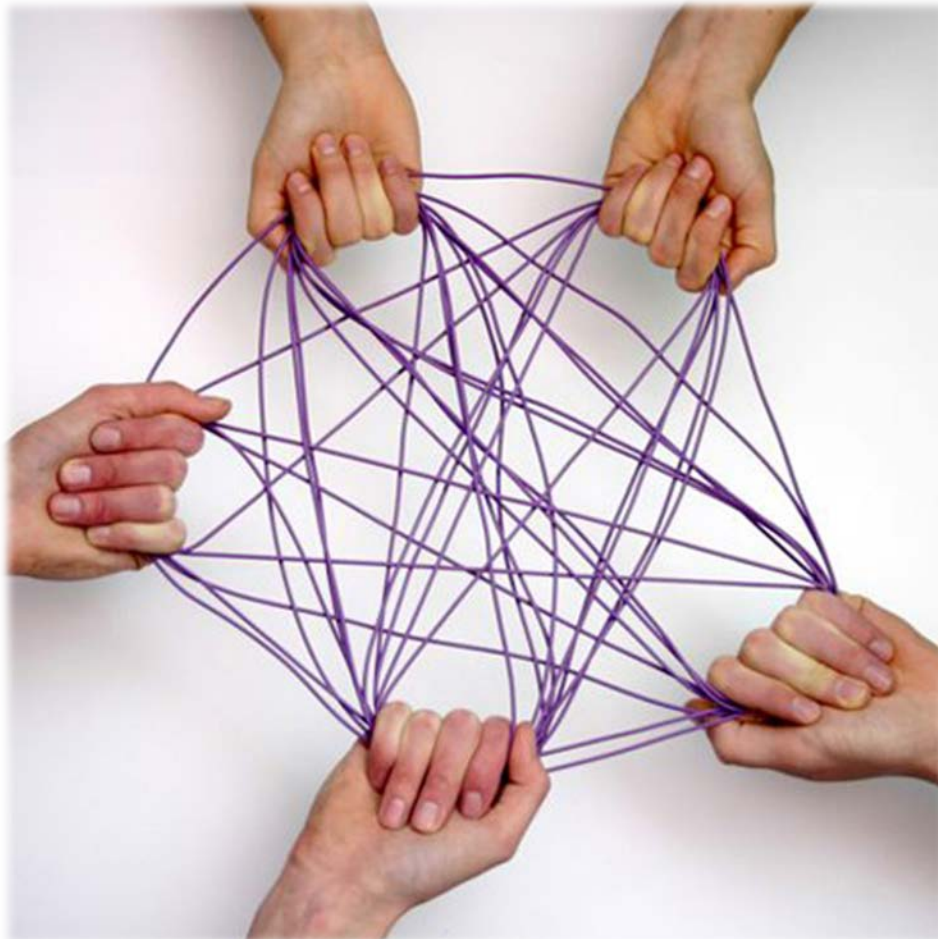


*Dit ben ik, dat ben jij, zo zijn wij!*



*Intelligence plus character – that is the goal of true education.  
The complete education gives one not only power of concentration, but  
worthy objectives upon which to concentrate.*

*Martin Luther King Jr., 'The purpose of education'*

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
1. Algemene inleiding .....	6
1.1 Inleiding.....	6
1.2 Aanleiding onderzoek.....	6
1.3 Overheidsbeleid en maatschappelijke relevantie .....	6
1.5 Situatie vooraf aan dit onderzoek.....	7
1.6 Gewenste situatie.....	8
1.7 Doel van het onderzoek .....	8
1.8 Kernbegrippen .....	8
2. Theoretisch kader .....	10
2.1 Sociaal Emotioneel Leren (SEL) .....	10
2.2 De positie van SEL in het primair onderwijs.....	12
2.3 Een schoolbrede benadering SEL én gedrag .....	14
2.4 Het belang van een betrokken team bij SEL .....	15
2.5 Het belang van ouder- en leerlingbetrokkenheid bij SEL .....	17
2.6 Hoofd- en deelvragen.....	18
3. Methodologie .....	20
3.1 Onderzoeksstrategie .....	20
3.2 Literatuuronderzoek .....	20
3.3 Participanten .....	20
3.4 Onderzoeksmethoden.....	21
3.5 Triangulatie .....	24
4. Dataverzameling- en analyse .....	28
4.1 Deelvraag 1: Hoe verhoudt het huidige aanbod van SEL zich tot het ‘SAFE-principe’ (Durlak et al., 2011) en ‘de vijf SEL- competenties’ (CASEL, in Van Overveld, 2017b)? .....	28
4.2 Deelvraag 2: In hoeverre is er onder ouders draagvlak voor SEL en voelen zij zich door de onderzoeksschool betrokken bij het SEL van hun kind? .....	31
4.3 Deelvraag 3: In hoeverre is er onder de leerlingen draagvlak voor SEL en voelen de leerlingen zich door de onderzoeksschool betrokken bij SEL?.....	33
5. Conclusies en discussie .....	35
5.1 Beantwoording deelvragen .....	35
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag.....	38
5.3 Aanbevelingen en vervolgonderzoek .....	39

5.4 Discussie.....	40
5.4 Praktische opbrengst .....	41
5. 6 Betrouwbaarheid en ethiek .....	42
Bibliografie.....	43

## Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het verbeteren van sociaal emotioneel onderwijs op de basisschool.

SEL draagt bij aan persoonsvorming van leerlingen, een veilig pedagogisch klimaat op school en heeft een positieve invloed op de maatschappij (Biesta, 2011; CASEL, 2012; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015; Mitchell, 2015; Nennie, 2018; Platform Onderwijs2032, 2016; Van Overveld, 2017b; Van Zundert, 2017; WHO, 2003).

Op veel scholen krijgt SEL onvoldoende aandacht (Shriver & Weissberg, 1996, in Durlak et al., 2015; Nennie, 2018; Van Overveld, 2010 in Van Overveld, 2016).

De onderzoeksvraag is:

**Welke ontwikkelingen zijn er op beleidsmatig vlak nodig en haalbaar op een reguliere basisschool om sociaal emotioneel leren (SEL) van leerlingen zo effectief en langdurig mogelijk positief te beïnvloeden?**

Participanten aan het onderzoek zijn leerkrachten, ouders en leerlingen.

De onderzoeksmethoden zijn: literatuuronderzoek, focusgroep, studiedag, enquête leerkrachten, semigestructureerd groepsinterview leerkrachten, introductiefilmpje SEL, enquête ouders, presentatie leerlingen en enquête leerlingen.

Het onderzoek resulteert in acht ontwikkelpunten met betrekking tot SEL:

draagvlak team vergroten; effectief en inspirerend leiderschap organiseren; een heldere visie op het gebied van pedagogiek die preventie van gedragsproblemen nastreeft ontwikkelen; kennisuitbreiding en training van het team organiseren; de inhoudelijke uitwerking (de vijf SEL-competenties) van CASEL (2012) hanteren; zorgen dat het sociaal emotioneel onderwijs **SAFE** (Durlak et al., 2011) is; ouders betrekken bij het SEL van hun kind én leerlingen actief betrekken bij SEL.

Deze ontwikkelpunten dragen bij aan de toekomstige realisatie van een concrete en beredeneerde vormgeving van SEL en de daarbij behorende emotionele (ik), sociale (jij) en de morele (wij) competenties (CASEL, 2012): **'Dit ben ik, dat ben jij, zo zijn wij'.**

# **1. Algemene inleiding**

## **1.1 Inleiding**

Dit praktijkgericht onderzoek vindt plaats op een reguliere basisschool. Ik ben op deze school werkzaam als groepsleerkracht. Bij aanvang van het schooljaar 2018-2019 ben ik tevens aangesteld als gedragscoördinator en vanuit die hoedanigheid neem ik initiatief tot dit onderzoek.

Leerlingen van onze school komen uit verschillende wijken. Er is een grote diversiteit in culturele achtergrond en opleidingsniveau van ouders.

Het team bestaat uit zestien personen. De afgelopen drie schooljaren hebben er veel wisselingen plaatsgevonden in de samenstelling van het team. Zeven collega's werken vrij recent op deze school.

## **1.2 Aanleiding onderzoek**

Steeds meer collega's ervaren handelingsverlegenheid in de groep op het gebied van gedrag. Er worden in verschillende groepen curatieve maatregelen ingezet om grip te krijgen op een verstoord klassenklimaat.

Vanuit mijn rol als gedragscoördinator wil ik inzetten op de preventie van gedragsproblemen in plaats van op curatie. Uit een meta-analyse van Durlak, Weissberg, Dymnicky, Taylor en Schellinger (2011) blijkt dat onder andere schoolbrede evidence based SEL programma's hieraan kunnen bijdragen.

Dit alles heeft mij doen besluiten om mij binnen dit onderzoek te richten op SEL met als ondergrond CASEL en het SAFEprincipe (CASEL, 2012, Durlak, 2011, 2015) omdat dit zich baseert op grondig onderzoek en praktische aanknopingspunten biedt (zie verder hoofdstuk 2).

## **1.3 Overheidsbeleid en maatschappelijke relevantie**

Vanaf 2015 zijn scholen wettelijk verplicht een sociaal veilige omgeving te verzorgen. Daaronder wordt verstaan: er zijn grenzen en regels; er wordt adequaat opgetreden tegen grensoverschrijdend gedrag en leerlingen worden aangemoedigd om positief gedrag te laten zien (PO-Raad & VO-Raad, 2014).

Sinds Passend Onderwijs in 2014 geldt: regulier als het kan, speciaal als het moet (OCW, 2013). Daardoor stromen meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften regulier onderwijs in. Van scholen wordt verwacht dat zij ondersteuning bieden aan

leerlingen met leerproblemen, maar ook met sociaal emotionele- en/of gedragsproblemen. Dat stelt hoge eisen aan de capaciteiten van scholen (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix & Mol Lous, 2015).

Op sociaal-emotioneel gebied liggen meer verantwoordelijkheden op het bordje van school. Beleid van de Nederlandse overheid legt meer nadruk op academisch leren (lezen, taal rekenen) dan op sociaal en emotioneel leren (Van Overveld, 2010 in Van Overveld, 2016).

Dit toont zich onder andere door 'te veel extra taken' en 'een grote verantwoordingsplicht door de hoge eisen en verwachtingen die door de inspectie worden gesteld', in onderzoek naar werkdruk in het onderwijs (CNV, 2013).

Biesta (2018) beargumenteert kwalificatie, het aanbieden en verwerven van kennis en vaardigheden, nu als 'core business' van het onderwijs. Hij pleit voor een 'flipped' curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en niet als iets extra's voor als er nog tijd over is.

Ook The World Health Organization's (2003) pleiten voor 'skills-based health education' waarin kinderen kennis, attitudes en vaardigheden worden onderwezen, die zij nodig hebben om hun gezondheid<sup>1</sup> te beschermen.

Een brede maatschappelijke dialoog (Platform Onderwijs2032, 2016) toont dat Nederland behoefte heeft aan een nieuwe koers in onderwijs, waarin onder andere een grotere nadruk op persoonsvorming komt te liggen.

Uit onderzoek van het SCP (2018) blijkt dat veel Nederlanders 'de manier waarop wij samenleven' als een maatschappelijk probleem zien.

Persoonsvorming krijgt een belangrijke rol in de 21st century skills (SLO, 2019).

Tenslotte blijkt uit een actuele campagne van SIRE (<https://doeslief.sire.nl/>) dat de Nederlandse samenleving behoefte heeft aan 'aardig zijn tegen elkaar'.

## **1.5 Situatie vooraf aan dit onderzoek**

Eind schooljaar 2016-2017 besluit het team van de onderzoeksschool een andere koers te gaan varen op het gebied van SEL. Men is niet geheel tevreden over de methode Leefstijl (Van Eck & Onvlee, 2008). Het leerplan biedt niet altijd wat er nodig

---

<sup>1</sup> Om gezondheid te definiëren gebruiken The World Health Organization's de WHO definitie: "Health is a state of complete physical, mental, and social well-being."

is in de groep. Men besluit de methode Leefstijl facultatief in te blijven zetten en naar eigen inzicht aan te vullen.

Schooljaar 2017-2018 doe ik vooronderzoek (Oomen, 2018) naar de ervaringen van collega's met betrekking tot de nieuwe opzet. De belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek zijn: 2 leerkrachten zijn tevreden over de manier waarop zij SEL vormgeven. De overige 8 leerkrachten geven aan een beetje tevreden (6) of ontevreden (2) te zijn; 10 van 13 respondenten geeft aan onvoldoende zicht te hebben op een doorgaande lijn en 10 van 13 respondenten vindt dat er onvoldoende aandacht is voor SEL in het team.

### **1.6 Gewenste situatie**

Een beredeneerd en geïntegreerd aanbod van SEL binnen ons onderwijs dat: de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen zo effectief mogelijk beïnvloedt; een doorgaande lijn tussen de verschillende jaargroepen omvat; bijdraagt aan een positief klassen- en schoolklimaat; gedragsproblemen reduceert en voldoende handvatten biedt aan leerkrachten om SEL verantwoord vorm te kunnen geven in hun groep.

### **1.7 Doel van het onderzoek**

Het onderzoek leidt tot aanbevelingen die bijdragen aan verbetering van het sociaal emotioneel onderwijs op de school waar het onderzoek plaatsvindt.

Het onderzoek richt zich op het inzichtelijk maken van het huidige sociaal emotionele onderwijs. Als het onderzoek is afgerond, is concreet in kaart gebracht hoe het huidige sociaal emotionele onderwijs eruit ziet én hoe dit zich verhoudt tot de recente inzichten op 'goed' sociaal emotioneel onderwijs.

Daarnaast worden achterliggende gevoelens, wensen en ambities van leerkrachten ten aanzien van SEL inzichtelijk gemaakt.

Verder wordt in kaart gebracht in hoeverre ouders en leerlingen SEL belangrijk vinden en in hoeverre ouders en leerlingen zich betrokken voelen bij het SEL op de onderzoeksschool.

### **1.8 Kernbegrippen**

Welke *positie* heeft SEL binnen ons onderwijs? Hoe kan er op een zo effectief mogelijke manier vorm worden gegeven aan SEL? Is een *schoolbrede benadering*



van SEL wenselijk? Kan SEL bijdragen aan *preventie van gedragsproblemen* en een *veilig pedagogisch klimaat*?

Wat vraagt dit alles van de betrokkenen? Hoe belangrijk is *draagvlak* in het team en onder ouders en leerlingen? Hoe belangrijk is *ouder- en leerlingbetrokkenheid* bij SEL?

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Sociaal Emotioneel Leren (SEL)

SEL is het leerproces waardoor kinderen én volwassenen: emoties begrijpen en beheersen, positieve doelen stellen en behalen, empathie voelen voor en laten zien aan anderen, positieve relaties ontwikkelen en onderhouden en verantwoordelijke keuzes maken (CASEL, 2012).

SEL en sociaal emotionele ontwikkeling (SEO) lijken qua betekenis veel op elkaar. Toch is er volgens Van Overveld (2017b) een verschil. SEO gaat volgens hem vooral over 'het in ontwikkeling zijnde' kind, terwijl SEL 'het proces' is dat SEO ondersteunt; de tussenstapjes die nodig zijn om tot SEO te komen. In de verdere uitwerking van dit PGO zal ik de term SEL toepassen, aangezien ik vooral 'het proces' zal onderzoeken.

SEL is bijzonder complex. Kohnstamm (2009) verklaart dit door te stellen dat SEL door alle andere ontwikkelingen heen loopt. Bovendien hángt deze ontwikkeling niet samen, maar vált die samen met andere ontwikkelingen.

De complexiteit blijkt ook omdat er in het veld van SEL geen enkele theorie als 'upcoming' of 'de beste' wordt beschouwd (Bracket, Elbertson & Rivers, 2015, in Durlak et al., 2015).

Dat SEL complex is ervaren de leerkrachten in mijn praktijk ook. Dagelijks worstelen zij met 'hoe' en 'wanneer' zij de SEL-competenties een plek kunnen geven binnen hun onderwijs, want er ligt nog zoveel meer op het bordje van de leerkracht.

#### *Achtergronden*

Ondanks complicatie om het sociaal-emotionele leerproces te doorgronden, zijn er verschillende psychologen die duidelijke ideeën hebben over wat van invloed is op SEL. De sociale omgeving blijkt daarin cruciaal.

Kohnstamm (2009) stelt dat de SEO al start vanaf de geboorte. Jonge zuigelingen stellen hun waarnemings- en gedragmogelijkheid af op soortgenoten en niet op dieren of dingen. Met huilen, kraaien en vastpakken, proberen ze een soortgenoot naar zich toe te lokken en bij zich te houden. Het hechten aan één of een paar mensen is belangrijk. Kwaliteit van hechting aan de personen die hen voorzien van hun levensbehoeften en veiligheid is volgens Bowlby (1983) een voorwaarde om later zelf kwalitatief goede relaties aan te kunnen gaan.

Volgens Kohnstamm (2009) is de mogelijkheid van imitatie al jong aanwezig en talloze vaardigheden leert het kind dan ook door het afkijken van de kunst bij volwassenen. Bandura (1977) noemt dit 'observationeel leren'. Wanneer een kind ziet welke gevolgen bepaald gedrag voor een ander heeft, besluit het kind aan de hand daarvan het gedrag, al dan niet, na te doen (observationele bekrachtiging). Skinner (1938) toont aan dat het sociaal-emotionele leerproces heel doelgericht te beïnvloeden is. Operante conditionering kan leiden tot aanpassing van gedrag. Als de omgeving 'positieve bekrachtigers' (beloning) geeft naar aanleiding van bepaald gedrag, kan dit leiden tot herhaling van gewenst gedrag. 'Negatieve bekrachtigers' (straf) kunnen leiden tot afname van ongewenst gedrag.

De theorie geeft verschillen maar ook overeenkomsten aan in hoe onderzoekers tegen SEL aankijken. Dit is herkenbaar in mijn praktijk. Iedere collega draagt onopzettelijk verschillende normen en waarden met zich mee en dat beïnvloedt onwillekeurig de (verschillende) manieren waarop er met elkaar wordt omgegaan (Brackett, Elbertson & Rivers, 2015, in Durlak et al., 2015). Helaas kunnen verschillende benaderingen van leerkrachten bij leerlingen voor verwarring zorgen (Van Tuijl & Ruitkamp, 2011) en dat is niet wenselijk.

Onze SEL-praktijk mist eendracht en een weloverwogen, duidelijke en onderbouwde visie gebaseerd op de theorie.

### *Inhoud*

Om te beschrijven waar SEL volgens de theorie over zou moeten gaan, kies ik voor de inhoudelijke uitwerking van CASEL (2017) (zie bijlage 1: Competencies Wheel CASEL) omdat dit een breed collectief biedt dat zich baseert op grondig onderzoek. De inhoud van SEL moet volgens CASEL (2012) voortkomen uit de door hen opgestelde vijf SEL-competenties (zie Figuur 1): besef van jezelf, zelfmanagement, besef van de ander, relaties kunnen hanteren en keuzes maken. Het is belangrijk dat deze inhouden elke dag worden gepromoot in meerdere contexten. CASEL stelt dat SEL meer is dan alleen een programma of les. Het gaat erom h<sup>o</sup>e onderwijzen en leren gebeurt, en ook w<sup>á</sup>t je leert en w<sup>á</sup>ár je leert (CASEL, 2012).

De vijf SEL-competenties worden in mijn praktijk niet nadrukkelijk onder de aandacht gebracht en niet consequent nageleefd. Er is geen duidelijke vormgeving en inhoud van SEL.

	Competentie	Omschrijving
<b>Ik</b> competenties	Besef van jezelf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennis van je eigen lichaam</li> <li>• Gevoelens herkennen en benoemen</li> <li>• Zelfvertrouwen</li> </ul>
	Zelfmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heftige emoties controleren</li> <li>• Doelgericht gedrag</li> <li>• Weten wanneer je hulp moet zoeken</li> </ul>
<b>Jij</b> competenties	Besef van de ander	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie</li> <li>• Je inleven in de ander</li> <li>• Diversiteit waarderen</li> </ul>
	Relaties met anderen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vrienden maken</li> <li>• Vrienden houden</li> <li>• Conflicten voorkomen en oplossen</li> </ul>
<b>Wij</b> competenties	Keuzes maken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eerlijk onderhandelen</li> <li>• Goed zijn voor jezelf en de ander</li> <li>• Zelfreflectie</li> </ul>

Figuur 2.1. Overzicht SEL-competenties. Overgenomen van <https://www.keesvanoverveld.nl/boeken/sel/>. Copyright 2017, K. Van Overveld. Geraadpleegd op: 3 juni 2019.

## 2.2 De positie van SEL in het primair onderwijs

De basisschool speelt een cruciale rol in het SEL van het kind (Bronfenbrenner, 1979; Catalano & Hawkins, 1996; Meersbergen & Jeninga, 2012).

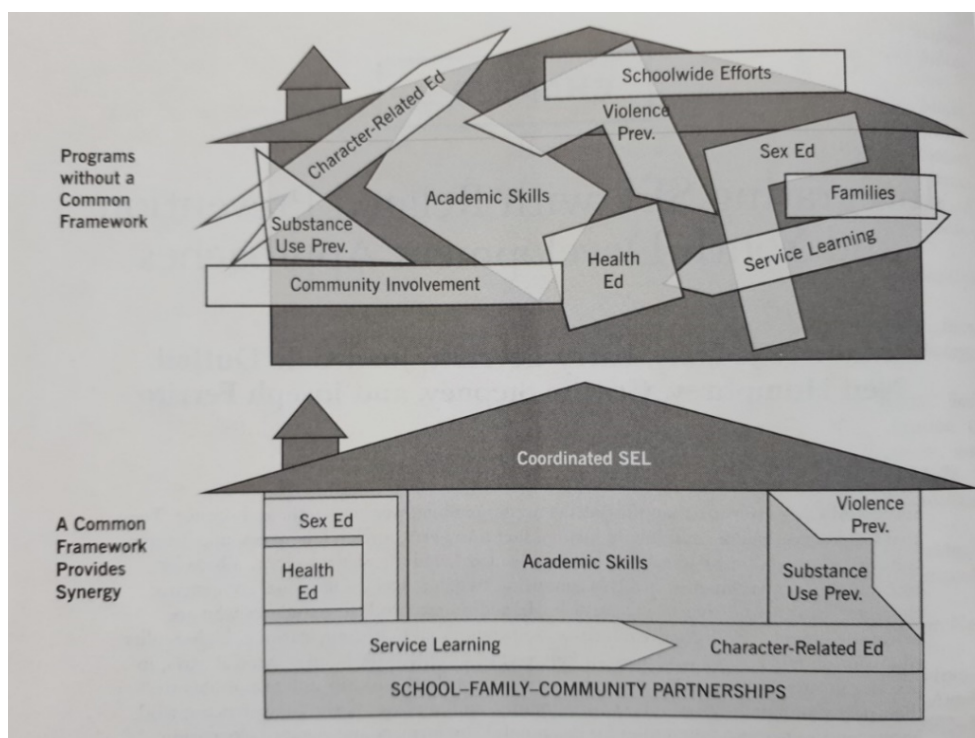
Uitgebreid onderzoek (Durlak et al., 2011) toont aan dat SEL-programma's op scholen de verbinding van leerlingen mét school kan verbeteren en positief gedrag en academische prestaties kan bevorderen.

Daarnaast erkennen wereldwijd leraren het belang van de ontwikkeling van het kind in al zijn facetten, met inbegrip van sociale en emotionele vaardigheden (Nennie, 2018). In de door ons omringende landen ook wel 'teaching the whole child' genoemd (Van Overveld, 2017a). Uit een Amerikaanse enquête (Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013) blijkt zelfs dat 95 procent van de ondervraagde leraren geloven dat sociale en emotionele vaardigheden kunnen worden onderwezen en dat SEL ten goede komt aan scholieren en studenten ongeacht hun achtergrond.

Ondanks deze gemeenschappelijke erkenning voor het belang van SEL én het feit dat het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderwijs in SEL verplicht (SLO, 2017), hebben nog maar weinig scholen SEL daadwerkelijk als prioriteit op de agenda staan (Nennie, 2018). Op de meeste scholen wordt wel gewerkt met een

SEL-programma, maar de meeste programma's worden volgens Shriver en Weissberg (1996, in Durlak et al., 2015, p. 11) op scholen geïntroduceerd als "een opeenvolging van gefragmenteerde grillen, geïsoleerd van andere programma's en met weinig richting, coördinatie, duurzaamheid of impact." (Zie bovenste gedeelte Figuur 2).

De onderste illustratie (Figuur 2) laat de meest effectieve en dus 'de gewenste situatie' zien met SEL als de integrerende lijn: een school waarin verschillende SEL- en gerelateerde inspanningen grondig en gecoördineerd zijn, én gekoppeld zijn aan de academische vaardigheden, ouders, de gemeenschap, inclusief naschoolse programmering (Elias et al., 2015, in Durlak et al., 2015, p. 33).



*Figuur 2.2.* Gecoördineerd SEL en gerelateerde benaderingen: de door elkaar gegooide en synergetische school. Overgenomen uit *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (p. 34) door J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg en T.P. Gullotta, 2015, New York: Guilford Press, Copyright 2015, Guilford Press.

Om dit te bereiken moet het sociaal emotioneel onderwijs voldoen aan het SAFE-principe (Sequenced, Active, Focused en Explicit) (Durlak et al., 2011). Het sociaal emotioneel onderwijs dient zo opgezet te zijn dat: het aanbod van sociaal – emotionele vaardigheden gepland en intentioneel is (Sequenced); leerlingen op een actieve manier bij de lessen worden betrokken (Active); de beschikbare tijd goed besteed wordt om de voorgenomen inhoud over te brengen (Focused); er op een

duidelijke wijze naar een doel toegewerkt wordt (Explicit) (Van Overveld, 2017a, p.118).

Wanneer ik het sociaal emotioneel onderwijs uit mijn praktijk vergelijk met de theorie dan kom ik tot de conclusie dat SEL binnen ons onderwijs niet SAFE is. Als ik kijk naar de illustraties uit figuur 2, lijkt mijn praktijk op 'de door elkaar gegooide school'. SEL staat niet als prioriteit op onze agenda. SEL lijkt ongecoördineerd te verlopen, onsamenhangend en geïsoleerd van andere programma's.

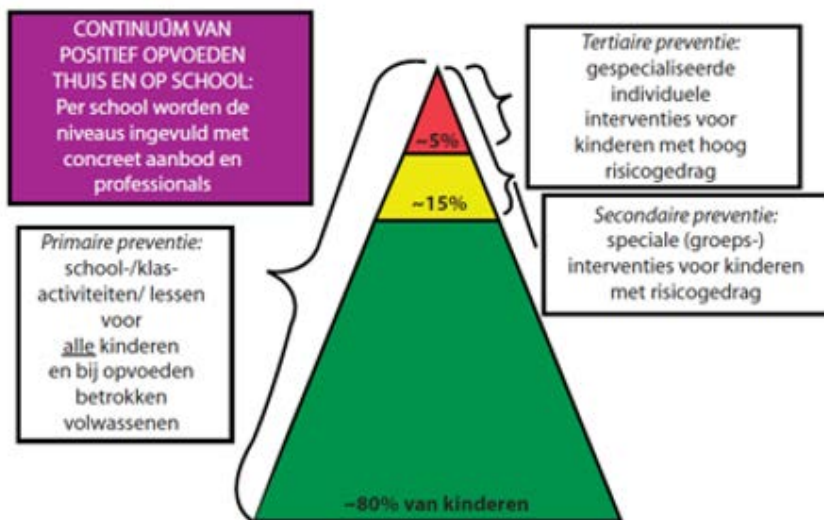
### **2.3 Een schoolbrede benadering SEL én gedrag**

Uit onderzoek blijkt dat schoolbrede evidence based programma's die gericht zijn op SEL positieve uitkomsten hebben voor de sociaal en emotionele vaardigheden van de leerlingen, hun houding ten aanzien van zichzelf en anderen, gedragsproblemen en leerprestaties (Durlak et al., 2011).

Dat een schoolbrede benadering van SEL belangrijk is bevestigt Van Zundert (2017). Zij vindt het van groot belang dat *iedereen* in de school én de daaraan gekoppelde omgeving wordt betrokken bij een veilig pedagogisch klimaat. Iedereen staat, in meer of mindere mate, met elkaar in verbinding en iedereen maakt deel uit van de schoolcultuur, laten Van Meersbergen en Jeninga (2012) zien in hun model van de ecologie van de leerling. "Een schoolcultuur bepaalt en weerspiegelt hoe de leden zich gedragen: leraren onderling, leraren naar leerlingen, leerlingen onderling, ouders naar leraren, ouders naar leerlingen..." (Mitchell, 2015, p. 233). Wanneer je op alle lagen van de organisatie intervenueert, biedt je volgens Van Zundert (2017) de meest optimale omstandigheden om iedereen op school te laten floreren en duurzaam de ontwikkeling van problemen te voorkomen.

Dat gedragsproblemen zich in mindere mate voordoen op scholen met schoolbrede evidence based SEL-programma's komt volgens Elias et al. (2015, in Durlak et al., 2015) doordat deze SEL-programma's erop gebrand zijn om alle kinderen de essentiële vaardigheden en competenties mee te geven, dus ook de kinderen bij wie de omgevingsfactoren niet in hun voordeel werken. Elias et al. stellen dat sommige kinderen het geluk hebben de SEL-competenties reeds vanaf hun geboorte van hun ouders en andere geliefden, opvoeders en gemeenschappen mee te krijgen, maar dat dit helaas niet voor alle kinderen geldt. Voor hen is het belangrijk om in een schoolcultuur terecht te komen waar alle kinderen een solide SEL-basis wordt

geboden, zodat zij alsnog de SEL-competenties leren. Daarnaast is het belangrijk dat deze kinderen extra oefenmogelijkheden wordt geboden, zoals in het Three-tier model (zie Figuur 3) (Greenwood, Kratochwill & Clements, 2008, in Goei et al., 2010).



Figuur 2.3. Three-tier model. Overgenomen uit *Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS*. (p. 16) door S.L. Goei, M. Nelen, M. van Oudheusen, E. de Bruïne, D. Piscaer, C. Roozeboom, B. Schoorel en R. Blok, 2010, Remediaal 1.

Van Overveld (2017b) merkt op dat leraren veel aandacht en energie steken in de gele en rode interventies, ofwel in het lastigste gedrag dat leerlingen laten zien. Het is beter om te investeren in goede relaties met leerlingen, ofwel het groene preventieniveau.

Als ik het Three-tier model vergelijk met mijn praktijk, concludeer ik dat er veel tijd en aandacht wordt gestoken in de gele en rode top van de piramide (curatie), terwijl de groene basis voor alle kinderen niet in orde is (preventie). We leggen de focus verkeerd. Daarnaast is er van een schoolbrede benadering SEL geen sprake. Het belang hiervan wordt in paragraaf 2.4 en 2.5 uitgebreider toegelicht.

## 2.4 Het belang van een betrokken team bij SEL

Succesvol schoolbreed invoeren van SEL kan volgens Mitchell (2015) alleen slagen als de implementatie zorgvuldig wordt voorbereid en door voldoende kennis is onderbouwd; bovendien vereist het veranderingen bij de leidinggevende, de leraren en onderwijsondersteunende medewerkers en het systeem zelf (Mitchell, 2015).

### *Leiderschap*

Om een schoolbrede benadering SEL te realiseren is effectief leiderschap vereist (Mitchell, 2015). Het leiderschap moet volgens Hart (2017) inspirerend zijn en er naar streven dat 'de magneet' (de bedoeling) geladen wordt en levend is in de organisatie. Heller en Firestone (1995, in Mitchell, 2015) betogen dat het belangrijk is om te starten met het opstellen van een duidelijke visie. Het team dient enkele gezamenlijk gedragen kernwaarden en een aantal leidende principes daaromheen vast te stellen. Deze waarden zijn vervolgens richtinggevend voor gewenst gedrag (Van Tuijl & Ruitkamp, 2011).

In mijn praktijk hebben de afgelopen jaren verschillende onderwijsvernieuwingen aandacht gekregen. In die tijd is er weinig oog geweest voor pedagogiek en SEL. Er is geen concrete visie op pedagogiek en daardoor ook niet op SEL. 'De bedoeling' van SEL is niet helder en dus kan 'de magneet' niet geladen worden. Effectief en inspirerend leiderschap op dit gebied ontbreekt.

### *Leerkracht*

Goed onderwijs vraagt om toegewijde en bevlogen leerkrachten. Zij horen bij de krachtigste beïnvloeders van het leerproces van leerlingen, doordat zij ervan overtuigd zijn dat ze persoonlijk verantwoordelijk zijn voor het leren van hun leerlingen (Hattie, 2012).

Het bevorderen van de SEO van alle leerlingen in de klas vraagt van leerkrachten dat zij sociale en emotionele vaardigheden kunnen modelleren en dat zij leerlingen kansen bieden om vaardigheden te oefenen en aan te scherpen (Brackett, Elbertson & Rivers, 2015, in Durlak et al., 2015).

Nennie (2018) geeft aan dat leerkrachten moeite hebben om deze vaardigheden effectief te onderwijzen en te beoordelen, omdat de leerkrachten die nu voor de klas staan, zijn opgeleid in een systeem dat het belang van SEL niet of nauwelijks erkende. Dit herken ik in mijn praktijk. Zowel de ervaren als de startende leerkrachten zijn onvoldoende geschoold in het belang, de inhoud en vormgeving van SEL. Training van leerkrachten op dit gebied is belangrijk (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015, in Durlak et al., 2015).

Naast het intensieve contact met de leerlingen is het betrekken van ouders bij SEL door de leerkracht van groot belang (Mitchell, 2015; Van Overveld, 2016; Van



Overveld, 2017b; Durlak et al., 2015). Hier wordt verder op in gegaan in de volgende paragraaf.

### *Team*

Naast het trainen van leerkrachten is het belangrijk dat het gehele team (schoolbestuurders, leerkrachten en ondersteunend personeel) bekend is met de SEL theorie (Brackett, Elbertson & Rivers, 2015, in Durlak et al., 2015). Deze volwassenen zijn allemaal verantwoordelijk voor het modelleren van emotionele vaardigheden en positief sociaal gedrag op school, evenals het implementeren en ondersteunen van het SEL-programma (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003, in Durlak et al. 2015).

## **2.5 Het belang van ouder- en leerlingbetrokkenheid bij SEL**

### *Ouderbetrokkenheid*

Ouders spelen volgens Mitchell (2015) een belangrijke, zo niet onmisbare, rol bij het onderwijzen en ondersteunen van leerlingen. Een goede samenwerking op het gebied van SEL verstevigt de driehoek tussen school, leerling en ouders. Van Overveld (2016) stelt dat het belangrijk is dat de ouders en leerkracht het kind als een opvoedkundige twee-eenheid begeleiden tijdens een belangrijke periode in het leven. Goed contact, gebaseerd op respect en wederkerigheid, waarbij relevante informatie wordt uitgewisseld, zal bijdragen aan positieve ontwikkeling. Bovendien krijgen kinderen volgens Mitchell (2015) een positieve boodschap over het belang van onderwijs als ze zien dat hun ouders en leraren samenwerken.

Het is dus zeer waardevol om ouders te betrekken bij een schoolbrede benadering van SEL. Zo kunnen zij enthousiast raken over de inhoud en dit kan leiden tot een hogere betrokkenheid bij de opvoeding van hun kinderen en het vergemakkelijkt de transitie van het geleerde op school. School en ouders spreken immers dezelfde taal (Van Overveld, 2017b).

Ouderbetrokkenheid staat in mijn praktijk hoog in het vaandel. Toch is op dit gebied winst te behalen als het gaat om SEL. Ik verwacht dat weinig ouders weten wat SEL inhoudt en wat er aan bod komt in de klas. Ouders worden vaak te laat betrokken, bijvoorbeeld wanneer verandering van gedrag wenselijk is. Bij het proces daarvoor,

het leren en oefenen van sociale competenties, worden ouders veel minder betrokken.

### *Leerlingbetrokkenheid*

Het is volgens Biesta (2011) belangrijk dat de school ruimte biedt voor de initiatieven van leerlingen. Goed onderwijs kan niet gaan om simpelweg het leerplan in de leerling te krijgen. Het accent zou moeten liggen op de manieren waarop de leerling ín en dóór het leerplan in de wereld kan aansluiten. Mitchell (2015) sluit hierbij aan; in een vrije, democratische samenleving wordt van mensen verwacht dat ze zelfstandig handelen door zelf doelen te stellen, keuzes te maken en besluiten te nemen over de meeste aspecten van hun leven. Ryan en Deci (2000) stellen dat dit leidt tot een grotere motivatie en psychische gezondheid.

Tegelijkertijd geeft Mitchell (2015) aan dat dit niet betekent dat 'absolute vrijheid' aan de orde is. In de samenleving is immers ook sprake van een zekere mate van wederzijdse afhankelijkheid en passen we ons aan de wensen en verlangens van anderen aan.

Om te leren is het essentieel dat de leerlingen zich betrokken voelen bij de lesinhoud. Marzano (2016) geeft aan dat de inhoud pas beklijft als leerlingen ervan overtuigd zijn dat het belangrijk voor hen is en dat ze er iets mee kunnen. Volgens Hattie (2012) komen leerlingen pas tot dieper leren en verbanden leggen wanneer er een grondig basisbegrip is van ideeën. Het helpt om uitleg over de leerdoelen en de criteria voor succes te geven en leerlingen vervolgens de kans te geven met deze inhoud te experimenteren in een zorgzame en inspirerende omgeving.

Ik verwacht dat leerlingen in mijn praktijk niet goed weten wat SEL inhoudt en waarom zij het aangeboden krijgen. Een grondig basisbegrip van SEL ontbreekt bij de leerlingen omdat schoolbreed een grondig basisbegrip van SEL ontbreekt. Er valt op het gebied van leerlingbetrokkenheid veel winst te behalen.

## **2.6 Hoofd- en deelvragen**

Vanuit deze gegevens kom ik tot de volgende hoofd- en deelvragen voor mijn praktijk onderzoek:

**Welke ontwikkelingen zijn er op beleidsmatig vlak nodig en haalbaar op een reguliere basisschool om sociaal emotioneel leren (SEL) van leerlingen zo effectief en langdurig mogelijk positief te beïnvloeden?**

*Deelvraag 1:* Hoe verhoudt het huidige aanbod van SEL zich tot het 'SAFE-principe' (Durlak et al., 2011) en 'de vijf SEL- competenties' (CASEL, in Van Overveld, 2017b)?

*Deelvraag 2:* In hoeverre is er onder ouders draagvlak voor SEL en voelen zij zich door de onderzoeksschool betrokken bij het SEL van hun kind?

*Deelvraag 3:* In hoeverre is er onder de leerlingen draagvlak voor SEL en voelen de leerlingen zich door de onderzoeksschool betrokken bij SEL?

### **3. Methodologie**

#### **3.1 Onderzoeksstrategie**

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek is opgebouwd en worden de keuzes voor de gehanteerde onderzoeksmethoden verantwoord.

Het doel van het onderzoek is het sociaal emotioneel onderwijs op de school waar het onderzoek plaatsvindt verbeteren. De Lange et al.(2011) stellen dat actieonderzoek een goede strategie is voor onderwijsgeevenden of andere professionals die een problematisch aspect van hun werk willen verbeteren of vernieuwen via een gedegen en systematische aanpak. Daarnaast is actieonderzoek probleemgericht: het stelt de huidige situatie ter discussie (Baarda et al., 2013). Dit past goed bij het doel van het onderzoek.

Het beoogde doel (zie § 1.7) vraagt om een langere termijn dan de duur van dit onderzoek. Daarom richt het zich vooral op fundamentele aanbevelingen ten aanzien van SEL en wordt er bewust nog niet ingezoomd op bepaalde methoden. Het team van de school waar het onderzoek plaatsvindt, wordt nauw betrokken bij het onderzoek. Zo kunnen zij later beredeneerd, onbevooroordeeld en met oog voor wat de onderwijspraktijk nodig heeft, kijken naar methoden die op de markt zijn.

#### **3.2 Literatuuronderzoek**

Een belangrijk aspect van actieonderzoek is het bestuderen van relevante theorie (De Lange et al., 2011). Het literatuuronderzoek vindt gedurende het hele onderzoek plaats.

Uitgaande van de uitkomsten uit eerder onderzoek en literatuur vormt het onderzoek zich in de praktijk. Door de uitkomsten van het literatuuronderzoek later te vergelijken en te combineren met de uitkomsten van het praktijkonderzoek kan een eindconclusie worden opgemaakt.

#### **3.3 Participanten**

De participanten aan dit onderzoek zijn: 12 leerkrachten, 117 ouders en 80 leerlingen.

De 117 ouders komen uit 117 verschillende gezinnen van de in totaal 150 gezinnen op school.

De 80 leerlingen omvatten alle leerlingen uit de groepen 5, 6, 7 en 8.

### **3.4 Onderzoeksmethoden**

Naast het onderzoekdeel is er bij actieonderzoek altijd sprake van een handelingsdeel (De Lange et al., 2011). In deze paragraaf worden kort de methoden beschreven die tijdens het handelingsdeel zijn ingezet.

#### *Focusgroep*

In een focusgroep is een vrije uitwisseling van ideeën, opvattingen en voorstellen mogelijk (De Lange et al., 2011). Het onderzoek is schoolbreed en de uitkomsten van het onderzoek dienen de school. Daarom is het belangrijk om anderen stemmen uit het team te horen. De onderzoeker vormt samen met de leerkrachten van de groepen 2, 3 en 7 en de intern begeleider de focusgroep. De vijf bijeenkomsten van de focusgroep hebben met regelmaat plaatsgevonden (zie bijlage 10: Notulen focusgroepbijeenkomsten). Tijdens focusgroepbijeenkomsten is overlegd over de in te zetten onderzoeksmethoden en de inhoud daarvan. Tevens zijn in deze bijeenkomsten de uitkomsten van enquêtes besproken, om zo weer gepaste vervolgstappen te kunnen zetten in het onderzoek. De onderzoeker heeft tijdens de focusgroepbijeenkomsten de rol van onderzoeksleider op zich genomen en ideeën en vragen ingebracht over het onderzoek. De andere leden hebben als klankbord gefungeerd door hun mening te geven en hun ervaringen te delen. Daarnaast heeft de onderzoeker, vanuit haar hoedanigheid als groepsleerkracht, ook ervaringen en opvattingen uitgewisseld met andere leden.

In eerste instantie zijn de leerkrachten door de focusgroep geïnformeerd en bevraagd over SEL. Later zijn ook ouders en leerlingen bij het onderzoek betrokken. De focusgroep helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1, 2 en 3.

#### *Studiedag*

Baarda et al. (2013) geven aan dat bij actieonderzoek de betrokkenen het onderzoek als het ware samen met de onderzoeker uitvoeren. Om de betrokken leerkrachten te informeren over het onderzoek en over de belangrijkste achtergronden van SEL bereidt de onderzoeker een gedeelte van een studiedag voor. Op deze studiedag zijn

de 5 SEL-competenties, het SAFE-principe en 'wat SEL kan opleveren' aan de orde geweest (zie bijlage 2: Presentatie SEL-competenties en SAFE-principe).

De studiedag helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1.

### *Enquête leerkrachten*

Het onderzoek is schoolbreed en daarom zijn er zoveel mogelijk mensen uit de dynamische driehoek school-ouders-kind gevraagd hun stem te laten horen. Een enquête is dan een passende onderzoeksmethode. Een enquête biedt volgens De Lange et al. (2011) de mogelijkheid in relatief korte tijd van grote aantallen mensen informatie te verkrijgen.

De leerkrachtenenquête (zie bijlage 3: Resultaten leerkrachtenenquête), bestaande uit 26 vragen en stellingen, is digitaal afgenomen onder alle leerkrachten (12) van de school waar het onderzoek plaatsvindt. Voorafgaand aan de enquête zijn de participanten geïnformeerd over de SEL-competenties en het SAFE-principe (zie bijlage 2: Presentatie SEL-competenties en SAFE-principe). De leerkrachtenenquête helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1.

### *Semigestructureerde groepsinterview leerkrachten.*

De uitkomsten van enquêtes geven informatie, maar roepen ook vragen op. Een enquête is niet geschikt om te onderzoeken wat de dieperliggende gevoelens en opvattingen zijn. Een interview wel (De Lange et al., 2011). Het groepsinterview wordt ingezet om deze informatie te achterhalen.

Een groepsinterview is volgens Baarda et al. (2013) geschikt wanneer bij het gespreksonderwerp geen persoonlijke belangen in het geding zijn. Dit is van toepassing omdat het een schoolbreed onderwerp betreft. Daarnaast is een voordeel van een groepsinterview dat deelnemers tot opmerkingen en ideeën komen die ze in een individueel gesprek niet hadden geuit (Baarda et al., 2013). Aan het groepsinterview (zie bijlage 4: Uitwerking semigestructureerde groepsinterview leerkrachten) hebben de leerkrachten van groep 2, 3 5 en 7 deelgenomen. Het interview is semigestructureerd opgebouwd aan de hand van opvallende uitkomsten van de leerkrachtenenquête. De onderzoeker heeft tijdens dit interview de rol van interviewer op zich genomen en haar ervaringen en mening als groepsleerkracht gedeeld.

Het groepsinterview helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1.

### *Introductiefilmpje SEL*

Ouders en leerlingen wordt gevraagd een bijdrage te leveren aan het onderzoek. Volgens De Lange et al. (2011) moet de onderzoeker er rekening mee houden dat zij sommige zaken niet weten en ook niet kunnen weten. Daarom wordt voorafgaand aan de ouder- en leerlingenenquête een informatiemoment ingepland. Om ouders te motiveren de enquête in te vullen en ervoor te zorgen dat ouders onderbouwde antwoorden geven, maakt de onderzoeker vooraf met enkele leerlingen een introductiefilmpje (zie bijlage 6: Beelden uit oproepfilmpje). Dit filmpje informeert ouders over de vijf SEL-competenties en het belang van SEL. Het filmpje is doorlopend afgespeeld tijdens de rapportagemiddagen. Ouders is deze middagen de mogelijkheid geboden om de enquête direct in te vullen. Het introductiefilmpje helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1 en 2.

### *Enquête ouders*

De ouder-enquête (zie bijlage 7: Resultaten ouderenquête), bestaande uit 6 stellingen, is naar alle 150 gezinnen van de onderzoeksschool verzonden. De ouders zijn geïnformeerd over de inhoud van de enquête in de inleiding van de enquête (zie bijlage 5: Inleiding ouderenquête) en middels een introductiefilmpje dat tijdens de rapportagemiddagen werd afgespeeld. Er hebben 117 van de 150 gezinnen deelgenomen aan de enquête. De ouder-enquête helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1 en 2.

### *Presentatie leerlingen*

Ook leerlingen leveren een bijdrage aan het onderzoek. Om ervoor te zorgen dat leerlingen tijdens de enquête onderbouwde antwoorden geven, verzorgt de onderzoeker in de klassen waar de enquête wordt afgenomen voor een korte presentatie (zie bijlage 8: Overzicht presentatie voorafgaand aan leerlingenenquête). In deze presentatie worden de leerlingen geïnformeerd over wat SEL is en wat de vijf SEL-competenties inhouden. Vervolgens hebben de leerlingen de enquête onder begeleiding van de onderzoeker ingevuld.

De presentatie helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1 en 3.

### *Enquête leerlingen*

Er hebben 80 van de 80 leerlingen uit de groepen 5, 6, 7 en 8 van de school van het onderzoek deelgenomen aan de leerlingenenquête, bestaande uit 12 stellingen en vragen (zie bijlage 9: Resultaten leerlingenenquête).

De leerlingenenquête helpt bij het beantwoorden van deelvraag 1 en 3.

### **3.5 Triangulatie**

Ter validering van de onderzoeksresultaten is het belangrijk om gedurende het onderzoek meerdere metingen te verrichten vanuit verschillende invalshoeken (Baarda et al., 2013, p. 116).

#### *Verskillende metingen*

Tijdens dit onderzoek zijn verschillende metingen gedaan (zie § 3.2 en 3.4). Er is gebruik gemaakt van literatuuronderzoek, focusgroep, enquêtes en groepsinterview. Een kanttekening die gemaakt moet worden is dat er binnen dit onderzoek alleen een interview met leerkrachten heeft plaatsgevonden naar aanleiding van de leerkrachtenenquête, niet naar aanleiding van de enquêtes onder ouders en leerlingen. Dieperliggende opvattingen en gevoelens zijn bij hen niet geïnterviewd. Deze keuze is gemaakt omdat er maar een beperkte tijd is voor het onderzoek. In dit stadium heeft het prioriteit om met het team 'de bedoeling' (zie § 2.4) helder te krijgen om vervolgens een duidelijke en onderbouwde koers te kunnen bepalen.

#### *Verskillende invalshoeken*

Binnen dit onderzoek krijgen alle drie de partijen uit de dynamische driehoek school-ouders-kind de kans mee te denken over het onderwerp (zie. § 3.3). Leerkrachten hebben binnen dit onderzoek de grootste inbreng gehad. Zij hebben een enquête ingevuld en een aantal leerkrachten zijn vervolgens naar aanleiding van deze enquête gehoord in een groepsinterview.

### **3.6 Validiteit en betrouwbaarheid**

Goed onderzoek moet volgens De Lange et al. (2011) valide en betrouwbaar zijn. Het moet een geldige weergave zijn van het te bestuderen fenomeen in de praktijk (Baarda et al., 2013). Om aan deze eisen te voldoen wordt gedurende het onderzoek steeds afgevraagd of de onderzoeksinstrumenten, -handelingen en verslaglegging



een echt en waar beeld geven van de onderzoekssituatie. Daarom is alle drie de partijen uit de dynamische driehoek school-ouders-kind de kans geboden zich uit te spreken over dit onderwerp. De vragen die hen zijn voorgelegd in enquêtes zijn weloverwogen en komen voort uit het theoretisch kader (zie hoofdstuk 2). Het theoretisch kader kan door bronvermeldingen betrouwbaar worden geacht.

Om te waarborgen dat de antwoorden die door participanten worden gegeven valide en betrouwbaar zijn heeft de focusgroep kritisch nagedacht over zowel de inhoud van de enquêtevragen als de geboden antwoordmogelijkheden. Daarnaast is rekening gehouden met de eventueel benodigde achtergrondkennis van de participanten (zie § 3.4).

Bij selectie van de leerkrachten voor het groepsinterview is gekozen voor een reële afspiegeling van het team. Collega's uit verschillende bouwen zijn gevraagd om deel te nemen. Daarnaast is bewust gekozen voor een deelname van collega's die al behoorlijk wat ervaring hebben op de school van het onderzoek en collega's die relatief nieuw zijn.

Wat volgens Baarda et al. (2013) ook bijdraagt aan validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten is dat de onderzoeker veel tijd doorbrengt in de onderzoekssituatie. Participanten zien de onderzoeker hierdoor minder als een onderzoeker en meer als collega of leerkracht. Daardoor zijn zij minder terughoudend en durven zij eerlijker en meer open informatie te geven (Baarda et al., 2013). Dit is van toepassing op mijn onderzoekssituatie. Ik werk ruim 10 jaar op deze school en breng er 5 dagen per week door. Op twee collega's na, ben ik op dit moment de langzittende collega.

Het onderzoek is plaats- en schoolgebonden. De participanten maken allemaal deel uit van deze school en omgeving. Conclusies die voortkomen uit dit onderzoek zijn dus vooral van toepassing op de school waar het onderzoek plaatsvindt en zijn niet extern toepasbaar in vergelijkbare situaties. Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten is het nodig om bij herhaalde meting hetzelfde resultaat vast te stellen. Echter vinden er regelmatig wisselingen plaats van teamleden, leerlingen en ouders, waardoor eenzelfde meting doen onmogelijk is.

### **3.7 Ethische aspecten**

Handelingen binnen een praktijkgericht onderzoek moeten zuiver, transparant en

consistent zijn met de onderzoeksdoelen (De Lange et al., 2011). Om deze aspecten binnen dit onderzoek te waarborgen is rekening gehouden met de vijf punten uit 'De gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo' (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010, p. 5).

Andriessen et al. (2010) stellen dat het onderzoek het professionele en maatschappelijke belang moet dienen. Het maatschappelijk belang van dit onderzoek wordt aangetoond in § 1.3 en in hoofdstuk 2.

Verder stellen Andriessen et al. (2010) dat onderzoekers respectvol, zorgvuldig en integer moeten zijn.

Voorafgaand zijn alle mogelijke participanten geïnformeerd over de aard van het onderzoek, wat het van hen vraagt, wat het hen kan opleveren en wat er met de onderzoeksresultaten gebeurt. Ook zijn zij geïnformeerd over privacy: de enquêtes worden anoniem afgenomen. Deze informatieverstrekking gebeurt schriftelijk, maar ook middels verschillende presentaties. De participanten is steeds de mogelijkheid geboden contact op te nemen met de onderzoeker in het geval van vragen of onduidelijkheden.

Voor de opnames van een promotiefilmpje voor de ouderenquête, is ouders van betreffende leerlingen schriftelijk toestemming met ondertekening gevraagd. Deze ouders zijn vooraf geïnformeerd over de inhoud van de opnames en waarvoor de beelden gebruikt zullen worden.

Wat er gebeurt met de onderzoeksgegevens is vooraf duidelijk gecommuniceerd naar de verschillende doelgroepen.

De participanten van het groepsinterview zijn door mij persoonlijk benaderd om deel te nemen en zijn direct geïnformeerd over de inhoud van het interview, wat er met de uitkomsten gebeurt en de privacy. In de uitwerking van het interview worden geen namen genoemd.

Later in het proces spreken we tijdens focusgroepbijeenkomsten en tijdens de afname van het groepsinterview in algemene termen over de enquête-uitkomsten. Alle enquêtes zijn anoniem afgenomen dus kunnen niet naar iemand herleid worden. Dezelfde leerkrachten die aan het groepsinterview hebben deelgenomen, maken deel uit van de focusgroep dus deze uitkomsten werden automatisch al met elkaar gedeeld. In de schriftelijke uitwerking van het groepsinterview waarborg ik de privacy doordat ik geen namen noem.

Tijdens het gehele proces communiceer ik open en transparant met mijn team. Dit doe ik middels focusgroepbijeenkomsten, gesprekken met het management en regelmatige informatieverstrekking naar collega's tijdens teamvergaderingen en studiedagen.

Verder wordt in het theoretisch kader aangetoond dat meerdere (inter)nationale wetenschapsopvattingen zijn geraadpleegd en dat recht gedaan is aan de verschillende auteurs en onderzoekers door bronvermelding. Zowel in hoofdstuk 1 als hoofdstuk 2 wordt aangetoond dat er kritisch gekeken wordt naar de eigen praktijk.

Tenslotte dienen onderzoekers hun keuzes en gedrag te verantwoorden (Andriessen et al., 2010). Dit wordt in het complete onderzoeksverslag aangetoond.

## 4. Dataverzameling- en analyse

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste constatering per deelvraag in kaart gebracht.

### 4.1 Deelvraag 1: Hoe verhoudt het huidige aanbod van SEL zich tot het ‘SAFE-principe’ (Durlak et al., 2011) en ‘de vijf SEL- competenties’ (CASEL, in Van Overveld, 2017b)?

Om deze vraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van een enquête onder leerkrachten en een groepsinterview met vier leerkrachten. Vooraf aan de enquête is de leerkrachten een studiedag SEL (zie bijlage 2: Overzicht presentatie SEL-competenties en SAFE-principe) aangeboden. Dit besluit kwam voort uit overleg in de focusgroep omdat het team te weinig achtergrondkennis van SEL had om de enquête goed onderbouwd in te kunnen vullen.

Het SAFE-principe geeft richting aan SEL (zie § 2.2). Sociaal emotioneel onderwijs moet Sequensed, Active, Focused en Explicit zijn (Durlak et al., 2011) en de vijf SEL competenties (CASEL, in Van Overveld, 2017b) (zie § 2.1) moeten hierin leidend zijn. Twaalf leerkrachten hebben een enquête (zie bijlage 2: Resultaten leerkrachtenenquête) ingevuld en geven zo inzicht in ‘hoe SAFE’ het sociaal emotioneel onderwijs op de onderzoeksschool is.

Tabel 1

Overzicht van antwoorden gegeven door 12 leerkrachten over hoe Sequensed (gepland, intentioneel) het sociaal emotioneel onderwijs is.

12 leerkrachten over Sequensed	Sequensed			Niet Sequensed
Er staat minimaal een les SEL op mijn standaard weekrooster.	Ja 5			Nee 7
Ik geef ieder week minimaal 1 les SEL.	Altijd 1	Vaker wel dan niet 5	Vaker niet dan wel 5	Nooit 1
Ik plan mijn lessen SEL.	Altijd 3	Vaker wel dan niet 5	Vaker niet dan wel 3	Nooit 1
Tijdens het plannen van de lessen SEL, zorg ik voor een logische opeenvolging van lesdoelen.	Altijd 1	Vaker wel dan niet 4	Vaker niet dan wel 6	Nooit 1
Ben jij bekend met de vijf SEL-competenties?	Ja 5			Nee, of sinds de studiedag 7
Gebruik jij de vijf SEL-competenties bij jouw planning van de lessen SEL?	Altijd 0	Vaker wel dan niet 7	Vaker niet dan wel 3	Nooit 2
<b>Totaal</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>19</b>

Geconstateerd kan worden dat het SEL-onderwijs onvoldoende Sequenced is. Het SEL-onderwijs wordt op het gebied van planning en intenties verschillend vormgegeven door leerkrachten. Meer dan de helft van de leerkrachten geeft SEL geen vaste plek binnen het wekelijks aanbod.

In het interview (zie bijlage 4: Uitwerking semigestructureerde groepsinterview leerkrachten) geven leerkrachten aan dat de SEL-les regelmatig vervalt als er bepaalde keuzes moeten worden gemaakt binnen het weekprogramma. Het SEL-onderwijs wordt “een onderschoven kindje” genoemd.

Het SEL-onderwijs is onvoldoende Active.

Tabel 2

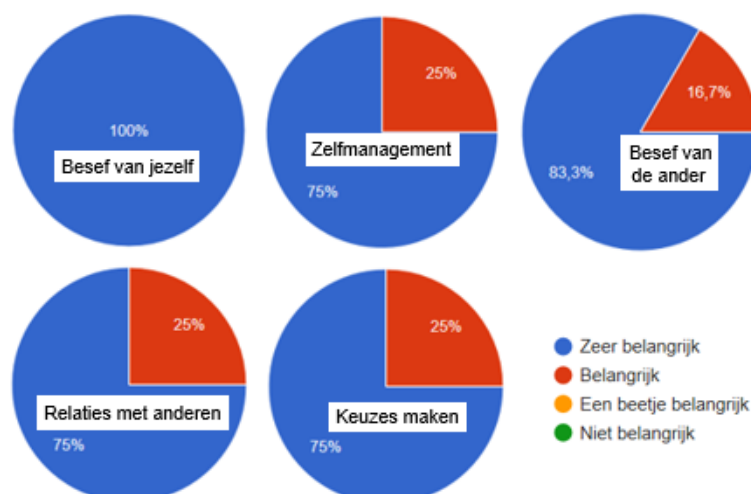
Overzicht van antwoorden gegeven door 12 leerkrachten over hoe Active (actief betrekken van leerlingen bij SEL) het sociaal emotioneel onderwijs is.

12 leerkrachten over Active	Active			Niet Active
Betrek jij jouw leerlingen tijdens de les SEL op een actieve manier bij het lesdoel?	Altijd	Vaker wel dan niet	Vaker niet dan wel	Nooit
	2	4	6	0

De helft van de leerkrachten geeft aan leerlingen vaak onvoldoende te betrekken bij SEL.

Uit het interview blijkt dat leerkrachten een ‘doorgaande lijn’ en ‘handvatten’ missen om dit effectiever vorm te kunnen geven.

Zeven van de twaalf leerkrachten waren voor de studiedag niet bekend met de vijf SEL-competenties (zie Tabel 1). Na de studiedag geven alle leerkrachten bij Focused aan het aanbod van de vijf SEL-competenties belangrijk tot zeer belangrijk te vinden (zie Figuur 4.1).



Figuur 4.1. Overzicht van antwoorden op de vraag: Hoe belangrijk vind jij het om deze competentie aan kinderen aan te bieden?

Leerkrachten zijn verdeeld over hoe Focused het sociaal emotioneel onderwijs is.

Tabel 3

Overzicht van antwoorden gegeven door 12 leerkrachten over hoe Focused (beschikbare tijd goed inzetten om de voorgenomen inhoud over te brengen) het sociaal emotioneel onderwijs is.

12 leerkrachten over Focused	Focused			Niet Focused
Hoe tevreden ben jij over de aandacht die jij in jouw groep op jaarbasis schenkt aan de competentie 'Besef van jezelf'?	Zeervrededen 1	Tevreden 4	Een beetje tevreden 7	Niet tevreden 0
Hoe tevreden ben jij over de aandacht die jij in jouw groep op jaarbasis schenkt aan de competentie 'Zelfmanagement'?	Zeervrededen 0	Tevreden 3	Een beetje tevreden 5	Niet tevreden 4
Hoe tevreden ben jij over de aandacht die jij in jouw groep op jaarbasis schenkt aan de competentie 'Besef van de ander'?	Zeervrededen 1	Tevreden 6	Een beetje tevreden 4	Niet tevreden 1
Hoe tevreden ben jij over de aandacht die jij in jouw groep op jaarbasis schenkt aan de competentie 'Relaties met anderen'?	Zeervrededen 3	Tevreden 3	Een beetje tevreden 6	Niet tevreden 0
Hoe tevreden ben jij over de aandacht die jij in jouw groep op jaarbasis schenkt aan de competentie 'Keuzes maken'?	Zeervrededen 1	Tevreden 3	Een beetje tevreden 6	Niet tevreden 2
Formuleer jij tijdens de voorbereiding van de les SEL, een haalbaar lesdoel naar de leerlingen toe?	Altijd 1	Vaker wel dan niet 5	Vaker niet dan wel 6	Nooit 0
<b>Totaal</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>34</b>	<b>7</b>

Opvallend in vergelijking met de uitkomsten van figuur 4.1 is dat leerkrachten het aanbod van de vijf SEL-competenties belangrijk tot zeer belangrijk vinden, maar dat bij vier competenties de helft of meer niet erg tevreden is over de aandacht die in de praktijk aan deze competenties gegeven wordt. Vooral bij de 'ik-competenties' (besef van jezelf en zelfmanagement) (Van Overveld, 2017b) is dit duidelijk te zien.

In het interview geven de leerkrachten aan graag meer tijd en aandacht te willen schenken aan SEL. Dat dit op dit moment niet gebeurt komt volgens hen door gebrek aan beredeneerd aanbod en een doorgaande lijn.

Het SEL-onderwijs is onvoldoende Explicit:

Tabel 4

Overzicht van antwoorden gegeven door 12 leerkrachten over hoe Explicit (er wordt op duidelijke wijze naar een doel toegewerkt) het sociaal emotioneel onderwijs is.

12 leerkrachten over Explicit	Explicit			Niet Explicit
Zet jij tijdens een les SEL werkvormen in die gericht zijn op het behalen van het lesdoel.	Altijd 1	Vaker wel dan niet 7	Vaker niet dan wel 4	Nooit 0

Wordt in groep 1 t/m 8 dezelfde methode SEL gebruikt?	Ja			Nee, of dat weet ik niet
	3			9
Weet jij hoe jouw collega's hun lessen SEL ongeveer vormgeven?	Ja, dat weet ik	Dat weet ik van veel collega's	Dat weet ik van enkele collega's	Nee, dat weet ik niet
	0	0	3	9
Is er volgens jou sprake van een doorgaande lijn binnen het sociaal emotioneel onderwijs op school?	Ja			Nee, of dat weet ik niet
	1			11
Spreken teamleden en leerlingen dezelfde taal als het over SEL gaat?	Ja			Nee, of weet ik niet
	1			11
<b>Totaal</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>40</b>

In tabel 4 is te zien dat het overgrote deel van de leerkrachten eensgezind oordelen. Opvallend zijn de overtuigende getallen: elf van de twaalf leerkrachten geven aan dat het SEL-onderwijs op de onderzoeksschool geen doorgaande lijn bevat. Gedurende het interview wordt meerdere keren aangegeven dat een doorgaande lijn en 'dezelfde taal spreken' ontbreken. Er wordt volgens de participanten niet gezamenlijk naar een duidelijk doel toegewerkt. SEL wordt volgens hen vooral curatief ingezet. Er is behoefte aan een preventieve benadering.

Geconstateerd kan worden dat het SEL-onderwijs op de onderzoeksschool niet voldoet aan de eisen van het SAFE-principe.

#### 4.2 Deelvraag 2: In hoeverre is er onder ouders draagvlak voor SEL en voelen zij zich door de onderzoeksschool betrokken bij het SEL van hun kind?

Uit § 2.5 blijkt dat wanneer ouders enthousiast raken over de inhoud van SEL, dit kan leiden tot een hogere betrokkenheid bij de opvoeding van hun kinderen en het vergemakkelijkt de transitie van het geleerde op school (Van Overveld, 2017b). Ouderbetrokkenheid is dus zeer waardevol voor het SEL van leerlingen.

Honderdzeventien ouders hebben een enquête (zie bijlage: ) ingevuld en geven zo inzicht in hoe betrokken zij zich voelen bij het SEL van hun kind.

**Tabel 5:**

Overzicht van antwoorden gegeven door 117 ouders uit 150 gezinnen van de onderzoeksschool over hoe betrokken zij zich voelen bij het SEL van hun kind.

	<b>Ervaart betrokkenheid</b>			<b>Ervaart geen betrokkenheid</b>
In de klas van mijn kind worden lessen SEL gegeven.	Ja			Nee of weet ik niet
	40%			7% nee 53% weet ik niet

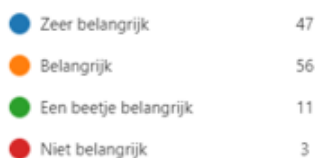
Ik ben op de hoogte van onderwerpen die tijdens de lessen SEL in de klas van mijn kind aan bod komen.	Ja	Vaker wel dan niet	Vaker niet dan wel	Nee
	17%	15%	27%	41%

Geconstateerd kan worden dat een overgroot deel van de ouders zich weinig betrokken voelt bij het SEL van zijn kind. Meer dan de helft van de ouders weet niet of SEL wordt aangeboden op school en 68% van de ouders zegt 'niet' of 'vaker niet dan wel' op de hoogte te zijn van de inhoud van de lessen.

Uit de enquête blijkt ook dat ouders SEL belangrijk vinden en dat zij hier graag meer bij betrokken worden (zie Figuur 4.2).

2. Ik vind het belangrijk dat mijn kind SEL krijgt aangeboden.

[Meer details](#)



4. Ik vind het belangrijk om te weten welke onderwerpen er aan bod komen tijdens de lessen SEL in de klas van mijn kind.

[Meer details](#)



5. Ik weet wat SEL mijn kind kan opleveren.

[Meer details](#)



Figuur 4.2. Overzicht van antwoorden op de vragen 2, 4 en 5 van de ouderenquête.



### 4.3 Deelvraag 3: In hoeverre is er onder de leerlingen draagvlak voor SEL en voelen de leerlingen zich door de onderzoeksschool betrokken bij SEL?

Uit § 2.5 blijkt dat het essentieel is dat leerlingen zich betrokken voelen bij de lesinhoud; volgens Marzano (2016) bekijft lesinhoud pas als leerlingen ervan overtuigd zijn dat het belangrijk voor hen is en dat ze er iets mee kunnen.

Om een antwoord te krijgen op de deelvraag is gebruik gemaakt van een enquête onder 80 leerlingen uit de groepen 5, 6, 7 en 8.

Tabel 6

Overzicht van antwoorden gegeven door 80 leerlingen over hoe betrokken zij zich voelen bij SEL.

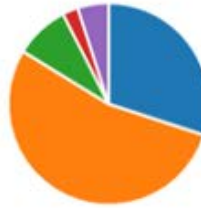
	Ervaart betrokkenheid			Ervaart geen betrokkenheid
In mijn klas wordt er 1 keer in de week of vaker met de hele klas tijd besteed aan SEL.	Ja	Vaker wel dan niet	Vaker niet dan wel	Nee of weet ik niet
	11%	18 %	30%	19% nee 22% weet ik niet
In hoeverre tevreden over hoeveel aandacht er in de klas uitgaat naar de SEL-competentie 'Besef van jezelf'?	Zeer tevreden	Tevreden	Een beetje tevreden	Niet tevreden of weet ik niet
	8%	56%	25%	3% niet tevreden 8% weet ik niet
In hoeverre tevreden over hoeveel aandacht er in de klas uitgaat naar de SEL-competentie 'Zelfmanagement'?	Zeer tevreden	Tevreden	Een beetje tevreden	Niet tevreden of weet ik niet
	12%	48%	29%	5% niet tevreden 6 % weet ik niet
In hoeverre tevreden over hoeveel aandacht er in de klas uitgaat naar de SEL-competentie 'Besef van de ander'?	Zeer tevreden	Tevreden	Een beetje tevreden	Niet tevreden of weet ik niet
	24%	53%	19%	2% niet tevreden 2% weet ik niet
In hoeverre tevreden over hoeveel aandacht er in de klas uitgaat naar de SEL-competentie 'Relaties hanteren'?	Zeer tevreden	Tevreden	Een beetje tevreden	Niet tevreden of weet ik niet
	24%	51%	18%	6% niet tevreden 1% weet ik niet
In hoeverre tevreden over hoeveel aandacht er in de klas uitgaat naar de SEL-competentie 'Keuzes maken'?	Zeer tevreden	Tevreden	Een beetje tevreden	Niet tevreden of weet ik niet
	10%	63%	19%	2% niet tevreden 6% weet ik niet

Geconstateerd kan worden dat 49% van de leerlingen aangeeft dat zij 'niet' of 'vaker niet dan wel' één keer per week SEL krijgen aangeboden en dat 22% hier 'weet ik niet' invult. Merkwaardig is dat een groot deel van de leerlingen desondanks tevreden is over hoeveel aandacht er uit gaat naar de vijf SEL-competenties. Hierbij valt ook op dat de leerlingen, net zoals de leerkrachten, de 'ik-competenties' lager beoordelen. Uit de enquête blijkt verder dat de leerlingen SEL belangrijk vinden en dat zij het belangrijk vinden dat hun ouders worden betrokken bij wat er geleerd wordt (zie Figuur 4.3).

8. Ik vind het belangrijk om op school les te krijgen in onderwerpen die samenhangen met de 5 SEL-competenties: Besef van jezelf, Zelfmanagement, Besef van de ander, Relaties kunnen hanteren, Keuzes maken.

[Meer details](#)

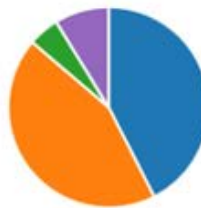
● Zeer belangrijk	24
● Belangrijk	43
● Een beetje belangrijk	7
● Niet belangrijk	2
● Weet ik niet	4



9. Als er in mijn klas aandacht is voor de 5 SEL-competenties, (bijv. hoe ik om kan gaan met mijn emoties, hoe ik goed ben voor mijzelf en de ander, hoe ik een ruzies kan voorkomen en oplossen) draagt dat bij aan 'lekker in mijn vel zitten'.

[Meer details](#)

● Mee eens	34
● Beetje mee eens	35
● Beetje mee oneens	4
● Oneens	0
● Weet ik niet	7



10. Ik vind het belangrijk dat mijn ouders weten wat ik leer op het gebied van de 5 SEL-competenties: Besef van jezelf, Zelfmanagement, Besef van de ander, Relaties kunnen hanteren, Keuzes maken.

[Meer details](#)

● Zeer belangrijk	24
● Belangrijk	27
● Beetje belangrijk	21
● Niet belangrijk	3
● Weet ik niet	5



Figuur 4.3. Overzicht van antwoorden op de vragen 8, 9 en 10 van de leerlingenenquête.

Vastgesteld kan worden dat leerlingen in grotere mate tevreden zijn over hoe betrokken zij zich door de onderzoeksschool voelen bij SEL, dan ouders. Opmerkelijk is dat leerlingen bij vraag 11 en 12 in de enquête (zie bijlage 9: Resultaten leerlingenenquête) veel concrete suggesties doen met betrekking tot wat zij op het gebied van SEL nog willen leren en waar de school volgens hen meer aandacht aan moet besteden. Enkele suggesties die gedaan worden zijn: zelfvertrouwen, omgaan met boosheid, het voorkomen van ruzie, hoe je vrienden maakt en houdt, besef van de ander, respect voor onderlinge verschillen, pesten en buitensluiten.

## 5. Conclusies en discussie

### 5.1 Beantwoording deelvragen

#### **Deelvraag 1: Hoe verhoudt het huidige aanbod van SEL zich tot het 'SAFE-principe' (Durlak et al., 2011) en 'de vijf SEL-competenties' (CASEL, in Van Overveld, 2017b)?**

CASEL (2012) noemt SEL het leerproces waardoor kinderen én volwassenen: emoties begrijpen en beheersen, positieve doelen stellen en behalen, empathie voelen voor en laten zien aan anderen, positieve relaties ontwikkelen en onderhouden en verantwoordelijke keuzes maken.

SEL maakt een essentieel en onmisbaar deel uit van het leven en daarom dient SEL een prominente plaats binnen het onderwijs in te nemen (Biesta, 2011; CASEL, 2012; Durlak et al. 2015; Mitchell, 2015; Nennie, 2018; Platform Onderwijs2032, 2016; Van Overveld, 2017b, Van Zundert, 2017).

SEL ontplooit zich direct vanaf de geboorte en valt samen met alle ontwikkelingen op latere leeftijd (Kohnstamm, 2009).

Schoolbrede evidence based programma's die gericht zijn op SEL hebben positieve uitkomsten voor de sociaal en emotionele vaardigheden van de leerlingen, hun houding ten aanzien van zichzelf en anderen, gedragsproblemen en leerprestaties (Durlak et al., 2011). Deze programma's voldoen aan het SAFE-principe (Sequenced, Active, Focused en Explicit) (Durlak et al., 2011): aanbod van sociaal-emotionele vaardigheden is gepland en intentioneel (Sequenced); leerlingen worden op een actieve manier bij de lessen betrokken (Active); de beschikbare tijd wordt goed besteed om de voorgenomen inhoud over te brengen (Focused) en er wordt op een duidelijke wijze naar een doel toegewerkt (Explicit) (Van Overveld, 2017a).

Een voorwaarde voor het succesvol uitvoeren van deze programma's is draagvlak voor SEL in het team. Het vereist: effectief en inspirerend leiderschap (Hart, 2017; Mitchell, 2015); een heldere gemeenschappelijke visie (Heller & Firestone, 1995, in Mitchell, 2015); bevlogen leerkrachten (Hattie, 2012) en een getraind team (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015, in Durlak et al., 2015) dat voldoende SEL-kennis bezit (Brackett, Elbertson & Rivers, 2015, in Durlak et al., 2015).

Uit de leerkrachtenenquête en het groepsinterview (zie § 4.1) blijkt dat het huidige sociaal-emotioneel onderwijs op de onderzoeksschool zich onvoldoende verhoudt tot het SAFE-principe. Met name Explicit, de doelgerichtheid van het sociaal emotioneel onderwijs, is niet op orde. Participanten geven aan dat er binnen de school verschillend vorm wordt gegeven aan SEL en dat dit tot gevolg heeft dat er schoolbreed geen beredeneerd aanbod is. Daardoor worden Sequenced en Active onvoldoende beoordeeld en is men verdeeld over hoe Focused het sociaal-emotioneel onderwijs is.

Leerkrachten zijn wel gemotiveerd blijkt uit de studiedagen, de focusgroep en het groepsinterview, maar missen een schoolbrede visie en lijn die handvatten biedt om SEL op een beredeneerde manier vorm te geven.

De inhoud van SEL moet volgens CASEL (2012) voortkomen uit de door hen opgestelde vijf SEL-competenties: besef van jezelf, zelfmanagement, besef van de ander, relaties kunnen hanteren en keuzes maken.

Uit de leerkrachtenenquête, het interview en de studiedag blijkt (zie § 4.1) dat de inhoud die de onderzoeksschool op dit moment geeft aan SEL zich onvoldoende verhoudt tot de basale SEL-competenties. Meer dan de helft van de enquêteparticipanten geeft aan vooraf aan de studiedag niet bekend te zijn met de SEL-competenties. De vijf SEL-competenties zijn onvoldoende leidend.

Daarnaast dient deze inhoud volgens CASEL (2012) gepromoot te worden in diverse contexten: het gaat erom hóe onderwijzen en leren gebeurt, en ook wát je leert en wáár je leert. Dit gebeurt binnen het huidige aanbod te weinig.

Als het aanbod van SEL op de onderzoeksschool niet in orde is, worden vooral leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van SEL tekort gedaan. Schoolbrede evidence based SEL-programma's, SAFE aangeboden, dragen bij aan de preventie van gedragsproblemen op school. Dit is van groot belang, want niet alle kinderen krijgen sociaal-emotionele competenties van huis uit aangeleerd (Elias et al., 2015, in Durlak et al., 2015). Zij hebben een schoolcultuur nodig om SEL-competenties te leren (Greenwood, Kratochwill & Clements, 2008, in Goei et al., 2010).

Vanuit de leerkrachtenenquête en het groepsinterview blijkt de SEL-basis op de onderzoeksschool niet in orde, het draagt dus niet optimaal bij aan de preventie van

gedragsproblemen. Participanten aan het interview geven aan dat SEL vooral curatief wordt ingezet. Er is behoefte aan een meer preventieve benadering.

### **Deelvraag 2: In hoeverre is er onder ouders draagvlak voor SEL en voelen zij zich door de onderzoeksschool betrokken bij het SEL van hun kind?**

Ouderbetrokkenheid en samenwerking met ouders bij SEL is van groot belang (Mitchell, 2015; Overveld, 2016; Overveld, 2017b; Durlak et al., 2015). Kinderen ontvangen een positieve boodschap over het belang van onderwijs als zij zien dat hun ouders en leerkrachten samenwerken (Mitchell, 2015). Daarnaast blijkt dat wanneer ouders enthousiast raken over de inhoud van SEL, dit kan leiden tot een hogere betrokkenheid bij de opvoeding van hun kinderen en het vergemakkelijkt de transitie van het geleerde op school (Overveld, 2017b).

Uit de ouderenquête blijkt (zie § 4.2) dat er onder ouders van de onderzoeksschool een groot draagvlak voor SEL is. Een overgroot deel van de ouders die hebben deelgenomen aan de enquête geeft aan SEL belangrijk tot zeer belangrijk te vinden. Daarnaast geeft een overgroot deel aan het belangrijk te vinden op de hoogte te zijn van de verschillende onderwerpen die tijdens de SEL-lessen van hun kind aan bod komen.

Ouders voelen zich onvoldoende door de onderzoeksschool betrokken bij het SEL van hun kind. Meer dan de helft van de ouders weet niet of SEL wordt aangeboden op school en zegt 'niet' of 'vaker niet dan wel' op de hoogte te zijn van de inhoud van de lessen. Ten slotte geeft meer dan de helft van de ouders aan niet duidelijk te weten wat SEL hun kind kan opleveren.

### **Deelvraag 3: In hoeverre is er onder de leerlingen draagvlak voor SEL en voelen de leerlingen zich door de onderzoeksschool betrokken bij SEL?**

In een vrije democratische samenleving wordt van mensen verwacht dat ze zelfstandig handelen door doelen te stellen, keuzes te maken en besluiten te nemen over de meeste aspecten van hun leven (Mitchell, 2015). Daarom is het van belang dat er een leerplan is dat er voor zorgt dat de leerling ín de wereld kan komen (Biesta, 2011).

Het is essentieel dat leerlingen zich betrokken voelen bij de lesinhoud, omdat lesinhoud pas beklijft als leerlingen ervan overtuigd zijn dat het belangrijk voor hen is

en dat ze er iets mee kunnen (Marzano, 2016). Dit betekent ook dat er ruimte geboden moet worden voor initiatieven van leerlingen (Biesta, 2011).

Uit de leerlingenenquête blijkt (zie § 4.3) dat er op de onderzoeksschool een groot draagvlak is voor SEL onder leerlingen. Een overgroot deel van de bovenbouwleerlingen vindt het 'belangrijk' tot 'zeer belangrijk' om SEL aangeboden te krijgen en geeft aan dat SEL in meer of mindere mate bijdraagt aan 'lekker in je vel zitten'.

Leerlingen voelen zich voldoende betrokken door de onderzoeksschool bij SEL. Meer dan de helft van de leerlingen is tevreden over hoeveel aandacht er in de klas uitgaat naar de vijf SEL-competenties. Opvallend is dat een groot deel van de leerlingen aangeeft 'vaker niet dan wel' of 'niet' één keer of vaker per week SEL aangeboden te krijgen of ze geven aan dit niet te weten.

## **5.2 Beantwoording onderzoeksvraag**

### **Welke ontwikkelingen zijn er op beleidsmatig vlak nodig en haalbaar op een reguliere basisschool om sociaal emotioneel leren (SEL) van leerlingen zo effectief en langdurig mogelijk positief te beïnvloeden?**

Het onderzoek geeft aan dat SEL binnen de school prioriteit moet krijgen.

Veranderingen zijn nodig bij leidinggevendenden, leraren, onderwijsondersteunende medewerkers én in het systeem zelf (Mitchell, 2015).

Uit de onderzoeksresultaten (zie § 4.1) blijkt dat de school niet consistent vorm geeft aan SEL. Een duidelijke schoolbrede visie op pedagogiek en SEL ontbreekt.

Een belangrijk basisprincipe voor een beredeneerd SEL-aanbod is dat de school een heldere visie op pedagogiek hanteert. Het is belangrijk dat deze visie gebaseerd is op preventie van (gedrags)problemen (Durlak et al., 2015; Greenwood, Kratochwill & Clements, 2008, in Goei et al., 2010; Van Overveld, 2017b). Verder dient deze visie door voldoende kennis onderbouwd te zijn (Mitchell, 2015).

Kennisuitbreiding en training van het team is wenselijk (Bracket , Elbertson & Rivers, 2015, in Durlak et al., 2015; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015, in Durlak et al., 2015) omdat leerkrachten verantwoordelijk zijn voor het modelleren van emotionele vaardigheden en positief sociaal gedrag op school (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003, in Durlak et al. 2015).

Er is behoefte aan een beredeneerde en concrete inhoud van SEL (zie § 4.1). Het is belangrijk dat het sociaal emotioneel onderwijs voldoet aan het SAFE-principe: het aanbod van sociaal-emotionele vaardigheden is gepland en intentioneel (Sequenced); leerlingen worden op een actieve manier bij de lessen betrokken (Active); de beschikbare tijd wordt goed besteed om de voorgenomen inhoud over te brengen (Focused) en er wordt op een duidelijke wijze naar een doel toegewerkt (Explicit) (Durlak et al., 2011; Van Overveld, 2017a).

Daarnaast is de inhoudelijke uitwerking van CASEL (2017) (zie bijlage 1: Competencies Wheel CASEL) goed uitvoerbaar, omdat dit een breed collectief biedt dat zich baseert op grondig onderzoek. CASEL (2012) baseert zich op vijf SEL-competenties: besef van jezelf, zelfmanagement, besef van de ander, relaties kunnen hanteren en keuzes maken.

Onder ouders is een groot draagvlak voor SEL (zie § 4.2). Het is van belang dat school ouders actief betreft bij SEL. Dit kan leiden tot een hogere betrokkenheid bij de opvoeding van hun kinderen en vergemakkelijkt de transitie van het geleerde op school (Van Overveld, 2017b).

Onder leerlingen is een groot draagvlak voor SEL (zie § 4.3). Het is essentieel dat school leerlingen actief betreft bij SEL. Leerlingen hebben een grondig basisbegrip van SEL nodig (Hattie, 2012). Het moet voor hen duidelijk zijn waar SEL voor dient en wat het hen kan opleveren. Dan zal de inhoud beklijven (Marzano, 2016) en dat stelt leerlingen in staat om tot dieper leren te komen en verbanden te leggen (Hattie, 2012).

### **5.3 Aanbevelingen en vervolgonderzoek**

Aan de onderzoeksschool worden de volgende aanbevelingen gedaan:

Stel een groepje teamleden samen die aan de hand van de aanbevelingen uit dit onderzoek het toekomstige traject SEL coördineert. De leden dienen enthousiast te zijn over SEL en enige basiskennis SEL te hebben zodat zij bijdragen aan draagvlakvergroting in het team.

Laat SEL geregeld aan de orde komen tijdens teambijeenkomsten. Kennisuitbreiding SEL in het team is belangrijk. Organiseer studiedagmomenten rondom dit onderwerp. Daarnaast is het ook van belang om ruimte te bieden SEL-ervaringen met elkaar te delen.

Concretiseer waar een beredeneerde pedagogische visie en beleid aan moet voldoen.

Breng in kaart waar het team op pedagogisch gebied voor staat. Geïnspireerd op welke visie en achtergronden wil het team zijn leerlingen opvoeden?

Stel, in samenspraak met het team, een heldere visie op pedagogiek op. Binnen deze visie dient veel aandacht uit te gaan naar de preventie van (gedrags)problemen. Deze visie is de kapstok waaraan het SEL, als het ware, kan worden opgehangen.

Oriënteer op bestaande methodieken SEL. Zoek methodieken die gebaseerd zijn op de inhoudelijke uitwerking (de vijf SEL-competenties) van CASEL (2012) omdat deze inhoud gebaseerd is op grondig onderzoek. Daarnaast is het belangrijk tijdens oriëntatie het SAFE-principe voor ogen te houden. De methodiek dient de leerlingen Sequenced, Active, Focused en Explicit SEL-onderwijs te bieden. Binnen de nieuwe opzet van SEL moet er veel aandacht uitgaan naar het basisbegrip van SEL bij de leerlingen. Het is belangrijk dat zij weten waar SEL voor dient en wat het hen kan opleveren (Hattie, 2012; Marzano, 2016).

Onderzoek op welke manieren ouders actief betrokken kunnen worden bij SEL. De toekomstige vormgeving hiervan moet in ieder geval informatieverstrekking over het 'waarom', het 'wat' en het 'hoe' van SEL op de basisschool bevatten

#### **5.4 Discussie**

Dit onderzoek heeft ertoe geleid dat SEL, en daarmee ook een stuk pedagogiek, in mijn praktijk nieuw leven is ingeblazen. Het team is enthousiast en gemotiveerd om te leren over SEL en ontwikkelt een beredeneerd pedagogisch oog voor wat er nodig is om het welbevinden van de leerling en de groep te optimaliseren. SEL neemt



inmiddels een prominente plaats in en SEL-ontwikkeling is opgenomen in het schoolplan.

Het team is ervan overtuigd dat het zelf ervaren van de SEL-competenties en het beter leren kennen van jezelf en je collega's in staat stelt SEL beter over te kunnen brengen op leerlingen en ouders.

Kritisch reflecterend op dit onderzoek zijn er elementen die ik nu anders zou doen, om tot scherpere en concretere analyses te komen.

Het is belangrijk om duidelijk voor ogen te hebben wat je wilt bereiken met het onderzoek en dit doel gedurende het onderzoek helder voor ogen te houden. Tijdens het onderzoek zijn ambities snel te groot. Dit leidt af van het gestelde doel.

Ik heb SEL niet de juiste focus gegeven in de eerste fundamentele periode van het onderzoek. Daarmee had ik beter beredeneerde keuzes kunnen maken.

Verder vind ik het belangrijk om een volgende keer meer tijd te investeren in interviews, om teamleden, ouders en leerlingen de gelegenheid te bieden achterliggende gevoelens en opvattingen te delen. Het onderwerp 'SEL' heeft dit nodig. SEL zit complex in elkaar: ieder individu kijkt er vanuit verschillende normen en waarden tegen aan.

De uitkomsten van met name de ouder- en leerlingenenquête hebben bij mij veel nieuwe vragen opgeroepen en ik heb daar in verband met tijdsbeperkingen niets mee gedaan.

Deze kritische noot heb ik meegenomen in mijn aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Ouders en leerlingen zijn later in het proces doelmatiger te betrekken, omdat er dan concreter kan worden ingegaan op aspecten van pedagogisch beleid en SEL.

#### **5.4 Praktische opbrengst**

Uit het antwoord op de onderzoeksvraag (zie § 5.2) blijkt dat draagvlak voor SEL onder teamleden, ouders en leerlingen essentieel is. SEL moet meer prioriteit krijgen op de agenda. Uit het onderzoek (zie hoofdstuk 4) blijkt dat verbeteren van het SEL aanbod op school kan rekenen op meer dan voldoende draagvlak van team, leidinggevenden, ouders en leerlingen. Het onderzoek heeft er toe geleid dat SEL in

aanzien is gestegen en neemt een prominentere rol in binnen het onderwijs op de onderzoeksschool.

Vierenveertig ouders hebben aangegeven op latere termijn mee te willen denken over de ontwikkeling van het sociaal emotioneel onderwijs op de onderzoeksschool. Meer dan de helft van de bovenbouwleerlingen heeft suggesties ter verbetering van het sociaal emotioneel onderwijs gedaan (zie bijlage 7: Resultaten ouderenquête, en bijlage 9: Resultaten leerlingenquête).

Uit het antwoord op de onderzoeksvraag blijkt verder dat kennisuitbreiding en training SEL van het team wenselijk is. Dit onderzoek heeft er toe geleid dat de basiskennis SEL in het team is uitgebreid en dat het team enthousiast is over verdere training en ontwikkeling .

Ten slotte komt uit het antwoord op de onderzoeksvraag naar voren dat op de onderzoeksschool behoefte is aan een beredeneerde en concrete inhoud van SEL. Dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat knelpunten binnen het huidige sociaal emotioneel onderwijs in kaart zijn gebracht en dat er een concreter beeld is van hoe SEL in de toekomst op een verantwoorde en beredeneerde manier vormgegeven kan worden.

## **5. 6 Betrouwbaarheid en ethiek**

Het onderzoek heeft geleid tot antwoorden maar roept ook veel nieuwe vragen op. Het SEL-proces dat door dit onderzoek in gang is gezet, eindigt niet met dit PGO. Het is het begin van een nieuw proces met nieuwe vragen en nieuwe afwegingen. De betrouwbaarheid van dit onderzoek is beperkt. Het is afgenomen in een specifieke omgeving met een specifieke achtergrond in een bepaalde tijd. Het onderwijs maakt, naarmate tijd verstrijkt, ontwikkelingen door en inzichten veranderen. Er is verloop van teamleden, leerlingen en ouders. Dit onderzoek leidt een volgende keer nooit tot exact dezelfde uitkomsten. De uitkomsten van dit onderzoek moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden en zijn niet automatisch toepasbaar op willekeurige andere scholen.

## Bibliografie

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Geraadpleegd op 16 november 2019, van [https://www.marnixacademie.nl/Portals/0/OpenContent/2017-10\\_Gedragcode\\_praktijkgericht onderzoek\\_def.pdf](https://www.marnixacademie.nl/Portals/0/OpenContent/2017-10_Gedragcode_praktijkgericht Onderzoek_def.pdf)
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, d. M., Peters, V. & Velden, v.d. T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Biesta, G. J. J. (2011). *De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs*. Geraadpleegd op 13 mei 2019, van [https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEWij\\_OfoipjiAhXKZIAKHf9LDYYQFjABegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fpublications.uni.lu%2Fbitstream%2F10993%2F6980%2F1%2Ffinal%2520Biesta%25202011%2520school%2520als%2520toegang.doc&usq=AOvVaw0dnmiK22kXx346RSjScpcV](https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEWij_OfoipjiAhXKZIAKHf9LDYYQFjABegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fpublications.uni.lu%2Fbitstream%2F10993%2F6980%2F1%2Ffinal%2520Biesta%25202011%2520school%2520als%2520toegang.doc&usq=AOvVaw0dnmiK22kXx346RSjScpcV)
- Biesta, G. J. J. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Geraadpleegd op 15 maart 2019, van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/tinymce/Tijd-voor-pedagogiek.pdf>
- Bowlby, J. (1983) *Verbondenheid*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Geraadpleegd op 1 mei 2019, van <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-missing-piece.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior*. Geraadpleegd op 26 april 2019, van <http://people.oregonstate.edu/~flayb/MY%20COURSES/H671%20Advanced%20Theory%20Winter16/Readings/Catalano%20&%20Hawkins%201996%20Social%20Development%20Model%20In%20Hawkins.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2012). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning programs, Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (z.d.) *What is SEL?* Geraadpleegd op 29 april 2019, van <https://casel.org/what-is-sel/>

- CNV. (2013). *Onderzoek naar werkdruk en taken*. Geraadpleegd op 15 maart 2019, van [https://onderwijs.cnvconnectief.nl/fileadmin/user\\_upload/PDF/Werkdruk Onderzoek juni 2013.pdf](https://onderwijs.cnvconnectief.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Werkdruk_Onderzoek_juni_2013.pdf)
- De Lange, R., Schuman, H. & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Durlak, J.A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Child Development, 82(1), 405–432.
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of social an emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Goei, S.L., Nelen, M., Oudheusden, M. v., Bruïne, E. d., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010). *Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS*. Geraadpleegd op 15 oktober 2019, van [https://www.swpbs.nl/files/538/artikel swpbs remediaal deel 1.pdf](https://www.swpbs.nl/files/538/artikel_swpbs_remediaal_deel_1.pdf)
- Hart, W. (2017). *Verdraaide organisaties: terug naar de bedoeling*. Deventer: Vakmedianet.
- Hattie, J. (2012). *Leren zichtbaar maken (5<sup>e</sup> editie)*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Kohnstamm, R. (2009a). *Kleine ontwikkelingspsychologie I: het jonge kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, R., & Pickering, D. J. (2016). *Betrokkenheid!: De sleutel tot beter leren*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven
- Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt: 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Nennie, J. (2018). *Meer focus op sociaal-emotioneel leren (SEL)*. Geraadpleegd op 1 mei 2019, van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/meer-focus-op-sociaal-emotioneel-leren-sel/>
- Oomen, E. (2018). *Educating the mind without educating the heart is no education at all*.
- OCW, (2013). *Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 2 april 2019, van <http://www.onderwijsjeugd.nl/wp-content/uploads/2015/09/Brochure-passend-onderwijs-voor-leraren.pdf>

- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons Onderwijs2032 Eindadvies*. Geraadpleegd op 15 maart 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032.pdf>
- PO-Raad & VO-Raad. (2014). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Geraadpleegd op 9 april 2019, van [https://www.poraad.nl/files/legacy\\_files/pva\\_sociale\\_veiligheid\\_printversie.pdf](https://www.poraad.nl/files/legacy_files/pva_sociale_veiligheid_printversie.pdf)
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. Geraadpleegd op 13 mei 2019, van [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- SCP. (2018). *Burgerperspectieven 2018*. Geraadpleegd op 25 maart 2019, van [file:///C:/Users/Gebruiker/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Burgerperspectieven\\_2018\\_4\\_WEBPDF%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Gebruiker/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Burgerperspectieven_2018_4_WEBPDF%20(3).pdf)
- SLO. (2017). *Thema sociaal emotionele ontwikkeling*. Geraadpleegd op 1 mei 2019, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/7652-Thema-SEO.pdf>
- SLO. (2019). *Leerlijnen voor 21e eeuwse vaardigheden: Kijkwijzers voor het volgen van ontwikkeling*. Geraadpleegd op 25 maart 2019, van [http://downloads.slo.nl/Documenten/SLO\\_%282019%29\\_21e\\_eeuwse\\_vaardigheden\\_kijkwijzers\\_en\\_leerlijnen.pdf](http://downloads.slo.nl/Documenten/SLO_%282019%29_21e_eeuwse_vaardigheden_kijkwijzers_en_leerlijnen.pdf)
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs: Onderzoek naar competenties in het onderwijs*. Geraadpleegd op 8 april 2019, van [https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Smeets\\_Passende-competenties-voor-passend-onderwijs-413-12-015.pdf](https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Smeets_Passende-competenties-voor-passend-onderwijs-413-12-015.pdf)
- The World Health Organization's. (2003). *Skills for health : skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. Geraadpleegd op 25 maart 2019, van [https://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf)
- Van Eck, O., Onvlee, S. (2008). *Leefstijl: Sociaal-emotionele vaardigheden voor het primair onderwijs*. Meppel: Edu'Actief.
- Van Meersbergen, E., & Jeninga, J. (2012). *De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs*. Geraadpleegd op 29 april 2019, van <https://www.plein013.nl/wp-content/uploads/2014/02/Lente-2016-Meersbergen-E.-v.-Jeninga-J.-2012-De-ecologie-van-de-leerling.-Ts-v-Orthopedagogiek-514-p.175-185.pdf>

- Van Overveld, K. (2016). *Groepsplan gedrag: planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Van Overveld, K. (2017a). *Sociaal-emotioneel leren op school*. Tijdschrift Intern Begeleiders, 4, 6-11.
- Van Overveld, K. (2017b). *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Van Tuijl, C., & Ruitkamp, E. (2011). *Beginnen met een schoolbrede benadering van gedrag vraagt om...(gedeelde) kernwaarden*. Zorgbreed, 31, 9-12.
- Van Zundert, R. (2017). *Heleschoolbenadering positieve psychologie*. Tijdschrift Positieve Psychologie, 1, 72-80. Geraadpleegd op 7 mei 2019, van <http://leerenveerkracht.nl/2016wp/portfolios/heleschoolbenadering-positieve-psychologie-tijdschrift-positieve-psychologie/>