

## Effecten van de Impulsklas voor kind, ouder en school

Koen de Jonge

[Jonge.de.k@hsleiden.nl](mailto:Jonge.de.k@hsleiden.nl) & [k.dejonge@thomasmorehs.nl](mailto:k.dejonge@thomasmorehs.nl)

*Lectoraat Passend Onderwijs/Inclusive Education, Hogeschool Leiden & Thomas More Hogeschool*

In het schooljaar 2013/2014 zijn in Leiden en Breda twee pilots van de Impulsklas van start gegaan. Dit programma richt zich op kinderen met werkhouding- en gedragsproblemen in de bovenbouw van het reguliere onderwijs. Deze pilots bestonden uit 12 ochtenden waarin de kinderen met hun ouders werkten aan 3 à 4 gepersonaliseerde doelen. Deze kinderen hadden verschillende redenen om in de Impulsklas terecht te komen. Soms kwam dit door een individuele beperking dan wel stoornis maar anderzijds waren er ook veel omgevingsinvloeden die een rol speelden. De effecten van de Impulsklas op de ouders, het kind en de leerkracht staan in dit onderzoek centraal. Daarnaast is ook gekeken hoe de Impulsklas verbeterd kan worden. Om de effecten en verbeterpunten te ontdekken zijn semigestructureerde interviews gevoerd met ouders ( $N=4$ ), leerkrachten ( $N=4$ ) en de Impulsklasbegeleiders ( $N=4$ ). Daarnaast zijn er vragenlijsten afgenomen bij het kind (CBSK,  $N=12$ ), de ouders (CBCL,  $N=11$ ) en de leerkrachten (TRF,  $N=12$ ). Voor de leerlingen van de Impulsklas is de belangrijkste opbrengst een beter inzicht in het eigen gedrag. De leerlingen kunnen beter focussen op hun werk, kunnen zelf oplossingen bedenken en kunnen ook hun eigen gedrag beter verklaren. De ouders in het onderzoek voelen zich meer gehoord, gezien en leerden van de gesprekken met school en andere ouders. Voor school ligt de winst hoofdzakelijk in de verbeterde communicatie en relatie met ouders. Qua verbetering van de Impulsklas kan gesteld worden dat zowel de ouders als de leerkrachten zeer te spreken waren over de oplossingsgerichte aanpak van de Impulsklasbegeleiders en het werken met de gepersonaliseerde doelen. Het belangrijkste aandachtspunt was de borging van de effecten en de nazorg. De Impulsklas lijkt een programma dat in verschillende contexten voor diverse kinderen een stap kan zijn naar Passend Onderwijs. Veel gevonden effecten zijn echter kortetermijneffecten en onderzoek naar de borging van langetermijneffecten lijkt relevant.

**Key words:** ouder-school-relatie, familyclass, ouderbetrokkenheid, gedragsproblemen, oplossingsgericht werken, Impulsklas, positive education, positieve psychologie, welbevinden

### Inleiding

Omdat oplossingsgericht werken en ouderbetrokkenheid belangrijke thema's zijn voor passend onderwijs en bovendien de basis vormen van het concept van de Impulsklas is het logische gevolg dat het voor het Lectoraat Passend Onderwijs relevant is om de Impulsklas te onderzoeken. Dit onderzoek levert op zijn manier dan weer een bijdrage aan het doel van het Lectoraat Passend Onderwijs om middels kennisvergaring het curriculum van de Pabo te vernieuwen (Mol Lous, 2011).

Uit eerder onderzoek is bekend dat dat ouderbetrokkenheid op verschillende vlakken in positieve zin bijdraagt aan de ontwikkeling van het kind (Bakker, Denessen, Denissen & Oolbakkink-Marchand, 2013). Specifieker is bekend dat de educatieve samenwerking tussen ouders en leerkrachten een gunstig effect heeft op zowel de cognitieve ontwikkeling als het sociaal functioneren van het kind (Menheere & Hooge, 2010). Niet de frequentie, maar met name de kwaliteit van deze samenwerking, draagt bij aan het gedrag en de prestaties van de leerling (Izzo, Weissberg, Kasproff & Frenndrich, 1999; Reynolds, Weissberg & Kasproff, 1992). Bovendien blijkt uit onderzoek dat verschillende oplossingsgerichte methodes niet alleen in therapeutische settingen werken maar ook in het onderwijs (De Jong & Berg, 2006; Van der Wulp, 2008). Toch is relatief weinig

onderzoek gedaan naar oplossingsgerichte methoden in het onderwijs. Er is bovendien geen onderzoek op het vlak van oplossingsgericht werken met ouders in het onderwijs.

De Impulsklassen die zijn uitgevoerd in Leiden en Breda bieden een kans om te onderzoeken hoe de methode in de praktijk er uit ziet en welke effecten deze heeft op zowel het kind, de ouders en de school. Bovendien wordt gelijker-tijd met dit onderzoek achterhaald hoe de kwaliteiten van de Impulsklas kunnen worden gewaarborgd en verbeterd. Ten slotte wordt er zo kennis op gedaan over oplossingsgericht werken en ouderbetrokkenheid in bredere zin.

## **Theoretisch kader**

### *Familie- en systeemtherapie*

De Impulsklas is een Nederlandse variant van de Deense Familieklas. Beide programma's kennen hun oorsprong in de systeem- en familietherapie. Verklaringen voor gedrag worden in deze therapievormen immers gezocht in de familiale cirkel (familietherapie) en de bredere omgeving zoals de buurt en de vriendjes van het kind in de klas (systeemtherapie). Er wordt daarin vaak gekeken naar hechtingstheorieën en opvoedingsstijlen (Carr, 2012) omdat deze van invloed zijn op verschillende ontwikkelingspatronen van het kind (Darlin & Steinberg, 1993). De Impulsklas en dit onderzoek richten zich echter niet op verklaringen van het gedrag maar op de oplossingen van het gedrag. Er wordt niet alleen naar het individuele kind gekeken, maar er wordt ook expliciet gezocht naar hulpbronnen en oplossingen in de omgeving. Hier wordt dus ook de relatie met de systeem- en familietherapie zichtbaar. Daarbij moet ook worden opgemerkt dat leraren geen therapeuten zijn maar technisch gezien wel vanuit een (be)handelingsplan werken. Het voeren van goede gesprekken met leerlingen en hun ouders is een belangrijke vaardigheid in het bieden van Passend Onderwijs (Mol Lous, 2011). Omdat verschillende (be)handelingsplannen in de Impulsklas samen met ouders, leerkrachten en het kind worden opgesteld is het relevant om te kijken wat dit doet met het verantwoordelijkheidsbesef, de attributiestijlen en de onderlinge communicatie.

### *Ouderbetrokkenheid*

De ouders zijn de belangrijkste omgevingsfactor in de Impulsklas. Dat de betrokkenheid van ouders een centrale rol speelt in de Impulsklas komt doordat er altijd één ouder van elk kind aanwezig moet zijn. Hier worden geen uitzonderingen in gemaakt. Zowel in het programma, in dit onderzoek als in eerder onderzoek is het uitgangspunt dat: activiteiten binnen en buiten de school in elkaars verlengde liggen; dat ouders en leerkrachten gezamenlijke waarden hebben; dat kind, ouders en leerkrachten een gevoel van saamhorigheid ervaren en dat; ouders en leerkrachten bondgenoot zijn en educatief samenwerken (Klaasen & Leeferink, 1998; Klaassen & Smit, 2001; De Wit, 2005 zoals omschreven in Smit, Sluiter & Driessen, 2006). Men werkt educatief samen omdat enerzijds aan de sociale en gedragsmatige ontwikkeling van het kind wordt gewerkt (pedagogische samenwerking), maar anderzijds omdat ook aan het reguliere schoolwerk wordt gewerkt (didactische samenwerking) (Oostdam & De Vries, 2014). Of dit werkelijk zo gaat en of de ouder-schoolrelatie op die manier wordt ingevuld is echter geen uitgemaakte zaak. Aansluitend hierbij moet worden opgemerkt dat ook het contact tussen ouders onderling door middel van de Impulsklas toeneemt.

Omdat in de Impulsklas een beroep wordt gedaan op de verantwoordelijkheid van het kind en de verantwoordelijkheid van de ouders, is het interessant om te zien of de visie op deze verantwoordelijkheid ook verandert bij leerkrachten en ouders. Zo blijkt uit eerder onderzoek namelijk dat ouders de verantwoordelijkheid voor gedragsproblemen overwegend bij school leggen (Van Oord & Schieven, 2003; Vrieze, Tiebosch & Van Kessel, 2000, zoals omschreven in Smit et al., 2006) en andersom de school de verantwoordelijkheid bij ouders legt (Krumm, 1994; Krumm & Weiss, 2000 zoals omschreven in Smit et al., 2006).

In het algemeen kan nog gesteld worden dat ouderparticipatie een positieve invloed heeft op: de cognitieve ontwikkeling van het kind (Driessen, Smit & Slegers, 2005); de prestaties van de leerling; de kwaliteit van interactie tussen ouder en leerkracht; (Izzo, Weissberg, Kasprow & Frenndrich, 1999; Reynolds, Weissberg & Kasprow, 1992) en het sociaal functioneren van het kind (Oostdam & De Vries).

Omdat ouderbetrokkenheid dus verschillende vormen en effecten kent wordt in dit onderzoek dieper ingegaan op de vorm en kwaliteit van ouderbetrokkenheid in de Impulsklas. Bovendien wordt de waarde hiervan voor verschillende betrokken partijen vastgesteld.

### *Oplossingsgericht werken in het onderwijs en de Impulsklas*

In de Impulsklas reflecteren de Impulsklasbegeleiders samen met de leerling, de ouders en de reguliere leerkracht op verschillende doelen waar het kind aan werkt. Dit gebeurt op een oplossingsgerichte manier. Dat deze manier van gespreksvoering een belangrijke succesfactor is voor passend onderwijs blijkt tevens al uit eerder onderzoek (Van Oudheusden, 2013). Bovendien blijkt uit onderzoek dat oplossingsgerichte gesprekken sneller tot de gewenste effecten leiden. Daarbij aansluitend geven leerkrachten aan dat zij het eigen vermogen om de leerling werkelijk te kunnen helpen zien toenemen, wat de leerkrachten ook meer rust geeft (Van der Wulp, 2008). De positieve effecten die zijn waar te nemen aan de hand van de oplossingsgerichte benadering van de Impulsklas, kunnen ook bijdragen aan de kennisbasis over de effecten van oplossingsgericht werken op een breder vlak.

### *Ontwikkeling van het kind*

Omdat de gepersonaliseerde doelen waaraan in de Impulsklas wordt gewerkt sterk verschillen, zijn er verschillende thema's gekoppeld aan de ontwikkeling van het kind. Een korte analyse van de persoonlijke doelen bracht al snel naar voren dat de leerkracht-leerling relatie, de autonomie van de leerling en de competentiebeleving van het kind de belangrijkste thema's zijn. Dit sluit aan bij de zelfbeschikkingstheorie waarin autonomie, competentie en relatie als drie psychologische basisbehoeften worden gezien (Deci & Ryan, 2002).

Uit eerder onderzoek is bekend dat de competentiebeleving van de leerlingen positief samenhangt met de leerkracht-leerling relatie (Mol Lous & Van den Steenhoven 2014; Hamre & Pianta, 2001; Verschuere & Koomen, 2009). Omdat zowel het verbeteren van het zelfvertrouwen van de leerling als het verbeteren van de leerkracht-leerling relatie doelen zijn in de Impulsklas is het niet alleen belangrijk om beide fenomenen los van elkaar te onderzoeken maar ook de relatie tussen beide. Er wordt in de Impulsklas ook een verhoogd beroep gedaan op de autonomie van de leerling, door deze in eerste instantie te betrekken bij het formuleren van zijn eigen doelen. Soms zijn de doelen op zichzelf ook sterk gericht op het leren van nieuwe vaardigheden waarbij het doel ook is dat de leerling zich autonomer kan gedragen. Het betrekken van leerlingen in het formuleren van doelen blijkt bovendien in grote mate bij te dragen aan het bieden van passend onderwijs (Haenen, 2013; Olbers, 2012; Oudheusden & Mol Lous, 2013). Toch geeft slechts 12% van de reguliere leerkrachten aan dit te doen (Smeets & Ledoux, 2013).

### *In deze studie.*

Op basis van het theoretisch kader is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

1. Wat zijn de effecten van de Impulsklas op het kind, de ouders en de leerkracht uit de reguliere klas?

## **Methode**

### *Context & populatie*

De Impulsklassen zijn in Leiden en Breda uitgevoerd. In Leiden bestond de Impulsklas uit een aparte klas waar de leerlingen gedurende het gehele schooljaar konden instromen. Hierdoor was de tijd tussen het intakegesprek en de start van de Impulsklas vaak kort. De leerlingen in de Impulsklas waren afkomstig van drie verschillende basisscholen die wel gezamenlijk in één gebouw zitten. De leerlingen en de ouders waren een representatieve afspiegeling van het type bewoners in de buurt: veelal van lagere sociaaleconomische klasse en van diverse etnische afkomsten. De Impulsklasbegeleiders gaven slechts de Impulsklas in deze brede school en gaven dus geen les op een van de drie scholen. Wel gaven zij les in het speciaal basisonderwijs (SBO).

De Impulsklas in Breda is op één school uitgevoerd en had een vaste starttijd. Hierdoor was de tijd tussen de intake en de start van de Impulsklas in het algemeen stukken langer dan in Leiden. Deze school stond in een

wijk met hoofdzakelijk inwoners uit de middenklassen. Opvallend was dat er relatief veel kinderen gescheiden ouders hadden. De Impulsklasbegeleiders waren de intern begeleider en een leerkracht van deze school.

Zowel in Leiden als Breda hadden de Impulsklasbegeleiders een speciale cursus gevolgd om zich bekend te maken met de methode. Ook zaten in beide groepen verschillende kinderen met diagnoses als ADHD, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. In totaal zijn er twaalf kinderen onderzocht waarvan twee meisjes en tien jongens.

### *Dataverzameling*

Voor het onderzoek zijn er eerst verkennende observaties uitgevoerd. Daarna zijn er vragenlijsten afgenomen en interviews gehouden. De vragenlijsten zijn afgenomen bij de kinderen (CBSK), de ouders (CBCL) en de leerkrachten (TRF). De interviews zijn gehouden met ouders, leerkrachten en Impulsklasbegeleiders.

#### *Vragenlijsten*

Bij twaalf kinderen is de competentie-belevingsschaal voor kinderen (CBSK) afgenomen voorafgaand aan de Impulsklas. Deze is ontwikkeld door Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh en Ten Brink (1997). Achteraf is alleen in Breda de lijst nogmaals afgenomen (N=7). Deze vragenlijst bestaat uit 36 items verdeeld over zes subschalen: *schoolvaardigheden*, *sociale acceptatie*, *sportieve vaardigheden*, *fysieke verschijning*, *gedragshouding en gevoel van eigenwaarde*.

Bij de ouders is de *child behavior checklist (CBCL)* afgenomen en bij de leerkrachten van de reguliere klas de *Teacher report form (TRF)*. Beide lijsten sluiten aan bij de CBSK omdat het ook diagnostische instrumenten zijn om het probleemgedrag en de vaardigheden van kinderen en jeugdigen op gestandaardiseerde wijze te kwantificeren. Bij beide lijsten zijn acht subschalen te onderscheiden: 1) *teruggetrokken/depressief* 2) *lichamelijke klachten* 3) *angstig/depressief* 4) *sociale problemen* 5) *denkproblemen* 6) *aandachtsproblemen* 7) *normafwijkend gedrag* 8) *agressief gedrag*. Deze subschalen vormen samen weer het eerste brede-bandsyndroom van *'internaliserende problematiek'* en het tweede brede-bandsyndroom van *'externaliserende problematiek'*. Samen vormen zij de schaal van *'totale problemen'*.

#### *Interview*

De interviews met zowel ouders, de leerkrachten als de Impulsklasleerkrachten zijn opgenomen en getranscribeerd. De interviewleidraad die gehanteerd is, is ontwikkeld aan de hand van verschillende thema's uit het theoretisch kader. Zo zijn er verschillende vragen gesteld over de ouder-schoolrelatie, de leerkracht-leerling relatie, het ouder-ouder contact, de autonomie van de leerling en ook enkele onderwerpen die aansluiten bij items uit de CBCL en de CBSK.

### *Analyse*

#### *Vragenlijsten*

De CBSK is gescoord aan de hand van een scoreformulier waarbij rekening is gehouden met verschillende normgroepen voor jongens en meisjes. Zowel in de eerste ronde (N = 12) als in de tweede ronde (N = 7) van de afname van de vragenlijsten bedroeg het aantal meisjes twee. De CBCL en de TRF zijn geanalyseerd aan de hand van het softwareprogramma *Assistant Data Manager (ADM)* van *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*. Ook hier is onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes als normgroep.

#### *Interviews*

De getranscribeerde interviews zijn geanalyseerd aan de hand van verschillende labels. Deze labels zijn weer gebaseerd op de thema's uit het theoretisch kader en indirect gerelateerd aan de onderzoeksvragen. Op basis van de analyse is per respondent een samenvatting gemaakt. Deze samenvattingen zijn nog voorgelegd aan de respondenten ter controle op inhoud en voor mogelijke aanvulling. Ook is hierdoor de rol van de interpretatie van de onderzoeker beperkter geworden. Uiteindelijk zijn deze samenvattingen samengevoegd tot een algemene beschrijving van de resultaten.

## Resultaten

### *Resultaten vragenlijsten*

Bij de CBSK scoren vrijwel alle kinderen hoog op de schaal van sportieve vaardigheden (percentielscore: 83,92). Het laagst scoort men op de gedragshouding (percentielscore: 24,17). Omdat de individuele verschillen op de schalen groot zijn is er op groepsniveau niet veel te zeggen. Op individueel niveau waren de scores van twee leerlingen echt zorgelijk.

Bij de CBCL scoorden de ouders hun kinderen op zowel internaliserend ( $M = 61,6$ ) als externaliserend probleemgedrag ( $M = 59,8$ ) ongeveer even hoog. Daarin zijn wederom veel individuele verschillen te zien. Vier kinderen scoorden hoog op beide schalen, daar waar er vier andere kinderen hoger scoorden op een van beide schalen. Bij deze vier kinderen is wederom een gelijkmatige verdeling doordat twee kinderen hoog scoren op externaliserende problematiek en twee kinderen relatief hoog scoren op internaliserende problematiek. Als men kijkt naar de acht subschalen is te zien dat men het hoogst scoort op aandachtsproblemen ( $M = 65,6$ ) en het laagst op de angstig/depressieve schaal ( $M = 57,3$ ).

De resultaten van de TRF geven echter een ander beeld. De leerkrachten scoren de kinderen op groepsniveau het hoogst op agressief gedrag ( $M = 65,83$ ) en het laagst op somatische klachten ( $M = 53,25$ ). Op individueel niveau scoren de kinderen met name hoog op de totaalschaal van externaliserend probleemgedrag.

De uitkomsten van de CBCL en de TRF komen het meest overeen op de ‘angstig depressieve’ schaal. Opvallend is dat bij twee leerlingen de schalen ‘sociale problemen’ en ‘agressief gedrag’ door ouders en leerkrachten tegelijkertijd waren ingevuld. Een tweede opvallende bevinding is dat het grensoverschrijdend gedrag in Leiden door de leerkrachten hoger gescoord wordt dan de ouders, terwijl in Breda juist de ouders hoger scoren.

Omdat er in Breda een voor- en een nameting is gedaan zijn er ook verschillen gevonden tussen deze twee momenten. Op groepsniveau is te zien dat de kinderen bij de CBSK zowel op schaalniveau als op individueel niveau erg uiteenlopend scoren. Ook de scores bij de CBCL laten een diffuus beeld zien. Alleen bij de TRF is een consistente achteruitgang waargenomen in de internaliserende en externaliserende probleemschalen.

### *Resultaten interviews*

#### *Ouders*

De opbrengsten die de Impulsklas heeft op de *kinderen*, aldus de ouders, zijn op te splitsen in effecten op de kinderen in het algemeen en de effecten op de kinderen in de klas. De effecten voor de kinderen in het algemeen zijn dat de kinderen 1) rustiger zijn geworden, 2) een positiever en realistischer zelfbeeld hebben gekregen, 3) meer in zichzelf geloven en meer zelfvertrouwen hebben. In de klas zien ouders een verbetering in de relatie tussen de leerling en de leerkracht alsmede tussen de leerling en de andere leerlingen.

De effecten van de Impulsklas voor de *ouders zelf*, overigens in deze steekproef enkel moeders, zijn onder te verdelen in drie vormen van verbetering. Namelijk verbetering in de relatie met school, verbetering in de thuissituatie en verbetering in het contact met andere ouders. Verbetering van het contact met andere ouders is voor ouders waardevol omdat zij hierdoor hun zorgen kunnen delen, erkenning krijgen voor hun problemen en leren van de verhalen van anderen. Dit gebeurt binnen de Impulsklas in een open sfeer zonder dat men oordeelt over elkaar.

Qua verbetering in de relatie met school zijn ouders gematigd positief omdat er angst heerst dat de relatie weer zal verslechteren bij wisseling in personeel of na het beëindigen van de Impulsklas. Vaak is dit gebaseerd op negatieve ervaringen uit het verleden. De meeste ouders hebben een goede relatie met de school maar relateren dit niet direct aan de Impulsklas.

Verbetering in de thuissituatie zit hem zowel in de relatie tussen het kind en de ouders, als in de relatie tussen het kind en broertjes en zusjes. Ook werd aangegeven dat met name de vaders van de kinderen zich meer bewust waren van hun rol en dat deze bewustwording leidde tot actiever oppakken van opvoedingstaken. Opgemerkt moet worden dat de Impulsklas bij sommige kinderen niet op de thuissituatie was gericht. Vaak omdat dit dan niet nodig was.

#### *Impulsklasbegeleiders*

De opbrengsten die Impulsklasbegeleiders benoemden zijn te verdelen in opbrengsten voor het kind, de ouders en de reguliere klas. De Impulsklasbegeleiders zagen de toename van ‘het nemen van verantwoordelijkheid voor hun gedrag’ als een van de belangrijkste *effecten voor de kinderen*. Succeservaringen en positieve stimulering van ouders en andere kinderen zorgen voor deze toename in verantwoordelijkheid. Dit gaat vaak ook gepaard met een toename in het zelfvertrouwen om deze verantwoordelijkheid ook te kunnen nemen. Deze positieve

ontwikkeling is bij sommige kinderen ook terug te zien in de reguliere klas. Andere kinderen hebben nog moeite met het nemen van verantwoordelijkheid buiten de Impulsklas. De rol van de leerkracht in de reguliere klas speelt hierin ook een belangrijke rol. Anderzijds is het zelfvertrouwen van de kinderen soms ook afgenomen omdat zij een realistischer beeld van hun vermogen hebben gekregen, waar er eerst sprake was van overschatting.

Verder gaan de kinderen vooruit in het omgaan met hun emoties, communiceren zij beter met klasgenoten en de leerkracht, en hanteren zij een betere werkhouding. Soms leidt dit ook tot zichtbaar betere cijfers. In hoeverre al deze effecten geborgd worden op de lange termijn is moeilijk in te schatten.

De relaties tussen het kind en de ouders waren in het algemeen goed. Indien de relatie minder was, was dit vaak gerelateerd aan een instabiele thuissituatie of kwam dit door gebrekkige kennis van ouders over de meest geschikte opvoeding voor de specifieke behoeften van het kind.

Er zijn ook verschillende *opbrengsten voor ouders* genoemd. De aanwezigheid van vaders bij de Impulsklas was voor de moeders een steun in de rug. Vaders zelf kregen beter zicht op de situatie van hun kind. Dit bevorderde de communicatie tussen vader en moeder. Het beeld dat ouders hebben van hun kind is naast realistischer ook positiever geworden. Veel ouders keken namelijk negatief naar hun kind, of de situatie waarin het zich bevond. Middels de oplossingsgerichte benadering van de Impulsklas zijn zij zich echter meer bewust geworden van succeservaringen en de waarde van positieve stimulering. Omdat in de oudergesprekken de behoeften van ouders gevolgd wordt is de uitwisseling tussen ouders ook erg relevant.

Een belangrijke *opbrengst voor de school* is dat de aanwezigheid van ouders goed zicht geeft op de thuissituatie van het kind. Zeker ook doordat kinderen soms anders reageerden op (stief)vader en (stief)moeder. Deze informatie is vaak voor zowel de Impulsklasbegeleiders als de reguliere leerkrachten erg waardevol. Bovendien zien de Impulsklasbegeleiders dat met name de doelenkaart houvast biedt voor zowel leerkrachten als ouders in gesprekken. Tot slot geven de Impulsklasbegeleiders aan dat de oplossingsgerichte benadering voor veel leerkrachten nieuw is en dat zij op dit vlak graag leren van de Impulsklasbegeleiders.

### *Leerkrachten*

De opbrengsten die de leerkrachten benoemden kunnen ook verdeeld worden in opbrengsten voor het kind, de ouders en de leerkracht zelf. Te beginnen bij *het kind*. De leerkracht-leerling relatie werd door de leerkrachten in veel gevallen omschreven als goed. Men gaf aan dat, met name vanuit het perspectief van het kind, hier nog wel verbetering in te behalen viel. In Leiden gaf men aan dat meer kennis van de cultuur van de kinderen zou kunnen helpen om de leerkracht-leerling relatie te verbeteren. In de opbrengsten puur voor het kind zien de leerkrachten een duidelijke toename in de mate waarin het kind verantwoordelijkheid neemt voor het eigen gedrag. Leerkrachten geven aan dat de kinderen meer zicht hebben op het eigen gedrag en ook hun behoeften beter kunnen omschrijven. Hierdoor kan de leerkracht samen met de leerling sneller tot oplossingen komen. Bovendien zien zij dat leerlingen vooruitgaan op het gebied van taakgerichtheid, motivatie, doorzettingsvermogen, zelfvertrouwen, autonomie, zicht op eigen problematiek en omgaan met frustraties. Leerkrachten geven aan dat er nog wel regelmatig sprake is van terugval en probleemgedrag maar dat kinderen hier minder in blijven ‘hangen’. Sommige leerkrachten gaven ook aan dat de leerling niet alleen vooruit is gegaan in het gedrag maar dat de leerling hier indirect ook beter door presteert.

Op het gebied van de opbrengsten voor *ouders* geven leerkrachten aan dat de relatie tussen de ouders en de school in een aantal gevallen van negatief naar positief is gegaan. Soms ging het hier om een negatieve relatie tussen school en beide ouders, in andere gevallen was de relatie tussen school en een van beide ouders wel goed. Ook bij de ouders waar de relatie al goed te noemen was benoemden leerkrachten toch verbetering. Een minder goede relatie werd vaak toegeschreven aan verschillen in opvattingen over opvoeding. De oorsprong van deze verschillende opvattingen kwam vaak voort uit het gegeven dat de leerkracht en de ouders verschillen van elkaar op het gebied van cultuur, etniciteit, religie en sociaaleconomische status.

Verder zien leerkrachten dat ouders een positiever en realistischer beeld hebben gekregen van de ontwikkeling van het kind en wat er op school gebeurt. Doordat zij feitelijk de interactie tussen hun kind en de leerkracht zien krijgen zij meer zicht op wat de leerkracht bedoelt met ‘druk gedrag’ of ‘snel afgeleid zijn’. Wel zien leerkrachten dat ouders zich soms zorgen maken over het borgen van de positieve effecten van de Impulsklas.

Een belangrijke opbrengst voor de *leerkracht* zelf is dat zij beter leerden om te gaan met het kind. Dit kwam met name door het observatiemoment van een van de Impulsklasbegeleiders, de tussentijdse gesprekken met de Impulsklasbegeleiders en de verbeterde relatie met ouders. Net als de ouders maken ook de leerkrachten zich zorgen over de nazorg. Niet elke leerkracht weet hoe de positieve effecten geborgd kunnen worden.

## Conclusie & Discussie

Ouders, Impulsklasbegeleider en leerkrachten gaven overwegend positieve effecten aan van de Impulsklas op het kind, de ouders en de leerkrachten alsmede op de relatie tussen de verschillende partijen. Hoewel de gevonden effecten overwegend kortetermijneffecten zijn, en wellicht ook contextafhankelijk, kan toch worden gesteld dat de Impulsklas een veelbelovend programma is voor het bieden van passend onderwijs voor kinderen met werkhouding- en gedragsproblemen. Zeker ook gezien het feit dat beide Impulsklassen in zeer diverse contexten een positieve bijdrage leverden aan ontwikkelingen van de kinderen alsmede hun gezinssituatie. Het lijkt er op dat de aanwezigheid van ouders, de oplossingsgerichte benadering en het werken met de doelenkaart de belangrijkste succesfactoren zijn. Succesfactoren die als onderliggende principes ook in andere vormen van onderwijs van waarde kunnen zijn. Bij veel leerlingen lijkt er sprake te zijn van een toename in autonomie, een positiever gevoel van de eigen competentie en de relatie met de leerkracht en zijn ouders. Dit sluit aan bij de drie psychologische basisbehoeften (Deci & Ryan, 2002). Bij de leerkrachten en de ouders zijn de positieve opbrengsten wat minder makkelijk te verdelen in deze drie basisbehoeften.

Er zijn meer bevindingen die aansluiten bij eerder onderzoek. Zo gaf een aantal leerkrachten in de interviews aan dat de kinderen zich niet alleen beter gedragen maar dat zij ook beter presteren. Dit lijkt aan te sluiten bij het onderzoek waaruit bleek dat een verbeterde leerkracht-leerling relatie bij kinderen met gedragsproblemen leidt tot betere prestaties (Hamre & Pianta, 2001; Doumen et al., 2008; Spilt & Koomen, 2010; Verschueren & Koomen, 2009). Ten tweede blijkt uit zowel dit onderzoek als uit eerder onderzoek dat leerkrachten de verantwoordelijkheid voor gedragsproblemen veelal bij ouders leggen (Van Oord & Schieven, 2003; Vrieze, Tiebosch & Van Kessel, 2000, zoals omschreven in Smit et al., 2006) en dat ouders deze overwegend bij de school leggen (Krumm, 1994; Krumm & Weiss, 2000, zoals omschreven in Smit et al., 2006). De Impulsklas lijkt dit fenomeen echter grotendeels op te vangen doordat de Impulsklas de communicatie tussen ouders en school bevordert en doordat men met name ouders wijst op hun verantwoordelijkheid.

Tegenstrijdig met eerder onderzoek is de sterke betrokkenheid van vaders in de Impulsklassen. Met name de betrokkenheid van allochtone vaders in Zuid-Holland zou erg laag zijn (Van Daal, Broenink, Kromontono, Tabibian, 2002). Hoewel er uiteindelijk meer en vaker moeders betrokken waren dan vaders, was dit verschil maar klein en lang niet zo groot als in eerdere onderzoeken (Vogels, 2002). Net als in eerder onderzoek wordt de moeder vaak toch als primaire opvoeder gezien (Aunola & Nurmi). Toch ervaren de moeders de aanwezigheid van vaders als zeer positief. Ook ander onderzoek wijst uit dat een hogere betrokkenheid van vaders positief is voor de ontwikkeling van het kind. Zo is gevonden dat vaderbetrokkenheid: het zelfregulerend gedrag van kinderen vergroot (McWayne, Downer, Campos & Harris, 2013; Paquette, 2004), leidt tot leerlingen die zich sociaal- en cognitief competentier voelen en zich bovendien minder seksueel stereotyperend gedragen (Riley & Shalala, 2000; Rohner & Veneziano, 2001).

Het in beeld brengen van positieve opbrengsten van de Impulsklas op de langere termijn is de grootste uitdaging voor vervolgonderzoek. Verder is het hierbij belangrijk dat in vervolgonderzoek kinderen en vaders worden geïnterviewd, omdat dit in het huidige onderzoek niet gedaan is. Bovendien zijn de effecten van nazorg en de effecten van de Impulsklas in de thuissituatie belangrijke thema's waar in de toekomst meer aandacht voor zou moeten zijn.

Ook moet worden opgemerkt dat de borging van de positieve effecten voor de lange termijn, de borging van de kwaliteit van de Impulsklasbegeleiders en de transfer van de Impulsklas naar de reguliere klas, aandachtspunten zijn voor de verdere ontwikkeling van de Impulsklas. Andere aandachtspunten zijn de signaleringsfunctie en de differentiatiefunctie die de Impulsklas kan gaan dienen. Uit onderzoek naar de familieklas is namelijk gebleken dat het vrijblijvende karakter van een dergelijk programma soms verloren gaat. Dit heeft gevolgen voor de effectiviteit en de inzet van verschillende betrokken partijen (Knudsen, 2009). Ook de Impulsklas zal in de toekomst kunnen worden gebruikt voor verkeerde doeleinden. Onderzoekers dienen zich hier bewust van te zijn.

Tot slot is het voor reguliere leerkrachten van belang dat zij in gesprekken met ouders en leerlingen in staat zijn ouders te wijzen op hun verantwoordelijkheden zonder dat zij voor hun eigen verantwoordelijkheid wegllopen.

De oplossingsgerichte benadering lijkt hierin een effectieve manier. Op het moment dat die verantwoordelijkheid ook wordt vertaald naar specifieke doelen, die worden vastgelegd en gemonitord, motiveert dit niet alleen het kind maar zorgt dit ook voor een richting en structuur in de gesprekken tussen ouders en school.

## Literatuurlijst

- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2005). The role of parenting styles in Children's problem Behaviour. *Child Development*, 76, 1144-1159
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carr, A. (2012). *Family therapy: Concepts, process and practice* (Third Edition). Chichester : John Wiley & Sons, ltd.
- Daal, H.J. van, Broenink, N., Kromontono, E. & Tabibian, N (2002). *Bevordering van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op basisscholen: Een quick scan van behoeften en persepectieven voor de provincie Zuid-Holland en de provinciale steunfunctie-organisaties*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- Deci, E & Ryan, R (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective, in *Handbook of Self-Determination Research*", pp. 3-34, Rochester
- Driessen, G. (2002). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, (6), 513-538.
- Driessen, G. (2003). Family and child characteristics, child-rearing factors, and cognitive competence of young children. *Early Child Development and Care*, 173, (2/3), 323-339.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology*, 27(6), 817-839.
- Jong, P. de, & I.K. Berg (2006). *De kracht van oplossingen, Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Knudsen, H. (2009). The betwixt and between family class. *Nordisk Pedagogik*, 29(1), 149-162.
- McWayne, C., Downer, J.t., Campos, R. & Harris, R.D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early education and development*, 25 (6), 898-922
- Menheere, A. en E. Hooge (2010). Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van Ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. HvA, Amsterdam.
- Mol Lous, A. (2011). Lectorale Rede: Passend Onderwijs: Haute Couture of Zeeman?



- Mol Lous, A. (2011c). Expertise bundelen: de som en het geheel der delen. (Presentatie bij de opening van de Ambulante Educatie Dienst Leiden en omgeving op 12 januari 2011).
- Oostdam, R. & De Vries, P. (2014). *Samenwerken aan leren en opvoeden. Basisboek over ouders en school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Oudheusden, M. van & Mol Lous, A. (2013). Hoe maak ik onderwijs passend voor elke leerling? (concept) interne rapportage.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanism and developmental outcomes. *Human Development*, 47, 193 – 219.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kaspro, W. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599-624.
- Riley, R.W. & Shalala, De.E. (2000). *A call to commitment: Fathers' involvement in children's learning*. Jessup: U.S. Department of Education/US. Department of health and human services.
- Rohner, R.P. & Venizian, R.A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of general psychology*, 5 (4), 382 -405.
- Rambo, A., West, C., Schooley, A., & Boyd, T. V. (Eds.) (2012). *Family Therapy Review: Contrasting Contemporary Models*. Routledge.
- Senge, P. (1995). *Het vijfde discipline praktijkboek: strategieën en gereedschappen voor het bouwen van een lerende organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Smit, F., Doesborgh, J. & Kessel, N. van (2001). Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool. Ouderparticipatie: een nieuw missie-statement? *Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen*.
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief. *Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen*.
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, P. D., & Berg, B. R. H. van den & Brink, LT ten (1997). De Competentiebelevingsschaal voor kinderen, CBSK. Handleiding.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les: Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wulp, van der D. (2008). Oplossingsgericht werken in het onderwijs. Geraadpleegd op 9 februari 2015, van: <http://www.vanderwulp.eu/artikelen/Oplossingsgericht%20werken%20in%20het%20o%20nd%20erwijs.pdf>