 2013).

Ondanks de miljarden research die vooral in de VS de afgelopen jaren zijn besteed aan onderzoek naar ASS, is de ontwikkelingsstoornis niet te 'genezen'. Behandeling en ondersteuning van kinderen met ASS is er vooral op gericht om bepaalde symptomen en bijkomende gevolgen, zoals gedrags- en emotionele problemen te verminderen en te stimuleren wat kinderen *wel* kunnen.

Hoewel er op dit moment vrijwel geen evidence-based behandelmethoden beschikbaar zijn, zijn de op dit moment gangbare vormen van behandeling doorgaans gebaseerd op de volgende principes: structureren van de omgeving, vermindering van prikkels, stimulering van de normale ontwikkeling, aanleren van adaptieve vaardigheden, verbeteren van flexibiliteit, vermindering van gedragsproblemen en ondersteuning van het gezin en bredere systeem rondom een kind met ASS (Trimbos, 2010). Psycho-educatie neemt een belangrijke plaats in, waarin vooral aandacht wordt besteed aan de sterke kanten van mensen met ASS die gebruikt kunnen worden om de moeilijkheden in het dagelijks leven te compenseren.

Daarnaast is het belangrijk dat ondersteuning van specifiek kinderen met ASS zich richt op transitie binnen zorg- en onderwijscontexten, omdat dit een risicofase is waarbinnen symptomen en daaraan gerelateerde problemen kunnen verslechteren (Dillon & Underwood, 2012). Er is vooral behoefte aan een preventieve aanpak waarbij kinderen met ASS dergelijke transitie succesvol kunnen doorlopen en waarmee meer gestuurd wordt op het verhogen van het zelfmanagement van kinderen en minder op één-op-één instructie door een leraar/pedagoog/psycholoog/ambulant begeleider. Dat is echter niet eenvoudig. Er komen echter steeds meer aanwijzingen dat het behandelklimaat in instellingen voor residentiële zorg een belangrijke rol speelt bij herstel (voor een overzicht en discussie zie: Souverein, Van der Helm, & Stams, 2013).

Om dit behandelklimaat (of ook wel leefklimaat genoemd) te optimaliseren is in het professionele handelen van jeugdprofessionals een evenwicht nodig tussen flexibiliteit (nodig voor het bereiken van therapeutische doeleinden) en controle (nodig voor het handhaven van structuur en voorkomen van anarchie). Het ligt in het wankel karakter van dit evenwicht dat, vooral bij incidenten, het contact tussen

medewerkers en kinderen afneemt, agressie toeneemt en het klimaat in de residentiële zorg verslechtert (Ros, van der Helm, Wissink, Schaftenaar, & Stams, 2013).

Transactionele processen tussen kinderen en medewerkers, waarbij niet alleen beheersing, maar ook andere dysfunctionele vormen van conflicthantering op de groep, zoals toegeven en vermijden, vormen de kern van de problemen in het behandelklimaat (Van der Helm & Stams, 2012). Medewerkers vormen daarom voor het professioneel hanteren van agressie de sleutel (Van der Helm, Boeke, Stams, & Van der Laan, 2011). In het verleden is vaak naar kenmerken van jongeren gekeken, maar die zijn bij ASS een gegeven (importhypothese; Gover, Mackenzie, & Armstrong, 2000). Het is de vraag hoe de medewerker te leren daar professioneel mee om te gaan en tevens welke randvoorwaarden hiervoor voor medewerkers belangrijk zijn ('werkklimaat'; Van Miert & Dekker, 2013).

3. Methodologie

3.1 Meetinstrumenten

Voor dit onderzoek is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van gevalideerde en genormeerde vragenlijsten. In tabel 1 staat een overzicht van bijzondere gebeurtenissen op de groep in relatie tot de meetmomenten. In tabel 2, 3 en 4 staan per informant (kinderen, ouders en sociotherapeuten/leerkrachten) de afgenomen vragenlijsten en de betreffende meetmomenten voor dit deel van het onderzoek.

Tabel 1 Tijdslijn gebeurtenissen op de groep en meetmomenten

	Okt-14	Nov-14	Dec-14	Jan-15	Feb-15	Mrt-15	Apr-15	Mei-15	Jun-15
<i>Gebeurtenissen op de groep</i>	Start	Vertrek 3 teamleden	Start 2 teamleden					Vertrek 1 teamlid	
		Vertrek kind	Start kind						
			Start GG1**	Start SC1**		Start GG2 en SC2**			
<i>Metingen*</i>	T0	T0*			T1				T2
						Monitoring 1			Monitoring 2

* Metingen bij later startende teamleden en kinderen vinden met gelijke tussenpozen na aanvang plaats. Dus T0 direct bij de start, T0* een maand na de start en T1 3 maanden later. De eindmeting is bij ieder op hetzelfde moment afgenomen.

** GG1 en GG2 = Training Waakzame Zorg voor respectievelijk de eerste en tweede groep teamleden; SC1 en SC2 = Synchroon Beelcoaching voor respectievelijk de eerste en tweede groep teamleden.

Tabel 2 Overzicht meetinstrumenten met kinderen als informant

<i>Meetinstrument</i>	<i>Meetpretentie</i>	<i>Afnamemoment</i>
SDQ*	<i>Strenghts and Difficulties Questionnaire</i> Meet psychische en psychosociale problematiek en vaardigheden bij kinderen.	T0, T1
YSR*	<i>Youth Self Report</i> Meet de visie van het kind op zijn eigen gedrag en vaardigheden. Geeft aan op welke vlakken er problemen voordoen in het gezin die de sociaalemotionele ontwikkeling verstoren.	T0, T1

* SDQ voor kinderen jonger dan 11; YSR voor kinderen van 11 jaar en ouder.

Tabel 3 Overzicht meetinstrumenten met ouders als informant

<i>Meetinstrument</i>	<i>Meetpretentie</i>	<i>Afnamemoment</i>
CBCL	<i>Child Behaviour Check List</i> Meet het probleemgedrag en vaardigheden van kinderen volgens ouders.	T0
GVL	<i>Gezinsvragenlijst</i> Geeft inzicht in het functioneren van het gezin waar een kind uitkomt.	T0
EMPO	<i>Empowerment Vragenlijst</i> Geeft inzicht in de uitkomsten van hulpverlening aan opvoeders, vooral op het vlak van hun zelfredzaamheid en vaardigheden die nodig zijn om hun leven in eigen handen te nemen.	T0

Tabel 4 Overzicht meetinstrumenten met sociotherapeuten en leerkracht als informant

Meetinstrument	Meetpretentie	Afnamemoment
UBOS-C (sociotherapeuten)	Utrechtse Burnout Schaal – welzijnswerkers Meet de mate van burnout en is in staat om werknemers met burnoutklachten te onderscheiden van gezonde werknemers en van diegenen met ander psychiatrische klachten.	T0+, T1, T2
UBES (sociotherapeuten)	Utrechtse Bevlogenheid Schaal Meet de mate van bevlogenheid van werknemers.	T0+, T1, T2
TRF (Leerkracht)	Teacher Report Form Meet de visie van de leerkracht op het probleemgedrag en de vaardigheden van de kinderen.	T0+, T1, T2

CBCL, TRF en CBCL

Het is mogelijk dat kinderen zich in verschillende contexten anders gedragen, bijvoorbeeld thuis en op school. Ook ervaren kinderen misschien problemen waar volwassenen geen zicht op hebben (bijvoorbeeld angst en depressie) en andersom. Daarom vullen verschillende informanten vragenlijsten in over het (probleem)gedrag van de kinderen: ouders (CBCL), de leerkracht (TRF) en de kinderen zelf (YSR). Jongere kinderen (<11) vullen de SDQ in, in plaats van de YSR.

GVL en EMPO

Om te meten of omstandigheden in de gezinnen van de kinderen een bedreiging kunnen vormen voor het gedrag en de emotionele ontwikkeling, vullen de ouders aan het begin van de behandeling de gezinsvragenlijst (GVL) in. In aanvulling daarop wordt de empowerment van ouders gemeten door middel van de EMPO.

UBES en UBOS

Het welzijn van de sociotherapeuten wordt gemeten door middel van de Utrechtse Bevlogenheidsschaal (UBES) en de Utrechtse Burnout Schaal (UBOS). Door de invoer van de methode Waakzame Zorg zou de handelingsverlegenheid van behandelaars moeten verminderen. Er wordt gekeken of dit terug te zien is in de resultaten.

3.2 Respons

In onderstaande tabel staat een overzicht van de respons op de verschillende vragenlijsten weergegeven.

Tabel 5 Overzicht respons per informant voor start-, tussen- en eindmeting

Informant	Vragenlijst (N)	Startmeting/T0 (n)	Tussenmeting/T1 (n)	Eindmeting/T2 (n)
Kind	SDQ (3)	3	3	-
	YSR (7)	7	5	-
Ouder	CBCL (10)	5	-	-
	GVL (10)	5	-	-
	EMPO (10)	7	-	-
	TRF (10)	9	10	9
Leerkracht	UBOS (9)*	9	7	5
	UBES (9)	9	7	5

* Bij de eindmeting N=8

In oktober startten 10 kinderen in de behandelgroep. Eén van hen is in november overgeplaatst naar een gesloten groep bij een andere instelling. Hij heeft geen vragenlijsten ingevuld. In december is een nieuw kind op de groep gekomen. Hij heeft met hetzelfde interval als de andere kinderen de vragenlijsten ingevuld.

Kinderen

De kinderen hebben de vragenlijsten onder begeleiding van de onderzoeker ingevuld. De startmeting bij de kinderen heeft plaatsgevonden binnen 2 weken nadat een kind op de groep was geplaatst. De vragenlijsten voor de tussenmeting zijn 4 maanden later afgenomen. Drie kinderen waren bij de startmeting onder de 11, zij hebben de SDQ ingevuld. De andere kinderen hebben de YSR ingevuld. Na de startmeting zijn twee kinderen uitgevallen. Het invullen van de vragenlijsten was te belastend voor ze (zie discussie). Om de belasting voor alle kinderen te verlagen is de YSR/SDQ niet meer aangeboden in de eindmeting. De leerkrachtmeting zou voldoende informatie moeten bieden over de problematiek van de kinderen aan het einde van het schooljaar.

Ouders

Ouders hebben een set vragenlijsten aangeboden gekregen door de sociotherapeuten op de groep tijdens de opname van hun kind. Dit leverde respons van twee ouders op. Daarna zijn de andere ouders op verschillende manieren benaderd. Dit leverde een totale respons op van 7 ouders. Ondanks dat de metingen over een lange tijdsperiode zijn verspreid, zijn alle resultaten verwerkt als startmeting. Om de belasting voor de ouders te verlagen, is ervoor gekozen om geen tussen- en eindmeting te verrichten.

Sociotherapeuten

Het behandelteam op de groep bestond in oktober uit 10 sociotherapeuten. In november hebben drie van hen het team verlaten. In december is het team aangevuld met twee nieuwe sociotherapeuten. De sociotherapeuten hebben een maand nadat ze op de groep zijn gestart de vragenlijsten ingevuld. De vragenlijsten kregen ze aangereikt door de onderzoeker in een envelop met daarop hun persoonlijke code. Degenen die geen deel meer uitmaken van de groep hebben geen vragen beantwoord. In mei heeft opnieuw een sociotherapeut de groep verlaten. Het team bestond dus op het moment van de eindmeting uit 8 leden.

3.3. Analyse

De antwoorden op de vragen van de SDQ, YSR, CBCL, TRF en GVL zijn ingevoerd in BergOp. Het verwerkingssysteem van BergOp heeft vervolgens de resultaten verwerkt tot schaalscores en de schaalscores vergeleken met normscores. Om een overzichtelijk beeld te krijgen zijn de resultaten ingevoerd in SPSS. De resultaten zijn in tabellen weergegeven in het volgende hoofdstuk.

Om de grootte van de veranderingen die de kinderen hebben doorgemaakt weer te geven, wordt gebruik gemaakt van de Reliable Change Index (RCI). Deze RCI waardes zijn berekend in BergOp. RCI waardes groter dan 1,64 en kleiner dan -1,64 geven een significante verandering aan. De kans dat gemeten verschil op toeval berust is dan kleiner dan 5%.

De resultaten op de andere vragenlijsten (EMPO, UBES en UBOS) zijn direct ingevoerd in SPSS. In SPSS zijn schaalscores berekend. De schaalscores van de UBES en UBOS zijn vergeleken met normscores. Voor de EMPO zijn geen normscores bekend. De resultaten op deze vragenlijst zijn uitgedrukt in een rapportcijfer tussen 1 en 10. Waarbij 1 een laag cijfer is en 10 een hoog cijfer.

4. Resultaten karakterisering en ontwikkeling

4.1 Karakterisering kinderen, ouders en sociotherapeuten

Wat karakteriseert de kinderen, ouders en sociotherapeuten van Berkenpad 3 op het gebied van (gedrags-)problematiek en welzijn?

4.1.1 Kinderen

In de onderstaande tabellen (6 tot en met 8) staan de resultaten van de kind- (YSR/SDQ), ouder- (CBCL) en leerkrachtrapportage (TRF) op de startmeting.

Tabel 6 Resultaten startmeting (T0) Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), n=3

	Emotionele problemen	Gedragsproblemen	Hyperactiviteit/ Aandachtstekort	Problemen leeftijdsgenoten	Prosociaal gedrag	Totale problemen
Normaal	-	-	2	1	2	-
(Sub)klinisch	3	3	1	2	1	3

Tabel 7 Resultaten startmeting (T0) Child Behaviour Checklist (CBCL= C), n=5; Teacher Report Form (TRF= T), n=9; en Youth Self Report (YSR= Y) n=7 op de bredebandschalen

	Internaliserend			Externaliserend			Totale Problemen		
	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y
<i>Normaal</i>	1	1	4	2	2	2	1	2	4
<i>Subklinisch</i>	4	8	3	2	7	2	4	7	3

Tabel 8 Resultaten startmeting (T0) Child Behaviour Checklist (CBCL= C), n=5; Teacher Report Form (TRF= T), n=9; en Youth Self Report (YSR= Y) n=7 op de DSM-schalen

	Affectiviteit			Angst			Somatisch			Aandachtstekort			Opstandig Oppositioneel			Gedrags-problemen		
	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y
<i>Normaal</i>	3	3	4	2	4	6	3	8	5	1	6	4	3	3	5	3	3	5
<i>(Sub)klinisch</i>	2	6	3	3	5	1	1	1	2	4	3	3	2	6	2	2	6	2
<i>Ontbreekt</i>	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

In de tabellen is te zien dat het merendeel van de kinderen klinisch scoort op de schaal 'Totale problemen', in zowel de ouder-, leerkracht- en kindrapportage. De leerkracht scoort 7 van de 9 kinderen klinisch, de ouders 4 van de 5. Vier van de 10 kinderen scoren zichzelf normaal op de schaal 'Totale problemen'. Van minimaal twee van hen is gebleken dat ze niet goed in staat zijn de vragenlijsten in te vullen (zie discussie).

De problemen zijn complex. De meeste kinderen scoren hoog op meerdere DSM-schalen, zowel internaliserende als externaliserende problemen komen bij veel kinderen voor. Volgens de leerkracht komen problemen op het gebied van affectiviteit, angst, opstandig oppositioneel gedrag en gedragsproblemen het meest voor. Lichamelijke problemen een aandachtstekort/hyperactiviteitsproblemen komen minder voor.

Bij sommige kinderen zijn de resultaten tussen informanten niet consistent. Twee kinderen (kind 5 en 7) scoren in de zelfrapportage op alle subschalen 'normaal', terwijl de ouders en leerkracht de kinderen wel op een aantal schalen 'klinisch' scoren (zie tabel 9 en 10). De kinderen zelf geven aan niet in staat te zijn geweest de vragenlijsten goed in te vullen. Dat er wel sprake is van problemen blijkt niet alleen uit de scores op de CBCL en TRF, maar ook uit de resultaten op de Gezinsvragenlijst (alleen kind 5). De thuissituatie kan een bedreiging vormen voor het gedrag en de emotionele ontwikkeling van het kind. De ouder is verminderd gevoelig voor de behoeften van het kind en de communicatie verloopt moeizaam. De organisatie binnen het gezin verloopt niet helemaal gestructureerd en de relatie tussen beide ouders verloopt moeizaam. De ouders ontleen weinig steun aan hun omgeving. Uit de resultaten van de EMPO blijkt dat de ouder (kind 5) zich niet competent voelt in de opvoeding.

Een ander kind (kind 10) scoort in de leerkracht- en zelfrapportage op veel schalen klinisch, terwijl de ouder op de meeste schalen het kind normaal scoort (zie tabel 9 en 10). Uit de resultaten van de gezinsvragenlijst en EMPO blijkt dat de ouder ook thuis geen problemen ervaart.

Tabel 9 Resultatenoverzicht startmeting (T0) voor kind 5, 7 en 10 voor de CBCL (=C), TRF (=T), YSR (=Y), GVL (=G) en EMPO (=E) voor de DSM-schalen

	Affectiviteit			Angst			Somatisch			Aandachtstekort			Opstandig Oppositieel			Gedrags-problemen		
	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y
5	K	K	N	K	N	N	K	N	N	S	N	N	K	S	N	S	S	N
7	-	S	N	-	S	N	-	N	N	-	N	N	-	S	N	-	S	N
10	N	K	K	K	K	N	N	N	N	N	K	S	N	K	K	N	S	K

Tabel 10 Resultatenoverzicht startmeting (T0) voor kind 5, 7 en 10 voor de CBCL (=C), TRF (=T), YSR (=Y) voor de bredebandschalen, GVL (=G) en EMPO (=E)

	Internaliserend			Externaliserend			Totaal			Responsiviteit	Communicatie	Organisatie	Relatie	Netwerk	Totaal ZP	Persoonlijk Competent	Opvoedings Competent	Competentie Benutting
	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	G	G	G	G	G	G	E	E	E
5	K	K	N	K	K	N	K	K	N	K	K	S	S	K	K ⁺	O	O	V
7	-	K	N	-	K	N	-	K	N	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	N	K	K	N	K	K	N	K		N	N	N	-	N	L	V	V	-

Opvallend is dat twee kinderen (4 en 8) normaal scoren op de meeste subschalen volgens de kinderen zelf en volgens de leerkracht (zie tabel 11 en 12). In de ouder metingen scoort kind 4 op de meeste schalen normaal (of subklinisch), terwijl de ouder van kind 8 haar kind wel op een aantal schalen klinisch scoort. Bij beide kinderen zijn de scores op de Gezinsvragenlijst hoog, wat duidt op problemen in de thuissituatie. De ouders scoren zichzelf matig tot voldoende competent in de opvoeding van hun kind volgens de EMPO vragenlijst.

Dossieranalyse wijst uit dat er inderdaad problemen zijn in de thuissituaties van deze kinderen, maar ook dat de kinderen op de groep gedrag vertonen dat niet naar voren komt uit de resultaten van de vragenlijsten. Deze problemen liggen met name op het gebied van sociale interacties: samen (willen en kunnen) spelen en emoties uiten.

Tabel 11 Resultatenoverzicht startmeting (T0) voor kind 4 en 8 voor de CBCL (=C), TRF (=T), YSR (=Y), GVL (=G) en EMPO (=E) voor de DSM-schalen

	Affectiviteit			Angst			Somatisch			Aandachtstekort			Opstandig Oppositieel			Gedrags-problemen		
	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y
4	N	N	N	N	N	N	-	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
8	N	N	N	K	N	N	N	N	N	K	N	N	N	N	N	N	N	N

Tabel 12 Resultatenoverzicht startmeting (T0) voor kind 4 en 8 voor de CBCL (=C), TRF (=T), YSR (=Y) voor de bredebandschalen, GVL (=G) en EMPO (=E)

	Internaliserend			Externaliserend			Totaal			Responsiviteit	Communicatie	Organisatie	Relatie	Netwerk	Totaal ZP	Persoonlijk Competent	Opvoedings Competent	Competentie Benutting
4	C	T	Y	C	T	Y	C	T	Y	G	G	G	G	G	G	E	E	E
8	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	K	K	-	K	K	M	V	V
	K	S	N	N	N	N	K	N	N	N	N	N	S	K	S	M	M	V

4.1.2 Ouders

Uit de resultaten op de Gezinsvragenlijst komt complexe gezinsproblematiek naar voren. Veel ouders scoren klinisch op meerdere probleemschalen. De meeste klinische scores worden gegeven op de schaal netwerk (zie tabel 13). Dit heeft zijn weerslag op de kinderen. Kinderen uit gezinnen met een beperkt steunnetwerk leven geïsoleerder dan andere kinderen. Ze komen minder in contact met anderen en daardoor leren ze minder over andere opvattingen en gedragingen. Hierdoor raken ze beperkt in hun omgang met anderen.

Tabel 13 Resultaten startmeting (T0) Gezinsvragenlijst (GVL), n=5

	Responsiviteit	Communicatie	Organisatie	Relatie	Netwerk	Totaal Partnerrelatie
Laag-Normaal	4	3	3	1	2	2
(Sub)klinisch	1	2	2	2	3	3
Ontbreekt	-	-	-	2	-	-

Uit de resultaten van de Empowerment vragenlijst (tabel 14) blijkt dat de competentiebeleving van de ouders als persoon en als opvoeder laag is, maar dat ouders de competenties die ze hebben, wel voldoende kunnen benutten.

Tabel 14 Resultaten startmeting (T0) Empowerment vragenlijst (EMPO), n=7

	Persoonlijk Competent	Opvoedings Competent	Competentie Benutting
Onvoldoende*	2	3	-
Matig*	3	2	-
Voldoende	2	2	6
Ontbreekt	-	-	1

* Onvoldoende: cijfer 5,0 of lager, matig: cijfer 5,1 tot 6,0 matig en voldoende: cijfer 6,0 of hoger (cijfers op een schaal van 1 tot 10).

4.1.3 Sociotherapeuten

De bevlogenheid van de sociotherapeuten van de behandelgroep is gemeten aan de hand van de Utrechtse Bevlogenheidsschaal (UBES; tabel 15). Met bevlogenheid wordt hier bedoeld: een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die gekenmerkt wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie.

Tabel 15 Resultaten startmeting (T0) Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES), n=9

	Vitaliteit	Toewijding	Absorptie	Totaal
(Zeet) Laag	-	1	2	1
Gemiddeld	4	1	3	3
(Zeet) Hoog	5	7	3	5
Ontbreekt	-	-	1	-

De vitaliteitsschaal wordt gekenmerkt door het beschikken over veel energie en (geestelijke) veerkracht. Iemand die hoog scoort op deze schaal voelt zich sterk en fit, raakt niet snel vermoeid en zet door als het tegenzit. Hij of zij beschikt over veel werklust. Bij de start van de groep beschikken de sociotherapeuten over een gemiddelde tot hoge vitaliteit ten opzichte van de normgroep.

De toewijdingsschaal meet enthousiasme, inspiratie, trots, uitdaging en voldoening. Iemand die hoog scoort op deze schaal identificeert zich in de regel sterk met zijn of haar werk, doordat dit als zinvol, nuttig, uitdagend en inspirerend wordt ervaren. Hij of zij is vaak enthousiast en trots op zijn/haar werk. De meeste sociotherapeuten scoren hoog op de toewijdingsschaal. Een van hen scoort laag.

De absorptieschaal wordt gekenmerkt door het op plezierige wijze helemaal opgaan in het werk, er door in vervoering raken en er niet meer los van kunnen komen, waarbij de tijd snel voorbij gaat en andere dingen worden vergeten. De sociotherapeuten scoren laag, gemiddeld of hoog op deze schaal, waarbij de verdeling over deze scores ongeveer gelijk verdeeld is.

Ook de totaalscores liggen op een range tussen laag en hoog. De meeste sociotherapeuten scoren gemiddeld of hoog, terwijl 1 van hen een lage score heeft.

De sociotherapeuten hebben tevens de UBOS ingevuld (tabel 16).

Tabel 16 Resultaten startmeting (T0) Utrechtse Burn-out Schaal (UBOS-C), n=9

	Emotionele uitputting	Depersonalisatie	Persoonlijke hekwzaamheid
(Zeet) Laag	3	2	1
Gemiddeld	5	4	3
(Zeet) Hoog	1	3	5
Ontbreekt	-	-	-

De scores van de sociotherapeuten zijn vergeleken met de normgroep voor werkenden, dat wil zeggen: gezonde werknemers.

Een hoge tot zeer hoge score op de schaal 'Emotionele Uitputting' heeft betrekking op het gevoel helemaal 'op' of 'leeg' te zijn vanwege de inspanningen die op het werk zijn verricht, in het bijzonder in het contact met andere mensen.

Een hoge tot zeer hoge score op de schaal 'Depersonalisatie' heeft betrekking op een onpersoonlijke, onverschillige, negatieve en cynische houding ten opzichte van de mensen waarmee men dagelijks werkt. Bovendien komt in enkele items tot uitdrukking dat deze afstandelijke of 'depersonaliserende' houding zich in de loop van de tijd heeft ontwikkeld, aanvankelijk voelde mens zich namelijk meer betrokken.

Iemand met een zeer lage tot lage score op de schaal 'Persoonlijke Bekwaamheid' acht zichzelf verminderd bekwaam: men vindt dat men op het werk tekort schiet, dat er geen positieve resultaten worden geboekt en dat het werk geen voldoening schenkt.

Na ongeveer een maand werken op de groep scoort 1 sociotherapeut hoog op de schalen 'Emotionele Uitputting' en 'Depersonalisatie' en laag op de schaal 'Persoonlijke Bekwaamheid'. Haar scores wijzen op een burn-out.

Daarnaast zijn er twee andere sociotherapeuten die hoog scoren op de schaal 'Depersonalisatie'. Op de andere schalen hebben deze sociotherapeuten een gemiddelde of positieve score.

4.2 Ontwikkelingen in de groep

Welke ontwikkeling wordt waargenomen bij kinderen, ouders en sociotherapeuten op het gebied van (gedrags-)problemen, en welzijn?

4.2.1 Kinderen

In tabel 17 staan de resultaten van de leerkrachtmeting (TRF) op de bredebandschalen weergegeven voor de 8 kinderen voor wie een start- en tussen- en eindmeting is afgenomen. Van 1 kind is alleen de start en tussenmeting gedaan (hij is overgeplaatst naar een andere school). Voor een ander kind is alleen de tussen- en eindmeting afgenomen.

Er zijn geen grote verschillen te zien op de bredebandschalen tussen de verschillende meetmomenten. Zowel internaliserend als externaliserend gedrag komt veel voor in de groep. Eerst is een kleine verslechtering zichtbaar, alvorens er weer verbetering optreedt.

Tabel 17 Vergelijking resultaten start- (T0), tussen- (T1) en eindmeting (T2) Teacher Report Form (TRF) bredeband-schalen, n=8

	Internaliserend			Externaliserend			Totaal		
	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2
Normaal	1	-	1	1	-	2	1	-	1
(Sub)klinisch	7	8	7	7	8	6	7	8	7

Per kind is gekeken of er significante veranderingen zijn opgetreden op de bredebandschalen tussen de verschillende metingen (tabel 15). Te zien bij dat de meeste kinderen (6) een verbetering heeft plaatsgevonden op minimaal een van de schalen (veelal de Totale Probleemschaal). Bij één kind zijn de problemen verergerd.

In tabel 18 staat een overzicht van de significante veranderingen die de kinderen hebben doorgemaakt volgens de leerkracht. Opvallend is dat voor de meeste kinderen (6) een verbetering is opgetreden op minimaal één van de gemeten schalen. Van slechts één kind zijn de problemen verergerd. De meeste verbeteringen zijn opgetreden tussen de laatste twee meetmomenten.

Tabel 18 Overzicht van significante veranderingen* tussen start- (T0), tussen- (T1) en eindmeting (T2) op bredebandschalen van de Teacher Report Form (TRF), n=10

	T0-T1	T1-T2	T0-T2
Verslechtering	2	-	1
Gelijk	7	4	1
Verbetering	-	5	6
Niet gemeten	1	1	2

* Een significante verandering ($RCI < -1,64$ of $> 1,64$) op minimaal 1 van de bredebandschalen

In tabel 19 staan de resultaten van de leerkrachtmeting op de DSM-schalen. Ook hier is te zien dat de problematiek van de kinderen complex is gebleven. Er worden iets minder gedragsproblemen waargenomen en iets meer angstproblemen.

Tabel 19 Vergelijking resultaten start- (T0), tussen- (T1) en eindmeting (T2) Teacher Report Form (TRF) op de DSM-schalen, n=8

	Affectiviteit			Angst			Somatisch			Aandachtstekort			Opstandig Oppositioneel			Gedrags-problemen		
	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2
<i>Normaal</i>	2	1	3	3	0	1	7	8	8	5	4	6	2	1	2	2	3	4
<i>(Sub)klinisch</i>	6	7	5	5	8	7	1	-	-	3	4	2	6	7	6	6	5	4

Ook voor de DSM-schalen is gekeken of er significante veranderingen zijn opgetreden tussen de metingen (Tabel 20). In lijn met de bevindingen voor de bredebandschalen worden traden ook hier de meeste verbeteringen op later in de behandeling. Als wordt gekeken naar het verschil tussen de start- en eindmeting, dan treedt een significante verbetering op, op hooguit 1 van de schalen: opstandig oppositioneel gedrag (RCI 1,89; kind 4); lichamelijke problemen (RCI 1,89; kind 9) en aandachtstekort/hyperactiviteit (RCI 2,53; kind 10).

Tabel 20 Overzicht van significante veranderingen* tussen start- (T0), tussen- (T1) en eindmeting (T2) op DSM-schalen van de Teacher Report Form (TRF), n=10

	T0-T1	T1-T2	T0-T2
<i>Verslechtering</i>	2	1	-
<i>Gelijk</i>	6	3	5
<i>Verbetering</i>	1	5	3
<i>Niet gemeten</i>	1	1	2

* Een significante verandering (RCI < -1,64 of > 1,64) op minimaal 1 van de DSM-schalen

De kinderen zelf hebben alleen de start- (T0) en tussenmeting (T1) ingevuld. Net als in de metingen van de leerkracht wordt er op de meeste schalen gelijk gescoord op beide metingen (tabel 21, 22 en 23). Op een aantal DSM-schalen is, tegenstrijdig met sommige resultaten van de leerkracht, een verbetering zichtbaar. Minder kinderen scoorden in maart (sub)klinisch op de schalen angst problemen, somatische problemen, aandachtstekort en hyperactiviteit en opstandig oppositioneel gedrag.

Tabel 21 Vergelijking resultaten start- (T0) en tussenmeting (T1) Strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ), n=3

	Emotionele problemen		Gedrags-problemen		Hyperactiviteit/Aandachtstekort		Problemen leeftijdsgenoten met		Prosociaal gedrag		Totale problemen	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
<i>Normaal</i>	-	1	-	-	2	1	1	1	2	2	-	-
<i>(Sub)klinisch</i>	3	2	3	3	1	2	2	2	1	1	3	3

Tabel 22 Vergelijking resultaten start- (T0) en tussenmeting (T1) Youth Self Report (YSR) op de bredebandschalen, n=5

	Internaliserend		Externaliserend		Totaal	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1
<i>Normaal</i>	2	2	3	4	2	3
<i>(Sub)klinisch</i>	3	3	2	1	3	2

Tabel 23 Vergelijking resultaten start- (T0) en tussenmeting (T1) Youth Self Report (YSR) op de DSM-schalen, n=5

	Affectiviteit		Angst		Somatisch		Aandachtstekort		Opstandig Oppositieel		Gedrags-problemen	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
<i>Normaal</i>	2	2	4	5	3	4	2	4	3	5	3	2
<i>(Sub)klinisch</i>	3	3	1	-	2	1	3	1	2	-	2	3

4.2.2 Ouders

De ouders hebben alleen voor de startmeting vragenlijsten ingevuld. Er is dus geen ontwikkeling gemeten op het gebied van de gezinssituaties en het welzijn van de ouders.

4.2.3 Sociotherapeuten

De respons op de UBES en de UBOS door de sociotherapeuten is verschillend (T0: n=9; T1: n=7; T2: n=5). In tabel 24 en 25 staan de resultaten op de UBES en UBOS weergegeven voor de sociotherapeuten die de vragenlijsten voor alle drie de metingen hebben ingevuld.

Te zien is dat een maand na de start van de groep (in november) de bevoegenheid van 1 van de sociotherapeuten laag was. In de tussen- en eindmeting is daar één sociotherapeut bijgekomen. De scores op de UBOS hebben zich op eenzelfde manier ontwikkeld: in november was er één sociotherapeut met burnout-verschijnselen en in juni is daar één bijgekomen.

Tabel 24 Vergelijking resultaten start- (T0), tussen- (T1) en eindmeting (T2) Utrechtse Bevoegheidschaal (UBES), n=5

	Vitaliteit			Toewijding			Absorptie			Totaal		
	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2
<i>(Zeer) Laag</i>	-	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2
<i>Gemiddeld</i>	2	2	3	-	1	2	1	2	1	2	2	1
<i>(Zeer) Hoog</i>	3	1	1	4	2	2	2	1	2	2	1	2

Tabel 25 Vergelijking resultaten start- (T0), tussen- (T1) en eindmeting (T2) Utrechtse Burnout Schaal (UBOS-C), n=5.

	Emotionele Uitputting			Depersonalisatie			Persoonlijke Bekwaamheid		
	T0	T1	T2	T0	T1	T2	T0	T1	T2
<i>(Zeer) Laag</i>	2	-	1	1	1	1	1	2	1
<i>Gemiddeld</i>	2	3	3	2	2	2	1	1	2
<i>(Zeer) Hoog</i>	1	2	1	2	2	2	3	2	2

5. Conclusies karakterisering en ontwikkeling

5.1 Karakterisering kinderen, ouders en sociotherapeuten

Aan de hand van de resultaten op de startmeting, wordt een beeld geschetst van wie de kinderen, ouders en sociotherapeuten van Berkenpad 3 zijn.

5.1.1 Kinderen

Bij de kinderen van Berkenpad 3 is er sprake van complexe problematiek, waarbij meerdere problemen tegelijkertijd voorkomen. Met name problemen op het gebied van affectiviteit, angst, opstandig oppositioneel gedrag en gedragsproblemen komen veel voor. Lichamelijke problemen en aandachtstekort/ hyperactiviteit komen minder voor.

Uit de resultaten blijkt dat kinderen, ouders en leerkracht een andere kijk hebben op de problematiek. De resultaten van de metingen van deze verschillende informanten (op de YSR/SDQ, CBCL en TRF) komen niet voor alle kinderen overeen. Mogelijk heeft een aantal kinderen een beperkt probleembesef. Deze kinderen zien zelf minder problemen dan hun ouders en leerkracht. Tevens zien zij andere problemen.

Twee kinderen scoren laag op de meeste probleemschalen ten opzichte van hun groepsgenoten volgens alle informanten. Hierdoor lijkt het alsof de kinderen weinig problemen hebben. Als wordt gekeken naar de resultaten op de Gezinsvragenlijst, dan blijkt dat problemen kunnen voortkomen uit de thuissituatie van de kinderen. Bij beide kinderen zijn de scores op de Gezinsvragenlijst hoog. Daarnaast scoren de ouders zich op de EMPO matig tot voldoende competent in de opvoeding van hun kind.

Dossieranalyse wijst uit dat er inderdaad problemen zijn in de thuissituaties van deze kinderen, maar ook dat de kinderen op de groep gedrag vertonen dat niet naar voren komt uit de resultaten van de vragenlijsten. Deze problemen liggen met name op het gebied van sociale interacties: samen (willen en kunnen) spelen en emoties uiten.

5.1.2 Ouders

Ook in de thuissituatie van kinderen is de problematiek complex. In de resultaten van de Gezinsvragenlijst is te zien dat ouders problemen hebben op het gebied van communicatie, relatie, organisatie en netwerk. De grootste problemen, gemeten bij 3 van de 5 ouders, liggen op het gebied van het steunnetwerk. Gezinnen met een beperkt steunnetwerk leven geïsoleerder dan andere gezinnen. Daarnaast raken kinderen beperkt in hun omgang met anderen, omdat ze minder in contact komen met andere opvattingen en gedragingen.

Uit de resultaten van de Empowerment vragenlijst blijkt dat ouders zich weinig competent voelen in hun rol van opvoeder. De competenties waarover ze beschikken kunnen ze goed inzetten.

De resultaten wijzen uit dat ouders gebaat zouden zijn met meer hulp en steun uit hun omgeving en dat ze handvaten nodig hebben om hun competenties als opvoeder te ontwikkelen.

5.1.3 Sociotherapeuten

Het team van sociotherapeuten is bij de start van de groep zeer bevlogen. Het team beschikt over veel energie en geestelijke veerkracht, is enthousiast en geïnspireerd en gaat op in het werk.

Een sociotherapeut scoort laag op de bevlogenheidsschaal. Haar scores op de burn-out schaal zijn hoog, wat duidt op burn-out klachten. Tevens zijn er twee collega's die hoog scoren op de schaal 'Depersonalisatie'. Dit duidt op een op een onpersoonlijke, onverschillige, negatieve en cynische houding ten opzichte van de mensen waarmee men dagelijks werkt. Deze sociotherapeuten scoren echter laag op de andere subschalen van de burn-out schaal. De andere collega's vertonen op de startmeting geen burn-out klachten.

5.2 Ontwikkeling

Om de ontwikkelingen die kinderen en sociotherapeuten doormaken te volgen zijn er na de startmeting nog twee metingen gedaan. Eén meting vond plaats in maart, de volgende meting in juni.

5.2.1 Kinderen

Naarmate de behandeling vordert blijft er sprake van complexe problematiek van de kinderen. Ze blijven klinisch scoren over de hele breedte van de DSM-schalen, met uitzondering van somatische problemen. Daarnaast blijft er sprake van zowel internaliserende als externaliserende problematiek.

Toch boeken veel kinderen vooruitgang. In de eindmeting rapporteert de leerkracht dat bij 6 kinderen (van de 8 kinderen bij wie alle metingen zijn afgenomen) een significante verbetering is opgetreden op minimaal 1 van de bredebandschalen (in de meeste gevallen op de schaal totale problemen). Slechts 1 kind is achteruitgegaan.

Opvallend is dat in de eindmeting er minder gedragsproblemen voorkomen, maar dat problemen worden toegeschreven aan angst.

Als de resultaten van de metingen met elkaar worden vergeleken is te zien dat het probleemgedrag van de kinderen eerst licht toenam en vervolgens afnam. Verbeteringen traden vooral op tussen de laatste twee metingen. Mogelijk wordt dit verklaard doordat de leerkracht bij de eerste meting het gedrag van de kinderen voorzichtig heeft ingeschat, ze kende de kinderen immers nog maar net, en dat ze bij de tussenmeting beter zicht had op de problemen van de kinderen. Daarnaast is het aannemelijk dat kinderen in eerste instantie moesten wennen aan hun nieuwe situatie, dat hun gedrag gestabiliseerd moest worden en dat er daarna pas tijd kwam om aan hun behandeling te werken.

5.2.2 Ouders

De ouders hebben alleen voor de startmeting vragenlijsten ingevuld. Er is dus geen ontwikkeling gemeten op het gebied van de gezinssituaties en het welzijn van de ouders.

5.2.3 Sociotherapeuten

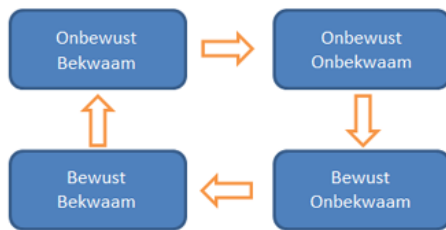
Het team als geheel is bij alle metingen zeer bevlogen en vitaal.

Bij de start van de groep had 1 sociotherapeut burn-out klachten, zij voelde zich ook weinig bevlogen in haar werk. Bij twee andere sociotherapeuten was er sprake van depersonalisatie. Zij voelden zich minder betrokken bij de kinderen.

In maart en in juni was er bij deze sociotherapeut nog steeds sprake van dezelfde klachten. Tevens is de bevlogenheid van een andere sociotherapeut sterk afgenomen. Ook bij een aantal andere sociotherapeuten is de bevlogenheid afgenomen en zijn de burn-out verschijnselen toegenomen, echter niet tot een zorgwekkend niveau. Het team als geheel blijft bevlogen. (Van drie nog werkzame sociotherapeuten is geen eindmeting beschikbaar, zij zijn hier buiten beschouwing gelaten).

De verwachting was dat de handelingsverlegenheid van sociotherapeuten zou afnemen, met de invoering van Waakzame Zorg, omdat ze met deze methodiek nieuwe tools in handen zouden krijgen om met het (probleem)gedrag van kinderen om te gaan. In de praktijk blijkt dat sommige sociotherapeuten zich, naarmate ze langer op de groep werkten, bekwaam voelden. Anderen voelden juist minder bekwaam.

Een mogelijke verklaring is dat het team nog sterk in ontwikkeling is. Bij de start van de groep was iedereen enthousiast, maar nog onwetend over wat ze te wachten stond. Door hun eerdere werkervaring hadden de medewerkers het gevoel dat ze klaar waren voor het werk. Door de training in Waakzame Zorg kregen de medewerkers ontwikkelpunten aangereikt. Hierdoor werden ze bewust onbekwaam: ze wisten immers niet precies hoe ze de nieuwe vaardigheden moesten toepassen. Mogelijk is hierdoor het bekwaamheidsgevoel van enkelen gedaald (dit staat los van of ze daadwerkelijk bekwaam zijn). De verwachting van dit model is dat het bekwaamheidsgevoel groter wordt naarmate de implementatie verder vordert. Eerst ervaren de medewerkers dat ze geleerd hebben hoe ze moeten handelen: ze zijn zich bewust bekwaam. Daarna worden de nieuwe vaardigheden 'normaal' en worden ze onbewust bekwaam.



Ondanks dat het niet meetbaar is, in hoeverre het 'zich bekwaam voelen' toe te schrijven is, aan de implementatie van Waakzame Zorg, is het raadzaam om aandacht te besteden aan de competenties en competentiebeleving van de sociotherapeuten. Mogelijk kan extra coaching en training voor het team (zie deel 3) hier een rol in spelen.

Deel 2

1. Hoe ervaren de kinderen het leefklimaat en leerklimaat en hoe verandert dit gedurende het verloop van de behandeling. Hoe ervaren sociotherapeuten en ouders het werkklimaat op de groep en hoe verandert dit gedurende het verloop van de behandeling?

6. Leef-, leer- en werkklimaat

6.1 Inleiding leef-, leer en werkklimaat

In oktober 2014 is er door Horizon en Yulius een nieuwe groep geopend op Berkenpad 3. De ambitie van Horizon en Yulius is (vroegtijdig en intensief) een gezamenlijk antwoord te geven op de problematiek van jongeren met ASS en gedragsproblemen, waardoor efficiëntie- en effectiviteitsvoordelen behaald worden. Tussen Horizon en de Hogeschool Leiden bestaat eveneens als enige jaren intensieve samenwerking: bij bijna alle vestigingen van Horizon wordt momenteel regelmatig onderzoek verricht naar het leef-, leer-, en werkklimaat, en mogelijkheden om dit klimaat te verbeteren. Horizon heeft de ambitie systematisch aandacht te besteden aan het leef-, leer-, en werkklimaat om de effectiviteit van de geleverde zorg te verbeteren. In dit kader wordt ook het leef-, leer- en werkklimaat op Berkenpad 3 gemonitord.

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van het door de jongeren ervaren leefklimaat en leerklimaat op locatie Berkenpad 3. Tevens wordt gemeten hoe de docenten, pedagogisch medewerkers en ouders het werkklimaat ervaren. De medewerkers van zowel de jeugdzorginstelling als de school kunnen de resultaten gebruiken om met elkaar, met de jongeren en met de ouders in gesprek te gaan over wat er goed gaat volgens de jongeren, ouders en medewerkers, maar ook wat er beter kan. De onderzoeksrapporten naar het leef-, leer- en werkklimaat binnen Berkenpad 3 zijn strikt vertrouwelijk en zullen door de Hogeschool Leiden worden overgedragen aan het management van de instelling.

6.1.1 Het leefklimaat

Behandeling binnen residentiële jeugdzorginstellingen speelt zich grotendeels af op leefgroepen waarbinnen de kwaliteit van het leefklimaat belangrijk is. Het leefklimaat bestaat uit twee elementen, namelijk open leefklimaat-elementen, waarbij ondersteuning van de pedagogisch medewerkers, vertrouwen in en serieus genomen worden door de pedagogisch medewerkers en werken aan behandeldoelen de belangrijkste zijn. Daarnaast kunnen negatieve aspecten van het leefklimaat onderscheiden worden, waarbij gebrek aan structuur en onderling vertrouwen, drukte en gebrek aan aandacht de belangrijkste zijn. Deze aspecten kunnen gemeten worden met de Group Climate Instrument for Children (CGCI, Strijbosch, van der Helm, Van Brandenburg, Wissink, & Stams, 2013).

Een open en therapeutisch leefklimaat wordt gekenmerkt door een veilige en gestructureerde omgeving met veel ondersteuning, duidelijke kansen voor groei, minimale repressie en zorgt voor een goede balans tussen flexibiliteit en controle voor een prettige sfeer. Onderzoek van Van der Helm en collega's (2009) omschrijft een aantal factoren die een open leefklimaat bepalen. Het gaat dan om eigen verantwoordelijkheid; gelijkwaardige communicatie; elkaar kunnen aanspreken op gedrag vanuit een opbouwende invalshoek; individuele groei; respect voor elkaar; en experimenteeruimte voor de kinderen. Een open therapeutisch leefklimaat kan bijdragen aan een hogere behandelmotivatie, meer empathie, een interne locus of control, een afname van agressiviteit, meer emotionele stabiliteit bij kinderen en een positief behandelresultaat (Van der Helm et al., 2009; Van der Helm, Stams, Genabeek, & Van der Laan, 2011a; Wilson & Lipsey, 2007).

Anderzijds is er binnen een gesloten leefklimaat weinig ondersteuning van de groepsleiding, minimale mogelijkheden tot groei, veel repressie en een grimmige en onuitnodigende sfeer. Tevens kenmerkt het zich door weinig structuur, ruimte en tijd voor de kinderen; gevoelens van onveiligheid; verveling; wantrouwen tussen de kinderen; wantrouwen naar de medewerkers; gevoelens van wanhoop; en gebrek aan toekomstperspectief. In een gesloten leefklimaat is er een onevenwichtige machtsbalans, een gebrek aan wederzijds respect en ligt de nadruk op straffen en regels (Van der Helm, Klapwijk, Stams, & Van der Laan, 2009; Van der Helm, Boeke, Stams, & Van der Laan, 2011a; Van

der Helm, Stams, & Van der Laan, 2011b). In tegenstelling tot een open leefklimaat kan dit alles leiden tot een afname van behandelmotivatie, meer agressief gedrag van kinderen, emotionele instabiliteit bij kinderen en een negatief behandelresultaat (Van der Helm et al., 2009; Van der Helm et al., 2011a; Van der Helm et al., 2011b; Van der Helm & Stams, 2012; Wilson & Lipsey, 2007).

Van oorsprong bestaat het leefklimaat uit vier schalen: groei, repressie, sfeer en ondersteuning (Van der Helm et al., 2011b). Voor de kinderen jonger dan 12 jaar is een aangepaste vragenlijst opgesteld en deze bleek middels een factoranalyse uiteen te vallen in de factoren open en gesloten leefklimaat.

6.1.2 Het leerklimaat in een residentiële setting

Voor jongeren die in een gesloten instelling verblijven en naar een school voor speciaal onderwijs gaan is onderwijs van groot belang. De discipline die jongeren daar leren en de (deel)certificaten die jongeren daar kunnen behalen kunnen hen weer op weg helpen om een schoolcarrière 'buiten' te starten: hoop en perspectief zijn belangrijke elementen van een positief leerklimaat en leveren tevens een belangrijke bijdrage aan behandelmotivatie (Van der Helm, Wissink, Stams & De Jongh, 2012). Overigens, alleen al leren lezen bevordert perspectief en het verkrijgen van een baan, en het vermindert gedragsproblemen en recidive (Brunner, 1993; Pinker, 2011; Steurer, 1996; zie ook Vacca, 2008). Als gevolg van hun problematiek komen veel jongeren niet altijd aan onderwijs toe. Dat komt door de problemen en omstandigheden van de jongeren zelf, maar ook doordat het huidige onderwijssysteem vaak onvoldoende is ingericht op het opvangen van jongeren met problemen. Wanneer deze jongeren in een residentiële voorziening worden geplaatst, komen ze soms voor het eerst sinds jaren weer in aanraking met onderwijs. Dat gaat meestal niet meteen goed. Door ernstige taal- en leerachterstanden (sommige jongeren kunnen nauwelijks lezen of schrijven), psychiatrische problematiek en gedragsproblemen zijn jongeren veelal niet in staat om lange aaneengesloten periodes in de schoolbanken te zitten en vertonen mede daardoor disruptief gedrag in de klas. Niet alleen kunnen ze niet stilzitten, maar ze gaan ook treiteren en laten agressief gedrag zien, zowel richting leeftijdsgenoten als leerkrachten.

Er is veel kritiek op het onderwijs binnen residentiële instellingen, maar als je het aan jongeren zelf vraagt, hebben ze verschrikkelijk last van verveling en zinloosheid en dit vooral als ze niet naar school kunnen (Van der Helm & Austmann, 2012). Omdat dit onderwijs en perspectief voor alle jongeren uiteindelijk een doorslaggevende factor in de behandeling is (Van der Helm, Stams & van der Laan, 2011) is het van groot belang inzicht te krijgen in de ervaring van de leerlingen in het speciaal onderwijs: het leerklimaat.

Door overvraging en vele faalervaringen in het reguliere onderwijs hebben leerlingen vaak minder motivatie voor school en bovendien het vertrouwen in het schoolsysteem verloren. Uit onderzoek van bijvoorbeeld Witvliet, Van Lier, Brendgen, Koot en Vitaro (2010) blijkt dat disruptief gedrag aanstekelijk werkt: andere jongeren worden bang en boos en docenten geven minder ondersteuning en geven op een gegeven moment het lesgeven op (transactionele processen, Sameroff, 2009). Anderson heeft decennia terug aangetoond dat het klimaat in de klas van groot belang is voor leerprestaties van jongeren (Anderson, 1970; 1982). Uit haar overzicht komen twee belangrijke klimaatdimensies naar voren: de ondersteuning van de docent en de onderlinge omgang tussen de jongeren. Deze twee factoren staan echter op gespannen voet met de eigenschappen van leerlingen met gedragsproblemen.

Marc Dullaert, kinderombudsman, stelt in het rapport 'Van leerplicht naar leerrecht' (Stam & Vreeburg-Van der Laan, 2013), dat kinderen die extra zorg nodig hebben, onderwijs op maat moeten kunnen krijgen. In dit rapport wordt onder andere geconcludeerd dat er een omslag moet worden gemaakt van leerplicht naar leerrecht. Ondanks deze terechte conclusie is er nog weinig aan deze problematiek veranderd. De belangrijkste reden hiervoor is waarschijnlijk dat het in Nederland niet zozeer ontbreekt aan methoden voor het geven van verschillende vormen van onderwijs, maar dat deze vaak onvoldoende aansluiten bij kwetsbare kinderen en er weinig expliciete kennis is om docenten te leren omgaan met 'moeilijke kinderen' (Maras, Demetre, Moon, & Tolmie, 2012; Van der Helm, 2011). Het gevolg is dat deze kinderen vroeger of later worden uitgesloten in het reguliere onderwijs en naar (veel kostbaarder) speciaal onderwijs gaan. Ook daar, en in het voortgezet (speciaal) onderwijs gaat het vaak niet goed

door overvraging van de leerlingen en de vele faalervaringen; ze hebben hun motivatie voor en vertrouwen in het schoolsysteem verloren.

Om deze uitsluitende processen te doorbreken is veel onderzoek gedaan naar leerlingen/kinderen (voor een overzicht zie Maras et al., 2012), maar onderzoek naar disfunctionele schema's bij docenten, die kunnen bijdragen aan uitsluiting in het onderwijs, is nog niet voorhanden. Ondanks het ontbreken van onderzoek is het door eerder onderzoek naar het 'Pygmalion effect' aannemelijk dat disfunctionele schema's bij docenten kunnen bijdragen aan uitsluiting in het onderwijs (Rosenthal & Jacobson, 1992). Fundamentele- en toegepaste kennis op het gebied van deze mechanismen bij de docent kan een bijdrage leveren aan het terugdringen van uitsluiting in het onderwijs.

Hogeschool Leiden, Hogeschool Windesheim en de Universiteit van Amsterdam doen gezamenlijk onderzoek naar het leerklimaat in de klas en de relatie met sociale probleemsituaties. Als resultaat van het samenwerkingsverband tussen deze drie onderwijsinstellingen en acht scholen voor het VSO is er afgelopen jaar een meetinstrument ontwikkeld en gevalideerd om het leerklimaat in de klassen voor onderwijs aan kinderen met gedragsproblemen te meten (Beld, Van der Helm, De Swart, & Stams, in press.), namelijk de School Climate Inventory. Deze is voortgekomen uit moeilijk toepasbare bestaande vragenlijsten. Daarom is ervoor gekozen een compacte lijst te ontwikkelen en te valideren, speciaal voor deze doelgroep. Hierbij is gebruik gemaakt van items uit de School Vragenlijst (SVL; Smits & Vorst, 2008) en de Klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2011).

6.1.3 Het werkklimaat

Om een open leefklimaat te creëren en te waarborgen is het van belang dat groepsleiders een balans vinden tussen flexibiliteit en controle (Clark Craig, 2004; Van der Helm et al., 2011a). Flexibiliteit houdt in dat groepsleiders responsief zijn en groeimogelijkheden creëren voor jongeren (Van der Helm, Klapwijk, Stams, & Van der Laan, 2009). Flexibiliteit is nodig om jongeren nieuwe sociale competenties te leren en de negatieve spiraal van sociale angst, depressie en agressie te doorbreken (Miers, 2010; White, Shi, Hirschfield, Mun, Loeber, & 2009). Controle omvat veiligheid, een voorspelbare dagstructuur en effectief regelgebruik en is nodig om chaos en geweld op de leefgroep te voorkomen (Sato, Uono, Matsuura, & Toichi, 2009). Teveel controle kan echter leiden tot repressieve controle en onderdrukking, wat leidt tot meer angst, depressie, wantrouwen en een beschadiging van de therapeutische relatie tussen de groepsleiding en de jongeren (De Dreu, Giebels, & Van der Vliert, 1998; Wortly, 2002). Een repressieve en dominante houding van groepsleiders tegenover jongeren komt veelal voort uit angst om de controle over de jongeren op de leefgroep te verliezen (Fast & Chen, 2010; Bugental, 2009). Ook de angst voor agressie is bepalend voor de werkhoudingen van groepsleiders (Van der Helm, Boeke, Stams, & Van der Laan, 2011a). Om de balans tussen flexibiliteit en controle te behouden, is het van belang dat de heersende organisatiecultuur overeenkomt met institutionele doelen. Zo kan de professionele standaard worden behouden en kunnen de groepsleiders ondersteund worden in effectief gedrag, waardoor er voor de jongeren ruimte is om te leren (Van der Helm et al., 2011a).

Organisatiecultuur

Organisatiecultuur omvat de wijze waarop een groep werknemers zijn percepties, gedachten, gevoelens en zichtbaar gedrag bepaalt, deelt en overbrengt op nieuwkomers binnen de organisatie als de 'juiste' manier (Schein, 1996; Schein, 1997). De organisatiecultuur wordt deels bepaald door het psychologisch contract tussen werkgevers en werknemers waarin de wederzijdse verplichtingen van de werkgever en de werknemers zijn omschreven (Rousseau, 1995). Het psychologisch contract kan worden opgedeeld in werkgevers- en werknemersverplichtingen. Werkgeversverplichtingen kunnen worden opgedeeld in economische-, sociaal-emotionele- en ontwikkelingsverplichtingen (Bal, Jansen, Van der Velde, Lange, & Rousseau, 2010). De economische contractvervulling geeft informatie over de mate waarin werknemers vinden of de werkgever zijn verplichtingen nakomt ten aanzien van geld en goederen. Tevredenheid over het salaris valt ook onder deze factor. De sociaal-emotionele contractvervulling gaat over de mate waarin werknemers zich gesteund voelen door de organisatie. Ontwikkelingscontractvervulling gaat over de mogelijkheden die de organisatie biedt aan de medewerkers om zich te ontwikkelen in het werk (Bal et al., 2010). Bal et al. (2010) delen de werknemersverplichtingen ook op in drie factoren,

namelijk in rolverplichtingen (het uitvoeren van standaardtaken), extra rolverplichtingen (het uitvoeren van taken die buiten het standaardpakket vallen, zoals overuren maken) en proactief gedrag verplichtingen (middelen om het functioneren van de organisatie en gestelde doelen te verbeteren) (Bal et al., 2010). De manier waarop werknemers het psychologisch contract met hun werkgever ervaren staat zagezegd in verband met de organisatiecultuur, maar ook met het toekomstperspectief van werknemers (Bal et al., 2010). Toekomstperspectief gaat over de hoeveelheid doelen, opties en mogelijkheden die mensen denken te hebben over de toekomst (Zacher, Heusner, Schmitz, Zwierzanska, & Frese, 2010).

Leiderschapsklimaat

De wijze waarop medewerkers worden aangestuurd door hun leidinggevende is van invloed op de onderlinge samenwerking en afstemming (Bass & Bass, 2009). Er zijn verschillende vormen van leiderschap. Allereerst inspirerend leiderschap. Binnen deze vorm van leiderschap geeft de teamleider op een inspirerende manier leiding en bovendien is er sprake van een innovatieve organisatiecultuur (Van der Helm et al., 2011a). Ook is het belangrijk dat de teamleiders medewerkers actief betrekken bij (toekomstige) veranderingen en het nemen van beslissingen. Op deze manier wordt de kans vergroot dat werknemers veranderingen zullen accepteren en als positief zullen ervaren (Lenselink, 2009). Deze vorm van leidinggeven gaat samen met een open leefklimaat (Van der Helm et al., 2011a). Er is hierbij sprake van een parallel proces: een inspirerende wijze van leiding geven door de teamleider en een innovatieve organisatiecultuur maken het mogelijk dat groepsleiders op een inspirerende wijze leiding geven aan jongeren (Boekee, 2010).

De tweede vorm van leiderschap is passief leiderschap. Deze vorm van leiderschap houdt in dat de leidinggevende zich passief opstelt en weinig ondersteuning geeft aan zijn medewerkers. Dit kan leiden tot teleurstelling over gebrek aan ondersteuning en organisatorische onttrekking ontlokken bij groepsleiders. Ook kan deze negatieve visie overgenomen worden door jongeren. Tevens kan passief leiderschap leiden tot meer repressieve controle op de leefgroep (Perelman & Clements, 2009) en een gesloten leefklimaat (van der Helm et al., 2011a).

De laatste vorm van leiderschap is controlerend leiderschap. Deze vorm van leiderschap is gebaseerd op controle en wordt gekenmerkt door het feit dat het behalen van doelen wordt beloond, terwijl het afwijken van het normale werkpatroon wordt gecorrigeerd (Bass, 1985). Deze vorm van leiderschap is niet voldoende om de moeilijke taak uit te voeren waarbinnen flexibiliteit en controle met elkaar gecombineerd moeten worden om een goed leefklimaat neer te zetten. Om dit te bereiken dient controlerend leiderschap gecombineerd te worden met inspirerend en actief leiderschap (Bass & Bass, 2009; Fiedler, 1964; Van der Helm et al., 2011a).

Team functioneren

Onderlinge communicatie is essentieel voor het functioneren van een team sociotherapeuten dat werkzaam is in residentiële zorg (Boekee, 2010; Van der Helm & Hanrath, 2011). Een gevoel van saamhorigheid zorgt voor een eenduidige benadering van de jongeren, gedragsafstemming en open communicatie. Door communicatieproblemen binnen een team kunnen er onwenselijke situaties ontstaan waarbij de veiligheid van zowel jongeren als groepsleiders in gevaar kan komen (Boekee, 2010). Een andere bedreiging voor het team functioneren is wanneer de werkzaamheden van groepsleiders niet op elkaar worden afgestemd of als er verschillen zijn in de manier van bejegening van jongeren. Er bestaat de kans dat er een splitsing in het team komt, waarbij de beide groepen elkaar 'slechte' werkers vinden, met als gevolg verminderde onderlinge communicatie (Van der Helm & Stams, 2013).

Werkmotivatie

Een hoge werkmotivatie is nodig om de moeilijke jongeren te kunnen begeleiden die verblijven in residentiële jeugdzorg. Motivatie is tevens belangrijk om ondanks incidenten en teleurstellingen sensitief te blijven ten opzichte van de jongeren. Werkkenmerken die bijdragen aan een intrinsieke werkmotivatie zijn feedback, autonomie, vaardighedenvariatie taakidentiteit en taaksignificantie (Hackman & Oldham, 1980). Taaksignificantie heeft te maken met de mate waarin een werknemer meent dat zijn of haar werk er toe doet en heeft dus te maken met de zingeving die de medewerker verleend aan het werk.

Het idee dat behandelen 'zin heeft', is een belangrijk uitgangspunt voor het welslagen van een behandeling (Haslam, 2004; Van der Helm et al., 2011a). Het 'niets werkt' paradigma (Cullen & Gendreau, 2001) en het ontbreken van een gedeelde sociale identiteit op het werk kunnen vernietigend zijn voor de werkmotivatie en kunnen zorgen voor het verminderen van positieve percepties van taaksignificantie, autonomie en taakidentiteit (Haslam, 2004; Van der Helm et al., 2011a). Als medewerkers van behandelinstellingen menen dat hun inzet weinig tot geen positief effect zal hebben op de ontwikkeling van de patiënt, zal dit het werk van de medewerkers mogelijk negatief beïnvloeden. Op deze manier kunnen de lage verwachtingen van de medewerker ten opzichte van de vooruitgang van de jongeren inderdaad uitkomen, als gevolg van het minder goed functioneren van de medewerker.

Een factor die verband houdt met zingeving, is werktevredenheid. De mate waarin medewerkers tevreden zijn over hun werk en werkgever houdt verband met de intentie van medewerkers om op zoek te gaan naar een andere baan (Steenhuisen et al., 2011).

Werkdruk

Het werken in de residentiële jeugdzorg is een complexe taak, omdat er gewerkt wordt met jongeren met complexe problemen (Buljac & Van Wijngaarden, 2009). Gesloten geplaatste jongeren reageren vaak met verzet om hun eigen zelfvertrouwen te bevorderen en respect van medejongeren te verdienen (Ostrowsky, 2010; Thomaes, Bushman, Stegge, & Olthof, 2008). Het kan voor de medewerkers moeilijk zijn om hier adequaat mee om te gaan en soms is er ook sprake van angst voor de jongeren (Van der Helm, 2011a). Dit kan een dwangcyclus tot gevolg hebben, omdat medewerkers door het gedrag van de jongeren geneigd kunnen zijn de nadruk te leggen op het handhaven van regels en structuur (repressie). Uit onderzoek is bovendien gebleken dat meer repressieve medewerkers meer stress ervaren op het werk, ofwel een hoge werkdruk ervaren (Lambert, Altheimer, Hogan, & Barton-Belessa, 2011), waardoor de negatieve cyclus mogelijk wordt versterkt. De stress die een verhoogde werkdruk veroorzaakt kan ertoe leiden dat het voor medewerkers meer moeite kost om responsief te zijn naar de jongeren en de balans tussen flexibiliteit en controle te bewaken. Om deze reden kan een verhoogde mate van werkdruk een bedreiging vormen voor het leefklimaat van jongeren (Van der Helm et al., 2011a). Wisselingen in de teamsamenstelling leiden vaak tot veranderingen in de teamsamenwerking, wat kan leiden tot (tijdelijke) verhoogde beleving van de werkdruk. In JeugdzorgPlus instellingen en JJI's is er een groot verloop van werknemers (Steenhuisen, De Zwart, & Visser, 2011). Mogelijk hangt het hoge verloop samen met werktevredenheid, werkmotivatie en werkdruk die de medewerkers ervaren.

7. Methodologie Leef-, Leer- en Werkklimaat

7.1 Procedure

Er is gebruik gemaakt van een vragenlijst voor de jongeren waarin zowel het leef- als het leerklimaat zit opgenomen. Deze vragenlijst is door een onderzoeker van Hogeschool Rotterdam individueel afgenomen met de jongeren. De data zijn verzameld over de periode van 11 november 2014 tot 11 juni 2015. In deze periode zijn drie meetmomenten geweest. De werkklimaatvragenlijst is door dezelfde onderzoeker verspreid onder alle medewerkers van Berkenpad 3 over de periode van 5 november 2014 tot 23 juni 2015 en ook hierbij zijn drie meetmomenten geweest. De vragenlijst voor ouders is door de gezinsbegeleider uitgezet, zodat de vragenlijst goed kon worden toegelicht en meteen weer kon worden ingevuld. Deze vragenlijst is vanwege de belasting voor ouders en gezinsbegeleider slechts één keer uitgezet in de periode 1 februari tot 10 maart 2015.

Er is gebruik gemaakt van een codering zodat jongeren, medewerkers en ouders anoniem konden blijven. Iedere deelnemer houdt gedurende de verschillende metingen dezelfde code. Alle vragenlijsten werden ingeleverd bij de onderzoeker van Hogeschool Rotterdam en zij droeg er zorg voor dat deze bij de onderzoeker van Hogeschool Leiden terecht kwamen. Daar zijn de vragenlijsten ingevoerd en geanalyseerd in SPSS en verwerkt tot een rapport.

7.2 Beschrijving van de steekproef

Jongeren

Er hebben acht jongeren van Berkenpad 3 meegewerkt aan het leef- en leerklimaatonderzoek aan zowel meting 1 als 2 (respons = 89%). De gemiddelde leeftijd van de acht jongeren op beide meetmomenten was 11 jaar en de groep bestond uit zes jongens en twee meisjes. Er hebben negen (respons = 100%) jongeren van Berkenpad 3 meegewerkt aan de derde meting van het leef- en leerklimaatonderzoek.

Medewerkers

Er hebben zeven medewerkers (respons = 78%) van Berkenpad 3 meegewerkt aan het werkklimaatonderzoek in de eerste periode, die allemaal als sociotherapeut op de groep werken. Eén van hen heeft een gecombineerde functie en is tevens werkbegeleider van het team. De gemiddelde leeftijd van deze groep medewerkers is 30 jaar en zes van deze medewerkers zijn vrouw. Alle medewerkers die hebben meegewerkt aan het onderzoek zijn HBO opgeleid.

Aan meting 2 hebben vier medewerkers (respons = 44%) meegewerkt, wederom allen werkzaam als sociotherapeut, waarvan een met de gecombineerde functie. De vier medewerkers zijn allen vrouw en de gemiddelde leeftijd van de vier medewerkers was 29 jaar.

Er hebben vijf medewerkers (respons = 56%) aan meting 3 meegewerkt. Zij zijn allen werkzaam als pedagogisch medewerker op de groep. Dit zijn allen vrouwen en de gemiddelde leeftijd van deze vijf medewerkers is 32 jaar. Vier van hen hebben een HBO opleiding gedaan, en één een WO opleiding.

Ouders

Aan de oudervragenlijst hebben de ouders van zes kinderen meegewerkt. Deze lijst is pas later uitgezet dan het leef-, leer- en werkklimaat, waardoor er nog maar één meetmoment is geweest. De gemiddelde leeftijd van de ouders is 42 jaar. De kinderen van deze ouders verbleven respectievelijk 1,5 maand, 3 maanden, 4 maanden (3 kinderen) en 5 maanden op Berkenpad 3 ten tijde van het onderzoek (meting 2). Onder de ouders waren twee mannen en vier vrouwen. De helft van de ouders heeft ingevuld dat ze hun kind minder dan 1 uur per week bezoeken en de andere helft tussen de 1 en de 4 uur per week.

7.3 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het leefklimaat

De leefklimaatvragenlijst die in dit onderzoek is gebruikt is geschikt voor 8- tot 14-jarigen en voor kinderen met een licht verstandelijke beperking. De vragenlijst bestaat uit 16 items met een Likert-schaal met vijf antwoordopties op een vijf-punt Likert-schaal: 1 = 'helemaal niet van toepassing' tot 5 = 'helemaal wel van toepassing'. In tegenstelling tot de eerder beschreven vier elementen van het leefklimaat (sfeer, groei, ondersteuning en repressie) bestaat de verkorte vragenlijst uit twee schalen; 'open leefklimaat' en 'gesloten leefklimaat'. Twee voorbeelditems uit deze vragenlijst zijn: "We lopen elkaar op de groep erg in de weg" (gesloten leefklimaat) en "Ik vind dat ik hier aan mijn doelen werk" (open leefklimaat). Een hoge score op de schaal open leefklimaat betekent dat de kinderen positieve aspecten van het leefklimaat ervaren en een hoge score op de schaal gesloten leefklimaat betekent dat de kinderen negatieve aspecten van het leefklimaat ervaren.

7.4 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het leerklimaat

De leerklimaat vragenlijst – de SCI – is een klimaatlijst die is ontwikkeld voor het speciaal onderwijs in de residentiële zorg door het Expertisecentrum Jeugd van Hogeschool Leiden in samenwerking met Hogeschool Windesheim en de Universiteit van Amsterdam. De uiteindelijke gevalideerde vragenlijst bestaat uit vijf subschalen met een goede betrouwbaarheid. De vijf schalen bevatten samen 23 items met antwoordopties op een vijf-punt Likert-schaal: 1 = 'helemaal niet van toepassing' tot 5 = 'helemaal wel van toepassing'. In de gebruikte versie is onderscheid gemaakt tussen de theorie- en praktijklessen. De eerste schaal *Ondersteuning van de docent* meet de perceptie van de leerlingen op de mate van ondersteuning en stimulatie van de docenten in het onderwijs. De tweede en derde schaal bestaan uit percepties van gedrag in de klas tussen leerlingen onderling: *Disruptief gedrag* (agressie vernielen,

pesten) en *Positieve Groepsdynamiek*. De vierde schaal meet in hoeverre er sprake is van een *Positieve leeratmosfeer* in de klas waarin voldoende structuur wordt geboden. De laatste schaal *Groei* meet in welke mate de leerlingen vooruitgang in hun leerproces ervaren. Een hogere score geeft bij de schalen *Ondersteuning*, *Positieve groepsdynamiek*, *Leeratmosfeer* en *Groei* een beter leerklimaat aan. Een hoge score op de schaal *Disruptief gedrag* is negatief. Een aantal items moesten omgescoord worden zodat een hoge score ook daadwerkelijk een positieve score representeert (bijvoorbeeld item 5 = “Er wordt geslagen en geschopt in de klas”).

Aan de hand van de vijf schaalscores kan een inschatting van het totale leerklimaat worden gemaakt. Naast deze vijf schaalscores konden de jongeren ook een rapportcijfer geven aan verschillende elementen van het leerklimaat. De jongeren hadden de mogelijkheid hun gegeven rapportcijfer toe te lichten.

De leerklimaat vragenlijst voor de leerlingen is aangevuld met veiligheidsschalen: fysieke veiligheid, veilige atmosfeer en totale veiligheid. Alle veiligheidsitems worden op dezelfde Likert-schaal aangeboden als de items van het leerklimaat. Tot slot hebben de leerlingen ook nog de mogelijkheid om de veiligheidsbeleving een rapportcijfer te geven en deze toe te lichten.

NB. De leef- en leerklimatevragenlijst zijn samengevoegd tot één vragenlijst en dus in één keer afgenomen bij de jongeren.

7.5 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het werkklimaat

Het werkklimaat van de pedagogisch medewerkers wordt gemeten door middel van de Living Group Work Climate Inventory (LGWCI). Dit meetinstrument bestaat uit 21 schalen. De items worden door de respondenten gescoord op een vijf-punt Likertschaal (1 = “helemaal niet van toepassing” en 5 = “helemaal van toepassing”). Een aantal items moesten omgescoord worden zodat een hoge score ook daadwerkelijk een positieve score representeert.

De 21 schalen zijn te verdelen over verschillende onderwerpen: werkgeversverplichtingen (sociaal-emotioneel, ontwikkelingscontractvervulling, economische contractvervulling), werknemersverplichtingen (inrolverplichtingen, extrarolverplichtingen, proactief gedrag, toekomstperspectief), leiderschap van afdelingshoofd (passief leiderschap, controlerend leiderschap, inspirerend leiderschap), teamfunctioneren (positief teamfunctioneren, negatief teamfunctioneren, tevredenheid, werkdruk, werkomgeving, open en flexibele organisatiecultuur, gedeelde visie, commitment) en conflicthantering (probleemoplossend, vermijdend, toegeeflijk).

7.6 Beschrijving van de vragenlijsten: het meten van het werkklimaat voor ouders

De visie op Berkenpad 3 is dat alle jongeren, ouders en medewerkers samen één team vormen en waarbij ook zorg en onderwijs geïntegreerd is. Dit komt voort uit de methodiek van Haim Omer, ‘Nieuwe Autoriteit.’ Wanneer dit principe toegepast wordt op de groep is het centrale uitgangspunt dat de medewerker (en in de thuissituatie de ouder/verzorger) het kind het gevoel geeft dat hij of zij er voor hem is en het kind niet opgeeft. Deze zogenaamde ‘ouderlijke aanwezigheid’ wordt consequent doorgevoerd en laten medewerkers/opvoeders eveneens voelen via mensen buiten de groep/gezin. Opvoeders tonen voortdurend aan aanwezig te zijn. Om deze reden is de LGWCI aangepast en geschikt gemaakt om ook door ouders in te laten vullen. In samenwerking met experts uit het werkveld en verschillende onderzoekers is consensus bereikt over een pilot-versie van de vragenlijst. Wanneer er voldoende respondenten zijn is het mogelijk om de vragenlijst te valideren. Op dit moment is het slechts mogelijk om op itemniveau per thema uitspraken te doen, maar kunnen er dus nog geen schaalscores berekend worden. De onderwerpen die in de vragenlijst aan bod komen zijn betrokkenheid, opvoeding, regisseur-schap, energiebalans, sfeer en regels, teamlidmaatschap en leefomgeving. De items worden door de respondenten gescoord op een vijf-punt Likertschaal (1 = “helemaal niet van toepassing” en 5 = “helemaal van toepassing”). Ook is aan de ouders gevraagd om rapportcijfers toe te kennen aan het leefklimaat voor jongeren.

7.7 Analyseplan

Voor het verwerken van de resultaten en het uitvoeren van analyses is gebruik gemaakt van het programma SPSS. De schaalscore van een respondent ontstaat door de respons van alle items die binnen de schaal vallen bij elkaar op te tellen en de som vervolgens te delen door het aantal items waar de schaal uit bestaat. Een schaalscore voor het leefklimaat heeft om deze reden, net als de items, een minimale score van 1 en een maximale score van 5.

Een schaalscore van een respondent kan alleen worden berekend als de betreffende respondent alle items uit een schaal heeft beantwoord. Hierdoor kan het voorkomen dat het aantal respondenten waar een gemiddelde schaalscore op is gebaseerd afwijkt van het totale respondenten binnen de betreffende steekproef.

De resultaten van het onderzoek naar het leefklimaat worden vergeleken met een referentiegroep, bestaande uit $n = 116$ kinderen onder de twaalf jaar uit zeven residentiële jeugdzorginstellingen en instellingen voor therapeutische dagbehandeling. De scores zullen ook tegen de scores van de totale locatie Bergse Bos afgezet worden. De scores op het leerklimaat van zullen worden afgezet tegen een referentiegroep die bestaat uit 752 leerlingen die naar het VSO gaan verbonden aan residentiële instellingen. Deze kunnen niet tegen de locatie Bergse Bos afgezet worden, omdat er voor de totale locatie een andere leerklimaatvragenlijst is gebruikt. Het werkklimaat wordt vergeleken met een referentiegroep bestaande uit 146 medewerkers binnen (forensische) residentiële instellingen voor jongeren en volwassenen. De oudervragenlijst is recent ontwikkeld en op Berkenpad 3 voor de eerste keer uitgezet. Om die reden is er nog geen referentiegroep beschikbaar voor de ouders.

Tot slot zullen ook de drie metingen van het leef-, leer- en werkklimaat met elkaar worden vergeleken om de ontwikkeling inzichtelijk te maken gedurende het afgelopen jaar.

Om de verschillen te kunnen berekenen wordt gebruik gemaakt van Cohen's d (Cohen, 1992). De Cohen's d is een mate (indexcijfer) voor effectgrootte, die kan worden berekend om resultaten van verschillende metingen of resultaten van verschillende steekproeven met elkaar te vergelijken. De Cohen's d kan zowel een positieve als negatieve waarde hebben. Een d van 1.30 en hoger of lager dan -1.30 duidt op een zeer groot of sterk effect. Een d tussen de (-).80 en (-)1.29 duidt op een groot of sterk effect. Bij een d tussen de (-).50 en (-).79 spreekt men van een middelgroot effect. Als de d tussen de (-).20 en (-).49 valt, wijst dit op een klein- tot middelgroot effect. Als de d tussen de -.19 en .19 valt is er sprake van geen of een verwaarloosbaar effect (Cohen, 1992).

8. Resultaten Leef-, Leer- en Werkklimaat

8.1 Leefklimaat

Meting 1

Uit de resultaten (Tabel 1a) komt naar voren dat de jongeren tijdens meting 1 vergeleken met de referentiegroep in iets hogere mate een open leefklimaat ervaren ($M = 3.90$, $d = .39$), maar tevens een meer gesloten leefklimaat ($M = 3.51$, $d = .52$). Om dit verschil te verklaren is er een itemanalyse gedaan: op itemniveau blijkt dat de items "Ik kan naar de groepsleiding toe als ik hulp nodig heb" ($M = 4.50$) en "De groepsleiding is eerlijk" ($M = 4.50$) de hoogste itemscores krijgen van de open items en "Ik krijg genoeg vrijheden" ($M = 3.43$) en "Als ik ergens een klacht over heb, wordt er iets mee gedaan" ($M = 3.63$) de laagste itemscores. Voor de gesloten schaal geldt dat het item "Ik word gek van de drukte op de groep" ($M = 4.75$) de hoogste itemscore krijgt en "We lopen elkaar op de groep erg in de weg" ($M = 2.88$) de laagste. Vergeleken met de locatie Bergse Bos (november 2014) ervaren de jongeren in gelijke mate een open leefklimaat ($d = .11$) en in iets hogere mate een gesloten leefklimaat ($d = .32$). De op het eerste gezicht tegenstrijdige resultaten van een gelijk gebleven open leefklimaat in combinatie met een gestegen gesloten leefklimaat worden dus veroorzaakt door de tevredenheid over de ondersteuning van de groepsleiding aan de ene kant, maar de onrust van de andere jongeren aan de andere kant.

Tabel 1a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het leefklimaat op Berkenpad 3 tijdens meting 1 in vergelijking met de referentiegroep (RG) en de locatie Bergse Bos (BB; meting november 2014)

Meting 1

Schaal	<i>n</i>	<i>M</i> <i>M1</i>	<i>SD</i> <i>M1</i>	<i>M</i> <i>BB</i>	<i>SD</i> <i>BB</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>d</i> <i>BB</i>	<i>d</i> <i>RG</i>
Leefklimaat									
Open leefklimaat	6	3.90	.67	3.83	.62	3.57	1.00	.11	.39
Gesloten leefklimaat	7	3.51	.32	3.28	.96	3.16	.90	.32	.52

De gemiddelde rapportcijfers (Tabel 1b) laten zien dat de jongeren erg tevreden zijn over het onderdeel wat je hier leert ($M = 8.8$) en de eerlijkheid van de regels ($M = 8.6$). Ook de ondersteuning van de groepsleiding krijgt een goed cijfer ($M = 7.9$). De eerlijkheid op de groep krijgt een voldoende ($M = 6.9$), maar de sfeer op de groep krijgt een erg laag cijfer ($M = 3.6$). De jongeren hebben de rapportcijfers niet toegelicht, waardoor onduidelijk is waar de cijfers vandaan komen.

Tabel 1b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leefklimaat van Berkenpad 3 tijdens meting 1

Meting 1

Elementen van het Leefklimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ondersteuning	7	7.9	1.95
Wat je hier leert	7	8.8	1.25
Sfeer op de groep	8	3.6	2.97
Eerlijkheid op de groep	7	6.9	2.78
Eerlijkheid van regels	7	8.6	2.15

Meting 2

Uit de resultaten (Tabel 2a) komt naar voren dat de jongeren tijdens meting 2 vergeleken met de referentiegroep in iets hogere mate een open leefklimaat ervaren ($M = 3.91$, $d = .40$), maar tevens een veel meer gesloten leefklimaat ($M = 3.80$, $d = .86$). Vergeleken met de locatie Bergse Bos (november 2014) ervaren de jongeren in nagenoeg gelijke mate een open leefklimaat ($d = .13$) en in hogere mate een gesloten leefklimaat ($d = .66$). Vergeleken met meting 1 is de mate van open leefklimaat gelijk gebleven, maar de mate van gesloten leefklimaat gestegen ($d = .64$).

Op itemniveau blijkt dat de items "Ik kan naar de groepsleiding toe als ik hulp nodig heb" ($M = 4.50$) en "Ik vind dat ik hier aan mijn doelen werk" ($M = 4.63$) de hoogste itemscores krijgen van de open items. Ook het item "De groepsleiding is eerlijk" ($M = 4.13$) krijgt een hoge itemscore. De items "Er zijn altijd voldoende mensen om mij te helpen op de groep" ($M = 3.50$) en "De groepsleiding begrijpt mij" ($M = 3.50$) krijgen de laagste itemscores van de open items. Voor de gesloten schaal geldt dat het item "Ik word gek van de drukte op de groep" ($M = 4.75$) de hoogste itemscore krijgt en "Op de groep vertrouwen kinderen elkaar" ($M = 2.86$) de laagste.

Tabel 2a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het leefklimaat op Berkenpad 3 tijdens meting 2 (M2) in vergelijking met de locatie Bergse Bos (BB; meting november 2014), de referentiegroep (RG) en meting 1 (M1)

Meting 2												
Schaal	<i>n</i>	<i>M</i> M2	<i>SD</i> M2	<i>M</i> BB	<i>SD</i> BB	<i>M</i> RG	<i>SD</i> RG	<i>M</i> M1	<i>SD</i> M1	<i>d</i> BB	<i>d</i> RG	<i>d</i> M1
Leefklimaat												
Open leefklimaat	8	3.91	.64	3.83	.62	3.57	1.00	3.90	.67	.13	.40	.02
Gesloten leefklimaat	6	3.80	.55	3.28	.96	3.16	.90	3.51	.32	.66	.86	.64

De gemiddelde rapportcijfers (Tabel 2b) laten zien dat de jongeren ook tijdens meting 2 erg tevreden zijn over het onderdeel wat je hier leert ($M = 8.4$) en de eerlijkheid van de regels ($M = 7.6$). De ondersteuning van de groepsleiding krijgt tijdens meting 2 een lager cijfer dan tijdens meting 1 maar nog steeds voldoende ($M = 6.6$). Twee kinderen hebben bij dit cijfer toelichtingen gegeven: “Ze geven kinderen die boos zijn meer aandacht dan kinderen die niet boos zijn” en “Ze willen helpen.” De eerlijkheid op de groep krijgt een krappe voldoende ($M = 5.8$), en de sfeer op de groep is vergeleken met meting 1 iets gestegen maar krijgt nog steeds een onvoldoende ($M = 5.1$): “De sfeer is altijd boos.”

Tabel 2b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leefklimaat van Berkenpad 3 tijdens meting 2

Meting 2				
Elementen van het Leefklimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Toelichtingen
Ondersteuning	8	6.6	1.99	– Ze geven kinderen die boos zijn meer aandacht dan kinderen die niet boos zijn – Ze willen je helpen
Wat je hier leert	8	8.4	2.08	– Ik zit hier pas – Vooruitgang gaat al wat beter
Sfeer op de groep	8	5.1	3.21	– De sfeer is altijd boos – Soms heel gezellig maar het kan ook minder zijn
Eerlijkheid op de groep	8	5.8	1.89	– Niet iedereen is altijd eerlijk tegen mij (andere kinderen) – Omdat het denk ik altijd lastig is maar vaak gaat het goed
Eerlijkheid van regels	8	7.6	2.51	– Ze zijn heel streng – Ze zijn goed alleen soms lastig maar regels kunnen je helpen

Meting 3

De resultaten van de derde meting naar het leefklimaat op Berkenpad 3 staan weergegeven in tabel 3a en 3b. Hieruit blijkt dat de jongeren vergeleken met de totale locatie Bergse Bos in gelijke mate een open ($M = 3.70$, $d = -.18$) en gesloten leefklimaat ($M = 3.31$, $d = .04$) ervaren. Ook vergeleken met de referentiegroep zijn er geen noemenswaardige verschillen ($d = .14$ en $d = .19$, respectievelijk). Vergeleken met de vorige meting is de mate waarin er een gesloten leefklimaat wordt ervaren door de jongeren sterk gedaald ($d = -.83$). Vooral de score op het item “We lopen elkaar op de groep erg in de weg” ($M = 2.78$) is gedaald vergeleken met meting 2. Het item “Ik word gek van de drukte op de

groep" ($M = 4.56$) wordt wel nog steeds overwegend bevestigend beantwoord. De mate waarin jongeren een open leefklimaat ervaren is echter vergeleken met meting 2 ook iets gedaald ($d = -.29$). De items "De groepsleiding begrijpt mij" ($M = 3.25$), "Ik krijg genoeg vrijheden" ($M = 3.33$) en "Als ik ergens een klacht over heb, wordt er iets mee gedaan" ($M = 3.33$) krijgen de laagste itemscores. Vergeleken met de eerste meting (november 2014) ervaren de jongeren nu iets minder een open leefklimaat ($d = -.27$) en is de mate waarin ze een gesloten leefklimaat ervaren nagenoeg gelijk gebleven ($d = -.10$).

Tabel 3a.

Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het leefklimaat op Berkenpad 3 tijdens meting 3 (M3) in vergelijking met de locatie Bergse Bos (BB; meting november 2014), de referentiegroep (RG) en meting 2 (M2)

Meting 3												
Schaal	<i>n</i>	<i>M</i> <i>M3</i>	<i>SD</i> <i>M3</i>	<i>M</i> <i>BB</i>	<i>SD</i> <i>BB</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>M</i> <i>M2</i>	<i>SD</i> <i>M2</i>	<i>d</i> <i>BB</i>	<i>d</i> <i>RG</i>	<i>d</i> <i>M2</i>
Leefklimaat												
Open leefklimaat	8	3.70	.82	3.83	.62	3.57	1.00	3.91	.64	-.18	.14	-.29
Gesloten leefklimaat	9	3.31	.63	3.28	.96	3.16	.90	3.80	.55	.04	.19	-.83

De gemiddelde rapportcijfers (Tabel 1c) laten zien dat de jongeren tijdens meting 3 nog steeds erg tevreden zijn over het element *Wat je hier leert* ($M = 7.9$). Een jongere licht hier op toe: "Eerst vond ik het van niet, maar nu ga ik het inzien dat dit nodig is en het goed gaat." De gemiddelde cijfers voor de elementen *Ondersteuning* ($M = 7.1$) en *Eerlijkheid van de regels* ($M = 7.0$) zijn tevens beide ruim voldoende. Een jongere zegt over de regels wel dat hij een lijst wil van regels en dat mensen er naar luisteren. De sfeer op de groep ($M = 5.7$) en de eerlijkheid op de groep ($M = 5.6$) worden beide met een krappe voldoende beoordeeld. Jongeren lichten hier op toe "Het kan gezellig zijn, maar soms is het ook wel iets minder", "Er is elke dag iemand boos" en "Een kind dat uitdaagt vertelt daarna een hele harde leugen."

Tabel 3b.

Gemiddelde rapportcijfers en standaarddeviaties voor de elementen van het leefklimaat op Berkenpad 3 tijdens meting 3

Meting 3				
Elementen van het Leefklimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Toelichtingen</i>
Ondersteuning	8	7.1	2.01	wanneer ze zien dat je het moeilijk heb bijv. proberen ze je te helpen, en oplossingen vinden ze staan meestal voor je klaar, maar niet altijd beetje wel, beetje niet
Wat je hier leert	8	7.9	2.30	eerst vond ik het van niet, maar nu ga ik het inzien dat dit nodig is, en het goed gaat het is wel goed
Sfeer op de groep	8	5.7	2.71	het kan gezellig zijn, maar soms is het ook wel iets minder er is elke dag iemand boos
Eerlijkheid op de groep	7	5.6	2.21	als er iets is gebeurt, gaan mensen een heel ander verhaal vertellen een kind dat uitdaagt vertelt daarna een hele harde leugen
Eerlijkheid van regels	8	7.0	2.25	ik wil een lijst van regels en dat mensen er naar luisteren

8.2 Leerklimaat

Meting 1

Uit de resultaten (Tabel 4a) komt naar voren dat de jongeren het totale leerklimaat vergelijkbaar ervaren aan de referentiegroep. Op de afzonderlijke schalen zijn echter wel verschillen te zien. De ondersteuning van de docent wordt als positiever ervaren vergeleken met de referentiegroep ($M = 4.26$, $d = .58$), net zoals de mate van groei in de klas ($M = 4.12$, $d = .55$). Er wordt echter wel veel meer disruptief gedrag ervaren ($M = 3.20$, $d = .91$), een minder positieve groepsdynamiek ($M = 3.17$, $d = -.56$) en een minder goede leeratmosfeer ($M = 2.50$, $d = -.76$). De hoge schaalscore op *Disruptief gedrag* wordt met name veroorzaakt door hoge scores op de items “Er wordt ruzie gemaakt in de klas” ($M = 4.00$) en “We schelden elkaar uit in de klas” ($M = 4.00$). De lage score op *Leeratmosfeer* wordt vooral veroorzaakt doordat het item “Er wordt vaak lawaai gemaakt in de klas” ($M = 4.75$) veelal bevestigend is beantwoord. Ook geven de leerlingen aan het item “Ik vind mijn klas(genoten) leuk” lage scores ($M = 2.13$). De leerlingen zijn wel erg positief over de docenten op de items “De leraren helpen bij problemen” ($M = 4.88$) en “De leraren geven goed les” ($M = 4.43$). Tot slot geven veel jongeren een hoge score aan het item “Ik ga vooruit op school” ($M = 4.86$).

De totale veiligheid op Berkenpad 3 wordt vergelijkbaar aan de referentiegroep gescoord ($M = 3.83$, $d = .16$). Wel ligt de ervaren mate van fysieke veiligheid lager ($M = 3.56$, $d = -.65$) dan de score van de referentiegroep en de ervaren mate van een veilige atmosfeer ligt hoger ($M = 3.98$, $d = .65$) dan de score van de referentiegroep. De hogere score op veilige atmosfeer wordt vooral veroorzaakt door het item “Leraren gaan respectvol om met leerlingen” ($M = 4.50$) en “Ik voel me veilig bij mijn leraar” ($M = 4.25$). De ervaren fysieke veiligheid wordt vooral verlaagd door de items “Ik voel me veilig op straat in de buurt van school” ($M = 3.87$) en “Ik voel me veilig in de gangen van het schoolgebouw” ($M = 3.50$).

Tabel 4a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het leerklimaat op Berkenpad 3 tijdens meting 1 in vergelijking met de referentiegroep

Meting 1						
Schaal	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>d</i>
Leerklimaat						
Ondersteuning docent	7	4.26	.50	3.76	1.11	.58
Disruptief gedrag	8	3.20	1.20	2.16	1.08	.91
Positieve groepsdynamiek	6	3.17	1.16	3.77	.99	-.56
Leeratmosfeer	7	2.50	.52	3.11	1.01	-.76
Groei in de klas	5	4.12	.58	3.63	1.11	.55
Totaal leerklimaat	4	3.64	.21	3.64	.71	.00
Veiligheid						
Fysieke veiligheid	8	3.56	1.17	4.26	.97	-.65
Veilige atmosfeer	8	3.98	.56	3.48	.93	.65
Totaal veiligheid	8	3.83	.69	3.71	.80	.16

De gemiddelde rapportcijfers (Tabel 4b) laten zien dat de jongeren erg tevreden zijn over het onderdeel wat je hier leert ($M = 9.2$) en de eerlijkheid van de regels in de klas ($M = 8.4$). Ook de veiligheid op school ($M = 7.8$) en de ondersteuning van de docenten ($M = 7.0$) krijgen een goed cijfer. De eerlijkheid in de klas ($M = 5.0$) en de sfeer in de klas ($M = 3.7$) krijgen beide een onvoldoende. Slechts een jongere heeft de gegeven rapportcijfers toegelicht. Over de eerlijkheid in de klas zegt deze jongere dat het “Half/half” is en over de sfeer zegt hij/zij “Slecht! Grote onrust.”

Tabel 4b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leerklimaat van Berkenpad 3 tijdens meting 1

Meting 1			
Elementen van het leerklimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
De ondersteuning die je krijgt van de docenten	8	7.0	1.69
Wat je hier leert	8	9.2	1.25
De sfeer in de klas	8	3.7	2.71
Eerlijkheid in de klas	7	5.0	2.77
De eerlijkheid van de regels in de klas	8	8.4	1.42
Veiligheid op school	8	7.8	1.88

Meting 2

Uit de resultaten (Tabel 5a) komt naar voren dat de jongeren het totale leerklimaat iets minder goed ervaren vergeleken met de referentiegroep. Op de afzonderlijke schalen zijn tevens verschillen te zien. De jongeren hebben de mate van groei in de klas beter beoordeeld dan de referentiegroep ($M = 4.13$, $d = .59$) en ook de ondersteuning van de docent wordt als iets positiever ervaren ($M = 3.98$, $d = .20$). Er wordt echter ook deze meting veel meer disruptief gedrag ervaren ($M = 3.55$, $d = 1.61$), een minder positieve groepsdynamiek ($M = 2.92$, $d = -.71$) en een veel minder goede leeratmosfeer ($M = 2.06$, $d = -1.14$). Vergeleken met de eerste meting is vooral de schaal *Leeratmosfeer* ($d = -.64$) en *Disruptief gedrag* ($d = .37$) achteruit gegaan. Ook de schalen *Ondersteuning van docent* ($d = -.33$) en *Positieve Groepsdynamiek* ($d = -.20$) zijn iets gedaald. De schaal *Groei in de klas* is nauwelijks veranderd met de vorige meting ($d = .02$).

De hoge schaalscore op *Disruptief gedrag* wordt met name veroorzaakt door hoge scores op de items "Er wordt ruzie gemaakt in de klas" ($M = 4.50$) en "We schelden elkaar uit in de klas" ($M = 4.38$). De lage score op *Leeratmosfeer* wordt vooral veroorzaakt doordat de items "Er wordt vaak lawaai gemaakt in de klas" ($M = 4.50$) en "De klas is nooit stil" ($M = 4.25$) veelal bevestigend zijn beantwoord. Ook geven de leerlingen aan het item "Ik vind mijn klas(genoten) leuk" lage scores ($M = 2.88$), hoewel dat iets hoger is dan tijdens meting 1 ($M = 2.13$). De schaalscore van *Ondersteuning van docent* is gedaald doordat het item "De leraren helpen bij problemen" met meer dan een punt gedaald is ($M = 3.75$). Wel vinden de jongeren over het algemeen nog dat de docenten goed les geven ($M = 4.25$). Tot slot geven veel jongeren een hoge score aan de items "Ik leer hier goede dingen op school" ($M = 4.25$) en "Ik ga vooruit op school" ($M = 4.13$).

De totale veiligheid op Berkenpad 3 wordt lager dan de referentiegroep gescoord ($M = 3.19$, $d = -.74$). Dit komt vooral door de lage score op de schaal *Fysieke veiligheid* ($M = 3.19$, $d = -.88$). Ook ligt de ervaren mate van een veilige atmosfeer iets lager ($M = 3.27$, $d = -.29$) dan de score van de referentiegroep. Vergeleken met meting 1 is de schaalscore op *Fysieke veiligheid* iets gedaald ($d = -.28$) en de schaalscore op *Veilige atmosfeer* sterk gedaald ($d = -1.40$). De daling op veilige atmosfeer wordt vooral veroorzaakt door een lagere score op de items "De leraar zorgt ervoor dat iedereen zich aan de regels houdt" ($M = 3.38$), "De leraren zorgen ervoor dat ruzies worden uitgesproken" ($M = 3.71$) en "Leraren gaan respectvol om met leerlingen" ($M = 3.75$). De ervaren fysieke veiligheid is vooral iets afgenomen door een stijging op het item "Ik word wel eens bedreigd op school" ($M = 3.13$).

Tabel 5a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het leerklimaat op Berkenpad 3 tijdens meting 2 (M2) in vergelijking met de referentiegroep (RG) en meting 1 (M1)

Meting 2									
Schaal	<i>n</i>	<i>M</i> <i>M2</i>	<i>SD</i> <i>M2</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>M</i> <i>M1</i>	<i>SD</i> <i>M1</i>	<i>d</i> <i>RG</i>	<i>d</i> <i>M1</i>
Leerklimaat									
Ondersteuning docent	8	3.98	1.09	3.76	1.11	4.26	.50	.20	-.33
Disruptief gedrag	8	3.55	.57	2.16	1.08	3.20	1.20	1.61	.37
Positieve groepsdynamiek	6	2.92	1.36	3.77	.99	3.17	1.16	-.71	-.20
Leeratmosfeer	8	2.06	.82	3.11	1.01	2.50	.52	-1.14	-.64
Groei in de klas	8	4.13	.45	3.63	1.11	4.12	.58	.59	.02
Totaal leerklimaat	6	3.50	.20	3.64	.71	3.64	.21	-.27	-.68

Veiligheid									
Fysieke veiligheid	8	3.19	1.42	4.26	.97	3.56	1.17	-.88	-.28
Veilige atmosfeer	7	3.27	.45	3.48	.93	3.98	.56	-.29	-1.40
Totaal veiligheid	7	3.19	.60	3.71	.80	3.83	.69	-.74	-.99

De gemiddelde rapportcijfers (Tabel 5b) laten zien dat de jongeren nog steeds erg tevreden zijn over het onderdeel wat je hier leert ($M = 9.0$) en de eerlijkheid van de regels in de klas ($M = 8.4$). Ook de ondersteuning van de docenten ($M = 6.9$) krijgt nog bijna hetzelfde cijfer als tijdens meting 1. De veiligheid op school krijgt nu wel een lager rapportcijfer ($M = 5.6$) en de eerlijkheid in de klas ($M = 5.1$) en de sfeer in de klas ($M = 2.0$) krijgen beide een onvoldoende. Uit de toelichtingen blijkt dat de leerlingen het vervelend vinden dat er vaak iemand boos is en dat er veel wordt gelogen. De achteruitgang op veiligheid lijkt vooral veroorzaakt te worden door de reactie van de docent op de boosheid van de jongeren.

Tabel 5b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leerklimaat van Berkenpad 3 tijdens meting 2

Meting 2				
Elementen van het leer- klimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Toelichtingen</i>
De ondersteuning die je krijgt van de docenten	8	6.9	1.58	– krijgen niet zoveel hulp, omdat leraren andere kinderen moeten helpen – ze kunnen op sommige momenten je niet helpen maar vaak wel
Wat je hier leert	8	9.0	1.10	– aan elkaar schrijven – ik hou van werken, met krullensysteem kan ik goed zien wat ik nog moet verbeteren – het is handig maar soms leer je weer iets anders dan dat je gewend bent
De sfeer in de klas	8	2.0	2.55	– elke dag is wel iemand boos. Kinderen irriteren elkaar – heel vaak blijven maar 5 kinderen in de klas – het kan goed gaan (mag wel wat beter)
Eerlijkheid in de klas	8	5.1	2.41	– voor anderen: liegen als er iets gebeurd is. Wel een 9,5 voor mezelf want ik houd niet van liegen – kinderen liegen tegen elkaar en de juf – het is altijd lastig om het aan te geven
De eerlijkheid van de regels in de klas	8	8.4	1.95	– regels zijn gewoon duidelijk – er zijn nieuwe regels gemaakt, bv andere kinderen negeren. de kinderen luisteren hier goed naar – proberen eraan te houden maar soms gebeurt het niet
Veiligheid op school	8	5.6	2.38	– als iemand boos is houdt de juf hem tegen – je wordt uitgescholden, daar word je gek van. de juf heeft glas over zich heen gekregen. ik ben bang dat dat mij ook gebeurt – als iemand boos is: gelijk handelen

Meting 3

Uit de resultaten (Tabel 6a) komt naar voren dat de jongeren het totale leerklimaat minder goed ervaren in vergelijking met de referentiegroep. Dit komt met name doordat de jongeren veel meer disruptief gedrag ervaren in de klas ($M = 3.47$, $d = 1.10$) en een veel minder goede leeratmosfeer ($M = 2.17$, $d = -.91$). De jongeren ervaren meer groei in de klas ($M = 4.33$, $d = .73$) maar ervaren iets minder ondersteuning van de docent ($M = 3.38$, $d = -.32$) en een iets minder positieve groepsdynamiek ($M = 3.56$, $d = -.23$). Vergeleken met de tweede meting is het totale leerklimaat achteruitgegaan ($d = -.50$). Dit komt vooral doordat de jongeren minder ondersteuning van de docent ervaren dan tijdens de tweede meting ($d = -.51$). Daarentegen ervaren de jongeren een positievere groepsdynamiek ($d = .57$) en iets meer groei in de klas ($d = .32$). Op de schalen *Disruptief gedrag* ($d = -.08$) en *Leeratmosfeer* ($d = .12$) zijn geen noemenswaardige verschillen gevonden.

De hoge schaalscore op *Disruptief gedrag* wordt met name veroorzaakt door hoge scores op de items “Er wordt ruzie gemaakt in de klas” ($M = 4.00$) en “We schelden elkaar uit in de klas” ($M = 4.20$). De lage score op *Leeratmosfeer* wordt vooral veroorzaakt doordat de items “Er wordt vaak lawaai gemaakt in de klas” ($M = 4.52$) en “De klas is nooit stil” ($M = 3.96$) veelal bevestigend zijn beantwoord.

De totale veiligheid op Berkenpad 3 scoort iets lager in vergelijking met de referentiegroep ($M = 3.33$, $d = -.41$). Dit komt vooral door de lagere score op de schaal *Fysieke veiligheid* ($M = 3.31$, $d = -.71$). De score op de schaal *Veilige atmosfeer* wijkt niet noemenswaardig af ($M = 3.35$, $d = -.13$). In

vergelijking met de tweede meting is de beleving van de score op de *Totale veiligheid* nagenoeg gelijk gebleven ($d = .17$) en ook op de afzonderlijke schalen zijn geen noemenswaardige verschillen gevonden.

Tabel 6a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het leerklimaat op Berkenpad 3 tijdens meting 3(M3) in vergelijking met de referentiegroep (RG) en meting 2(M2)

Meting 3									
Schaal	<i>n</i>	<i>M</i> <i>M3</i>	<i>SD</i> <i>M3</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>M</i> <i>M2</i>	<i>SD</i> <i>M2</i>	<i>d</i> <i>RG</i>	<i>d</i> <i>M2</i>
Leerklimaat									
Ondersteuning docent	9	3.38	1.24	3.76	1.11	3.98	1.09	-.32	-.51
Disruptief gedrag	9	3.47	1.30	2.16	1.08	3.55	.57	1.10	-.08
Positieve groepsdynamiek	9	3.56	.83	3.77	.99	2.92	1.36	-.23	.57
Leeratmosfeer	9	2.17	1.06	3.11	1.01	2.06	.82	-.91	.12
Groei in de klas	8	4.33	.77	3.63	1.11	4.13	.45	.73	.32
Totaal leerklimaat	9	3.33	.44	3.64	.71	3.50	.20	-.52	-.50
Veiligheid									
Fysieke veiligheid	9	3.31	1.56	4.26	.97	3.19	1.42	-.73	.08
Veilige atmosfeer	9	3.35	1.10	3.48	.93	3.27	.45	-.13	.10
Totaal veiligheid	9	3.33	1.02	3.71	.80	3.19	.60	-.41	.17

De gemiddelde rapportcijfers (Tabel 6b) laten zien dat de jongeren tevreden zijn over het elementen *Wat je hier leert* ($M = 7.7$) en *De eerlijkheid van de regels in de klas* ($M = 7.7$). De *Ondersteuning van de docenten* ($M = 6.0$) krijgt een voldoende: "Ze proberen je zo goed mogelijk te helpen wanneer ze er tijd voor hebben." Het laagste gemiddelde cijfer is gegeven aan het element *De sfeer in de klas* ($M = 3.9$). De elementen *De eerlijkheid in de klas* ($M = 4.0$) en *De veiligheid op school* ($M = 4.4$) krijgen tevens beide een onvoldoende. Uit de toelichtingen blijkt dat het met betrekking tot de sfeer niet altijd goed gaat, er elke dag wel iemand boos is en dat er niet aan de regels wordt gehouden. Eén jongere zegt behoefte te hebben aan een lijst met regels en dat mensen er naar luisteren.

Tabel 6b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leerklimaat van Berkenpad 3 tijdens meting 3

Meting 3				
Elementen van het leer- klimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Toelichtingen</i>
De ondersteuning die je krijgt van de docenten	9	6.0	2.70	- Ze proberen je zo goed mogelijk te helpen wanneer ze er tijd voor hebben
Wat je hier leert	9	7.7	2.44	- het is best wel nuttig maar soms is het saai of vergeet ik het snel :o - het helpt voor de toekomst
De sfeer in de klas	9	3.9	2.76	- het kan best gezellig zijn, maar soms is het wat minder (verschillend) - het gaat niet altijd goed. Er is elke dag wel iemand boos - dat er elke dag wel iemand boos is
Eerlijkheid in de klas	8	4.0	2.93	- een kind dat uitdaagt vertelt daarna een hele harde leugen
De eerlijkheid van de regels in de klas	9	7.7	2.40	- soms wordt er door de klas gepraat (wat ik wel eens doe) en dan zeggen ze er wat van maar grotendeels luistert iedereen goed - regels zijn duidelijk maar kinderen houden zich er niet aan - ik wil een lijst van regels en dat mensen er naar luisteren
Veiligheid op school	8	4.4	2.69	- [geen toelichtingen gegeven]

8.3 Werkklimaat medewerkers

Meting 1

De resultaten van het werkklimaatonderzoek op Berkenpad 3 staan opgenomen in tabel 7a. Omwille van de leesbaarheid worden hier alleen de opvallende schaalscores besproken. Met betrekking tot de werkgeversverplichtingen ervaren de medewerkers tijdens meting 1 ($n = 7$) een hogere mate van ontwikkelingscontractvervulling ($M = 3.92$, $d = 1.40$) dan de referentiegroep. Dit komt doordat de items "Ik heb hier kansen om vooruit te komen" ($M = 3.83$) en "Ik word begeleid in mijn carrière en ontwikkeling" ($M = 3.86$) beide veelal bevestigend beantwoord worden. Van de schalen over werknemersverplichtingen wordt vooral *Toekomstperspectief* ($M = 3.89$, $d = 1.21$) erg hoog gescoord vergeleken met de referentiegroep. De hoge scores op de items "Mijn toekomst hier is gevuld met mogelijkheden" ($M = 4.14$) en "Ik verwacht in de toekomst nieuwe taken te kunnen doen" ($M = 4.00$) worden hierbij hoog gescoord. Het leiderschap van het afdelingshoofd wordt door de medewerkers als meer inspirerend ervaren ($M = 3.89$, $d = .60$) en minder passief ($M = 1.94$, $d = -.81$) ervaren. Van de passieve leiderschapitems valt vooral de lage score op het item "Zolang het werk van het team voldoet aan de minimale eisen doet mijn teamleider geen pogingen tot verbeteringen" ($M = 1.29$) op in positieve zin, net zoals het item "Mijn teamleider vermijdt beslissingen te nemen" ($M = 1.57$). De schaal negatief team functioneren wordt lager gescoord dan de referentiegroep ($M = 2.56$, $d = -.66$) wat positief is, maar de werknemers ervaren wel iets meer werkdruk ($M = 3.59$, $d = .43$) en een iets mindere werkomgeving ($M = 3.64$, $d = -.49$). Tevens is er sprake van iets minder commitment ($M = 3.10$, $d = -.61$). Tot slot wordt er vergeleken met de referentiegroep erg laag gescoord op de schaal *Toegeeflijke conflicthantering* ($M = 1.50$, $d = -2.25$). Dit komt vooral door het item "Ik geef toe aan de wensen van de jongeren" ($M = 2.14$).

De medewerkers is ook gevraagd om het leefklimaat voor de jongeren te beoordelen met een rapportcijfer (Tabel 7b). Alle elementen worden gemiddeld met een voldoende beoordeeld, waarbij de structuur op de leefgroep het hoogste cijfer krijgt ($M = 7.5$). Eén medewerker licht hierop toe dat de structuur steeds beter staat, maar een andere medewerker vindt dat er niet voldoende naar het individu wordt gekeken. De mate van afwezigheid van repressie op de leefgroep krijgt het laagste gemiddelde rapportcijfer ($M = 6.4$). Onder afwezigheid van repressie wordt verstaan: machtsvrij communiceren en

handelen, eerlijkheid en zo spaarzaam mogelijk gebruik maken van regels en dwangmiddelen. Hier wordt op toegelicht dat er veel fysieke conflicten zijn. Verder wordt bij het element *In hoeverre de jongeren voldoende vaardigheden leren tijdens hun verblijf* ($M = 7.1$) genoemd dat de groep nog in de beginfase zit en dat er straks echt met leerdoelen gewerkt gaat worden.

Tabel 7a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het werkklimaat tijdens meting 1 op Berkenpad 3 in vergelijking met de referentiegroep

Meting 1						
Werkklimaatschalen	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>d</i> <i>RG</i>
Werkgeversverplichtingen						
Sociaal-emotionele	9	3.98	.60	4.01	.65	-.05
Ontwikkelingscontractvervulling	8	3.94	.73	2.63	1.17	1.34
Economische contractvervulling	9	3.17	.77	3.08	.85	.11
Werknemersverplichtingen						
Inrolverplichtingen	9	4.31	.32	4.36	.64	-.10
Extrarolverplichtingen	8	4.08	.33	4.13	.70	-.09
Proactief gedrag	9	4.44	.33	4.43	.71	.02
Toekomstperspectief	8	3.92	.75	2.76	1.17	1.18
Leiderschap afdelingshoofd						
Passief leiderschap	9	2.13	.74	2.52	.77	-.52
Controlerend leiderschap	9	3.41	.86	3.49	.97	-.09
Inspirerend leiderschap	9	3.83	.69	3.44	.80	.52
Team functioneren						
Positief team functioneren	8	3.91	.25	3.74	.70	.32
Negatief team functioneren	8	2.48	.53	2.94	.64	-.78
Werkmotivatie	8	4.00	.79	-	-	-
Werkdruk	9	3.54	.49	3.32	.71	.36
Werkomgeving	9	3.81	.74	3.98	.64	-.25
Open en flexibele organisatiecultuur	9	4.00	.30	3.74	.60	.55
Gedeelde visie	9	4.16	.51	4.01	.73	.24
Commitment	8	3.19	.54	3.51	.73	-.50
Conflicthantering						
Probleemoplossend	8	3.86	.48	3.63	.57	.44
Vermijdend	9	2.19	.85	2.12	.87	.08
Toegeeflijk	9	2.39	.82	3.04	.66	-.87

Tabel 7b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leefklimaat volgens de medewerkers van Berkenpad 3 tijdens meting 1

Meting 1				
Elementen van het leefklimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Toelichtingen</i>
De ondersteuning die de jongeren krijgen van de medewerkers	9	7.3	.87	– het is een startende groep alles kan nog beter! en gaat zeker lukken – niet iedereen is in staat hetzelfde te bieden – weinig individuele tijd – er is nog veel onrust waardoor niet altijd alle kinderen voldoende aandacht krijgen – soms tijd tekort – in de middag en avond sta je met 3 medewerkers, erg fijn!
In hoeverre de jongeren voldoende vaardigheden leren tijdens hun verblijf	9	7.2	.79	– beginfase nieuwe groep – nog in begin fase komt straks pas met echte leerdoelen – groepssfeer neigt steeds meer naar 'behandelen' – groep is bet wel groot waardoor er minder individueel contact kan plaatsvinden
De sfeer op de leefgroep	9	6.8	.43	– onrustig – soms nog veel onrust – kinderen met problematiek/altijd wisselend eetmomenten zijn druk en de middag omdat alle kinderen op de groep zijn en tegelijk wat meer zorgt voor conflicten
Structuur op de leefgroep	9	7.5	.87	– niet voldoende naar individu gekeken – staat steeds beter – die staat
Flexibiliteit op de leefgroep (in hoeverre er uitzonderingen op de regel kunnen worden gemaakt)	9	6.8	.67	– lastig in opstart – individueel wordt goed gekeken wat mogelijk is
Mate van afwezigheid van repressie op de leefgroep	9	6.4	1.41	– veel fysieke conflicten – gaat steeds meer om uit fase van 'beheersen' te blijven – neutraal

Meting 2

De resultaten van het werkklimaatonderzoek van meting 2 staan opgenomen in tabel 8a. Omwille van de leesbaarheid worden wederom alleen de opvallende schaalscores besproken vergeleken met meting 1. Van de schalen over Werknemersverplichtingen is de schaalscore op *Inrolverplichtingen* ($M = 4.54$, $d = .80$) sterk gestegen vergeleken met meting 1, en ook vergeleken met de referentiegroep ligt deze score iets hoger ($d = .33$). Dit komt vooral door de hogere score op het item “Ik word begeleid in mijn carrière en ontwikkeling” ($M = 4.25$). Vergeleken met meting 1 wordt het leiderschap van het afdelingshoofd nu als passiever ($M = 2.55$, $d = .69$) ervaren en als iets minder inspirerend ($M = 3.58$, $d = -.35$). Het team functioneren wordt nu nog positiever ervaren dan tijdens meting 1 wat blijkt uit de lagere score op *Negatief team functioneren* ($M = 2.27$, $d = -.55$) en de iets hogere score op *Positief team functioneren* ($M = 3.88$, $d = .20$). Verder wordt er nu in hogere mate een prettige werkomgeving ervaren ($M = 4.25$, $d = .87$) en een open en flexibele organisatiecultuur ($M = 4.08$, $d = .58$). De ervaren werkomgeving is vooral verbeterd door de items “Binnen de instelling is er voldoende mogelijkheid om

alarm te slaan, wanneer dit nodig is" ($M = 4.25$) en "Ik kan mij veilig en gemakkelijk verplaatsen binnen de instelling tijdens een crisissituatie" ($M = 4.25$). Tevens ligt de schaalscore op *Werkmotivatie* nu iets hoger dan tijdens meting 1 ($M = 4.17$, $d = .29$) en op *Werkdruk* lager ($M = 3.47$, $d = -.28$). Ook wordt er meer een gedeelde visie ervaren ($M = 4.30$, $d = .34$). Met betrekking tot conflicthantering is er een stijging te zien op alle drie de schalen: *Probleemoplossende* ($M = 4.02$, $d = .66$), *Vermijdende* ($M = 2.25$, $d = .32$) en *Toegeeflijke* ($M = 2.25$, $d = .77$) conflicthantering.

De medewerkers is ook tijdens meting 2 gevraagd om het leefklimaat voor de jongeren te beoordelen met een rapportcijfer (Tabel 8b). Alle elementen worden gemiddeld weer met een voldoende beoordeeld, waarbij de ondersteuning die de jongeren krijgen van de medewerkers het hoogste cijfer krijgt ($M = 7.8$). Hier wordt op toegelicht dat het erg fijn is om in de middag en avond met drie medewerkers te staan, hoewel een andere medewerker vindt dat hij/zij toch tijd tekort heeft. De mate van afwezigheid van repressie op de leefgroep krijgt weer het laagste gemiddelde rapportcijfer ($M = 6.7$). Hier wordt wel op toegelicht dat het steeds beter gaat om uit fase van 'beheersen' te blijven. De overige rapportcijfers en toelichten zijn terug te vinden in tabel 8b.

Tabel 8a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het werkklimaat tijdens meting 2 (M2) op Berkenpad 3 in vergelijking met de referentiegroep (RG) en meting 1 (M1)

Meting 2									
Werkklimaatschalen	<i>n</i>	<i>M</i> <i>M2</i>	<i>SD</i> <i>M2</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>M</i> <i>M1</i>	<i>SD</i> <i>M1</i>	<i>d</i> <i>RG</i>	<i>d</i> <i>M1</i>
Werkgeversverplichtingen									
Sociaal-emotionele	7	3.69	.68	4.01	.65	3.98	.60	-.48	-.45
Ontwikkelingscontractvervulling	7	3.43	.84	2.63	1.17	3.94	.73	.79	-.65
Economische contractvervulling	7	2.64	.78	3.08	.85	3.17	.77	-.54	-.68
Werknemersverplichtingen									
Inrolverplichtingen	7	4.24	.41	4.36	.64	4.31	.32	-.22	-.19
Extrarolverplichtingen	7	3.86	.66	4.13	.70	4.08	.33	-.40	-.42
Proactief gedrag	7	4.14	.50	4.43	.71	4.44	.33	-.47	-.71
Toekomstperspectief	7	3.19	.69	2.76	1.17	3.92	.75	.45	-1.01
Leiderschap afdelingshoofd									
Passief leiderschap	7	2.69	.99	2.52	.77	2.13	.74	.19	.64
Controlerend leiderschap	7	2.90	.98	3.49	.97	3.41	.86	-.61	-.55
Inspirerend leiderschap	7	3.37	.79	3.44	.80	3.83	.69	-.09	-.62
Team functioneren									
Positief team functioneren	5	3.75	.39	3.74	.70	3.91	.25	.02	-.49
Negatief team functioneren	7	2.84	.44	2.94	.64	2.48	.53	-.18	.74
Werkmotivatie	7	3.71	.60	-	-	4.00	.79	-	-.41
Werkdruk	7	3.57	.16	3.32	.71	3.54	.49	.49	.08
Werkomgeving	7	3.86	.59	3.98	.64	3.81	.74	-.19	.07
Open en flexibele organisatiecultuur	7	3.89	.25	3.74	.60	4.00	.30	.33	-.40
Gedeelde visie	7	3.86	.65	4.01	.73	4.16	.51	-.22	-.51
Commitment	7	2.96	.72	3.51	.73	3.19	.54	-.76	-.36
Conflicthantering									
Probleemoplossend	6	3.82	.22	3.63	.57	3.86	.48	.44	-.11
Vermijdend	7	2.05	.71	2.12	.87	2.19	.85	-.09	-.18
Toegeeflijk	7	2.64	.69	3.04	.66	2.39	.82	-.59	.33

Tabel 8b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leerklimaat volgens de medewerkers van Berkenpad 3 tijdens meting 2

Meting 2					
Elementen van het leefklimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Toelichtingen</i>	
De ondersteuning die de jongeren krijgen van de medewerkers	4	7.8	.50	–	meer individuele aandacht nodig
In hoeverre de jongeren voldoende vaardigheden leren tijdens hun verblijf	4	7.0	.82	–	onvoldoende specifiek
De sfeer op de leefgroep	4	7.1	.25	–	wisselend mede afhankelijk van aantal kinderen op de groep
Structuur op de leefgroep	4	7.3	1.26	–	[Geen toelichtingen gegeven]
Flexibiliteit op de leefgroep (in hoeverre er uitzonderingen op de regel kunnen worden gemaakt)	4	7.0	.82	–	doelgroep gerelateerd – in de weekenden
Mate van afwezigheid van repressie op de leefgroep	4	6.7	1.50	–	[Geen toelichtingen gegeven]

Meting 3

De resultaten van het werkklimaatonderzoek van meting 3 staan opgenomen in tabel 9a. Omwille van de leesbaarheid worden wederom alleen de opvallende schaalscores besproken vergeleken met meting 2. Van de schalen over Werkgeversverplichtingen is de schaalscore op *Economische contractvervulling* ($M = 3.30$, $d = .87$) veel hoger in vergelijking met meting 2. Dit komt met name door een hoge score op de items: “

Over de eigen verplichtingen zijn ze iets positiever over de standaard taken ($M = 4.43$, $d = .38$) en extra taken die ze moeten verrichten ($M = 4.13$, $d = .40$). Het leiderschap van het afdelingshoofd wordt iets meer controlerend ervaren ($M = 3.33$, $d = .38$) in vergelijking met de tweede meting. Het team functioneren wordt nu positiever ervaren dan tijdens meting 2 wat blijkt uit de lagere score op *Negatief team functioneren* ($M = 2.50$, $d = -.63$) en de hogere score op *Positief team functioneren* ($M = 4.03$, $d = .58$). Daarnaast hebben de medewerkers iets meer werkmotivatie ($M = 3.95$, $d = .38$), zijn ze iets meer tevreden over de werkomgeving ($M = 4.10$, $d = .39$) en delen ze iets meer de visie van de organisatie ($M = 4.08$, $d = .35$). Met betrekking tot conflicthantering is er een daling te zien op de schalen *Probleemoplossende-* ($M = 3.65$, $d = -.74$) en *Vermijdende* conflicthantering ($M = 1.60$, $d = .68$).

De medewerkers is ook tijdens meting 3 gevraagd om het leefklimaat voor de jongeren te beoordelen met een rapportcijfer (Tabel 9b). Alle elementen worden gemiddeld weer met een ruim voldoende beoordeeld, waarbij de structuur op de groep van de medewerkers het hoogste cijfer krijgt ($M = 7.6$). Hier wordt op toegelicht: “Die staat”. Het laagste gemiddelde cijfers is gegeven aan In hoeverre de jongeren voldoende vaardigheden leren tijdens hun verblijf ($M = 7.1$). Hier wordt wel op toegelicht dat er zeker een vooruitgang te zien is vanaf het begin. De overige rapportcijfers en toelichten zijn terug te vinden in tabel 9b.

Tabel 9a: Gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende schalen van het werkklimaat tijdens meting 3 (M3) op Berkenpad 3 in vergelijking met de referentiegroep (RG) en meting 2 (M2)

Meting 3									
Werkklimaatschalen	<i>n</i>	<i>M</i> <i>M3</i>	<i>SD</i> <i>M3</i>	<i>M</i> <i>RG</i>	<i>SD</i> <i>RG</i>	<i>M</i> <i>M2</i>	<i>SD</i> <i>M2</i>	<i>d</i> <i>RG</i>	<i>d</i> <i>M2</i>
Werkgeversverplichtingen									
Sociaal-emotionele	5	3.90	.80	4.01	.65	3.69	.68	-.15	.28
Ontwikkelingscontractvervulling	5	3.70	1.15	2.63	1.17	3.43	.84	.92	.27
Economische contractvervulling	5	3.30	.74	3.08	.85	2.64	.78	.28	.87
Werknemersverplichtingen									
Inrolverplichtingen	5	4.43	.57	4.36	.64	4.24	.41	.12	.38
Extrarolverplichtingen	5	4.13	.68	4.13	.70	3.86	.66	.00	.40
Proactief gedrag	5	4.20	.69	4.43	.71	4.14	.50	-.33	.10
Toekomstperspectief	5	3.40	1.09	2.76	1.17	3.19	.69	.57	.23
Leiderschap afdelingshoofd									
Passief leiderschap	5	2.40	1.24	2.52	.77	2.69	.99	-.12	-.26
Controlerend leiderschap	5	3.33	1.27	3.49	.97	2.90	.98	-.14	.38
Inspirerend leiderschap	5	3.49	1.11	3.44	.80	3.37	.79	.05	.12
Team functioneren									
Positief team functioneren	5	4.03	.56	3.74	.70	3.75	.39	.46	.58
Negatief team functioneren	5	2.50	.62	2.94	.64	2.84	.44	-.70	-.63
Werkmotivatie	5	3.95	.65	-	-	3.71	.60	-	.38
Werkdruk	5	3.53	.27	3.32	.71	3.57	.16	.39	-.18
Werkomgeving	5	4.10	.63	3.98	.64	3.86	.59	.19	.39
Open en flexibele organisatiecultuur	5	3.84	.23	3.74	.60	3.89	.25	.22	-.21
Gedeelde visie	5	4.08	.61	4.01	.73	3.86	.65	.10	.35
Commitment	5	2.90	.50	3.51	.73	2.96	.72	-.97	-.10
Conflicthantering									
Probleemoplossend	5	3.65	.24	3.63	.57	3.82	.22	.05	-.74
Vermijdend	5	1.60	.60	2.12	.87	2.05	.71	-.70	-.68
Toegeeflijk	5	2.60	.65	3.04	.66	2.64	.69	-.67	-.06

Tabel 9b: Gemiddelden en standaarddeviaties van de rapportcijfers voor de onderdelen van het leerklimaat volgens de medewerkers van Berkenpad 3 tijdens meting 3

Meting 3					
Elementen van het leefklimaat	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Toelichtingen</i>	
De ondersteuning die de jongeren krijgen van de medewerkers	5	7.4	.55	–	[Geen toelichtingen gegeven]
In hoeverre de jongeren voldoende vaardigheden leren tijdens hun verblijf	5	7.1	.55	–	Sinds de start en nu: zeker vooruitgang!
De sfeer op de leefgroep	5	7.5	.70	–	[Geen toelichtingen gegeven]
Structuur op de leefgroep	5	7.6	.82	–	Die staat
Flexibiliteit op de leefgroep (in hoeverre er uitzonderingen op de regel kunnen worden gemaakt)	5	7.3	.45	–	Wisselend
Mate van afwezigheid van repressie op de leefgroep	5	7.2	.84	–	Steeds beter, zeker na training gg

8.4 Werkklimaat ouders

Aangezien de vragenlijst voor ouders pas recent ontwikkeld is en op Berkenpad 3 voor het eerst is uitgezet is het nog niet mogelijk om schaalscores te berekenen. Daarom wordt er per thema een itemanalyse gedaan om op die manier toch hoge en lage scores te kunnen bespreken.

Betrokkenheid

Alle ouders hebben de maximale score gegeven aan de items “Ik kan mij vinden in het behandelplan van mijn kind,” “Ik voel mij gesteund door de organisatie,” “Ik zet mij zo goed mogelijk in om de behandeldoelen te behalen” en “Ik heb voldoende contact met medewerkers van de afdeling.” Het item “Ik denk dat mijn kind bij een andere instelling net zo goed behandeld zou worden als hier” krijgt gemiddeld een $M = 1.67$ wat er op lijkt te wijzen dat ouders Berkenpad 3 als een goede plek zien voor hun kind. De items “Ik voel mij als 'een deel van de familie' bij deze organisatie” ($M = 3.83$) en “Ik voel mij emotioneel gehecht aan deze afdeling” ($M = 2.67$) krijgen relatief lage itemscores.

Opvoeding

Binnen dit thema worden er hoge scores gegeven aan de items “Ik kom op voor zowel mijn eigen doelen en belangen als voor de doelen en belangen van mijn kind”, “Ik probeer vooruit te gaan”, “Ik vecht voor een goede uitkomst voor mij en mijn kind” en “Ik werk een oplossing uit die zowel mij als mijn kind zo goed mogelijk dienen” (allen $M = 4.83$). Lagere scores worden gegeven aan de items “Ik vermijd een confrontatie over een tegenstelling met mijn kind” ($M = 1.67$), “Ik geef mijn kind gelijk” ($M = 2.50$), “Waar mogelijk omzeil ik de meningsverschillen met mijn kind” ($M = 2.33$) en “Ik probeer een confrontatie met

mijn kind te voorkomen" ($M = 2.67$). Deze lijken allen samen te hangen met een bepaalde mate van confronterende opvoedingsstijl. Daarnaast worden er wel hogere cijfers gegeven aan "Ik onderzoek een kwestie met mijn kind net zolang tot ik een oplossing vind waar mijn kind en ik beiden echt tevreden mee zijn" ($M = 4.33$), "Ik probeer mijn kind tegemoet te komen" ($M = 4.17$) en "Ik pas me aan de doelen en belangen van mijn kind aan" ($M = 4.67$).

Regisseurschap

Alle ouders hebben de maximale score gegeven aan de items "Ik voel mij altijd veilig op de afdeling van mijn kind", "Ik vind het goed dat ik betrokken word bij de behandeling", "Mijn rol als ouder is relevant", "Ik wil betrokken zijn bij mijn kind", "Samen met mijn kind werk ik aan zijn/haar problemen buiten de instelling" en "Ik draag bij aan de ontwikkeling van mijn kind." Ook de andere items worden met hoge score beoordeeld door de ouders. De negatief gestelde items krijgen lage scores: "Ik ben van mening dat niet ieder kind te helpen is" ($M = 1.83$) en "Het kost mij moeite om contact te maken met mijn kind" ($M = 1.67$).

Energiebalans

Alle ouders hebben het item "Er wordt teveel van mij gevraagd als ouder" ontkennend beantwoord. Tevens worden de items "Ik word te vaak geconfronteerd met agressie op de afdeling van mijn kind" ($M = 1.33$) en "Ik krijg wel eens opdrachten als ouder binnen de behandeling waar mijn kind niets aan heeft" ($M = 1.83$) relatief laag beoordeeld. Uit de items "Er zijn wel eens tijden dat er extra veel van mij als ouder gevraagd wordt" ($M = 3.50$) en "Er zijn wel eens momenten dat de druk op mij als ouder lager is" ($M = 3.83$) blijkt dat ouders vinden dat de belasting wisselt.

Sfeer en regels

Het item "Er zijn voldoende momenten waarop ik als ouder vragen kan stellen" wordt door alle ouders met de maximale score beoordeeld. Tevens krijgen de items "De sfeer met de medewerkers is aangenaam" ($M = 4.83$), "Op de afdeling van mijn kind wordt gewerkt volgens duidelijke regels en vastgelegde procedures" ($M = 4.67$), "In de organisatie staan medewerkers en leidinggevendenden open voor kritiek" ($M = 4.83$) en "Duidelijke regels vind ik prettig" ($M = 4.83$) hoge scores. De items "Medewerkers en ouders ondersteunen elkaar bij problemen buiten het werk" ($M = 2.83$) en "Op de afdeling van mijn kind moet ik mij altijd aan de regels houden" ($M = 2.83$) krijgen de laagste scores binnen dit thema.

Teamlidmaatschap

De items "Medewerkers kunnen onverwachte situaties goed hanteren" en "Er wordt gezamenlijk naar overeenstemming gezocht" worden door alle ouders met de hoogste score beantwoord. Tevens krijgen de items "Er is een goede informatie-uitwisseling", "Beslissingen worden door iedereen gesteund en goed uitgevoerd", "Teamleden onderscheiden zich van de jongeren door verantwoordelijkheden en gedrag", "De teamleden vertrouwen elkaar", "De teamleden voelen zich veilig in elkaars gezelschap", "Handhaven van de orde en rust heeft prioriteit" en "Ik deel informatie met de medewerkers" hoge scores ($M > 4.33$). De items die over negatief team functioneren gaan krijgen over het algemeen lage scores, zoals "Veel medewerkers zijn moe, merkbaar gespannen en hebben geen zin in het werk" ($M = 1.00$) en "Oplossingen zijn nooit structureel, het team loopt steeds achter de feiten aan" ($M = 1.00$).

Leefomgeving

Alle ouders hebben de maximale score gegeven aan de items “In de ruimte waar de jongeren gezamenlijk verblijven is het voldoende mogelijk de jongeren in de gaten te houden” en “Als ik op de groep ben voel ik mij op mijn gemak” en de minimale score aan het item “Als ik op de afdeling ben met de jongeren voel ik mij soms bang.” Tevens worden de items “Er is frisse lucht en voldoende daglicht op de afdeling van mijn kind” ($M = 4.83$) en “Binnen de instelling is er voldoende de mogelijkheid om alarm te slaan, wanneer dit nodig is” ($M = 4.67$) positief beoordeeld.

9. Conclusies Leef-, Leer- en Werkklimaat

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van het door de jongeren ervaren leefklimaat en leerklimaat op locatie Berkenpad 3. Tevens is gemeten hoe de docenten, pedagogisch medewerkers en ouders het werkklimaat ervaren. Voor het leef-, leer- en werkklimaat zijn het afgelopen jaar drie metingen geweest. Voor het ervaren werkklimaat door ouders nog maar één vanwege de belasting van ouders. De belangrijkste uitkomsten van het onderzoek zullen hier besproken worden.

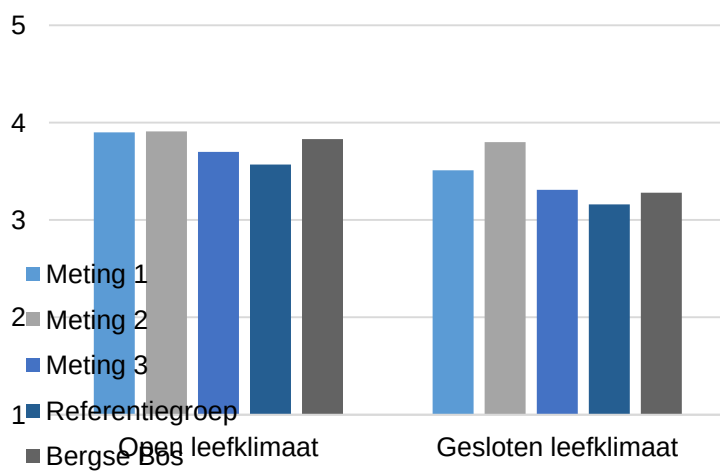
9.1 Bespreking van de leefklimaat resultaten

Tijdens meting 1 werd de mate van open leefklimaat als iets hoger beoordeeld op Berkenpad 3 vergeleken met de referentiegroep. Echter werd ook de mate van gesloten leefklimaat als hoger beoordeeld. Ook vergeleken met het totale leefklimaat op locatie Bergse Bos werd er tijdens meting 1 op Berkenpad 3 iets meer een gesloten leefklimaat ervaren. Uit zowel de itemanalyse als de gemiddelde rapportcijfers die zijn gegeven aan het leefklimaat kan gesteld worden dat de ondersteuning vanuit de groepsleiding positief werd ervaren door de jongeren, maar dat ze wel veel last hadden van het gedrag van de andere jongeren op de groep. Tijdens meting 1 kreeg het item over of er iets met klachten wordt gedaan de laagste score van de open items. Wel vonden de kinderen dat ze veel leren op Berkenpad 3.

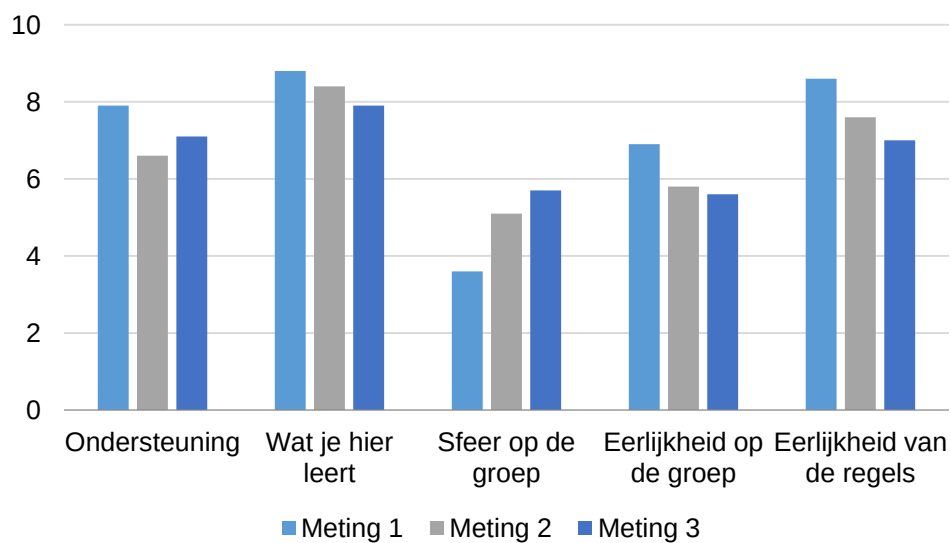
Tijdens meting 2 was de mate van open leefklimaat gelijk gebleven, terwijl de mate van gesloten leefklimaat gestegen is. Ook tijdens meting 2 leek het ervaren gesloten leefklimaat vooral veroorzaakt te worden door de onrust die ervaren werd vanuit andere kinderen. Dit bleek uit de rapportcijfers die de kinderen aan de elementen *Sfeer op de groep* en *Eerlijkheid op de groep* hebben gegeven. De ondersteuning vanuit medewerkers werd als iets minder positief beoordeeld dan tijdens meting 1, maar de kinderen gaven nog steeds aan veel te leren.

Tijdens meting 3 ervaren de jongeren in gelijke mate een open- en gesloten leefklimaat in vergelijking met de totale locatie Bergse Bos. Ook in vergelijking met de referentiegroep zijn er geen noemenswaardige verschillen gevonden. In vergelijking met de vorige meting is de mate waarin er een gesloten leefklimaat wordt ervaren erg gedaald. Dit komt vooral door de lage score op het item “We lopen elkaar op de groep erg in de weg”. De mate waarin de jongeren een open leefklimaat ervaren is echter in vergelijking met de vorige meting ook iets gedaald. De jongeren geven aan het gevoel te hebben dat ze minder goed begrepen worden door de groepsleiding en dat er niets gedaan wordt met hun klachten. De gemiddelde rapportcijfers laten zien dat de jongeren tijdens meting 3 nog steeds erg tevreden zijn over wat ze leren. De ondersteuning en de eerlijkheid van de regels krijgen ook een ruim voldoende. De sfeer en de eerlijkheid op de groep krijgen krappe voldoende. De jongeren geven aan dat er elke dag wel iemand boos is en dat het niet altijd gezellig is.

Open vs. Gesloten Leefklimaat



Rapportcijfers



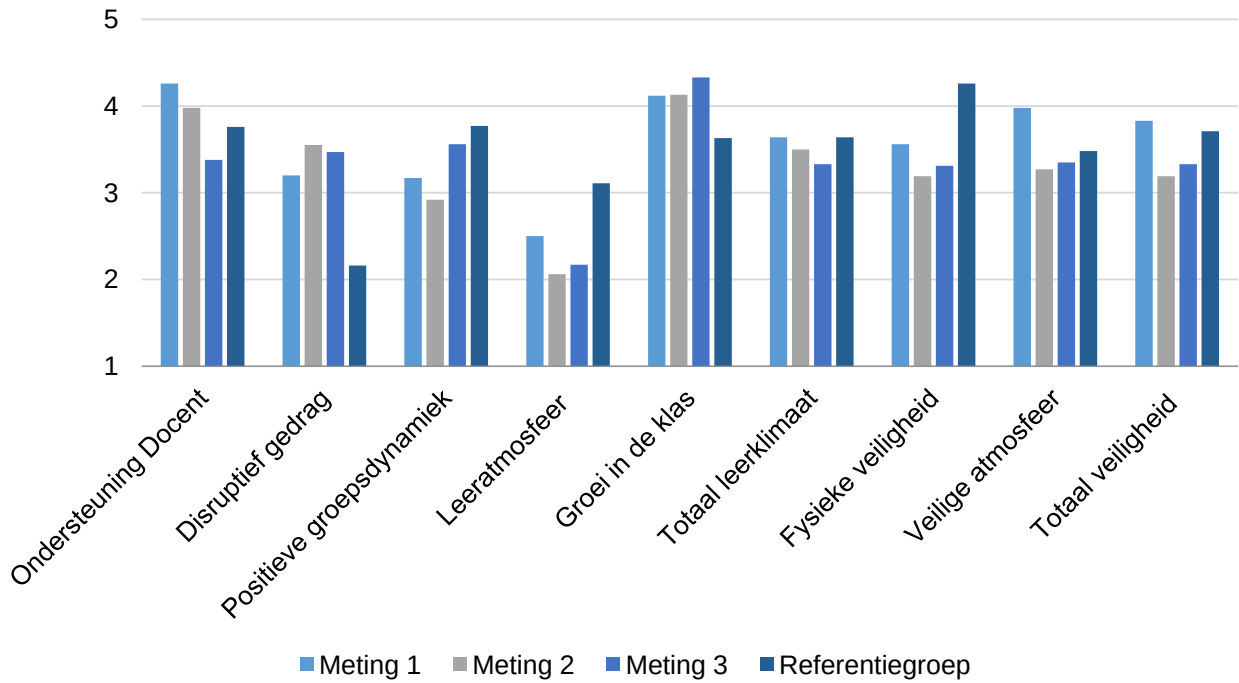
9.2 Bespreking van de leerklimaat resultaten

Het totale leerklimaat werd tijdens meting 1 vergelijkbaar ervaren ten opzichte van de referentiegroep. De ondersteuning van de docent en de mate van groei in de klas werden van de afzonderlijke schalen positiever ervaren dan de referentiegroep, maar er was tegelijkertijd veel meer disruptief gedrag, een minder positieve groepsdynamiek en een minder goede leeratmosfeer. Net zoals bij het leefklimaat was de onrust van andere jongeren van invloed op dit verschil tussen de schalen, zoals blijkt uit de gegeven rapportcijfers. De totale veiligheid op Berkenpad 3 in de klas was vergelijkbaar aan de referentiegroep. Hierbij werd de veilige atmosfeer hoger beoordeeld dan de fysieke veiligheid. Hieruit bleek dat leerlingen zich veilig voelden bij de docent, maar dat ze zich niet altijd even veilig voelden binnen de school.

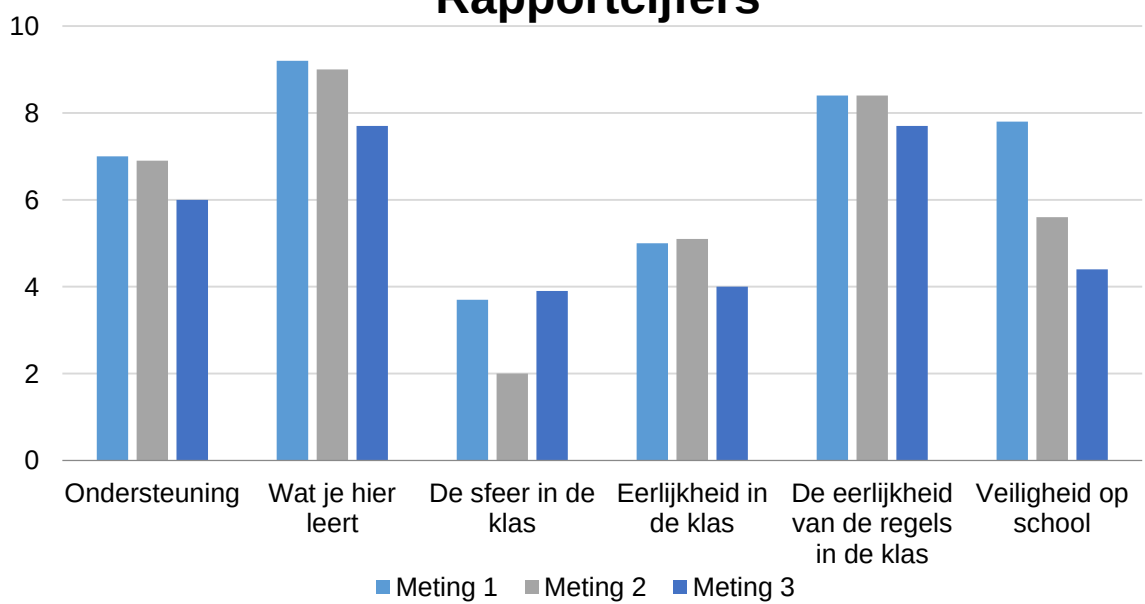
Tijdens de tweede meting waren alle afzonderlijke schalen achteruitgegaan. Slechts de ervaren mate van groei was gelijk gebleven. Vooral de leeratmosfeer in de klas werd tijdens de tweede meting slechter beoordeeld dan tijdens de eerste meting. Ook de veiligheid op school was sterk achteruitgegaan, wat veroorzaakt werd door een sterke achteruitgang in de veilige atmosfeer. De leerlingen waren tijdens meting 2 minder positief over de mate waarop de leraar zorgde dat iedereen zich aan de regels hield en dat ruzies werden uitgesproken. De rapportcijfers lieten tijdens meting 2 weer zien dat de eerlijkheid in de klas en de sfeer in de klas als onprettig werden ervaren.

Tijdens meting 3 ervaren de jongeren het totale leerklimaat minder goed in vergelijking met de referentiegroep en de tweede meting. Dit komt met name doordat de jongeren veel meer disruptief gedrag ervaren in de klas en een veel minder goede leeratmosfeer. De jongeren geven aan dat er veel ruzie is in de klas en dat de jongeren elkaar uitschelden. Daarentegen ervaren de jongeren iets meer groei in de klas, maar iets minder ondersteuning van de docent en een iets minder positieve groepsdynamiek vergeleken met de tweede meting. De totale veiligheid is vergeleken met de vorige meting nagenoeg gelijk. In vergelijking met de referentiegroep is de ervaren fysieke veiligheid lager. De rapportcijfers zijn iets achteruit gegaan deze meting. Wat je hier leert en de eerlijkheid van de regels in de klas krijgen de hoogste cijfers. De sfeer in de klas wordt door de jongeren negatief ervaren.

Schalen Leerklimaat en Veiligheid



Rapportcijfers

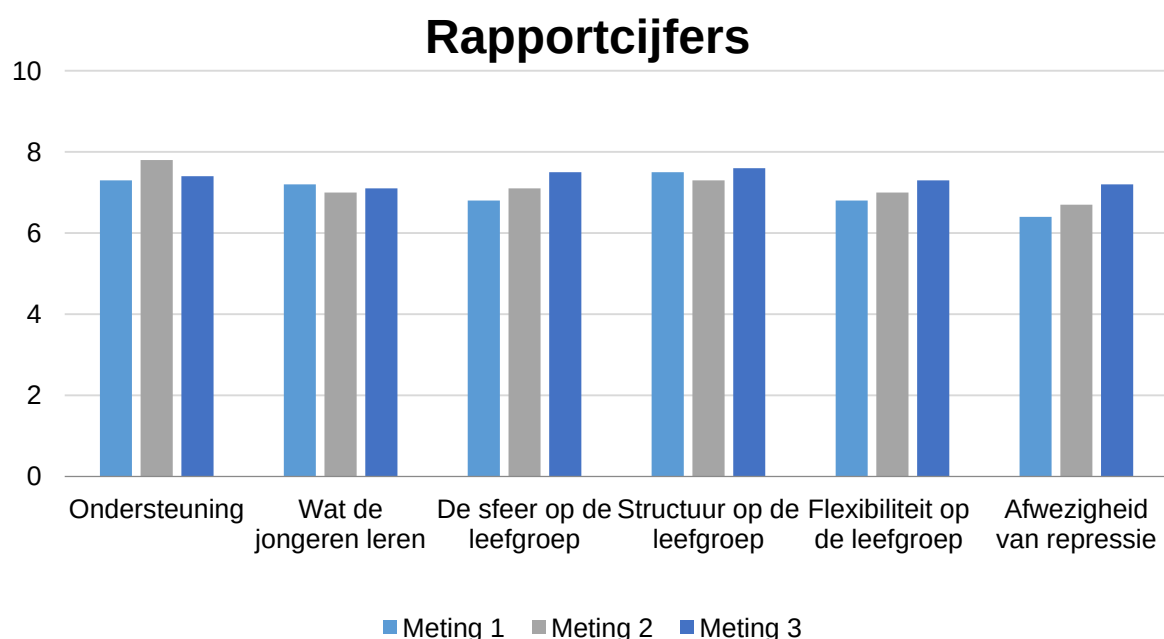


9.3 Bespreking van de werkklimaat resultaten voor medewerkers

Tijdens meting 1 hebben de medewerkers aangegeven erg tevreden te zijn over de ontwikkelingscontractvervulling en het toekomstperspectief. Tevens beoordeelden ze het leiderschap van het afdelingshoofd als inspirerend en niet passief. Het team functioneren werd positief beoordeeld, maar de mate van werkdruk en de werkomgeving werd minder positief ervaren door de medewerkers dan door de referentiegroep. Tot slot was er sprake van iets minder commitment en een veel minder toegeeflijke conflicthantering. De medewerkers was gevraagd het leefklimaat van de jongeren te beoordelen met rapportcijfers. Hierbij gaven ze alle elementen van het leefklimaat een voldoende tot goed cijfer, maar waarbij wel werd toegelicht dat het een startende groep is waardoor er nog niet echt gestart is met het werken met/aan leerdoelen. Ook werd de sfeer op de groep als onrustig bestempeld, waardoor er niet altijd voor iedere individuele jongere genoeg tijd was.

Vergeleken met de eerste meting werden de inrolverplichtingen tijdens meting 2 als veel positiever ervaren, waaruit blijkt dat de medewerkers vinden dat ze beter begeleid werden in hun carrière en ontwikkeling. Het leiderschap van het afdelingshoofd werd tijdens de tweede meting als iets minder inspirerend en passiever ervaren. Wel werd het team functioneren, de werkomgeving en de open en flexibele organisatiecultuur positiever ervaren. Tot slot was er stijging te zien in de mate van gerapporteerde probleemoplossende, vermijdende en toegeeflijke conflicthantering. De laatste twee manieren van conflicthantering hebben in de regel een negatieve uitwerking op het klimaat. De medewerkers gaven weer aan alle elementen van het leefklimaat gemiddeld voldoende tot goede rapportcijfers met de hoogste waardering voor de ondersteuning die de jongeren krijgen van de medewerkers. Hierbij werd specifiek genoemd dat het prettig is dat er in de middag en avond drie medewerkers aanwezig zijn.

De medewerkers zijn bij de derde meting veel meer tevreden over de ontwikkelingscontractvervulling. Tevens waren de medewerkers tevreden over de standaard en extra taken die ze moeten verrichten. Het leiderschap van het afdelingshoofd wordt iets meer controlerend ervaren. Daarnaast zijn ze tevreden over hoe het team functioneert, zijn ze meer gemotiveerd en tevreden over de werkomgeving. Tot slot is er een daling te zien in de mate van gerapporteerde probleemoplossende en vermijdende conflicthantering. Alle elementen van het leefklimaat worden door de medewerkers met een ruim voldoende beoordeeld, waarbij ze het meest tevreden zijn over de structuur en dat er een stijgende lijn te zien is in de vaardigheden die de jongeren leren tijdens het verblijf.



9.4 Bespreking van de werkklimaat resultaten voor ouders

De vragenlijst voor ouders is pas recent ontwikkeld waardoor er nog geen schaalscores berekend kunnen worden. Uit de afzonderlijke items blijkt wel het volgende: ouders voelen zich erg betrokken bij de behandeling en hebben het gevoel voldoende contact te hebben met de medewerkers. Ze willen graag dat hun kind vooruit gaat, maar geven aan een confrontatie niet uit de weg te gaan met hun kind. Ouders zeggen over het algemeen hun rol als ouders relevant te vinden en vinden niet dat er teveel van hen gevraagd wordt vanuit de organisatie. De communicatie met de medewerkers, de sfeer op de groep en de leefomgeving voor de kinderen wordt tot slot als prettig ervaren.

Deel 3

Deelvragen:

1. Hoe verloopt de implementatie van Waakzame Zorg volgens de sociotherapeuten op de groep?
2. Welke bijdrage levert het Synchron Beeldcoachingstraject aan de implementatie van Waakzame Zorg op de behandelgroep?
 - a. Hoe ervaren sociotherapeuten de gebruiksvriendelijkheid van het Synchron Beeldcoachingstraject?
 - b. Welk effect heeft Synchron Beeldcoachen op de vaardigheden van sociotherapeuten met betrekking tot Waakzame Zorg, vanuit het perspectief van de sociotherapeuten?
 - c. Welk effect heeft Synchron Beeldcoachen op het gedrag van kinderen, vanuit de subjectieve beleving van de sociotherapeuten?

10. Waakzame Zorg en Synchron Beeldcoaching

10.1 Waakzame Zorg

Professionele hantering van agressie is niet eenvoudig en de ervaring leert dat er geen eenvoudige oplossingen zijn. Toch is de afgelopen jaren in Nederland en in het buitenland een aantal interventieprogramma's ontwikkeld om jeugdprofessionals te ondersteunen en die veelbelovend lijken te zijn, maar nog nauwelijks op effectiviteit zijn onderzocht.

Eén van de bestaande programma's die gericht is op het structureren van de omgeving van kinderen met ASS, het stimuleren van de normale ontwikkeling, het aanleren van adaptieve vaardigheden, het verbeteren van flexibiliteit en de vermindering van gedragsproblemen door ondersteuning van samenwerking binnen het systeem van mensen met ASS is de methode van Waakzame Zorg van Haim Omer (2013). De methode biedt ouders, leraren en jeugdprofessionals een kader voor een gezamenlijke opvoedingsstijl die toepasbaar is binnen de behandelsituatie, in de thuissituatie, op school en in de samenleving als geheel. De methodiek van Waakzame Zorg helpt ouders, leraren en jeugdprofessionals om in interacties met kinderen met gedragsvraagstukken hun autoriteit te herstellen, in overeenstemming met morele waarden en afgestemd op de behoeften van het kind.

Speciaal voor Horizon is een nieuwe methodiek ontwikkeld, geïnspireerd op het gedachtegoed van Haim Omer, Ghandi, Micha de Winter en Alfie Kohn. In eerste instantie zullen alleen leerkrachten en groepsleiders getraind worden, in een later stadium is het de bedoeling om hier ook ouders bij te betrekken. Door de training leren ouders, leraren en jeugdprofessionals vaardigheden om escalatie te voorkomen door waakzame zorg, geduld en volharding te vergroten. De belangrijkste elementen van Waakzame Zorg zijn oplettendheid, aanwezigheid en bescherming. Waakzame Zorg is een dynamisch, voortdurend fluctuerend proces. In rustige tijden richten de ouders en professionals zich vooral op hun eigen bezigheden, houden zij de gewenste afstand en geven zij het kind maximale bewegingsruimte. Ze blijven echter altijd alert op waarschuwingssignalen. Zodra zij een dergelijk signaal krijgen, verschuiven zij hun aandacht, vergroten zij hun aanwezigheid en bereiden zij zich voor op beschermend ingrijpen.

Binnen de methodiek van Waakzame Zorg kunnen drie verschillende 'versnellingen' in toezicht worden onderscheiden, namelijk 1. Open dialogen; 2. Gerichte vragen; en 3. Eenzijdig ingrijpen. Professionals worden getraind om overgangen van de ene vorm naar de andere vorm van toezicht op basis van expliciete beslissingen te maken.

Tijdens de trainingen in Waakzame Zorg leren alle betrokkenen hoe zij oplossingen kunnen bedenken gebaseerd op samenwerking binnen hun steunnetwerk.

Deze samenwerking wordt versterkt door het systematisch organiseren van contacten en samenwerking en overeenstemming binnen de diverse meervoudige allianties. Bijvoorbeeld de allianties: jeugdprofessional-kind, jeugdprofessional-ouders, jeugdprofessional-leraar, leraar-kind, leraar-ouders en ouders-kind. Deze contacten dienen niet alleen te worden gekenmerkt door negatieve gebeurtenissen, maar juist ook om te leren van positieve gebeurtenissen: wat werkte wél in directe interacties met dit kind en hoe zorgen we er samen voor dat we met elkaar méér van dit soort gebeurtenissen en ervaringen verzamelen? Door deze aanpak leren betrokkenen wat de voordelen zijn

van het benutten van dit steunnetwerk; niet alleen kunnen zij ervaringen delen, maar ook organiseren zij op systematische wijze hun eigen feedback.

Deze methode biedt leraren en jeugdprofessionals, maar ook ouders, een gemeenschappelijk kader, gebaseerd op samenwerking, waarmee zij enerzijds de regie binnen de interacties met kinderen kunnen nemen en kunnen houden; anderzijds biedt dit kader kinderen veiligheid, waarbinnen vrijheden zijn en ruimte is voor positief contact tussen ouders, leraren, jeugdprofessionals en kinderen.

Waakzame Zorg is in verschillende Europese landen geïmplementeerd, zowel in de vorm van oudertrainingen als op professionele behandelgroepen en voor kinderen met uiteenlopende problematiek. De implementatie van de methode is wetenschappelijk onderzocht in verschillende contexten.

Weinblatt en Omer (2008) en Levi-Levavi, Shachar en Omer (2013) voerden een randomized controlled trial uit, om de effecten van hun oudertraining in geweldloos verzet te meten voor ouders van kinderen met acute gedragsproblemen. In de eerste studie werden 73 ouders van 41 kinderen tussen de 4 en 17 jaar oud random toegewezen aan een behandel- of controlegroep. In de andere studie werden 46 ouder(paren) van kinderen onder de 18 behandeld. Beide onderzoeken wezen uit dat de hulpeloosheid van met name moeders significant afnam als gevolg van de training. Er was minder sprake van een toegeeflijke opvoedstijl en het escalerende gedrag van zowel moeders als kinderen nam af, terwijl het aantal verzoeningsgebaren groter werd. De opbrengsten voor moeders waren groter dan voor vaders, mogelijk omdat de moeders in veel gezinnen verantwoordelijk waren voor de opvoeding van de kinderen. Echter, uit het onderzoek van Levi-Levavi, Shachar en Omer (2013) bleek dat de verbeteringen vooral werden waargenomen door de vaders, maar minder ervaren door de moeders zelf.

Newman, Fagan en Webb (2014) hebben onderzoek gedaan naar de effecten van oudertraining voor ouders van kinderen met agressief, gewelddadig en controlerend gedrag. Veel van de kinderen waren gediagnostiseerd of werden onderzocht voor ADHD of ASS. In deze studie kregen 29 ouders van 24 kinderen groepstraining. Na afloop van de training rapporteerden ouders minder stress, minder geweld thuis, verbeterde familierelaties en een verhoogde kwaliteit van leven. De meest succesvolle technieken waren volgens ouders de-escalatie technieken en verzoeningsgebaren.

Lebowitz (2013) en Lebowitz et al. (2013) richtten zich in hun onderzoek op de ouders van kinderen met een obsessive compulsive disorder (OCD). Na afloop van de oudertraining rapporteerden de ouders een afname van OCD symptomen en het negatieve gedrag dat hieruit voortkwam.

Goddard et al. (2009) volgden het implementatieproces van geweldloos verzet op een acuut psychiatrisch afdeling voor kinderen tussen de 12 en 18 jaar. Het behandelteam kreeg een actieve rol in het eigen maken van de principes van de methode. Het team was positief over het implementeren van de-escalatie technieken en het vormen van een netwerk rondom het kind. Het team, de ouders en de jongeren waren positiever over het afdelingsklimaat en het gebruik van separeerkamers was afgenomen.

Bovenstaande onderzoeken wijzen dus uit dat Waakzame Zorg, dat onderdeel uitmaakt van de methodiek Waakzame Zorg, een oplossing kan bieden voor kinderen met diverse gedragsproblemen. Zowel de problematiek van de kinderen neemt af, als de opvoedstress bij ouders en behandelaars.

In het huidige onderzoek zal de focus liggen op de training van sociotherapeuten in het toepassen van Waakzame Zorg. In een later stadium zouden ook de ouders getraind kunnen worden, zodat er op de groep en thuis dezelfde aanpak gebruikt gaat worden.

10.2 Synchroon Beeldcoachen

De sociotherapeuten worden getraind in de principes van Waakzame Zorg. Daarnaast ontvangen ze coaching om de principes van toe te passen in de praktijk binnen hun werkallianties met de kinderen.

Onderzoek toont aan dat de werk(alliantie), of de kracht van de samenwerkingsrelatie tussen jeugdprofessional en het kind/de opvoeder één van de krachtigste werkzame factoren van interventieprogramma's in de jeugd-GGZ is (voor een review, zie Barnhoorn et al., 2013). In onderzoek naar de effecten van jeugdpsychotherapie wordt de invloed van alliantie vaak als even groot of aanzienlijk groter geschat dan de invloed van methodisch-technische componenten van interventies; de

kwaliteit van de allianties blijkt al vroeg een voorspellende kracht, zelfs wanneer methodisch-technisch nog nauwelijks sprake kan zijn van verbetering of effectiviteit. Dit onderzoek suggereert dat alliantie geen gevolg, maar een katalysator is voor positieve verandering (zie Barnhoorn et al., 2013).

Synchroon Beeldcoachen is een combinatie van video-interactie-analyse en Synchroon Coachen 'coaching met het oortje'. Het is een technologisch innovatieve manier van coachen die het mogelijk maakt om professionals 'on-the-job' te coachen tijdens intermenselijke interacties. Tijdens Synchroon coachen worden professionals tijdens directe interacties met 'cliënten' met behulp van draadloze communicatieapparatuur gesouffleerd door de Synchroon Beeldcoach die op de werkvloer aanwezig is. De coach fluistert de professional via draadloze communicatieapparatuur vooraf afgesproken aanwijzingen (keywords) in die de professional activeren en stimuleren om de vereiste kwalitatief hoogwaardige interactievaardigheid in interactie met 'cliënten' direct te laten zien. De keywords zijn toegespitst op de werkvraag van de professional en zijn voorafgaand aan de Synchroon coach-bijeenkomst met hem of haar voor besproken. De coach filmt de Synchroon coach-bijeenkomst, waarbij de keywords die de coach influistert eveneens worden opgenomen. Deze beelden vormen de basis van de nabespreking van de sessie met behulp van video-interactie-analyse. Hierbij vindt reflectie plaats op de situatie die aan het influisteren van het keyword voorafging en het effect van het handelen van de professional naar aanleiding van het keyword.

De werkzame mechanismen van video-interactie-analyse zijn:

1. Separatie van direct handelen: Video-interactie-analyse stelt professionals in staat 'vanaf een afstand', zonder dat zij direct op het gedrag van 'cliënten' hoeven te reageren en (negatieve) emoties daarbij een rol spelen, hun eigen vaardigheden binnen de interactie met kinderen te observeren en te analyseren met behulp van feedback van een coach. De separatie van direct handelen tijdens het observeren van vaardigheden zorgt voor cognitieve rust bij de professional, wat ruimte biedt voor reflectie (Sherin, 2004). Dit geeft professionals de mogelijkheid om te overdenken hoe aanwezige kennis over evidence-based vaardigheden tijdens interacties met cliënten in effectiever handelen kan worden omgezet (Davis, 2006; La Paro, Maynard, Thomason & Scott-Little, 2012).
2. Stimuleren systematische reflectie: Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat video-interactie-analyse de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden stimuleert en uitbouwt (voor een review, zie Fukkink, Trienekens & Kramer (2011), Sherin & Han, 2004). Professionals worden gestimuleerd tot het vergroten van hun bewustzijn van het eigen handelen, kritisch na te denken over hun handelen, om discrepanties te analyseren tussen hoe zij willen handelen en hun daadwerkelijke handelen. Deze mentale inspanningen maken impliciete kennis en overtuigingen expliciet, zodat professionals meer controle krijgen over hun routinematig gedrag, en daar veranderingen in kunnen aanbrengen indien zij dat wensen (Schön, 1983).
3. Nadruk op positieve bekrachtiging: De nadruk ligt op positieve bekrachtiging om gewenst gedrag te versterken, uit te bouwen en te werken aan een positief zelfbeeld en het versterken van gevoelens van zelfvertrouwen bij de professional, waarbij de ratio tussen positieve en negatieve interacties bij voorkeur 3:1 moet zijn om de professional tot leren en ontwikkeling te laten komen (Losada & Heaphy, 2004).
4. Nadruk op correctieve feedback: Negatieve of onwenselijke gedragingen reduceren niet automatisch wanneer effectieve gedragingen door middel van video-interactie-analyse worden versterkt (Fukkink et al., 2011). Daarom wordt aanbevolen om niet alleen te werken aan de uitbouw van positieve, effectieve interactievaardigheden, maar ook om op systematische en gestructureerde wijze te werken aan het reduceren van minder effectief gedrag door middel van video-interactie-analyse.
5. Urgentie van een observatie- en analysekader: De focus en specifieke procedures van video-interactie-analyse variëren al naar gelang de theoretische kennisbasis waarop de interventie is gestoeld. De effectiviteit van video-interactie-analyse toont aan dat interventies effectiever zijn wanneer er gebruik gemaakt wordt van een observatie- en analysekader waarin interactievaardigheden zo concreet mogelijk geoperationaliseerd zijn in een analyseschema (Fukkink et al., 2011).

Een beperking van video-interactie-analyse is dat de professionals reflecteren op vaardigheden wanneer deze hebben plaatsgevonden: 'reflection-on-action'. De professional moet wachten tot de volgende bijeenkomst, of de volgende situatie, om de afgesproken handelingsalternatieven te kunnen toepassen. Uit onderzoek naar de ervaringen met dit type interventies blijkt dat professionals het vaak lastig vinden

om de handelingssuggesties die zij tijdens video-interactie-analyse afspreken in 'onmiddellijke situaties, in directe interacties met cliënten toe te passen (Vuijk en Faber, 2012).

Synchroon Coachen biedt een waardevolle aanvulling op video-interactie-analyse. De reflectie op het handelen vindt plaats 'in het moment van actie' (reflection-in-action). Professionals krijgen keywords toe gefluisterd door de coach die richting geven tot een evidence-based handelingsalternatief (in dit geval gericht op het toepassen van de methodiek Waakzame Zorg. Dit type feedback wordt ook wel 'performance feedback' genoemd. Effectieve feedback moet onmiddellijk zijn, specifiek zijn en zo geformuleerd dat het doel van de handelingssuggestie helder is (Hattie & Timperley, 2007).

Synchroon coachen is een methode die geschikt is om de professional performance feedback te kunnen geven die aan deze drie kenmerken voldoet. De voordelen van directe performance feedback dat het keyword de professional bewust maakt van bepaald gedrag, hij/zij direct kan stoppen met het uitvoeren van de minder efficiënte techniek en dat de professional het aangeboden handelingsalternatief meteen kan toepassen tijdens interacties met de cliënt.

11. Methodologie Waakzame Zorg en Synchroon Beeldcoachen

11.1 Professionalisering Sociotherapeuten

Training Waakzame Zorg

Geïnspireerd door het gedachtegoed van Haim Omer over Waakzame Zorg heeft Forsa een trainingsprogramma ontwikkeld voor de medewerkers van Horizon, waaronder het team dat werkt op de behandelgroep waar dit onderzoek betrekking op heeft. In het programma dat 'Gezamenlijk Gezag' wordt genoemd, komen de ideeën van Haim Omer, Ghandi, Micha de Winter en Alfie Kohn samen.

De training wordt georganiseerd vanuit de Horizon Academie en bestaat uit een traject van drie volledige trainingsdagen en een terugkomdag. Tussen de trainingsdagen ligt ongeveer 4 weken en de terugkomdag vindt plaats 3 maanden na de laatste trainingsdag. In een trainingsgroep zitten medewerkers van verschillende disciplines en teams gemixt. Dit betekent dat niet alle sociotherapeuten van de behandelgroep tegelijk worden getraind. Een deel van het team start in december, terwijl een ander deel van het team in maart begint.

Het doel van de training is dat de teamleden na afloop samen met collega's, kinderen, ouders en andere opvoeders op een vreedzame manier grenzen kunnen stellen. Hierbij wordt actief gehandeld vanuit het Waakzame Zorg. Dit draagt bij aan de veiligheidsbehoefte van de kinderen. Hierdoor reageren de kinderen minder vaak en minder heftig agressief.

De training wordt gegeven aan de hand van een speciaal ontwikkelde reader, waarin Waakzame Zorg wordt verdeeld in 4 hoofdthema's:

- Veiligheid
- Verbinding
- Verdediging gezamenlijk gezag
- Vreedzaamheid

In de oorspronkelijke subsidieaanvraag was het de bedoeling dat ook ouders werden getraind in Waakzame Zorg. Echter, dit is door beperkte financiering niet meer mogelijk.

Synchroon Beeldcoaching

In een traject van ongeveer 10 weken worden de sociotherapeuten door middel van Synchroon Beeldcoachen gecoacht bij het implementeren van de principes van Waakzame Zorg in de praktijk. Het coachingstraject is voor iedere behandelaar individueel ingepland. Een traject gaat van start nadat de sociotherapeut heeft deelgenomen aan minimaal een van de trainingen in Waakzame Zorg bij de Horizon Academie. Dit betekent dat een aantal sociotherapeuten in januari is begonnen, terwijl de anderen pas in maart zijn gestart. Ouders hebben hun toestemming gegeven voor het maken van opnames voor professionaliseringsdoeleinden.

Tijdens het Synchroon Beeldcoachingstraject wordt aan de volgende doelen gewerkt:

- Transfer van specifieke elementen uit de achterliggende theorie van Waakzame Zorg naar de praktijk van gerichte pedagogische toepassing in de groep;
- Stevige implementatie van de methodiek door persoonlijke begeleiding en focus op individuele vragen. Begeleiding op maat;
- Het verhogen van de effectiviteit van de kind-behandeling op de groep;
- Het aanpakken van duidelijke werkvragen van de sociotherapeuten met betrekking tot de interactie met kinderen;
- Zelfreflectie van de sociotherapeuten op eigen communicatie en effecten;
- Directe feedback geven aan sociotherapeuten op de implementatie van Waakzame Zorg;
- Coaching-in-action als een hoog-effectieve begeleidingsmethodiek inzetten.

Het coachingstraject bestaat uit de volgende onderdelen:

- Het formuleren van een werkvraag door de coachee over de interactie met de groep of een specifiek kind, naar aanleiding van minimaal 4 weken praktijkervaring op de groep;
- Een intakegesprek tussen coach en coachee waarin de werkvraag verduidelijkt wordt en afspraken gemaakt worden over het verloop van de coaching;
- Het eerste opnamemoment, waarbij de coachee wordt gefilmd in interactie met de kinderen. Na afloop krijgt de coachee de gemaakte beelden direct mee op een USB-stick of stuurt de coach deze toe middels We-transfer;
- De coach en coachee analyseren afzonderlijk de beelden en selecteren beelden waarin de werkvraag te herkennen is (de coachee beschrijft positieve en negatieve punten op een speciaal ontwikkeld werkblad);
- De beelden worden nabesproken, waarbij de coach inzoomt op de vaardigheden die al succesvol zijn getoond met betrekking tot de werkvraag, ook wordt verfijnd waar de werkvraag nu concreet ligt;
- Er worden werkpunten geformuleerd en sleutelwoorden gekozen, waarmee de coachee een cue van de coach kan krijgen tijdens de volgende opname. De sleutelwoorden worden afgeleid uit het werken met de methodiek Waakzame Zorg. (Een overzicht van mogelijke sleutelwoorden staat in Bijlage 1);
- De coachee werkt gedurende circa 6 oefendagen zelfstandig aan het toepassen van de werkpunten. Vervolgens komt de coach opnieuw opnames maken in de groep. De coachee draagt tijdens de opnames een microfoonset met oortje, waarmee de coach sleutelwoorden kan in-fluisteren;
- Zowel coach als coachee analyseren de beelden. In een nabesprek worden deze beelden en de interventies van de coach besproken. Eventueel worden nieuwe werkpunten/sleutelwoorden geformuleerd;
- De cyclus van oefenen, coaching met het oortje, nabespreken en nieuwe werkpunten formuleren wordt nog een of twee keer herhaald;
- Tot slot wordt een eindevaluatie gedaan. In hoeverre is de coachee in staat geweest om niet gedrag aan te leren/ te verinnerlijken? Een eventueel vervolg voor borging wordt afgesproken.

11.2 Meetinstrumenten

Het verloop van de implementatie van Waakzame Zorg en de ervaringen en effecten van Synchron Beeldcoaching worden geëvalueerd aan de hand van speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde monitoringsvragenlijsten (Bijlage 2).

De Monitoringsvragenlijst Waakzame Zorg is gebaseerd op het Betrokkenheidsmodel van Van den Berg en Vandenberghe (KPCgroep, 2010). Dit model gaat ervan uit dat er bij de invoering van vernieuwingen (op de werkvloer) een ontwikkeling plaatsvindt bij werknemers wat betreft betrokkenheid. Voor sommigen is de vernieuwing een bedreiging, voor anderen een kans en weer anderen hebben het gevoel dat ze niet goed op de hoogte zijn van belangrijke informatie. De Monitoringsvragenlijst Synchron Beeldcoachen is gebaseerd op een vragenlijst uit een eerder onderzoek over Multi-Method Coaching.

Acht sociotherapeuten hebben verdeeld over 2 groepen de training Waakzame Zorg en het Synchron Beeldcoachingstraject gevolgd. De eerste groep is gestart in december, de tweede groep in maart.

Na afloop van het coachingstraject hebben zeven van de acht sociotherapeuten deelgenomen aan een monitoringsinterview ter evaluatie van Waakzame Zorg en coaching. Een sociotherapeut heeft alleen de vragenlijst ingevuld. Bij de eerste groep is het interview afgenomen in maart en bij de tweede groep in juni.

11.3 Analyse

In het volgende hoofdstuk staan de resultaten beschreven van de monitoringsinterviews. De sociotherapeuten hebben aangegeven in hoeverre de stellingen op de vragenlijsten op hen van toepassing zijn. Hierbij werd een 4-puntsschaal gehanteerd:

- 0 = Deze uitspraak geldt niet voor mij;
- 1 = Deze uitspraak heeft in geringe mate betrekking op mij;
- 2 = Deze uitspraak heeft gedeeltelijk betrekking op mij;
- 3 = Deze uitspraak heeft in sterke mate betrekking op mij.

De resultaten per stelling zijn weergegeven in de tekst. Naast een gemiddelde score per stelling, wordt ook de standaarddeviatie getoond, zodat recht wordt gedaan aan de diversiteit in antwoorden. Verder worden de cijfermatige antwoorden toegelicht met behulp van citaten. Tot slot heeft de Synchron Beeldcoach haar eigen kijk op het coachingstraject gegeven.

In de resultaten wordt Waakzame Zorg ‘Gezamenlijk Gezag’ genoemd, omdat de laatste term gebruikt wordt door de sociotherapeuten.

12. Resultaten Waakzame Zorg en Synchron Beeldcoachen

12.1 Waakzame Zorg

In de monitoringsvragenlijst is de mate van **zelfbetrokkenheid** gemeten aan de hand van 3 categorieën vragen: Vragen over bewustwording, persoonlijke betrokkenheid/informatie en consequenties voor kinderen.

Bewustwording

De sociotherapeuten geven aan dat de stellingen ‘Ik weet voldoende over de theorie van Waakzame Zorg’ en ‘Ik weet voldoende over het concrete werken vanuit Gezamenlijk Gezag’ gedeeltelijk tot sterk op hen van toepassing zijn. Uit de cijfers blijkt dat ze meer denken te weten over de theorie dan over de praktijktoepassing.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
1. Ik weet voldoende over de theorie van Gezamenlijk Gezag.	2,5	0,5
2. Ik weet voldoende over het concrete werken vanuit Gezamenlijk Gezag.	2,0	0,5

Ook bij nadere bevraging blijkt dat de sociotherapeuten na het volgen van de training en het lezen van het boek ‘de Nieuwe Autoriteit’ van Haim Omer de theorie denken te beheersen. Er valt echter nog meer te leren.

“Ik heb brede theoretische kennis opgedaan via het boek van Haim Omer en de cursus.”

“Ik kan nog meer leren door het lezen van het boek van Haim Omer. Hierin staan meer voorbeelden van de praktijktoepassing van Gezamenlijk Gezag.”

“Je moet zelf de koppeling tussen theorie en praktijk maken.”

“We zitten nog in een beginstadium.”

“Er valt nog veel meer te leren.”

Hoewel de sociotherapeuten aangeven dat ze over een basis aan theoretische kennis beschikken, geven ze ook aan dat ze het moeilijk vinden om theorie om te zetten naar de praktijk op de groep. Ze missen praktijkvoorbeelden en stappenplannen waaruit blijkt hoe ze moeten handelen in lastige situaties.

“Er zijn situaties waarin ik nog niet weet hoe ik het moet toepassen.”

“De reader was erg droog, ik had graag woorden en zinnen gekregen die ik had kunnen gebruiken in de praktijk.”

“In de cursus heb ik geleerd hoe het ideale plaatje eruit ziet, maar niet hoe ik moet handelen in moeilijke situaties. Hoe kun je altijd veiligheid bieden aan alle kinderen? Wat doe je als er een conflict gaande is? In welke situaties ‘parkeer’ je een individu en handel je in het belang van de groep?”

“Ik zou graag nog verdieping willen op de training, nu blijft het praktijkdeel van de training een beetje hangen op spelletjesniveau. Pas de laatste keer gingen we echt aan de slag met concrete casussen. Dit zou ik meer willen doen.”

“Ik had de coach nodig bij het maken van de vertaalslag naar de praktijk.”

“In het cursusmateriaal van de non-violent resistance cursus van Yulius staan veel meer concrete voorbeelden en wordt er gewerkt met stappenplannen in lastige situaties. Ik heb behoefte aan houvast. Stappenplannen zouden daarbij kunnen helpen.”

“Om Gezamenlijk Gezag toe te passen heb je echt concrete handvaten nodig.”

“In sommige situaties ontbreekt mij de knowhow, theoretisch en praktisch, om te reageren volgens Gezamenlijk Gezag. Samen met een collega vroegen we ons af hoe we verder moesten volgens Gezamenlijk Gezag, nadat we net een kind ingeperkt hadden”

Persoonlijke betrokkenheid/informatie

De stellingen over persoonlijke betrokkenheid zijn gedeeltelijk tot sterk van toepassing op de sociotherapeuten. Bijna alle sociotherapeuten vinden dat de stellingen: ‘Ik weet wat ik moet veranderen in mijn eerdere persoonlijke aanpak om met deze vernieuwing mee te doen’ en ‘Ik ben ervan overtuigd dat Gezamenlijk Gezag mij en mijn collega’s helpt bij het ontwikkelen van onze professionaliteit’ sterk op hen van toepassing zijn. Op de andere twee stellingen is de score iets lager: ongeveer de helft van de sociotherapeuten geeft aan dat de stellingen gedeeltelijk op hen van toepassing zijn de andere helft dat de stellingen sterk op hen van toepassing zijn.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
3. Ik weet wat er van mij verwacht wordt bij de inzet en implementatie van Gezamenlijk Gezag.	2,1	0,6
4. Ik weet wat ik moet veranderen in mijn eerdere persoonlijke aanpak om met deze vernieuwing mee te doen.	2,8	0,5
5. Ik ben ervan overtuigd dat Gezamenlijk Gezag mij en mijn collega’s helpt bij het ontwikkelen van onze professionaliteit.	2,9	0,4
6. Ik merk dat ik mijn pedagogische benadering aanpas met behulp van de principes van Gezamenlijk Gezag.	2,4	0,5

In hun toelichting op de stellingen vertellen sociotherapeuten dat er blijvend aandacht moet zijn voor Gezamenlijk Gezag, bijvoorbeeld in de vorm van vervolgtrainingen, intervisie of coaching, om de aanpak steeds beter te leren toepassen en de implementatie te bestendigen.

“Er moet nog een vervolg op de training en coaching komen om het blijvend te laten leven op de groep. Een terugkomdag, intervisie met het team en het bespreken van elkaars filmpjes kan hieraan bijdragen.”

“Het is iets nieuws. Dat moet je bijhouden door reflectie om niet terug te vallen in de oude aanpak.”

“Ik hoop dat we in de toekomst meer tijd hebben voor intervisie.”

Een aantal principes passen de sociotherapeuten al toe in hun dagelijks handelen als onderdeel van andere pedagogische aanpakken, andere principes zijn een aanvulling op hun bestaande handelingsrepertoire.

“Er zitten onderdelen van een heleboel andere pedagogische aanpakken en theorieën in zoals oplossingsgericht werken en persoonlijk meesterschap. Heel veel deed ik al, ik wist alleen niet dat het onder Gezamenlijk Gezag viel. Nu ben ik me daarvan bewust.”

“Ik ben me bewuster van oorzaak-gevolg relaties. Ik bied een passende reactie op een situatie. Het gaat niet meer om 'straffen om het straffen', maar om het aan zien komen hoe een kind gaat reageren en inspelen op de behoeften van kinderen.”

“Soms pas ik Gezamenlijk Gezag wel toe en soms gebruik ik een andere aanpak. Dit verschilt ook per kind.”

“Soms pas ik de principes van Gezamenlijk Gezag toe en soms handel ik vanuit een gedragsaanpak. Dan gaat het gewoon zoals ik op dat moment wil, punt uit. Achteraf kan ik dan denken dat ik misschien Gezamenlijk Gezag had moeten toepassen.”

“Eigenlijk is Gezamenlijk Gezag niet helemaal nieuw voor mij, er zijn slechts een paar veranderingen. Bij Yulius keek ik ook al naar de reden achter het gedrag van kinderen. Het leren toepassen van Gezamenlijk Gezag is een bewustwordingsproces.”

Een sociotherapeut geeft aan dat ze vindt dat Gezamenlijk Gezag nog te weinig wordt toegepast op de groep.

“We passen het eigenlijk nog niet zoveel toe in de praktijk.”

Consequenties voor de kinderen

Ongeveer de helft van de sociotherapeuten geeft aan dat ‘Ik ben ervan overtuigd dat Gezamenlijk Gezag voor onze doelgroep geschikt is’ sterk op hen van toepassing is, de andere helft dat de stelling gedeeltelijk op hen van toepassing is.

De meningen over de stelling ‘Ik merk dat de kinderen profiteren van de aanpak volgens Gezamenlijk Gezag’ zijn meer verdeeld: de meeste sociotherapeuten zien een positief effect van Gezamenlijk Gezag op de kinderen. Eén sociotherapeut geeft dat de stelling in geringe mate op haar van toepassing is.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
7. Ik ben ervan overtuigd dat Gezamenlijk Gezag voor onze doelgroep geschikt is.	2,5	0,5
8. Ik merk dat de kinderen profiteren van de aanpak volgens Gezamenlijk Gezag.	2,6	0,7

Zij ziet nog geen verschil bij de kinderen.

“Ik denk dat de methode kan helpen bij deze kinderen. De kinderen kunnen meedenken aan oplossingen op hun eigen niveau. Maar wat het concreet oplevert voor deze kinderen weet ik nog niet. Ik denk dat we Gezamenlijk Gezag nog te weinig toepassen in de praktijk. We zouden het meer moeten doen om effect te zien.”

De andere sociotherapeuten zien wel positieve veranderingen. Het implementeren van Gezamenlijk Gezag voor deze doelgroep vinden ze waardevol.

“Ja, ik denk dat het voor alle kinderen kan werken. Geen enkel kind is boos of agressief omdat hij dat wil. Er is altijd een achterliggende oorzaak. Door Gezamenlijk Gezag toe te passen ga je op zoek naar die achterliggende oorzaak.”

“Gezamenlijk Gezag stimuleert de kinderen om zelf een oplossing te zoeken voor problemen en geeft ze ruimte om hun fouten te herstellen. Hierdoor leren kinderen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag en keuzes. Daar tegenover staat een gedragsaanpak, waarbij we vertellen wat een kind moet doen. Hier leert een kind niets van.”

“Het aantal inperkingen op de groep is afgenomen.”

“Er wordt minder gestraft. Gedrag wordt teruggelegd bij de kinderen. Ze verzinnen zelf een oplossing voor hun problemen en conflicten.”

“Door Gezamenlijk Gezag toe te passen krijgen kinderen meer erkenning voor hun problemen en gevoelens, dit heeft meer effect dan ze alleen maar vertellen dat ze moeten stoppen met hun ongewenste gedrag.”

“Je neemt de kinderen serieuzer. In een gesprek komt veel meer los. Op die manier kom je tot de kern van het probleem, in plaats van dat je het tijdelijk oplost.”

“Erkenning bieden en er onvoorwaardelijk zijn voor kinderen is goed te bieden aan de kinderen. Toch merk ik dat je in de hectiek van de groep de stillere kinderen vergeet.”

Aan de andere kant plaatsen sociotherapeuten ook kanttekeningen bij de bruikbaarheid van Gezamenlijk Gezag voor hun specifieke doelgroep.

“Er moet wel rekening gehouden worden met het autisme van de kinderen.”

“Het komen tot een gezamenlijk doel vraagt om inlevingsvermogen, niet alleen van de begeleiding, maar ook van de kinderen zelf. Door hun autisme lukt dit niet, echt contact met elkaar ontbreekt, de kinderen blijven zaken vanuit hun eigen perspectief bekijken. Dit is een belemmering voor het gezamenlijk gezag, het kind maakt niet echt deel uit van de gezamenlijkheid en de gezamenlijke verantwoordelijkheid.”

“Ik vind dat er een mengelmoes van verschillende aanpakken gehanteerd moet worden. Soms is een gedragsaanpak op het moment dat een situatie zich voordoet effectiever. Verder kom je soms ogen en oren te kort met 10 kinderen. Je kunt onmogelijk op ieder moment de behoeften van alle kinderen in kaart brengen en hiernaar handelen.”

“Op dit moment kan ik het vooral toepassen bij de oudere kinderen (14+). Ik kan ze met behulp van Gezamenlijk Gezag in hun kracht zetten. Jongere kinderen kunnen er minder mee: ze zijn nog niet in staat om mee te denken. Ik vind de kinderen hier niet erg autistisch, maar ik ben benieuwd hoe de methode werkt voor kinderen die echt autistisch zijn.”

“Voor veel kinderen werkt Gezamenlijk Gezag wel, voor andere niet. Sommige kinderen hebben meer begrenzing nodig vanuit een gedragsmatige aanpak.”

De mate van **taakbetrokkenheid** is gemeten aan de hand van vragen over beheersing van de principes van Gezamenlijk Gezag.

De sociotherapeuten hebben op de vragenlijst aangekruist dat de stelling “Het lukt me goed om deze vernieuwing te combineren met andere zaken waar we op de groep mee bezig zijn” gedeeltelijk tot sterk op hen van toepassing is. Op één sociotherapeut is deze stelling gering van toepassing. Zij geeft aan dat Gezamenlijk Gezag nog te weinig wordt toegepast. De sociotherapeuten geven aan de stelling “De variatie in benaderingen waar Gezamenlijk Gezag vanuit gaat, is in mijn groep goed te bieden” gedeeltelijk op hen van toepassing is. Verder hebben de meeste sociotherapeuten geen tot weinig behoefte aan een berekening van de tijd die het verandertraject kost.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
9. Het lukt me goed om deze vernieuwing te combineren met andere zaken waar we op de groep mee bezig zijn.	2,3	0,9
10. Ik heb behoefte aan een berekening hoeveel tijd het verandertraject rondom Gezamenlijk Gezag van mij vraagt.	0,6	1,1
11. De variatie in benaderingen waar Gezamenlijk Gezag vanuit gaat, is in mijn groep goed te bieden.	2,1	0,4

Er zit zowel een voordeel als een nadeel aan het werken in een nieuw opgestarte groep. Aan de ene kant zijn collega's nog niet zo goed op elkaar ingespeeld. Aan de andere kant is het team nog niet vastgeroest in oude gewoontes, waardoor er ruimte is voor nieuwe ideeën. Dit maakt dat Gezamenlijk Gezag goed te combineren is met andere zaken op de groep.

“Collega's kennen elkaar nog niet zo goed. Als ze ingrijpen weet je soms nog niet van elkaar waarom er hoe wordt gehandeld.”

“Het is belangrijk om te weten wat de sterke en minder sterkere kanten van collega’s zijn, zodat we elkaar goed kunnen aanvullen. Hier zouden we meer aandacht aan kunnen besteden.”

“Het voordeel van een nieuwe groep en een nieuw team is dat er nog geen vaste manier van handelen is vastgesteld. Door bij het begin te starten met het implementeren van Gezamenlijk Gezag, wordt de methode langzaam ingeslepen en gaat het onderdeel uitmaken van het handelen op de groep.”

De sociotherapeuten zien de voordelen van Gezamenlijk Gezag in. Ze willen graag meer aandacht besteden aan een goede implementatie. Ze willen graag hun handelingsrepertoire aanvullen met de principes van Gezamenlijk Gezag, maar zien dat in bepaalde situaties andere pedagogische aanpakken net zo of zelfs beter geschikt zijn.

“Met de problematiek van deze groep kinderen is een combinatie van benaderingen nodig. Soms iets meer een gedragsgerichte aanpak gewenst.”

“Op dit moment kan ik de principes van Gezamenlijk Gezag vooral toepassen op oudere kinderen en minder op jongere kinderen. Voor jongere kinderen is een andere aanpak gewenst.”

“Veel principes van Gezamenlijk Gezag zijn goed toe te passen. Maar bijvoorbeeld een sit-in is erg lastig. Daarvoor moeten veel mensen worden opgetrommeld. Als je met meerdere collega’s een sit-in houdt, dan moeten er andere collega’s worden ingevlogen om voor de andere negen kinderen te zorgen. Verder moeten er misschien wel ouders of andere mensen uit het netwerk van de kinderen deelnemen. Dit vergt veel en is een echte noodgreep.”

Een sociotherapeut heeft behoefte aan een berekening hoeveel tijd het verandertraject rondom Gezamenlijk Gezag vergt.

“Ik heb altijd behoefte aan duidelijkheid.”

De mate van **betrokkenheid op de ander** is gemeten aan de hand van vragen over de samenwerking tussen sociotherapeuten en herziening op basis van ervaringen met kinderen.

Samenwerking

Over de eerste twee stellingen “Ik wil collega’s in de toekomst inlichten over de vorderingen, die ik maak met Gezamenlijk Gezag” en “Ik merk dat mijn collega’s het prettig vinden als ik hen bevraag op hun ervaringen met Gezamenlijk Gezag” zijn de meningen verdeeld. Voor beide stellingen is er één sociotherapeut die aangeeft dat de stellingen niet op haar van toepassing zijn. De andere sociotherapeuten geven juist aan dat de stellingen gedeeltelijk tot sterk op hen van toepassing zijn.

Over de andere twee stellingen zijn de meningen minder verdeeld. De meeste sociotherapeuten geven aan dat de stellingen “Ik zou met anderen willen samenwerken om het maximale rendement uit het gebruik van Gezamenlijk Gezag te halen” en “Gezamenlijk Gezag bevordert de samenwerking tussen mij en mijn collega’s” sterk op hen van toepassing zijn.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
12. Ik wil collega’s in de toekomst inlichten over de vorderingen, die ik maak met Gezamenlijk Gezag.	2,0	1,1
13. Ik merk dat mijn collega’s het prettig vinden als ik hen bevraag op hun ervaringen met Gezamenlijk Gezag.	2,3	1,0
14. Ik zou met anderen willen samenwerken om het maximale rendement uit het gebruik van Gezamenlijk Gezag te halen.	2,9	0,4
15. Gezamenlijk Gezag bevordert de samenwerking tussen mij en mijn collega’s.	2,8	0,5

Sociotherapeuten zijn in eerste instantie gericht op het delen van informatie en praktijkvoorbeelden binnen hun eigen groep.

“Voordat ik anderen inlicht, wil ik eerst zelf goed weten hoe het moet.”

“Met name binnen de groep.”

“We bespreken situaties na met collega's op de groep.”

Een sociotherapeut geeft aan dat er momenteel weinig onderlinge informatie uitwisseling plaatsvindt.

“Op dit moment is er nauwelijks sprake van uitwisseling. Tijdens het draaien van de groep en ook tijdens vergaderingen is er weinig tijd om casussen te bespreken met elkaar. Ik zou willen dat er in de toekomst meer intervisie komt.”

Twee sociotherapeuten geven aan dat er vooral uitwisseling plaatsvindt tussen de teamleden met wie ze samen de training en coaching hebben gevolgd.

“Ik praat vooral met de anderen uit mijn ‘coachingsteam’, we vinden het prettig om samen te overleggen. Met de andere collega's praat ik er minder over.”

De meesten zien een sterke meerwaarde in het delen van ervaringen met elkaar en met experts.

“Ik vind het fijn om met collega's te praten over onze ervaringen en over hoe we in bepaalde situaties Gezamenlijk Gezag wel of niet kunnen toepassen of hebben toegepast.”

“Ik vind het belangrijk om casussen met collega's te bespreken. Er moeten alleen ook andere zaken besproken worden tijdens vergaderingen. Daardoor is er niet altijd genoeg tijd.”

“We kijken samen hoe we Gezamenlijk Gezag kunnen toepassen in de praktijk en achteraf of we goed gehandeld hebben in bepaalde situaties. Ook helpen we elkaar om Gezamenlijk Gezag te herkennen in ons handelen.”

“Je moet met elkaar praten om dezelfde doelen te bereiken. Ook moet je elkaar ondersteunen, bijvoorbeeld als je er even helemaal doorheen zit als het gedrag van een kind langdurig aanhoudt.”

“Het is belangrijk om te evalueren met collega's. Een van de collega's is aandacht functionaris voor ons team en deelt ervaringen in een terrein breed overleg. Daarnaast zijn er meerdere aanspreekpunten zoals de gezinsbegeleider en de coach waar we casussen met kunnen bespreken.”

De sociotherapeuten richten zich nu nog vooral op hun individuele ontwikkeling. In een volgende stap willen ze meer aandacht voor de samenwerking en het samen neerzetten van een eenduidig pedagogisch klimaat.

“In de toekomst moet de samenwerking nog beter worden. Ik merk dat ik meer begrip heb voor hoe iedereen (collega's) het doet. Ik ben zelf nogal van het direct handelen en kon me ergeren aan collega's die dat niet deden. Nu begrijp ik dat collega's een handeling met een bepaalde reden inzetten.”

“Om het maximale eruit te halen, zullen we meer moeten samenwerken in de toekomst. Nu merk ik dat ik beter samenwerk met de collega's met wie ik de training en coaching heb gevolgd. Ik had graag de training met het hele team gevolgd, om samen op een lijn te komen en ook als een soort van teambuilding. Dat heb ik gemist.”

“Uiteindelijk moet het de samenwerking tussen collega's bevorderen, maar dat moet nog meer op gang komen. Eerst focussen we op het toepassen van Gezamenlijk Gezag op de kinderen en in de tweede plaats op het team.”

“We moeten als team nog leren om door te pakken in situaties. Ook moeten we leren om ons handelen langer vol te houden, ook al zien we op korte termijn geen direct effect bij een kind.”

Betrokkenheid op de organisatie

De sociotherapeuten geven aan dat de stellingen over hun betrokkenheid op de organisatie gedeeltelijk tot sterk op hen van toepassing zijn. Een van hen geeft aan dat de stelling over het willen weten hoeveel rendement Gezamenlijk Gezag oplevert, niet op haar van toepassing is, vandaar de grote standaarddeviatie voor vraag 18.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
16. Ik ben geïnteresseerd in de concrete uitwerking van het implementatieplan.	2,6	0,5
17. Ik wil weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als we verder gaan met Gezamenlijk Gezag.	2,9	0,4
18. Ik wil weten hoeveel rendement het ons zal opleveren als we verder gaan met Gezamenlijk Gezag.	2,1	1,1

In hun reacties geven sociotherapeuten aan dat ze willen weten hoe er continuïteit gegeven gaat worden aan de implementatie. Een van de sociotherapeuten geeft aan dat het haar niet uit maakt wat Gezamenlijk Gezag concreet gaat opleveren, het is iets dat ze zal toevoegen aan haar bestaande kennis en vaardigheden. Een sociotherapeut vertelt dat ze al overtuigd is van de werking.

“Ik ben wel benieuwd hoe ze Gezamenlijk Gezag overal willen inzetten op het hele terrein.”

“Ik wil graag weten welke interventies er nog meer ingezet gaan worden om ons te trainen, bijvoorbeeld een vervolg op het coachingstraject en de ontwikkeling van het team als geheel. Daarnaast vind ik het interessant om te weten wat Gezamenlijk Gezag concreet op gaat leveren: je vraagt je toch af of het een methode is die werkt.”

“Het is belangrijk om er regelmatig op gewezen te worden. Alleen op die manier ben je constant bezig met implementeren. Ben benieuwd hoe ze dat willen gaan vormgeven.”

“Ik wil meer praktijkvoorbeelden, bijvoorbeeld instructies voor het oplossen van praktijksituaties.

“Ik wil op de hoogte gehouden worden van wat er speelt.”

“Ik stop de nieuwe kennis en vaardigheden in mijn rugzak en combineer het met alles wat ik al weet. Dat nemen ze me niet meer af. Wat het concreet oplevert maakt me niet uit. Het is iets wat ik altijd met me meeneem.”

“Ik weet het al: Gezamenlijk Gezag heeft zichzelf al bewezen als werkzame methodiek.”

Herziening op basis van ervaring

De scores in deze categorie zijn relatief laag ten opzichte van de scores op de stellingen uit andere categorieën. Aan de standaarddeviaties is echter te zien dat de meningen verdeeld zijn. Sommige sociotherapeuten geven aan dat Gezamenlijk Gezag voor hen al een bewezen positieve werking heeft op de kinderen en dat ze dus geen vragen hebben over de waarde van hun veranderde aanpak. Anderen willen nog wel graag meer duidelijkheid over wat Gezamenlijk Gezag concreet oplevert. Een aantal sociotherapeuten geeft aan dat de stelling “Voor een aantal aspecten rondom de invoering van Gezamenlijk Gezag zie ik alternatieven” gedeeltelijk tot sterk op hen van toepassing is, terwijl anderen de stelling niet op hen van toepassing achten. Echter alle sociotherapeuten geven in het interview tips om het implementatieproces te verbeteren.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
19. Ik heb vragen over de waarde van het veranderen van mijn pedagogische aanpak wanneer ik denk aan het effect ervan op de kinderen van de groep.	1,3	1,3
20. Voor een aantal aspecten rondom de invoering van Gezamenlijk Gezag zie ik alternatieven.	2,0	1,3

Sommige sociotherapeuten twijfelen over de mate waarin Gezamenlijk Gezag geschikt is voor de doelgroep. Opmerkingen gaan over de vraag of Gezamenlijk Gezag geschikt is voor kinderen met autisme en voor kinderen van alle leeftijden. Daarnaast geeft een van de sociotherapeuten aan dat ze, aan de hand van haar ervaring, zelf kan inschatten wanneer Gezamenlijk Gezag de juiste aanpak is en wanneer ze over moet schakelen op een andere pedagogische benadering.

“Ik zie zelf wel bij welke kinderen het wel en niet werkt.”

“Ik twijfel of het werkt voor de doelgroep.”

“Ik twijfel of het werkt voor alle kinderen. Bij sommige kinderen zie ik op korte termijn geen effecten. Misschien komt dit omdat we onze aanpak langer moeten volhouden.”

“Ik kan het voorlopig vooral toepassen op oudere kinderen en minder op jongere kinderen.”

“Ik denk dat het wel effect heeft. Het is niet dat we iets heel nieuws doen en alles wat we eerder deden laten varen. Gezamenlijk Gezag is een aanvulling op andere methodieken die al eerder waardevol zijn gebleken.”

Hoewel sociotherapeuten aangeven dat ze het fijn vinden om Gezamenlijk Gezag aan hun handelingsrepertoire toe te voegen, geven ze aan dat Gezamenlijk Gezag moet worden gecombineerd met andere aanpakken. Ook zien ze alternatieven voor een beter implementatieproces waarin ze beter worden voorbereid op de praktijk en waarin ze van elkaar kunnen leren.

“Ik wil een combinatie maken van verschillende pedagogische benaderingen, waaronder een gedragsaanpak.”

“Bij de start van de groep gebruikten we een gedragsaanpak. Dit heeft geleid tot stabilisatie van de kinderen. Ik vraag me af of we, als we direct waren gestart met Gezamenlijk Gezag, de kinderen ook zo snel hadden kunnen stabiliseren.”

“De training kan praktischer gemaakt worden, bijvoorbeeld door gebruik te maken van theorie uit het boek van Haim Omer met bijbehorende praktijkvoorbeelden.”

“Ik denk dat het zinvol is om met het hele team coachingsfilmpjes te bekijken om aan elkaar te laten zien hoe Gezamenlijk Gezag er in de praktijk uit ziet.”

“Ik zou graag een concretere training krijgen, bijvoorbeeld zoals de NVR training van Yulius.”

“Iedere groep zou een persoon moeten hebben die gespecialiseerd is in Gezamenlijk Gezag. Die als aanspreekpunt dient voor de rest van het team. Nu vragen we ons in situaties vaak af: is dit nu wel of niet Gezamenlijk Gezag. We kunnen dan wel gissen maar weten het niet zeker. Een expert in het team zou een oplossing zijn.”

“Ik had graag de training met het hele team gevolgd, om samen op een lijn te komen en ook als een soort van teambuilding.”

12.2 Synchroon Beeldcoachen

De tweede monitoringsvragenlijst gaat over de ervaringen van sociotherapeuten met het Synchroon Beeldcoachingstraject.

Voorwaarden

Sociotherapeuten vinden de stellingen binnen de categorie voorwaarden sterk op hen van toepassing. Een enkeling geeft aan dat een stelling gedeeltelijk op haar van toepassing is.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
1. Ik had vooraf behoefte aan hulp/coaching om de principes van Gezamenlijk Gezag in de praktijk toe te kunnen passen.	2,9	0,4
2. Ik had een duidelijk beeld van de opzet en werkwijze van de coaching.	2,5	0,8
3. Ik vind dat de coach tijdens alle fasen van de coaching goed inspeelde op mijn wensen en behoeften.	3,0	0,0
4. Ik vind dat de coach voldoende ondersteuning bood om Gezamenlijk Gezag om te kunnen zetten naar handelen op de groep.	3,0	0,0

In hun toelichtingen zijn de sociotherapeuten erg lovend over de coach. Ze vinden het fijn dat iemand ze inzicht geeft in hoe Gezamenlijk Gezag er in de praktijk uit ziet en worden gerustgesteld als ze tijdens de coaching zien dat ze onbewust al veel principes van Gezamenlijk Gezag toepassen. Coaching had voor alle sociotherapeuten een duidelijke meerwaarde naast de training.

“Het helpt als iemand meekijkt.”

“Ik had behoefte aan praktijkvoorbeelden.”

“De theorie moest nog naar praktisch handelen worden omgezet, ik hoopte dat coaching me daarbij kon helpen.”

“Vooraf werd er gezegd dat we een heleboel principes van Gezamenlijk Gezag al toepasten. Uiteindelijk bleek dat we een heleboel wel doen, maar toch ook een heleboel niet. Zo kunnen we bijvoorbeeld veel meer op zoek gaan naar de behoeften van kinderen.”

“Er was veel mogelijk: ik heb coaching gehad over een één op één gesprek met een kind, maar ook op interactie met de hele groep.”

“De coach neemt de tijd voor je. Ze is erg toegankelijk. Ze bekijkt de filmpjes goed en weet de relevante beelden te selecteren. Ze is erg gedetailleerd.”

“De manier van analyseren en terugkijken van de coach was goed. Ze analyseerde heel gedetailleerd en haalde de relevante stukken eruit. Ook benadrukte ze de positieve dingen. Al was ik wel een beetje opgelaten door de camera.”

“De coach sluit goed aan bij mijn wensen en behoeften. Ze is erg flexibel. Een moment waarop filmen niet goed uitkwam heeft ze een kind gefilmd. Daar heb ik veel van geleerd.”

“De coach bood meer ondersteuning bij het toepassen van Gezamenlijk Gezag in de praktijk dan de trainers. De trainers hadden geen passend antwoord op vragen over concrete situaties.”

“Ik had behoefte aan coaching, omdat ik mezelf tijdens de cursus de toepassing van Gezamenlijk Gezag niet goed eigen kon maken. Een deel van de training bestond uit allerlei spelletjes. Pas in de laatste bijeenkomsten werd het wat praktischer. Als ik geen coaching had gehad, dan had ik Gezamenlijk Gezag waarschijnlijk nu al veel meer losgelaten.”

“Nu denk ik weleens: ‘wat zou mijn coach zeggen als dit gefilmd was?’”

Twee sociotherapeuten, die in december op de groep zijn gestart, hadden vooraf geen duidelijk beeld van de coaching. De werkwijze werd pas duidelijk bij het eerste intakegesprek met de coach.

“Ik had vooraf niet echt een beeld van de coaching. Dit werd pas duidelijk uitgelegd tijdens het eerste gesprek met de coach.”

“Toen ik net op de groep kwam werken had ik behoefte aan een overzicht van alles wat er speelde op de groep qua onderzoeken en trainingen. Dit overzicht had ik nog niet, en daardoor heb ik me vooraf niet echt verdiept in de coaching. Pas bij het eerste contactmoment met de coach kwam ik erachter wat er van me verwacht werd.”

Techniek

Er worden relatief lage scores gegeven voor de ervaringen met de technologie die gebruikt wordt in het coachingstraject (filmen en het gebruik van het oortje). Aan de standaarddeviaties is te zien dat de meningen verdeeld zijn.

De stelling “De technische aspecten van SC (zoals het dragen van een oortje en gefilmd worden) vind ik niet belastend tijdens het werken in de groep”, wordt gering tot gedeeltelijk van toepassing gevonden door de sociotherapeuten. De stelling “Ik vind het niet belastend om tijdens het werken in de groep keywords aangereikt te krijgen via een oortje” wordt iets positiever bevonden: de sociotherapeuten vinden de stelling gemiddeld gezien gedeeltelijk tot sterk op hen van toepassing, al zijn er wel sociotherapeuten die het aanreiken van keywords belastend hebben gevonden. Uit de resultaten op de stelling “Ik had liever alleen gesprekken met de coach aan de hand van video-opnamen, zonder op de groep via een oortje nog extra gecoacht te worden” reageren veel sociotherapeuten dat de stelling niet of gering op hen van toepassing is. Dit betekent dat ze een meerwaarde zien voor coaching met het oortje.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
5. De technische aspecten van SC (zoals het dragen van een oortje en gefilmd worden) vind ik <u>niet</u> belastend tijdens het werken in de groep.	1,5	0,8
6. Ik vind het <u>niet</u> belastend om tijdens het werken in de groep keywords <u>aangereikt te krijgen via een oortje.</u>	2,3	1,0
9. Ik had liever alleen gesprekken met de coach aan de hand van video-opnamen, zonder op de groep via een oortje nog extra gecoacht te worden.	1,0	1,3

In hun toelichting op de stellingen geeft een sociotherapeut aan dat het bespreken van de videobeelden het meest waardevolle onderdeel van de coaching was. Het oortje werd iets minder goed gewaardeerd.

“Ik vond het bespreken van de videobeelden het meest waardevol van de coaching. De coach en ik bekeken de beelden apart en selecteerden fragmenten. Bij de bespreking kwamen we op dezelfde dingen uit. Dit gaf bevestiging. Ook heb ik geleerd wat onder welke V valt.”

“Het oortje hoort erbij.”

“Ik voelde me toch wel opgelaten door de camera en het oortje.”

“Ik hoorde mezelf via het oortje praten. Dit was in het begin even vreemd en als ik lang aan het woord was raakte ik af en toe de draad van mijn eigen verhaal kwijt.”

“Ik vond het oortje even wennen, omdat er een vertraging zat tussen wat ik zei en wat ik mezelf hoorde zeggen. Toch vond ik het heel fijn dat ik via het oortje gecoacht werd, omdat ik meteen iets met de aanwijzingen kon doen.”

“Het oortje was een verschrikking, omdat ik auditief ben ingesteld. Ik hoorde mezelf via het oortje praten. Roep de keywords maar naar me.”

“Ik vond het oortje verschrikkelijk! Ik heb de coach gevraagd of ik het oortje uit mocht doen.”

Professionaliseren

De sociotherapeuten hebben op alle stellingen binnen de categorie professionaliseren aangegeven dat ze gedeeltelijk of sterk op hen van toepassing zijn. Een sociotherapeut geeft aan dat ze de sessies met het oortje niet als waardevol beschouwt.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
7. Ik beschouw de gesprekken aan de hand van video-opnamen als waardevol.	3,0	0,0
8. Ik beschouw de sessies waarbij ik keywords aangereikt kreeg met het	1,8	1,5
14. Met behulp van de feedback van mijn coach kan ik mijn collega's helpen met hun vragen over de toepassen van de principes van Gezamenlijk Gezag.	2,3	0,7
15. Ik merk dat SC me geholpen heeft bij de bewustwording van mijn veranderende pedagogische benadering.	2,8	0,5
16. Door SC heb ik mijn vooraf opgestelde doelen kunnen bereiken.	2,4	0,7
21. Ik vind SC een duidelijke toegevoegde waarde hebben voor mijn professionele ontwikkeling.	3,0	0,0

Uit de reacties blijkt dat Synchroon Coaching heeft bijgedragen aan de professionalisering van de sociotherapeuten.

“Het heeft bijgedragen aan hoe ik mezelf neerzet op de groep en daarmee heeft het mijn professionaliteit bevordert.”

“Ik kan Gezamenlijk Gezag herkennen in mijn handelen en ik heb geleerd om mijn handelen onder de 4 V's te scharen. Maar er valt nog veel te leren. Ik herken het niet altijd direct en weet niet altijd wat ik moet doen.”

“Mijn werkvraag was: pas ik al Gezamenlijk Gezag toe en hoe zie je het terug in mijn handelen? Nu weet ik wat ik allemaal al doe en kan ik het verdiepen. Het is minder een berg waar ik tegenop zie.”

“Door de coaching ben ik bewuster van mijn handelen. Je leert door coaching opnieuw en anders naar jezelf kijken. Zo heb ik als onderdeel van de coaching een gesprek gevoerd met een kind. Normaal gesproken verloopt een gesprek met dat kind problematisch, maar door het gesprek voor te bespreken met de coach, had ik tools in handen om het gesprek goed te laten verlopen. Het gesprek liep vervolgens goed.”

Vooraf het bespreken van de videobeelden erg waardevol wordt gevonden.

“Ik vond het bespreken van videobeelden zeer waardevol. De coach haalt er zoveel dingen uit die ik zelf niet zie.”

“Ik vond het bespreken van videobeelden waardevol, omdat de coach dingen zag die ik zelf niet zag. Ik kreeg meer inzicht in mijn eigen handelen.”

“Ik vond het filmen en daarna bespreken een goede combinatie.”

“De beelden werden goed geanalyseerd, ik heb er veel van geleerd. Ik ben me er nu van bewust dat ik heel veel van Gezamenlijk Gezag al doe.”

“Ik heb bevestigd gekregen dat ik Gezamenlijk Gezag al toepaste, door het te zien op de videobeelden.”

Een sociotherapeut geeft aan dat de coaching haar geholpen heeft, maar dat haar doelen nog niet helemaal bereikt zijn.

“Ik ben tevreden met de coaching, maar nog niet met het eindresultaat. Er valt nog veel te leren. Dat is een proces dat tijd kost.”

In de toelichting op de antwoorden bij de stellingen geven drie sociotherapeuten aan dat ze minder aan de keywords hebben gehad dan aan het bespreken van de videobeelden. Bij een van hen kwam dit omdat de uitgebreide voorbespreking er voor had gezorgd dat ze vanzelf juist ging handelen en de keywords niet meer nodig waren.

“Ik heb geen keywords gehad.”

“Ik heb maar één woord gehoord.”

“Ik heb niet veel aan de keywords gehad, het had geen grote meerwaarde. Dit kwam omdat ik vooraf al wist welke keywords zouden kunnen komen, op deze punten richtte ik me dan al in mijn handelen, ik was er extra alert op. Daardoor waren keywords minder nodig.”

“Het geeft net even een extra stukje bewustwording. Het geeft een duwtje in de goede richting op het moment dat je even vastzit.”

Voorwaarde voor groepsdynamiek

De aanwezigheid van de coach in de groep heeft invloed op het gedrag van kinderen en sociotherapeuten.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
10. Ik heb gemerkt dat de kinderen zich anders gedragen wanneer de coach in de groep aanwezig is (met of zonder camera).	1,4	1,3
11. Ik heb gemerkt dat collega's zich anders gedragen wanneer de coach in de groep aanwezig is (met of zonder camera).	1,8	1,2
12. Ik heb gemerkt dat ik mijzelf anders gedraag wanneer de coach in de groep aanwezig is (met of zonder camera).	1,5	1,1

De veranderingen in het gedrag van kinderen zijn vooral van tijdelijke aard. Als de camera net aangaat reageren de kinderen een beetje uitgelaten. Daarna gedragen ze zich als altijd.

"Ik was de eerste. In het begin hadden de kinderen even aandacht voor de camera, maar later niet meer. Een kind: 'als je dat oortje in hebt ben je veel minder streng, dus doe hem maar weer in.' De kinderen vonden het leuk om te horen dat de begeleiders ook moesten leren."

"Ze doen drukker, het kost ze even tijd om lost te laten dat ze (coach) er is."

"Eventjes in het begin."

"Volgens mij waren de kinderen meegaander en luisterden ze beter als de coach aanwezig was."

"Omdat ik in de tweede groep zat, waren de kinderen al wel gewend aan de camera. Ze gedroegen zich daardoor niet anders dan anders. Eén kind wilde aan het begin even zwaaïen voor de camera, maar dat vind ik niet zo gek."

"Het kon de kinderen niets schelen dat de camera aanstond."

Collega's hebben in eerste instantie de neiging om op de achtergrond te opereren als er iemand gefilmd wordt. Daarnaast zijn ze zich erg bewust van wat ze doen omdat de camera aanstaat.

"Collega's houden zich veel meer op de achtergrond. We laten het aan jou over, want jij wordt gefilmd. Dat doen ze normaal gesproken niet."

"De collega's hielden zich in eerste instantie meer op de achtergrond toen ik gefilmd werd. Ze denken dat het alleen om mij gaat als de camera aanstaat. Op sommige momenten hadden ze allang ingegrepen als de camera er niet had gestaan. Dan stond ik er ineens alleen voor met een hele groep. We hebben het hier onderling over gehad, toen werd het beter."

"Zowel ik als collega's gedragen zich anders. Als de camera loopt zijn we ons veel bewuster van wat we doen. 'het moet een soort van goed gaan'."

Naarmate de coach steeds vaker in de groep aanwezig is geweest raken kinderen en sociotherapeuten gewend aan de camera. Bij de tweede lichting coachees is er minder sprake van dat sociotherapeuten zich anders gedragen als de coach aanwezig is.

"Iedereen blijft bij zichzelf en gedraagt zich zoals hij anders ook zou doen."

"Daar heb ik niet op gelet, maar het is me niet opgevallen, dus zullen ze zich waarschijnlijk niet anders gedragen hebben."

Ook de sociotherapeut die gefilmd wordt gedraagt zich anders. Zij is veel bewuster van wat ze doet. De kinderen merken dit.

"De kinderen geven het terug: als een begeleider gefilmd wordt gedraagt hij zich anders. Ook zijn sommige collega's zenuwachtiger, gespannen of ze gaan sneller praten als de camera op hen gericht is. Het is lastig om in te schatten wat handig is als iemand anders gefilmd wordt. Je gunt die ander goede beelden, daardoor handel je, op het moment dat iemand anders aan de beurt is misschien anders."

"Je bent je bewuster van wat je doet, vooral de eerste keer. Kinderen merken dat. Later ging ik me meer gedragen zoals ik dat normaal ook doe."

"Toen de camera aanstond was ik heel bewust van mijn eigen handelen."

“Ik ben me veel bewuster van wat ik doe als de camera aanstaat. Het voelt onnatuurlijk. Ook heb ik een keer een andere rol aangenomen binnen het team, speciaal voor het filmen.”

Implementatie

Drie van de sociotherapeuten achten de stellingen over de 4 V's gedeeltelijk op hen van toepassing. Een van hen acht de stellingen sterk op haar van toepassing. Alle sociotherapeuten hadden het gevoel dat ze hun autonomie behielden tijdens de gesprekken met de coach. Ook voelen ze zich door coaching zekerder in het toepassen van Gezamenlijk Gezag in de groep. Echter, ze hebben nog niet geheel het gevoel dat ze voldoende handvaten hebben om vanaf nu zelfstandig verder te werken aan de methodiek.

	GEMIDDELDE	STANDAARD- DEVIATIE
17. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'veiligheid' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	1,9	0,6
18. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'verbinding' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	2,3	0,5
19. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'verdediging van het gezamenlijk belang' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	2,0	0,8
20. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'vreedzaamheid' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	1,8	0,7
22. Tijdens mijn gesprekken met de coach had ik het gevoel dat ik mijn autonomie behield.	3,0	0,0
23. Door SC voel ik mij zekerder in het toepassen van de principes van Gezamenlijk gezag in de groep.	2,5	0,5
24. Ik heb het gevoel dat SC me voldoende handvaten heeft gegeven om vanaf nu zelfstandig/met collega's verder te werken met Gezamenlijk Gezag.	2,0	0,5

Sociotherapeuten hebben tijdens hun training een beeld gekregen van de betekenis van de 4 V's. Echter, uit hun toelichtingen op de stellingen blijkt dat ze nog moeilijk de verschillende V's in de praktijk van elkaar kunnen onderscheiden, ondanks dat ze hier in de coaching aan hebben gewerkt.

“Het is me vaak onduidelijk wat onder welke V valt. Mijn kennis en toepassing is nog in ontwikkeling. Ik zou graag in een terugkomsessie concrete voorbeelden zien van wat onder welke V valt.”

“Door coaching heb ik, aan de hand van mijn eigen beeldmateriaal, voorbeelden gezien van handelen dat past binnen iedere V. Maar als ik nu iets doe, dan weet ik niet direct wat waar onder valt.”

“De coach had het uitgewerkt in een heel handig schema, waarin stond uitgesplitst wat onder welke V valt. Coaching heeft zich gericht op het bieden van veiligheid, om de theorie om te buigen naar de praktijk. Ik ben me veel meer bewust van de behoeften van kinderen.”

“Ik ben me bewuster van wat onder welke V valt. Dat neem je voor altijd mee. Daarnaast helpt het om met collega's in gesprek te gaan hierover.”

“Ik weet het meeste wel, maar het toepassen in de praktijk kan en lukt niet altijd. Coaching heeft zich bij mij vooral gericht op het bieden van veiligheid en het zoeken van verbinding met collega's. De andere 2 V's heb ik een minder concreet beeld bij.”

“Coaching heeft zich vooral gericht op verbinding en verdediging van het gezamenlijk belang. Veiligheid is vooral aan bod gekomen tijdens de training.”

“Bij mij heeft de coaching zich vooral gericht op verbinding. Ik weet welke handelingen onder dit begrip vallen. Ik weet niet wat er precies onder de andere begrippen valt.”

Het coachingstraject heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de sociotherapeuten, maar er is sterke behoefte aan meer.

“Ik voel me niet zozeer zekerder, maar ik ben me wel bewuster van wat ik doe.”

“Ik heb nog meer begeleiding nodig. Ook al kan ik achteraf vaak zelf of samen met collega's bedenken hoe ik in een situatie Gezamenlijk Gezag had kunnen toepassen.”

“Ik zou graag meer willen aan training en intervisie.”

“Het leren toepassen van Gezamenlijk Gezag is een proces waar ik nog middenin zit. Er valt nog veel te leren.”

“Ik heb nog niet het gevoel dat we als team zelfstandig verder kunnen met Gezamenlijk Gezag. We moeten met elkaar, als team, verder leren en ons handelen nog beter op elkaar afstemmen. Bijvoorbeeld door de coach deel te laten nemen aan vergaderingen en daarbij casussen en sterke en zwakke punten met elkaar te delen.”

“Tot nu toe is het een heel persoonlijk proces geweest. Ik heb behoefte aan intervisie met collega's, een opfriscursus en een stappenplan waarin staat hoe ik moet handelen in bepaalde situaties, bijvoorbeeld bij een escalatie.”

“Ik wil meer ontwikkeling als team zijnde, met elkaar.”

“Ik zou graag nog meer beeldcoaching ontvangen met het hele team, zodat het blijft leven en we met elkaar blijven oefenen.”

“Ik wil graag videobeelden met het hele team nabespreken, zodat we van elkaar kunnen leren.”

“Coaching breder in het team en op andere momenten van de dag (bijv. school/avondeten/bedgang etc.).”

“Wanneer weet of kan ik ‘voldoende’? Ik denk dat we nog een extra slag kunnen slaan als er een vervolg komt op de coaching.”

12.3 Ervaring Synchron Beeldcoach

De Synchron Beeldcoach geeft aan dat de sociotherapeuten zeer welwillend tegenover het synchronbeeldcoachingstraject staan en dat ze het als een uitgelezen kans zien om op het eigen handelen te kunnen reflecteren binnen het kijkkader van Gezamenlijk Gezag.

De werkbegeleider van de groep heeft in afstemming met de coach de coachingsplanningen gemaakt, zodanig dat ze goed afgestemd waren met de diensten van de sociotherapeuten. Doorgaans verliepen de afspraken volgens planning. Door ziekte zijn er een aantal afspraken verzet.

Aan het begin van het coachingstraject hebben de sociotherapeuten samen met de coach hun werkvragen geformuleerd. Enkele voorbeelden:

- a. Ik wil graag de kernelementen (4V's) van Gezamenlijk Gezag bewuster herkennen en correct kunnen toepassen in mijn eigen pedagogisch handelen in de groep.
- b. Ik wil grenzen kunnen bieden vanuit bescherming. Niet meer terugvallen op dreigende formuleringen als-dan, maar zelf de regie houden, anticiperen en voorwaarden bieden zodat op deze pro-actieve manier grenzen worden gesteld en gehandhaafd.
- c. Ik wil nog meer het belangrijke element nabijheid uitbouwen en bewuster kunnen toepassen. De beelden zullen mij daarbij de juiste feedback kunnen geven.

De ervaring van de Synchron Beeldcoach is dat met een werkvraag als a. video-interactie-begeleiding (zonder het oortje) het meest effectief is. Reflection -on-action en op afstand is hierbij ondersteunend aan het kunnen herkennen van werkzame elementen uit Gezamenlijk Gezag in de beelden. De keywords en het reflecteren in actie (timing!) werden pas van toepassing als zich na een eerste verkenning van het eigen handelen een gerichtere focusvraag ontstond zoals b of c.

Voor de keuze van de juiste keywords is gebruik gemaakt van een keyworddatabank (zie bijlage 2) die de coach heeft gemaakt met behulp van de reader over Gezamenlijk gezag die de sociotherapeuten als studiemateriaal hebben ontvangen. Hiermee werden principes en oefeningen uit de training concreet te herkennen in interacties op de groep.

Enkele belemmeringen uit de praktijk:

- De coachingsgesprekken vonden plaats buiten de werkdiensten van de sociotherapeuten. Voor sommige sociotherapeuten was het lastig om naar de groep te komen voordat hun dienst begon voor een video-interactiegesprek. De andere sociotherapeuten namen dan contact op met diegene, waardoor het gesprek met enige vertraging toch plaats kon vinden. Flexibiliteit van zowel sociotherapeuten als coach bleek een belangrijke succesfactor in dit team en voor de continuïteit van de coachingstrajecten.
- Daarnaast bekeken sociotherapeuten hun beeldmateriaal laat, waardoor ze niet meer in staat waren om het werkblad, dat dient als leidraad voor het video-interactie gesprek, in te vullen. De coach maakte dan gebruik van de eigen analyse voor het gesprek. Volgens de coach is een eigenschapsbevorderende interventie hier op zijn plaats.
- Binnen het Synchron Beeldcoachingstraject worden afspraken gemaakt over het gebruik van keywords in de sessie voorafgaand aan het filmen. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat er zich identieke situaties voordoen op verschillende opnamemomenten, zodat er groei zichtbaar wordt in het handelen is deze situaties. Echter, geen enkele keer kon een zelfde situatie gefilmd worden. Dit had te maken met de wisselende diensten en met onduidelijkheden in de taakverdeling binnen het team van de drie dienstdoende sociotherapeuten. Op den duur maakte de coach daarom meer gebruik van vrije interventies, wanneer de afgesproken keywords niet toereikend bleken. In dit geval was er sprake van coaching op maat. Wanneer een incident plaatsvond tijdens de opname overlegden coach en coachee razendsnel hoe dit moment als optimaal leermoment kon dienen binnen het traject. Dit is een aandachtspunt voor het nieuw te ontwikkelen coachingsprotocol.
- De opnames zijn gemaakt in een groepssituatie waarin drie professionals hun werk doen, terwijl de coaching een individueel karakter had. Bij het team ligt een werkvraag op het gebied van 'bonding' en samen gezamenlijk gezag uitdragen. Hiervoor zouden de beelden goed gebruikt kunnen worden. Groepsintervisie zou specifiek ingepland kunnen worden tijdens een teamvergadering. Ook dit een aandachtspunt voor het te ontwikkelen coachingsprotocol.

13. Conclusies Waakzame Zorg en Synchron Beeldcoaching

13.1 Waakzame Zorg

Hoe verloopt de Implementatie van Waakzame Zorg volgens sociotherapeuten?

Zelfbetrokkenheid

Sociotherapeuten geven aan dat ze, door de training van de Horizon Academie en zelfstudie, bekend zijn geraakt met de theoretische principes van Waakzame Zorg. Ze vinden Waakzame Zorg een aanvulling op hun bestaande handelingsrepertoire. Echter, in de praktijk missen velen nog praktische handreikingen om de theorie om te zetten naar handelen.

De meeste sociotherapeuten zien een meerwaarde in Waakzame Zorg voor de behandeling van kinderen:

- Kinderen krijgen meer erkenning voor hun problemen en gevoelens;
- Kinderen leren verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag;
- Kinderen krijgen ruimte om hun fouten te herstellen;
- Kinderen en sociotherapeuten komen door gesprekken tot de kern van het probleem in plaats van een tijdelijke oplossing.

Niet alle sociotherapeuten zien nu al veranderingen bij de kinderen en de vraag is of eventuele veranderingen te danken zijn aan Waakzame Zorg of aan een combinatie van aanpakken. Een sociotherapeut geeft aan dat Waakzame Zorg in de praktijk nog te weinig wordt toegepast om verschillen te bewerkstelligen. Toch worden er positieve veranderingenesignaleerd:

- Het aantal inperkingen op de groep is verminderd;
- De kinderen verzinnen zelf oplossingen voor hun problemen.

Over de geschiktheid van Waakzame Zorg voor de kinderen op Berkenpad 3 zijn de meningen verdeeld. Een aantal sociotherapeuten denkt dat Waakzame Zorg geschikt is voor de doelgroep, terwijl anderen twijfelen. Twijfels gaan onder andere over:

- Kunnen kinderen met een autismespectrumstoornis zich voldoende inleven om te handelen in het 'gezamenlijk belang'?
- Zijn jonge kinderen in staat om mee te denken over wat goed voor hen is?
- Hoe kun je in een grote groep als deze, ieders behoeften op ieder moment in kaart brengen en zo tegelijkertijd handelen in het belang van ieder individu en de groep?

Een aantal sociotherapeuten geeft aan dat Waakzame Zorg beter toe te passen is voor het ene kind dan voor het andere kind.

Taakbetrokkenheid

De sociotherapeuten zien ruimte om Waakzame Zorg toe te passen op de groep in combinatie met andere zaken die spelen op de groep. Ze willen meer leren over de inhoud van Waakzame Zorg en hoe ze het kunnen inzetten in de praktijk. De meesten zijn niet geïnteresseerd in hoeveel tijd dit verandertraject van ze vraagt. De nemen de tijd die het kost voor lief, omdat ze de meerwaarde van de nieuwe methodiek inzien en er graag verder mee aan de slag gaan. Een aantal sociotherapeuten geeft aan dat ze graag meer tijd aan Waakzame Zorg wil besteden met het team als geheel, om meer uit de nieuwe aanpak te kunnen halen.

Betrokkenheid op ander

De eerste stap in de implementatie van Waakzame Zorg heeft op individueel niveau plaatsgevonden. De sociotherapeuten zijn getraind en hebben een individueel coachingstraject gevolgd. De volgende stap in de implementatie is dat de sociotherapeuten als team de methodiek in gaan zetten. Ze geven aan dat ze graag meer casussen met elkaar willen doornemen en hun handelen beter op elkaar af willen stemmen om een eenduidig pedagogisch klimaat te bewerkstelligen. Ze willen beter één lijn kunnen trekken, zodat kinderen weten waar ze aan toe zijn, maar ook zodat ze langer hun aanpak kunnen volhouden bij een kind.

De meeste sociotherapeuten willen graag weten wat de volgende stappen zijn in het implementatie proces. Welke middelen stelt de organisatie nog ter beschikking op het gebied van vervolgtraining en coaching? Welke stappen kunnen ze zelf zetten om het implementatieproces voort te zetten?

De sociotherapeuten hopen dat er mogelijkheden geboden worden om te werken aan de ontwikkeling van het team als geheel. Ze denken hierbij onder andere aan praktische trainingen waarbij casussen worden besproken, intervisie, en coaching met het hele team.

13.2 Synchroon Beeldcoaching

Welke bijdrage levert het Synchroon Beeldcoachingstraject aan de implementatie van Waakzame Zorg op de behandelgroep?

- Hoe ervaren sociotherapeuten de gebruiksvriendelijkheid van het Synchroonbeeldcoachingstraject?

De sociotherapeuten zijn erg lovend over het coachingstraject en de werkwijze van de coach. De coach was in staan goed in te spelen op de wensen en behoeften van de sociotherapeuten. Coaching was een gewenste aanvulling op de training in Gezamenlijk Gezag om duidelijkheid te geven over hoe Waakzame Zorg er in de praktijk uit ziet. De coach zelf gaf aan dat de sociotherapeuten erg gemotiveerd waren.

Door het analyseren en bespreken van de videobeelden hebben sociotherapeuten gezien hoe Waakzame Zorg er in de praktijk uit ziet, hoe ze het al toepassen in de praktijk en aan welke aspecten ze nog kunnen werken. Tijdens de coaching hebben ze de praktijkvoorbeelden gekregen die ze in de training gemist hebben.

Over de technische aspecten zijn de meningen verdeeld. Ondanks dat de meeste sociotherapeuten er de meerwaarde van inzien, wordt coachen met het oortje veelal belastend ervaren. Voor de één beperkt dit zich tot een opgelaten gevoel of iets waar ze even aan moet wennen, voor de ander is het een 'verschrikking'.

Het bespreken van videobeelden wordt als het meest waardevolle gedeelte van de coaching beschouwd, waardevoller dan coaching met het oortje. Ook de coach ervaart dat soms aanpassingen ten behoeve van de effectiviteit in dit coachingstraject gewenst zijn. Coaching met het oortje lijkt minder

geschikt bij werkvragen waarin wordt gevraagd om het bewust herkennen van principes van Waakzame Zorg, micro-analyse met de beelden (reflection-on-action) is daarvoor meer geschikt. Echter werkvragen met betrekking tot de toepassing van de principes en met name de timing van de interventies lenen zich daarentegen bij uitstek voor Synchroon Beeldcoaching (reflection-in-action).

Het analyseren van de videobeelden aan de hand van het werkblad en het nabespreken van de beelden met de coach vindt plaats buiten de werktijden van de sociotherapeuten. De coach ervaart dat dit voor sommige teamleden lastig is, op een andere tijd komen dan wanneer je dienst begint of het op tijd analyseren van de eigen beelden behoort niet tot de dagelijkse routine. De coach geeft de suggestie voor een eigenaarschap bevorderende interventie.

- *Welk effect heeft Synchroon Beeldcoachen op het gedrag van kinderen, vanuit de subjectieve beleving van de sociotherapeuten?*

De aanwezigheid van de coach en een camera heeft invloed op het gedrag van kinderen, de sociotherapeut in beeld en de andere sociotherapeuten die op dat moment aan het werk zijn.

Een enkel kind reageert in eerste instantie op de coach en de camera door even gek te doen voor de camera of is even onrustig. Zodra ze eraan gewend zijn gedragen ze zich als anders. Opvallend is dat de tweede lichting sociotherapeuten die gecoacht is, minder afwijkend gedrag van de kinderen waarneemt. Het lijkt erop alsof de kinderen, naarmate de coach en de camera steeds vaker aanwezig zijn geweest op de groep, eraan gewend raken.

De kinderen merken dat sociotherapeuten die gecoacht worden zich soms anders gedragen. Een kind vroeg na afloop of de sociotherapeut het oortje weer wilde indoen, want dan was ze een stuk minder streng. De sociotherapeuten zelf merken ook dat ze zich anders gedragen als ze gecoacht worden. Een aantal van hen geeft aan dat ze zich een stuk bewuster van wat ze doen als de camera aan staat en gefocust op het goed toepassen van de principes van Waakzame Zorg.

Collega's doen op het moment dat er gefilmd wordt vaak een stapje achteruit. Ze gunnen de coachee goede filmopnames. Er is dan geen sprake van een natuurlijke situatie waarin er gehandeld wordt zoals wanneer er geen coach is. Het lijkt erop dat dit vooral voorkwam in de eerste lichting sociotherapeuten. De tweede coachingsgroep had hier minder last van. Daarnaast merkt de coach op dat sociotherapeuten die gefilmd worden veel meer de regie pakken dan ze in andere situaties doen. Dit zijn aandachtspunten voor de toekomst.

- *Welk effect heeft Synchroon Beeldcoachen op de vaardigheden van sociotherapeuten met betrekking tot Waakzame Zorg, vanuit het perspectief van de sociotherapeuten?*

Coaching heeft bijgedragen aan de professionalisering van sociotherapeuten. Ze hebben beter zicht op de manier waarop Waakzame Zorg toegepast kan worden op de groep en welke rol zij hier zelf in kunnen spelen.

Er is echter nog winst te behalen op het herkennen en bewust toepassen van de verschillende V's: Veiligheid, Verbinding, Verdedigen van het gezamenlijk belang en Vreedzaamheid. In theorie weten sociotherapeuten wat de 4 V's inhouden, maar in de praktijk kunnen ze de aspecten nog moeilijk van elkaar onderscheiden. In verband met de beperkte omvang van het coachingstraject heeft de coaching zich vaak gericht op één of twee V's. De andere V's bleven onderbelicht. Toch is het wenselijk dat sociotherapeuten vertrouwd zijn met alle V's, omdat in de behandelpraktijk elk element evenredig ingezet moet worden voor een optimaal resultaat. De 4 V's vormen als het ware de stoelpoten van het Waakzame Zorg. Als er een stoelpoot wegvalt, is de stoel wankel.

Daarnaast hebben sociotherapeuten sterk de behoefte aan meer coaching, met name op interactief teamniveau. Ze willen samen Waakzame Zorg uitdragen, hiervoor is nodig dat het afstemmende aspect 'bonding' en ondersteunende samenwerking tussen de teamleden wordt geoptimaliseerd.

14. Discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de beperkingen van dit onderzoek besproken. Tevens worden aanbevelingen gedaan voor de toekomst.

14.1 De toekomst van Berkenpad 3

De kinderen op Berkenpad 3 hebben een positieve ontwikkeling doorgemaakt. Hun gedrag is gestabiliseerd. Voor een groot aantal is het probleemgedrag zelfs afgenomen. Horizon stelt zichzelf de vraag: heeft de behandeling van deze kinderen voldoende opgeleverd en is het wenselijk om een tweede soortgelijke groep op te starten?

Een van de doelen van de behandeling was dat de kinderen, die voorheen in geen enkel hulpverleningstraject en school terecht konden, gestabiliseerd werden en naar school konden. Dit doel is duidelijk bereikt: Alle kinderen maken nog steeds gebruik van hetzelfde hulpverlenerstraject en ze gaan dagelijks naar school. Een van de kinderen is zelfs teruggekeerd naar zijn oude middelbare school.

Een ander doel was, om in een jaar tijd, de kinderen (en hun ouders) klaar te stomen om weer thuis te gaan wonen. Hoewel het jaar nog niet is verstreken, lijkt het erop dat de meeste kinderen in oktober nog niet klaar zijn voor een thuisplaatsing. Hun problematiek is hiervoor nog te complex.

De vraag is of een ander behandeltraject de problematiek van de kinderen sneller en sterker laat afnemen. Momenteel wonen tien kinderen op dezelfde woongroep. Ieder kind heeft zijn of haar eigen problematiek en behoeften. De vraag is of het mogelijk is om een optimale behandeling te leveren voor ieder kind persoonlijk, of dat een individueel behandeltraject meer rendement oplevert?

Oorspronkelijk was het de bedoeling om ouders te trainen en coachen in Waakzame Zorg. Op deze manier zouden de ouders thuis en de sociotherapeuten op de groep eenzelfde pedagogisch klimaat kunnen neerzetten. Tevens zouden de ouders hun nieuwe vaardigheden kunnen inzetten zodra hun kind na de behandeling weer thuis kwam wonen. In de huidige opzet zijn ouders niet meegetraind. De ouders zijn wel begeleid door de gezinsbegeleider van Horizon. De veranderingen die de ouders hebben doorgemaakt zijn niet in dit onderzoek gemeten.

Aanbevelingen

- Het lijkt zinvol om een tweede behandelgroep op te zetten voor kinderen met ASS en ernstige gedragsproblematiek. Deze kinderen zitten op dit moment thuis en er is geen geschikt hulpverleningstraject voor ze. Ondanks dat met de behandeling op Berkenpad momenteel nog niet het gewenste einddoel wordt bereikt (binnen een jaar naar huis), gaan de kinderen wel naar school en volgen ze voor een langere tijd hetzelfde behandeltraject wat voorheen niet mogelijk was.
- Tevens lijkt het raadzaam om ouders te trainen in Waakzame Zorg, zoals in het oorspronkelijke onderzoeksplan geschreven stond, zodat ze hetzelfde pedagogische klimaat kunnen neerzetten als op de groep.
- Om te onderzoeken hoe het huidige behandeltraject verbeterd kan worden, zouden de betrokken hulpverleners, op basis van hun ervaring met de kinderen, antwoord kunnen geven op de volgende vragen:
 - Zou je een inschatting kunnen maken van wat er zou gebeuren als de kinderen nu/na een jaar thuisgeplaatst zouden worden?
 - Zou je kunnen inschatten of een andere (meer gepersonaliseerde) zorgvorm meer rendement opleveren voor een aantal van deze kinderen?

14.1 Onderzoeksopzet

14.1.1 Afname vragenlijsten kinderen

De afname van de vragenlijsten verliep op een aantal punten moeizaam. Enkele van deze problemen zijn te herleiden naar de autisme spectrum stoornis van de kinderen.

Afwijking van de dagstructuur

Veel kinderen werden opstandig of gefrustreerd als ze hoorden dat ze vragenlijsten moesten invullen. Bij enkele kinderen leidde dit tot een woedeaanval. De kinderen hebben vooraf in hun hoofd wat ze willen gaan doen na schooltijd en de vragenlijsten zorgen ervoor dat ze van die plannen moeten afwijken.

Het maken van afspraken over de afname helpt. Als de kinderen weten wanneer ze aan de beurt zijn, dan kunnen ze zich hierop voorbereiden.

Vage termen

Vragen met vage termen zijn voor veel kinderen moeilijk te beantwoorden. Bijvoorbeeld vragen met het woord 'te' erin: 'ik ben te angstig of bang', 'ik ben te verlegen' en 'ik praat te veel' (YSR). Kinderen vinden het moeilijk te kwantificeren wanneer iets te veel is. Ook in de vragenlijsten over het leer- en leefklimaat kwamen termen voor die de kinderen moeilijk konden duiden: wanneer is het 'rommelig' in de klas, wat is precies een 'vriend' en wanneer is iemand 'aardig'. Ook het letterlijk nemen van vragen zorgt bij sommige kinderen voor problemen, bijvoorbeeld: 'ik schep op' (YSR). De kinderen gaan op verschillende wijze om met dit soort vragen. De een vult de vraag niet in of schrijft erbij 'ik weet niet', de ander kruist de middelste antwoordmogelijkheid aan en weer een ander vraagt om hulp.

Beperkt inlevingsvermogen

Vragen waarbij inzicht nodig is in de gedachten en gevoelens van anderen zijn niet of moeilijk te beantwoorden door de kinderen. Bijvoorbeeld: 'andere jongens of meisjes mogen mij niet' (YSR), 'ze vinden mij aardig in de klas' (leerklimate) en 'op de groep vertrouwen kinderen elkaar' (leefklimaat). In de leefklimaat vragenlijst wordt gevraagd of de groepsleiding eerlijk is. Een aantal kinderen geeft aan deze vraag niet te beantwoorden is, want alleen de groepsleiding zelf weet dat.

Aankankelijk is de vragenlijst 'social production function' afgenomen bij de kinderen. Hierin werden de kinderen bevraagd over hun relatie met ouders, leerkracht, groepsleden en vrienden. Ze moesten aangeven hoe de mensen om hen heen over hen dachten. Omdat relaties voor deze groep kinderen vaak moeilijk verlopen, riepen de vragen veel negatieve emoties op. Daarnaast werd veel van het inlevingsvermogen van de kinderen gevraagd, terwijl ze hier vanwege hun autisme spectrum stoornis beperkt over beschikken. Het invullen van de vragenlijst leverde zoveel woede, frustratie en verdriet op, dat besloten is om te stoppen met de afname en om de resultaten niet te verwerken.

Spanningsboog en doorzettingsvermogen

Een aantal kinderen, met name de jongsten, hebben een korte spanningsboog. Binnen 10 minuten beginnen ze te wiebelen op hun stoel. Opvallend is dat veel kinderen, ondanks hun initiële weerstand toch doorzettingsvermogen tonen. Bij de tussenmeting vulden veel kinderen 3 vragenlijsten (YSR, leef- en leerklimaat) achter elkaar in. Ze deden dit onder het mom van 'dan ben ik daarna klaar'. Een enkeling heeft de afname verdeeld over verschillende dagen, vanwege een tekort aan concentratie. Slechts een kind heeft de afname verspreid, omdat hij niet gemotiveerd was om verder te gaan.

Uitval

In overleg met de groepsleiding is besloten om de afname voor twee kinderen te stoppen. Het ene kind direct na de startmeting en het andere kind voor de tussenmeting. De kinderen hebben zelf aangegeven dat het invullen van de vragenlijsten een te grote belasting voor ze was. Het ene kind geeft aan dat hij het moeilijk vindt om betekenis te geven aan bepaalde woorden, zoals rommelig, vrienden en aardig. In het zoeken naar de betekenis van deze woorden raakt hij verstrikt in zijn hoofd, raakt hij gefrustreerd en kan hij geen antwoord meer geven. Het andere kind vulde de vragenlijsten van de startmeting schijnbaar moeiteloos in. Echter, bij de tussenmeting raakte hij in paniek. Hij gaf aan dat hem is verteld dat hij als autist niet kan reflecteren op zijn eigen gedrag. Het kind kwam in een tweestrijd terecht waarin hij aan de ene kant aangaf dat hij de vragenlijsten niet in kan vullen, maar dat hij aan de andere kant niet onder zijn verplichting uit wil komen. Achteraf is in de scores van beide kinderen te zien dat ze niet in staat zijn geweest de vragenlijsten goed in te vullen: ze scoren op alle subschalen 'normaal', terwijl ze in het dagelijks leven wel degelijk tegen problemen aanlopen.

Voor een aantal kinderen was het invullen van de vragenlijsten erg frustrerend. Dit kan invloed hebben gehad op de betrouwbaarheid van de resultaten. Om de belasting voor alle kinderen te verlagen is ervoor gekozen om in de eindmeting de YSR en SDQ te laten vervallen. De kinderen hebben toen alleen de leef- en leerklimaat vragenlijsten ingevuld.

Aanbevelingen

In het vervolg moet een afweging gemaakt worden of het afnemen van vragenlijsten bij deze doelgroep zinvol en wenselijk is. Mogelijke opties:

- Vragenlijsten selecteren die passen bij de doelgroep of vragenlijsten aanpassen (tot autisme vriendelijke vragenlijsten; beperken van vage termen en minder 'inleving' vragen). Bijvoorbeeld

bij de vragen waarin het woord 'te' voorkomt, vragen of het kind last heeft van de eigenschap die genoemd wordt;

- Vooraf met de kinderen afspraken maken over wie wanneer aan de beurt is voor het invullen van vragenlijsten, zodat de kinderen vooraf weten waar ze aan toe zijn;
- Het aantal vragenlijsten beperken tot een minimum: bijvoorbeeld alleen de leef-, leerklimatevragenlijsten. Een lange vragenlijst als de YSR levert veel frustratie op en de resultaten zijn niet voor alle kinderen betrouwbaar;
- Eventueel gebruik maken van gestructureerde observaties en/of dossieranalyse in plaats van vragenlijsten;

14.1.2 Afname vragenlijsten ouders

Ook de afname van vragenlijsten bij ouders verliep moeizaam. De respons bij de eerste aanbieding van de vragenlijsten was erg laag (2). Hierop is besloten de vragenlijsten op verschillende manieren nogmaals aan te bieden. Hierdoor werd de respons verhoogd, maar de meting was niet helemaal zuiver meer, vanwege de grote spreiding in het moment waarop de vragenlijsten werden ingevuld.

Bovendien heeft de moeizame communicatie geleid tot veel frustratie bij ouders. Ouders moeten erg veel vragenlijsten invullen bij de opname van hun kind. Een aantal vragenlijsten is dubbel verzonden: ze maakten deel uit van de ROM van Horizon en van het pakket vragenlijsten uit het onderzoek. Veel ouders zijn volgens de gezinsbegeleider niet in staat de vragenlijsten goed in te vullen. Een aantal ouders heeft aangegeven dat ze rond het opname moment van hun kind niet in staat waren vragenlijsten in te vullen. Ze hadden op dat moment geen helder beeld van de problemen en de situatie was erg beladen.

Hoewel ouders een belangrijke bron van informatie zijn, is ervoor gekozen om geen tussen- en eindmeting bij hen af te nemen, om meer frustratie te voorkomen. Dit was een beperking voor het onderzoek, omdat er geen ontwikkelingen in gezinssituaties en in het welzijn van ouders gemeten kon worden.

Aanbevelingen

Mogelijkheden om de afname voor ouders te verbeteren:

- Om de betrokkenheid van ouders bij het onderzoek te vergroten, moet meer aandacht besteedt aan de communicatie met ouders:
 - Een bijeenkomst organiseren waarin ouders worden voorgelicht over het onderzoek, zodat ze weten waarom ze de vragenlijsten invullen en voor wie;
 - Een moment plannen waarop ouders vragenlijsten kunnen invullen samen met een onderzoeker/medewerker van Horizon;
 - De startmeting later inplannen (bijvoorbeeld T0+), zodat ouders de tijd krijgen om te wennen aan de nieuwe situatie.
- Er moet beter intern afgestemd worden wie welke vragenlijsten aanbiedt (onderzoeker/administratie Horizon) aan de ouders (om dubbelingen te voorkomen);
- Als de betrokkenheid van ouders toeneemt, wordt het mogelijk om meerdere metingen af te nemen: zowel de CBCL (de problematiek van de kinderen te meten vanuit hun perspectief) als de GVL (om ontwikkelingen in de gezinssituatie te meten).
- Daarnaast kunnen de metingen worden aangevuld met de NOSIK. De NOSIK meet het welzijn van de ouders. Deze vragenlijst heeft een meerwaarde boven de EMPO, omdat het een genormeerde vragenlijst is.

14.1.3 Afname vragenlijsten sociotherapeuten en leerkracht

Het invullen van vragenlijsten door sociotherapeuten en leerkracht was een grote belasting. De leerkracht heeft voor de meeste kinderen drie keer in één schooljaar de TRF moeten invullen. De sociotherapeuten hebben ook voor alle metingen vragenlijsten over zichzelf moeten invullen en tevens hebben ze buiten hun werktijd deelgenomen aan een monitoringsinterview.

Door het invullen van de TRF heeft de leerkracht een belangrijke rol gespeeld in het onderzoek. Zij heeft ervoor gezorgd dat de ontwikkelingen die de kinderen hebben doorgemaakt meetbaar waren. Echter, het gebruik van de TRF voor dit onderzoek heeft ook een beperking: er wordt alleen gekeken naar de problemen van de kinderen die in de klas aan het licht komen. De thuissituatie en de situatie op de groep blijft onderbelicht, terwijl kinderen zich thuis en op de groep misschien wel heel anders gedragen dan in de klas.

Aanbevelingen:

Mogelijkheden om de afname voor sociotherapeuten en leerkracht te verbeteren:

- Resultaten van het onderzoek tussentijds presenteren aan het team, zodat ze de inzichten die naar voren komen kunnen inzetten in de behandeling. Daarnaast wordt de motivatie om deel te nemen aan het onderzoek vergroot: ze weten waar ze het voor doen;
- De CBCL laten invullen door de mentor van ieder kind. Een mentor heeft slecht één of enkele kinderen onder zijn/haar hoede en de belasting per mentor is daarmee lager dan de belasting voor de leerkracht die de TRF voor ieder kind moet invullen. (Toch is de leerkracht een belangrijke bron van informatie, dus ideaal gezien wordt zowel de CBCL ingevuld door de mentoren en ouders en de TRF door de leerkracht);
- Op dit moment wordt bij sociotherapeuten zowel de UBES (bevlogenheidschaal) en UBOS (burnoutschaal) afgenomen. Beide vragenlijsten vullen elkaar aan en geven een beeld van het welzijn van de sociotherapeuten. Als ervoor gekozen wordt om vragenlijsten te schrappen om de belasting voor de sociotherapeuten te verlagen, dan heeft de UBOS een meerwaarde boven de UBES, omdat zowel positieve aspecten: persoonlijke bekwaamheid, als negatieve aspecten: uitputting en depersonalisatie aan bod komen;
- De frequentie waarmee de vragenlijsten worden verspreidt verlagen, van één keer per 3 tot 4 maanden tot één keer per half jaar (om de belasting te verlagen).

14.2 Leef-, leer- en werkklimaat

Beperkingen:

Niet alle jongeren, medewerkers en ouders hebben meegedaan aan het onderzoek. De respons was echter wel hoog genoeg om voor iedere groep en deelonderzoek resultaten te berekenen.

Tijdens de individuele afname bij de jongeren bleek dat de vijf antwoordmogelijkheden soms iets teveel gevraagd was. Daarom is er voor gekozen om bij deze jongeren de tweede (“een beetje niet van toepassing”) en de vierde (“een beetje wel van toepassing”) antwoordmogelijkheid weg te laten. Daarnaast was het concentratievermogen van de jongeren soms erg beperkt waardoor de vragenlijst over meerdere momenten is verspreid. Ook merkte de onderzoeker - die de individuele afname verzorgde - op dat kinderen zich in sommige vragen moeilijk kunnen inleven (bv. “Op de groep vertrouwen kinderen elkaar” en “Ze vinden mij aardig in de klas”) en dat ze bij de rapportcijfers vaak voor extreme cijfers gaan (1 of 10). Zoals al eerder genoemd konden voor de ouders nog geen schalen berekend worden doordat de vragenlijst nog niet gevalideerd is. Door de items afzonderlijk te beschrijven per thema is toch getracht een indruk te geven van het ervaren klimaat door ouders.

De resultaten zijn tussen de metingen niet teruggekoppeld aan de medewerkers of de jongeren. Hierdoor kan het ‘therapy-effect’ van herhaaldelijk meten samen met terugkoppelingen niet optreden en is het ervaren leef-, leer- en werkklimaat niet gestimuleerd het afgelopen jaar.

Aanbevelingen:

De belangrijkste conclusie die uit het onderzoek kan worden getrokken is dat de onderlinge sfeer voor de jongeren bepalend is voor het ervaren leef- en werkklimaat. Vrijwel alle jongeren geven aan zich te storen aan groeps-/klasgenoten en vinden vervolgens dat de storende/boze jongeren meer aandacht krijgen van de medewerkers dan de jongeren die zich goed gedragen. Ook vinden de jongeren dat andere jongeren veel liegen. Positief is wel dat de jongeren vinden dat ze zowel op de groep als in de klas veel leren en ze vinden de regels prettig.

Zowel het leef- als het werkklimaat ging tussen meting 1 en meting 2 achteruit. Dit is kenmerkend voor een startende groep of instelling. Na een eerste opstartfase worden in fase 2 verschillen in visie tussen medewerkers duidelijk en is er een gebrek aan onderlinge afstemming. Dit zorgt voor onduidelijkheid en onzekerheid bij jongeren. De kans op onrustig gedrag bij jongeren is hierdoor groter, wat duidelijk wordt uit de stijging in disruptief gedrag en dalende sfeer op de groep. Medewerkers leken op dit moment echter nog veelal een vermijdende of toegeeflijke conflicthantering toe te passen, terwijl ook zij noemden dat er veel fysieke conflicten zijn. Juist jongeren met stoornissen in het autismespectrum hebben grote behoefte aan structuur en zijn extra gevoelig voor de onrust van

anderen. Wanneer dit niet geboden wordt, voelen jongeren met autisme zich onveilig, wat ook blijkt uit de resultaten. Tijdens de derde meting bleek dat het leefklimaat een positieve draai heeft gemaakt. Het leerklimaat wordt echter wel weer wat lager beoordeeld dan tijdens de eerste twee metingen.

Om te voorkomen dat het leerklimaat achteruit blijft gaan wordt daarom aanbevolen om de medewerkers extra te ondersteunen om een goede structuur neer te zetten. Dit kan bijvoorbeeld door iemand die buiten het team staat eerst te laten observeren en vervolgens gezamenlijk verbeterpunten op te stellen. De training 'Meester in de klas' kan daarvoor handvatten geven. Het wordt tevens als oneerlijk ervaren door de jongeren dat jongeren met negatief gedrag meer aandacht krijgen. Dit zal waarschijnlijk op sommige momenten onvermijdelijk zijn om een veilige situatie te waarborgen. Echter is het belangrijk om bewust te zijn van het effect op andere jongeren op dergelijke momenten en te zorgen dat het ten alle tijden helder is waarom je als medewerker bepaalde keuzes maakt in je handelen. Ook is het mogelijk om de jongeren die zich goed hebben gedragen te compenseren door ze daarna te belonen. Op die manier wordt positief gedrag gestimuleerd. Wanneer er geen actie wordt ondernomen is de kans groot dat medewerkers repressief gaan handelen om de onrust en onveiligheid te beteugelen. Voor dit proces is het belangrijk dat medewerkers voelen dat ze ondersteund worden en dat ze geïnspireerd worden om het anders te doen. Door contact te houden met de jongeren, probleemoplossend te handelen en de dagstructuur te handhaven zal op een gegeven moment een stijgende lijn zichtbaar worden in het leef- en leerklimaat. Tegelijkertijd zal er dan een afname te zien zijn in onrust en conflicten. Ook wordt het aangeraden om de klachtenprocedure te bestuderen, aangezien jongeren niet altijd het gevoel hebben dat er iets met hun klachten wordt gedaan.

Op teamniveau is het aan te raden om met elkaar over de verschillende uitkomsten van het leef-, leer- en werkklimaat te spreken: herkennen de pedagogisch medewerkers, docenten en ouders het beeld dat geschetst wordt en kunnen ze de resultaten verklaren? De ervaring leert dat terugkoppeling van de resultaten naar pedagogisch medewerkers, docenten en jongeren kan leiden tot een gezamenlijke discussie. Herhaaldelijke metingen, eveneens met terugkoppeling, kunnen een 'therapie-effect' hebben doordat het gewenste doel voor PM'ers, docenten en jongeren duidelijk wordt. Individuele coaching trajecten en regelmatige observatie- en feedbackmomenten kunnen PM'ers en docenten ondersteunen. Tevens kan een teamgesprek naar aanleiding van dit onderzoek leiden tot zelfreflectie en bewustwording en daaruit voortkomend verbeterpunten. Dit kan ook gebeuren in de vorm van "keukentafelgesprekken" waarbij jongeren en medewerkers op een open manier met elkaar in gesprek gaan over de thema's van het leefklimaat.

14.3 Implementatie Waakzame Zorg en Synchron Beeldcoaching

Een implementatietraject vraagt minimaal drie jaar begeleiding en structurele reflectie.

De vraag of Synchron Beeldcoaching het implementatieproces van Waakzame Zorg versterkt is voorzichtig te beantwoorden aan de hand van de voorgaande bevindingen, gebaseerd op de reacties van de sociotherapeuten.

Wij zien een duidelijke meerwaarde van Synchron Beeldcoaching voor de bewustwording en zelfreflectie op het handelen. Het proces van het zich eigen maken van de methodiek lijkt hierdoor een kwaliteitsverhogend karakter te krijgen. Echter, uit de resultaten van de UBOS blijkt nog niet dat alle sociotherapeuten zich meer bekwaam voelen in het uitoefenen van hun vak. Een aantal voelt zich zelf veel minder bekwaam.

Reflection-on-action - reflectie op het handelen achteraf vanuit een gezamenlijk oogpunt - geeft de sociotherapeut de mogelijkheid de effectiviteit van bewuste interventies met micro-analyse te onderbouwen. Reflection-in-action - reflectie op het moment van handelen - geeft de sociotherapeut de kans succeservaringen op te doen waardoor de methodiek beter verankerd wordt in het dagelijks handelen en de wens terug te grijpen naar eerder toegepaste werkwijzen minder groot kan zijn.

Uit de monitor blijkt dat het team sociotherapeuten nog midden in hun ontwikkeling staat gezien de scores op zelfbetrokkenheid, taakbetrokkenheid en betrokkenheid op de ander. Het team sociotherapeuten heeft vragen over eigen handelen, ziet mogelijkheden om oude aanpakken met nieuwe aanpakken te kunnen verweven ook wanneer deze tegenstrijdig zijn, wil aanpassingen met betrekking tot de ondersteuningsbehoeften van doelgroep en wenst als team gericht te werken aan een

breed gedragen eenduidig toegepast beeld van Waakzame Zorg. Een duidelijke vertaling naar positieve resultaten in het gedrag van de kinderen vraagt zeker om een langere implementatietermijn.

Aanbevelingen

Willen we onze onderzoeksvraag met stelligheid kunnen beantwoorden , dan is het volgende aan te bevelen:

- Een doorlopende aandacht voor professionalisering op het gebied van Waakzame Zorg: inzet van training, coaching, (groeps)intervisie;
- De effectiviteit van reflection-on-action en reflection-in-action vergroten door de kracht van elk reflectie-instrument nog bewuster in te zetten in specifieke coachingsmomenten en praktijksituaties. Onderscheid maken tussen werkvragen waarvoor coaching met het oortje wel/minder effectief is;
- Meer praktijkvoorbeelden verweven in de training Waakzame Zorg (voorbeelden, beeldmateriaal, stappenplannen en achterliggende theoretische principes concreet verhelderen);
- Naast individuele ontwikkeling (opdoen van kennis en ervaring) ook focus op de ontwikkeling als team: samen Waakzame Zorg neerzetten en het sterker benutten van 'bonding';
- Bewustwording en gezamenlijk werken aan de toepassing van Waakzame Zorg voor de specifieke doelgroep: voor alle leeftijdsgroepen en specifiek welke elementen uit Waakzame Zorg juist ondersteunend kunnen zijn in het omgaan met een kind met autisme. Dit door middel van filmische observaties en analyse van kindgedrag op de geboden interventies;
- Aandacht voor het herkennen en evenredig toepassen van de 4 V's.

Literatuur

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for mental disorders, fifth edition (DSM-V)*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Barnhoorn, J., Broeren, S., Distelbrink, M., Grieken, A. van, Jansen, W. Pels, T., Pijnenburg, H., & Raat, T. (2013). *Clïënt-, professional- en alliantiefactoren: hun relatie met het effect van zorg voor Jeugd. Verkenning van kennis en kennishiaten voor het ZonMw-programma Effectief werken in de Jeugdsector*. Utrecht; Verwey-Jonker Instituut.

Baykaner, O., Anderson, S. M., Staunton, J., Hellriegel, M., Murin, M., Mandy, W., & Skuse, D. (2013). *Guiding children with high-functioning autism through early life transitions: New approaches*. Scientific poster presented at the International Meeting for Autism Research (IMFAR).

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.

Dekker, A., Miert, V., van, Helm, G. H. P., van der J., & Stams, G. J. J. M (2014 submitted). Work motivation in secure and correctional youthcare.

Dillon, G. V., & Underwood, J. D. (2012). Parental Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorders Transitioning From Primary to Secondary School in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 111-121.

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.

Gezondheidsraad (2012). *Kennisinfrastructuur autismespectrumstoornissen*. Den Haag: Gezondheidsraad (publicatienr. 2012/09; ISBN 978-90-5549-899-4).

Goddard, N., Van Gink, K., Van der Stegen, B., Van Driel, J. en Cohen, A.P. (2009). 'Smeed het ijzer als het koud is'. Non-Violent Resistance op een acuut psychiatrische afdeling voor adolescenten. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 64, 531-539.

Gover A.R., L. M. (2000). Importation and Deprivation Explanations of Juveniles' Adjustment to Correctional Facilities. *International Journal Offender Therapy Comparative Offender Criminology*, 44, 450-467.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Helm, G. H. P., Van der, Boekee, I. Stams, G. J. J. M., & Van der Laan, P.H. (2011). Fear is the key. Keeping the delicate balance between flexibility and control in a Dutch youth prison. *Journal of Children's Services*, 4, 248-263.

Helm, G. H. P., van der, & Stams, G. J. J. M. (2012). Conflict and Coping by Clients and Group Workers in Secure Residential Facilities. In: Oei, K & Groenhuizen, M. (Eds). *Progression in Forensic Psychiatry: about Boundaries*. Amsterdam: Kluwer.

KCPgroep (2010). Betrokkenheidsmodel Van den Berg en Vandenberghe. Geraadpleegd op: 29/4/15, van: <http://www.onderwijsinontwikkeling.nl/projecten/betrokkenheidsmodel-van-de-berg/>

La Paro, K. M., Maynard, C., Thomason, A., & Scott-Little, C. (2012). Developing Teachers' Classroom Interactions: A description of a video review process for early childhood education students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 224-238.

Lavi-Levavi, I., Shachar, I., Omer, H. (2013). Training in Nonviolent resistance for parents of violent children: differences between fathers and mothers. *Journal of Systemic Therapies*, 32 (4), 79-93.

Lebowitz, E.R., 2013. Parent-based treatment for childhood and adolescent OCD. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 2, 425-431.

Lebowitz, E.R., Omer, H., Hermes, H., Scahill, L., 2013. Parent training for childhood anxiety disorders: the SPACE program. *Cognitive and Behavioral Practice*, In press.

Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47 (6), 740-765.

Newman, M., Fagan, C., Webb, R., (2014). Innovations in Practice: The efficacy of nonviolent resistance groups in treating aggressive and controlling children and young people: a preliminary analysis of pilot NVR groups in Kent. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(2), 138-141.

Omer, H. (2013). *Nieuwe Autoriteit. Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving*. Hogrefe Uitgevers, Amsterdam.

Ros, N., Helm, G. H. P., van der, Wissink, I., Schaftenaar, P., & Stams, G. J. J. M. (2013). Institutional climate and aggression in a secure psychiatric setting. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*. DOI: 10.1080/14789949.2013.848460.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 921-929.

Simonoff, E., Jones, C. R. G., Baird, G., Pickles, A., Happé, F., & Charman, T. (2013). The persistence and stability of psychiatric problems in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 186-194.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Aldershot: Arena.

Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 10: Using video in teacher education* (pp. 1-27). Oxford, UK: Elsevier.

Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.

Souverein, F., Helm, G. H. P., Van der, & Stams, G. J. J. M. (2013). 'Nothing works' in secure residential and correctional youth care? *Journal of Children's Services Review*. Doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.010.

Steensel, J. F. A., van, Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 302-317.

Trimbos (2010). Psychologische behandeling autismespectrum stoornissen. Geraadpleegd op 21-02-2014 via <http://www.trimbos.nl/onderwerpen/psychische-gezondheid/autismespectrum-stoornissen/diagnostiek-autismespectrum-stoornissen/psychologische-behandeling>.

Vuijk, P., & Faber, F. P. (2012). *Een passend antwoord op de vraag naar krachtige leerkrachten: Synchroon Beeldcoachen*. Den Haag: Hogeschool Inholland.

Weinblatt, U. en Omer, H. (2008). Nonviolent resistance: a treatment for parents of children with acute behaviour problems. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(1), 75-92.

Bijlage 1 Keyword databank Gezamenlijk Gezag

Veiligheid en Verbinding		
ontvangen	kijken, volgen	aanmoedigen inbreng
nabijheid / dichtbij/ blijf erbij	anticiperen / alert zijn	oppakken inbreng
positieve interactie / praatje	navragen	verbind belevingswereld
samenwerken/samen doen	ondersteuning	mogen kiezen
plezier samen	geruststelling / helpen	mogen leiden
persoonlijke aandacht/ belangstelling	tempo/ wachttijd	verantwoordelijkheid
compliment	betrokkenheid stimuleren	ervaringen delen
bedank	bevestigen	samen werken
bemoedig	tijdig antwoorden	benoemen
rustig praten	oplossen of laten oplossen	uitleg doel
naam kind	aandacht geven	zelf laten doen
warmer, kalme stem	ontspannen	afstemmen
signaleren	contact maken (non-)verbaal	luisteren

Verdedigen Gezamenlijk belang		
regels	tijd afspreken / aangeven	toon, rustige zachte stem
controle	duidelijke (korte) instructies	taalgebruik
navragen/checken	grenzen aangeven	groepsniveau
nabijheid	neem leiding	afpraak
volgen	rondje/route lopen	emotie neutraal
non-verbaal, gebaar, mimiek	klaar-taak	leg uit
contact	vraag parkeren	strategie
alert op .. (positief gedrag)	terug naar taak	humor
complimenteren	checken, laten herhalen	hulp bieden
subtiele korte correctie (non-verbaal) (fluisterend)	verstoring minimaliseren	gezamenlijke doelen noemen
looproute	hou overzicht	klein gedrag opmerken
structuur	voorwaarden	betrekken groepsleden
wachttijd	afspraken consequent	openheid, transparantie
gewenst gedrag benoemen	spreek verwachtingen uit	netwerk

Vreedzaamheid			
evalueren	meerdere invalshoeken	hulp (stimuleer)	begeleide discussie
samenvatten	laten onderzoeken	hints (stimuleer)	inbreng leerlingen
overzicht geven	alternatieven	tips geven	erkenning
stel vragen	begeleid oefenen	compliment	herhaling
belonen	voorbeelden	geef erkenning (laat geven)	denktijd
interactief	verbindingen	geef bevestiging (laat geven)	actief luisteren
bemoedigen	herformuleren	aanmoedigen (stimuleer)	controle
bevragen	afleiden	verduidelijken	feitelijk maken
complimenteren	stimuleren	emotie neutraal	respectvol

Bijlage 2 Monitoringsvragenlijsten

Deel 1: Gezamenlijk Gezag

Geef met behulp van de volgende vragen jouw eigen mening over het verandertraject rond de inzet van de pedagogische benadering vanuit Gezamenlijk Gezag.

Omcirkel het cijfer dat voor jou van toepassing is.

- 0 Deze uitspraak geldt niet voor mij.
- 1 Deze uitspraak heeft in geringe mate betrekking op mij
- 2 Deze uitspraak heeft gedeeltelijk betrekking op mij
- 3 Deze uitspraak heeft in sterke mate betrekking op mij

1. Ik weet voldoende over de theorie van Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
2. Ik weet voldoende over het concrete werken vanuit Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
3. Ik weet wat er van mij verwacht wordt bij de inzet en implementatie van Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
4. Ik weet wat ik moet veranderen in mijn eerdere persoonlijke aanpak om met deze vernieuwing mee te doen.	0	1	2	3
5. Ik ben ervan overtuigd dat Gezamenlijk Gezag mij en mijn collega's helpt bij het ontwikkelen van onze professionaliteit.	0	1	2	3
6. Ik merk dat ik mijn pedagogische benadering aanpas met behulp van de principes van Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
7. Ik ben ervan overtuigd dat Gezamenlijk Gezag voor onze doelgroep geschikt is.	0	1	2	3
8. Ik merk dat de kinderen profiteren van de aanpak volgens Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
9. Het lukt me goed om deze vernieuwing te combineren met andere zaken waar we op de groep mee bezig zijn.	0	1	2	3
10. Ik heb behoefte aan een berekening hoeveel tijd het verandertraject rondom Gezamenlijk Gezag van mij vraagt.	0	1	2	3
11. De variatie in benaderingen waar Gezamenlijk Gezag vanuit gaat, is in mijn groep goed te bieden.	0	1	2	3
12. Ik wil collega's in de toekomst inlichten over de vorderingen, die ik maak met Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
13. Ik merk dat mijn collega's het prettig vinden als ik hen bevraag op hun ervaringen met Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
14. Ik zou met anderen willen samenwerken om het maximale rendement uit het gebruik van Gezamenlijk Gezag te halen.	0	1	2	3
15. Gezamenlijk Gezag bevordert de samenwerking tussen mij en mijn collega's.	0	1	2	3
16. Ik ben geïnteresseerd in de concrete uitwerking van het implementatieplan.	0	1	2	3
17. Ik wil weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als we verder gaan met Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
18. Ik wil weten hoeveel rendement het ons zal opleveren als we verder gaan met Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
19. Ik heb vragen over de waarde van het veranderen van mijn pedagogische aanpak wanneer ik denk aan het effect ervan op de kinderen van de groep.	0	1	2	3
20. Voor een aantal aspecten rondom de invoering van Gezamenlijk Gezag zie ik alternatieven.	0	1	2	3

Deel 2: Synchroon Beeldcoaching

Geef met behulp van de volgende vragen jouw eigen mening over het Synchroon Coachingstraject dat je hebt gevolgd. SC = Synchroon Coaching.

Omcirkel het cijfer dat voor jou van toepassing is.

- 0 Deze uitspraak geldt niet voor mij.
- 1 Deze uitspraak heeft in geringe mate betrekking op mij
- 2 Deze uitspraak heeft gedeeltelijk betrekking op mij
- 3 Deze uitspraak heeft in sterke mate betrekking op mij

1. Ik had vooraf behoefte aan hulp/coaching om de principes van Gezamenlijk Gezag in de praktijk toe te kunnen passen.	0	1	2	3
2. Ik had een duidelijk beeld van de opzet en werkwijze van de coaching.	0	1	2	3
3. Ik vind dat de coach tijdens alle fasen van de coaching goed inspeelde op mijn wensen en behoeften.	0	1	2	3
4. Ik vind dat de coach voldoende ondersteuning bood om Gezamenlijk Gezag om te kunnen zetten naar handelen op de groep.	0	1	2	3
5. De technische aspecten van SC (zoals het dragen van een oortje en gefilmd worden) vind ik <u>niet</u> belastend tijdens het werken in de groep.	0	1	2	3
6. Ik vind het <u>niet</u> belastend om tijdens het werken in de groep keywords aangereikt te krijgen via een oortje.	0	1	2	3
7. Ik beschouw de gesprekken aan de hand van video-opnamen als waardevol.	0	1	2	3
8. Ik beschouw de sessies waarbij ik keywords aangereikt kreeg met het oortje als waardevol.	0	1	2	3
9. Ik had liever alleen gesprekken met de coach aan de hand van video-opnamen, zonder op de groep via een oortje nog extra gecoacht te worden.	0	1	2	3
10. Ik heb gemerkt dat de kinderen zich anders gedragen wanneer de coach in de groep aanwezig is (met of zonder camera).	0	1	2	3
11. Ik heb gemerkt dat collega's zich anders gedragen wanneer de coach in de groep aanwezig is (met of zonder camera).	0	1	2	3
12. Ik heb gemerkt dat ik mijzelf anders gedraag wanneer de coach in de groep aanwezig is (met of zonder camera).	0	1	2	3
13. Ik heb gemerkt dat de aanwezigheid van de coach mijn handelen in de groep beïnvloedt (als het gaat om het toepassen van Gezamenlijk Gezag).	0	1	2	3
14. Met behulp van de feedback van mijn coach kan ik mijn collega's helpen met hun vragen over de toepassen van de principes van Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3
15. Ik merk dat SC me geholpen heeft bij de bewustwording van mijn veranderende pedagogische benadering.	0	1	2	3
16. Door SC heb ik mijn vooraf opgestelde doelen kunnen bereiken.	0	1	2	3
17. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'veiligheid' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	0	1	2	3
18. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'verbinding' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	0	1	2	3
19. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'verdediging van het gezamenlijk belang' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	0	1	2	3
20. De 4 V's. Door SC heb ik concrete handvaten gekregen om de principes van 'vredezaamheid' om te kunnen zetten naar handelen in de groep.	0	1	2	3
21. Ik vind SC een duidelijke toegevoegde waarde hebben voor mijn professionele ontwikkeling	0	1	2	3
22. Tijdens mijn gesprekken met de coach had ik het gevoel dat ik mijn autonomie behield	0	1	2	3
23. Door SC voel ik mij zekerder in het toepassen van de principes van Gezamenlijk gezag in de groep.	0	1	2	3
24. Ik heb het gevoel dat SC me voldoende handvaten heeft gegeven om vanaf nu zelfstandig/met collega's verder te werken met Gezamenlijk Gezag.	0	1	2	3

25. Aan welke keywords heb je tijdens SC het meest gehad? Toelichting:
26. Wat is volgens jou een goed moment om keywords aangeboden te krijgen? Toelichting:
27. Hebt u nog suggesties voor ons met betrekking tot het coaching traject en de implementatie van Gezamenlijk Gezag? Toelichting:

Interpretatie

Deel 1: Vraag 1-2: Bewustwording Vraag 3-6: Persoonlijke betrokkenheid Vraag 7-8: Consequenties kinderen Vraag 9-11: Beheersing	Vraag 12-15: Samenwerking, betrokkenheid op de ander Vraag 16-18: Betrokkenheid op de organisatie Vraag 19-20: Herziening op basis van ervaring
Deel 2: Vraag 1-4: Voorwaarde Vraag 5-6 en 9: Techniek Vraag 7-8, 14-16 en 21: Professionaliseren Vraag 10-13: Voorwaarde (groepsdynamiek)	Vraag 17-20 en 22-24: Implementatie effect

Bijlage 3 Samenvatting leef-, leer- en werkklimaatonderzoek

In oktober 2014 is er door Horizon en Yulius een nieuwe groep geopend op Berkenpad 3. De ambitie van Horizon en Yulius is gezamenlijk (vroegtijdig en intensief) antwoord te geven op de problematiek van jongeren met een combinatie van een autismespectrumstoornis (ASS) en gedragsproblemen. Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van het door de jongeren ervaren leefklimaat en leerklimaat op locatie Berkenpad 3 door middel van vragenlijsten. Tevens is gemeten hoe de docenten, pedagogisch medewerkers en ouders het werkklimaat ervaren. Voor het leef-, leer- en werkklimaat zijn al twee metingen geweest. Voor het ervaren werkklimaat door ouders nog maar één omdat de vragenlijst nog ontwikkeld moest worden. Dit rapport beschrijft de resultaten van de eerste drie metingen van een serie waarin het leef-, leer- en werkklimaat over langere tijd gemeten zal worden.

Leefklimaat

Tijdens meting 1 werd de mate van open leefklimaat als iets hoger beoordeeld op Berkenpad 3 vergeleken met de referentiegroep. Ook de mate van gesloten leefklimaat werd echter hoger beoordeeld in vergelijking tot de referentiegroep. Vergeleken met het totale leefklimaat op locatie Bergse Bos werd er tijdens meting 1 op Berkenpad 3 iets meer een gesloten leefklimaat ervaren. Uit zowel de itemanalyse als de gemiddelde rapportcijfers die zijn gegeven aan het leefklimaat kan gesteld worden dat de ondersteuning vanuit de groepsleiding positief werd ervaren door de jongeren, maar dat ze wel veel last hadden van het gedrag van de andere jongeren op de groep. Tijdens meting 1 kreeg het item over of er iets met klachten wordt gedaan de laagste score van de open items. Wel vonden de kinderen dat ze veel leren op Berkenpad 3.

Tijdens meting 2 was de mate van open leefklimaat gelijk gebleven, terwijl de mate van gesloten leefklimaat gestegen is. Ook tijdens meting 2 leek het ervaren gesloten leefklimaat vooral veroorzaakt te worden door de onrust die ervaren werd vanuit andere kinderen. Dit bleek uit de rapportcijfers die de kinderen aan de elementen *Sfeer op de groep* en *Eerlijkheid op de groep* hebben gegeven. De ondersteuning vanuit medewerkers werd als iets minder positief beoordeeld dan tijdens meting 1, maar de kinderen gaven nog steeds aan veel te leren.

Tijdens meting 3 ervoeren de jongeren in gelijke mate een open- en gesloten leefklimaat in vergelijking met de totale locatie Bergse Bos. Ook in vergelijking met de referentiegroep zijn er geen noemenswaardige verschillen gevonden. In vergelijking met de vorige meting is de mate waarin er een gesloten leefklimaat wordt ervaren flink gedaald. Dit komt vooral door de lage score op het item "We lopen elkaar op de groep erg in de weg". De mate waarin de jongeren een open leefklimaat ervaren is echter in vergelijking met de vorige meting ook iets gedaald. De jongeren geven aan het gevoel te hebben dat ze minder goed begrepen worden door de groepsleiding en dat er niets gedaan wordt met hun klachten. De gemiddelde rapportcijfers laten zien dat de jongeren tijdens meting 3 nog steeds erg tevreden zijn over wat ze leren. De ondersteuning en de eerlijkheid van de regels krijgen ook een ruim voldoende. De sfeer en de eerlijkheid op de groep krijgen krappe voldoende. De jongeren geven aan dat er elke dag wel iemand boos is en dat het niet altijd gezellig is.

Leerklimaat

Het totale leerklimaat werd tijdens meting 1 vergelijkbaar ervaren aan de referentiegroep. De ondersteuning van de docent en de mate van groei in de klas werden van de afzonderlijke schalen positiever ervaren dan de referentiegroep, maar er was tegelijkertijd veel meer disruptief gedrag, een

minder positieve groepsdynamiek en een minder goede leeratmosfeer. Net zoals bij het leefklimaat was de onrust van andere jongeren van invloed op dit verschil tussen de schalen, zoals blijkt uit de gegeven rapportcijfers. De totale veiligheid op Berkenpad 3 in de klas was vergelijkbaar met de referentiegroep. Hierbij werd de veilige atmosfeer hoger beoordeeld dan de fysieke veiligheid. Hieruit bleek dat leerlingen zich veilig voelden bij de docent, maar dat ze zich niet altijd even veilig voelden binnen de school.

Tijdens de tweede meting waren alle afzonderlijke schalen achteruitgegaan. Slechts de ervaren mate van groei was gelijk gebleven. Vooral de leeratmosfeer in de klas werd tijdens de tweede meting slechter beoordeeld dan tijdens de eerste meting. Ook de veiligheid op school was sterk achteruitgegaan, wat veroorzaakt werd door een sterke achteruitgang in de veilige atmosfeer. De leerlingen waren tijdens meting 2 minder positief over de mate waarop de leraar zorgde dat iedereen zich aan de regels hield en dat ruzies werden uitgesproken. De rapportcijfers lieten tijdens meting 2 weer zien dat de eerlijkheid in de klas als minder werd ervaren en de sfeer in de klas als onprettig werd ervaren.

Het leerklimaat ging nog verder achteruit in meting 3. Tijdens meting 3 ervoeren de jongeren het totale leerklimaat minder goed in vergelijking met de referentiegroep en de tweede meting. Dit komt met name doordat de jongeren veel meer disruptief gedrag ervoeren in de klas en een veel minder goede leeratmosfeer. De jongeren geven aan dat er veel ruzie is in de klas en dat de jongeren elkaar uitschelden. Daarentegen ervaren de jongeren iets meer groei in de klas, maar iets minder ondersteuning van de docent en een iets minder positieve groepsdynamiek vergeleken met de tweede meting. De totale veiligheid is vergeleken met de vorige meting nagenoeg gelijk. In vergelijking met de referentiegroep is de ervaren fysieke veiligheid lager. De rapportcijfers zijn iets achteruit gegaan deze meting. Wat je hier leert en de eerlijkheid van de regels in de klas krijgen de hoogste cijfers. De sfeer in de klas wordt door de jongeren negatief ervaren.

Werkklimaat medewerkers

Tijdens meting 1 hebben de medewerkers aangegeven erg tevreden te zijn over de ontwikkelingscontractvervulling en het toekomstperspectief. Tevens beoordeelden ze het leiderschap van het afdelingshoofd als inspirerend en niet passief. Het team functioneren werd positief beoordeeld, maar de mate van werkdruk en de werkomgeving werd minder positief ervaren door de medewerkers dan door de referentiegroep. Tot slot was er sprake van iets minder commitment en een veel minder toegeeflijke conflicthantering. De medewerkers was gevraagd het leefklimaat van de jongeren te beoordelen met rapportcijfers. Hierbij gaven ze alle elementen van het leefklimaat een voldoende tot goed cijfer, maar waarbij wel werd toegelicht dat het een startende groep is waardoor er nog niet echt gestart is met het werken met/aan leerdoelen. Ook werd de sfeer op de groep als onrustig bestempeld, waardoor er niet altijd voor iedere individuele jongere genoeg tijd was.

Vergeleken met de eerste meting werden de inrolverplichtingen tijdens meting 2 als veel positiever ervaren, waaruit blijkt dat de medewerkers vinden dat ze beter begeleid werden in hun carrière en ontwikkeling. Het leiderschap van het afdelingshoofd werd tijdens de tweede meting als iets minder inspirerend en passiever ervaren. Wel werd het team functioneren, de werkomgeving en de open en flexibele organisatiecultuur positiever ervaren. Tot slot was er stijging te zien in de mate van gerapporteerde probleemoplossende, vermijdende en toegeeflijke conflicthantering. De laatste twee manieren van conflicthantering hebben in de regel een negatieve uitwerking op het klimaat. De medewerkers gaven weer aan alle elementen van het leefklimaat gemiddeld voldoende tot goede rapportcijfers met de hoogste waardering voor de ondersteuning die de jongeren krijgen van de medewerkers. Hierbij werd specifiek genoemd dat het prettig is dat er in de middag en avond drie medewerkers aanwezig zijn.

De medewerkers zijn bij de derde meting veel meer tevreden over de ontwikkelingscontractvervulling. Tevens waren de medewerkers tevreden over de standaard en extra taken die ze

moeten verrichten. Het leiderschap van het afdelingshoofd wordt iets meer controlerend ervaren. Daarnaast zijn ze tevreden over hoe het team functioneert, zijn ze meer gemotiveerd en tevreden over de werkomgeving. Tot slot is er een daling te zien in de mate van gerapporteerde probleemoplossende en vermijdende conflicthantering. Alle elementen van het leefklimaat worden door de medewerkers met een ruim voldoende beoordeeld, waarbij ze het meest tevreden zijn over de structuur en dat er een stijgende lijn te zien is in de vaardigheden die de jongeren leren tijdens het verblijf.

Werkklimaat ouders

De vragenlijst voor ouders is pas recent ontwikkeld waardoor er nog geen schaalscores berekend kunnen worden. De werkklimaatvragenlijst voor medewerkers was de basis voor de vragenlijst, waarbij zeven thema's aan bod komen: betrokkenheid, opvoeding, regisseurschap, energiebalans, sfeer en regels, teamlidmaatschap en leefomgeving. Uit de afzonderlijke items blijkt wel het volgende: ouders voelen zich erg betrokken bij de behandeling en hebben het gevoel voldoende contact te hebben met de medewerkers. Ze willen graag dat hun kind vooruit gaat, maar geven aan een confrontatie niet uit de weg te gaan met hun kind. Ouders zeggen over het algemeen hun rol als ouders relevant te vinden en vinden niet dat er teveel van hen gevraagd wordt vanuit de organisatie. De communicatie met de medewerkers, de sfeer op de groep en de leefomgeving voor de kinderen wordt tot slot als prettig ervaren.

Conclusie

De belangrijkste conclusie die uit het onderzoek kan worden getrokken is dat de onderlinge sfeer voor de jongeren bepalend is voor het ervaren leef- en leerklimaat. Vrijwel alle jongeren geven aan zich te storen aan groeps-/klasgenoten en vinden vervolgens dat de storende/boze jongeren meer aandacht krijgen van de medewerkers dan de jongeren die zich goed gedragen. Ook vinden de jongeren dat andere jongeren veel liegen. Positief is wel dat de jongeren vinden dat ze zowel op de groep als in de klas veel leren en ze vinden de regels prettig.

Zowel het leef- als het leerklimaat ging tussen meting 1 en meting 2 achteruit. Dit is kenmerkend voor een startende groep of instelling. Na een eerste opstartfase worden in fase 2 verschillen in visie tussen medewerkers duidelijk en is er een gebrek aan onderlinge afstemming. Dit zorgt voor onduidelijkheid en onzekerheid bij jongeren. De kans op onrustig gedrag bij jongeren is hierdoor groter, wat duidelijk wordt uit de stijging in disruptief gedrag en dalende sfeer op de groep. Medewerkers leken op dit moment echter nog veelal een vermijdende of toegeeflijke conflicthantering toe te passen, terwijl ook zij noemden dat er veel fysieke conflicten zijn. Juist jongeren met stoornissen in het autismespectrum hebben grote behoefte aan structuur en zijn extra gevoelig voor de onrust van anderen. Wanneer dit niet geboden wordt, voelen jongeren met autisme zich onveilig, wat ook blijkt uit de resultaten. Tijdens de derde meting bleek dat het leefklimaat een positieve draai heeft gemaakt. Het leerklimaat wordt echter wel weer wat lager beoordeeld dan tijdens de eerste twee metingen.

Om te voorkomen dat het leerklimaat achteruit blijft gaan wordt daarom aanbevolen om de medewerkers extra te ondersteunen om een goede structuur neer te zetten. Dit kan bijvoorbeeld door iemand die buiten het team staat eerst te laten observeren en vervolgens gezamenlijk verbeterpunten op te stellen. De training 'Meester in de klas' kan daarvoor handvatten geven. Het wordt tevens als oneerlijk ervaren door de jongeren dat jongeren met negatief gedrag meer aandacht krijgen. Dit zal waarschijnlijk op sommige momenten onvermijdelijk zijn om een veilige situatie te waarborgen. Echter is het belangrijk om bewust te zijn van het effect op andere jongeren op dergelijke momenten en te zorgen dat het ten alle tijden helder is waarom je als medewerker bepaalde keuzes maakt in je handelen. Ook is het mogelijk om de jongeren die zich goed hebben gedragen te compenseren door ze daarna te belonen. Op die manier wordt positief gedrag gestimuleerd. Wanneer er geen actie wordt ondernomen is de kans groot dat medewerkers repressief gaan handelen om de onrust en onveiligheid te beteugelen. Voor dit proces is het belangrijk dat medewerkers voelen dat ze ondersteund worden en dat ze

geïnspireerd worden om het anders te doen. Door contact te houden met de jongeren, probleemoplossend te handelen en de dagstructuur te handhaven zal op een gegeven moment een stijgende lijn zichtbaar worden in het leef- en leerklimaat. Tegelijkertijd zal er dan een afname te zien zijn in onrust en conflicten. Ook wordt het aangeraden om de klachtenprocedure te bestuderen, aangezien jongeren niet altijd het gevoel hebben dat er iets met hun klachten wordt gedaan.

Op teamniveau is het aan te raden om met elkaar over de verschillende uitkomsten van het leef-, leer- en werkklimaat te spreken: herkennen de pedagogisch medewerkers, docenten en ouders het beeld dat geschetst wordt en kunnen ze de resultaten verklaren? De ervaring leert dat terugkoppeling van de resultaten naar pedagogisch medewerkers, docenten en jongeren kan leiden tot een gezamenlijke discussie. Herhaaldelijke metingen, eveneens met terugkoppeling, kunnen een 'therapie-effect' hebben doordat het gewenste doel voor PM'ers, docenten en jongeren duidelijk wordt. Individuele coaching trajecten en regelmatige observatie- en feedbackmomenten kunnen PM'ers en docenten ondersteunen. Tevens kan een teamgesprek naar aanleiding van dit onderzoek leiden tot zelfreflectie en bewustwording en daaruit voortkomend verbeterpunten. Dit kan ook gebeuren in de vorm van "keukentafelgesprekken" waarbij jongeren en medewerkers op een open manier met elkaar in gesprek gaan over de thema's van het leefklimaat.