



Procesevaluatie Positief Educatief Programma in het Speciaal Onderwijs

Inge R. grote Punt, MSc.

Universiteit Twente

Master Thesis Positieve Psychologie en Technologie

Eerste beoordelaar: Jochem Goldberg, MSc.

Tweede beoordelaar: Dr. Mirjam Radstaak

Datum: 03-09-2017

Abstract

This study reports on the implementation process of the Positief Educatief Programma (Positive Education Program PEP). PEP is a *whole school approach* with the aim to create a more positive school environment, with a focus on well-being and engagement. Several team members were interviewed to visualize how they experienced the implementation process. The questions were based on the implementation model of Nielsen and Randall (2013), which takes the quality of implementation, the contextual factors and the mental models into account. The results show that the implementation process of PEP was considered positive. Due to PEP, the team focused more on well-being and engagement of the children. An important factor during the implementation process was the contact between colleagues, which supported the vividness of PEP. In the future, there is a need for preserving and support, so PEP can be continued.

Keywords: implementation process, PEP, well-being, engagement, special education, implementation model

Samenvatting

Deze studie onderzoekt het implementatieproces op twee basisscholen binnen het speciaal onderwijs van het Positief Educatief Programma (PEP). PEP is een *heleschoolbenadering* met als doel een positiever schoolklimaat creëren, waarbij de focus ligt op welbevinden en betrokkenheid. Verschillende teamleden werden geïnterviewd om in beeld te brengen hoe zij het implementatieproces hebben ervaren. De vragen hiervoor zijn gebaseerd op het implementatiemodel van Nielsen en Randall (2013), waarbij gekeken wordt naar de kwaliteit van implementatie, contextuele factoren en mentale modellen. Uit de resultaten bleek dat de deelnemers het implementatieproces van PEP als positief hadden ervaren. De focus van het team is door PEP meer gericht op het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen. Belangrijk tijdens het proces waren de contacten tussen collega's, die ondersteunden in het levendig houden van PEP. Voor de komende tijd bestaat vooral behoefte aan borging en ondersteuning, zodat PEP blijvend voortgezet kan worden.

Kernwoorden: implementatieproces, PEP, welbevinden, betrokkenheid, speciaal onderwijs, implementatie model

Binnen de klinische kinder- en jeugdpraktijk speelt klachtreductie een belangrijke rol bij de aanpak van probleemgebieden in de weg naar herstel van geestelijke gezondheid (Braet & Bögels, 2008). Volgens Keyes en Westerhof (2010) is geestelijke gezondheid echter meer dan alleen de afwezigheid van psychopathologie. Uit onderzoek van Keyes (2005) blijkt dat welbevinden, naast klachtreductie, ook een belangrijke pijler is voor geestelijke gezondheid. Dit wordt beschreven in het twee continua model, waarbij psychopathologie en welbevinden beide een maat zijn voor geestelijke gezondheid. Al voor het onderzoek van Keyes (2005) pleitten Seligman en Csikszentmihaly (2000) er voor om meer te kijken naar mechanismen en processen die zorgen voor een beter optimaal functioneren in plaats van verminderd functioneren. Hiermee werd de positieve psychologie onder de aandacht gebracht, waarbinnen welbevinden een centrale rol inneemt. Belangrijk is dat de opgedane kennis toegepast gaat worden door professionals en andere opvoeders, zodat welbevinden meer onderdeel wordt van het dagelijks leven van kinderen en in de maatschappij (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013).

Een plek om dit te kunnen bewerkstelligen is op scholen, omdat deze een centrale rol innemen bij de ontwikkeling van kinderen (Bolier, Walburg, & Boerefijn, 2015). Scholen hebben, naast het doel om academische vaardigheden aan te leren, ook een pedagogische functie, waarbij aandacht is voor het welbevinden en de geestelijke gezondheid van kinderen (Bolier et al., 2015). De focus op zowel academische vaardigheden als op welbevinden wordt positieve educatie genoemd (Seligman, 2011). Welbevinden zou onderwezen moet worden op scholen, om de levenstevredenheid te verhogen en als ondersteuning om beter te kunnen leren en creatiever te kunnen denken (Seligman, 2011). Verschillende onderzoeken laten zien dat een hoge mate van welbevinden samengaat met betere prestaties (Isen, 2008; Howell, 2009). Volgens Seligman (2011) staan vijf domeinen centraal die bijdragen aan welbevinden, namelijk positieve emoties, betrokkenheid, relaties, betekenis en prestaties (Seligman, 2011). Dit wordt beschreven in het PERMA model (positive emotion, engagement, relationships, meaning and accomplishment; Seligman 2011).

Seligman (2011) heeft positieve psychologie als een *heleschoolbenadering* geïmplementeerd op de Geelong Grammar School in Australië. Bij een *heleschoolbenadering* wordt een interventie niet alleen toegepast in het klaslokaal, maar ook in de hele omgeving van de school, de organisatie en het curriculum, waarbij alle betrokkenen, waaronder leerlingen, leerkrachten, zorgprofessionals en management, werken volgens de visie van de interventie (Bolier et al., 2013). Effectiviteitonderzoek laat zien dat interventies op school, waarbij gefocust wordt op positieve geestelijke gezondheid en jong wordt begonnen binnen een *heleschoolbenadering*, positieve effecten hebben op het welzijn van kinderen en hun omgeving (Weare & Nind, 2011). Het uitgangspunt van de Geelong Grammar School is de focus op sterke kanten en kwaliteiten van de leerlingen (Bolier et al., 2013). Norrish et al., (2013) hebben een framework ontwikkelt, op basis van de Geelong Grammar School, die ondersteunt bij het implementeren van positieve psychologie in scholen; *the Geelong Grammar School Applied Framework for Positive Education*. Hierbij staan zes domeinen centraal die gebaseerd zijn op het PERMA model (Seligman, 2011), namelijk positieve relaties, positieve emoties, positieve betrokkenheid, positieve prestaties, positieve gezondheid en positieve doelen (Norrish et al., 2013).

Ook in Nederland is meer aandacht voor positieve psychologie binnen de onderwijssetting gekomen en is door onderzoekers van de Universiteit Twente het Positief Educatief Programma (PEP) ontwikkeld (Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer, & Clarke, 2017). Binnen dit programma is, net als op de Geelong Grammar School, gebruik gemaakt van het framework van Norrish et al (2013), waarmee het welbevinden van kinderen wordt bevorderd. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van de visie van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO), waarin ook betrokkenheid wordt benoemd als een centraal staand begrip voor onderwijs (Laevers, Heylen, & Maes, 2013). Zij gaan er vanuit dat een hoge mate van betrokkenheid een indicator is voor groei en ontwikkeling (Laevers, 2015). Echter is inzetten op betrokkenheid niet effectief wanneer er geen sprake van welbevinden is (Laevers, 2015). Binnen PEP worden welbevinden en betrokkenheid aangeduid als de twee procesindicatoren van het positief functioneren van kinderen.

Welbevinden bestaat volgens Keyes (2002) uit drie componenten, namelijk emotioneel welbevinden, psychologisch welbevinden en sociaal welbevinden. Bij emotioneel welbevinden staat de subjectieve ervaring van welbevinden centraal, bij psychologisch welbevinden gaat het om zelfrealisatie en bij sociaal welbevinden om het functioneren in de maatschappij (Bohlmeijer, Bolier, Westerhof, & Walburg, 2013). Het ervaren van een hoge mate van welbevinden op de drie componenten, wordt ook wel floreren genoemd (Keyes, 2005). Dit draagt bij aan de capaciteit van mensen om te kunnen voldoen aan en zich te voegen naar de veranderende eisen van de maatschappij. Ook bij kinderen is welbevinden een belangrijk component voor zowel geestelijke gezondheid als voor de mogelijkheid om tot ontwikkeling te kunnen komen. Wanneer ouders gevraagd wordt wat zij belangrijk vinden voor hun kind komen woorden als, gelukkig, zelfvertrouwen, aardig, gezond, goede dingen, balans, etc. naar voren, (Seligman et al., 2009). Dit zijn kenmerken van welbevinden. Waters (2011) heeft in een meta-analyse gekeken naar interventies op scholen die, door gebruik te maken van de positief psychologische benadering, het welbevinden en de schoolse prestaties van kinderen willen bevorderen. Uit dit onderzoek blijkt dat deze interventies positief gerelateerd zijn aan het welbevinden van de leerling, de relaties en de schoolresultaten. Zij laat zien dat deze benadering mogelijkheden biedt die ten goede komen aan de ontwikkeling van kinderen, waarbij het belangrijk is dat de interventies verder ontwikkeld worden.

Betrokkenheid is volgens Leavers (1992) de kwaliteit van een activiteit, waarbij iemand heel geconcentreerd is, zich gemotiveerd voelt, zich openstelt en een sterke mate van voldoening ervaart. Wanneer iemand een hoge mate van betrokkenheid vertoont, ook wel *state of flow* genoemd (Norrish et al., 2013), leidt dit tot meer ontwikkeling (Laevers, 2015). Dit komt doordat de intrinsieke motivatie van kinderen om te leren en te ontwikkelen verhoogd wordt (Czicszentmihayli, 1979). *Flow* wordt ervaren wanneer iemand activiteiten onderneemt op de grens van zijn capaciteiten (Laevers, 2015), in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsk, 1980). De mate van betrokkenheid kan worden verhoogd door aan te sluiten bij de exploratiedrang en de mogelijkheden van kinderen en een stimulerende, rijke omgeving te bieden (Leavers, 1992). Betrokkenheid van kinderen bij de

school en hun eigen leerproces is gerelateerd aan de mate van ervaren positieve emoties (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008). Uit onderzoek blijkt dat mensen die meer positieve emoties ervaren beter het grote geheel kunnen zien, meer activiteiten willen ondernemen (Fredrickson & Braninger, 2005), minder op zichzelf gericht zijn (Vaughn & Fredrickson, 2006) en een toename ervaren in onder andere optimisme, openheid, zelfacceptatie en creativiteit (Fredrickson, Tugade, Vaughn, & Larkin, 2003). Dit wordt ook wel de *broaden-en-built* theorie genoemd. Bij kinderen leidt het *broaden*-effect tot verbreding van het denk- en handelingsrepertoire en het *built*-effect zorgt voor het opbouwen van fysieke, cognitieve en sociale hulpbronnen (Fredrickson, 1998). In ander onderzoek zijn tevens relaties gevonden tussen positieve emoties en snelheid van leren, probleemoplossend vermogen en prestatievermogen (Arend, Gove, & Sroufe, 1979).

Om een interventie als PEP te implementeren is het belangrijk dat het proces duidelijk en intens is en dat iedereen volledig mee doet, omdat een niet volledige implementatie kan leiden tot ineffectiviteit van de interventie. Nielsen en Randall (2013) hebben een model ontwikkeld voor het evalueren van de implementatie van interventies. In dit model worden verschillende componenten benoemd die belangrijk zijn bij de implementatie; de kwaliteit van de implementatie van de interventie, de context en de mentale modellen (Nielsen & Randall, 2013). Bij de kwaliteit van implementatie gaat het om wie het initiatief heeft voor de interventie en waarom, de activiteiten die zijn ondernomen en of de interventie bij de juiste doelgroep is aangekomen. Daarnaast wordt gekeken naar de context, waarbij de hinderende en beschermende factoren in kaart worden gebracht om de interventie goed te kunnen implementeren. Tevens wordt gekeken naar de doelgroep van de interventie en welke behoeften zij hebben. Als laatste component wordt onderzocht welke mentale modellen de doelgroep heeft. Elke individuele deelnemer heeft zijn eigen achtergrond, ideeën en wensen die een rol spelen in de uitvoering van de interventie, waardoor het belangrijk is rekening te houden met de perceptie van de doelgroep gedurende de implementatie.

In een pilot studie, waarbij het implementatiemodel van Nielsen en Randell (2013) is gebruikt, is gekeken naar het proces van implementatie van PEP op reguliere basisscholen (Elfrink et

al., 2017). Hieruit blijkt dat werknemers van deze scholen en de ouders positief zijn over PEP. Het onderzoek van Elfrink et al. (2017) focust op het reguliere basisonderwijs in Nederland, waar het huidige onderzoek zich richt op de implementatie van PEP in het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs in Nederland bestaat uit vier clusters; cluster 1: blinde, slechtziende kinderen; cluster 2: dove, slechthorende kinderen; cluster 3: motorisch gehandicapte, verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke kinderen; cluster 4: kinderen met stoornissen en gedragsproblemen (Rijksoverheid, n.d.). Dit onderzoek betreft de kinderen van cluster 4. Bij deze kinderen is de problematiek dusdanig aanwezig dat het reguliere basisonderwijs niet kan voorzien in de vereiste zorg en een passend onderwijsaanbod (Scholte, 2008). Daarbij kunnen deze kinderen vaak ook niet beantwoorden aan de verwachtingen van het reguliere onderwijs (van der Aalsvoort, 2006). Hierdoor bestaat de kans dat zij worden blootgesteld aan regelmatige faalervaringen en een negatiever zelfbeeld ontwikkelen, waardoor gedragsproblemen kunnen ontstaan of verergeren (Van der Aalsvoort, 2006). In gesprekken nemen deze problemen vaak een centrale rol in, waardoor weinig oog is voor de positieve aspecten die ieder kind heeft (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009). Hierdoor bestaat de kans op het ontstaan van een tunnelvisie, waardoor alleen het gedrag dat bevestigend is voor het beeld van het kind wordt gezien. Probleemgedrag of een diagnose kan daardoor leiden tot stigmatisering, waardoor deze kinderen te maken kunnen krijgen met negatieve beoordelingen van de omgeving en kunnen de kansen in de maatschappij negatief worden beïnvloed (Hollander, van Oploo, 2014). Daarnaast kan het beeld van een kind ook de wijze van interactie beïnvloeden, waardoor een negatief beeld ook leidt tot negatieve interactie en visa versa (van Beukering, Touw, & Everaet, 2005). Belangrijk is daarom om bewust te focussen op de positieve aspecten, de sterke kanten, kwaliteiten, interesses, etc. van deze kinderen, (Pameijer et al., 2009).

De huidige studie onderzoekt, door middel van een procesevaluatie, de implementatie van PEP binnen het speciaal onderwijs. De betreffende scholen zijn in schooljaar 2016-2017 gestart met de implementatie van PEP. PEP biedt kaders aan scholen die dit programma toepassen, maar is geen draaiboek (Elfrink et al., 2017). Dit betekent dat scholen een eigen invulling geven aan de uitvoering

en implementatie. Hierbij wordt het implementatiemodel van Nielsen en Randall (2012) gebruikt als framework voor het huidige onderzoek, waarbij de vraag: 'Hoe is PEP geïmplementeerd in twee scholen binnen het speciaal onderwijs?' centraal staat. Het antwoord op deze vraag biedt inzicht in het huidige implementatieproces, waardoor eventuele aanpassingen gedaan kunnen worden wanneer PEP op andere scholen wordt geïmplementeerd. Daarnaast biedt dit onderzoek inzicht in de beleving van de mensen op de werkvloer, waardoor het vervolgproces bottom-up kan plaatsvinden.

Methode

Onderzoeksdesign en Participanten

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een procesevaluatie om de implementatie van PEP te evalueren op twee basisscholen in het speciaal onderwijs in de omgeving van Twente, Nederland. Beide scholen maken deel uit van de overkoepelende stichting Attendiz, die toestemming heeft gegeven tot de implementatie van PEP.

Voor dit onderzoek werden van beide scholen, twee leerkrachten, een zorgcoördinator en de directrice geïnterviewd en een orthopedagoog die betrokken was bij beide scholen (n=9). Alle deelnemers waren vrouwen, die minstens een jaar werken op de desbetreffende school. Tijdens de uitvoering van het onderzoek zijn de ethische normen, zoals het vertrouwelijk behandelen van gegevens, respect tonen voor de waardigheid van anderen en integriteit, in acht genomen (Nederlands Instituut van Psychologen, 2010). Daarnaast is toestemming verkregen van de commissie van ethiek van de Universiteit Twente.

Procedure

Om de ervaringen van de werknemers betreffend de implementatie van PEP te onderzoeken, werd gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. De vragen hiervoor zijn gebaseerd op het implementatie model van Nielsen en Randall (2013). Per categorie (kwaliteit van implementatie, contextuele factoren en mentale modellen) is een hoofdvraag opgesteld, die is gespecificeerd aan de

hand van een teambijeenkomst over PEP. In deze teambijeenkomst werd aandacht besteed aan de positieve en hinderlijke factoren van PEP en waar zij behoefte aan hadden. Na het opstellen van de vragen werden de participanten benaderd voor een semigestructureerd interview van circa 30 minuten per persoon (M=29.88). De interviews werden opgenomen en vervolgens getranscribeerd.

Interventie

In September 2016 zijn beide scholen gestart met PEP, wat bestaat uit de volgende onderdelen:

Workshop welbevinden en betrokkenheid. Deze workshop (september 2016) werd gegeven door trainers van CEGO Leuven (Centrum Ervaringsgericht Onderwijs). Door observaties te doen bij kinderen en hierbij de mate van welbevinden en betrokkenheid te scoren, kan actie ondernomen worden wanneer kinderen of groepen uitvallen op welbevinden en betrokkenheid. Een score kan de waarde 1 tot en met 5 aannemen, waarbij een score lager dan 4 aanleiding geeft tot het ondernemen van actie. Dit kan ingevoerd worden in het leerlingvolgsysteem Looqin (leavers & Aerden, n.d.). Looqin geeft vervolgens opties voor het aanpassen of toepassen van een strategie op individueel- of groepsniveau. Op dit moment wordt alleen nog gescoord op betrokkenheid en welbevinden zal hier later dit jaar aan worden toegevoegd.

Waardenconferentie. In november 2016 is voor beide scholen gezamenlijk een waardenconferentie georganiseerd, waarin PEP werd geïntroduceerd en de waarden geïdentificeerd van de beide scholen. De conferentie werd geleid door een externe en ervaren trainer. Als eerste werd leerkrachten gevraagd waarden te benoemen die zij belangrijk vinden in hun beroep. Ten tweede werd hen gevraagd waarden te selecteren die zij belangrijk vinden voor hun school. Beide scholen bespraken de bevindingen in het eigen team en kwamen tot een aantal kernwaarden. Vervolgens werden deze kernwaarden vertaald naar leefregels. Hierbij werden gedurende de daarop volgende weken doelen bedacht met behulp van de trainer. School A koos ervoor om te focussen op

talenten, met de leefregel 'Er is heel veel dat je doet, waarin ben jij goed?'. Bij school B kwam vooral het thema plezier naar voren en hieruit is de leefregel 'plezier vind je hier' ontstaan.

Oudergesprekken. Ook ouders werden betrokken in het proces van de implementatie door middel van een ouderbijeenkomsten (januari 2017). Gedurende deze bijeenkomsten kregen ouders informatie over PEP, het krijgen en geven van complimenten en het ondersteunen van het welbevinden en betrokkenheid van hun kinderen. Ouders kregen een folder mee met informatie en tips over hoe het welbevinden en de betrokkenheid te verbeteren bij hun kind thuis. Daarnaast werd aangegeven dat PEP terug zou komen in de gesprekken tussen ouder en school.

Instrument

De kwaliteit van de implementatie. De teambijeenkomst bracht een knelpunt naar voren over de daadwerkelijke manier waarop PEP werd uitgevoerd. Dit bleek niet voor iedereen gelijk te zijn. In het interview is daarom de vraag 'Wat is PEP voor jou?' gesteld. Vervolgens werd ingegaan op de verwachtingen die de geïnterviewde had voor zijn eigen rol binnen PEP en wat degene heeft gedaan aan PEP in dat jaar.

De contextuele factoren (beschermende en hinderende factoren). In de teambijeenkomst kwam naar voren dat de overdracht tussen de stuurgroep en de rest van het team niet soepel verliep en dat dit een mogelijk hinderende factor is voor de implementatie van PEP. Daarom werd in het interview de vraag gesteld: 'Hoe ervaar je de overdracht tussen de stuurgroep en de rest van het team?'. Ook werd gevraagd of de deelnemers andere factoren ervaren of hebben ervaren die de implementatie belemmeren.

De mentale modellen van het team (perceptie van PEP). Tijdens de bijeenkomst kwam naar voren dat iedereen een andere mening had over PEP. Daarom werd de vraag 'wat vind je van PEP?' gesteld. Vervolgens werd in het interview gevraagd naar de ervaren toevoeging van PEP aan het werk en de visie van de deelnemer.

Analyse

De interviews zijn, na het transcriberen, in het programma Atlas.ti ingevoerd waar de tekst vervolgens gecodeerd werd. Voor het coderen werd top-down de keuze gemaakt om de drie elementen uit het bovengenoemde model als categorieën te gebruiken. Deze kwamen dus niet voort uit de uitspraken van de participanten. Tijdens het coderen bleek dat veel gesproken werd over elementen voor de toekomst of aanpassingen tijdens het implementatie proces. Daarom is de keuze gemaakt om vanuit de uitspraken van de participanten nog een categorie toe te voegen, namelijk 'wensen'. Eén interview is gecodeerd met een andere beoordelaar om zo overeenstemming te bereiken over de betekenis van de categorieën. Na drie interviews te hebben gecodeerd was het codeer schema compleet.

De categorie 'kwaliteit van implementatie' bestaat uit negen codes, 'context' uit acht codes, 'mentale modellen' uit vijf codes en 'wensen' uit negen codes, met een totaal van 31 codes die bottom-up zijn bepaald.

Resultaten

In totaal zijn 31 codes gebruikt voor 351 citaten. Gekeken naar de vier hoofdcategorieën is te zien dat het meest werd gesproken over de kwaliteit van implementatie ($n=139$), gevolgd door mentale modellen ($n=73$) en wensen ($n=73$) en het minst werd gesproken over de context ($n=66$) (Tabel 1).

Tabel 1

Citaties per Categorie per Interview weergegeven in aantallen

Categorie	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	Totaal
Implementatie	19	23	18	14	9	16	12	15	13	139
Mental models	5	13	5	13	7	6	8	5	11	73
Wensen	13	7	13	14	5	6	0	4	11	73
Context	10	11	3	7	14	5	7	5	4	66

Note. R = respondent

Kwaliteit van implementatie

In de categorie ‘kwaliteit van implementatie’ zijn negen verschillende codes gebruikt (Tabel 2).

Tabel 2

Gecodeerde Citaties per Interview in de Categorie ‘Kwaliteit van Implementatie’ weergegeven in aantallen

Code	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	Totaal
Positieve focus	4	5	2	3	1	5	6	3	5	34
Welbevinden/betrokkenheid	3	5	5	1	5	2	1	4	2	28
Activiteiten	3	1	5	2	2	2	2	2	2	21
Leefregels	3	4	1	2	0	0	2	0	3	15
<i>Heleschoolbenadering</i>	4	2	2	2	0	0	0	2	0	12
Voortouw nemen	1	3	1	1	0	3	0	2	1	12
Ondersteuning	1	0	1	2	1	1	0	2	0	8
Gezamenlijke visie	0	2	1	0	0	2	1	0	0	6
Gelijkheid	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3

Note. R = respondent

De deelnemers spraken over verschillende zaken die onderdeel waren van de activiteiten behorend bij de implementatie van PEP. Zo werd *welbevinden/betrokkenheid* vaak genoemd als belangrijk onderdeel van de implementatie en als factoren waar zij veel mee bezig zijn, waarbij met name betrokkenheid werd genoemd.

“En ik vind ook zeker het stukje kijken naar betrokkenheid, dat scannen zeg maar, voor jezelf al in je achterhoofd dat is zeker gelukt qua implementatie. Dat vind ik al heel mooi. Dat zit echt wel in de bloedbaan. Dat mensen echt met elkaar zo kijken van goh hoe zit het met de betrokkenheid van kinderen.” –Respondent 2

“Ik denk als er geen betrokkenheid is bij deze kinderen dan kun je het wel vergeten. Dat is denk ik ja de clue van dit onderwijs. Als je ze weet te pakken op welke manier dan ook als het niet via links of onder, rechts of via boven ja dat is gewoon de zoektocht. Hoe kan ik het dan wel aanbieden dat ze

leren, of dat ze niet eens door hebben dat ze leren. Ja, dat ze via spel of via welke hoek dan ook wel een ingang kunnen vinden. Dus ja, kijk als dat er niet is dan houdt het heel snel op.” –Respondent 9

Een ander thema dat naar voren kwam is de *positieve focus* die de deelnemers hebben ontwikkeld gedurende de implementatie, gericht op zowel de kinderen als op collega’s.

“PEP is voor mij een positieve kijk in het onderwijs naar kinderen, maar nog breder ook naar je collega’s, naar vraagstukken. Eigenlijk kijken vanuit kansen in plaats van belemmeringen.”

–Respondent 6

Ook werden *activiteiten* als een PEP-talk en maatjes ervaren als belangrijk voor het levendig houden van PEP binnen de hele school.

“Dat wat we nu hebben gedaan, die PEP-talks en die maatjes maken, dat is volgens mij veel meer werkbaar. Dat is wat een team nodig heeft. Het moet concreet, dichtbij. Ze moeten het voelen, doorleven, hun vragen kunnen stellen.” –Respondent 3

Daarnaast kwam naar voren dat een leidinggevende die het *voortouw neemt*, initiatief neemt en een echte kar trekker is, als een belangrijk punt werd ervaren voor het goed laten verlopen van de implementatie. Hierover is overeenstemming tussen alle deelnemers in de verschillende functies.

“Nou ik vind wel dat ik degene ben die de motor moet zijn of ik ieder geval de aanjager. Ik weet niet of de motor of dat het goede woord is. Maar wel de aanjager.” – Respondent 6

“Ik vind het mooi dat X erbij in zit als initiatiefnemer, want die zet het toch op poten binnen de school zodat het ook echt gebeurt. (...) X is daar heel actief in en is echt een inspirator voor het team van die moet ik echt warm houden en ook weer dit sluiten we af en dan beginnen we ook gelijk weer goed. Ik denk dat dat echt nodig is om het echt weer te laten leven. Dat zag je gisteren ook op die school dat daar iemand voor staat die echt een inspirator is voor het team. Van jongens we gaan hiervoor, we doen het samen. Je ziet het ook overal terug. Ik denk dat je niet zonder kunt.” –Respondent 9

In mindere mate kwamen *gelijkheid*, *gezamenlijke visie* en *ondersteuning* naar voren. Bij *gelijkheid* ging het om de mate waarin de verschillende functies en posities op een lijn zitten en ieders stem gehoord wordt. Bij de code *gezamenlijke visie* kwam naar voren dat steeds meer

iedereen eenzelfde visie ontwikkelt betreffend het onderwijs. Daarnaast werd ook *ondersteuning* een aantal keer genoemd, waarbij het voornamelijk ging om het onderling delen van ervaring en de mogelijkheid tot het volgen van trainingen.

Over het algemeen geven de deelnemers aan de implementatie als positief te ervaren. Met name over positieve focus en welbevinden/betrokkenheid wordt veel gesproken en vormen daarmee de grootste codes van deze categorie. Dit sluit goed aan bij PEP, omdat het ontwikkelen van een positief schoolklimaat staat centraal binnen PEP evenals de pijlers welbevinden en betrokkenheid. De *heleschoolbenadering*, komt minder naar voren, hoewel dit wel belangrijk is in het implementatieproces.

Contextuele factoren

Verschillende omstandigheden spelen een rol bij de implementatie van PEP op beide scholen (Tabel 3).

Tabel 3

Gecodeerde Citaties per Interview in de Categorie 'Contextuele Factoren' weergegeven in aantallen

Code	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	Totaal
Goed contact collega's	2	0	0	2	5	3	4	0	4	20
Afstand stuurgroep	2	1	2	3	3	0	0	3	0	14
Werkdruk	2	3	0	0	4	0	2	1	0	12
Motivatie	2	4	0	0	0	0	0	0	0	6
Teamwork	1	2	1	0	0	1	1	0	0	6
Ervaring	1	1	0	0	1	0	0	1	0	4
Overmacht	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Te weinig bottom-up	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2

Note. R = respondent

Om PEP levendig te houden binnen de school en hierdoor te voorkomen dat het te veel op de achtergrond raakt is *goed contact met collega's* een belangrijke factor.

“We zijn dan drie maatjes met elkaar en ik vind dat heel plezierig. Ik vind dat ik ook plezierige maatjes heb, waarbij ik ook nog weer wat kan bieden en waarbij ik ook dingen terug krijg.” –Respondent 7

Ook kwam naar voren dat *afstand werd ervaren tussen de stuurgroep* en de rest van het team. Dit kan tot gevolg hebben dat de interventie niet volledig in de hele school wordt geïmplementeerd.

“Neem mensen niet alleen vanuit die stuurgroep mee, want wij hebben toch een beetje uit elkaar gelopen. Ik denk dat je eerder bijeenkomsten moet hebben als de stuurgroep bijeenkomsten heeft gehad waarin zij lijnen uitzetten, dat zij eigenlijk onmiddellijk terugkoppelen naar de hele groep.” – Respondent 5

Daarnaast wordt *werkdruk* benoemd als belangrijke contextfactor die van invloed is op het implementatieproces.

“Weet je het ligt ook heel erg, hangt ook heel erg samen met de tijd. Het moment dat ik dacht ‘oh nu zijn we ontzettend aan het trekken’, was het moment in januari wanneer het altijd piekdrukke is voor de leerkrachten zeg maar. Dan zijn er zoveel dingen die ze al moeten dat eigenlijk ook soort van logisch is dat er weinig ruimte is voor randzaken. En als je dan net met iets nieuws komt, of iets wilt, dan is dat lastig.” –Respondent 1

Ook werden *teamwork* en *motivatie* enkele keren genoemd als contextuele factoren. Bij *teamwork* komt naar voren dat het gaat om het met elkaar samenwerken aan een project of activiteit. Bij *motivatie* gaat het vooral om de reden waarom iemand bijvoorbeeld bij de stuurgroep wil. Het is belangrijk dat betrokkenen zelf gemotiveerd zijn om zich hierbij aan te sluiten en hiervoor in te willen zetten.

In mindere mate werden ook *ervaring*, *overmacht* en *te weinig bottom-up werken* benoemd. Bij *ervaring* speelt tijd een belangrijke rol, omdat hierbij gesproken werd over wat volgend jaar brengt en dat de implementatie over de tijd verbeterd is. Ook *overmacht* werd aangemerkt als contextuele factor, met name door verschillende wisselingen in de bezitting van het team die een rol

hebben gespeeld in de implementatie. Het *te weinig bottom-up werken* werd gekenmerkt door een niet evenredige verdeling van de functies in de stuurgroep.

De belangrijkste beschermende contextuele factor was het *contact met collega's*, welke als positief werd ervaren. De *afstand tussen de stuurgroep* en de rest van het team en de werkdruk worden als meest hinderlijk ervaren voor het implementatieproces.

Mentale modellen

Daarnaast is gekeken naar de perceptie van de deelnemers omtrent PEP, waarbij vijf codes zijn gebruikt (Tabel 4).

Tabel 4

Gecodeerde Citaties per Interview in de Categorie 'Mentale Modellen' weergegeven in aantallen

Code	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	Totaal
Beleving	1	2	0	6	2	3	3	2	3	22
PEP = mooi	1	4	2	3	3	2	3	1	0	19
Gezamenlijke visie	2	1	1	2	0	1	0	0	5	12
Bewustwording	1	4	1	0	1	0	2	1	1	11
Groeiproces	0	2	1	2	1	0	0	1	2	9

Note. R = respondent

Binnen de teams is sprake van veel *beleving* van PEP. Hierdoor komt meer invulling aan het werk en wordt de perceptie van de werknemers positiever.

“Dus je voelt weer, je voelt het weer, tenminste ik voel het weer. Je voelt weer, het gaat niet allemaal op de automatische piloot, maar je geniet weer en je loopt warm van de dingetjes in de klas en dan smelt je, dat is weer een beetje dat gevoel van yes! Wat lekker, wat mooi wat hier gebeurt, kijk dit kind, of kijk wat hier nu dat je, dat die beleving, die wordt echt hoger. Dat denk ik echt. Ja!”

– Respondent 4

De deelnemers waren over het algemeen heel tevreden met PEP en voelden zich thuis in het gedachtegoed hiervan, *PEP = mooi*.

“Ja, vind het heel fijn. Vind het heel prettig. Ik had er al heel veel zin in toen ik het las. En toen de trainer praatte dacht ik helemaal, ja wauw. Echt leuk, heel leuk. Het heeft me anders leren kijken naar kleuters en soms ook wel heel verassend hoor.” - Respondent 5

“Dat vind ik zo leuk van PEP, dat ik het gevoel heb van ‘ja dat is leuk’ we gaan juist die andere weg en we zien het wel” – Respondent 2

Een belangrijke bijdrage hieraan was het meer inzicht krijgen in de verschillende visies van de betrokkenen en uitzoeken welke mentale modellen iedereen heeft.

“En dat verwacht ik ook een stuk van de mensen om mee heen, dat die mij daar in ook energie weer in geven zeg maar en mij inspireren en dat je samen, vooral dat samen, elkaar steunen, ja dat je samen datzelfde draagt zeg maar dat vind ik heel belangrijk. De neuzen dezelfde kant op zeg maar. En dat wil niet zeggen dat je allemaal hetzelfde moet zijn of allemaal hetzelfde moet doen, maar wel dat je met z’n allen de neuzen dezelfde kant op hebt en er voor gaat.” – Respondent 2

Ook wordt gezien dat PEP de deelnemers aan het denken heeft gezet, waardoor zij zich meer bewust zijn geworden van hun eigen visie en de wijze waarop zij in het onderwijs staan.

“Ja, niet dat het zoveel nieuws is, echt niet. Want ja dat, ik denk dat ik dat wel ben, PEP ben ik wel zoals ik als leerkracht op school sta. Maar ik denk dat men net weer even die bewustwording even en dat je nog meer er doelbewuster in gaat zitten.” – Respondent 2

Anderen geven aan dat de implementatie een *groeiproces* is waar meer tijd voor nodig is voordat het volledig is geïmplementeerd.

“Nou ik zie niet echt belemmeringen, ik zie het vooral als een proces. En een proces waar je misschien wel een paar jaar over doet voordat het helemaal in die bloedbaan zit, zoals collega’s dat dan noemen. En bij dit soort processen moet je ook accepteren dat het soms heel snel gaat en dan iets weer weg kabbelt. Dus als je het als een proces ziet en het ook vooral ziet wat er al wel gebeurt dan komt dat helemaal goed denk ik.” – Respondent 4

Over het algemeen laten de deelnemer veel *beleving* zien wanneer zij over PEP praten. Ze zien het als een mooie toevoeging aan hun werk en ervaren het gedurende de dag.

Wensen

Ook kwamen aspecten naar boven waar gedurende de implementatie behoefte aan was of waar in de toekomst nog aan gewerkt moet worden (Tabel 5).

Tabel 5

Gecodeerde Citaties per Interview in de Categorie 'Wensen' weergegeven in aantallen

Code	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	Totaal
Borging	4	0	2	1	1	2	0	2	4	16
Ondersteuning	2	0	1	4	0	4	0	0	3	14
Voortouw nemen	1	0	3	4	0	0	0	0	1	9
Gezamenlijke visie	1	3	0	2	1	0	0	0	0	7
Collega's/verbinden	2	2	1	1	1	0	0	0	0	7
Groeiproces creëren	2	0	1	0	0	0	0	1	2	6
Gelijkheid	1	1	0	1	2	0	0	0	1	6
Activiteiten	0	0	2	1	0	0	0	1	0	4
Positieve focus	0	1	3	0	0	0	0	0	0	4

Note. R = respondent

Opvallend is dat alle codes, behalve borging, terugkomen in een van de andere categorieën, waardoor mogelijk meer behoefte is aan deze elementen. Voornamelijk is behoefte aan *borging* van het gedachtegoed, zodat het een nog steviger fundament krijgt en minder snel naar de achtergrond verdwijnt. Meerdere deelnemers spraken hierover.

“We hebben het echt nodig binnen dit team, en misschien wel binnen elk team, maar in dit team in ieder geval is mijn ervaring wel dat we het echt nodig hebben. Dat je een aantal keren heel expliciet het op de agenda terug laat komen. Het er samen over hebt. Ik denk ook zeker volgend schooljaar, we gaan samenvoegen, verhuizen. Nou ja, de leefregels die dan van toepassing zijn moeten mooi naar voren komen die we samen kunnen uitdragen. Dus daar is wel iets nog in nodig zeg maar.” –

Respondent 1

“Dus ik hoop dat we volgend jaar nog iets meer, nou ja dat mensen het toch echt gaan voelen in hun bloedbaan. Van hé dit is toch wel echt de essentie. Maar ik denk echt wel dat je daarmee verder moet

als school om daar echt iets voor neer te zetten. En wat ik zei je hebt daar echt wel directie voor nodig om daar breed kaders voor te creëren.” – Respondent 9

Aangegeven werd dat tijdens de implementatie behoefte was aan *ondersteuning*, zowel binnen het team onderling als vanuit een externe bron.

“Ja, misschien toch ook in die contactmomenten inderdaad iets. Daar moeten volgend jaar weer een aantal contact momenten voor zijn waarin dat kan, bijvoorbeeld in de PEP talk.” – Respondent 1

“Nou een stuk ouderbrieven, hebben we eigenlijk allemaal zelf moeten maken. Hoe ga je communiceren met die positieve ouder communicatie. Daar had ik wel wat voorbeelden, voorbeelden voor hoe ga ik daar een website over vullen. Ik heb dat nu allemaal zelf opgezocht.” – Respondent 6

Ook werd door verschillende deelnemers aangegeven dat een belangrijke taak in het implementatieproces ligt bij de directie, waarbij zij het *voortouw moeten nemen*. Hierbij wordt aangegeven dat zij behoefte hebben aan een directie die het voortouw neemt.

“Daarin denk ik echt dat directie heel actieve rol zou moeten hebben en het zorgteam heel nauw daarna. En dan komt dat volgens mij in een team vanzelf. Dan gaan mensen dat ook als voorbeeld gebruiken, nou ja dat olievlek verhaal.” – Respondent 3

Verder liggen nog wensen in *meer contact met collega's*, het creëren van een *gezamenlijke visie* en een *positieve focus*. Daarnaast wordt ook benoemd dat meer *gelijkheid* tussen de leden van de stuurgroep en de rest van het team is gewenst en dat de implementatie een *groeiproces* is wat tijd kost, voordat het volledig eigen is. Enkele deelnemers gaven meer *activiteiten* te willen, waarbij het voornamelijk gaat om spontane acties van teamleden als het uitdelen van *smileys*.

De deelnemers geven aan de meeste behoefte te hebben aan *borging* van het gedachtegoed van PEP. Daarnaast was meer *ondersteuning* gewenst gedurende het implementatieproces en deze wens blijft ook bestaan voor de toekomst.

Discussie

In Nederland zijn nog maar weinig scholen die vanuit een *heleschoolbenadering* werken aan een positief leerklimaat (Elfrink et al., 2017). Om meer te leren over het implementatieproces is vanuit het implementatie framework van Nielsen en Randall (2015) gekeken naar de vraag: 'Hoe is PEP geïmplementeerd in twee scholen binnen het speciaal onderwijs?'. Uit de resultaten bleek over het algemeen dat het implementatieproces als positief werd ervaren door de deelnemers.

Als eerste is gekeken naar de kwaliteit van de implementatie van PEP en zoals de resultaten weergegeven wordt veel aandacht besteed aan welbevinden en betrokkenheid, de twee pijlers van PEP. Eén van de participanten benoemt betrokkenheid zelfs als de '*clue van dit onderwijs*' (-R9). Onderzoek laat zien dat leerkrachten minder aandacht hoeven te besteden aan gedragsproblematiek wanneer de kinderen betrokken zijn bij activiteiten, waardoor zij meer toekomen aan het overbrengen van de lesstof (Brophy, 1999). De participanten geven aan meer vanuit een positieve focus te kijken naar de kinderen en hun problematiek en te zorgen voor een passend lesaanbod, zodat de kinderen welbevinden en betrokkenheid ervaren. Vanuit de literatuur blijkt dat welbevinden en betrokkenheid de mate van ervaren positieve emoties versterken (Fredrickson & Braningen, 2005). Waarbij deze weer een positief effect hebben op de cognitieve vermogens van kinderen (Isen, 2008). Hoewel deze positieve manier van kijken passend is bij de visie van de participanten, vinden de participanten het wel van belang om hier aandacht aan te blijven besteden om het levendig te houden. Daarom is het belangrijk dat PEP zichtbaar is, als een constante herinnering aan de visie van PEP. Opvallend was dat de *heleschoolbenadering* in mindere mate werd genoemd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de deelnemers vooral bezig zijn met het creëren van welbevinden en betrokkenheid en daardoor wel werken aan een *heleschoolbenadering*, maar zich hier niet expliciet van bewust zijn, waardoor deze ook minder als zodanig wordt benoemd. Door hier meer bewust van te zijn kan mogelijk beter gekeken worden waar nog aandacht aan besteed moet worden, omdat dan zichtbaar wordt op welke elementen de focus ligt. Zoals Waters (2011) liet zien is een *heleschoolbenadering* essentieel in de effectiviteit van een interventie, waarbij een goede

overdracht tussen de verschillende betrokkenen belangrijk is. Juist in het speciaal onderwijs komen kinderen in aanraking met verschillende werknemers als, leerkrachten, de orthopedagoog, ergotherapeut, fysiotherapeut, etc. waardoor het van belang is dat iedereen wordt meegenomen in het implementatieproces en handelt vanuit de visie van PEP.

Ten tweede is gekeken naar de context en de factoren die vanuit de omgeving van invloed zijn op de implementatie van PEP. De deelnemers vonden goed contact met collega's een belangrijke beschermende contextuele factor, doordat het krijgen van input vanuit verschillende invalshoeken helpt bij het levendig houden van PEP. Uit onderzoek blijkt dat het observeren bij anderen en hier ideeën opdoen, helpt bij het zelf uitvoeren van bijvoorbeeld activiteiten (Berwick, 2003; Van Yperen, 2003). Ook ander onderzoek heeft laten zien dat individuele activiteiten effectief zijn in het implementatieproces, maar dat dit wordt versterkt wanneer interactie plaats vindt met andere collega's (Wandersman, et al., 2008). Aarons, Hurlburt en Horwitz (2011) benoemen intervisie als een belangrijk onderdeel van implementatie, net als een goede interactie tussen alle betrokkenen (Wandersman et al., 2008). Hier aan verbonden is de afstand tussen de stuurgroep en het team, waarbij de stuurgroep veel inspiratie krijgt van elkaar en regelmatig bijeen komt, maar het team hierin minder participeert en daardoor minder betrokken is. Dit werd dan ook benoemd als belangrijkste hinderende contextuele factor. Om PEP levendig te kunnen houden is het belangrijk dat een goede overdracht plaats vindt, zodat iedere betrokkene input krijgt van andere deelnemers. Daarnaast werd werkdruk ervaren als hinderlijke factor, door de vele eisen die gesteld worden aan het speciaal onderwijs. Deze eisen liggen enerzijds op administratief vlak, zoals het schrijven van ontwikkelingsperspectieven. Anderzijds vergt ook de omgang met de gedragsproblematiek van de kinderen veel van de leerkrachten (Brophy, 1999), waardoor zij veel stress ervaren (van Beukering, et al., 2005). Om een interventie goed te kunnen implementeren is het belangrijk dat er genoeg capaciteit op de werkvloer is om deze uit te kunnen voeren, waardoor de motivatie om te werken aan de implementatie verbeterd (Durlak & DuPre, 2008).

Als derde is gekeken naar de mentale modellen van de deelnemers om te onderzoeken die zij hebben betreffend PEP. Vooral kwam naar voren dat de deelnemers een PEP als positief beleefden en dat de visie hiervan passend was bij hun eigen visie. Door deze beleving, kijken de leerkrachten ook positiever naar de kinderen met gedragsproblemen, waardoor de interactie stijl ook positiever wordt. De wijze waarop leerkrachten de kinderen zien, beïnvloedt de manier van interactie met hen (van Beukering, et al., 2005). Beleving is daarnaast belangrijk voor het voorzetten en uitvoeren van een interventie (Curtis, Pisecco, Hamilton, & Moore, 2006), omdat de implementatie wordt beïnvloed door de attitude van degenen die deze uitvoeren ten opzichte van de interventie (Avramidis & Norwich, 2002). Daarnaast werd ook gesproken over een gezamenlijke visie. Vanuit de literatuur blijkt dat het hebben van deze visie helpend is om een effectief team neer te zetten (Mohammed & Dumville, 2001). Door samen en doelgericht te werken verbeterd het implementatie proces en de prestatie (Mathieu, Heffner, Goodwin, Salas, & Cannon-Bowers, 2000). Tijdens het implementatieproces werd aandacht besteed aan het creëren van een gezamenlijke visie tijdens een conferentie. Door dit in teamverband te doen verbetert de communicatie tussen de deelnemers en worden de verschillende mentale modellen samengebracht (Nielsen & Randall, 2015), wat er toe leidt dat het team in staat is veranderingen toe te passen (Edmondson, 1999). Doordat PEP geen draaiboek heeft kan elke school zijn eigen weg zoeken in de implementatie, waardoor ruimte is voor de verschillende achtergronden, ideeën en percepties. Dit maakt PEP geschikt voor het speciaal onderwijs, omdat PEP zich richt op het ontwikkelen van een positieve basishouding van alle betrokkenen. Dit zorgt ervoor dat de focus niet alleen ligt op het verbeteren van de cognitieve vaardigheden en het wegwerken van deficiënties, maar vooral op de sterke kanten en het welbevinden van de kinderen.

Als laatste zijn de wensen van de deelnemers in beeld gebracht. Gekeken naar de codes binnen deze categorie valt op dat deze grotendeels overeenkomen met de codes in de andere categorieën. De deelnemers gaven over het algemeen aan tevreden te zijn over het implementatieproces en willen blijvend aandacht besteden aan een aantal van deze codes, zoals

ondersteuning en voortouw nemen. Voor de komende periode wordt vooral borging genoemd als prioriteit, zodat PEP onderdeel wordt van het dagelijks handelen (De Lange & Chênevert, 2009). Om dit te kunnen bewerkstellingen is het helpend om getraind en gecoacht te blijven worden, waarbij aangesloten wordt op de behoeften van het team (Mikolajczak, Stals, Fleuren, de Wilde, & Paulussen, 2009). Zo gaven de deelnemers aan de ondersteuning als prettig te ervaren en behoefte te hebben dit voort te zetten. Naast ondersteuning van buitenaf zijn ook interne overlegmomenten van belang bij het instant houden van een interventie (De Lange & Chênevert, 2009). Aan deze interne overlegmomenten was in het beginstadium meer behoefte geweest, zodat PEP alle lagen binnen de school bereikt en hierdoor schoolbreed wordt weggezet. Daarnaast geven deze momenten gelegenheid om geïnspireerd te raken door andere collega's, wat als een belangrijke contextuele factor werd ervaren. Uit onderzoek blijkt dat ondersteuning en bijeenkomsten waarin uitwisseling tussen collega's plaatsvindt, de betrokkenheid vergroot en de motivatie om de interventie uit te voeren verhoogd (Saldana & Chamberlain, 2012). Ook de behoefte aan sterk leiderschap wordt uitgesproken, wat tevens wordt benoemd als factor voor de kwaliteit van de implementatie. Sanders (2012) geeft aan dat goed leiderschap een belangrijke rol speelt in het levendig houden van het implementatieproces.

Aanbevelingen en limitaties

Het huidige onderzoek heeft het implementatieproces van PEP in twee scholen binnen het speciaal onderwijs in beeld gebracht. De resultaten ondersteunen het onderzoek van Elfrink et al (2017), waarin de deelnemers positief stonden tegenover PEP. Ook zij vonden dat een meer positieve focus was ontstaan, waardoor meer gekeken wordt naar het welbevinden, de sterke kanten en mogelijkheden van kinderen (Elfrink et al., 2017). Deze positieve focus is belangrijk voor cluster 4 kinderen, omdat zij vaak te maken krijgen met negatieve oordelen vanuit de omgeving. Huidig onderzoek laat zien dat een positieve focus vanuit de omgeving goed toe te passen is bij kinderen met gedragsproblematiek. Opvallend was dat met name gesproken werd over betrokkenheid.

Welbevinden werd minder genoemd door de leerkrachten. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat welbevinden een uitkomstmaat is en geen procesindicator, zoals het model van PEP op dit moment impliceert. Aan de andere kant kan gesteld worden dat een zekere mate van welbevinden aanwezig moet zijn, om betrokken te kunnen zijn (Laevers, 2015). Om hier meer duidelijkheid over te verkrijgen is verder onderzoek nodig.

Met betrekking tot de verkregen resultaten kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden bij huidig onderzoek. Allereerst heeft de evaluatie intern plaatsgevonden, waarbij geargumenteerd zou kunnen worden dat dit minder objectief is dan een extern uitgevoerde evaluatie. Echter is PEP door andere onderzoekers geïmplementeerd op de scholen en zijn de codes door twee onderzoekers gecreëerd, wat de objectiviteit ten goede komt. Ook zijn niet alle betrokkenen bij de school vertegenwoordigd in het onderzoek, bijvoorbeeld kinderen, ouders en onderwijsassistenten. Een mogelijk gevolg hiervan is dat zij nog aanvullingen of een andere visie hebben op PEP en deze niet meegenomen worden in het onderzoek. De huidige deelnemers hebben verschillende functies binnen de school, waardoor een groot deel van de ervaringen wel in kaart is gebracht. Het onderzoek is specifiek voor de twee scholen die deelnemen aan PEP op dit moment, waardoor de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden.

Voor vervolgonderzoek zou in eerste instantie een volledige evaluatie gedaan kunnen worden, waarbij onder andere ook de ouders en de onderwijsassistenten meegenomen worden. Daarnaast kan gebruik worden gemaakt van vragenlijsten als voor- en nameting, waardoor een andere bron informatie verschaft betreffend de implementatie van PEP. Om meer inzicht te krijgen in de effectiviteit van PEP in het speciaal onderwijs zou een *randomized controlled trial* uitgevoerd moeten worden, waarbij de resultaten vergeleken worden met een controle groep. Om dit te bewerkstelligen moet de interventie op meer scholen geïmplementeerd worden, zodat de resultaten beter generaliseerbaar zijn.

Conclusie

Concluderend kan gesteld worden dat het implementatieproces als positief is ervaren op de twee deelnemende scholen. Gedurende het jaar is een positieve focus ontstaan op onderwijs en de kinderen met gedragsproblemen, waarin vooral betrokkenheid een grote rol heeft ingenomen. Aangezien naast betrokkenheid ook welbevinden een pijler is van PEP, is het wenselijk om hier in de toekomst meer aandacht voor te hebben, zodat beiden een centrale rol innemen in de ontwikkeling van deze kinderen. Belangrijk voor het levendig houden van PEP is dat borging plaatsvindt, waarbij overlegmomenten, externe ondersteuning en sterk leiderschap essentieel zijn. Daarnaast is meer aandacht voor de *heleschoolbenadering* gewenst om PEP zo effectief mogelijk te kunnen implementeren. PEP kijkt niet alleen naar de deficiënties van kinderen, maar juist naar de sterke kanten en focust daarmee niet alleen op de klachten, maar vooral op de krachten. Belangrijk is om meer inzicht te krijgen in de effectiviteit van PEP en de manier waarop dit het leerproces van cluster 4 kinderen beïnvloedt.

Referenties

- Aalsvoort, D. Van der (2006). *Jonge leerlingen met een risicovolle ontwikkeling: achtergronden, diagnose en behandeling*. Leuven: Acco.
- Aarons, G.A., Hurlburt, M. & Horwitz, S.M. (2011) Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health*, 38, 4-23.
- Arend, R., Gove, F.L., & Sroufe, L.A. (1979). Continuity of individual adaption from infancy to kindergarten: a predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. European journal of special needs education, 17, 129-147.
- Braet, C., & Bögels, S. (2008). *Protocollaire behandelingen voor kinderen en adolescenten met psychische klachten*. Amsterdam: Boom Psychologie.
- Berwick, D. M. (2003). Disseminating innovations in health care. *Journal of the American Medical Association*, 289, 1969-1975.
- Beukering, T. Van, Touw, H. & Everaert, H. (2005). *Teachers' Personal Constructs on Problem Behaviour: towards Professional Development*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk.
- Bohlmeijer, E., Bolier, L., Westerhof, G.J., & Walburg, A.J. (2013). *Handboek positieve psychologie: theorie, onderzoek en toepassingen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bolier, L., Walburg, J.A., & Boerefijn, J. (2013). Positieve psychologie op school. In Bohlmeijer, E., Bolier, L., Westerhof, G.J., & Walburg, A.J. (2013). *Handboek positieve psychologie: theorie, onderzoek en toepassingen* (pp. 325 – 338) . Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Brophy, J. (1999). *Teaching. Educational Practices Series-1*. Brussels, Belgium: International Academy of Education; Geneva, Switzerland: International Bureau of Education.

- De Lange, M. I., and C. Chênevert. (2009). *Borgen van interventies: onderhouden en monitoren van de uitvoering*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41, 327-350.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Elfrink, T.R., Goldberg, J.M., Schreurs, K.M.G., Bohlmeijer, E.T., & Clarke, A.M. (2017). Positive educative programme: a whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117, 215-230.
doi: 10.1108/HE-09-2016-0039.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden thought-action repertoires: Evidence for the broaden-and-build model. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.
- Fredrickson, B.L., Tugade, M.M., Waugh, C.E., & Larkin, G.R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365-376.
- Hollander, M., & van Oploo, M. (2012). Met het oog op de toekomst. *Jeugdbeleid*, 6, 89-94.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 1-13.
- Isen, A.M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving, *handbook of emotions*, 3, 548-573.
- Keyes, C.L.M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 53-548.

- Keyes, C.L.M., & Westerhof, G.J. (2010). Mental illness and mental health: the two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17, 110-119.
doi: 10.1007/s10804-009-9082-y.
- Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education*. Averbode: CEGO.
- Laevers, F., Heylen, L., & Maes, J. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Averbode: CEGO.
- Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 273.
- Mikolajczak, J., Stals, K., Fleuren, M.A.H., de Wilde, E.J. & Paulussen, T.G.W.M. (2009). *Kennis synthese van condities voor effectieve invoering van jeugdinterventies*. Leiden: TNO rapport Kwaliteit van Leven.
- Mohammed, S. & Dumville, B. C. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: Expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 89-106.
- Norrish, J.M., & Seligman, M. (2015). *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford Positive Psychology Series.
- Norrish, J.M., Williams, P., O'Connor, M. and Robinson, J. (2013), "An applied framework for positive education", *International Journal of Wellbeing*, 3, pp. 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2.
- Pameijer, N., van Beukering, T., & de Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam: samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.

Rijksoverheid. (n.d.) Passend onderwijs. Gekeken op 21 augustus 2017

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>

Saldana, L. & Chamberlain, P. (2012). Supporting implementation: the role of community development teams to build infrastructure. *American Journal of Community Psychology*, 50, 334-346.

Sanders, M.R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 345-379.

Seligman, M.E.P. (2011). Flourish- a visionary new understanding of happiness and wellbeing. New York: Free Press.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M., (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohr, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L. et al. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 3-4.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28, 75-90.

Waugh, C.E., & Fredrickson, B.L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *Journal of Positive Psychology*, 1, 93-106.

Yperen, T. van (2003). *Gaandeweg. Werken aan de effectiviteit van de jeugdzorg*. Utrecht: Universiteit Utrecht/ NIZW.