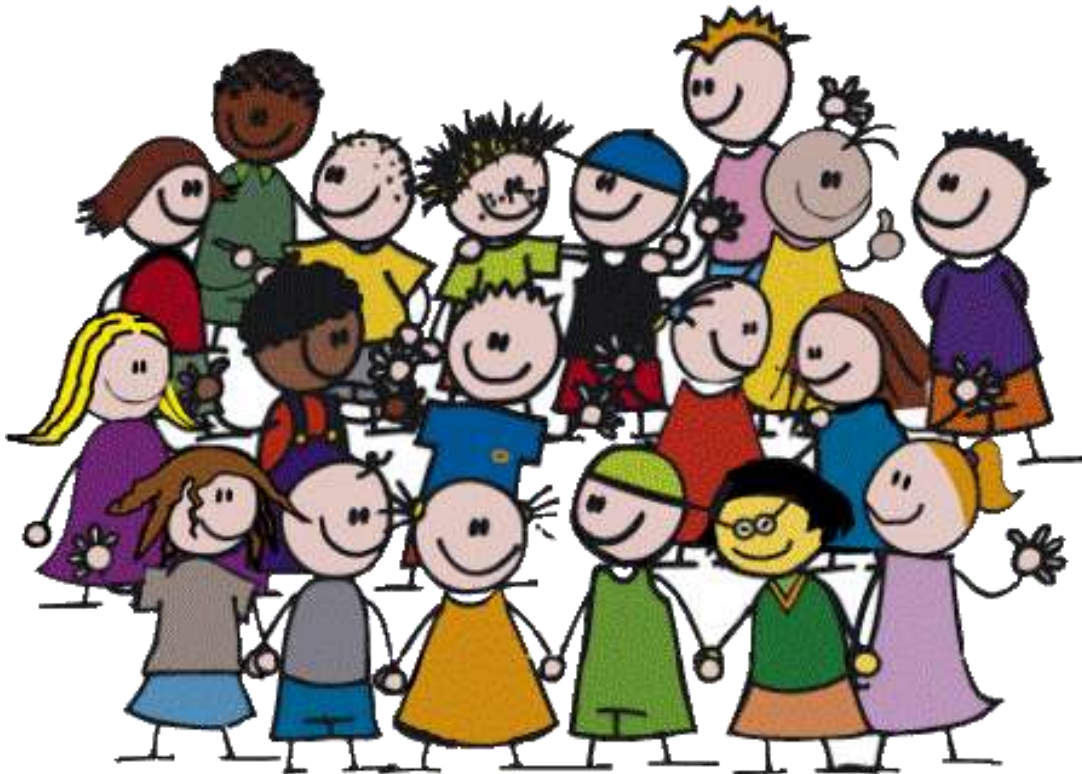


Toets

Praktijkgericht Onderzoek



Het pedagogisch klimaat.

Triple P langs de meetlat van pedagogische kwaliteit.

Jessica Dobbelsteen 1409097
Opleiding Master SEN
Fontys OSO 's-Hertogenbosch
Frans Kemmeren
2014

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	13
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	14
1.1 Persoonlijke motivatie	15
1.2 Het doel	15
1.3 De onderzoeksvragen.....	16
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	17
2.1 Het pedagogisch klimaat.....	17
2.2 De rol van de leerkracht	18
2.3 De methode Triple P	20
2.4 De klimaatschaal.....	22
2.5 Oplossingsgericht coachen	22
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	25
3.1 Respondenten	25
3.2 Onderzoeksparadigma	25
3.3 Onderzoeksstrategieën	26
3.4 Onderzoeksmethoden	26
3.5 Ethische aspecten	28
3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid:	28
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	30
4.1 Datapresentatie: De klimaatschaal als nul- en eindmeting (leerlingversie).....	30
4.2 Datapresentatie: De klimaatschaal als nul- en eindmeting (leerkrachtversie).....	35
4.3 Datapresentatie: Start en follow-up gesprekken	39
4.4 Datapresentatie: Mijn rol als oplossingsgerichte coach	40
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen.....	41
5.1 Beantwoording deelvragen	41
5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag.....	44
5.3 Discussiepunten en aanbevelingen.....	45
Hoofdstuk 6: Reflectie.....	46

6.1 Het onderzoeksproces.....	46
6.2 Persoonlijke ontwikkeling	47
6.3 Professionele ontwikkeling	47
6.4 Feedback critical friends	48
6.5 Aanbevelingen voor andere onderzoekers	49
Nawoord.....	50
Bijlagen	51
Bijlage 1: Literatuurlijst	51
Bijlage 2: Interventie niveaus Triple P.....	53
Bijlage 3: Interviews	54
Bijlage 4: Start en follow-up gesprekken	58
Bijlage 5: Format Cluster 1 Triple P (bevorderen van positief contact)	62
Bijlage 6: Klimaatschaal vragen per factor (leerlingen)	64
Bijlage 7: Grafieken met ruwe scores klimaatschaal (leerlingen)	65
Bijlage 8: Klimaatschaal vragen per factor (leerkrachten)	69
Bijlage 9: Grafieken met ruwe scores klimaatschaal (leerkrachten)	70
Bijlage 10: Vragenlijst oplossingsgericht begeleiden	72
Bijlage 11: Feedback critical friends / studiebegeleider	73

Samenvatting

Mijn naam is Jessica Bosch-Dobbelsteen, ik ben werkzaam op een basisschool die deel uit maakt van stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs (ATO) te 's-Hertogenbosch. Als gedragsspecialist van deze stichting wil ik graag bijdragen aan een verbetering van de pedagogische kwaliteit van onderwijs. Daarom ligt voor u een onderzoek dat in het kader van de Master SEN studie geschreven is.

In het onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Als gedragsspecialist onderzoek ik het effect van pedagogische handelingen op basis van het Triple P gedachtegoed, met betrekking tot het versterken van de relatie leerkracht - leerling en leerlingen onderling in het primair onderwijs, waarbij ik leerkrachten oplossingsgericht begeleid, met het doel het pedagogisch klimaat te verbeteren.

De aanleiding van dit onderzoek zijn toenemende zorgen van leerkrachten die in hun klas te maken hebben met leerlingen met gedragsproblemen. Geïnspireerd door het Triple P gedachtegoed, coach ik leerkrachten op oplossingsgerichte wijze bij de ontwikkeling van een format met praktische en positieve leerkrachthandelingen ter bevordering van het pedagogisch klimaat in de klas. Het betreft hier een actieonderzoek, dat bestaat uit twee onderzoeksdelen; een literatuurstudie en een handelingsdeel, waarin een format met pedagogische handelingen wordt opgesteld en uitgevoerd middels de Triple P methode. In dit onderzoek wordt Triple P langs de meetlat van pedagogische kwaliteit in het onderwijs gelegd. Tot op heden is hier nog geen onderzoek naar verricht.

Samen met de bovenschoolse directie ben ik op zoek gegaan naar een school binnen de stichting die aansluit bij de onderzoeksvraag. Uiteindelijk is de keuze gemaakt om een focusgroep samen te stellen van twee klassen (groep 1/2 en groep 5/6) met bijbehorende leerkrachten.

In hoofdstuk 1 van dit onderzoek wordt de aanleiding en probleemstelling geschetst. Hoofdstuk 2 beschrijft een theoretisch kader met betrekking tot een aantal kernbegrippen. Er wordt een koppeling gemaakt tussen verschillende theoretische perspectieven en het onderzoeksthema. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksmethodologie belicht. Hoofdstuk 4 weergeeft een presentatie van de data. In hoofdstuk 5 vindt u de conclusies en aanbevelingen. Tenslotte beschrijft hoofdstuk 6 de verschillende lagen van reflectie.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

In de praktijk ervaar ik toenemende zorgen van leerkrachten die in hun klas te maken hebben met leerlingen met gedragsproblemen. Met name leerlingen met externaliserende gedragsproblemen worden door leerkrachten als lastig ervaren. Kinderen met internaliserende gedragsproblemen springen doorgaans minder in het oog, maar kunnen bij leerkrachten ook voor de nodige hoofdbrekens zorgen. De Nederlandse overheid stuurt aan op inclusief onderwijs, wat aangeduid wordt met de term 'passend onderwijs'. Dit betekent dat in de toekomst steeds meer leerlingen die nu nog verwezen worden naar het speciaal onderwijs in het reguliere onderwijs zullen blijven. Dit leidt wellicht tot nog meer gedragsproblemen bij deze groep leerlingen. Daarom is mijn vraag: hoe kunnen deze gedragsproblemen verminderd of voorkomen worden?

Marzano beweert in zijn onderzoeken dat 67 procent van het effect op het leren en ontwikkelen van kinderen wordt bepaald door de leerkracht (Marzano, 2007). Het gedrag van een leerkracht is volgens hem dus een belangrijke factor. Luc Stevens geeft het onderzoek van Marzano kracht met zijn uitspraak: '*Zonder relatie geen prestatie*' (Stevens, 2002). De behoefte aan relatie is volgens hem één van de drie psychologische behoeften, misschien wel de voornaamste basisbehoefte van de mens. Het is een voorwaarde om tot ontwikkeling te komen. In een onderzoek van de Radboud Universiteit naar de 'ideale leraar' geven leerkrachten zelf ook het belang van een goede relatie met leerlingen en een goede sfeer in de groep weer (Gennip & Vrieze, 2008). De beweringen van Marzano, Stevens en de Radboud Universiteit bevestigen het belang van verbondenheid in het onderwijs. Ook is mijns inziens de band tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling dé factor die de kwaliteit van het onderwijs voor een groot deel kan bepalen.

Hoe kan een leerkracht ondanks de hectiek van de dag tegemoet komen aan de behoefte van relaties? Dat kan op verschillende manieren. Dit onderzoek is geïnspireerd door Triple P (Positive Parenting Program), een in Australië ontwikkeld programma dat zich richt op de preventie van psychosociale problematiek bij kinderen door opvoedingsondersteuning aan ouders te bieden. In dit onderzoek wordt bekeken of de basisprincipes van Triple P toepasbaar zijn in de schoolse situatie.

1.1 Persoonlijke motivatie

In mijn Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP) staat beschreven dat ik me wil professionaliseren in het domein gedrag. Als gedragsspecialist wil ik leerkrachten begeleiden in hun omgang met kinderen. Binnen onze stichting stuit ik regelmatig op klassen met verstoorde relaties. *'Hierdoor wordt de leerkracht gehinderd in zijn lesgeven en wordt het leerproces van de leerling zelf en zijn medeleerlingen verstoord'* (Golly & Spargue, 2012). Uit eigen ervaring bemerk ik dat door opstandig gedrag de eigenwaarde en het plezier om naar school te gaan bij alle betrokkenen kan verminderen.

Tijdens de opleiding ben ik me bewuster geworden van de rol van de leerkracht. De interactie tussen leerkracht en leerlingen speelt daarbij een cruciale rol. Als leerkracht en gedragsspecialist wordt mij steeds gevraagd om te reflecteren op het onderwijs. Naast mijn eigen ontwikkeling met betrekking tot de groep ambieer ik in de nabije toekomst een LC functie binnen onze stichting. Beleid ontwikkelen, thema avonden organiseren en coachen op stichtingsniveau zijn daarbij behorende werkzaamheden. Om mijn coachingsvaardigheden breder te ontwikkelen ben ik, in overleg met onze P&O manager, op zoek gegaan naar een geschikte focusgroep buiten mijn huidige werkgebied.

Door het volgen van trainingen, verzorgen van thema avonden en ervaringen in de praktijk ben ik enthousiast geraakt over de in Australië ontwikkelde Triple P methode. Als coach van de focusgroep wil ik onderzoeken of het Triple P gedachtegoed kan bijdragen aan een verbetering van een positief pedagogisch klimaat binnen een school. In dit onderzoek worden collega's, interne begeleiders en directie betrokken, waardoor de samenwerking met collega's verder tot ontwikkeling komt. Samen maken wij het onderwijs. Een mooie afronding van de opleiding en mijn toekomst als Master in Supporting Educational Needs.

1.2 Het doel

Het doel van dit onderzoek: middels het Triple P gedachtegoed komen tot een format met pedagogische handelingen die kunnen leiden tot een groter welbevinden van leerkrachten en leerlingen, alsmede een ontwikkeling in de coachende vaardigheden die daarvoor nodig zijn. Uiteindelijk hoop ik dat de leden van de focusgroep ambassadeurs worden van de aangeleerde pedagogische vaardigheden, waarmee zij hun collega's kunnen enthousiasmeren.

1.3 De onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Als gedragsspecialist onderzoek ik het effect van pedagogische handelingen op basis van het Triple P gedachtegoed, met betrekking tot het versterken van de relatie leerkracht - leerling en leerlingen onderling in het primair onderwijs, waarbij ik leerkrachten oplossingsgericht begeleid, met het doel het pedagogisch klimaat te verbeteren.

Deelvragen:

1. Wat betekent 'het pedagogisch klimaat' en wat is de rol van de leerkracht daarbij?
2. Wat is de werkwijze van de Triple P methode?
3. Hoe gaat de klimaatschaal te werk en is het een geschikt instrument om het pedagogisch klimaat in een klas te meten?
4. Welke oplossingsgerichte gesprekstechnieken kunnen een bijdrage leveren in de begeleidende rol als gedragsspecialist?
5. Welke leerkrachthandelingen zijn nodig om de relatie tussen leerkracht en leerlingen te bevorderen?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen aan de hand van de theorie onderbouwd. Hiermee kunnen de deelvragen 1, 2, 3 en 4 beantwoord worden. Binnen dit onderzoek spelen de volgende begrippen een centrale rol:

- Het pedagogisch klimaat;
- De rol van de leerkracht;
- Triple P;
- De klimaatschaal;
- Oplossingsgericht coachen.

2.1 Het pedagogisch klimaat

Deze paragraaf geeft antwoord op een begrip uit deelvraag 1: *Wat betekent ‘het pedagogisch klimaat’?*

Het doel van dit onderzoek is het opstellen van een format met concrete pedagogische leerkrachthandelingen om het pedagogisch klimaat positief te beïnvloeden. Om deze doelstelling te bewerkstelligen is het noodzakelijk eerst te kijken naar de betekenis van het begrip ‘pedagogisch klimaat’.

Het pedagogisch klimaat is een complex begrip. Er worden door auteurs in de literatuur veel verschillende definities gegeven. Hieronder volgen enkele definities van het pedagogisch klimaat.

- *“Het totaal aan aanwezige en bewust gecreëerde omgevingsfactoren dat inspeelt op het welbevinden van het kind, waardoor het zich in meer of mindere mate kan ontwikkelen”* (Stevens, 2004).
- *“Bij het pedagogisch klimaat gaat het om de sfeer waarin gewerkt wordt, en de wijze waarop de schoolleiding, de docenten en de leerlingen met elkaar binnen de school omgaan”* (Van Parreren, 2005, zoals geciteerd in Jacobs & Ludéus, 2007).
- *“Het begrip schoolklimaat duidt op de context waarin het leren en ontwikkelen op school plaatsvindt. Het betreft de omgang tussen leerlingen en docenten, maar ook tussen de leerlingen onderling”* (Veugelers & De Kat, 1998, zoals geciteerd in Jacobs & Ludéus, 2007).

Stevens spreekt bij het pedagogisch klimaat over aanwezige en bewust gecreëerde omgevingsfactoren die invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen. Hij benoemt

hierbij geen persoonlijke betrokkenen die daar invloed op uit kunnen oefenen. Van Parreren benoemt in het citaat de wijze waarop de schoolleiding, de docenten en de leerlingen met elkaar omgaan. Hij spreekt wel over persoonlijke betrokkenen. Volgens Veugelers en De Kat betreft het ook de leerkrachten, de leerlingen en de leerlingen onderling. Mijns inziens horen in een definitie van een pedagogisch klimaat, de persoonlijk betrokkenen nadrukkelijk benoemd te worden.

Wanneer we spreken over een positief pedagogisch klimaat dient een leerkracht volgens Stevens (2004) rekening te houden met een tweetal ontwikkelgebieden. Hij maakt in zijn theorie onderscheid tussen enerzijds het leren; de te behalen doelen op cognitief aspect en anderzijds het sociaal emotionele aspect. Zowel van Parreren (2005) als Veugelers (1998) betrekken enkel het sociaal emotionele aspect. Voor mij als onderzoeker is het sociaal emotionele aspect van het grootste belang, maar daarmee wordt niet gezegd dat het cognitieve aspect geen invloed heeft op het pedagogisch klimaat. Om een goede werk- en leerrelatie te hebben, moet de basis van de sociale- en emotionele kant in orde zijn. De mate waarin de factoren elkaar positief of negatief beïnvloeden is mijns inziens van invloed op het welbevinden van de leerkracht en de leerlingen. Hoe hoger de mate van welbevinden hoe meer kans op een positieve ontwikkeling van een leerling. Het bovenstaande in ogenschouw nemend kan de volgende definitie geformuleerd worden:

Het pedagogisch klimaat betreft de sfeer waarin gewerkt wordt om te kunnen ontwikkelen op sociaal emotioneel- en cognitief gebied. Het betreft de omgang tussen de schoolleiding, de docenten en de leerlingen, ook in onderling verband. Deze direct betrokkenen kunnen bewust of onbewust invloed op de sfeer uitoefenen .

Dit onderzoek spitst zich toe op het sociaal emotionele aspect van het pedagogisch klimaat. Volgens Marzano (2007) bestaat er een duidelijke samenhang tussen het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling en de aard van de relatie tussen de leerkracht en de leerling en de leerlingen onderling. Een leerkracht kan de leerling sociale ondersteuning bieden zodat de leerling de 3 psychologische basisbehoeftes kan realiseren (van Lier, Hoebe & Lieshout, 1998; Stevens, 1997). De uitspraken van Marzano, van Lier en Stevens brengen mij bij het volgende begrip: de rol van de leerkracht.

2.2 De rol van de leerkracht

Deze paragraaf geeft antwoord op een begrip uit deelvraag 1: *Wat is de rol van de leerkracht met betrekking tot het pedagogisch klimaat?*

In 'Zin in School' staan resultaten beschreven van honderden interviews met kinderen over hun ervaringen op school (Stevens, 2004). De hoofdvraag was steeds: 'Kun je iets vertellen over school?'. De leerkrachten waren een veelbesproken onderwerp. Stevens concludeert

hieruit dat leerkrachten voor de leerlingen een veel, zo niet alles bepalende factor in het schoolleven zijn.

Ook Hattie (2009) stelt de vraag hoe kwalitatief onderwijs gerealiseerd kan worden. Wat werkt nu echt? Welke factoren zijn daadwerkelijk van belang op het verbeteren van het onderwijs? Deze vragen komen in het boek '*Visible learning*' aan de orde (Hattie, 2009). Dit boek geeft een beschrijving van vijftien jaar onderzoek. Om antwoord te krijgen op zijn vragen heeft Hattie de belangrijkste positieve invloeden op het gebied van onderwijs onderzocht. Hieronder staat een overzicht van zijn bevindingen op volgorde van meest naar minst invloedrijk:

1. Instructiekwaliteit
2. Wederzijds leren
3. Goede relatie leerkracht- leerlingen
4. Feedback geven
5. Metacognitieve strategieën
6. Directe instructie
7. Convergente differentiatie
8. Uitdagende doelen
9. Geïndividualiseerd onderwijs
10. Zittenblijven/ kleuter-schoolverlenging

Uit dit onderzoek blijkt dat de relatie leerkracht - leerlingen (nr. 3) een belangrijke positieve invloed heeft in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Wanneer ik terugkijk naar mijn eigen basisschooltijd kan ik de bevindingen van Stevens en Hattie bevestigen. Bij een terugblik denk ik niet aan een vak, maar komen er positieve herinneringen van mijn groep 8 leerkracht. Voor mijn gevoel had ik een speciale band met hem. Bijgebleven is dat hij destijds bij ons thuis naar mijn pasgeboren kittens is komen kijken. Een leerkracht die zorgde voor een goede relatie.

Het belang van goede relaties in het onderwijs wordt door neurologisch onderzoek bevestigd. Uit onderzoek blijkt dat positieve emoties het complexe leren bevorderen, terwijl negatieve emoties dat juist belemmeren (Wentzel, 2009). Uit de bovenstaande beweringen concludeer ik dat de leerkracht de belangrijke taak heeft om de behoefte aan relatie te bevredigen. De leerkracht moet proberen om een gemeenschap te creëren die gekenmerkt wordt door wederzijds vertrouwen, beschikbaarheid en verantwoordelijkheid (voor elkaar).

Door de hierboven beschreven theorieën ben ik ervan overtuigd geraakt dat er een duidelijke samenhang bestaat tussen het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling en de aard

van de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Daarom is het van belang dat op verschillende momenten extra geïnvesteerd wordt in relaties met kinderen.

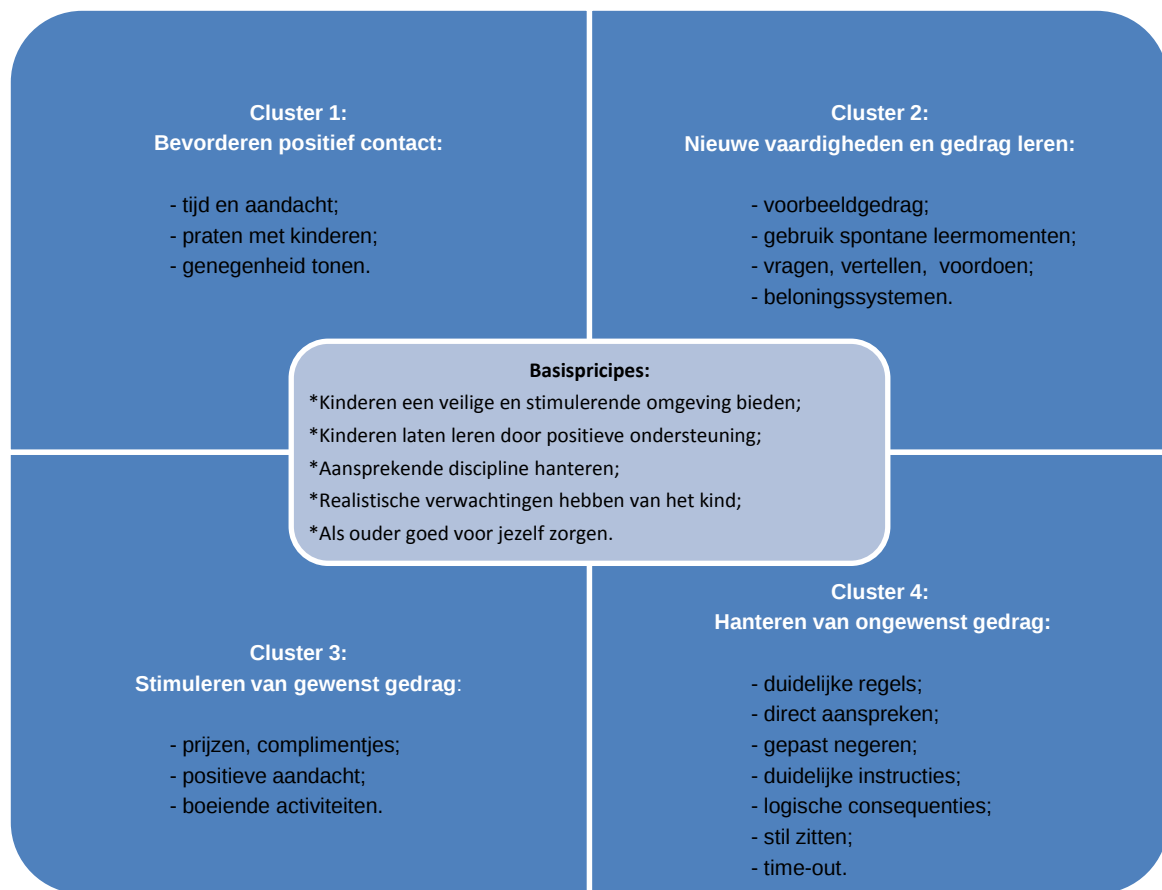
Hoe kan dat gedaan worden in school? Hoe kan ruimte gemaakt worden voor verbondenheid en werkelijk contact? In de zoektocht naar het antwoord op deze vraag ben ik geïnspireerd geraakt door de Triple P methode. Theorieën over deze methode worden in de volgende paragraaf beschreven.

2.3 De methode Triple P

Deze paragraaf geeft antwoord op deelvraag 2: *Wat is de werkwijze van de Triple P methode?*

Triple P staat voor Positive Parenting Program, ofwel Positief Pedagogisch Programma. Het programma is in Australië ontwikkeld door Matthew R. Sanders, hoogleraar klinische psychologie en directeur van het Parenting and Family Support Centre aan de University of Queensland. Het programma wordt uitgevoerd in de hele keten van opvoedingsondersteuning, waaronder kinderopvang, centra voor jeugd en gezin, opvoedbureaus en jeugdzorg. Ouders krijgen bij Triple P opvoedingsstrategieën aangereikt waarmee ze de ontwikkeling van kinderen op een positieve manier kunnen beïnvloeden. Specifiek voor het programma is de integrale aanpak in vijf niveaus, variërend van algemene voorlichtingsavonden over positief opvoeden (niveau 1) tot hulp bij ernstige opvoedproblemen (niveau 5). [Bijlage 2](#) biedt een uitgewerkt overzicht van de vijf interventieniveaus.

Triple P hanteert de volgende basisprincipes voor positief opvoeden; kinderen een veilige en stimulerende omgeving bieden, kinderen laten leren door positieve ondersteuning, aansprekende discipline hanteren, realistische verwachtingen hebben van het kind en als ouder goed voor jezelf zorgen. Deze vijf basisprincipes zijn praktisch uitgewerkt in zeventien verschillende strategieën die zijn onderverdeeld in vier clusters. Het onderstaande figuur maakt de opbouw duidelijk.



In Nederland zijn verschillende onderzoeken verricht die aantonen dat ouders die het Triple P-programma gevolgd hebben op een positievere manier met kinderen omgaan waardoor gedragsproblemen bij kinderen verminderen (De Graaf, 2009). Volgens De Graaf is Triple P 'bewezen effectief' en om die reden ook opgenomen in de databank Effectieve Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut.

Wereldwijd is Triple P ook veelvuldig onderzocht (de Graaf, 2008). Er is onderzoek beschikbaar voor de vijf verschillende niveaus van het programma. Uit analyses van twintig internationale onderzoeken blijkt dat ouders direct na afloop van Triple P, na zes en twaalf maanden, een afname in gedragsproblemen rapporteren en een verbetering van hun opvoedingsvaardigheden herkennen. Ouders hebben een positievere opvoedingsstijl, zijn meer tevreden over de opvoeding, hebben meer zelfvertrouwen en ouders en kinderen gaan positiever met elkaar om.

Tijdens mijn studie ben ik geïnspireerd geraakt door het gedachtegoed achter Triple P. Door het volgen van cursussen en trainingen ben ik inmiddels zelf bevoegd in interventieniveau 2, 3 en 4. Nu ik over meer kennis beschik van de werkwijze en resultaten van Triple P, wil ik onderzoeken of interventies met betrekking tot één of meerdere clusters van Triple P ook praktisch uitvoerbaar zijn in het onderwijs. Kunnen deze interventies een positieve verandering in het pedagogisch klimaat teweeg brengen? Om deze veranderingen te kunnen

vaststellen, moet een meetinstrument gebruikt worden. Onderzocht wordt of de klimaatschaal daarvoor een geschikt meetinstrument is.

2.4 De klimaatschaal

Deze paragraaf geeft antwoord op deelvraag 3: *Hoe gaat de klimaatschaal te werk en is het een geschikt meetinstrument om het pedagogisch klimaat in een klas te meten?*

Om inzicht te krijgen in de werkwijze van de klimaatschaal heb ik een interview afgenomen bij de heer Donkers, de grondlegger van de klimaatschaal. Ook heb ik gesproken met een bovenschoolse directeur van een stichting die op 16 basisscholen de klimaatschaal toepast ([bijlage 3](#)). De conclusies van mijn bevindingen worden hieronder beschreven.

Orthopedagoog en GZ-psycholoog Ad Donkers is tien jaar geleden begonnen met het ontwikkelen van de klassenklimaatschaal. In samenwerking met het Fontys Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg in Tilburg heeft hij een instrument ontwikkeld dat niet alleen het pedagogisch klimaat en leerkrachtgedrag meet, maar de leerkracht tevens ondersteuning biedt om het pedagogisch klimaat te verbeteren. Dit doet het instrument door op basis van de meetresultaten gerichte feedback en interventiemogelijkheden te genereren. Daarnaast is het mogelijk om op basis van de resultaten persoonlijke begeleiding aan te vragen. De klimaatschaal is geschikt voor de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs, het voorgezet onderwijs, het speciaal onderwijs en het gehele beroepsonderwijs. De klimaatschaal bestaat uit een lijst met stellingen. Er kan geantwoord worden op een vierpunts Likertschaal die loopt van (bijna) nooit, soms, regelmatig tot altijd. De stellingen gaan over, onderlinge leerling relaties, orde in de klas, affiliatie (sfeer) en de relatie tussen leerkracht – leerlingen. Op basis van onderzoeken blijkt de klimaatschaal een krachtig hulpmiddel om het pedagogisch klimaat in een klas te meten en te verbeteren (Vermulst, 2011). In de praktijk zijn echter een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen. Uit het interview blijkt dat sommige leerkrachten moeilijk om kunnen gaan met ‘slechte’ scores. Het kan als afrekeninstrument opgevat worden. Leerkrachten vinden het confronterend en kunnen het op zichzelf betrekken.

Door de positieve en kritische kanttekeningen naast elkaar te leggen kan geconcludeerd worden dat de klimaatschaal als meetinstrument gebruikt kan worden om het pedagogisch klimaat van de focusgroepen te meten.

2.5 Oplossingsgericht coachen

Deze paragraaf geeft antwoord op deelvraag 4: *Welke oplossingsgerichte gesprekstechnieken kunnen een bijdrage leveren in mijn begeleidende rol als gedragspecialist?*

In dit onderzoek richt ik me op oplossingsgericht coachen van de focusgroep hetgeen aansluit bij de gestelde doelen in mijn persoonlijk ontwikkelplan. De (oplossingsgerichte) gedragsspecialist leert niet alleen zelf situaties analyseren en hanteren, maar is ook beter in staat tot het begeleiden van collega's. Berg en Szabó (2008) beschrijven dat oplossingsgericht coachen (OC) een specifieke vorm van gespreksvoering is, bedoeld om leerkrachten te steunen en een goede start te geven bij hun veranderproces.

In de theorie van Bannick (2011) staat veel beschreven over oplossingsgericht werken en coachen. Een methode die aanvankelijk werd ontwikkeld als antwoord op de traditionele psychotherapie, waarbij de therapeut als deskundige beslist wat de beste oplossing is voor de problemen van de cliënt. Door een oplossingsgerichte strategie te gebruiken tijdens de begeleiding van leerkrachten, wordt de leerkracht mede-eigenaar van het veranderproces. Oplossingsgericht coachen beoogt samen te werken met de leerkracht, die tenslotte zijn eigen situatie het beste kent, om zo stapsgewijs tot een goed werkende oplossing te komen. Dit betekent dat samen met de leerkrachten realistische en meetbare doelen moeten worden opgesteld. OC werkt met wat er in het moment is, gericht op een gewenste toekomst, met als doel vaardigheden te leren (Bannick, 2011). Van probleemgericht denken wordt de omslag gemaakt naar oplossingsgericht werken. Je bent als coach meer gericht op het analyseren van situaties die al relatief goed gaan dan op het zoeken naar oorzaken van problemen. Het zetten van kleine stappen geeft leerkrachten een gevoel van invloed en controle. Oplossingsgericht werken krijgt echter ook kritiek, omdat het verleden veelal genegeerd wordt. Zo heeft De Bruijn (2009) zijn bedenkingen, volgens hem is een analyse van het verleden soms nodig voor het vinden van oplossingen. Rauwerdink (2010) beweert dat het niet uitdiepen van problemen alleen korte termijnoplossingen oplevert. Kijkend naar de praktijk denk ik dat het meer oplevert wanneer je de ballast van uitgeplozen problemen naast je neer legt en je richt op die oplossingen in de toekomst. Sommige oorzaken van problemen (bijvoorbeeld medische) kunnen echter niet genegeerd worden bij het vinden van oplossingen.

Bij de begeleiding van leerkrachten moet gebruik worden gemaakt van het bewustzijn van de eigen krachtbronnen. Wanneer de leerkracht bewust bekwaam is voelt de leerkracht zich competent. Om te bereiken dat de leerkracht de vaardigheden ook echt wil leren, gaat de coach samen met de leerkracht 'dromen' en benoemen welke voordelen het heeft om dat te kunnen. Die motivatie krijgt een flinke stimulans door samen plannen te maken om het te 'vieren' zodra het beoogde doel bereikt is. Het is belangrijk dat de leerkracht het prettig vindt om de vaardigheid te oefenen. Dat kan met uitgebreide complimenten en positieve feedback bij elk teken van vooruitgang. De coach kan de leerkracht helpen om verantwoordelijkheden te dragen en eigenaar te zijn bij het realiseren van veranderingen. Met een koppeling van theorie naar praktijk wordt het volgende opgemerkt. Je kunt de leerkracht begeleiden, maar

hoezeer je ook je best doet, je kan de plaats van de ander niet innemen. Een toepasselijk gezegde: *“Teach us to care and not to care”* (Elliott, 1930). Wat mij als persoon in de beschreven theorie het meeste aanspreekt is de positieve aanpak. De moeilijkheden van het veranderproces onderkennen en herkennen én positief bevestigen wat de leerkracht al goed doet, bemoedigt en motiveert tot verandering. Leerkrachten voelen betrokkenheid en het begrip mij als coach. Complimenten vergroten uit wat al goed gaat uit.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In het voorgaande hoofdstuk is de theoretische verdieping beschreven met betrekking tot het pedagogisch klimaat, de rol van de leerkracht, Triple P, de klimaatschaal en oplossingsgericht coachen. Hierdoor is antwoord verkregen op deelvraag 1, 2, 3 en 4. Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van het onderzoeksparadigma en de onderzoeksstrategie. Daarnaast wordt de opzet van het onderzoek verantwoord. De selectie van de focusgroep, en de data-verzameling komen aan de orde. Als laatste wordt de ethische kant belicht.

3.1 Respondenten

Stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs (ATO) bestaat uit 18 scholen, verspreid over heel 's-Hertogenbosch en omstreken. Het uitgangspunt was om tijdens het onderzoek één school te begeleiden. Dit om de praktische reden dat het onderzoek in een bepaalde tijd voltooid moest zijn en zodoende gefocust kon worden op kwaliteit en diepgang. Om het team te motiveren tot deelname aan het onderzoek heb ik tijdens een teamvergadering het onderzoeksplan toegelicht. Drie leerkrachten hebben aangegeven vrijwillig deel te willen nemen. Deze leerkrachten met hun klassen vormen de focusgroep. De intern begeleider en het managementteam zijn nauw betrokken geweest bij de bijstelmomenten en de evaluatie. Zij staan open voor veranderingen en willen dat de school in ontwikkeling blijft. De eindpresentatie is in samenwerking met de leden van de focusgroep uitgevoerd. Uiteindelijk zijn de deelnemende leerkrachten ambassadeurs geworden die hun collega's kunnen enthousiasmeren.

3.2 Onderzoeksparadigma

Bij een praktijkgericht onderzoek zal vaak sprake zijn van een gecombineerde aanpak van verschillende paradigma's. Dit onderzoek bevindt zich bovenal in het kritisch emancipatorisch paradigma. Binnen dit paradigma staat het gedrag van mensen en het menselijk handelen, dat beïnvloedbaar is door veel aspecten uit de omgeving, centraal (de Lange et al., 2011). Het paradigma van de kritische theorie is waarden geladen, context gebonden, gericht op betekenisverlening, met aandacht voor machtsrelaties en emancipatie van bepaalde groepen. De wens om aan de bestaande situatie iets te veranderen is een van de grondmotieven om aan het onderzoek te beginnen. Het is ontstaan vanuit waarden: ik vind een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen een voorwaarde om tot goed onderwijs te komen. De leerkracht en leerling zijn essentieel tijdens het onderzoek en mijn rol is om de leerkrachten te coachen. Het menselijk handelen van de focusgroep neemt een belangrijke positie in. Migchelbrink (2007) veronderstelt dat de mens een sociaal subject is

dat continu door interactie met andere mensen tot ontwikkeling komt. Deze visie sluit nauw aan op het onderzoeksthema, omdat het bevorderen van positief contact daarin centraal staat. Met behulp van het Triple P gedachtegoed zijn de leerkrachten uit de focusgroep begeleid om hun relatie met de kinderen te verbeteren. Ik heb leerkrachten een hoofdrol in het zoeken van een oplossing gegeven.

3.3 Onderzoeksstrategieën

Er zijn verschillende onderzoeksstrategieën, het gaat hier om een actieonderzoek, dat bestaat uit twee onderzoeksdelen. Allereerst het bestuderen van de literatuur omtrent het pedagogisch klimaat, de rol van de leerkracht, Triple P en de klimaatschaal. Vervolgens het handelingsdeel; de dataverzameling en het ontwerpen en uitvoeren van een format met interventies middels het Triple P gedachtegoed. Het actieonderzoek richt zich op verbetering van de praktijk (De Lange et al, 2009). Binnen een actieonderzoek wordt veel waarde gehecht aan de dialoog met de betrokkenen. In dit onderzoek ben ik tijdens interventies steeds in dialoog geweest met de focusgroep. Het onderzoek is uitgevoerd, beïnvloed en bijgesteld waar nodig. Om de vorderingen te volgen zijn gesprekken gevoerd met de leerkrachten en in de klas is geobserveerd. Het tempo van de opbouw en de uitvoering van het format is aan de focusgroep aangepast. Bij de afronding en evaluatie is gekeken of het doel (verbetering van het pedagogisch klimaat) bereikt is. Uiteindelijk is een presentatie aan de directie en de overige teamleden gegeven waarbij onderbouwde conclusies en aanbevelingen gegeven zijn.

3.4 Onderzoeksmethoden

In deze paragraaf worden de onderzoeksmethoden beschreven.

1. Oriëntatie-gesprekken:

Om een geschikte focusgroep te kunnen selecteren zijn verschillende gesprekken gevoerd tussen de bovenschoolse directie, de betreffende school en mijzelf. Na integer overleg en uitleg omtrent de wederzijdse doelstellingen hebben drie leerkrachten met hun twee groepen aangegeven op vrijwillige basis mee te willen werken aan dit onderzoek.

2. Bronnenonderzoek:

Volgens de Lange (2011) heeft het bronnenonderzoek vooral een rol in de startfase. Het bronnenonderzoek is het lezen van literatuur over het onderzoeksonderwerp. In hoofdstuk 2 is hiervan verslag gedaan. Uit het bronnenonderzoek komen gegevens die antwoord geven

op de deelvragen 1, 2, 3, en 4. Het bronnenonderzoek vormt de basis voor dit praktijkonderzoek.

3. Interview:

Om verdieping te vinden in de werkwijze van de klimaatschaal is een interview afgenomen met de heer Donkers, de grondlegger van de klimaatschaal. Praktijkervaringen zijn benoemd in een interview met een bovenschoolse directeur die op dit moment op zestien basisscholen de klimaatschaal als meetinstrument gebruikt. Aan de hand van de informatie uit deze twee interviews ben ik overtuigd geraakt dat de klimaatschaal voor dit onderzoek een geschikt meetinstrument is.

4. Start en follow-up gesprekken:

Tijdens het startgesprek met de focusgroep zijn de vier clusters van het Triple P gedachtegoed uitgelegd. Gezien de beschikbare tijd is gekozen om één cluster uit te gaan werken en uit te gaan voeren. Uit de nulmeting en de gesprekken blijkt de meeste behoefte aan cluster 1: bevorderen van positief contact. Gedurende twaalf weken heeft de focusgroep een format ontwikkeld en uitgevoerd. Dit format bevat op Triple P gebaseerde leerkracht handelingen ter bevordering van positief contact ([bijlage 5](#)).

Tijdens de follow-up gesprekken is de focusgroep oplossingsgericht gecoacht vanuit mijn expertise, waarnemingen en interpretatie als onderzoeker. Om de voortgang te bepalen is er iedere twee weken geobserveerd en tijdens de follow-up gesprekken gereflecteerd. Het zelfbeeld is tijdens de gesprekken telkens meegenomen. Een coach kan een leerkracht meer zelfvertrouwen geven door hen voor te houden dat zij er vertrouwen in hebben en hen te bewonderen bij voortgang in het proces (Furman, 2006). De follow-up gesprekken zijn de leidraad van de uitvoering van dit onderzoek geweest en geven antwoord op deelvraag 5. Het is een manier om het veranderproces goed te kunnen volgen. Het proces wordt in een tabel weergegeven wat te vinden is in ([bijlage 4](#)).

5. De klimaatschaal:

De Klimaatschaal is een vragenlijst waarbij de leerling (leerling-versie) en de docent (leerkrachtversie) kunnen aangeven welk klimaat er in de klas heerst. In dit onderzoek is de klimaatschaal niet schriftelijk maar online afgenomen. Bij de start van dit onderzoek is de klimaatschaal afgenomen als nulmeting. Tevens is de klimaatschaal aan het einde afgenomen om zodoende resultaten te kunnen meten. Alle leerkrachten hebben een unieke inlogcode gekregen waarmee de eigen meetresultaten geraadpleegd kunnen worden. Daarnaast is er per school één beheerder met toegang tot alle meetresultaten van de school. Volgens Vermulst is het meetinstrument betrouwbaar en vertrouwelijk (Vermulst, 2011). Na

een succesvol onderzoek op test-hertest betrouwbaarheid en een validiteitsonderzoek met de Schoolvragenlijst, is de klimaatschaal in januari 2014 voorgedragen aan de Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN). Uitslagen hiervan zijn nog niet bekend. Door de klimaatschaal als nul- en eindmeting te hanteren is een gedeelte van de hoofdvraag beantwoord. [Bijlage 6](#) en [bijlage 8](#) geven een overzicht van de gestelde vragen.

6. Evaluatiegesprek:

Om mijn rol als oplossingsgerichte coach te kunnen evalueren heeft een evaluatiegesprek plaatsgevonden ([bijlage 10](#)).

3.5 Ethische aspecten

Maatschappelijke belangen, respect, zorgvuldige overwegingen, integriteit en gedrag verantwoord zijn ethische aspecten (Boerman, 2008) waarmee binnen dit onderzoek rekening is gehouden. Praktijkgericht onderzoek doe je samen, voor goede samenwerking moet er een veilige sfeer zijn. Hoe veiliger en opener de sfeer, des te beter zal het proces verlopen, des te betrouwbaarder is de uitslag (De Lange et al, 2011). De voorbereidingsfase van het onderzoek was open, transparant en duidelijk. Voor aanvang van het onderzoek is het plan besproken met de directie en interne begeleiders waarna toestemming is verkregen. Door middel van een presentatie, in concrete begrijpelijke taal, is het team geïnformeerd over het doel en de werkwijze van het onderzoek. Vervolgens hebben drie leerkrachten (de focusgroep) vrijwillig ingestemd met deelname.

Om continuïteit te creëren was er tijdens de onderzoeksfase contact met de directie, de interne begeleiders en de focusgroep. Tijdens deze contacten is er ruimte voor reflectie geweest. In het onderzoek zijn alle betrokkenen met respect behandeld, rekening houdend met rechten, belangen, privacy, zienswijzen en opvattingen. Daardoor is het onderzoek zorgvuldig en integer. De onderzoeksgegevens zijn uitsluitend gebruikt voor het onderzoek. Na het afnemen van de klimaatschaal is van de resultaten een overzicht gemaakt. Er zijn duidelijke afspraken gemaakt over de inzage van de verzamelde gegevens. De resultaten zijn besproken met de deelnemende leerkrachten. Er is volledig transparant te werk gegaan. De gegevens van leerkrachten en leerlingen zijn anoniem verwerkt en opgeslagen in een systematisch gegevensbestand zonder direct identificeerbare persoonsgegevens. Daardoor is de privacy van individuele leerkrachten gewaarborgd.

3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid:

In dit praktijkonderzoek zijn de onderzoeksstrategieën, onderzoeksmethoden en theorieën bestudeerd en gecombineerd (triangulatie). Er is gebruik gemaakt van meerdere

gegevensbronnen (Harinck, 2010). Het praktijkonderzoek kijkt vanuit verschillende invalshoeken naar de leerkracht handelingen, vanuit de leerkracht, de leerling, de onderzoeker en de theorie. Daardoor is het praktijkonderzoek nauwkeurig en betrouwbaar. Een onderzoek is betrouwbaar als het een goed beeld geeft van de onderzochte situatie of stand van zaken (Kallenberg, 2011). Wanneer het onderzoek nog een keer uitgevoerd wordt, moeten de bevindingen in overeenstemming zijn met elkaar.

Tijdens het onderzoek is regelmatig gereflecteerd op het handelen en terugkoppeling geweest. Er is gebruik gemaakt van verschillende registratiemethoden: klimaatschaal (meten), interviews (bevragen), reflecteren met de focusgroep (bevragen) en observaties (observeren). Aan het begin van het onderzoek is de klimaatschaal afgenomen, om een nulmeting te verkrijgen. Observaties, interviews en reflecties hebben tussentijds plaatsgevonden. De klimaatschaal is ook als eindmeting in het onderzoek meegenomen. Dit meetinstrument is op dezelfde manier, in dezelfde omgeving en door dezelfde onderzoeker afgenomen. Door het gebruik van verschillende bronnen is de triangulatie gewaarborgd.

Tijdens het onderzoek stond de interne validiteit centraal. Uitgaande van het doel is er een duidelijk plan van aanpak gemaakt. De hoofd- en deelvragen zijn een leidraad geweest bij de vraag; Wordt er gemeten wat ik wil weten in dit onderzoek? Tijdens de coachingsgesprekken is voortdurend gereflecteerd op de onderzoeksvraag en de deelvragen. De dataverzamelmethode en de dialogen met de focusgroep dragen bij aan de beantwoording van de onderzoeksvraag en deelvragen. De conclusie komt voort uit de resultaten van het onderzoek. Naar aanleiding van de data analyse en de bevindingen uit reflecties is een conclusie met aanbevelingen geschreven. Deze zijn middels een presentatie overgebracht aan het team.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksinstrumenten gepresenteerd aan de hand van grafieken, overzichten en samenvattingen. Er wordt gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens (Harink, 2009). De klimaatschaal levert meetbare data en dus kwantitatieve gegevens op. Daarnaast leveren de gesprekken en interviews in dit onderzoek ongestructureerde data en dus kwalitatieve gegevens op.

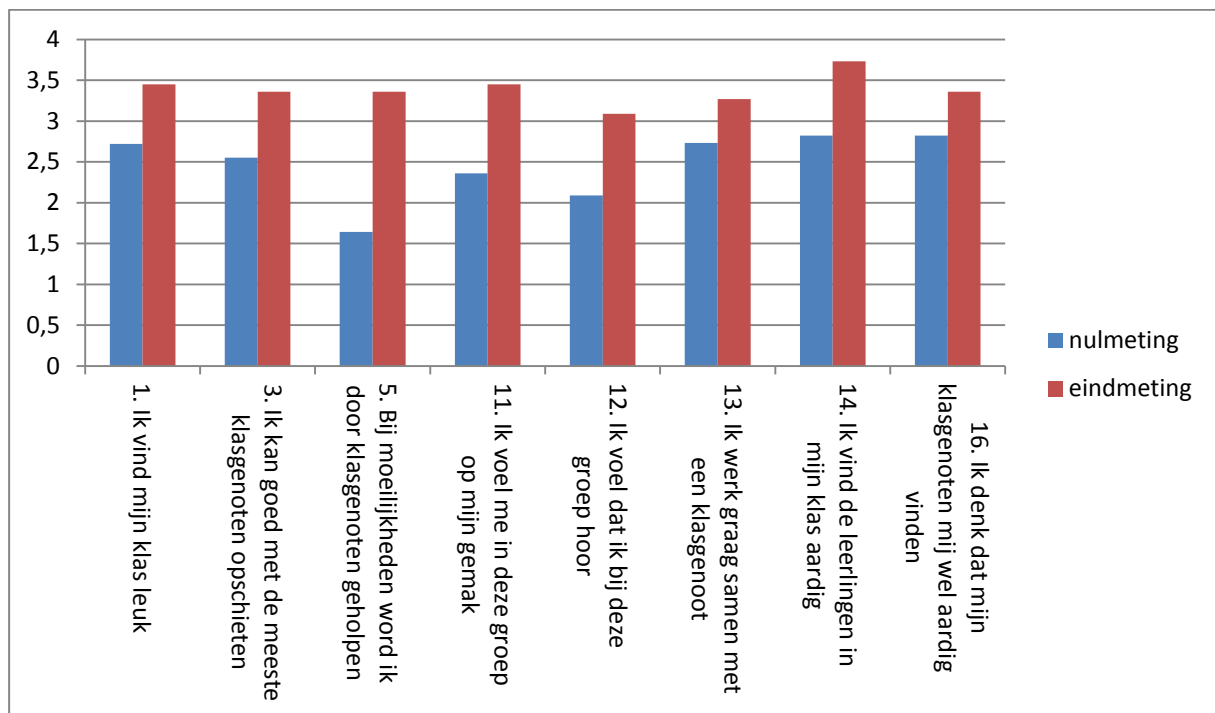
4.1 Datapresentatie: De klimaatschaal als nul- en eindmeting (leerlingversie)

Uitvoering

Om inzicht te krijgen in het effect van interventies met betrekking tot het pedagogisch klimaat heeft bij aanvang en na afloop van dit onderzoek aan de hand van de klimaatschaal een nul- en eindmeting plaatsgevonden. Elf van de zestien leerlingen uit groep 6 hebben de online versie ingevuld. De klimaatschaal is bij de overige vijf leerlingen door technische redenen niet geanalyseerd.

Om een duidelijk overzicht te creëren zijn de antwoorden van de leerlingen in clusters van de klimaatschaal geanalyseerd. De mogelijke antwoorden op de vragen zijn; bijna nooit (1), soms (2), regelmatig (3) en vaak (4). Bij de analyse wordt uitgegaan van een gemiddelde van 2,5 ($1 + 2 + 3 + 4 = 10 : 4 = 2,5$).

Grafiek 1: Kwaliteit Onderlinge Leerlingrelaties (gemiddeld per vraag, leerlingversie).



Op de horizontale as zijn de vragen passende bij het cluster 'onderlinge leerlingrelaties' zichtbaar. De verticale as geeft de gemiddelden van de gegeven antwoorden weer. De ruwe scores waaruit deze grafiek is opgemaakt zijn terug te vinden in tabel 1 van [bijlage 7](#). Hoe **hoger** de scores des te positiever zijn de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben.

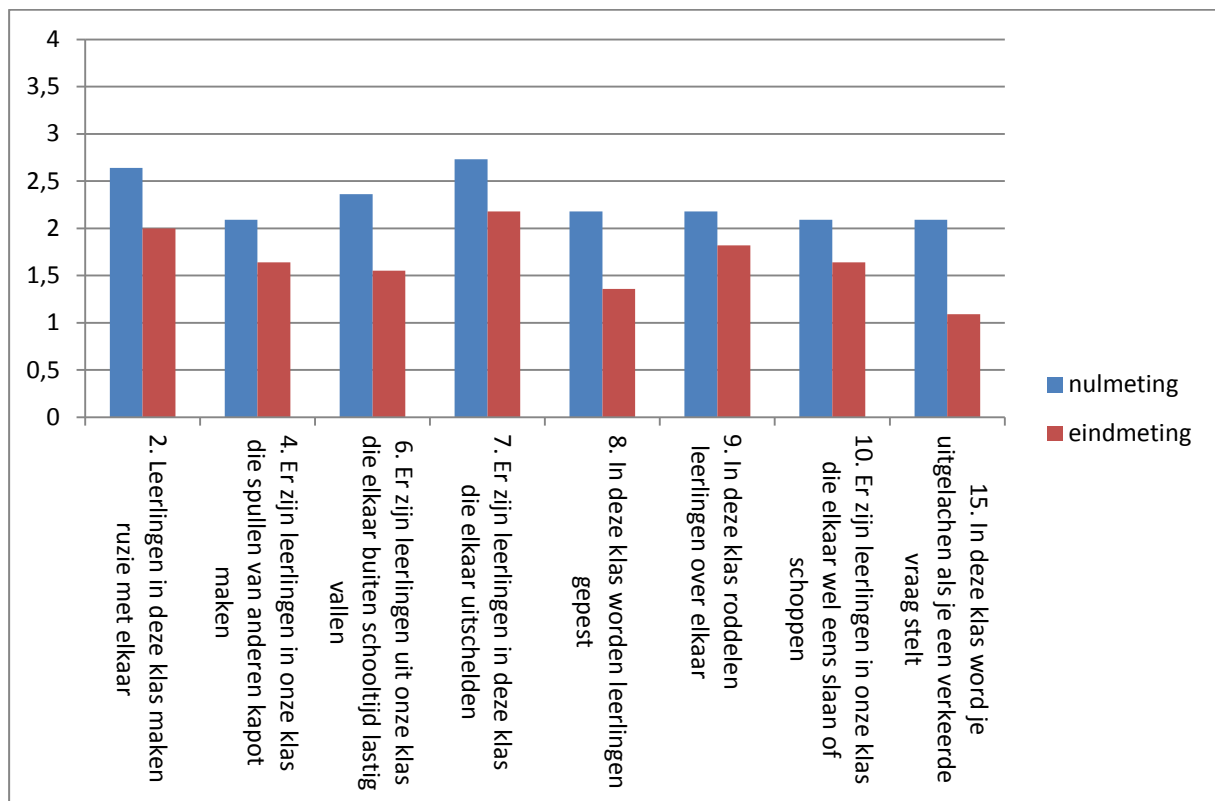
Nulmeting:

Bij de nulmeting scoort deze klas op vragen met betrekking tot het cluster 'onderlinge leerlingrelaties' veelal rond het gemiddelde. Op vraag 5 en 12 wordt laag gescoord, wat aangeeft dat leerlingen bij moeilijkheden elkaar niet voldoende helpen. Een aantal leerlingen vindt dat ze niet voldoende bij de groep hoort. Onderlinge conflicten kunnen volgens Donkers (2009) een mogelijke oorzaak hiervan zijn.

Eindmeting:

Het gemiddelde van alle vragen scoort boven de 2,5 (gemiddelde) en zelfs boven de 3 (bovengemiddeld). Alle vragen scoren bij de eindmeting positiever dan bij de nulmeting, wat duidt op verbeterde onderlinge leerlingrelaties. Opvallende verbeteringen zijn zichtbaar bij vraag 5, 11 en 12. Leerlingen vinden dat ze na afloop van de interventies beter door klasgenoten worden geholpen, ze voelen zich meer op hun gemak en ze voelen zich meer bij de klas horen. Uit de ruwe scores (tabel 1 [bijlage 7](#)) is af te lezen dat een aantal kinderen individueel opvallend veel verbeterd zijn (H en J).

Grafiek 2: Sfeer in de Klas (gemiddeld per vraag, leerlingversie).



Op de horizontale as zijn de vragen passende bij het cluster 'sfeer in de klas' zichtbaar. De verticale as geeft de gemiddelden van de gegeven antwoorden weer. De ruwe scores waaruit deze grafiek is opgemaakt zijn terug te vinden in tabel 2 van [bijlage 7](#). Hoe **lager** de scores des te positiever zijn de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben.

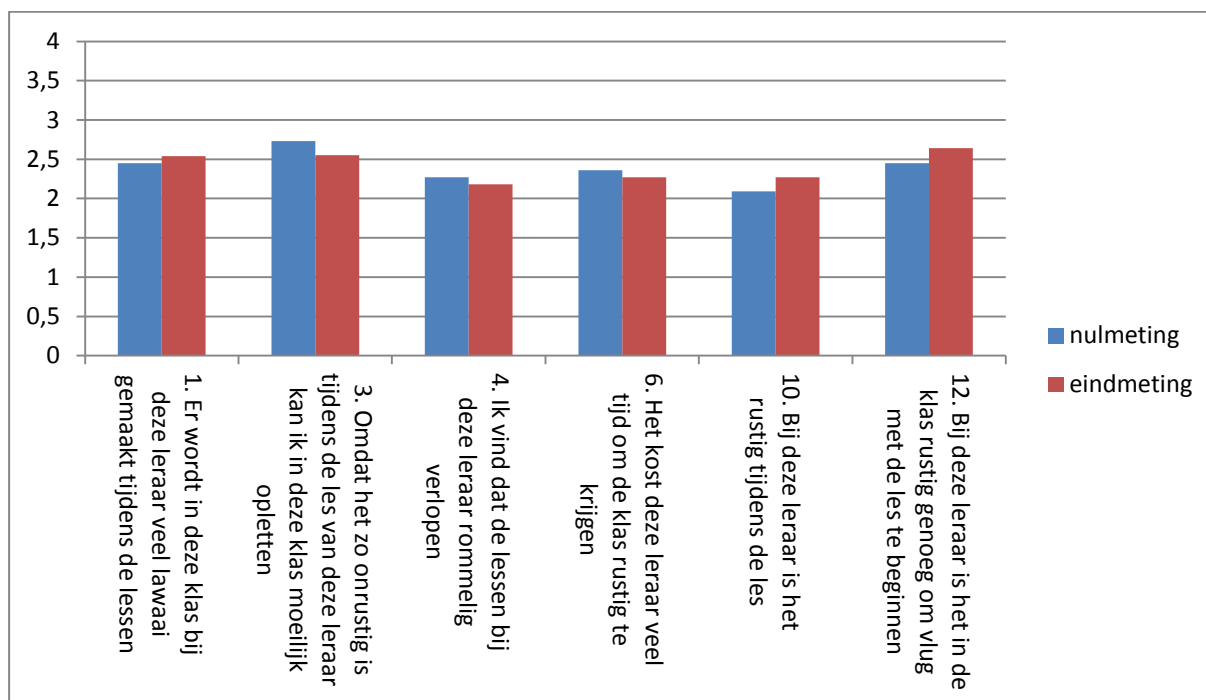
Nulmeting:

Bij de nulmeting scoort deze klas op vragen met betrekking tot de sfeer in de klas hoog en dus negatief. Er wordt opvallend gescoord op vraag 2 en 7, wat aangeeft dat leerlingen vinden dat er veel ruzie gemaakt wordt en dat daarbij regelmatig gescholden wordt. De leerlingen voelen zich waarschijnlijk minder veilig in deze klas. Donkers (2009) geeft pesten, buitensluiten en groepsdynamica als mogelijke oorzaak.

Eindmeting:

Bij de eindmeting scoort deze klas op vragen met betrekking tot sfeer in de klas veelal ver onder het gemiddelde. Dit is een aanzienlijk verschil ten opzichte van de nulmeting. Op alle vragen wordt dus positiever gescoord bij de eindmeting, wat duidt op een verbeterde sfeer in de groep. Opvallende verbeteringen zijn zichtbaar bij vraag 2, 6, 8, en 15. Veel leerlingen vinden dat er minder ruzie wordt gemaakt, dat ze buiten schooltijd elkaar minder lastig vallen en dat er minder gepest en uitgelachen wordt.

Grafiek 3: Orde in de Klas (gemiddeld per vraag, leerlingversie).



Op de horizontale as zijn de vragen passende bij het cluster 'orde in de klas' zichtbaar. De verticale as geeft de gemiddelden van de gegeven antwoorden weer. De ruwe scores waaruit deze grafiek is opgemaakt zijn terug te vinden in tabel 3 van [bijlage 7](#). Hoe **lager** de scores van de vragen 1, 3, 4 en 6 des te positiever zijn de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben. Hoe **hoger** de scores van de vragen 10 en 12 des te positiever zijn de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben.

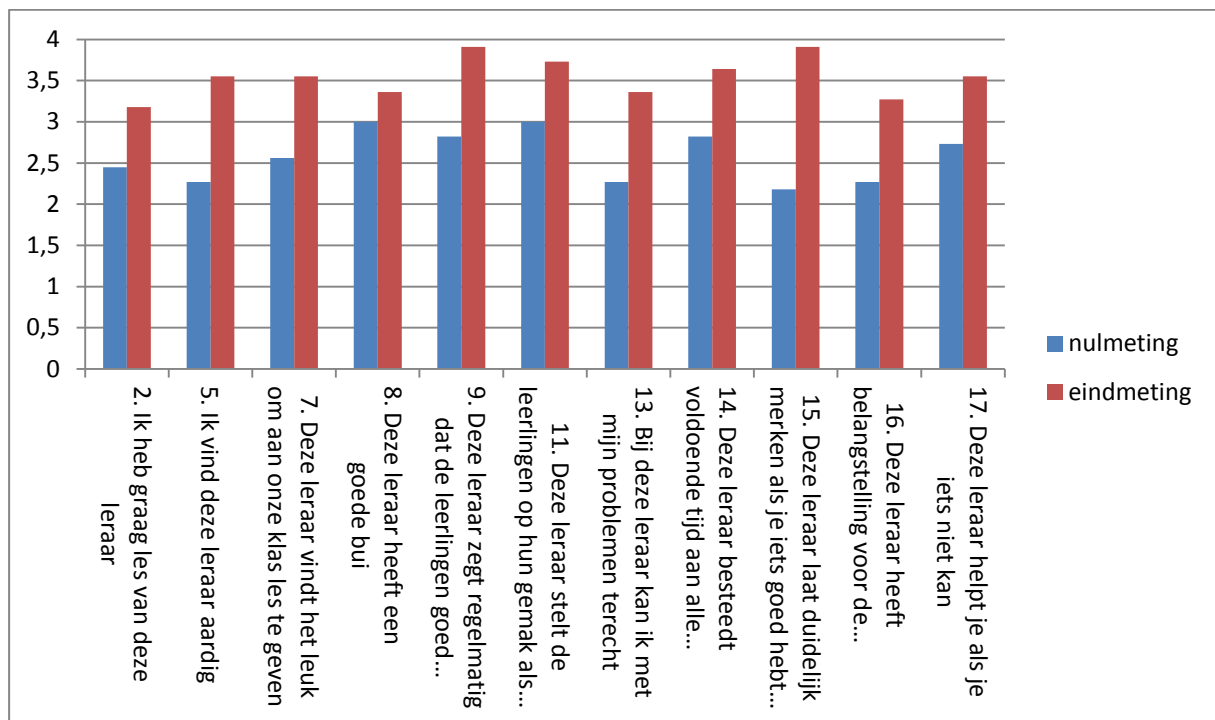
Nulmeting:

Bij de nulmeting scoort deze klas op vragen met betrekking tot orde veelal rond het gemiddelde. Op vraag 1 en 3 wordt vrij hoog gescoord, wat inhoudt dat het merendeel van de leerlingen van mening is dat de leerkracht moeilijk orde kan houden. Ze vinden dat de lessen vrij lawaaiig en rommelig verlopen. Daar tegenover vinden ze de start van de les rustig genoeg om snel te kunnen beginnen. Wanneer er ontevredenheid heerst met betrekking tot orde verdienen duidelijke verwachtingen, regels en het klassenmanagement de aandacht (Donkers, 2009).

Eindmeting:

Op vraag 1 wordt hoger gescoord, dus iets minder positief dan bij de nulmeting. Op de vragen 3, 4 en 6 wordt lager gescoord, dus positiever. De score van vraag 10 en 12 valt hoger dus positiever uit dan tijdens de nulmeting. Op vraag 1 na zijn alle scores verbeterd. Het verschil op alle vragen uit deze cluster is echter gering, dit betekent dat de orde in de klas minimaal verbeterd is.

Grafiek 4: Relatie Leerkracht-Leerling (gemiddeld per vraag, leerlingversie).



Op de horizontale as zijn de vragen passende bij het cluster 'relatie leerkracht-leerling' zichtbaar. De verticale as geeft de gemiddelden van de gegeven antwoorden weer. De ruwe scores waaruit deze grafiek is opgemaakt zijn terug te vinden in tabel 4 van [bijlage 7](#). Hoe **hoger** de scores des te positiever zijn de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben.

Nulmeting:

Op veel vragen wordt onder het gemiddelde gescoord. Een aantal leerlingen zijn van mening dat de leraar te weinig en/of op onjuiste wijze met hen communiceert. Er blijkt bij de leerlingen een behoefte te bestaan aan een beter contact met de leraar. Wellicht willen de leerlingen dat er meer geluisterd wordt naar hen, dat de leraar vaker met hen praat of meer positieve feedback geeft op hun functioneren (Donkers, 2009).

Eindmeting:

Bij de eindmeting scoort deze klas op vragen met betrekking tot de relatie leerkracht - leerling boven het gemiddelde. Op alle vragen is bij de eindmeting een duidelijke stijging in score te zien ten opzichte van de nulmeting. Een opvallende verbetering is zichtbaar bij vraag 15. Er worden in deze klas duidelijk meer complimenten uitgedeeld dan bij de aanvang van het onderzoek. De relatie leerkracht – leerling is in het geheel positief verbeterd.

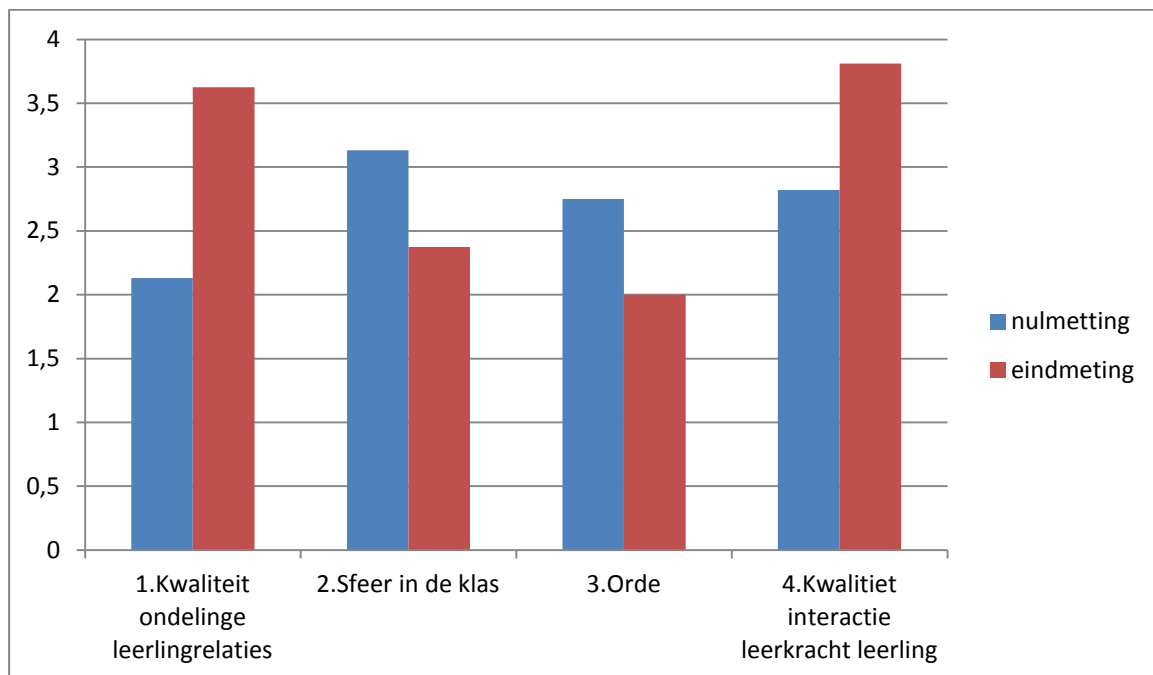
4.2 Datapresentatie: De klimaatschaal als nul- en eindmeting (leerkrachtversie)

Uitvoering

Om inzicht te krijgen in het effect van interventies met betrekking tot het pedagogisch klimaat heeft bij aanvang en na afloop van dit onderzoek aan de hand van de klimaatschaal een nul- en eindmeting plaatsgevonden. Drie leerkrachten hebben de online leerkrachtversie ingevuld. Leerkracht A is de leerkracht van de hierboven geanalyseerde groep. Leerkracht B en C zijn samen de leerkrachten van groep 1/ 2. De nul- en eindmeting zijn per leerkracht per cluster naast elkaar geplaatst.

Op de horizontale as zijn de verschillende clusters van de klimaatschaal zichtbaar. De verticale as geeft de gemiddelden van de door de leerkrachten gegeven antwoorden weer. De ruwe scores waaruit deze grafieken zijn opgemaakt zijn terug te vinden in tabel 5, 6, 7 en 8 van [bijlage 9](#). Hoe **hoger** de scores met betrekking tot cluster 1 en 4 des te positiever zijn de antwoorden die de leerkrachten gegeven hebben. Hoe **lager** de scores met betrekking tot cluster 2 en 3 des te positiever zijn de antwoorden die de leerkrachten gegeven hebben.

Grafiek 5: Scores van Leerkracht A (Groep 6) op de verschillende clusters



Nulmeting:

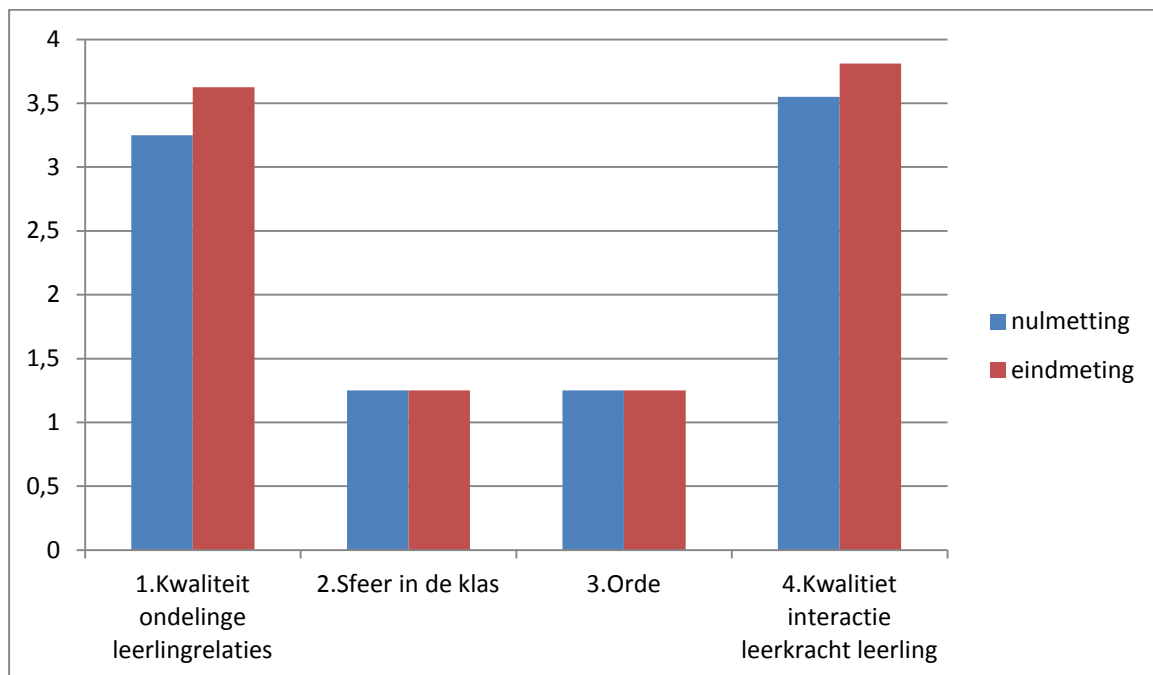
Bij de nulmeting is de score met betrekking tot het cluster 'onderlinge leerlingrelaties' het meest opvallend. De leerkracht geeft hiermee aan dat de onderlinge leerlingrelaties niet optimaal ontwikkeld zijn. Volgens de leerkracht helpen leerlingen elkaar niet voldoende, voelen ze zich niet altijd op hun gemak en hebben niet altijd het gevoel erbij te horen. Op de overige clusters wordt rond het gemiddelde gescoord.

Eindmeting:

In vergelijking met de nulmeting wordt bij de eindmeting op alle clusters veel positiever gescoord. De leerkracht ervaart dus een duidelijke verbetering. Een aanzienlijk verschil is zichtbaar bij de clusters 1 en 4. De leerkracht van groep 6 vindt dus dat de onderlinge leerlingrelaties en de kwaliteit interactie leerkracht – leerling na de interventies het meest ontwikkeld zijn.

Wanneer je grafiek 5 naast grafiek 1 tot en met 4 legt kun je afleiden hoe groot het verschil is in beleving tussen de klas en de leerkracht op de vier clusters. Het beeld wat de groep van zichzelf heeft komt nagenoeg overeen met het beeld van de leerkracht. Cluster 2 (sfeer in de klas) vertoont wel een verschil. De leerlingen scoren zowel bij de nul als eindmeting lager en dus positiever dan hun leerkracht.

Grafiek 6: Scores van Leerkracht B (Groep 1/2) op de verschillende clusters



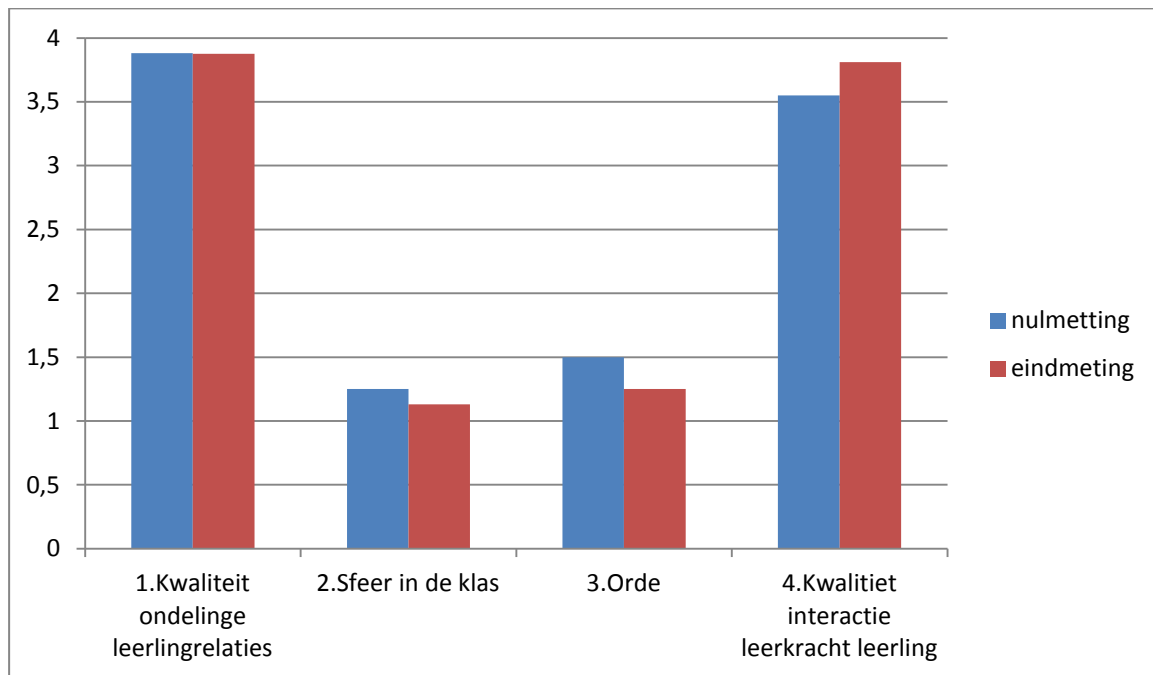
Nulmeting:

Bij de nulmeting zijn de scores erg positief (cluster 1 en 4: hoe hoger de scores des te positiever, cluster 2 en 3: hoe lager de scores des te positiever). De leerkracht geeft hiermee aan dat deze clusters goed ontwikkeld zijn.

Eindmeting:

Op cluster 1 (onderlinge leerlingrelaties) en 4 (kwaliteit interactie leerkracht – leerling) wordt bij de eindmeting positiever dan bij de nulmeting gescoord. Leerkracht B van groep 1 / 2 vindt dus dat de onderlinge leerlingrelaties en de kwaliteit interactie leerkracht – leerling in geringe mate verbeterd zijn. Op cluster 2 (sfeer in de klas) en cluster 3 (orde) wordt bij de nul- en eindmeting gelijk gescoord. De leerkracht ervaart dus geen verbetering of verslechtering bij deze clusters

Grafiek 7: Scores van Leerkracht C (Groep 1/2) op de verschillende clusters



Nulmeting:

Bij de nulmeting zijn de scores erg positief (cluster 1 en 4: hoe hoger de scores des te positiever, cluster 2 en 3: hoe lager de scores des te positiever). De leerkracht geeft hiermee aan dat alle clusters bijna optimaal ontwikkeld zijn. Op de clusters 1 en 2 (kwaliteit onderlinge leerlingrelaties, sfeer in de klas) wordt bijna een maximale score behaald.

Eindmeting:

Op cluster 1 (kwaliteit onderlinge leerlingrelaties) wordt bij de nul en eindmeting gelijk gescoord. De leerkracht ervaart dus geen verbetering of verslechtering bij dit cluster. Ten opzichte van de nulmeting scoren cluster 2 en 3 (sfeer / orde) bij de eindmeting lager en dus positiever. Cluster 4 (kwaliteit interactie leerkracht – leerling) scoort bij de eindmeting hoger en dus positiever dan bij de nulmeting. Leerkracht C van groep 1 / 2 vindt dus dat de sfeer, orde en de kwaliteit interactie leerkracht – leerling in geringe mate verbeterd zijn.

Wanneer je grafiek 6 en 7 naast elkaar legt lees je gegevens van twee duo leerkrachten van dezelfde groep. Het verschil tussen deze twee leerkrachten in antwoorden op de verschillende vragen uit betreffende clusters is zowel bij de nul- als eindmeting nihil. De duo leerkrachten van groep 1/2 hebben nagenoeg hetzelfde beeld van hun groep.

4.3 Datapresentatie: Start en follow-up gesprekken

Uitvoering

Aan de hand van gegevens uit de nulmeting van bovenstaande analyses is door de focusgroep in samenspraak met mijzelf besloten om specifieke pedagogische handelingen te ontwikkelen middels het Triple P gedachtengoed met betrekking tot cluster 1: Bevorderen van positief contact. De focusgroep is aan de hand van start- en follow-up gesprekken oplossingsgericht begeleid. De gesprekken hebben om de week plaats gevonden, daarbij zijn verschillende oplossingsgerichte vragen besproken ([bijlage 4](#));

- Waar sta je (schaalvraag)?
- Wat gaat er goed?
- Wat kan er beter?
- Wat ga je inzetten / ontwikkelen / uitvoeren?
- Wat zie je in de praktijk?

Om de voortgang vast te leggen is er om de week door mij geobserveerd en tijdens de follow-up gesprekken samen gereflecteerd. De follow-up gesprekken zijn de leidraad van de uitvoering van dit onderzoek en geven antwoord op deelvraag 5.

Analyse

Door het stellen van de schaalvraag is zichtbaar geworden of er sprake is van voldoende ontwikkeling. In het schema is te zien dat de leerkrachten van de focusgroep bij het startgesprek een 3 scoorde. Het cijfer wordt beschouwd als metafoor voor verandering (Cauffman & van Dijk, 2009). Iedere twee weken is de schaalvraag één punt hoger gescoord. Door steeds de vraag te stellen; 'Wat gaat er goed' reflecteren de leerkrachten de specifieke pedagogische handelingen. De leerkrachten ervaren dat het format en de uitvoering goed tot ontwikkeling komt. Volgens Wolters (2013) is een beeld of een voorstelling van een veranderde situatie een krachtig middel ter motivatie van het vervolgproces. Door antwoorden op de vraag: 'Waar wil je de volgende keer staan?' zijn nieuwe doelen geformuleerd, een cyclus van ontwikkeling.

4.4 Datapresentatie: Mijn rol als oplossingsgerichte coach

Uitvoering

Om mijn rol als oplossingsgerichte coach te evalueren heb ik een interview afgenomen met de drie betrokken leerkrachten. Dit gesprek heeft in de afsluitende fase plaatsgevonden.

[Bijlage 10](#) geeft een weergave van dit interview.

Analyse

De onderstaande tabel is een samenvatting van de ervaringen met betrekking tot mijn rol als oplossingsgerichte coach:

Stimulerende factoren:	Belemmerende factoren:
De schaalvraag is een prettige manier om doelen te bepalen en hierop te evalueren.	De wondervraag is soms een beetje onwerkelijk.
De wondervraag en andere oplossingsgerichte vragen hebben gezorgd voor bewustwording. Het is een fijne benaderingswijze die ook toegepast kan worden op kinderen.	Soms vinden leerkrachten het juist prettig om een oplossing aangedragen te krijgen.
Ik heb door het tonen van begrip, het geven van complimenten en het scheppen van realistische verwachtingen gezorgd voor vertrouwen in het ontwikkelproces van de leerkrachten.	De tijdfactor.
Uitgaande van oplossingen en niet van problemen.	

Een goede relatie en vertrouwensband met de leerkracht zie ik als een fundamentele voorwaarde om een goede samenwerking tot stand te brengen. Met een positieve instelling en het geven van complimenten merk ik dat leerkrachten zich bewust worden van de dingen die goed gaan, dit bevordert de motivatie om verder te gaan. De visie van Berg (2006) sluit hier nauw op aan: *“Als iets ooit effect had, doe het dan vaker. Als het niet werkt, doe het dan anders”*.

Door gebruik te maken van de juiste vraagstelling, heb ik niet meteen mijn eigen ideeën aangedragen, maar de leerkrachten de gelegenheid gegeven om zelf met ideeën te komen. Het vastleggen van de ideeën in een format heeft ertoe bijgedragen dat leerkrachten hun vorderingen zien groeien wat motiveert tot verdere ontwikkeling.

In mijn praktijk ervaar ik dat er vaak nog oplossingen en ideeën worden aangedragen door de ib-er of andere specialisten (medisch model). Door de oplossingsgerichte gesprekken heb ik ervaren dat leerkrachten door hun eigen inbreng eigenaar worden van het ontwikkelproces.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. De eerste paragrafen beantwoorden de deelvragen aan de hand van literatuuronderzoek en verkregen data. Vervolgens worden de conclusies getrokken en discussiepunten en aanbevelingen aangereikt.

5.1 Beantwoording deelvragen

Voor het beantwoorden van de deelvragen wordt gebruik gemaakt van het in hoofdstuk 2 beschreven theoretisch kader en de in hoofdstuk 4 weergegeven data en analyses.

1. Wat betekent het pedagogisch klimaat, wat is de rol van de leerkracht daarbij?

In hoofdstuk 2 zijn verschillende theorieën en begripsbepalingen kritisch bekeken. Uit vergelijkingen is de volgende definitie van een pedagogisch klimaat tot stand gekomen;

Het pedagogisch klimaat gaat over de sfeer waarin gewerkt wordt om in meer of mindere mate te kunnen ontwikkelen op sociaal emotioneel- en cognitief gebied. Het betreft de omgang tussen de schoolleiding, de docenten en de leerlingen, ook in onderling verband. Deze direct betrokkenen kunnen bewust of onbewust invloed uitoefenen .

De in hoofdstuk 2 beschreven theorieën van Stevens (1997), Marzano (2007), van Lier (1998) en Hattie (2009) geven aan dat de rol van de leerkracht met betrekking tot het pedagogisch klimaat groot is. De verschillende onderzoeksuitkomsten worden versterkt door een objectief neurologisch onderzoek (Wentzel, 2009).

Uit mijn onderzoek blijkt ook dat de leerkracht een belangrijke rol vervult. Vergelijkingen tussen nul- en eindmeting laten zien dat pedagogische handelingen met betrekking tot het bevorderen van positief contact effect hebben gehad. De klimaatschaal weergeeft een positieve verandering van alle vier de clusters. Dit bevestigt dat de rol van de leerkracht de beleving van het pedagogisch klimaat kan beïnvloeden.

2. Wat is de werkwijze van de Triple P methode?

Triple P staat voor Positive Parenting Program, ofwel Positief Pedagogisch Programma. De methode hanteert vijf basisprincipes voor positief opvoeden; kinderen een veilige en stimulerende omgeving bieden, kinderen laten leren door positieve ondersteuning, aansprekende discipline hanteren, realistische verwachtingen hebben van het kind en als ouder goed voor jezelf zorgen. Deze vijf basisprincipes zijn praktisch uitgewerkt in zeventien verschillende strategieën die zijn onderverdeeld in vier clusters (schema bladzijde 21). Met hulp van specialisten uit de jeugdzorg bedenken ouders positieve pedagogische handelingen

die de ontwikkeling van kinderen op een positieve manier kunnen beïnvloeden. Dit gebeurt per cluster via een gestructureerd stappenplan. De specialisten observeren of bespreken de voortgang, waarna samen met de ouders nieuwe doelen worden vastgesteld.

Door nationale en internationale onderzoeken is Triple P bewezen effectief (de Graaf, 2008). Opname van de methode in de databank Effectieve Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut bekrachtigd deze effectiviteit.

Tijdens mijn onderzoek zijn verschillende strategieën van de Triple P methode werkzaam gebleken. De focusgroep heeft cluster 1 (bevorderen van positief contact) van de methode uitgewerkt. Uit de analyses blijkt dat interventies met betrekking tot dit cluster een positieve invloed hebben op de relatie leerkracht-leerling en de leerlingen onderling.

3. Hoe gaat de klimaatschaal te werk en is het een geschikt instrument om het pedagogisch klimaat in een klas te meten?

De klimaatschaal is een schriftelijk of online meetinstrument waarmee het pedagogisch klimaat van een groep in beeld gebracht kan worden. Er is een aparte leerkracht- en leerlingversie geschikt voor de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs, het voorgezet onderwijs, het speciaal onderwijs en het gehele beroepsonderwijs. De klimaatschaal is een lijst met stellingen die gaan over onderlinge leerling relaties, orde in de klas, affiliatie (sfeer) en de relatie tussen leerkracht – leerlingen.

Diverse onderzoeken hebben plaatsgevonden rondom betrouwbaarheid en validiteit (Vermulst, 2011). Daarom heb ik het vertrouwen dat de klimaatschaal voldoet aan de basisprincipes van een gedegen onderzoek (Harinck, 2009). Dit vertrouwen komt ook voort uit het feit dat de klimaatschaal is voorgedragen aan de Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN). Hoofdstuk vier beschrijft ook nadelen van de klimaatschaal. Mijn focusgroep vond het juist prettig om uitgaande van de klimaatschaal te werken aan verbetering van hun onderwijs. Ze hebben het niet als afrekeninstrument ervaren. Tijdens het onderzoek is gebleken dat de leerlingversie minder geschikt is voor de onderbouw. Deze leerlingen kunnen het zelf niet lezen. Afgaande op alleen de leerkracht is het pedagogisch klimaat in groep 1/2 minder betrouwbaar te meten. Daarom beveel ik aan de klimaatschaal in de toekomst niet te gebruiken als meetinstrument in de onderbouw.

4. Welke oplossingsgerichte gesprekstechnieken kunnen een bijdrage leveren in mijn begeleidende rol als gedragsspecialist?

Een oplossingsgerichte begeleider kijkt niet naar oorzaken van problemen maar is gericht op het einddoel (Furman, 2006). Wanneer de leerkracht actief wordt betrokken in het proces richting het einddoel zal deze meer gemotiveerd zijn. Het is dus de taak van de onderzoeker om niet zelf met ideeën en oplossingen te komen, maar de leerkracht uitvoerder te maken van zijn eigen ontwikkelproces. De wondervraag kan de leerkracht helpen een beeld te vormen van de nieuwe realiteit (Wolters, 2013). De schaalvraag is een manier om een vertrekpunt te bepalen en te focussen op zaken die al lukken, het maakt de vorderingen zichtbaar (Cauffman & van Dijk, 2009). Tijdens de begeleiding staat positiviteit centraal. Complimenten vergroten de positieve beleving van het behaalde resultaat. Een oplossingsgerichte begeleider streeft naar een goede relatie en vertrouwensband met de leerkracht, de fundamentele voorwaarde om een prettige samenwerking in stand te houden. Uit de evaluatie van mijn begeleiding blijkt dat mijn rol als oplossingsgerichte coach een positieve invloed heeft gehad op het gehele proces ([bijlage 10](#)). Uit de evaluatiegesprekken blijkt dat ik goed ben uitgegaan van de ondersteuningsbehoeften die de leerkrachten voor ogen hadden. De manier van begeleiden spreekt hen aan, omdat er vanuit een positieve invalshoek naar het handelen gekeken wordt. De wonder- en schaalvraag zijn waardevolle uitgangspunten om de ontwikkeling in kaart te brengen.

5. Welke leerkrachthandelingen zijn nodig om de relatie tussen leerkracht en leerlingen te bevorderen?

Tijdens het onderzoek is door de focusgroep een format ontwikkeld en uitgevoerd met positieve pedagogische handelingen uitgaande van cluster 1 van het Triple p gedachtegoed: bevorderen van positief contact. Cluster 1 heeft drie strategieën (tijd en aandacht, praten met kinderen en genegenheid tonen) die tot ontwikkeling moeten komen. Bij iedere strategie zijn een aantal praktische pedagogische handelingen bedacht en uitgevoerd ([bijlage 5](#)). Het format was een duidelijk houvast tijdens de uitvoering. Uit de analyses van de nul- en eindmeting mag geconcludeerd worden dat de beschreven pedagogische handelingen van invloed zijn geweest op de relatie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

Als gedragsspecialist onderzoek ik het effect van pedagogische handelingen op basis van het Triple P gedachtegoed, met betrekking tot het versterken van de relatie leerkracht - leerling en leerlingen onderling in het primair onderwijs, waarbij ik leerkrachten oplossingsgericht begeleid, met het doel het pedagogisch klimaat te verbeteren.

Uit de resultaten van mijn onderzoekscyclus kan ik concluderen dat pedagogische handelingen op basis van het Triple P gedachtegoed een positieve bijdrage leveren in het versterken van de relatie leerkracht – leerling en leerlingen onderling. De klimaatschaal bevestigt dat de beleving met betrekking tot positief contact bij de leerkrachten en de leerlingen verbeterd is. Uit de gegevens van de follow-up gesprekken en het evaluatie gesprek kan ik concluderen dat de leerkrachten iedere twee weken een stapje verder zijn gekomen met het opzetten en uitvoeren van positief pedagogische handelingen. De verwoording in een format heeft ervoor gezorgd dat het gehele proces in kaart is gebracht, waardoor de leerkrachten volgens een gestructureerd stappenplan hebben kunnen werken. De oplossingsgerichte begeleiding heeft mij handvatten gegeven om de leerkrachten op een positievere manier te benaderen. Uit het evaluatie gesprek blijkt dat de schaal- en wondervraag als een positief middel worden gezien om positieve pedagogische handelingen te ontwikkelen en in te zetten. Ik heb leerkrachten positief naar zichzelf laten kijken en heb hun eigen initiatieven ondersteund. *“Door een oplossingsgerichte benadering bereikt de klant sneller, effectiever en op een snellere manier zijn doel” (Visser, 2009).* Het zelf stellen van deze doelen maakt de kans op slagen groter dan wanneer ze door de begeleider gesteld worden (Måhlberg & Sjöblom, 2011). Het fijne van oplossingsgericht begeleiden is dat er uitgegaan wordt van de kansen en oplossingen. Het onderzoek heeft ervoor gezorgd dat leerkrachten en leerlingen in een prettigere leeromgeving terecht zijn gekomen. De inzet van zowel de leerkrachten als van mijzelf heeft geloond.

Kijkend naar mijzelf in dit proces heb ik veel voldoening uit deze benadering kunnen halen. Bovenstaande conclusies zijn positief en veelbelovend. In de toekomst zal ik in de begeleiding van leerkrachten en leerlingen deze benadering blijven toepassen. “Denken in mogelijkheden en kansen” is een visie die bij mij past.

5.3 Discussiepunten en aanbevelingen

Uit de bovenstaande antwoorden van de hoofdvraag en deelvragen, kan ik opmaken dat de onderzoekscyclus is afgerond. Het onderzoek heeft op kleine schaal plaatsgevonden, maar levert positieve resultaten op. De conclusies zorgen voor nieuwe vragen en discussiepunten, waardoor een voortvloeiend proces kan ontstaan. Na het voordragen van de resultaten aan het team zou een implementatiefase binnen de school een vervolgproces kunnen zijn. Om hier richting aan te geven, stel ik de volgende aanbevelingen voor:

- De klimaatschaal geeft in dit onderzoek een duidelijk beeld van het pedagogisch klimaat in de groep. Toch heeft het instrument ook zijn beperkingen. Het inzetten van dit meetinstrument vraagt een gedegen technische voorbereiding. Kinderen uit de onderbouw kunnen de klimaatschaal niet zelf invullen. Daardoor is de uitslag in deze groepen minder betrouwbaar. De beleving van een leerkracht kan anders zijn dan die van de kinderen. Daarnaast kan de variabiliteit (spreiding) van mogelijke gemiddelden bij een groep van 11 leerlingen er anders uitzien dan de spreiding van mogelijke gemiddelden bij groepen van bijvoorbeeld 30 leerlingen. Hoe meer leerlingen hoe betrouwbaarder het resultaat. Dit onderzoek is op kleine schaal uitgevoerd, maar lijkt op een positieve werking van de interventies te duiden. Een grootschalig onderzoek (grote hoeveelheid participanten) zal uitgevoerd kunnen worden om nog betrouwbaarder het effect van de pedagogische handelingen te onderzoeken.
- Verandering kost tijd, deze onderzoeksperiode is relatief kort. Daardoor is er maar één cluster van het Triple P gedachtegoed uitgewerkt. Om de invloed van Triple P op de verbetering van het pedagogisch klimaat te kunnen bewijzen is het nodig om de overige drie clusters op dezelfde manier uit te werken. Daarnaast is het van belang dat de leerkrachten de tijd krijgen om te pedagogische handelingen te ontwikkelen en uit te voeren. Om gerichter uitspraken te kunnen doen over de verbetering van het pedagogisch klimaat zou het effect ook op langere termijn gemeten moeten worden.
- Het voeren van de follow-up gesprekken neemt veel tijd in beslag. De begeleider moet goed overdenken hoe dit in de praktijk ingepast kan worden. Oplossingsgericht begeleiden wordt in het onderzoek door de leerkracht positief ervaren. De rol van de leerkracht zelf wordt door een oplossingsgerichte begeleider vergroot.
- Om de uitvoering van de ontwikkelde pedagogische handelingen te waarborgen beveel ik aan om planmatig op vooraf bepaalde tijdstippen met de uitvoerende leerkrachten te reflecteren. Daardoor krijgen de positief pedagogische handelingen een prominente plaats binnen het onderwijsproces.

Hoofdstuk 6: Reflectie

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op het onderzoek. Het opzetten, uitvoeren en verwerken van dit onderzoek is voor mij een proces geweest. In dit hoofdstuk wordt dit onderzoeksproces in beschouwing genomen en mijn persoonlijke en professionele ontwikkelingen geschetst. In de verschillende paragrafen wordt verwezen naar de basisdimensies, competenties en Dublin descriptoren (Claassen et al, 2009; NVAO, 2003).

6.1 Het onderzoeksproces

Dit is de eerste keer dat ik een onderzoek verricht heb. Daarom heb ik me verdiept in theorieën over het opzetten en uitvoeren van een onderzoek. Literatuur uit 'Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals' (De Lange et al, 2011) en 'Basisprincipes praktijkonderzoek' (Harinck, 2009) hebben mij onder andere inzicht gegeven in verschillende typen onderzoek en begrippen als ethiek, triangulatie en validiteit.

Het volgen van passende onderwijseenheden met bijbehorende theorieën en verschillende gesprekken hebben bijgedragen aan een gedegen onderzoeksopzet. Het stappenplan dat is ontwikkeld tijdens deze opzet is voor mij steeds een leidraad geweest. Daardoor heb ik het onderzoek volgens gestructureerde en planmatige aanpak uit kunnen voeren. Drang naar perfectie en de factor tijd maakte het soms lastig om het stappenplan goed door te zetten.

De onderzoeksvraag is tot stand gekomen door kritisch te reflecteren op de praktijk en mijn ontwikkeling als gedragsspecialist. Vanuit de onderzoeksvraag heb ik me verdiept in passende theorie. Aansluitend ben ik overgegaan tot uitvoer van het onderzoek. Hierbij heeft regelmatig reflectie plaatsgevonden op de onderzoeksgegevens, de ontwikkeling van de pedagogische handelingen en mijn coachingsvaardigheden. Ik heb geleerd dat mijn professioneel handelen voortdurend aangepast moet worden aan nieuwe omstandigheden en om de begeleiding af te stemmen op de behoeften van de focusgroep. Autonomie van de leerkrachten zelf is daarbij van groot belang. De neiging om zelf met oplossingen te komen moest worden vervangen door een oplossingsgerichte manier van begeleiden. De theorie- en praktijkkennis die ik tijdens passende onderwijseenheden heb opgedaan zijn voor mij daarbij enorm verrijkend geweest. Tijdens het onderzoek heb ik regelmatig gereflecteerd aan die opgedane kennis.

Het analyseren van de data, mijn ervaringen tijdens het coachen en de opgedane theoretische kennis hebben geleid tot conclusies en aanbevelingen (Dublindescriptor oordeelsvorming).

6.2 Persoonlijke ontwikkeling

Gedurende het onderzoek heb ik verschillende kwadranten van het leerstijlenprofiel van Kolb (1984) toegepast, omdat me tijdens de opleiding duidelijk is geworden dat dit ondersteunt in het leerproces (Dublindescriptor leervaardigheden). Ik ben een doener, maar heb bewust gekozen om aanvankelijk te starten met de leerstijl 'denken'. Het 'denken' heb ik toegepast tijdens de oriëntatiefase van het onderwerp, bij het bestuderen en vergelijken van verschillende theorieën en bij het zoeken naar geschikte onderzoeksinstrumenten en methoden. Het 'denken' heeft me fundamentele gegevens gegeven om tijdens de uitvoerfase als 'doener' aan de slag te gaan.

De bijeenkomsten met de focusgroep hebben me meer vertrouwen gegeven in mijn coachingsvaardigheden. Hierdoor ben ik competent in de omgang met verschillende collega's (Dublindescriptor communicatie, A1 visie op inclusie en waarderen van diversiteit). Het kwadrant 'beslisser' (Kolb, 1984) heeft me bewust gemaakt van het feit dat ik geneigd ben mezelf te richten op het uiteindelijke eindproduct. Het is een doeltreffende keuze om tijdens mijn onderzoek oplossingsgericht te coachen, daardoor ben ik meer gericht op het proces. Dit heeft tot gevolg dat mijn begeleiding beter is afgestemd op de ontwikkeling en behoeften van de focusgroep. Door een context te scheppen waarin de ander werd aangemoedigd om eigen krachtbronnen te gebruiken hebben we gewerkt aan een co-expertrelatie. Daardoor heeft de focusgroep eigen oplossingen gecreëerd en de daarbij horende verantwoordelijkheden genomen (Dublindescriptor toepassen kennis en inzicht, A2 normatieve professionaliteit, B2.1 gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden).

Er is sprake geweest van actieve participatie, waarbij de leerkrachten uit de focusgroep zich geaccepteerd en gehoord voelen. Ze zijn bereid om de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren (Dublindescriptor communicatie, B2.2 samenwerkend leren). Tijdens het proces is er voortdurend sprake geweest van kritische zelfreflectie (competent in reflectie en ontwikkeling). Door mijn grote behoefte aan houvast en voorspelbaarheid, is het opzetten en uitvoeren van het format soms te krampachtig geweest, met als gevolg minder motivatie en onduidelijke communicatie. Door de prettige samenwerking leer ik steeds beter een balans te vinden tussen perfectionisme en het beoogde doel. Het lukt me om in mijn dagelijkse praktijk bewustere keuzes te maken (A3 authentiek functioneren).

6.3 Professionele ontwikkeling

Door de verkregen kennis tijdens de opleiding Master SEN en de opgedane ervaringen tijdens het onderzoek denk ik steeds meer in mogelijkheden in plaats van problemen (Dublindescriptor kennis en inzicht). Meer kennis over oplossingsgericht coachen en coachvaardigheden stellen mij in staat leerlingen en collega's meer zelfverantwoordelijk te

maken voor hun veranderproces. Mijn sturende rol is veranderd naar een meer begeleidende rol. Ik heb meegedacht over de positieve leerkrachthandelingen die zij hebben gezocht voor hun praktijk, waardoor zij zelf de ontwerpers en uitvoerders zijn van het praktische format, zonder dat ik het hen heb opgelegd (Dublindescriptor toepassen kennis en inzicht, A1 visie op inclusie en waarderen van diversiteit). Er is een omslag gekomen van medisch handelen naar omgaan met verschillen; geloven in groeikansen van elk individu.

Ik heb geleerd om kennis constructief en effectief te gebruiken, waarbij de samenwerking met collega's een belangrijke rol speelt. Het praktijkgericht onderzoek heeft de focusgroep vaardiger gemaakt in het uitvoeren van positieve leerkrachthandelingen (B2.2 samenwerkend leren).

Ik ervaar dat ik meer diepgang heb gekregen in verschillende theorieën door mezelf daarop kritisch te bevragen met betrekking tot mijn eigen praktijk en vaardigheden als gedragsspecialist (Dublindescriptor toepassen kennis en inzicht, B1 kritisch toepassen van kennis). De verkregen kennis heeft eraan bijgedragen dat ik regelmatig met collega's gereflecteerd heb op mijn handelen als onderzoeker. Onderzoekend handelen neemt nu een prominente plaats in bij mijn professioneel functioneren. Ik ontwikkel mezelf doelgericht als een Master in Supporting Educational Needs die leiding kan geven aan een veranderproces (Dublindescriptor oordeelsvorming, B2.3 onderzoekend handelen, competent in reflectie en ontwikkeling). Ik ben gegroeid van een leerkracht die vooral in mijn eigen groep werkzaam was naar een professionele coach, gericht op het domein gedrag. Dit praktijkgerichte onderzoek heeft daarbij een grote rol gespeeld.

6.4 Feedback critical friends

Het ontvangen van feedback van medestudenten, de focusgroep en mijn studiebegeleider heeft vertrouwen gegeven om steeds een stap verder te komen met het onderzoek. Het heeft me kritischer naar mijn onderzoeksverslag laten kijken waardoor het een helder en consistent geschreven stuk is geworden.

De feedback heeft mij bewuster gemaakt van de impact van het onderzoek op mijn ontwikkeling als gedragsspecialist. Door kritische vragen van de heer Kemmeren heb ik mezelf regelmatig afgevraagd waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt en hoe dat past in mijn onderzoek. Hierdoor zijn er meer logische verbanden gelegd, waarbij het toepassen van de triade een grote rol heeft gespeeld. Dit heeft er uiteindelijk voor gezorgd dat de onderzoeksvragen concreter en scherper zijn geformuleerd. Door de feedback van een critical friend met een universitaire achtergrond is het taalgebruik zakelijker beschreven. [Bijlage 11](#) is een weergave van de feedback en de acties die ik daarop genomen heb.

6.5 Aanbevelingen voor andere onderzoekers

Kies een onderwerp voor het onderzoek waar je gepassioneerd over bent. Begin op tijd aan het onderzoek en werk planmatig met behulp van een gestructureerd stappenplan met tijdpad. Het is belangrijk om tijdens het praktijkgericht onderzoek een reflectief onderzoekende houding aan te nemen door voortdurend de verbinding te maken tussen theorie, praktijk en persoon. Neem als onderzoeker de tijd om het proces van onderzoek volledig te doorlopen. Reflecteer met regelmaat aan de onderzoeksvragen. Daardoor is het mogelijk om het onderzoek bij te stellen. Critical friends kunnen daarbij ondersteunen door het stellen van kritische vragen.

Nawoord

Hierbij wil ik graag van de gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken. Ik ben trots op het eindresultaat en dat is mede te danken aan de hulp van de volgende mensen. Graag wil ik mijn onderzoeksbegeleider Frans Kemmeren bedanken voor de begeleiding en zijn kritische blik op mijn onderzoek. Hetzelfde geldt voor mijn critical friends die meegedacht hebben over de opzet en het geven van feedback op mijn geschreven stukken. Als laatste wil ik de leerkrachten T, M, N en de leerlingen van groep 1 / 2 en groep 5 / 6 bedanken voor hun openheid en enthousiasme.

Natuurlijk wil ik mijn partner Jeroen, zoon Rens en mijn ouders bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun. Mede door hun bleef ik gemotiveerd om mijn studie tot een goed einde te brengen.

Bijlagen

Bijlage 1: Literatuurlijst

- Alkemade, E. (2009). *Méér dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Bannink, F. (2011). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Harcourt.
- Bruïne, E. de, Claasen, W., Siemons, H., & Jansma, F. (2004). *Bekwaam & speciaal, generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Cauffman, L., & Dijk, D.J. van (2011). *Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Claasens, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H., & Van Velthoven, B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant .
- Fonderie, L., & Hendriksen, J. (1998). *Begeleiden van docenten*. Den Haag: Boom.
- Franklin, C., Trepper, T., McCollum, E., Wallace, J., & Gingerich, W. J. (2011). *Solution- focused Brief Therapy, A Handbook of Evidence-based Practice*. New York: OUP.
- Furman, B. (2008). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij Kinderen*. Soest: Nelissen.
- Furman, B., & Ahola, T. (2007). *Reteaming, oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Barneveld: Nelissen.
- Golly, A., & Sprague, J. (2012). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Pica.
- Graaf, P. A. M., & Speetjens, M. S., & Wolf, H. F. E. (2008). *Behavior Modification: Effectiveness of the Positive Parenting Program Triple P on behaviour problems in children: meta-analysis of randomized trials*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta C Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Henricsson, L. (2006). *Warriors and Worriers: Development, Protective and Exacerbating Factors in Children with Behavior Problems. A Study Across the First Six Years of School*. Doctoral Thesis: Uppsala University.
- Jacobs, G. (2010). *Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Jong, P., & Berg I. K. (2001). *De kracht van oplossingen: Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Kohn, A. (1993). *Punished bij Rewards*. Boston: Houghton Mifflin.
- Korthagen, M. (2009). *Perspectief op inclusief*. Apeldoorn: Garant.

- Kleijnen, e.a. (2004). *Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg: een (re)actief proces*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lange, A. (2006). *Gedragsverandering in gezinnen*. Groningen: Noordhoff.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch boek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Rotterdam: Bazalt.
- Wentzel, M. (2009). *Advies & Educatie*. Amsterdam: Recent bv.
- Otter, M. den, & Lakerveld, J. A. (2010). *Perspectief op inclusief*. Apeldoorn: Maklu.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2009). *Handelingsgerichtwerken: een handreiking voor het schoolteam*. Den Haag: Acco.
- Stevens, L. M. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L. M. (2004). *Zin in school*. Amsterdam: CPS.
- Wegen, R. van der (2000). *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther: Esstede B.V.
- Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2011). *Gedragsproblemen in scholen*. Den Haag: Acco.
- Comenius, C. (2006). *Identifying Teacher Quality: Toolbox for teacher reflection*. Geraadpleegd op 27 oktober 2013, www.teacherqualitytoolbox.eu.
- Donkers, A., Vermulst, A. (2009) *Handleiding klimaatschaal*. Veelvuldig geraadpleegd, www.klimaatschaal.nl.

Bijlage 2: Interventie niveaus Triple P

INTERVENTIENIVEAU	DOELGROEP	INTERVENTIEMETHODE
Niveau 1 Preventie- en toeleidingsmodel	Alle ouders en opvoeders voorzien van tips en informatie over de opvoeding en ontwikkeling van kinderen.	Publiekscampagne over opvoeding en de ontwikkeling van kinderen. Doel: ouders informer en waar nodig naar instellingen toeleiden.
Niveau 2 Informatie en Lezingen	Ouders met een specifieke vraag over het gedrag en/of de ontwikkeling van kinderen.	Lezing of kort persoonlijk of telefonisch advies , aangevuld met schriftelijke informatie. Gerichte informatie bij veelvoorkomende opvoedingsvragen.
Niveau 3 Basiszorg en Workshop	Ouders met beginnende opvoedingsproblemen of zorgen over de ontwikkeling van hun kinderen.	Kortdurend individueel advies (gemiddeld 4 sessies van ongeveer 30 minuten) of Workshops (van 2 uur) gericht op het versterken van opvoedingsvaardigheden.
Niveau 4 Standaard en Groep	Ouders met kinderen met ernstige gedragsproblemen die een gerichte training in opvoedingsvaardigheden nodig hebben.	Cursus en ondersteuning Training van opvoedingsvaardigheden in 3 varianten: • Individuele sessies (8-10); • Groepstraining (8 sessies); • Zelfhulpprogramma.
Niveau 5 Uitgebreid	Gezinnen met meervoudige gedragsproblemen van kinderen in combinatie met andere gezinsproblemen. Niveau 5 wordt ingezet indien niveau 4 geen of onvoldoende verbetering in het gedrag van het kind heeft opgeleverd omdat opvoedproblemen samenhangen met andere problemen zoals depressie, stress of relationele problematiek.	Intensieve gezinsondersteuning 4 tot 11 sessies met keuzemodules gericht op het verhogen van pedagogische vaardigheden, omgaan met stress en relatieproblemen.

Bijlage 3: Interviews

Ad Donkers

1. 'Voor wie is de klimaatschaal bestemd?'

'De klimaatschaal is bedoeld voor afname in midden- en bovenbouw van het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, het speciaal onderwijs en het gehele beroepsonderwijs. Kinderen en leerkrachten geven via een online vragenlijst aan hoe zij het klimaat in de klas en het leerkrachtgedrag ervaren. Leerkrachten van groep 1 tot en met 4 van het basis onderwijs vullen de lijsten zelf in. Er wordt wel eens voor gekozen om kinderen uit de onderbouw samen met kinderen uit groep 8 de vragenlijst in te laten vullen. Het leerkrachtspecifieke deel kan door leerlingen voor meerdere leerkrachten worden ingevuld.'

2. 'Ik wil de klimaatschaal gaan uitproberen, hoe gaat dat in zijn werk?'

'Als student van Fontys Oso kun je een tijdelijke gratis licentie aanvragen. Voor een onderzoek kun je deze verlengen. Daarna kan de school besluiten om het daadwerkelijk in te gaan zetten. Dan zijn er wel kosten aan verbonden.

Alle leerkrachten en kinderen krijgen een unieke inlogcode. De leerkrachten kunnen de eigen meetresultaten raadplegen. Daarnaast dient iedere school één beheerder aan te wijzen met toegang tot alle meetresultaten van de school. Dit kan bijvoorbeeld de interne begeleider of de schoolleider zijn.'

3. 'Hoe zijn de vragenlijsten opgebouwd?'

'De vragenlijst is opgesplitst in een algemeen en een leerkrachtspecifiek gedeelte. Het algemene deel bestaat uit 16 stellingen waarin leerlingen aangeven hoe ze de sfeer in de klas en onderlinge leerling-relaties in hun klas ervaren. Voorbeeldstellingen hierbij zijn; 'In deze klas gaan leerlingen leuk met elkaar om', of 'In deze klas worden leerlingen gepest.' Het specifieke deel van 17 stellingen meet hoe leerlingen het gedrag van een bepaalde leerkracht ervaren. De stellingen gaan over orde en rust in de klas en interactie met de leerkracht, zoals: 'Ik vind de lessen bij deze leraar rommelig verlopen.'

4. 'Hoe categoriseert de klimaatschaal de antwoorden?'

'De klimaatschaal categoriseert de antwoorden op de stellingen in clusters. De drie dimensies die Rudolf Moos in zijn sociaal-ecologisch model onderscheidt, vormen het fundament van deze clusters;

- De relatie-dimensie: de relaties tussen leerlingen onderling en de relatie tussen de leerling en een specifieke leerkracht.
- De persoonlijke groei-dimensie: voelt een leerling zich voldoende veilig en gewaardeerd?
- De systeemhandhavings-dimensie: hoe ervaren leerlingen het leerkrachtgedrag en de orde in de klas.'

5. 'Hoe wordt de validiteit van de klimaatschaal gewaarborgd?'

'De clusters zijn tot stand gekomen na een uitgebreid normerings- en valideringsonderzoek op basis van de antwoorden van ongeveer 53 000 leerlingen uit het primair, voortgezet en speciaal onderwijs. Na een succesvol onderzoek is de klimaatschaal in januari 2014 voor certificering voorgedragen aan de Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN).'

6. 'Waarmee onderscheidt de klimaatschaal zich van andere meetinstrumenten?'

'De klimaatschaal onderscheidt zich van andere instrumenten doordat het niet alleen een meetinstrument is; het biedt de leerkracht gerichte feedback en handvatten om het pedagogisch klimaat te beïnvloeden. Daarnaast is het instrument meermaals per jaar af te nemen. Hierdoor is het mogelijk om de effecten van interventies te evalueren.'

Interview bovenschoolse directie

1. *‘Wat was uw motief om de klimaatschaal als meetinstrument te gaan gebruiken?’*

‘Het instrument wordt bewust ingezet als onderdeel van het personeelsbeleid. De kwaliteit van het pedagogisch handelen is sterk gerelateerd aan de deskundigheid van leerkrachten. Hierop kun je alleen reflecteren wanneer je gegevens verzamelt. Op basis daarvan kun je gerichte stappen zetten om een nog betere leerkracht op gebied van pedagogiek te worden.’

2. *‘Welke groepen maken gebruik van de klimaatschaal?’*

‘Hoewel de klimaatschaal bedoeld is voor afname in midden- en bovenbouw, kiest onze stichting ervoor om het instrument vanaf groep 3 in te zetten. De leerkrachten van groep 1 en 2 vullen de leerkrachtversie voor hun klas in.’

3. *‘Is de klimaatschaal makkelijk praktisch uitvoerbaar?’*

‘Na het aanvragen van de licentie en het maken van de persoonlijke inlogcodes kan de klimaatschaal heel makkelijk ingezet worden. Je kunt het afnemen wanneer je maar wilt.’

4. *‘Wat zijn uw positieve ervaringen?’*

‘Leerkrachten geven aan dat ze de gegenereerde resultaten als betrouwbaar ervaren en nuttig vinden. Gebruikers vinden het prettig dat de vragenlijst niet anoniem is, omdat dit het mogelijk maakt iets te doen met de resultaten. Wanneer bijvoorbeeld één kind aangeeft dat hij het te onrustig vindt in de klas, is het handig om te weten wie het is. Dan kun je het kind bijvoorbeeld voortaan met een koptelefoon laten werken. Wanneer 18 kinderen het te druk vinden, weet je dat er iets anders aan de hand is. Ook de mogelijkheid tot zelfreflectie via het vergelijken van de eigen verwachtingen met de ‘echte’ resultaten, wordt als positief ervaren.’

5. *'Heb je ook kanttekeningen bij het meetinstrument?'*

Vooraf was er wat weerstand tegen de inzet van het instrument. Er was twijfel over de meerwaarde en angst dat leerkrachten afgerekend zouden worden op de meetresultaten. Dit blijkt niet alleen vooraf, maar ook achteraf is het omgaan met 'slechte' scores in sommige gevallen moeilijk. Leerkrachten betrekken het toch op zichzelf. Als je slechter scoort dan je duo-collega, dan kan dat een dip geven. Ook geven leerkrachten aan dat ze het instrument ongeschikt vinden voor afname (door de kinderen zelf) in de groepen 3 en 4.

Bijlage 4: Start en follow-up gesprekken

Focusgroep	Waar sta je? (10 = tevreden)	Wat gaat er goed? (Hoe komt het dat je daar nu staat?)	Wat kan er beter? (Waar wil je de volgende keer staan?)	Wat ga je inzetten / ontwikkelen / uitvoeren?	De praktijk
Beginsituatie (start)	3	We zetten de pedagogische handelingen nu onbewust en ongestructureerd in.	Bewustwording en structuur in pedagogische handelingen ter bevordering van het pedagogisch klimaat.	De factor tijd en aandacht: Groepskalender met speciale, individuele activiteiten ter bevordering van persoonlijke aandacht ontwikkelen.	De leerkracht hangt een kalender op het prikbord. Kinderen of ouders vullen zelf belangrijke gebeurtenissen in (verjaardagen, uitstapjes, logeerparty enz). De leerkracht kijkt hier iedere dag even op en koppelt het heel kort terug naar het kind. 
Follow-up 1	4	De groepskalender is ontwikkeld en wordt uitgevoerd	Aandacht voor het individuele kind.	*Kinderen met een speciale rol in de groep voor iedereen herkenbaar maken. * Een dagopening afsluiting met kort persoonlijke aandacht.	*Kinderen komen rond met een verjaardagskaart. Als ze willen krijgen ze een feestmuts en een button. *De leerkrachten heten de kinderen iedere dag welkom. Alle kinderen komen de leerkracht een hand geven. Er is even persoonlijk contact.
Follow-up 2	5	We staan iedere ochtend en middag bij de deur om even persoonlijk contact te hebben.	*Aandacht voor persoonlijk werk. *Structureel toepassen van individuele complimenten.	*Het maken van een 'gouden' lijst. *Structureel toepassen van het zonnetje / klapper / van de week. *Zoeken van complimentenkaartjes. *Zingen van complimentenlied (kinderen voor kinderen)	*In de klas hangt een schilderij waar speciale werkjes van kinderen onder de aandacht komen. De leerkracht besteedt even aandacht aan het werkje. De leerkracht draagt zorg dat iedereen een keer aan de beurt komt. De naam of foto van het kind komt er in het groot bij.

					 *Groep ½ Zonnetje van de week. Iedere week komt er een kind onder speciale aandacht. D.m.v. zon met stralen. Leerkracht vraagt aan de kinderen een compliment van het “zonkind” te benoemen. Lkr noteert dit op de “stralen”. Aan het eind van de week mogen de stralen mee naar huis.  * Klapper van de week. Iedere week komt er een kind onder speciale aandacht. Op een poster komt een foto of naam van het kind met daaronder een envelop. Deze poster komt op een speciale plek in de klas. De klasgenoten mogen gedurende de week complimenten op een briefje schrijven. Aan het eind van de week mag het kind
--	--	--	--	--	--

					onder de “warme douche” van complimenten. De klapper mag op een speciale stoel . De leerkracht leest de verzamelde complimenten voor. Er is aandacht voor complimenten van “binnen en buiten.” De envelop mag mee naar huis.  *Leerkrachten delen tijdens de lessen regelmatig zelf complimentenkaartjes uit. *Samen wordt minimaal één keer per week het complimentenlied gezongen.
Follow-up 3	6	Er is structureel aandacht voor persoonlijk werk en complimenten.	Gesprekken met de kinderen., ook tussen de kinderen onderling.	Thee / ranja kalender.	Leerkracht maakt een planning voor de theekalender. Zorgt ervoor dat deze bij de ouders terecht komt. Een keer in de +/- 8 weken bakken een groepje kinderen thuis iets lekkers. Op de afgesproken dag maakt de juf het gezellig en wordt het samen gegeten. De juf zorgt voor een schema en de thee / ranja.
Follow-up 4	7	De werkwijze van de theekalender is uitgelegd en de planning is gemaakt.	Gesprekken met de kinderen. Ook voor kinderen die niet zo snel persoonlijk initiatief nemen.	Inzetten van een gevoelsdoos.	Leerkracht maakt gevoelsdoos / babbelbox. De kinderen mogen een foto / briefje in de doos stoppen als ze iets met de leerkracht willen bespreken. De leerkracht zorgt er dan voor dat er een persoonlijk gesprekje of kringgesprek kan plaatsvinden.

					
Follow-up 5	8	De gevoelsdoos / babbelbox is gemaakt en uitgelegd.	Genegenheid tonen	Fysiek contact bij initiatief kind ondergaan tot op zekere hoogte. Initiatief leerkracht beperken.	*Even aandacht besteden aan een knuffel die je ontvangt. *Even bij het kind op de stoel gaan zitten om iets uit te leggen. *Meiden momentje inbouwen. (bv elkaars haren doen, nagels lakken) Juf doet ook mee. *Boks of high five geven. *Samen stoeien.
Follow – up 6	9	Genegenheid tonen.	Het borgen van het totaal ontwikkelde format.	*Presentatie aan het team. *Inplannen van reflectiemomenten in het jaaroverzicht. *Na overleg met directie eventueel de overige clusters van Triple P uitwerken en uitvoeren.	*Door middel van een Power Point presentatie het doorlopen proces weergeven, waardoor overige teamleden wellicht enthousiast raken. *Tijdens vergaderingen bekijken wat er goed gaat en wat eventueel aangepast moet worden.

Bijlage 5: Format Cluster 1 Triple P (bevorderen van positief contact)

Tijd en aandacht	Groep 1 en 2	Groep 5 en 6
Groepskalender met speciale, individuele activiteiten;	De leerkracht hangt een kalender op de deur van de klas. Ouders vullen samen met kinderen belangrijke gebeurtenissen in (verjaardagen, zwemdiploma's enz). De leerkracht kijkt hier iedere dag even op en koppelt het heel kort terug naar het kind.	De leerkracht hangt een kalender op het prikbord. Kinderen vullen zelf belangrijke gebeurtenissen in (verjaardagen, uitstapjes, logeerparty enz). De leerkracht kijkt hier iedere dag even op en koppelt het heel kort terug naar het kind.
Kinderen met een speciale rol in de groep zijn voor iedereen herkenbaar;	Kinderen komen rond met een verjaardagskaart. Ze dragen een feestmuts en een button.	Kinderen komen rond met een verjaardagskaart. Ze dragen een feestmuts en een button.
De kinderen worden welkom geheten en er wordt afscheid genomen;	De leerkrachten heten de kinderen iedere dag welkom. Alle kinderen komen de leerkracht een hand geven. Er is even persoonlijk contact.	De leerkrachten heten de kinderen iedere dag welkom. Alle kinderen komen de leerkracht een hand geven. Er is even persoonlijk contact.
Gouden lijst in de groep	In de klas hangt een schilderij waar speciale werkjes van kinderen onder de aandacht komen. De leerkracht besteedt even aandacht aan het werkje. De leerkracht draagt zorg dat iedereen een keer aan de beurt komt. Een foto van het kind komt erbij.	In de klas hangt een schilderij waar speciale werkjes van kinderen onder de aandacht komen. De leerkracht besteedt even aandacht aan het werkje. De leerkracht draagt zorg dat iedereen een keer aan de beurt komt. De naam van het kind komt er in het groot bij.
Structureel toepassen van de warme douche.	Zonnetje van de week. Iedere week komt er een kind onder speciale aandacht. D.m.v. zon met stralen. Leerkracht vraagt aan de kinderen een compliment van het "zonkind" te benoemen. Leerkracht noteert dit op de "stralen". Aan het eind van de week mogen de stralen mee naar huis.	Klapper van de week. Iedere week komt er een kind onder speciale aandacht. Op een poster komt een foto of naam van het kind met daaronder een envelop. Deze poster komt op een speciale plek in de klas. De klasgenoten mogen gedurende de week complimenten op een briefje schrijven. Aan het eind van de week mag het kind onder de "warme douche" van complimenten. De klapper mag op een speciale stoel. De leerkracht leest de verzamelde complimenten voor. Er is aandacht voor complimenten van "binnen en buiten." De envelop mag mee naar huis.
Complimentenkaartjes	Leerkrachten delen regelmatig complimentenkaartjes uit.	Leerkrachten delen regelmatig complimentenkaartjes uit.
Complimentenlied	Regelmatig wordt het complimentenlied gezongen. (kinderen voor kinderen)	Regelmatig wordt het complimentenlied gezongen.

Praten met kinderen	Groep 1 en 2	Groep 5 en 6
Theekalender;	Leerkracht maakt een planning voor de theekalender. Zorgt ervoor dat deze bij de ouders terecht komt. Een keer in de +/- 8 weken bakken ouders met een groepje kinderen thuis iets lekkers. Op de afgesproken dag maakt de juf het gezellig en wordt het samen gegeten. De juf zorgt voor een schema en de ranja.	Leerkracht maakt een planning voor de theekalender. Zorgt ervoor dat deze bij de ouders terecht komt. Een keer in de +/- 8 weken bakken een groepje kinderen thuis iets lekkers. Op de afgesproken dag maakt de juf het gezellig en wordt het samen gegeten. De juf zorgt voor een schema en de thee.
Gevoelsdoos;	Leerkracht maakt gevoelsdoos. De kinderen mogen hun foto in de doos stoppen als ze iets met de leerkracht willen bespreken. De leerkracht zorgt er dan voor dat er een persoonlijk gesprekje kan plaatsvinden.	Leerkracht maakt babbelbox. De kinderen mogen een briefje in de doos stoppen als ze iets met de leerkracht willen bespreken. De leerkracht zorgt er dan voor dat er een persoonlijk gesprekje of kringgesprek kan plaatsvinden.

Genegenheid tonen	Groep 1 en 2	Groep 5 en 6
Individueel/klassikaal verbaal, schriftelijk genegenheid tonen: Complimentenkaartjes	De leerkrachten delen tijdens de lessen regelmatig complimentenkaartjes uit.	De leerkrachten delen tijdens de lessen regelmatig complimentenkaartjes uit.
Fysiek contact bij initiatief kind ondergaan tot op zekere hoogte. Initiatief leerkracht beperken.	Even aandacht besteden aan een knuffel die je ontvangt.	*Even bij het kind op de stoel gaan zitten om iets uit te leggen. *Meiden momentje inbouwen. (bv elkaars haren doen, nagels lakken) Juf doet ook mee. *Boks of high five geven. *Samen stoeien.

Bijlage 6: Klimaatschaal vragen per factor (leerlingen)

KLIMAATSCHAAL: vragen per factor

Tabel 1. Factor analyse resultaten en betrouwbaarheden.

Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties	
1	Ik vind mijn klas leuk
2	Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten
3	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen
4	Ik voel me in deze groep op mijn gemak
5	Ik voel dat ik bij deze groep hoor
6	Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht
7	Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig
8	Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden
Sfeer in de klas	
9	Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar
10	Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken
11	Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen
12	Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden
13	In deze klas worden leerlingen gepest
14	In deze klas roddelen leerlingen over elkaar
15	Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen
16	In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt
Orde	
12	Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen
13	Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten
14	Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen
15	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen
16	Bij deze leraar is het rustig tijdens de les
17	Bij deze leraar is het in de klas rustig genoeg om vlug met de les te beginnen
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	
1	Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig
2	Ik vind deze leraar aardig
3	Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven
4	Deze leraar heeft een goede bui
5	Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben
6	Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken
7	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht
8	Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen
9	Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan
10	Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen
11	Deze leraar helpt je als je iets niet kan

Bijlage 7: Grafieken met ruwe scores klimaatschaal (leerlingen)

Tabel 1: Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties (Ruwe scores)

leerlingen	Vr 1		Vr 3		Vr 5		Vr 11		Vr 12		Vr 13		Vr 14		Vr 16	
A	2	4	2	4	2	4	3	4	2	4	2	4	3	4	3	4
B	3	2	3	2	2	1	2	2	2	1	3	3	3	3	2	2
C	2	3	3	3	1	3	2	4	2	4	2	3	2	4	2	4
D	3	3	3	3	1	4	1	4	1	3	2	2	3	4	3	3
E	3	4	2	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3
F	3	4	2	3	1	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3
G	3	4	2	4	1	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4
H	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	4	2	3	2	3
I	3	4	3	4	2	4	3	4	3	4	3	2	3	4	4	4
J	3	3	3	3	2	3	1	3	1	2	3	2	3	3	1	3
K	3	4	3	4	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4
Gemiddeld per vraag	2,72	3,45	2,55	3,36	1,64	3,36	2,36	3,45	2,09	3,09	2,73	3,27	2,82	3,73	2,82	3,36
Totaal nulmeting	20,09 : 8 = 2,51 gemiddeld Deze score is hoe hoger des te positiever.															
Totaal eindmeting	27,07 : 8 = 3,38 gemiddeld Deze score is hoe hoger des te positiever.															

Tabel 2: Sfeer in de klas (Ruwe scores)

leerlingen	Vr 2		Vr 4		Vr 6		Vr 7		Vr 8		Vr9		Vr10		Vr 15	
A	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1
B	3	2	2	1	2	1	2	2	2	2	3	3	1	2	2	1
C	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
D	2	1	2	1	3	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1
E	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	1	3	1
F	3	2	2	1	2	1	2	1	3	1	2	3	2	1	2	1
G	3	2	2	1	2	2	3	2	2	1	3	2	2	2	1	1
H	3	2	3	3	4	2	4	3	3	1	2	1	2	1	3	1
I	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	1	3	3	2	2	1
J	3	3	2	1	2	4	4	3	2	1	4	2	3	1	4	1
K	2	2	2	2	3	1	3	3	2	2	1	2	2	3	1	2
Gemiddeld per vraag	2,64	2,00	2,09	1,64	2,36	1,55	2,73	2,18	2,18	1,36	2,18	1,82	2,09	1,64	2,09	1,09
Totaal nulmeting	18,36 : 8 = 2,30 gemiddeld Deze score is hoe lager des te positiever.															
Totaal eindmeting	13,37 : 8 = 1,67 gemiddeld Deze score is hoe lager des te positiever.															

Tabel 3: Orde (Ruwe scores)

leerlingen	Vr 1		Vr 3		Vr 4		Vr 6		Vr 10		Vr 12	
A	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
B	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2
C	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	3	3
D	2	2	4	3	3	1	4	4	2	3	3	4
E	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2
F	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	3	3
G	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3
H	3	3	3	4	2	2	3	4	2	2	1	2
I	2	3	4	3	3	3	2	2	2	2	3	3
J	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
K	2	1	4	4	2	3	2	2	2	3	2	3
Gemiddeld per vraag	2,45	2,54	2,73	2,55	2,27	2,18	2,36	2,27	2,09	2,27	2,45	2,64
Totaal nulmeting	De score van vraag 1, 3, 4 en 6 is hoe lager des te positiever $9,81 : 4 = 2,45$ De score van vraag 10 en 12 is hoe hoger des te positiever $4,54 : 2 = 2,27$											
Totaal eindmeting	De score van vraag 1, 3, 4 en 6 is hoe lager des te positiever $9,54 : 4 = 2,39$ De score van vraag 10 en 12 is hoe hoger des te positiever $4,91 : 2 = 2,46$											

Tabel 4: Kwaliteit interactie leerkracht leerling (Ruwe scores)

leerlingen	Vr 2		Vr 5		Vr 7		Vr 8		Vr9		Vr 11		Vr 13		Vr 14		Vr 15		Vr 16		Vr 17	
A	2	2	2	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4
B	3	1	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	1	1	3	2	2	4	1	2	3	2
C	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3
D	1	3	1	3	2	4	4	4	3	4	3	4	1	3	2	4	2	4	1	3	2	4
E	2	3	3	4	3	2	3	3	3	4	3	4	2	4	3	3	2	4	2	3	3	4
F	2	4	2	4	2	3	2	3	2	4	4	4	2	3	3	4	3	4	2	3	3	4
G	3	4	3	4	4	4	2	4	2	4	4	4	3	4	2	4	2	4	3	4	3	4
H	2	3	2	3	3	4	3	2	3	4	2	4	3	4	4	4	3	3	3	2	2	2
I	2	4	3	3	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	1	4	2	4	2	4
J	2	4	1	4	2	4	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	1	4	2	4	3	4
K	3	4	2	4	2	4	4	4	3	4	4	4	2	4	2	4	3	4	3	4	3	4
Gemiddeld per vraag	2,18	3,18	2,27	3,55	2,56	3,55	3,00	3,36	2,82	3,91	3,00	3,73	2,27	3,36	2,82	3,64	2,18	3,91	2,27	3,27	2,73	3,55
Totaal nulmeting	28,1 : 11 = 2,55 Deze score is hoe hoger des te positiever.																					
Totaal eindmeting	39,01 : 11 = 3,55 Deze score is hoe hoger des te positiever.																					

KLIMAATSCHAAL: vragen per factor

Tabel 1. Factor analyse resultaten en betrouwbaarheden.

	Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties
1	De leerlingen vinden mijn klas leuk
2	Leerlingen kunnen goed met elkaar opschieten
3	Bij moeilijkheden helpen klasgenoten elkaar
4	De leerlingen voelen zich in jouw groep op hun gemak
5	De leerlingen hebben het gevoel dat ze bij de groep horen.
6	De leerlingen kunnen goed samenwerken aan opdrachten.
7	De leerlingen vinden elkaar aardig
8	Er zijn leerlingen in mijn klas die geen aansluiting hebben bij de groep
	Sfeer in de klas
9	Leerlingen in mijn klas maken ruzie met elkaar
10	Er zijn leerlingen in je klas die spullen van anderen kapot maken
11	Er zijn leerlingen uit mijn klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen
12	Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar uitschelden
13	In mijn klas worden leerlingen gepest
14	In mijn klas roddelen leerlingen over elkaar
15	Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar wel eens slaan of schoppen
16	Als een leerling in mijn klas een verkeerde vraag stelt dan wordt die vaak uitgelachen
	Orde
12	Er wordt in mijn klas veel lawaai gemaakt tijdens de lessen
13	Leerlingen kunnen moeilijk opletten omdat het zo onrustig is tijdens mijn les
14	De lessen verlopen bij mij rommelig
15	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen
16	Bij mij is het rustig tijdens de les
17	Ik kan vlug met de les te beginnen omdat het in de klas rustig is
	Kwaliteit interactie leerkracht-leerling
1	De leerlingen hebben graag les van mij. Mijn lessen worden als prettig ervaren.
2	Leerlingen vinden mij aardig
3	Ik vind het leuk om aan deze klas les te geven
4	Ik heb meestal een goede bui
5	Ik zeg regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben
6	Ik stel de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken
7	Bij mij kunnen leerlingen met hun problemen terecht
8	Ik besteed voldoende tijd aan alle leerlingen
9	Ik laat duidelijk merken als een leerling iets goed heeft gedaan
10	Ik heb echte belangstelling voor de leerlingen
11	Ik help elke leerling als die iets niet kan

Bijlage 9: Grafieken met ruwe scores klimaatschaal (leerkrachten)

Tabel 5: Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties (Ruwe scores)

leerkracht	Vr 1		Vr 3		Vr 5		Vr 11		Vr 12		Vr 13		Vr 14		Vr 16	
A	2	4	2	4	2	4	2	3	2	3	2	4	3	4	2	3
B	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3
C	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Totaal nulmeting	Leerkracht A: $17 : 8 = 2,13$ Leerkracht B: $26 : 8 = 3,25$ Leerkracht C: $31 : 8 = 3,88$ Deze score is hoe hoger des te positiever.															
Totaal eindmeting	Leerkracht A: $29 : 8 = 3,625$ Leerkracht B: $29 : 8 = 3,625$ Leerkracht C: $31 : 8 = 3,875$ Deze score is hoe hoger de te positiever.															

Tabel 6: Sfeer in de klas (Ruwe scores)

leerkracht	Vr 2		Vr 4		Vr 6		Vr 7		Vr 8		Vr9		Vr10		Vr 15	
A	4	2	3	2	3	2	4	3	2	1	3	3	3	3	3	2
B	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2
Totaal nulmeting	Leerkracht A: $25 : 8 = 3,13$ Leerkracht B: $10 : 8 = 1,25$ Leerkracht C: $10 : 8 = 1,25$ Deze score is hoe lager des te positiever.															
Totaal eindmeting	Leerkracht A: $18 : 8 = 2,375$ Leerkracht B: $9 : 8 = 1,13$ Leerkracht C: $9 : 8 = 1,13$ Deze score is hoe lager des te positiever															

Tabel 7 : Orde (Ruwe scores)

leerkracht	Vr 1		Vr 3		Vr 4		Vr 6		Vr 10		Vr 12	
A	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2
B	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	4
C	2	2	1	1	1	1	2	1	3	3	4	4
Totaal nulmeting	De score van vraag 1, 3, 4 en 6 is hoe lager des te positiever: Leerkracht A: $11 : 4 = 2,75$ Leerkracht B: $5 : 4 = 1,25$ Leerkracht C: $6 : 4 = 1,5$ De score van vraag 10 en 12 is hoe hoger des te positiever: Leerkracht A: $4 : 2 = 2$ Leerkracht B: $6 : 2 = 3$ Leerkracht C: $7 : 2 = 3,5$											
Totaal eindmeting	De score van vraag 1, 3, 4 en 6 is hoe lager des te positiever: Leerkracht A: $8 : 4 = 2$ Leerkracht B: $5 : 4 = 1,25$ Leerkracht C: $5 : 4 = 1,25$ De score van vraag 10 en 12 is hoe hoger des te positiever: Leerkracht A: $5 : 2 = 2,5$ Leerkracht B: $7 : 2 = 3,5$ Leerkracht C: $7 : 2 = 3,5$											

Tabel 8: Kwaliteit interactie leerkracht leerling

leerlingen	Vr 2		Vr 5		Vr 7		Vr 8		Vr 9		Vr 11		Vr 13		Vr 14		Vr 15		Vr 16		Vr 17	
A	2	3	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	2	4
B	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3
C	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3
Totaal nulmeting	Leerkracht A: $31 : 11 = 2,82$ Deze score is hoe hoger des te positiever. Leerkracht B: $39 : 11 = 3,55$ Leerkracht C: $39 : 11 = 3,55$																					
Totaal eindmeting	Leerkracht A: $42 : 11 = 3,81$ Deze score is hoe hoger des te positiever. Leerkracht B: $42 : 11 = 3,81$ Leerkracht C: $40 : 11 = 3,64$																					

Bijlage 10: Vragenlijst oplossingsgericht begeleiden

Oplossingsgericht begeleiden:			
	Leerkracht A groep 6	Leerkracht B groep 1/2	Leerkracht C groep 1/2
Heb ik vooraf een doel met je gesteld? Is de gewenste toekomst besproken?	<i>Ja, met gebruik van de schaalvraag is dit heel prettig.</i>	<i>Ik vind de schaalvraag een fijne werkwijze om te evalueren.</i>	<i>Het is fijn om te 'dromen' over de gewenste toekomst.</i>
Gaf ik je voldoende vertrouwen in bepaalde situaties? Ervaar je voldoende complimenten?	<i>Je bent heel positief. Je geeft vertrouwen door heel vaak complimenten te geven op behaalde resultaten.</i>	<i>Ja, ik was trots om je de behaalde ontwikkelingen te tonen.</i>	<i>Ja heel duidelijk. Ik vond het heel prettig dat je steeds in de klas kwam kijken.</i>
Wat vind je van de wondervraag?	<i>Het zet je aan het denken.</i>	<i>Soms een beetje onwerkelijk. Ik vind het meer bij kinderen passen. Ik vind het niet helemaal realistisch.</i>	<i>Prettig, een mooie manier om doelen te bepalen.</i>
Zijn mijn verwachtingen haalbaar en realistisch?	<i>De verwachtingen hebben we samen opgesteld. Soms bleek het bij de uitvoering niet haalbaar. Ik voelde me dan vrij om het aan te passen.</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja, samen maakten we een tijdsplanning.</i>
Vond je het soms lastig om bepaalde vragen te beantwoorden? Hoe heb je deze manier van bevraging ervaren?	<i>Nee</i>	<i>Nee, je bent heel toegankelijk dus ook het geven van 'negatieve' antwoorden of verwoorden van onbehaalde resultaten vond ik geen probleem.</i>	<i>Nee</i>
Leef ik me als coach in, waardoor je het gevoel krijgt dat ik je begrijp?	<i>Dit doe je zeker. Je luistert heel goed en stelt open verdiepvragen om ons verder te laten nadenken.</i>	<i>Ja, je stelt vragen en straalt vertrouwen uit.</i>	<i>Heel herkenbaar!</i>
Heeft deze manier van begeleiding een positief effect gehad op cluster 1 van Triple P (bevordering van positief contact)?	<i>Ja, ik ben dagelijks heel bewust bezig met de uitvoering van het format. De vooruitgang die zichtbaar is bij de nul en eindmeting is voor mij een pluim op ons werk.</i>	<i>De resultaten uit de nul en eindmeting zijn niet significant verschillend. Bij ons in de klas ervaarde ik het contact al heel prettig. Ik ben er nu wel veel bewuster mee bezig.</i>	<i>Ik vind het heel prettig dat de wat stille kinderen nu ook regelmatig aandacht krijgen. Het komt minder vaak voor dat ik leerlingen 'vergeet'.</i>
Heb je nog tips voor mij?	<i>Ik zou heel graag de andere clusters van het Triple P gedachtegoed met je willen uitwerken.</i>	<i>Nee.</i>	<i>Met je energieke uitstraling en positiviteit kun je heel veel leerkrachten motiveren. Daar is een rol voor je weggelegd.</i>

Bijlage 11: Feedback critical friends / studiebegeleider

In deze bijlage beschrijf ik welke feedback ik van critical friends heb gehad en hoe ik daarmee ben omgegaan. Om het overzichtelijk te houden doe ik dit per hoofdstuk van het onderzoek. De cursieve stukken geven de feedback van de critical friends weer, daaronder geef ik aan wat ik ermee gedaan heb. Daarnaast beschrijf ik hoe ik ben om gegaan met de feedback die ik van de heer Kemmeren (studiebegeleider) heb gekregen.

Hoofdstuk 1

'Ik heb kritisch gekeken naar de onderwerpen die we hebben besproken tijdens de onderzoeksbijeenkomsten. Ik zou alle 'ik' vormen veranderen in 'het' of iets dergelijks. Dat staat wat professioneler.'

Nadat deze tip ben ik mijn stuk opnieuw gaan doorgelezen. Ik heb de ik-vorm niet overal weggelaten, maar geprobeerd om er zo consistent mogelijk mee te werken.

Tijdens de onderzoeksbijeenkomsten hebben we uitvoerig gesproken over de formulering van de onderzoeksvraag. Daaruit heb ik begrepen dat het goed is om de woorden: *'Ik als gedragsspecialist onderzoek....., omdat....., zodat, teneinde.....'* te gebruiken. De onderzoeksvraag vond mijn studentbegeleider daardoor een beetje gekunsteld. Daar ben ik het volledig met hem eens en heb het aangepast. In de opzet had ik de deelvragen onderverdeeld in theorie en praktijkvragen. Ik vind dit zelf overzichtelijk. Omdat mijn studiebegeleider aan heeft gegeven dat ik dit beter niet kan doen heb ik het veranderd.

Hoofdstuk 2+3

'Schrijf aan het begin van ieder hoofdstuk een korte inleiding (wat is de opbouw en wat wordt er beschreven). Soms lijkt de overgang naar een nieuwe paragraaf wat abrupt. De nummering van de paragrafen in hoofdstuk 3 kloppen niet. Hoofdstuk 3 is krachtig beschreven met een goede verbinding naar de theorie.'

Ik heb een inleiding aan het begin van elk hoofdstuk geschreven. Ik heb overgangen gemaakt tussen de verschillende hoofdstukken en paragrafen. De paragrafen klopte inderdaad niet, dat heb ik aangepast. Mijn studiebegeleider heeft aangegeven dat het goed is om een koppeling te maken tussen de verschillende begrippen. Ik heb dit kritisch bekeken en in het verslag een link gelegd tussen de begrippen.

'De gehele methodensectie hoort in de verleden tijd geschreven te zijn.'

Dit was mij niet bekend, ik heb de tijdsbepaling in de gehele methodensectie aangepast.

Hoofdstuk 4

'Ik vind dat je goed werk geleverd hebt! Het is prettig dat je na elke grafiek even kort aangeeft hoe de resultaten gelezen moeten worden, wat de veranderingen zijn en welke voorzichtige conclusies je trekt. Dat maakt het helder en overzichtelijk. Op die manier kijkt de lezer kritisch naar de grafieken. Let even op de verticale as in de grafieken, deze lopen niet allemaal even hoog op, dat geeft een vertekend beeld.'

Tijdens het schrijven van hoofdstuk 4 heb ik flink geworsteld met het opzetten van de grafieken. Het ontwerpen en maken heeft mij veel tijd gekost. Ik heb dit nooit eerder gedaan. Ik heb begeleiding gevraagd van een collega student die er meer in thuis is. Die heeft me enorm geholpen. Tijdens het schrijven heb ik het regelmatig aangepast. Uiteindelijk ben ik zelf erg tevreden over het resultaat van hoofdstuk 4. Een duidelijke weergave van de gegevens met een koppeling naar de ruwe scores in de bijlage. Daardoor is er een mooi overzichtelijk hoofdstuk ontstaan. Mijn studiebegeleider heeft aangegeven dat het belangrijk is om data omtrent mijn eigen rol als coach in dit hoofdstuk mee te nemen. Ik had dit eerst alleen in de bijlage verwerkt.

Hoofdstuk 5

'Ik heb bij hoofdstuk 5 wat feedback getypt. Ik zou het vooral nog wat formeler maken. Ik zie nog wat spreektaal en verwijzwoorden. Je conclusies en aanbevelingen vind ik erg sterk.'

De spreektaal blijft voor mij een aandachtspunt. Dit heeft mijn studiebegeleider ook aangegeven. Om het totale verslag op taalgebied op een hoger niveau te plaatsen heb ik contact gezocht met twee personen met een talige Universitaire achtergrond. De aanwijzingen die me zijn gegeven heb ik nauwkeurig opgevolgd. Ik heb veel geleerd op taalgebied en kan dit in de toekomst bij andere documenten toepassen.

Hoofdstuk 6

'Ik herken heel duidelijk de verschillende vormen van reflectie. Ik vind dat je een goede koppeling maakt naar de basisdimensies, competenties en dublindescriptoren. Je beschrijft heel duidelijk je eigen rol en ontwikkeling gedurende het onderzoek.'

Tijdens het schrijven van hoofdstuk 6 heb ik me steeds afgevraagd:

- Wat zegt dit over mij?
- Heeft het mijn handelen als professional veranderd?
- Welke theorie ligt hieraan ten grondslag?

Ik vind het erg prettig om te lezen dat mijn critical friends deze vragen herkennen. Aan hoofdstuk 6 heb ik behalve enig taalgebruik niets veranderd.