

TAAKSPEL, MEER DAN EEN LEUK SPEL

*Als je kinderen les geeft,
kan het antwoord goed of fout zijn.
Als je met kinderen leeft,
zijn ze zelf het antwoord.*

Marcel van Herpen

Anja Klop
Studentnummer: 121321
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)
3-2017
Afstudeerbegeleider: J. Kaldeway
13.589 woorden

Inhoudsopgave

- 1. Inleiding** pag. 4

Literatuurdeel

- 2. Het model van de ideale leerkracht** pag. 6

- 2.1 Effect van een school
- 2.2 De ideale leerkracht

- 3. Relatie leerkracht - leerling** pag. 8

- 3.1 Wat is relatie?
- 3.2 Veilige of onveilige relatie
- 3.3 Relatie opbouwen
- 3.4 Gevolgen van een goede relatie in de klas
- 3.5 Interpersoonlijke competenties van een leerkracht
- 3.6 Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag

- 4. Positief klassenklimaat** pag. 12

- 4.1 Wat is klassenmanagement
- 4.2 Klassenmanagement toepassen
- 4.3 Pedagogisch klassenklimaat
- 4.4 Leerkracht als rolmodel

- 5. Taakspel** pag. 15

- 5.1 Leertheorie achter Taakspel
- 5.2 Het doel van Taakspel
- 5.3 Regelovertredend gedrag
- 5.4 Taakspel in praktijk
- 5.5 Effecten van Taakspel

- 6. Samenvattende terugblik literatuurverkenning** pag. 21

Empirisch deel

- 7. Methode** pag. 22

- 7.1 Soort onderzoek
- 7.2 Onderzoeksgroep
- 7.3 Onderzoeksinstrumenten
- 7.4 Uitvoering

- 8. Resultaten** pag. 27

- 8.1 Datamatrix
- 8.2 Resultaten regelovertredend gedrag
- 8.3 Resultaten LLRV
- 8.4 Resultaten VIL
- 8.5 Resultaten klassenklimaat

9. Conclusie	pag. 32
10. Discussie	pag. 33
11. Aanbevelingen	pag. 34
12. Samenvatting	pag. 35
13. Literatuurlijst	pag. 36
14. Bijlagen	pag. 39

Bijlage 1: Formulier 1a Observatie regelovertredend gedrag zonder het Taakspel

Bijlage 2: Formulier II Indeling leerlingen naar mate van regelovertredend gedrag

Bijlage 3: Formulier III Indeling leerlingen in teams

Bijlage 4: Formulier IV Regelovertredend gedrag tijdens het Taakspel

Bijlage 5: Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst

Bijlage 6: Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Bijlage 7: Vragenlijst klassenklimaat

1. Inleiding

Vanaf het moment dat ik voor de keuze stond om een beroepsopleiding te gaan volgen na de HAVO, had ik het verlangen om juf te worden. Uiteindelijk ben ik op mijn 31^{ste} de deeltijdopleiding PABO aan de Hogeschool Ede gaan doen. Gedurende de afgelopen jaren heb ik tijdens mijn stages in verschillende scholen een kijkje mogen nemen. Binnen de opleiding en van stage-mentoren heb ik geleerd hoe je een les dient op te bouwen, hoe je boeiend een verhaal kunt vertellen, hoe je moet handelen als een leerling een gedragsstoornis heeft. Maar naast de pedagogische, didactische en organisatorische competenties die je als leerkracht zeker nodig hebt, blijft mijn vraag: hoe word je dé leerkracht die een klas en een leerling individueel nodig heeft?

KOMT DE MEESTER
VOOR MIJ

OF VOOR ZIJN
HYPOTHEEK

DE MEESTER

Locje

Elk kind heeft in mijn visie recht op een veilige plaats in de klas aansluitend bij zijn of haar talenten en mogelijkheden. Zo'n veilige plaats dient elke leerkracht te bewerkstelligen in de klas. Om dit te kunnen creëren is een goede relatie en veilig pedagogisch klimaat noodzakelijk. Een goede relatie met de leerlingen hebben, is in mijn ogen essentieel om een goed klassenklimaat te bereiken. Je kunt nog zo goed vanuit de theorie weten hoe je bijvoorbeeld opbrengstgericht moet werken en hoe je het leerlingvolgsysteem moet bijhouden, maar als je als leerkracht geen band hebt met de leerlingen, behoor je uiteindelijk misschien tot het kwart van de leerkrachten die het onderwijs verlaat binnen vijf jaar (Duin, 2014). Als je werkt in een plezierige werkomgeving houd je het langer vol en heb je minder kans op motivatieverlies.

Leerlingen, die op dit moment opgroeien in een wereld die wankelt, hebben recht op een veilige plaats op school. De leerkracht speelt een essentiële rol in het creëren van een veilige omgeving, zodat de leerlingen zich gewaardeerd voelen, competent voelen en het gevoel hebben dat ze erbij horen (Henckel, 2011). Binnen het pedagogisch klimaat dient te worden voorzien in deze drie basisbehoeften.

Zo ontstond mijn praktijkvraag: 'Hoe kunnen we zorgen voor een goed, werkbaar klassenklimaat?'. Daarbij wilde ik graag weten wat de relatie is tussen het klassenklimaat en regelovertredend gedrag. Om als leerkracht goed te kunnen lesgeven, dient het regelovertredend gedrag tot een minimum te worden gebracht. Door als politieagent voor de klas te gaan staan, kom je in een negatieve spiraal met de klas. Het regelovertredend gedrag heeft invloed op het klassenklimaat. Na een gesprek met een onderwijskundige ben ik op het idee gekomen om Taakspel in te zetten. Als je een klas binnen loopt, voel je gelijk de sfeer die er in zo'n klas heerst. Mijn streven is om een veilige, prettige sfeer in de klas te creëren, zodat de leerlingen graag naar school komen en zich veilig voelen in de klas. Een gevoel van saamhorigheid en het spreekwoordelijke door het vuur gaan voor elkaar. Uitgaan van de mogelijkheden van het kind. Gezien mijn praktijkvraag is Taakspel een interventiemiddel dat kan zorgen voor een goed en werkbaar klassenklimaat. De CED-groep geeft in hun folder over Taakspel aan, dat het leidt tot een prettiger klassenklimaat en dat de nadruk op gewenst gedrag ligt (CED-Groep, 2014).

Mijn onderzoeksvraag is: *'Welk effect heeft Taakspel op regelovertredend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en uiteindelijk op het klassenklimaat?'*

Mijn onderzoek bestaat uit een literatuur- en empirisch deel. In de literatuurverkenning worden de volgende vragen beantwoord:

- Wat is regelovertredend gedrag?
- Wat houdt een goede relatie tussen leerkracht en leerling in?
- Wat wordt verstaan onder een positief klassenklimaat?
- Wat is Taakspel? Welke leertheorie zit achter Taakspel?

De literatuurverkenning ben ik gestart met het model van de ideale leerkracht om uit te vinden wat voor effect een school heeft en wat er wordt verstaan onder de ideale leerkracht.

In het empirisch deel is beschreven hoe ik een pre-experiment zonder controlegroep heb uitgevoerd. Ik startte mijn praktijkonderzoek door een voormeting te doen in mijn stageklas, groep 5 (24 leerlingen). Mijn stageklas onderging de interventie in de vorm van Taakspel. Mijn onderzoeksinstrumenten bestonden uit vragenlijsten met betrekking tot de (inter)persoonlijke relatie tussen leerkracht en leerling en een vragenlijst omtrent het klassenklimaat. Ik volgde de observatielijsten van Taakspel om regelovertredend gedrag in beeld te brengen en gelijkwaardige en te vergelijken teams als steekproef te maken. Gedurende mijn stageperiode heb ik Taakspel daadwerkelijk ingezet in mijn stageklas. Aan het eind van deze periode deed ik een nameting aan de hand van dezelfde vragen- en observatielijsten.

2. Het model van de ideale leerkracht

2.1 Effect van een school

De Amerikaanse onderwijsonderzoeker Robert Marzano voerde een meta-analyse uit op 35 jaar onderwijsresearch. Hij heeft hiervoor zowel Amerikaans, Canadees als Europees onderzoek gebruikt (Marzano, Pickering & Pollock, 2008). Daaruit blijkt, dat het effect dat een school heeft op leerlingen, voor een deel wordt bepaald door zaken die op schoolniveau geregeld kunnen worden, maar voor het grootste deel bepaald wordt door het vakmanschap van de leraar (zie figuur 2.1).

33% SCHOOL	E F F E C T
67% LERAAR	

Figuur 2.1 Effect van een school (Marzano e.a, 2008).

De drie basisvaardigheden waarover een leerkracht dient te beschikken volgens de onderwijsinspectie (in Schmeier, 2013, p.20), zijn het creëren van een taakgerichte werksfeer in de klas, goed kunnen uitleggen en leerlingen actief bij de les betrekken. Veel externaliserend probleemgedrag kan in taakgericht werken worden omgezet door de focus te leggen op het handelen van de leerkracht. Een sterke school beschikt over een bovengemiddelde score op het gebied van didactisch handelen van leraren (Inspectie van het onderwijs, 2009). Hieronder valt het realiseren van een taakgerichte werksfeer, het duidelijk uitleggen door de leerkracht, een actieve en zelfstandige rol van leerlingen en het actief betrekken van de leerlingen bij de onderwijsactiviteiten (Inspectie van het onderwijs, 2009). Onder actief betrekken van de leerlingen vallen lessen en activiteiten die aansluiten bij hun belevingswereld, aantrekkelijke instructie en inspelen op de interesses van leerlingen.

2.2 De ideale leerkracht

Als je aan leerlingen vraagt wat ze belangrijk vinden bij een leerkracht, geven ze vaak dezelfde antwoorden. Een ideale leerkracht kan goed vertellen en uitleggen. Leerlingen willen rechtvaardig behandeld worden en zijn erg gevoelig voor authenticiteit en echtheid van de leerkracht (Van Herpen, 2013). Het onderwijs heeft volgens Biesta (2012) drie functies; kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Onder de kwalificatiefunctie verstaat Biesta (2012) het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip. De socialisatiefunctie heeft invloed op de ontwikkeling op sociaal, cultureel en politiek gebied. De laatste functie, subjectivering ofwel persoonsvorming, heeft ermee te maken dat het onderwijs voorziet in de ontwikkeling en vorming van het menselijke individu.

De Amerikaanse onderwijsonderzoeker Marzano heeft een model (figuur 2.2) ontwikkeld van factoren die van invloed zijn op de prestaties en ontwikkeling van kinderen.



Figuur 2.2 Model Prestaties en ontwikkeling van de leerling (Marzano e.a, 2008).

Het model van Marzano is verdeeld in drie niveaus: leerlingniveau, schoolniveau en leraarniveau. De verdeling in procenten is lichtelijk arbitrair, namelijk voor 25% heeft het leerlingniveau (thuissituatie, achtergrondkennis en motivatie) invloed op de prestaties en ontwikkeling van de leerling en voor 25% het schoolniveau. Onder schoolniveau vallen vijf factoren die binnen het schoolbeleid geregeld (moeten) zijn (zie figuur 2.2). Veruit de meeste invloed op de prestaties en ontwikkeling van de leerling is de docent (50%).

Het leraarniveau omvat drie factoren. Deze factoren zijn de didactische aanpak, pedagogisch handelen & klassenmanagement en sturing & herontwerpen programma. Het bieden van een goede instructieles is het uitgangspunt bij de factor didactische aanpak. Dat betekent dat een instructieles efficiënt en gedifferentieerd dient te zijn (Cuppers, 2012). Een goede leerkracht beschikt over verschillende didactische strategieën en kan de passende en juiste strategie inzetten bij de juiste leerling of les. De didactische aanpak door de leerkracht is bepalend voor het leerresultaat (Cuppers, 2012). De tweede factor die een basis legt voor structuur en zekerheid in de klas is het pedagogisch handelen & klassenmanagement. Onder klassenmanagement verstaat Marzano (2008) de structuur, routine en regels in de klas en omgang met ongewenst gedrag. De relatie leraar-leerling en de mentale instelling van de leraar (relatie met zichzelf) heeft betrekking op het pedagogisch handelen (Cuppers, 2012). De laatste factor binnen het leraarniveau is het sturen en herontwerpen van het programma. Het lesprogramma dient aan te sluiten bij het niveau van de leerlingen (Cuppers, 2012).

Samengevat kan een goede leerkracht volgens Cuppers (2012):

- goed uitleggen (didactische aanpak);
- vanuit een goede organisatie in zijn/haar klas werken (klassenmanagement);
- een goede relatie met zichzelf en met de leerlingen opbouwen (pedagogisch handelen);
- differentiëren (sturen en herontwerpen van het programma).

3. Relatie leerkracht - leerling

3.1 Wat is relatie?

Het begrip relatie is heel breed. Relatie betekent voor iedereen iets anders en ieder mens heeft er een ander gevoel bij. De definitie van relatie volgens het woordenboek Van Dale (Den Boon & Hendrickx, 2015) is de betrekking waarin zaken of personen tot elkaar staan.

Woltjer (2010) geeft in zijn boek aan dat een goede relatie tenminste drie bouwstenen heeft, te weten acceptatie, ondersteuning en betrokkenheid. Hij geeft aan dat deze drie uitgangspunten aansluiten bij de psychologische behoeften van mensen. De drie kernwaarden van de psychologische behoefte van een mens zijn volgens Luc Stevens (2014) competentie, autonomie en relatie. Hierbij duidt de behoefte aan competentie op het willen kunnen ('Ik kan het'), autonomie op de zelfstandigheid ('Ik kan het zelf') en de relatie op het er bij willen horen ('Ik hoor erbij') (Stevens, 2014).

Vertrouwen is essentieel in een relatie. Zonder veroordeling zijn en onvoorwaardelijk geloof in de ander zijn relevante waarden. Het motiveren en stimuleren van de ander en bekrachtigen van de persoonlijkheid is van groot belang binnen een relatie. Een relatie is kort samengevat een wederzijdse overgave met behoud van jezelf (Holland, 2015).

Een leraar is een professional, maar vooral ook een persoon. Vanuit die persoon wordt een relatie met kinderen tot stand gebracht (Van Herpen, 2013). Indien de leerkracht tegemoet komt aan de drie kernwaarden wordt het zelfvertrouwen en het welbevinden van de leerlingen bevorderd. De leraar daagt de leerlingen uit om zich te ontwikkelen en biedt daartoe veiligheid. Het welbevinden is de basis van leren en ontwikkeling (Förner & Schouten, 2009).

3.2 Veilige of onveilige relatie

Bij een veilige relatie is de basis dat de leerkracht goed contact heeft met de leerlingen. De leerkracht moet iedere leerling individueel kennen en zien. Als een leerling zich gezien voelt, voelt een leerling zich op zijn gemak. Belangrijk is ook dat de leerkracht aansluiting vindt bij elk kind. Hierin zit de moeilijkheid, maar ook de kracht van een leerkracht. Indien het de leerkracht lukt om bij elke leerling aansluiting te vinden, staat hij garant voor een veilig klimaat in de klas.

Terugkijkend naar de basisbehoeften volgens Luc Stevens, dient een leerkracht hierin tegemoet te komen (Henckel, 2011). In figuur 3.1 is de proeve van een pedagogisch grondfiguur van Luc Stevens weergegeven. Door de interactie tussen leerkracht en leerling worden de psychologische basisbehoeften van een leerling vervuld, waardoor er een goede relatie ontstaat, welke bepalend is voor de kwaliteit van het pedagogisch klimaat (Stevens, 2014). Deze interactie blijkt uit beschikbaarheid, vertrouwen en responsiviteit (zie figuur 3.1). De kwaliteit van de interactie verwijst rechtstreeks naar de relatie van de leraar met zijn leerlingen. Het gaat erom in hoeverre de leraar in staat is zichzelf te laten zien en de leerlingen in veiligheid de ruimte te geven om zelf met initiatieven te komen (Van Herpen, 2013). Dit alles tezamen leidt tot een band met elkaar en een veilige leerkracht-leerling relatie.

Psychologische basisbehoeften	INTERACTIE	Pedagogische antwoorden
Relatie		Aanbod van (gelegenheid tot) verbondenheid door beschikbaarheid, vertrouwen en responsiviteit; aanbod van verantwoordelijkheid.
Competentie		Aanbod van uitdaging en ruimte; aanbod van ondersteuning en grenzen.
Autonomie		Aanbod van respect voor het kind als actor; aanbod van respect voor diens uniciteit; aanbod van het perspectief van de ander en het andere.

Figuur 3.1 Proeve van een pedagogische grondfiguur (Stevens, 2014).

Het gevolg van een onveilige relatie is dat er geen vertrouwen, respect en acceptatie is tussen de leerkracht en leerlingen. Indien de leerlingen geen respect hebben voor de leerkracht, is het gevolg dat er geen orde is in de klas. Als er geen orde is in de klas, wordt er minder geleerd en komen de psychologische behoeften in verdrinking. Het is van groot belang zo vroeg mogelijk in te grijpen in negatieve leerkracht-leerling relaties om positieve relaties te bevorderen (Roorda, 2012).

3.3 Relatie opbouwen

Een goede relatie tussen leerkracht en leerling opbouwen is geen vanzelfsprekendheid. Het kan op veel punten fout gaan, bijvoorbeeld door een slechte start te maken met leerlingen. De eerste indruk is erg belangrijk. Ook kan het fout gaan doordat de leerlingen niet positief benaderd worden of wanneer ze te weinig belangstelling krijgen. Gedragsgerichte investeringen en interventies zijn van grote waarde binnen het onderwijs (Koomen, Spilt & Thijs, 2014). Woltjer (2010, p.25) stelt over het opbouwen en in stand houden van een goede relatie: *'Het opbouwen en in stand houden van een goede relatie vraagt dus gerichte inzet van een leraar. Daarvoor moet hij weten hoe een kind in elkaar zit.'*

Zoals gesteld gaat het opbouwen van een relatie niet vanzelf. Het is voor de leerkracht een leerproces. Belangrijk is dat de leerkracht zich hiervoor openstelt. De leerkracht zal empathisch moeten afdalen of opstijgen naar de beleavingswereld van het kind; kijken vanuit het perspectief van het kind. Dan wordt het voorstellingsvermogen groter, ontstaat er een scherpere afstemming en wordt het handelingsrepertoire van de leerkracht breder (Van Herpen, 2013).

Intervisie met collega's en uitbreiding van de kennis omtrent het opbouwen van relaties voor een leerkracht zijn van belang voor een veilige leerkracht-leerling relatie. Relevant hierbij is dat, naast de leerkracht en de leerling, de samenstelling van de groep, de omgeving en de omstandigheden van invloed kunnen zijn op de opbouw en het in standhouden van een (goede) relatie (Van Lier, Hoeben & Lieshout, 1993).

3.4 Gevolgen van een goede relatie in de klas

Indien de relatie tussen de leerkracht en leerlingen goed is, is het voor leraren makkelijker om vanuit de beleving van de kinderen te denken. Voor kinderen is het vervolgens makkelijker om waarden en normen te accepteren (Van Herpen, 2013). Bij een goede relatie met de leerkracht zal een leerling minder snel negatief gedrag laten zien. Hij wil namelijk dat de relatie goed blijft en is vanuit de moeder-kind-relatie angstig voor liefdesverlies. Veiligheid in de klas is een onmiskenbaar gevolg van een goede relatie. Leerlingen durven in zo'n veilige omgeving fouten te maken en durven de hulp van een leerkracht in te schakelen. Daarbij hebben positieve ervaringen in relaties met leerlingen gevolgen voor het (algemene) professionele en persoonlijke welbevinden en zelfbeeld van leerkrachten (Koomen e.a, 2014).

In het kader van opbrengstgericht onderwijs heeft een goede relatie ook invloed op de leerresultaten. Indien een leerling zich geaccepteerd voelt, is dit ook terug te zien in de uitvoering van de leertaken (Korpershoek & Kuijk, 2014). Vlucht-, uitstel- of afstelgedrag zul je bijna niet tegenkomen in een klas waarbij een goede relatie bestaat tussen leerkracht en leerling (Woltjer, 2010).

3.5 Interpersoonlijke competenties van een leerkracht

De voormalige Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) geeft aan dat een leraar competent is wanneer hij/zij door zijn/haar kennis, vaardigheden en houding in staat is, keuzes te maken uit zijn handelingsrepertoire om verschillende beroepssituaties adequaat aan te pakken, overeenkomstig zijn rol en verantwoordelijkheid (Van Gennip, Marx & Smeet, 2007, p.9). De SBL heeft er voor gezorgd dat de competenties van leraren zijn opgenomen in een Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel in 2005, welke in 2006 in werking trad. De bekwaamheid voor leraren in het basisonderwijs tot het geven van onderwijs omvat zeven competenties, te weten (Van Gennip e.a, 2007, p.12):

1. Interpersoonlijke competentie;
2. Pedagogische competentie;
3. Vakinhoudelijke en didactische competentie;
4. Organisatorische competentie;
5. Competentie in het samenwerken met collega's;
6. Competentie in het samenwerken met de omgeving;
7. Competentie in reflectie en ontwikkeling.

Vervolgens heeft het SBL een beschrijvingsmodel gemaakt waarbij de beroepsrollen van de leraar in verband werden gebracht met kenmerkende situaties waarin de leraar die beroepsrollen vervult. De beroepscontexten volgens het SBL zijn (Van Gennip e.a, 2007, p.13):

- Werken met leerlingen;
- Werken met een team/in een organisatie;
- Werken met de omgeving;
- Werken aan de eigen ontwikkeling.

Contexten Beroepsrollen	met leerlingen	met / in een team en organisatie	met / in de omgeving	Eigen ontwikkeling (‘met zichzelf’)
Interpersoonlijk	1. Interpersoonlijke competentie	5. Competentie in het samenwerken met collega's	6. Competentie in het samenwerken met de omgeving	7. Competentie in reflectie en ontwikkeling
Pedagogisch	2. Pedagogische competentie			
Vakinhoudelijk en didactisch	3. Vakinhoudelijke en didactische competentie			
Organisatorisch	4. Organisatorische competentie			

Figuur 3.2 Beroepsrollen, contexten en competenties volgens SBL.

De bovenstaande zeven competenties hebben een zekere hiërarchie. De interpersoonlijke competentie staat aan de basis, gevolgd door de pedagogische competentie; zoals het gevoel altijd preludeert op cognities. Daarna volgt de competentie vakinhoudelijk en didactisch en als laatste de organisatorische competentie. Binnen dit onderzoek wordt er gericht gekeken naar de interpersoonlijke competentie van een leerkracht in het werken met leerlingen. In het kort komt de interpersoonlijke competentie er op neer, dat een leerkracht zorgt voor een goede sfeer in de klas en een goede samenwerking met de leerlingen (Van Gennip e.a, 2007, p.13).

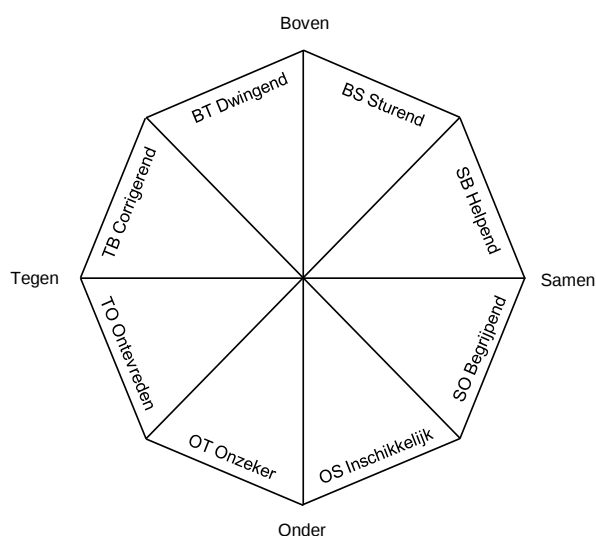
Per 1 oktober 2011 is de SBL overgegaan in de Onderwijscoöperatie, een samenwerkingsverband van de Algemene Onderwijsbond (AOB), Beter Onderwijs Nederland (BON), CNV Onderwijs, Federatie Onderwijsbonden CMHF/MHP en Platform VVVO. De Onderwijscoöperatie heeft in 2012 een voorstel gedaan aan de minister van OCW om de bekwaamheidseisen te herijken. OCW heeft dit voorstel overgenomen en de verwachting is dat de nieuwe bekwaamheidseisen per 1 augustus 2017 in werking treden (Onderwijscoöperatie, 2016).

3.6 Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Om de interpersoonlijke competenties van een leerkracht in beeld te brengen is door Creton, Wubbels en Hooymakers in de jaren '80 van de vorige eeuw het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag aan de Universiteit van Utrecht ontwikkeld. Dit model is gebaseerd op de Roos van Leary, welke Timothy Leary (Amerikaanse psycholoog) heeft ontwikkeld (Angel, Geraerds, Van Ipkins & Van Leeuwen, 2012). Leary heeft met dit model het feit aangetoond dat het handelen van een mens invloed heeft op het handelen van zijn sociale omgeving, interactie en zelfbeeld (Angel e.a, 2012).

Het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag komt voort uit de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) waarin indicatoren vermeld staan met betrekking tot de interpersoonlijke competenties van een leerkracht, sfeer in de klas en de relatie leerkracht-leerling. Voorbeelden hiervan zijn de indicatoren: 'De docent kan goed leiding geven', 'Bij de docent weet je wat je moet doen' en 'De docent leeft mee met de kinderen'. De uitkomst van de VIL geeft een beschrijving van het leraarsgedrag (Angel e.a, 2012) en wordt inzichtelijk gemaakt in het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag (figuur 3.3).

In het model worden twee dimensies onderscheiden; de nabijheidsdimensie (horizontale as: tegen versus samen) en de invloedsdimensie (verticale as: boven versus onder). De nabijheidsdimensie staat voor de relatie leerkracht-leerling. De invloedsdimensie staat voor de houding van de leerkracht ten opzichte van zijn leerlingen. Door de combinaties van dimensies ontstaan er acht gedragssectoren met specifieke kenmerken van zowel de nabijheidsdimensie als wel de invloedsdimensie. De acht gedragssectoren van een leerkracht zijn: sturend (BS), helpend (SB), begrijpend (SO), inschikkelijk (OS), onzeker (OT), ontevreden (TO), corrigerend (TB) en dwingend (BT) (Angel e.a, 2012).



Figuur 3.3 Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Angel e.a, 2012).

4. Positief klassenklimaat

4.1 Wat is klassenmanagement?

Klassenmanagement omvat alle strategieën die leraren kunnen gebruiken om een productief en positief groepsklimaat te bevorderen (Klamer-Hoogma, 2012, p.12). Dit betekent dat de leerkracht voorwaarden moet scheppen om effectief onderwijs te bewerkstelligen. Deze voorwaarden hebben betrekking op zo effectief en efficiënt mogelijk gebruik maken van de lessen en lestijd bevorderen, zodat de leerkracht rust en harmonie in de klas kan creëren (Klamer-Hoogma, 2012, p.12). Het resultaat is vervolgens een positieve groep en een goede werksfeer in de klas. Leerlingen in zo'n klas hebben de mogelijkheid om actief te leren en zich sociaal-emotioneel te ontwikkelen. De Amerikaanse onderzoekswetenschapper Dr. Robert Marzano (2010) geeft in zijn boek aan dat een effectief klassenmanagement zich richt op vier aspecten:

- regels en routines;
- omgaan met ordeverstoring gedrag;
- een goede relatie tussen leraar en leerlingen;
- de juiste mentale houding van de leraar.

Als we kijken naar regels en routines zijn deze nodig in de klas om duidelijkheid te scheppen over wat wel en wat niet te doen. Een regel is bijvoorbeeld 'als je iets niet wil, zeg je het tegen die persoon'. Regels zijn algemene gedragsafspraken. Routines zijn meer van organisatorische aard (bv. uitdelen en ophalen van materialen). Het is van belang om de leerlingen te betrekken bij de samenstelling van regels en routines binnen de klas (Marzano, Marzano & Pickering, 2010, pp.21-32).

Voor een leerkracht is het belangrijk om goed te reageren op ordeverstoring gedrag. Nog belangrijker is het voorkomen van ordeverstoring gedrag. Positief reageren op gewenst gedrag geeft een signaal af naar de leerlingen wat de norm en normaal is in de klas (Marzano e.a, 2010, pp.33-46). Taakspel is een programma dat wordt ingezet om ordeverstoring gedrag te verminderen.

Een goede relatie is essentieel voor het succes van de twee eerder genoemde aspecten van klassenmanagement: regels en routines en ordemaatregelen. De optimale relatie tussen leraar en leerlingen is een gematigde dominantie (doelgerichtheid en leiderschap) en een matige tot hoge mate van coöperatie (interesse in de leerlingen als individu en in de groep als geheel) (Marzano e.a, 2010, pp.47-67).

Het vierde aspect, een op het denken van de leerling aangepaste mentale instelling van de leraar, betreft twee specifieke kenmerken: alertheid en emotionele objectiviteit. De leerkracht dient gedragsproblemen tijdig te herkennen en hierop actie te ondernemen (alertheid). Bij storend gedrag dient de leerkracht emotionele uitersten te voorkomen (emotionele objectiviteit) (Marzano e.a, 2010, pp.68-76).

4.2 Klassenmanagement toepassen

Om een goed klassenmanagement toe te passen is het van belang als leerkracht aandacht te hebben voor (Förre & Schouten, 2009, pp.29-62):

- inrichting van het klaslokaal

De klassenindeling dient ordelijk en overzichtelijk te zijn met daarbinnen duidelijke looproutes. Als leerkracht dien je je bewust te zijn dat het lokaal als derde opvoeder fungeert voor leerlingen. Hierbij valt te denken aan ruimte, inrichting en materialen. Tevens is het voor de leerlingen van belang een zelfsturende rijke leeromgeving te creëren, die het leerproces van de leerlingen optimaal bevordert.

- didactische vaardigheden

Een leerkracht dient duidelijk, consequent en alert te zijn. De aandacht dient goed te worden verdeeld over de leerlingen en betrokkenheid gestimuleerd. Effectieve instructie, bevestigen van de autonomie van leerlingen en adaptief les geven behoren tot de didactische vaardigheden van een leerkracht.

- time-management

De leerkracht dient de lessen goed voor te bereiden en te organiseren. Een goede klassenmanager zorgt voor zoveel mogelijk taakgerichte leertijd. Daarnaast is het belangrijk om met een jaar-, week- en dagplanning te werken, voortbouwend op 'Rust, Reinheid en Regelmaat' (Spock, 2010).

- orde

Een zodanig klimaat in de klas bereiken dat de leerlingen in rust en harmonie met elkaar kunnen leven.

4.3 Pedagogisch klassenklimaat

In groep 5-6a van juf Anne heerst een fijne sfeer. Als de kinderen 's ochtends binnenkomen staat juf Anne bij de deur. Ieder kind krijgt een hand en ze voert met elk kind een gesprekje. Tijdens het werken weet iedereen wat van hem of haar wordt verwacht. Juf Anne loopt rond en geeft complimentjes aan kinderen. Kinderen die moeite hebben met hun taken begeleidt ze individueel. Ze stuurt daarbij aan op een succeservaring. Juf Anne geeft de kinderen vaak inbreng in de dingen die er op het programma staan. Vandaag hebben Lea en Kim een quiz gemaakt die ze aan het einde van de dag hebben gespeeld met de hele groep. Bij juf Anne heeft iedereen een eigen plek in de klas.

Bij juf Maya van groep 5-6b gaat het er anders aan toe. Juf Maya zit achter haar bureau als de kinderen binnenkomen. De kinderen moeten gelijk aan het werk gaan en ze verwacht dat het meteen stil is als haar les begint. Juf Maya heeft aan het begin van het jaar de regels opgesteld en vindt dat ze duidelijk en streng moet zijn in de klas. Ze verheft regelmatig haar stem en zegt dan wat er allemaal niet goed gaat. De kinderen kletsen te veel, zitten niet stil of werken niet hard genoeg. Als Jeroen te druk is in haar ogen, laat ze de hele klas tien minuten stil op de klok kijken met de armen over elkaar. De kinderen die wel goed werken, krijgen een sticker als beloning. Soms leidt dat tot jaloezie bij de kinderen onderling. Sommige kinderen worden gepest en elke dag moet er wel iemand nablijven van juf Maya. Dat leidt ertoe dat kinderen altijd 'op hun hoede' zijn en zich niet vrij durven te uiten (Klamer-Hoogma, 2012).

Zoals in de bovenstaande casus is beschreven, heerst er in de ene groep een sfeer van respect en vertrouwen en in de andere groep een gevoel van 'op je hoede moeten zijn'. Zo'n sfeer, pedagogisch klimaat, is bepalend hoe er in een klas wordt geleerd. Tevens zijn onderstaande factoren van invloed op het pedagogisch klimaat, te weten (Klamer-Hoogma, 2012, p.28):

- begeleiding van schoolwerk en de manier waarop feedback wordt gegeven (positieve feedback of voornamelijk negatieve feedback);
- organisatie van de klas (inbreng van de kinderen toegestaan en of kinderen mede de inhoud van het leren bepalen);
- conflictomgang (straffen door leerkracht of aansturing zelf oplossen);
- begroeten kinderen door leerkracht aan het begin van de ochtend/middag;
- stemgebruik en lichaamstaal van de leerkracht.

Als leerkracht kun je een positieve sfeer bewerkstelligen en een goed pedagogisch klimaat neerzetten. Naast bovenstaande factoren is het van belang op welke manier de theorie wordt aangeboden en hoe de leerlingen werken in de klas. Betekenisvol leren is een manier van lesstof overbrengen. Het is belangrijk dat de interesse en belangstelling van de leerlingen worden gestimuleerd en vastgehouden. Ontdekkend leren hangt hier nauw mee samen. Hierbij worden de leerlingen betrokken en gemotiveerd (Van Eijkeren, 2011, p.209).

Naast betekenisvol en ontdekkend leren is het belangrijk dat de leerlingen actief worden benaderd. Hierbij valt te denken aan een woordweb/mindmap maken in groepjes, rollenspel of toneelstuk uitvoeren, proefjes doen, debatteren/stellingspel (bijvoorbeeld Het Lagerhuis), tentoonstelling organiseren, nieuw spel ontwikkelen. Door leerlingen actief te laten leren worden leerlingen gestimuleerd om zelf na te denken, hun hersens te gebruiken en actief te zoeken naar oplossingen, alternatieven en eigen vormen van producten of processen. Er wordt op deze manier niet zomaar een methode gevolgd, maar er wordt gekeken naar waar de belangstelling en energie van de leerlingen naar uit gaan. Hierdoor ontstaat er in de klas een positieve, actieve werksfeer (Klamer-Hoogma, 2012, p.44).

Als we kijken naar bovenstaande voorbeelden van actief leren heeft dit betrekking op coöperatief leren. Dit coöperatief leren, oftewel samenwerkend leren, bevordert de leerprestaties, betrokkenheid en volharding in het leren (Stienissen, 2016). Dit alles dient te worden aangeboden in een rijke, uitdagende, geordende omgeving. Belangrijk is om steeds kritisch te blijven kijken naar de leermiddelen zoals boeken, globes, concrete materialen, met als gevolg dat deze compleet en uitnodigend zijn om door de leerlingen te laten ontdekken, aanraken en onderzoeken (Van Eijkeren, 2011, pp.95-104).

Het is waardevol om de werksfeer onderwerp van gesprek te maken in je groep. Wat vinden de leerlingen prettig in de klas en wat niet? Hoe werken de leerlingen het best? Door het gesprek aan te gaan met de leerlingen, maakt het de leerlingen bewust van hun eigen werkhouding en het feit dat een goed pedagogisch klimaat een gezamenlijke inspanning van de groep en leerkracht vraagt (Klamer-Hoogma, 2012, p.45).

4.4. Leerkracht als rolmodel

Als leerkracht is het je taak om voor kinderen een positief klassenklimaat te scheppen, zodat kinderen zich betrokken en verantwoordelijk voelen ten aanzien van het eigen leren dan wel tot het samenleven in de klas (Redant, 2015). Als leerkracht behoort je je bewust te zijn van de grote invloed en verantwoordelijkheid die je hierop hebt. Daarnaast is het essentieel om de leerlingen bewust te maken van de invloed en verantwoordelijkheid die zij zelf hebben. De kinderen zullen, als ze zich prettig voelen, de wil hebben om te leren en zichzelf te ontwikkelen. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht aandacht besteedt aan de relatie met de kinderen in de groep. Voorbeelden hiervan zijn interesse tonen in de uniciteit van kinderen, de hobby's van de kinderen, bezigheden buiten school, luisteren naar hun verhalen, grappen en verdriet. Dat leidt tot een positief pedagogisch klassenklimaat (Förrer & Schouten, 2009). Daarnaast is het van belang om elke dag tijd te besteden aan sfeerverhogende dingen, zoals zingen, spelletjes, beeldende vorming, drama, voorlezen of informele gesprekken (Klamer-Hoogma, 2012, p.30).

De (houding van de) leerkracht heeft volgens Van Eijkeren (2011, p.88) een belangrijke invloed op het pedagogisch klimaat. Als leerkracht ben je rolmodel voor de kinderen en daar moet je je terdege bewust van zijn. Dit betekent dat je groep een afspiegeling is van je eigen gemoedstoestand, normen en waarden en ideeën die jijzelf hebt over wat goed onderwijs is of hoort te zijn en hoe dat er in een groep aan toe moet gaan (Klamer-Hoogma, 2012, p.29).

5. Taakspel

5.1 De leertheorie achter Taakspel

Taakspel is in de periode 1996-1999 ontwikkeld binnen het Pedologisch instituut van het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED) te Rotterdam (Van der Sar & Goudswaard, 2001, p.7). Tijdens Taakspel stimuleren de leerlingen elkaar om zich aan de regels te houden, doordat er een (zelfbedachte) beloning tegenover staat. De leerkracht geeft alleen complimenten aan de leerlingen en negeert verbaal negatief gedrag. Het spel wordt tijdens reguliere onderwijssituaties in teams gespeeld. De leerkracht geeft aan welke drie positief geformuleerde klassenregels er tijdens Taakspel gelden. Het programma is geïnspireerd op The Good Behavior Game in Amerika (CED-groep, 2014). Dit interventieprogramma is gebaseerd op de principes van de gedragstherapie en heeft zich bewezen als een nuttig instrument op sociaal gebied met langdurige gedragsveranderingen (Jenson, Houlihan, Nolan & Wanzak, 2013).

Taakspel maakt eveneens gebruik van gedragstherapeutische principes. De gedragstherapeutische benadering is gebaseerd op de leertheorie, waarbij het concreet observeerbare gedrag centraal staat. De leertheorie gaat ervan uit dat gedrag dat is aangeleerd, ook weer afgeleerd kan worden. Dit kan gebeuren door de als positief of negatief ervaren gevolgen te koppelen aan het aan of af te leren gedrag, waardoor het gedrag zal toe- of afnemen, ook wel aangeduid als de zogenoemde functionele analyse (Martin & Pear, 2003). Taakspel legt de nadruk op positief gedrag (Reijntjes, Van der Meulen & Vermande, 2015). Met het oefenen van de samenhang tussen wat iemand doet en wat er als reactie op volgt. Dit is terug te vinden in de operante conditionering van de leertheorie. Gedrag wordt gedefinieerd door wat er aan vooraf gaat en door wat er op het gedrag volgt (Eelen, Hermans, Orlemans, 2007). Binnen Taakspel worden leerlingen beloond wanneer ze zich aan de regels houden en gewenst gedrag laten zien. Zo ontstaat er een gestructureerd en veilig klassenklimaat (Van der Sar & Goudswaard, 2001, p.9).

5.2 Het doel van Taakspel

Taakspel is er op gericht dat leerlingen zich beter aan klassenregels houden door een focus voor hun aandacht aan te bieden. Dit gebeurt in een groepsgerichte aanpak in groep 3 t/m 8. Hierdoor neemt onrustig, storend en agressief gedrag af (Van der Sar & Goudswaard, 2001, p.7). Bij Taakspel wordt het taakgerichte gedrag van leerlingen positief beïnvloed. Indien er minder verstoringen zijn tijdens de les, kan er beter gewerkt worden. Leerlingen leren bij Taakspel ook meer rekening met elkaar te houden en dit leidt tot een beter klassenklimaat (Van der Sar & Goudswaard, 2001, p.7). Een vorm van klassenmanagement waarbij de nadruk ligt op het positieve gedrag (aandacht voor wat goed gaat) in plaats van het benadrukken van het probleem (aandacht voor het negatieve gedrag) door de leerkracht (Den Besten-Bonis, 2012). Volgens Van der Sar & Goudswaard (2001, p.7) zijn de doelen van Taakspel voor de leerlingen als volgt:

- taakgericht gedrag neemt toe;
- regelovertredend gedrag neemt af;
- bevordert positief klassenklimaat.

Naast de doelen spelen een aantal waarden een belangrijke rol binnen Taakspel, te weten (Van der Sar & Goudswaard, pp.11-12):

- Gelijkwaardigheid (gelijke teams)
- Hulpvaardigheid en zorg (leerlingen helpen elkaar)
- Rechtvaardigheid (gelijke winkans)
- Solidariteit (alle leerlingen zijn betrokken bij het spel)
- Tolerantie (leerlingen tolereren elkaar)

Met het preventieve interventieprogramma Taakspel wordt ook gewerkt aan de sociale competenties van leerlingen met als resultaat verbeterde relaties met klasgenoten (Cuijpers, Koot, Van Lier & Witvliet, 2010). De klas wordt een leergemeenschap. In een leergemeenschap ben je zelf individueel verantwoordelijk, maar ben je ook verantwoordelijk voor het gezamenlijke leerproces. Er ontstaat sociale cohesie waarin leerlingen veel van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen ondersteunen (Mentink, 2013).

Taakspel is op 19 februari 2010 erkend door de Erkeningscommissie Interventies van het Nederlands Jeugdinstituut op het hoogste niveau; 'Effectief volgens sterke aanwijzingen'. Ook is Taakspel door de commissie antipestprogramma's van het Nederlands Jeugdinstituut goedgekeurd als anti-pestprogramma (Nederlands Jeugdinstituut, 2010).

5.3 Regelovertredend gedrag

Gedurende de dag heeft een leerkracht te maken met verschillende ordeverstoringen. Zo'n ordeverstoring komt op het verkeerde moment, is altijd onverwachts en de leerkracht heeft gevoel dat hij gelijk iets moet doen of zeggen (Lokerse, 2013). Het is belangrijk dat een leerkracht op zo'n manier de situatie beïnvloedt dat er zo weinig mogelijk effectieve leertijd verloren gaat en de goede sfeer blijft. Binnen Taakspel is de interventie om zo min mogelijk aandacht aan het overtrekend gedrag te besteden.

Een leerling kan zo ver over de grens van de leerkracht gaan, dat negeren van ongewenst gedrag binnen het Taakspel onvoldoende is. Voorbeelden hiervan zijn dat een leerling een andere leerling een vuistslag in het gezicht geeft of een leerling een lelijke en keiharde opmerking maakt over moslims. Bij grensoverschrijdend gedrag moet de leerkracht in actie komen, anders maakt die zich ongeloofwaardig en heeft dit consequenties voor de sfeer en het klimaat in de klas (Lokerse, 2013).

Binnen mijn praktijkonderzoek heb ik me gericht op de ordeverstoringen en het probleemgedrag dat verband houdt met de taakgerichtheid in de klas. Dit wordt gerepresenteerd in de observatielijsten van Taakspel. Ordeverstoringen als zijnde ongevraagd zitten praten tot openlijke agressie en aandachtsproblemen die niet ten gunste komen van de taakgerichtheid (bijvoorbeeld niet opletten, gemakkelijk afleidbaarheid) vormen het grootste aandeel in regelovertredend gedrag (Redant, 2015).

5.4 Taakspel in de praktijk

Binnen het preventieve interventieprogramma Taakspel wordt gewerkt met het model planmatig werken aan gedrag van Oele, Naudts-Geschiere en Struiksmā (Van der Sar & Goudswaard, 2001, p.10) (zie figuur 5.1).

1. Probleem signaleren	Situatie weergeven		
	a. individueel	b. groep	c. leerkracht
2. Probleem analyseren			
	1. Probleem selecteren 2. Gedrag omschrijven 3. Observeren 4. ABC-analyse 5. Doelgedrag	1. Probleem selecteren 2. Gedrag omschrijven 3. Observeren 4. ABC-analyse 5. Doelgedrag	1. Probleem selecteren 2. Gedrag omschrijven 3. Observeren 4. ABC-analyse 5. Doelgedrag
3. Oplossing voorbereiden	- Toepassing technieken beschrijven in relatie tot problemen - Oplossing kiezen	- Toepassing technieken beschrijven in relatie tot problemen - Oplossing kiezen	- Toepassing technieken beschrijven in relatie tot problemen - Oplossing kiezen
Oplossing toepassen	Plannen uitvoeren	Plannen uitvoeren	Plannen uitvoeren
Oplossing evalueren	Evalueren	Evalueren	Evalueren
<i>cyclus herhalen</i>			

Figuur 5.1 Model planmatig werken aan gedrag (Van der Sar & Goudswaard, 2001, p.10).

Bij Taakspel wordt de cyclus van het bovenstaande model binnen de groepssituatie steeds opnieuw doorlopen (Van der Sar & Goudswaard, 2001, p.11).

Probleem signaleren

De leerkracht signaleert het probleem dat de leerlingen bijvoorbeeld hun weektaak niet afkrijgen, doordat ze te vaak worden afgeleid. Leerkrachten kunnen gaan werken met Taakspel om de taakgerichtheid van de leerlingen te bevorderen.

Problemen analyseren

Het regelovertrekend gedrag wordt door middel van observaties in beeld gebracht en vervolgens geanalyseerd. Aan de hand van de analyse worden de leerlingen in teams van vier tot zes leerlingen ingedeeld. In elk team zitten leerlingen die regelovertrekend gedrag laten zien en leerlingen die taakgericht bezig zijn. De verlegen leerlingen worden ook over de teams verdeeld en krijgen de rol van teamleider; zij nemen namens het team de beloning in ontvangst.

Oplossing voorbereiden

In samenwerking met de leerlingen worden drie positief geformuleerde regels voor gedrag in de klas opgesteld en groepsbeloningen gekozen. Regelovertreringen en negatief gedrag worden zoveel mogelijk genegeerd.

Oplossing toepassen

Taakspel wordt tijdens de reguliere les of activiteit gedurende een afgesproken tijd door de groep gespeeld. De leerkracht geeft complimenten voor het vertoonde gewenste gedrag. De teams krijgen een bepaald aantal kaarten in een teamkleur. Wanneer een leerling een afgesproken regel overtreedt, wordt dit verbaal genegeerd en wordt er een kaart weggepakt door de leerkracht. Aan het eind van het Taakspel wordt er gekeken welke groep zijn (zelfbedachte) dagbeloning krijgt aan de hand van tenminste één overgebleven kaart. Ook wordt er gewerkt met dag- en maandbeloningen of gespaard voor een grotere beloning op een teamposter.

Oplossing evalueren

Via observaties wordt opnieuw het regelovertredend gedrag bekeken, zodat duidelijk wordt of Taakspel positieve uitwerking heeft.

Het spel is in drie fases opgebouwd, te weten invoerings-, uitbreidings- en generalisatiefase (Van der Sar & Goudswaard, 2001, pp.13-14). Tijdens de invoeringsfase (vier maanden) wordt het spel bij de leerlingen geïntroduceerd met behulp van twee introductielessen. In de eerste introductielessen bedenken de leerlingen en leerkracht positieve klassenregels en beloningen passend bij een onderwijssituatie. Tijdens de tweede introductielessen legt de leerkracht het Taakspel uit en maken de leerlingen een teamposter. Vervolgens wordt het Taakspel drie keer per week gespeeld. Tijdens de uitbreidingsfase (drie maanden) wordt het Taakspel in tijdsduur verlengd en in verschillende onderwijssituaties toegepast. Beloningen worden uitgesteld. Gedurende de generalisatiefase (drie maanden) wordt met name aandacht besteed aan het intact houden van de positieve effecten van Taakspel.

Taakspel is te verkrijgen in licentie inclusief training en begeleiding (klassenconsultaties) van de leerkrachten. Tijdens de implementatie van Taakspel wordt de leerkracht begeleid door een Taakspel-adviseur (CED-groep, 2014).

Als onderdeel van de methodiek is er een Taakspel-doos gemaakt met docentenhandleiding, kaarten, observatieformulieren, pictogrammen en teamposter. Taakspel in de klas kan worden uitgebreid met Taakspel op de speelplaats.

5.5 Effecten van Taakspel

Naar het effect van The Good Behaviour Game waar Taakspel op is gebaseerd, is grootschalig onderzoek in Amerika gedaan. Uit onderzoek van Kellam, Mackenzie, Hendricks, Poduska, Wang, Petras & Wilcox (2008) is gebleken dat de invoering van The Good Behaviour Game het risico op sociale, gedrags- en psychiatrische problemen vermindert. Immers positieve bekrachtiging is effectiever dan straf of beperkende maatregelen. Leerlingen in 41 klassen zijn gedurende zeven jaar gevolgd. In tabel 5.1 blijkt dat jongens die in de eerste klas The Good Behaviour Game hadden gespeeld aanzienlijk minder problemen hadden in de leeftijd van 19-21 jaar in vergelijking met hun leeftijdsgenoten die het standaard programma hebben gevolgd. De resultaten van jongens die een hoger niveau van agressief en verstorend gedrag vertoonden in de eerste klas zijn opvallend. Bij de meisjes in de eerste tot en met de zevende klas is het niveau van agressief gedrag veel lager ten opzichte van de jongens. Dat lijkt te betekenen dat de interventie door middel van The Good Behaviour Game het gedrag bij de meisjes niet sterk beïnvloed heeft (zie tabel 5.1).

Tabel 5.1

Young adult outcomes in GBG and standard classrooms (Kellam e.a, 2008)

OUTCOMES	GROUP	GBG CLASSROOM	STANDARD CLASSROOM
Drug abuse and dependence disorders	All males	19 percent	38 percent
	Highly aggressive males	29 percent	83 percent
Regular smoking	All males	6 percent	19 percent
	Highly aggressive males	0 percent	40 percent
Alcohol abuse and dependence disorders	All males and females	13 percent	20 percent
Antisocial personality disorder (ASPD)	Highly aggressive males	40 percent	100 percent
Violent and criminal behavior (and ASPD)	Highly aggressive males	34 percent	50 percent
Service use for problems with behavior, emotions, drugs, or alcohol	All males	25 percent	42 percent
Suicidal thoughts	All females	9 percent	19 percent
	All males	11 percent	24 percent

Ook in Nederland is in de afgelopen jaren veel onderzoek naar de effecten van Taakspel uitgevoerd. In 2002 heeft gezondheidswetenschapper Pol van Lier een onderzoek naar de uitwerking van Taakspel bij 666 leerlingen op dertien scholen in Rotterdam en Amsterdam uitgevoerd. De conclusie in het proefschrift 'Preventing Disruptive Behavior in Early Elementary Schoolchildren' (Van Lier, 2002) was dat gedragsproblemen, met uitzondering van leerlingen met een kinderpsychiatrisch gedefinieerde gedragsstoornis, afnamen. Dit bevestigt het onderzoek dat Van Lier in 2015 heeft gepubliceerd in samenwerking met Haster, Blok, Oostdam & Van Overveld. Dit onderzoek is gestart met 650 leerlingen uit 42 klassen binnen 30 scholen. In tabel 5.2 is af te lezen dat de interventiegroep met Taakspel effectief is wat betreft de reductie van de ernst van gedragsproblemen en van het aantal leerlingen met gedragsproblemen in vergelijking met de controlegroepen. Bij de follow-up meting na een jaar is dit effect stabiel. De leerkrachten hebben daarnaast gerapporteerd dat de relatie leerkracht-leerling minder conflicten geeft binnen de experimentele groepen. Dit effect is echter niet duurzaam en is na een jaar vervluchtigd blijkens de follow-up meting. De sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen is gunstig ten opzichte van de controlegroep, maar het effect is niet duurzaam en valt weg in de follow-up meting na een jaar. Een tekortkoming van Taakspel is dat het programma geen rechtstreekse sociale vaardigheden aanleert.

Tabel 5.2

Aantal leerlingen met gedragsproblemen per conditie en per meetronde, tussen haakjes de percentages ten opzichte van het totaal aantal leerlingen per groep en meetronde (Van Lier e.a, 2015)

Groep	Meetronde 1 (begin) n=650	Meetronde 2 (tussen) n=582	Meetronde 3 (eind) n=551
Controlegroep	38 (30,6%)	31 (25,6)	49 (48)
Taakspelgroep	111 (37,5)	59 (24,1)	79 (33,2)
Taakspel- en PADgroep	95 (41,3)	60 (27,8)	53 (25,1)
Totaal	244 (37,5)	150 (25,8)	181 (32,8)

Het onderzoek van Menting (2012) toont eveneens aan dat de leerlingen die Taakspel hadden gespeeld een afname in de ontwikkeling van zowel gedrags- als emotionele problemen hadden ten opzichte van de controleklassen. In 2013 hebben Spilt, Koot & Van Lier zich gericht op het identificeren van groepen kinderen die verschillend reageren op Taakspel. Dit onderzoek vond plaats op dertig reguliere basisscholen in Nederland waarin 759 leerlingen participeerden. Hieruit bleek dat ongeveer de helft van de leerlingen (53%) beschouwd kon worden als een kind zonder verhoogde risico's op ontwikkelingsproblemen. De andere helft (43%) werd geïdentificeerd als leerling met een verhoogd risico op gedrags- en/of emotionele problemen. Deze leerlingen zijn ondergebracht in vijf verschillende risico-groepen (Risico Slachtofferschap, Risico Internaliseren, Risico Gezin en demografie, Risico Gedrags- en sociale problemen en Hoog risico Gedrags- en sociale problemen).

Tabel 5.3 laat de effectgrootte van het verschil in geobserveerde scores tussen de experimentele en controlegroep op de eindmeting zien. Bij de groep met een laag risicoprofiel heeft Taakspel een negatief effect op de groei in externaliserende en internaliserende problemen ten opzichte van de controlegroep. Leerlingen met het risicoprofiel 'Slachtofferschap' en 'Internaliserend' hebben eveneens een negatief effect op de toename in externaliserende en internaliserende problemen. Bij de andere drie genoemde risicoprofielen had Taakspel geen significant effect op de toename in externaliserende en internaliserende problemen bij leergedrag ten gevolg van ageren (Spilt e.a, 2013).

Tabel 5.3

Effectgrootte van het verschil in geobserveerde scores tussen de experimentele en controlegroep op de eindmeting (Van Lier e.a, 2013)

Risicoprofiel aanvang studie						
	Laag (n = 396)	Slachtofferschap (n = 107)	Internaliseren (n = 60)	Gezin en demografie (n = 106)	Gedrags- en sociale problemen (n = 51)	Hoge gedrags- en sociale problemen (n = 21)
	M (SD)	M (SD)>	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Externaliserend</i>						
Controlegroep	0.63 (.52)	0.81 (.70)	1.38 (.69)	1.38 (.68)	1.57 (.57)	2.66 (.71)
Taakspel	0.43 (.44)	0.33 (.39)	0.39 (.45)	1.26 (.61)	1.33 (.71)	2.13 (.70)
Effectgrootte	0.42*	0.85*	1.70*	0.19	0.37	0.75
<i>Internaliserend</i>						
Controlegroep	1.15 (.69)	1.25 (.60)	2.02 (.51)	1.25 (.76)	0.98 (.58)	1.54 (.07)
Taakspel	0.81 (.67)	0.59 (.61)	1.06 (.69)	1.11 (.71)	0.96 (.75)	1.21 (.72)
Effectgrootte	0.50*	1.09*	1.58*	0.19	0.03	0.65

Noot: Effectgrootte = Cohens d, waarbij d = 0.20 is klein, d = 0.50 is middelgroot, d = 0.80 is groot.

*Op basis van het geschatte model in Mplus, waarbij rekening gehouden werd met eerdere metingen van Externaliseren en Internaliserende problemen, mag aangenomen worden dat alleen de verschillen tussen de controleconditie en de Taakspelconditie in de risicogroepen Laag, Slachtofferschap en Internaliseren significant zijn.

6. Samenvattende terugblik literatuurverkenning

Het leereffect van school wordt voor het grootste deel bepaald door de leerkracht. Dit wordt bevestigd aan de hand van het model van Marzano waaruit blijkt dat de leerkracht voor de helft invloed heeft op de prestaties en ontwikkeling van een leerling (Marzano e.a, 2008). De interpersoonlijke competenties van een leerkracht hebben invloed op de sfeer in de klas en een goede interactie met de leerlingen. De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) geeft een overzicht van indicatoren waarover de leerkracht kan beschikken. Het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag geeft uiteindelijk aan welke competenties leidend zijn voor een leerkracht. Deze competenties hebben invloed op de relatie leerkracht-leerling. Bij een goede relatie zal een leerling minder snel negatief gedrag laten zien en ontstaat er een veilige sfeer in de klas. De Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) stelt de relatie van de leerkracht met een individuele leerling nauwkeurig vast. Ordeverstoringen en probleemgedrag hebben negatieve invloed op het klassenklimaat. Taakspel is een groepsgericht interventieprogramma waardoor leerlingen zich beter aan de klassenregels houden. Het regelovertredend gedrag neemt af door het stimuleren van gewenst gedrag en zo min mogelijk gebruik te maken van repressie, beperking of straf op basis van de leertheorie. Binnen Taakspel wordt het regelovertredend gedrag gemeten aan de hand van observatielijsten. Het volgende hoofdstuk beschrijft de methode van mijn praktijkonderzoek en het effect dat Taakspel heeft op regelovertredend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en uiteindelijk op het klassenklimaat in groep 5 van EBS Eden te Dordrecht.

De deelvragen die in het empirisch deel worden beantwoord zijn:

- *In welke mate is regelovertredend gedrag verminderd?*
- *Wat is de invloed van Taakspel op de relatie leerkracht-leerling?*
- *Geeft Taakspel verbetering van het klassenklimaat; zoals de CED-groep stelt?*

7. Methode

7.1 Soort onderzoek

Cuppers benoemt in zijn boek 'Opbrengsten maak je samen: wat werkt?' (2012) dat een goede leerkracht vanuit een goede organisatie in zijn/haar klas werkt en een goede relatie met zichzelf en met de leerlingen opbouwt. Voor mijn onderzoek heb ik me verdiept in de leerkracht-leerling relatie en het klassenklimaat met Taakspel als interventiemiddel. Als leerkracht in opleiding startte ik aan het begin van het schooljaar in een nieuwe groep. Ik werd hierdoor zelf participant in het onderzoek. Ik heb me gericht op het onderzoeken van het effect dat Taakspel heeft op regelovertrekend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en uiteindelijk op het klassenklimaat.

De dataverzameling is uitgevoerd als kwantitatief onderzoek, waarbij gebruik is gemaakt van een pre-experimenteel design. Dit houdt in dat er geen sprake is van randomisatie en geen gebruik wordt gemaakt van een controlegroep. Binnen dit onderzoek vond wel een voormeting en nameting plaats.

7.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit alle leerlingen van groep 5 van EBS Eden in Dordrecht. In deze groep zaten 24 leerlingen. Bij de observatielijsten ten behoeve van regelovertrekend gedrag is de gehele populatie meegenomen. Alle leerlingen van groep 5 hebben de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) ingevuld. De Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) is ingevuld door de onderzoeker in de functie van leerkracht. Tevens heeft de vaste groepsleerkracht de vragenlijst omtrent klassenmanagement ingevuld.

7.3 Onderzoeksinstrumenten

Binnen het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende instrumenten om het regelovertrekend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en het klassenklimaat inzichtelijk te maken. De onderstaande onderzoeksinstrumenten zijn hierbij ingezet:

- Observatielijst regelovertrekend gedrag Taakspel
- Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)
- Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)
- Vragenlijst Klassenklimaat

Observatielijst Taakspel

Om het regelovertrekend gedrag in beeld te brengen is in de voormeting gebruik gemaakt van formulier 1a (zie bijlage 1) van Taakspel (Van der Sar & Goudswaard, 2001). Dit is een observatielijst waarop wordt aangegeven hoe vaak een leerling de regels overtreedt. Dit formulier werd ook in de nameting gebruikt. Om het observeren niet te complex te maken is gekozen voor drie positief geformuleerde regels, te weten:

1. Je bent stil (of je praat zachtjes).
2. Je bent met je taak bezig.
3. Je zorgt ervoor dat alle kinderen kunnen werken.

Deze regels zijn gekozen omdat leerlingen bij de verschillende werkvormen zich aan deze drie algemene regels dienen te houden. De groepsleerkracht heeft de groep tijdens het zelfstandig werken gedurende tien minuten geobserveerd en dit zes keer herhaald in twee weken. De leerlingen wisten niet dat er werd geobserveerd en de observaties vonden op verschillende momenten plaats. Ik heb me gerealiseerd dat beeldopnames het ideale observatiemateriaal vormen. Doordat een video-camera

beperkt blikveld heeft en het feit dat de gehele groep moest worden geobserveerd, was dit instrument geen optie. Indien een leerling één van bovenstaande regels overtrad, kwam er een streepje achter de naam van de leerling. Vervolgens zijn de scores opgeteld en gedeeld door het aantal observaties. Zo ontstond er een gemiddeld regelovertrekend gedrag per kind welke is ingedeeld op formulier II (zie bijlage 2) met een verdeling van leerlingen die zich 'meestal' (kolom 1), 'vaak' (kolom 2), 'vaak niet' (kolom 3) en 'meestal niet' (kolom 4) aan de regels houden. Aan de hand van het gemiddeld regelovertrekend gedrag is de volgende verdeling aangehouden:

Leerling houdt zich meestal aan de regels = kleiner dan 0,5

Leerling houdt zich vaak aan de regels = 0,5 tot en met 1,4

Leerling houdt zich vaak niet aan de regels = 1,5 tot en met 2,4

Leerling houdt zich meestal niet aan de regels = groter dan 2,4

Op formulier II is ook aangegeven of een kind verlegen is of niet. Dit heeft de onderzoeker in overleg met de groepsleerkracht aan de hand van groepsplannen en ervaringen met het kind bepaald. De verlegen kinderen kregen de rol van teamleider in de groep. Tot slot is aan de hand van formulier II de indeling voor de teams op formulier III (zie bijlage 3) gemaakt. De leerlingen die zich het meest aan de regels houden (kolom 1) en de leerlingen die zich meestal niet aan de regels houden (kolom 4) zijn verdeeld over de teams. Vervolgens zijn de verlegen leerlingen verdeeld over de teams en als laatst zijn de overgebleven leerlingen verdeeld aan de hand van de jongens/meisjes verhouding en een evenredige verhouding van gemiddeld regelovertrekend gedrag.

Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)

Om de relatie tussen de leerkracht en leerling vast te stellen is gebruik gemaakt van de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (zie bijlage 5). Deze vragenlijst is ontwikkeld om de waarneming van de leerkracht van zijn/haar relatie met een individuele leerling nauwkeurig vast te stellen (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007). Deze lijsten heb ik in de functie van leerkracht voor elke individuele leerling ingevuld. De vragenlijst bestaat uit 28 items met een 5-punts Likertschaal en is gerelateerd aan de drie dimensies van leerkracht-leerling relaties: conflict, nabijheid en afhankelijkheid. De dimensie nabijheid meet de waarde waarin de relatie tussen leerkracht en leerling als warm wordt ervaren. Bij een hoge nabijheidsscore is er sterke genegenheid en open communicatie in de relatie. In de dimensie conflict gaat het om de mate waarin de leerkracht de relatie met een leerling als negatief en conflictueus beoordeelt. Bij een hoge score, zal de leerkracht het kind als energieverslindend ervaren, zonder dat de interacties effectief worden bevonden. De dimensie afhankelijkheid heeft te maken met de mate waarin de leerkracht een kind overmatig afhankelijk ervaart. Bij een hoge afhankelijkheidsscore zal de leerkracht de leerling als iemand ervaren die extreem vaak om hulp vraagt, wat vervolgens ook weer zorgen baart (Koomen e.a, 2007). Op basis van de scores van de drie dimensies, wordt een totale schaalscore verkregen die een beoordeling geeft met betrekking tot de algemene kwaliteit van de relatie.

De LLRV is gebaseerd op de Student Teacher Relationship Scale (STRS) en deze is bedacht door Pianta (Koomen e.a, 2007). Eind jaren '90 is in Leuven en Amsterdam onafhankelijk van elkaar een onderzoek gedaan naar de kwaliteit van de STRS. In Leuven is er een letterlijke vertaling gemaakt en in Amsterdam een vrije bewerking op basis van informatie uit eerdere versies van de STRS. Vervolgens is er een Nederlandstalige conceptvragenlijst opgesteld, waarbij zes items gericht op de dimensie afhankelijkheid en nabijheid, zijn toegevoegd. Uiteindelijk zijn in de definitieve LLRV vier items opgenomen. In de oorspronkelijke STRS-lijst zijn vier items verwijderd, waardoor zowel de STRS als de LLRV uit 28 items bestaan. Tevens is er een verschil op leeftijdsgebied. De STRS is voor kinderen in de leeftijd 4-8 jaar en de LLRV is voor kinderen van 2-13 jaar (Koomen e.a, 2007).

Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

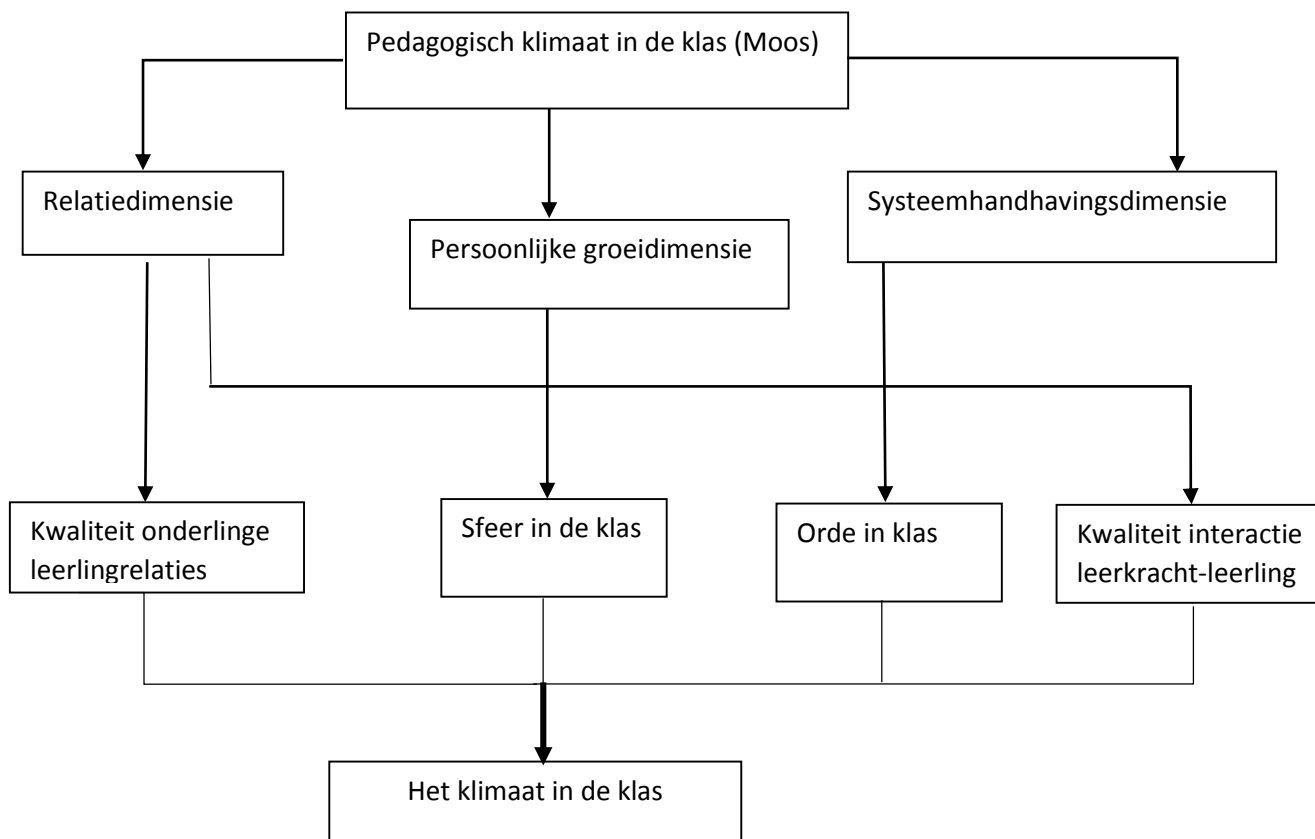
Bij de leerlingen is gebruik gemaakt van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (zie bijlage 6). Met de VIL wordt de mate van invloed en nabijheid, die de leerkracht over het algemeen in zijn/haar gedrag in de klas laat blijken, gemeten (Van Tartwijk, Mainhard, Brekelmans, Den Brok & Levy, 2014). Het gemiddelde van de VIL-gegevens van alle leerlingen uit groep 5 is gebruikt als indicator voor het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht (onderzoeker). Tevens is de VIL gebruikt als één van de indicatoren voor het meten van het klassenklimaat in de klas. Een leerkracht heeft met zijn/haar gedrag grote invloed op het sociale klimaat. De interactie tussen leerkracht en leerlingen onderling is de basis van het sociaal klimaat in de klas (Henckel, 2011). De acht interpersoonlijke leraarsgedrag-profielen zijn in dimensiescores voor invloed en nabijheid samengevat. De vragenlijst voor de leerlingen bestond uit 50 vragen. Elke stelling is door de leerlingen aan de hand van een 5-punts-Likertschaal beantwoord. De stellingen in de VIL vormden samen acht profielen die overeenkomen met de acht prototypische gedragingen van het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag zoals beschreven in hoofdstuk 3.6. Elke stelling verwijst naar één van de acht prototypische leerkrachtgedragingen. Om de vragenlijst te verduidelijken voor de leerlingen heeft de onderzoeker bij elke stelling 'juf Anja' vermeld, zodat de leerlingen zich niet konden vergissen in een andere leerkracht bij het invullen van de lijst.

Vragenlijst Klassenklimaat

De vragenlijst met betrekking tot het klassenklimaat (zie bijlage 7) is onderdeel van het meetinstrument 'klimaatschaal'. Het is een meetinstrument om het pedagogische klimaat van een klas in beeld te brengen en ontwikkeld door drs. A. Donkers. In 2003 is de ontwikkeling van de klimaatschaal gestart met een eerste experimentele versie binnen het project 'Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg' (Kleijnen & Van den Broeck, 2004). Er zijn vier basisbegrippen ontwikkeld waarmee het pedagogisch klimaat in een groep of klas adequaat kan worden vastgesteld:

- kwaliteit onderlinge leerling-relaties;
- sfeer in de klas;
- orde in de klas;
- kwaliteit interactie van de leerkracht-leerling.

De vier basisbegrippen zijn gebaseerd op onderzoek van Rudolf Moos naar een model in onderwijssystemen waarin verband wordt gelegd tussen omgeving en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. In dit model benoemd Moos drie dimensies die van invloed zijn op het functioneren op individueel niveau en op het klasniveau, te weten relatiedimensie, persoonlijke groeidimensie en systeemhandhavingsdimensie (Moos, 1979). De relatie tussen de drie dimensies van Moos en de vier begrippen van de klimaatschaal zijn weergegeven in figuur 7.1.



Figuur 7.1 Het model van Moos vertaald naar de vier begrippen van de Klimaatschaal.

De klimaatschaal is een genormeerd instrument en kan elk moment in het schooljaar ingezet worden. Ik heb deze vragenlijst in de voormeting en nameting in laten vullen door de groepsleerkracht. Voor de afname is gebruik gemaakt van de leerkrachtversie van klimaatschaal. De vragenlijst bestond uit 33 stellingen waarvan acht over sfeer in de groep, acht over kwaliteit onderlinge leerlingrelaties, zes over orde in de klas en elf voor interactie leraar-leerling. De vier antwoordmogelijkheden op de stellingen waren 'bijna nooit', 'soms', 'regelmatig' en 'vaak'.

Validiteit

De instrumentele validiteit is binnen dit onderzoek goed gewaarborgd middels de vragenlijsten die de relatie tussen de leerkracht en leerling en het klassenklimaat meten (zie voorgaande verantwoording). Tevens is aan de hand van een observatielijst het regelovertredend gedrag in beeld gebracht.

Het is niet benoemd richting de leerlingen dat zij geobserveerd zouden worden door de groepsleerkracht. De leerlingen hebben dit dan ook niet opgemerkt. De vragenlijsten zijn anoniem ingevuld door de leerlingen en in een aparte doos ingeleverd. Sociale wenselijkheid heeft in beide situaties naar alle waarschijnlijkheid geen invloed gehad op de beantwoording.

De interventie (Taakspel) is uitgevoerd tijdens de reguliere lessen in de klas. Hiermee is de ecologische validiteit zoveel mogelijk gewaarborgd.

Betrouwbaarheid

Het gebruikte instrument

De Cronbachs alpha bij de VIL varieert in deze vragenlijst van .70 tot aan .87 (Diederen, Van Helden, Van Rossem & Wanningen, 2012).

De Cronbachs alpha varieert bij de LLRV-schaal Nabijheid en Conflict van .88 tot aan .91 (Koomen e.a, 2007).

De Cronbachs alpha varieert bij de Klimaatschaal van .79 tot aan .92 (Donkers & Vermulst, 2014). Deze vragenlijst is door de groepsleerkracht ingevuld waarmee de objectiviteit is versterkt.

Het interventiemiddel Taakspel met de bijbehorende observatielijsten zijn voldoende betrouwbaar bevonden door het Nederlands Jeugdinstituut (Nederlands Jeugdinstituut, 2010).

Onderzochte personen

De onderzochte personen zijn de leerlingen van groep 5 in de leeftijd van zeven tot en met tien jaar. Tijdens het invullen van de VIL heeft de onderzoeker de vragen mondeling toegelicht en de formulering van de vragen vereenvoudigd. Tevens heeft de onderzoeker bij elke stelling 'juf Anja' vermeld om misverstanden te voorkomen.

De vragenlijst omtrent klassenklimaat is ingevuld door de groepsleerkracht. Bij deze lijst is bij elke stelling 'Anja' vermeld om misverstanden te voorkomen.

Omstandigheden

De observaties van de leerlingen vonden plaats op zes verschillende momenten bij de voormeting en nameting, zodat er een duidelijk beeld ontstond van het aantal regelovertredingen.

De vragenlijst voor de leerlingen (VIL) is beide keren op een dinsdagmiddag afgenomen. Dit verhoogt de betrouwbaarheid.

7.4 Uitvoering

Tijdens de derde en vierde week van mijn LIO-stage zijn door de groepsleerkracht de observatielijsten ten aanzien van regelovertredend gedrag behorend bij interventiemiddel Taakspel ingevuld. Dit is gedaan aan de hand van zes keer tien minuten observatie (formulier 1a). Vervolgens heb ik met behulp van formulier 1a; de leerlingen ingedeeld naar mate van regelovertredend gedrag (formulier II) en de leerlingen ingedeeld in teams (formulier III). In de zesde week van mijn stage heb ik de twee introductielessen van Taakspel gegeven en hebben we een proefles Taakspel gespeeld. Vanaf de zevende week van mijn stage tot en met mijn laatste stageweek (veertiende week) hebben we in de even weken twee keer Taakspel en in de oneven weken drie keer Taakspel gespeeld. Als tussenmeting heb ik elke week het regelovertredend gedrag tijdens Taakspel bijgehouden aan de hand van formulier IV (bijlage 4) en indien nodig Taakspel aangepast. Tevens heb ik wekelijks een logboek bijgehouden.

De voormeting in de zesde week van mijn stage bestond uit de onderstaande drie vragenlijsten:

- VIL -> leerlingen
- LLRV -> onderzoeker
- Klassenklimaat -> groepsleerkracht

Deze onderzoeksinstrumenten zijn bewust in de zesde week ingezet, daar de leerlingen dan de onderzoeker in de functie van leerkracht van nabij kennen (Koomen e.a, 2007).

Bij de nameting zijn opnieuw de vragenlijsten ingevuld door leerlingen, groepsleerkracht en onderzoeker en heeft de groepsleerkracht de observatielijst ten aanzien van regelovertredend gedrag ingevuld. Dit vond plaats in de laatste (veertiende) stageweek.

8. Resultaten

Aan de hand van de verschillende vragen- en observatielijsten heb ik data verzameld om te onderzoeken welk effect Taakspel heeft op regelovertrekend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en uiteindelijk op het klassenklimaat. De resultaten hebben betrekking op groep 5 van EBS Eden in Dordrecht, schooljaar 2016-2017.

8.1 Datamatrix

De resultaten van het regelovertrekend gedrag en de relatie tussen leerkracht en leerling worden weergegeven in onderstaande datamatrix. Het identificatienummer verwijst naar de desbetreffende leerling in groep 5 van EBS Eden. In de volgende paragrafen worden deze data verder toegelicht en de resultaten op het klassenklimaat en interpersoonlijk leraarsgedrag uitgewerkt.

Tabel 8.1
Datamatrix

Identificatienr.	Groep	Geslacht j/m	Regelover-tredend gedrag voormeting (M)	Regelover-tredend gedrag nameting (M)	Relatie tussen leerkracht-leerling voormeting	Relatie tussen leerkracht-leerling nameting
1	5	j	2,83	0,67	11	11
2	5	j	2,67	0,50	7	6
3	5	m	1,00	0,00	9	10
4	5	m	1,00	0,17	8	9
5	5	j	2,17	0,50	9	11
6	5	j	1,50	1,17	7	9
7	5	m	3,75	2,00	1	4
8	5	m	0,00	0,50	10	11
9	5	m	0,33	0,00	4	8
10	5	j	2,83	1,33	11	11
11	5	j	2,67	1,33	7	8
12	5	j	0,17	0,00	10	10
13	5	j	0,00	0,00	11	12
14	5	m	0,67	0,67	8	10
15	5	m	0,67	0,50	8	12
16	5	m	0,67	0,83	9	9
17	5	m	1,50	1,17	4	5
18	5	j	2,17	1,17	6	6
19	5	j	0,83	0,00	8	10
20	5	m	0,67	0,33	10	12
21	5	m	2,17	0,50	6	9
22	5	m	0,50	0,33	11	11
23	5	m	0,00	0,67	11	11
24	5	m	0,00	0,17	7	8

8.2 Resultaten regelovertrekend gedrag

De verzamelde data aan de hand van zes maal tien minuten observatie omtrent regelovertrekend gedrag van leerlingen met betrekking tot drie algemene regels zijn omgezet naar gemiddelden en weergegeven in de onderstaande tabel. Er is een voormeting en nameting uitgevoerd.

Tabel 8.2

Resultaten regelovertrekend gedrag (M)

Leerling	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vm	2,83	2,67	1,00	1,00	2,17	1,50	3,75	0,00	0,33
Nm	0,67	0,50	0,00	0,17	0,50	1,17	2,00	0,50	0,00
Verschil	2,16	2,17	1,00	0,83	1,67	0,33	1,75	-0,50	0,33

Leerling	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Vm	2,83	2,67	0,17	0,00	0,67	0,67	0,67	1,50	2,17
Nm	1,33	1,33	0,00	0,00	0,67	0,50	0,33	1,17	1,17
Verschil	1,50	1,34	0,17	0,00	0,00	0,17	0,34	0,33	1,00

Leerling	19	20	21	22	23	24
Vm	0,83	0,67	0,50	1,00	0,00	0,00
Nm	0,00	0,33	0,33	0,17	0,67	0,17
Verschil	0,83	0,34	0,17	0,83	-0,67	-0,17

N = 24

μ voormeting = 1,26

μ nameting = 0,60

σ voormeting = 1,03

σ nameting = 0,52

Tabel 8.3

Populatiegemiddelde regelovertrekend gedrag

Vm	1,26
Nm	0,60
Verschil	0,66

Tabel 8.4

Standaarddeviatie in de populatie regelovertrekend gedrag

Vm	1,03
Nm	0,52
Verschil	0,51

Het populatiegemiddelde van de voormeting komt uit op 1,26 en het populatiegemiddelde van de nameting op 0,60. Gezien het verschil van 0,66 is het regelovertrekend gedrag meer dan gehalveerd door het werken met Taakspel. Bij de standaarddeviatie in de populatie bij de voormeting van 1,03 heeft de variabele een grotere spreiding van de getallen over de range dan bij de standaarddeviatie van de nameting (0,52). Hierbij liggen de getallen dichtbij het gemiddelde.

8.3 Resultaten LLRV

Bij de voormeting heeft de onderzoeker in de functie van leerkracht de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) per leerling ingevuld. Dit is herhaald bij de nameting. Aan de hand van een score op de dimensies conflict, nabijheid en afhankelijkheid is de totaalscore berekend met betrekking tot de algemene kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en leerling. Aan deze totaalscore per individuele leerling worden de onderstaande kwalificaties gegeven.

< 4 = zeer laag

4-5 = laag

6-7 = beneden-gemiddeld

8-9 = laag gemiddeld

10 = gemiddeld

11-12 = hoog gemiddeld

13-14 = boven gemiddeld

> 14 = hoog tot zeer hoog

Tabel 8.5

Resultaten LLRV

Leerling	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vm	11	7	9	8	9	7	1	10	4
Nm	11	6	10	9	11	9	4	11	8

Leerling	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Vm	11	7	10	11	8	8	9	4	6
Nm	11	8	10	12	10	12	9	5	6

Leerling	19	20	21	22	23	24
Vm	8	10	6	11	11	7
Nm	10	12	9	11	11	8

N = 24

μ voormeting = 8,04

μ nameting = 9,29

Tabel 8.6

Populatiegemiddelde LLRV

Vm	8,04
Nm	9,29
Verschil	1,25

De relatie is zowel bij de voormeting als bij de nameting gekwalificeerd als zijnde 'laag gemiddeld'. Uit het populatiegemiddelde blijkt dat de relatie tussen de leerkracht en leerling wel een positief verschil heeft van 1,25. Uit de resultatentabel LLRV is op te merken dat leerlingnummer 7 een uitbijter is.

8.4 Resultaten VIL

De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag is door de gehele populatie (24 leerlingen) ingevuld bij de voormeting en nameting. Elke stelling is door de leerlingen aan de hand van een 5-punts Likertschaal (nooit - bijna nooit - soms (af en toe) - vaak - altijd) beantwoord. De resultaten van deze vragenlijst zijn omgezet naar gemiddelden die verwijzen naar acht prototypische leerkracht-gedragingen.

Tabel 8.7
Gemiddelde voormeting VIL (M)

Sturend (BS)	2,56
Helpend (SB)	2,89
Begrijpend (SO)	3,08
Inschikkelijk (OS)	1,65
Onzeker (OT)	1,36
Ontevreden (TO)	0,47
Corrigerend (TB)	1,47
Dwingend (BT)	2,67

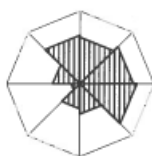
Tabel 8.8
Gemiddelde nameting VIL (M)

Sturend (BS)	2,94
Helpend (SB)	2,99
Begrijpend (SO)	3,10
Inschikkelijk (OS)	1,70
Onzeker (OT)	1,41
Ontevreden (TO)	0,42
Corrigerend (TB)	1,40
Dwingend (BT)	2,68

Tabel 8.9
Resultaten VIL (M)

	BS	SB	SO	OS	OT	TO	TB	BT
Vm	2,56	2,89	3,08	1,65	1,36	0,47	1,47	2,67
Nm	2,94	2,99	3,10	1,70	1,41	0,42	1,40	2,68
Vershil	0,38	0,10	0,02	0,05	0,05	0,05	0,07	0,01

In tabel 8.9 staan de verschillen in de resultaten van de gemiddelden van de VIL. Hieruit blijkt dat het grootste verschil zit in het prototype leraarsgedrag Sturend (0,38). In het onderstaande Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag is dit terug te zien. De figuren zijn een weerspiegeling van het interpersoonlijke leraarsgedrag van de onderzoeker en geeft de relatie leerkracht-leerling aan. De grootste gearceerde gedeelten in het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag zijn Begrijpend (SO) en Helpend (SB) in de voormeting. In de nameting is daar Sturend (BS) bijgekomen. Dit betekent dat zowel de nabijheid van de leerkracht (relatie leerkracht-leerling) als wel de invloed van de leerkracht is vergroot (houding van de leerkracht).



Figuur 8.1 Voormeting Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag.



Figuur 8.2 Nameting Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag.

8.5 Resultaten klassenklimaat

Het klassenklimaat is gemeten met behulp van een vragenlijst gebaseerd op het meetinstrument 'Klimaatschaal'. De vragenlijst is ingevuld door de groepsleerkracht. Er is een voormeting en nameting uitgevoerd en hierbij is het gemiddelde berekend en weergegeven in de onderstaande tabel.

De waardes van de vragenlijst klassenklimaat zijn omgezet naar een 4-punts Likertschaal:

- 1 = (bijna) nooit
- 2 = soms
- 3 = regelmatig
- 4 = vaak

Tabel 8.10
Resultaten vragenlijst klassenklimaat (M)

Vm	3,36
Nm	3,67
Vershil	0,31

N = 24

M voormeting = 3,36

M nameting = 3,67

SD voormeting = 0,54

SD nameting = 0,47

In de tabel met betrekking tot het resultaat van de vragenlijst klassenklimaat is te lezen dat er een verschil is van 0,31 tussen de voormeting en nameting. De standaarddeviatie van 0,54 bij de voormeting is gewijzigd naar een kleinere spreidingsmaat van 0,47 bij de nameting.

Om te toetsen of het verschil in het gemiddelde op toeval berust is het verschil omgezet in een t-waarde (independent samples t test) met behulp van het statistisch programma SPSS. In onderstaande figuur 8.3 is af te lezen dat de p-waarde .006 is. Dit betekent dat het klassenklimaat in groep 5 van EBS Eden na inzet van Taakspel significant is verbeterd (verschil 0.31 op een 4-puntsschaal; $p < .01$). De kans dat dit op toeval berust is kleiner dan 1%.

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VM - NM	-,30503	,58549	,10192	-,51064	-,09542	-2,973	32	,006

Figuur 8.3 Paired Samples Test SPSS Klassenklimaat.

9. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt het antwoord gegeven op de onderzoeksvraag die binnen dit onderzoek centraal staat:

‘Welk effect heeft Taakspel op regelovertredend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en uiteindelijk op het klassenklimaat?’

In het literatuurdeel is theoretisch verantwoord wat regelovertredend gedrag, relatie tussen leerkracht en leerling en de onderwijsterm klassenklimaat inhoudt. De CED-groep (2014) heeft gesteld dat door inzet van het interventieprogramma Taakspel een prettiger klassenklimaat ontstaat.

Binnen de resultaten van het empirisch deel is aangetoond dat na de inzet van het Taakspel het regelovertredend gedrag is gehalveerd. Dit is bewezen aan de hand van de verschillende observatiemomenten. De uitkomst van de LLRV geeft een verbetering in de relatie leerkracht-leerling naar gelang het oordeel van de onderzoeker in de functie van leerkracht aan. Dit wordt bevestigd door de VIL die door de leerlingen is ingevuld. Hieruit blijkt dat de leerkracht relatief veel nabijheid combineert met relatief veel invloed. Dit leidt tot een rustige, prettige werksfeer (Van Tartwijk e.a, 2014). In de vragenlijst klassenklimaat die de groepsleerkracht heeft ingevuld is de verbetering in het klassenklimaat aangetoond.

Hiermee wordt zichtbaar dat het Taakspel positief effect heeft op regelovertredend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en uiteindelijk op het klassenklimaat.

10. Discussie

Overeenkomstig de doelen van het interventieprogramma Taakspel was de verwachting dat het regelovertredend gedrag af zou nemen en het klassenklimaat positief zou worden bevorderd. De interpersoonlijke competenties van een leerkracht hebben invloed op de sfeer in de klas en de relatie tussen de leerling en leerkracht. Bij een negatieve leerkracht-leerling relatie is de veiligheid niet gewaarborgd en de orde in de klas beneden peil.

In mijn onderzoek heb ik me gericht op het regelovertredend gedrag, de leerkracht-leerling relatie en het klassenklimaat. De resultaten wijzen uit dat het regelovertredend gedrag is gehalveerd, de leerkracht-leerling relatie is verbeterd en dit heeft uiteindelijk geleid naar een positiever klassenklimaat. Dit betekent dat de veronderstellingen in mijn theoriedeel worden bevestigd in de resultaten.

Het gedrag van de leerlingen is noemenswaardig positief veranderd. Dit resultaat is gemeten in een relatief korte periode van acht weken. Hiermee heb ik geen antwoord op de vraag wat Taakspel voor invloed heeft op de langere termijn. Normaliter wordt Taakspel in drie fases gedurende het schooljaar ingevoerd. Het is dan ook aan te bevelen om een langduriger onderzoek met Taakspel uit te voeren.

Gezien de korte periode dat Taakspel in de klas is gespeeld, is het de vraag of de veranderingen alleen te verhalen zijn op het interventieprogramma. Mogelijkerwijs heeft het feit dat de onderzoeker vanaf week zeven zelfstandig voor de groep stond de relatie leerkracht-leerling verbeterd. Het regelovertredend gedrag kan verminderd zijn door de verandering in de interpersoonlijke competenties gedurende deze periode.

Het onderzoeksinstrument dat is ingezet bij de leerlingen bestond uit een vragenlijst (VIL) met 50 vragen. Tijdens het invullen van de lijst was het merkbaar dat de leerlingen een korte spanningsboog hadden, dat de validiteit niet volledig garandeert. Het is dan ook aan te bevelen om bij een volgend onderzoek de verkorte VIL in te zetten op de basisschool.

De groepsleerkracht heeft de observatie met betrekking tot het regelovertredend gedrag alleen uitgevoerd. Mijn advies is om door twee mensen de groep te laten observeren, zodat het meer-ogen principe is gewaarborgd.

De onderzoeker heeft in de functie van leerkracht de LLRV voor elk kind afzonderlijk ingevuld bij de voor- en nameting. Het kan zijn dat dit onbewust niet geheel objectief is ingevuld. Het is wenselijk om deze vragenlijst ook door de groepsleerkracht in te laten vullen. Hierbij de kanttekening makend dat in het boek 'Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst' (Koomen e.a, 2007) dit niet wordt voorgeschreven.

Groep 5 zit normaliter niet in groepjes in de klas. Hierdoor moest er steeds geschoven en gewisseld worden van plaats bij Taakspel. Op deze manier kwam het spel onnatuurlijk over op de leerlingen en dit kan mogelijk de effectgrootte verkleinen. Tevens was er geen mogelijkheid om het Taakspel wekelijks drie keer te spelen en werd het Taakspel door de duo-collega in verband met werkdruk niet gedragen. Dit geeft dat ik niet volledig kan instaan voor de ecologische validiteit.

Daarnaast is het een feit dat het onderzoek is uitgevoerd in één klas en hier de resultaten op zijn gebaseerd. Dit betekent dat er sprake is van een selecte steekproef.

De onderstaande vragen zijn naar aanleiding van mijn onderzoek ontstaan.

- Hoe kan Taakspel worden ingezet voor leerlingen met complexere gedragsproblematiek in combinatie met het samenwerken in groepen?
- Wat is het effect van de leidersrol voor de verlegen kinderen in het Taakspelgroepje?
- Welke invloed heeft het interventieprogramma 'Taakspel op de speelplaats'?

11. Aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat Taakspel een waardevol interventieprogramma is voor de aanpak van regelovertrekend gedrag. Voor scholen die op zoek zijn naar een programma dat ongewenst gedrag verminderd is het aan te bevelen Taakspel schoolbreed in te voeren. Wel is het advies om dit onder begeleiding van de CED-groep te doen, zodat de school de ondersteuning en coaching krijgt bij de implementatie van Taakspel. Daarnaast is het van belang om als leerkracht te werken aan je interpersoonlijke competenties, zodat je optimaal investeert in de leerkracht-leerling relatie. Als interventie om het klassenklimaat te verbeteren kan Taakspel worden ingezet. Dit programma dient niet in tegenspraak te zijn met de visie van de school en de leerkrachten dienen de leertheorie te onderschrijven. Het is ook mogelijk om Taakspel meer individueel in te zetten. Te denken valt hierbij aan een leerling met een specifiek gedragsprobleem waarin je met Taakspel aan de behoefte van het kind tegemoet komt (bv. concentratieproblemen). Een mogelijke consequentie is dat in zo'n situatie de leerkracht-leerling relatie kan verbeteren.

De school waar ik stage heb gelopen, EBS Eden, is een groeiende school in een achterstandswijk. Verschillende culturen zijn terug te vinden binnen de school. Dit gegeven gecombineerd met de Wet op passend onderwijs maakt dat de school baat heeft bij een ordelijk klassenklimaat in elke klas. Doorgaans begint een leerkracht elk schooljaar met een nieuwe groep leerlingen en bij groeiende basisschool Eden stromen er elk jaar nieuwe leerlingen van andere scholen in. Taakspel kan als preventief interventieprogramma ingezet worden in elke klas.

12. Samenvatting

Een goed, positief klassenklimaat is voor zowel leerling als leerkracht essentieel. De leerkracht-leerling relatie speelt hierin een belangrijke rol. De CED-groep geeft aan dat het interventieprogramma Taakspel leidt tot een prettiger klassenklimaat met de nadruk op gewenst gedrag. Binnen dit kwantitatief onderzoek waarbij het interventieprogramma Taakspel is ingezet, is gekeken naar het effect dat Taakspel heeft op het regelovertredend gedrag, de relatie tussen leerkracht en leerling en uiteindelijk op het klassenklimaat in groep 5 van EBS Eden.

Bij de voormeting is de groep door de groepsleerkracht geobserveerd met betrekking tot het regelovertredend gedrag. Tevens hebben de leerlingen en de onderzoeker een vragenlijst met betrekking tot de leerkracht-leerling relatie ingevuld en heeft de groepsleerkracht een vragenlijst over het klassenklimaat ingevuld. Vervolgens is het Taakspel gedurende acht weken in de klas gespeeld. Na deze periode is bij de nameting de observatie opnieuw afgenomen en zijn de vragenlijsten nogmaals ingevuld.

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat na de inzet van het Taakspel het regelovertredend gedrag is gehalveerd. Bij de relatie leerkracht-leerling en het klassenklimaat is een verbetering aangetoond. De conclusie van dit onderzoek is dat het interventieprogramma Taakspel een positief effect heeft op het klassenklimaat en regelovertredend gedrag in aanmerking nemend, dat een goede interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en leerling daartoe een voorwaarde vormt. Voor EBS Eden kan dit een aanzet zijn om Taakspel preventief schoolbreed in te gaan zetten.

13. Literatuurlijst

- Angel, D., Geraerds, J., Van Ipkens, T., & Van Leeuwen, J. (2012). *Op zoek naar de ideale docent. Een onderzoek naar de ideale docent binnen verschillende onderwijstypen*. Dissertatie. Universiteit Utrecht.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- CED-Groep. (2014). *Taakspel. Verbeter de sfeer op uw school*. Rotterdam: CED-Groep.
- Cuijpers, P., Koot, H., Van Lier, P., & Witvliet, M. (2010). Het stimuleren van positieve relaties met klasgenoten: Hoe Taakspel effectief is in het voorkomen van gedragsproblemen in het primair onderwijs. *Kind & Adolescent Praktijk*, 9(4), 168-169.
- Cuppers, F. (2012). *Opbrengsten Maak Je Samen: wat werkt?*. Opgehaald van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/opbrengsten-maak-je-samen-wat-werkt-marzano/>
- Den Besten-Bonis, R. (2012). De effecten van 'Taakspel voor kleuters'. *Beter Begeleiden*, 7(1), 21-23.
- Den Boon, T., & Hendrickx, R. (2015). *Van Dale, Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Uitgevers.
- Diederer, K.J.T., Van Helden, R., Van Rossem, L., & Wanningen, S.D.W.M. (2012). *De interpersoonlijke relatie tussen de bèta-docent en leerling en de keuze voor het profiel en de keuzevakken*. Dissertatie. Universiteit Utrecht.
- Donkers, A., & Vermulst, A. (2014). *Klimaatschaal. Handleiding*. Opgehaald van <https://www.klimaatschaal.nl/docs/Klimaatschaal%20Handleiding.pdf>
- Duin, R. (2014). *Begeleiding door ervaren docent moet uitval nieuwe leraren tegengaan*. Opgehaald van <http://www.parool.nl/amsterdam/begeleiding-door-ervaren-docent-moet-uitval-nieuwe-leraren-tegengaan~a3730048/>
- Eelen, P., Hermans, D., & Orlemans H. (2007). *Inleiding tot de gedragstherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Förre, M., & Schouten, E. (2009) *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Henckel, C. (2011). *De samenhang tussen waargenomen docentgedrag en de ervaren sociale vaardigheid in de klas*. Dissertatie. Universiteit Utrecht.
- Holland, M.M. (2015). Trusting Each Other: Student-Counselor Relationships in Diverse High Schools. *Sociology of Education*, 88(3), 244-262.
- Inspectie van het Onderwijs. (2009). *De sterke basisschool. Definitie en kenmerken*. Opgehaald van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2009/de-sterke-basisschool-printversie.pdf>
- Jenson, W.R., Houlihan, D., Nolan, J.D., & Wanzak, M. (2013). *The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures*. Opgehaald van <http://spi.sagepub.com/content/35/2/191>

- Kellam, S., Mackenzie, A., Hendricks, C., Poduska, J., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. (2008). *The Good Behavior Game and the future of Prevention ad Treatment*. Opgehaald van <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3188824/>
- Klamer-Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Kleijnen, R., & Van den Broeck, G. (2004). *Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg: een (re)actief proces*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta R. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Thijs, J.T. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 366-382.
- Korpershoek, H., & Van Kuijk, M. (2014). Grip op de groep!. *Didactief*, 44(10), 46-47.
- Lokerse, M. (2013). *Ga d'r maar uit! Orde en een veilig klimaat op school en in de klas*. Amsterdam: SWP.
- Martin, G., & Pear, J. (2003). *Behavior Modification: What It Is and How To Do It*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Marzano, R., Marzano, S., & Pickering, D.J. (2010). *Wat werkt in de klas: Pedagogische handelen & klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2008). *Wat werkt in de klas: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Menting, B. (2012). *Predicting Behavior Development and Academic Achievement: The Interplay between Cognitive Functioning and Social Relationships*. Opgehaald van <http://dare.ubvu.vu.nl/handle/1871/39343->
- Mentink, R. (2013). Sturen op zelfsturing. *Basisschoolmanagement*, 27(7), 4-9.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings, and Policy Implications*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2010). *Taakspel*. Opgehaald van <http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Taakspel.html>
- Onderwijscoöperatie. (2016). *Herijkte bekwaamheidseisen* Opgehaald van <http://bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheidseisen/herijkte-bekwaamheidseisen/>
- Redant, G. (2015). *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Reijntjes, A., Van der Meulen, M., & Vermande, M. (2015). *Pesten op school. Achtergronden en interventies*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Roorda, D. (2012). *Teacher-child relationships and interaction processes: Effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher en child*. Dissertatie. FMG.
- Schmeier, M. (2013). Haal het beste uit de leerkracht. *Basisschoolmanagement*, 27(3), 18-22.

- Spilt, J., Koot, H., & Van Lier, P. (2013). Wie profiteert van Taakspel? De effecten van Taakspel bij kinderen met verschillende risicoprofielen. *Kind & Adolescent*, 34(4), 195-207.
- Spock, B. (2010). *Baby- en kinderverzorging & opvoeding*. Utrecht: Kosmos.
- Stevens, L. (2014). *Zin in school*. Utrecht: EDG Thuiswinkel.
- Stienissen, F. (2016). Samen leer je meer en beter... En het is veel leuker!. *PO Management*, 3(6), 34-35.
- Van der Sar, A., & Goudswaard, M. (2001). *Docenthandleiding Taakspel voor basisonderwijs*. Eindhoven: Roto Smeets GrafiServices.
- Van Eijkeren, M. (2011). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Van Gennip, H., Marx, T., & Smeet, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. Nijmegen: ITS, Stichting Radboud Universiteit.
- Van Herpen, M. (2013). *Ik, de leraar*. Driebergen: NIVOZ/Hetkind.
- Van Lier, P. (2002). *Preventing Disruptive Behavior in Early Elementary Schoolchildren*. Dissertatie. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Van Lier, P., Haster, M., Blok, H., Oostdam R.J., & Van Overveld, C.W. (2015). *Preventie van gedragsproblemen van leerlingen in het basisonderwijs: Effecten van Taakspel en Taakspel-Plus-PAD (Eindrapport)*. Opgehaald van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/01/Eindrapport-Preventie-gedragsproblemen-in-het-basisonderwijs-ODB10013.pdf>
- Van Lier, P., Hoebe, S., & Van Lieshout, C. (1993). *Sociaal-emotionele ontwikkeling. De vertrouwensrelatie als basis*. Gorinchem: De Ruiter.
- Van Tartwijk, J.W.F., Mainhard, T., Brekelmans, J.M.G., Den Brok, P.J., & Levy, J. (2014). *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Woltjer, G., & Janssens, H. (2010). *Hoe ga je om met kinderen op school? Competenties in de praktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

14. Bijlagen

Bijlage 1: Formulier 1a Observatie regelovertredend gedrag zonder het Taakspel

Bijlage 2: Formulier II Indeling leerlingen naar mate van regelovertredend gedrag

Bijlage 3: Formulier III Indeling leerlingen in teams

Bijlage 4: Formulier IV Regelovertredend gedrag tijdens het Taakspel

Bijlage 5: Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst

Bijlage 6: Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Bijlage 7: Vragenlijst klassenklimaat

Bijlage 1: Formulier 1a Observatie regelovertredend gedrag zonder het Taakspel

Datum:	☐ 1e afname	☐ 2e afname	☐ 3e afname	
groep:	leerkracht:			

Naam leerling	Week 1			Week 2			gemiddeld
	1	2	3	4	5	6	
	les:	les:	les:	les:	les:	les:	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							
27.							
28.							
29.							
30.							

Bijlage 2: Formulier II Indeling leerlingen naar mate van regelovertrekend gedrag

Indeling leerlingen naar mate van regelovertrekend gedrag



Datum: _____ ☐ 1e afname ☐ 2e afname ☐ 3e afname

groep: _____ leerkracht: _____

Naam leerling	Mate waarin leerling zich aan de regels houdt 1: meestal 2: vaak 3: vaak niet 4: meestal niet				Verlegen	
	1	2	3	4	ja	nee
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

Bijlage 3: Formulier III Indeling leerlingen in teams

Indeling leerlingen in teams



Datum: _____ ☐ 1e afname ☐ 2e afname ☐ 3e afname

groep: _____ leerkracht: _____

Team 1
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Team 4
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Team 2
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Team 5
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Team 3
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Team 6
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Bijlage 4: Formulier IV Regelovertredend gedrag tijdens het Taakspel

Datum:	Les:	Tijdsduur:
Regel 1:		
Regel 2:		
Regel 3:		

Team:	Regelovertreding per leerling		
Aantal kaarten:	R1	R2	R3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
Aantal kaarten na Taakspel:	Teambeloning JA / NEE		

Team:	Regelovertreding per leerling		
Aantal kaarten:	R1	R2	R3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
Aantal kaarten na Taakspel:	Teambeloning JA / NEE		

Team:	Regelovertreding per leerling		
Aantal kaarten:	R1	R2	R3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
Aantal kaarten na Taakspel:	Teambeloning JA / NEE		

Team:	Regelovertreding per leerling		
Aantal kaarten:	R1	R2	R3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
Aantal kaarten na Taakspel:	Teambeloning JA / NEE		

Team:	Regelovertreding per leerling		
Aantal kaarten:	R1	R2	R3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
Aantal kaarten na Taakspel:	Teambeloning JA / NEE		

Team:	Regelovertreding per leerling		
Aantal kaarten:	R1	R2	R3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
Aantal kaarten na Taakspel:	Teambeloning JA / NEE		

Bijlage 5: Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst

Leerkracht	
Naam	A. Klop
Geslacht	vrouw
Datum van invullen	 - -2016
School	EBS Eden

Kind	
Naam	
Geslacht	☐ m ☐ v
Geboortedatum	 - - 20...
Groep	5

	1	2	3	4	5
1. Anja heeft een hartelijke, warme relatie met dit kind.					
2. Dit kind en Anja lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.					
3. Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij Anja zoeken.					
4. Dit kind vindt uitingen van fysieke affectie of aanraking door Anja niet prettig.					
5. Dit kind waardeert zijn/haar relatie met Anja.					
6. Dit kind is de hele dag door sterk op Anja gericht.					
7. Als Anja dit kind prijst, straalt hij/zij van trots.					
8. Dit kind reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij Anja kan zijn.					
9. Dit kind lijkt zich veilig bij Anja te voelen.					
10. Dit kind gedraagt zich te afhankelijk van Anja.					
11. Dit kind wordt gauw boos op Anja.					
12. Dit kind doet Anja graag een plezier.					
13. Dit kind heeft het gevoel dat Anja hem/haar oneerlijk behandelt.					
14. Dit kind vraagt Anja om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.					
15. Anja voelt gemakkelijk aan wat dit kind voelt.					
16. Dit kind ziet Anja als iemand die straf en kritiek geeft.					
17. Dit kind toont zich verdrietig of jaloers wanneer Anja tijd met andere kinderen doorbrengt.					
18. Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat Anja hem/haar heeft straf gegeven.					
19. Dit kind heeft voortdurend bevestiging van Anja nodig.					
20. De omgang met dit kind vergt veel energie van Anja.					
21. Dit kind laat zich door Anja opbeuren.					
22. Als dit kind slecht gehumeurd is, weet Anja dat het een lange en moeilijke dag gaat worden.					
23. De gevoelens van dit kind tegenover Anja kunnen geheel onvoorspelbaar zijn.					
24. Hoezeer Anja ook haar best doet, Anja voelt zich niet prettig bij hoe dit kind en Anja met elkaar overweg kunnen.					
25. Dit kind zeurt of huult als hij/zij iets van Anja gedaan wil krijgen.					
26. Dit kind gedraagt zich stiekem/heimelijk of manipulatief tegenover Anja.					
27. Dit kind praat openhartig met Anja over zijn/haar gevoelens en ervaringen.					
28. De omgang met dit kind geeft Anja een gevoel van effectiviteit en zelfvertrouwen.					

1 = zeker niet van toepassing

2 = niet echt van toepassing

3 = neutraal, niet zeker

4 = in enige mate van toepassing

5 = zeker van toepassing

Bijlage 6: Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Zet een kruisje in het vakje bij het antwoord dat jij vindt.

	Nooit	Bijna nooit	Soms (af en toe)	Vaak	Altijd
Juf Anja heeft gevoel voor humor.					
Bij juf Anja heb je vrijheid, kun je doen wat je wilt.					
Juf Anja heeft gezag (is bazig).					
Juf Anja heeft moeite om de klas stil te krijgen.					
Juf Anja helpt je.					
Juf Anja laat meteen merken dat iets niet mag.					
Bij juf Anja moet het stil zijn in de les.					
Juf Anja luistert naar leerlingen.					
Juf Anja zegt dat leerlingen weinig presteren, niets goed doen.					
Juf Anja bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen.					
Juf Anja vertrouwt (gelooft) leerlingen.					
Juf Anja geeft leerlingen hun zin.					
Juf Anja is ontevreden.					
Juf Anja verbiedt ons dingen.					
We moeten ons aan de regels houden van juf Anja.					
Juf Anja is bereid iets opnieuw uit te leggen.					
Juf Anja moppert.					
Juf Anja maakt een onzekere (zwakke) indruk.					
Juf Anja houdt ons in de gaten.					
Als juf Anja boos is merk je dat.					
Juf Anja is aardig.					
Bij juf Anja doe je wat je zelf wilt.					
Met juf Anja kun je lachen.					
Juf Anja dreigt met straf.					
Juf Anja ziet wat er in de klas gebeurt.					
Juf Anja is uit haar humeur (chagrijnig).					
Juf Anja leeft mee met leerlingen.					
Juf Anja laat leerlingen hun gang gaan.					
Juf Anja maakt een sombere indruk.					
Bij juf Anja weet je wat je moet doen.					
Juf Anja vindt veel goed.					
Juf Anja kan goed tegen een grapje.					
Je kunt juf Anja gemakkelijk voor de gek houden.					
Juf Anja kan kwaad worden.					
Juf Anja houdt streng orde.					
Juf Anja is geduldig.					
Juf Anja kan goed leiding geven.					
Bij juf Anja moet je hard werken.					
Bij juf Anja is het onrustig in de klas.					
Juf Anja weet leerlingen te boeien, zijn de lessen interessant.					
Juf Anja is driftig/snel boos.					
Juf Anja heeft een prettige sfeer in de klas.					
Er kan veel bij juf Anja.					
Juf Anja zeurt.					
Juf Anja treedt aarzelend op.					
Juf Anja is soepel (makkelijk) voor leerlingen.					
Juf Anja stelt hoge eisen.					
Juf Anja treedt zelfverzekerd (sterk) op.					
Met juf Anja kun je gemakkelijk ruzie krijgen.					
Als het stil moet zijn, praten we toch door bij juf Anja.					

Bijlage 7: Vragenlijst klassenklimaat

Omcirkel voor elke vraag het antwoord dat van toepassing is.

	(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
De leerlingen vinden de klas bij Anja leuk.				
Leerlingen in de klas bij Anja maken ruzie met elkaar.				
Leerlingen kunnen goed met elkaar opschieten bij Anja in de klas.				
Er zijn leerlingen in de klas bij Anja die spullen van anderen kapot maken.				
Bij moeilijkheden helpen klasgenoten elkaar bij Anja in de klas.				
Er zijn leerlingen uit de klas bij Anja die elkaar buiten schooltijd lastig vallen.				
Er zijn leerlingen in de klas bij Anja die elkaar uitschelden.				
In de klas bij Anja worden leerlingen gepest.				
In de klas bij Anja roddelen leerlingen over elkaar.				
Er zijn leerlingen in de klas bij Anja die elkaar wel eens slaan of schoppen.				
De leerlingen voelen zich in de groep bij Anja op hun gemak.				
De leerlingen hebben het gevoel in de klas bij Anja dat ze bij de groep horen.				
De leerlingen kunnen goed samenwerken aan opdrachten bij Anja in de klas.				
De leerlingen vinden elkaar aardig bij Anja in de klas.				
Als een leerling in de klas bij Anja een verkeerde vraag stelt, dan wordt die vaak uitgelachen.				
De leerlingen in de klas bij Anja gaan positief met elkaar om.				
Er wordt in de klas bij Anja veel lawaai gemaakt tijdens de lessen.				
De leerlingen hebben graag les van Anja. De lessen worden als prettig ervaren.				
Leerlingen kunnen moeilijk opletten, omdat het zo onrustig is tijdens de lessen van Anja.				
De lessen verlopen bij Anja rommelig.				
De leerlingen vinden Anja aardig.				
Het kost Anja veel tijd om de klas rustig te krijgen.				
Anja vindt het leuk om aan deze klas les te geven.				
Anja heeft meestal een goede bui.				
Anja zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben.				
Bij Anja is het rustig tijdens de les.				
Anja stelt leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken.				
Anja kan vlug met de les beginnen, omdat het in de klas rustig is.				
Bij Anja kunnen leerlingen met hun problemen terecht.				
Anja besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen.				
Anja laat duidelijk merken als een leerling iets goeds heeft gedaan.				
Anja heeft echte belangstelling voor de leerlingen.				
Anja helpt elke leerling als die iets niet kan.				