

Praktijkgericht onderzoek

“Goed afstemmen en gewenst gedrag gaan hand in hand”



Figuur 1: schematische weergave toets praktijkgericht onderzoek

Naam: Odette d'Hooghe

Studentnummer: 1365154

Opleiding: Fontys OSO, Master SEN

Studiebegeleiders: Tineke van Alphen en Marcel van de Wiel

Onderzoeksbegeleider: Linda Keuvelaar - van den Bergh

Inhoudsopgave

Praktijkgericht onderzoek	1
Samenvatting	5
1 Aanleiding en probleemstelling	6
2 Theoretisch kader	9
2.1 De basisbehoeften	9
2.2 Gedrag	9
2.3 Sociaal-emotioneel leren	10
2.4 Handelingsgericht werken	10
2.5 De rol van de leerkracht, reflectie en oplossingsgericht denken.....	11
2.6 Feedback.....	12
2.7 Interventies.....	12
3 Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksstrategie.....	14
3.2 Onderzoeksmethoden	15
4 Data-analyse en resultaten	19
4.1 Deelvraag 1:	19
4.2 Deelvraag 2:	20
4.3 Deelvraag 3:	21
5 Conclusies en discussie	26
6 Evaluatie en reflectie	29
Literatuurlijst	32
Bijlagen	35
Bijlage 1	35
Bijlage 2	36
Bijlage 3	37
Bijlage 4	38
Bijlage 5	39
Bijlage 6	40
Bijlage 7	41
Bijlage 8	42
Bijlage 9	44
Bijlage 10	45
Bijlage 11	50
Bijlage 12	54
Bijlage 13	57

Samenvatting

Er zijn binnen het basisonderwijs leerkrachten die minder werkplezier ervaren als gevolg van gedragsproblematiek binnen de klassensituatie. Een toename van gewenst gedrag kan van invloed zijn op het werkplezier van leerkrachten. Om die reden werd onderzocht welke interventies de leerkrachten van groep 5/6 in konden zetten om de sociale competentie 'besef hebben van jezelf', binnen de klassensituatie, zodanig te versterken dat bij twee leerlingen meer gewenst gedrag waarneembaar werd. De strategie die bij dit onderzoek werd gebruikt was actieonderzoek. Actieonderzoek is erop gericht om, bewust (te ontwikkelen) interventies in te zetten met als doel om de praktijk te verbeteren. Door interventies in te zetten op basis van literatuuronderzoek, leerlingen te interviewen en door de inzet van interventies te observeren werd gekeken welke interventies positief bijdroegen aan de versterking van de competentie 'besef hebben van jezelf'. En of de versterking van deze competentie leidde tot gewenst gedrag. Hiervoor zijn de volgende interventies ingezet: therapeutische interviews, leerkracht - leerling interactievragenlijsten, het benoemen van gewenst gedrag en cognitieve gedragsmodificatie in de vorm van 'De Beertjesmethode', ook wel de 'stop-denk-doe strategie' genoemd. Hierbij bleken vooral de therapeutische interviews van waarde te zijn, deze manier van interviewen stelde de leerlingen in staat om mee te denken over het (gedrags-) veranderingsproces. De leerlingen gaven hierbij zelf aan wat zij nodig hadden om hun zelf gestelde (gedrags-)doelen te bereiken. 'De Beertjesmethode' bleek op basis van de literatuur een geschikte interventie te zijn om de (gedrags-)doelen te bereiken en te werken aan de competentie 'besef hebben van jezelf'. Eén leerkracht gaf hierbij aan niet goed te weten hoe dit in praktijk moest worden gebracht. Het aanleren van de 'stop-denk-doe strategie' leidde niet tot versterking van de competentie 'besef hebben van jezelf'. Tijdens het onderzoek bleek dat er meer tijd nodig was om de leerkrachten te begeleiden bij het aanleren van de strategie. Het belang van de rol van de leerkracht en de (leer-)omgeving bleek hieruit. De begeleiding van de leerkrachten was erop gericht om de leerkrachten te leren reflecteren op de eigen grondhouding om van daaruit het denken in mogelijkheden te stimuleren. 'De Klimaatschaal' kwam uit het onderzoek naar voren als een geschikte interventie om op het eigen gedrag te reflecteren. Reflectie op de resultaten van 'De Klimaatschaal' leidde tot de inzet van de interventie 'het benoemen van gewenst gedrag'. Tijdens de gestructureerde observaties bleek dat het benoemen van gewenst gedrag positief van invloed was op zowel de werkhouding als op het gedrag van de leerlingen. Het benoemen van gewenst gedrag leek positief bij te dragen aan de sociale competentie 'besef hebben van jezelf'. De begeleiding van de onderzoeker maakte dat de leerkrachten na het onderzoek met meer bewustzijn voor de klas stonden.

1 Aanleiding en probleemstelling

Als student Master SEN ben ik werkzaam op een reguliere basisschool binnen de Stichting Delta Onderwijs. Op deze school beleven de leerkrachten hun groep 5/6 als een pittige groep.

Gedragsproblematiek van twee leerlingen ontnemt hen het plezier tijdens het lesgeven wat de aanleiding vormt van dit onderzoek. Het onderzoek heeft een direct verband met de doelen die ik mezelf heb gesteld in mijn persoonlijk ontwikkelplan. Hierin beschrijf ik dat ik competent wil worden in het begeleiden van leerkrachten die handelingsverlegen zijn als gevolg van gedragsproblematiek. Ieder team heeft te maken met gedragsproblematiek en iedere leerkracht reageert anders op leerlingen met gedragsproblemen. De handelingsverlegenheid van één leerkracht motiveert mij om te gaan zoeken naar geschikte interventies. Door gebruik te maken van wetenschappelijke literatuur kan ik interventies selecteren die bij kunnen dragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag. De expertise van de leerkrachten wordt ingezet bij het construeren van kennis over welke interventies voor deze groep geschikt zijn. Tenslotte wil ik mijn ervaring en expertise als leerkracht inzetten bij het aanpakken van de gedragsproblematiek. Deze elementen bij elkaar zorgen voor een intrinsieke motivatie om mezelf te bewamen als begeleider en gedragspecialist.

Het probleemgedrag dat de leerkrachten ervaren is bijvoorbeeld dat twee leerlingen hun werk niet af hebben binnen de gestelde tijd. Tijdens het werken dwalen de gedachten af en reageren de leerlingen op opmerkingen van medeleerlingen. De leerlingen voeren basale opdrachten niet uit zoals het klaarleggen van spullen die nodig zijn voor een taak en het noteren van de naam op het werk. Als de leerlingen een opdracht krijgen of aangesproken worden op hun gedrag krijgen de leerkrachten onder andere te maken met rollende ogen, een weerwoord, zuchten, een brutaal antwoord of (één van) de leerlingen loopt boos de groep uit of komt de groep niet meer in.

Alvorens een onderzoeksopzet wordt gemaakt is het van belang te weten welk beleid de school voert indien sprake is van gedragsproblematiek. Hier zal kort op ingegaan worden. Daarna zullen vanuit de aanleiding en de probleemstelling de onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd worden.

De school werkt met de methode 'Goed Gedaan' (Malmberg, 2010). Dit is een methode voor sociaal-emotioneel leren (hierna te noemen SEL). Deze methode is erop gericht om leerlingen vaardigheden bij te brengen die bijdragen aan goede omgangsvormen. De school werkt met een leerlingvolgsysteem (LVS) voor sociaal-emotionele ontwikkeling (SEO). Dit beoordelingssysteem heet 'ABC Gedragslijst' (Doorn, 2000). Jaarlijks worden de 'ABC gedragslijst' en de 'ABC werkhoudingslijst' door de leerkrachten ingevuld. De leerkrachten scoren op basis van een vijfpuntschaal in hoeverre bepaald gedrag voorkomt. Met deze lijsten kunnen de leerkrachten onderwijsbehoeften bij leerlingen signaleren. De scores worden genoteerd in het rapport wat besproken wordt met de ouders. Op basis van de resultaten van de 'ABC gedragslijst' werd besloten om in dit onderzoek extra onderwijsondersteuning te bieden bij de sociale competentie 'besef hebben van jezelf', omdat de leerlingen onvoldoende scoorden op de werkhoudingslijst bij 'houding ten opzichte van eigen

prestaties' en op de gedragslijst 'emotionele stabiliteit en grensoverschrijdend gedrag'. In het theoretisch kader zal verder ingegaan worden op SEL in relatie tot gedrag.

Op de school zijn de handleidingen van de 'ABC Gedragslijst' en de 'ABC Werkhoudingslijst' aanwezig, dit zijn de handleidingen die nodig zijn om de test digitaal af te kunnen nemen. De 'Basismap ABC Gedragslijst' en het 'Hulpboek ABC Gedragslijst' ontbreken (Doorn, 2000). Hierin staat hoe analyse plaats dient te vinden en hoe omgegaan kan worden met de data uit de analyse. Ook staan hierin suggesties over te nemen vervolgstappen.

Naast de methode 'Goed Gedaan' en het LVS voor SEO hangen in groep 5/6 klassenregels op de deur. Deze geven aan wat er van de leerlingen verwacht wordt, dit zijn de regels *'wij blijven van elkaar af, wij luisteren naar elkaar en wij letten op onze woorden'*.

Om de gedragsproblematiek aan te pakken hebben de leerkrachten geprobeerd om structuur aan te brengen door de klassenregels consequent te hanteren en de leerlingen hierop te wijzen. Verder voeren de leerkrachten regelmatig oudergesprekken en individuele gesprekken met leerlingen. Van de oudergesprekken wordt verslag gedaan in het digitale leerlingvolgsysteem 'Dotcom OAS' (Dotcom, 2012).

Op schoolniveau zijn er in het schoolplan geen eenduidige regels te vinden aangaande de omgang met elkaar. In iedere groep hanteren de leerkrachten hun eigen klassenregels. In het schoolplan staan wel regels en afspraken met betrekking tot grensoverschrijdend gedrag (zie bijlage 1). Het begrip grensoverschrijdend gedrag wordt in het schoolplan niet gedefinieerd.

Het thema was in mijn ogen een heel onderzoek waard vanwege de directe relevantie voor de praktijk. Het inzetten van interventies die erop gericht zijn om de (leer-)omgeving af te stemmen op de behoeften van de leerlingen, kunnen leiden tot meer gewenst gedrag. Dit kan invloed hebben op de handelingsverlegenheid van de leerkrachten. De leerlingen worden hiermee geholpen, zij mogen aangeven welke mogelijkheden zij zien om gedrag te verbeteren, wat het bedenken van oplossingen stimuleert. Er is veel onderzoek gedaan naar gedrag, hoe gedrag ontstaat en welke factoren van invloed zijn op gedrag. Van belang zijn factoren die de kans vergroten op een normaal verlopende ontwikkeling (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 2008; Stevens, 1997; Van Lieshout, 2009) zodat leerkrachten problemen tijdig kunnen signaleren. Actueel is de rol van de leerkracht in relatie tot (probleem-)gedrag. Hierover zijn verschillende publicaties verschenen (Marzano, 2007; Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009; Stevens, 2013). Verder is veel te lezen over hoe positieve psychologie kan bijdragen aan gedragsverandering. In de literatuur wordt gesproken over Solution Focused Brief Therapy. Dit model is succesvol gebleken in onder andere Amerika, Engeland, Zweden, Finland, België, Japan, Bulgarije, Australië (De Shazer, 1985; Franklin, 2012; Furman, Ram, & Kujasalo, 2010). Oplossingsgericht werken is erop gericht gewenst gedrag toe te laten nemen in plaats van ongewenst gedrag te laten verdwijnen. Dit heeft een directe relatie met het aanleren van vaardigheden die

kinderen nog niet bezitten (Cauffman, Van Dijk, & Santman, 2011; Furman et al., 2010; Pameijer & Van Beukering, 2009). Verder toont onderzoek aan dat sociaal-emotioneel leren (SEL) een gunstige invloed heeft op gedrag maar ook op academisch leren (Zins, 2004). De omgeving speelt hierbij een rol. Kernbegrippen die hieruit naar voren komen zijn basisbehoeften, gedrag, afstemmen, sociaal emotioneel leren, oplossingsgericht denken, reflectie en feedback.

Gedragsproblemen zijn van alle tijden en zijn onderdeel van onze maatschappij (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Nieuwe inzichten en literatuur kunnen bijdragen aan het succesvol aanpakken van probleemgedrag, wat het thema wetenschappelijk relevant maakt. In dit onderzoek wordt een selectie gemaakt uit bestaande interventies, op basis van praktijkrelevantie. De begeleiding gaat uit van de expertise van de leerkrachten door hen nauw bij het proces te betrekken. Zij gaan de interventies in praktijk brengen. Het is van belang dat de theorie ook door hen gedragen wordt, zodat inzichtelijk gemaakt kan worden welke interventies bruikbaar zijn en welke niet. Verwacht mag worden dat leerkrachten met een meer kritische blik naar hun handelen en naar hun praktijk gaan kijken en meer onderbouwde keuzes gaan maken als gevolg van de theoretische onderbouwing. Hier kunnen ook andere leerkrachten en teams baat bij hebben, door kennis te delen. Dit maakt het thema maatschappelijk relevant. Indien succesvolle interventies leiden tot meer gewenst gedrag kan dat leiden tot meer plezier in het werk.

Vanuit de aanleiding en de probleemstelling is gekomen tot de formulering van de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Onderzoeksvraag

Welke interventies kunnen de leerkrachten van groep 5/6 inzetten om de competentie 'besef hebben van jezelf', binnen de klassensituatie, zodanig te versterken dat twee leerlingen meer gewenst gedrag gaan vertonen?

Deelvraag 1:

Welke doelen stellen de leerlingen zichzelf ten aanzien van hun gedrag, binnen de klassensituatie, en hoe zien zij het gedragsveranderingsproces?

Deelvraag 2:

Welke interventies vanuit de literatuur zijn, binnen de klassensituatie, het meest geschikt om de doelen, die de leerlingen zichzelf hebben gesteld, te bereiken?

Deelvraag 3:

Hoe kan de specifieke begeleiding ertoe leiden dat de leerkrachten gaan reflecteren op hun grondhouding en gaan denken in mogelijkheden?

2 Theoretisch kader

Het onderzoek gaat over het stimuleren van gewenst gedrag door het versterken van vaardigheden. Bij het formuleren van de probleemstelling zijn vanuit de literatuur kernbegrippen naar voren gekomen die van waarde zijn voor dit onderzoek. In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen geplaatst binnen een theoretisch kader van waaruit een werktheorie zal ontstaan. Uitgangspunt van de werktheorie vormen de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. In het theoretisch kader zal dit begrip worden toegelicht en in relatie worden gebracht met gedrag.

2.1 De basisbehoeften

Een goede hechting in de eerste levensjaren van een kind is bepalend voor een goed verlopend ontwikkelingsproces (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 2008; Van Lieshout, 2009). In deze hechtingstheorie is een jong kind aangewezen op relatie, van waaruit autonomie zich kan ontwikkelen. Voorwaarden hiervoor zijn motivatie, doorzettingsvermogen, zelfkennis, zelfvertrouwen en het in staat zijn om emoties te kunnen reguleren. Ten slotte moet een leerling de regie hebben over eigen denken en handelen. Deze voorwaarden zijn terug te vinden in de Self Determination Theory (hierna te noemen SDT) (Deci & Ryan, 2010; Maslow, 1943; Stevens, 1997, 2013). Leerlingen moeten niet gedwongen worden, maar moeten zelf keuzes leren maken. Daarom is het voor dit onderzoek van belang dat leerlingen keuzemogelijkheden aangereikt krijgen en er gewerkt wordt aan een goede relatie en interactie. Zowel de hechtingstheorie als de SDT gaan uit van relatie, competentie en autonomie als voorwaarden om een geëmancipeerd mens te kunnen worden (Stevens, 2013). Het niet voldoen aan deze basisbehoeften is van invloed op gedrag van mensen. En gedrag is waar het in dit onderzoek om gaat.

2.2 Gedrag

Gedrag vindt altijd plaats in een bepaalde situatie, in dit geval een leeromgeving. Gedrag moet dus worden beschouwd in relatie met de leeromgeving, immers hier maakt een leerling met zijn gedrag deel van uit. In deze leeromgeving speelt niet alleen de leerling een rol maar ook de leerkrachten en de medeleerlingen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Er zijn meerdere theorieën die gaan over het ontstaan van gedragsproblemen. Probleemgedrag kan liggen in het kind en in de context (Grietens, Ghesquière, & Pijl, 2006).

Theorieën die uitgaan van het kind zijn voor dit onderzoek minder relevant omdat zij zijn gericht op de psyche, erfelijkheid of neurochemie. Theorieën die uitgaan van de context zijn voor dit onderzoek relevant omdat interventies in dit onderzoek zijn gericht op verandering van de (leer-)omgeving waarin de leerling zich begeeft. Een voorbeeld is de systeemtheorie. Het gaat er hierbij om dat gedragsproblemen niet op zichzelf staan. Het gezin, de buurt, de klas kunnen van invloed zijn op gedrag, in de theorie 'systemen' genoemd. In de literatuur wordt ook gesproken over het ecologische model. Dit model richt zich op een combinatie van theorieën. Het gaat er hierbij vooral om beschermende factoren in te zetten zodat de kans op probleemgedrag verkleind wordt zoals bijvoorbeeld goede reactieve en sensitieve opvoedingsvaardigheden van leerkrachten en ouders

(Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 2008; Van Lieshout, 2009), een goede instructiekwiteit en een goed klassenklimaat (Donkers, 2010; Durrant, 2007; Marzano, 2007; Van Overveld, 2010), het kunnen onderhouden van een goede relatie (Stevens, 1997), een duidelijke set regels en routines (Marzano, 2007), SEL (Van Overveld, 2012). Hoe SEL als beschermende factor ingezet kan worden zal in de volgende paragraaf verder worden toegelicht.

2.3 Sociaal-emotioneel leren

SEL is het ontwikkelingsproces waarmee iemand fundamentele levensvaardigheden verwerft (Van Overveld, 2010). Het betreft vaardigheden waarmee we onszelf, onze vriendschappen en ons werk effectief en moreel verantwoord kunnen vormgeven. Door SEL is het mogelijk om gedrag aan te passen wat bij kan dragen aan een veiliger leer- en leefomgeving (Zins, 2004). De methode 'Goed Gedaan' is een methode voor SEL die hiervoor wekelijks wordt ingezet. Om planmatig en opbrengstgericht te werken in dit onderzoek werd gezocht naar een model waarin de gedragsdoelen gekoppeld konden worden aan interventies, rekening houdend met beschermende factoren en risicofactoren. Deze koppeling is mogelijk binnen het ecologische model, zoals beschreven in paragraaf 2.2. Een voorbeeld van een ecologisch model wat uitgaat van beschermende factoren en risicofactoren, is het model handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2009).

2.4 Handelingsgericht werken

Handelingsgerichte diagnostiek (HGD) is een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen. Handelingsgericht werken (HGW) is een systematische manier van werken in de school gebaseerd op de uitgangspunten van HGD. HGW is van toepassing als een leraar, ouder of kind de IB of gedragsspecialist benadert met een hulpvraag betreffende de leerling. Het model bestaat uit verschillende fasen. In de fase 'waarnemen' neemt de leerkracht het probleemgedrag van de leerlingen waar. In de fase 'begrijpen' benoemen de leerkrachten de onderwijsbehoeften van de leerlingen. In de fase 'plannen' wordt een groepsplan opgesteld waarin onderwijsbehoeften, doelen en interventies worden gekoppeld en worden de leerlingen geclusterd indien zij vergelijkbare onderwijsbehoeften hebben. In de fase 'realiseren' wordt het groepsplan uitgevoerd. Waarom HGW in dit onderzoek om de competentie 'besef hebben van jezelf' te versterken? Op deze wijze is het mogelijk planmatig, systematisch, doelgericht, oplossingsgericht en opbrengstgericht te werken. De leerlingen met speciale onderwijsbehoeften krijgen binnen dit model systematisch en planmatig extra zorg, wat relevant is voor de praktijk. Door doelen helder en concreet te formuleren kan opbrengstgericht aan de versterking van competenties gewerkt worden.

Van Overveld (2012) oppert in zijn boek om te werken met een groepsplan gedrag om te werken aan sociale competenties. Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om specifieke onderwijsdoelen te bereiken (Van Overveld, 2010). Om goed op de onderwijsbehoeften van deze twee leerlingen aan te kunnen sluiten is het van belang dat de leerkrachten weten wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn. Het goodness-of-fit model kan helpen om die behoeften beter in beeld te krijgen (Thomas & Chess, 1980). Er is sprake van goodness-of-fit indien de omgeving

goed weet af te stemmen op het gedrag van de leerling. Een voorbeeld zal dit verduidelijken. Men kan niet van een verlegen kind verwachten dat het in een volle zaal meteen zichzelf is. Goed reactief en sensitief reageren maakt dat het kind zich op zijn gemak voelt, dan is er sprake van een 'fit'. Indien van het kind wordt verwacht dat het meteen gaat kletsen en lachen dan kan het kind negatief aangesproken worden op het verlegen gedrag. De verwachtingen komen dan niet overeen met de kindkenmerken. Er is dan geen sprake van een 'fit'. In dit onderzoek speelt niet alleen het gedrag van de leerlingen een rol maar ook het gedrag van de leerkrachten. Omdat het gedrag van de leerkracht onlosmakelijk verbonden is met het gedrag van de leerlingen moet ook naar de rol van de leerkracht gekeken worden.

2.5 De rol van de leerkracht, reflectie en oplossingsgericht denken

Onderzoek toont aan dat leerkrachten minder geneigd zijn om naar hun eigen rol als leerkracht te kijken (Van Overveld, 2010). Donkers (2011) heeft een instrument ontwikkeld wat het pedagogisch klimaat in kaart brengt; 'De Klimaatschaal'. Het is een instrument wat ingezet kan worden om op het leerkrachtgedrag te reflecteren. 'De klimaatschaal' brengt de kwaliteit van de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen in kaart. Op basis van de resultaten die volgen uit de afname van 'De klimaatschaal' kan gebruik gemaakt worden van een handelingswijzer. Deze handelingswijzer geeft suggesties voor verbetering van de kwaliteit van de interactie, bijvoorbeeld door in gesprek te gaan met leerlingen. Als een leerkracht in staat is om naar zijn rol te kijken zal hij eerder in staat zijn om mogelijkheden te zien. De Shazer deed daar in 1984 onderzoek naar wat uitmondde in het model Solution Focused Therapy, oplossingsgerichte therapie. Stams e.a. (2006) verrichtten internationale effectstudies naar oplossingsgerichte therapie. Hieruit blijkt dat het effect niet groter is dan reguliere therapie maar dat in een betrekkelijk korte periode een positief effect bereikt wordt en de klant centraal staat, wat de autonomie ten goede komt (Bannink, 2006). Oplossingsgerichte gesprekken zijn erop gericht de gesprekspartner te laten reflecteren op het eigen gedrag. Oplossingsgerichte vragen zijn daarbij een middel. Voorbeelden van dergelijke vragen zijn de schaalvraag en de wondervraag. De gesprekspartner geeft aan wat hij graag zou willen en verkent de mogelijkheden daartoe. Deze mogelijkheden liggen verscholen in de persoon zelf. Hierdoor wordt de gesprekspartner gestimuleerd om te zoeken naar mogelijkheden, het kan leiden tot verandering van gedrag. De gesprekken hebben het meeste resultaat indien de gesprekspartner handelingsverlegen is en zelf om hulp vraagt, er is dan een hulpvraag. In de klassenpraktijk kan het helpen om te kijken naar de rol van de leerkracht in relatie tot de leerlingen. Cauffman zegt over de regels die de oplossingsgerichte grondhouding aansturen: *"Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders. Als iets wel werkt, doe er meer van, als iets blijkt te werken, leer het iemand anders"* (Cauffman & Van Dijk, 2011, p.14). Het belang van reflectie komt in de literatuur steeds naar voren (Bateson, 1972; Bronfenbrenner, 2009; Pameijer, 2012).

2.6 Feedback

Bij het beschrijven van SEL werd al gesproken over de waarde van feedback tijdens het ontwikkelingsproces. Het effect van feedback wordt sterk en breed wetenschappelijk ondersteund (Fisher & Frey, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 2007). Het op het juiste moment geven van feedback op specifieke kennis en vaardigheden geeft inzicht in hoeverre doelen zijn bereikt. Hattie en Timperley (2007) maken onderscheid in feedback op vier niveaus: taakgerichte feedback, procesgerichte feedback, persoonsgerichte feedback en feedback op zelfregulatie. Naast feedback wordt in de literatuur ook gesproken over feed-up en feed-forward (Fisher & Frey, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

Indien de leerkrachten en de leerlingen werken aan doelen, kan het geven van feedback, feed up of feed forward zicht geven op het proces wat leidt naar die doelen. In hoeverre zijn deze doelen bereikt en wat is er nog nodig om de doelen te bereiken? Afhankelijk van de gekozen interventies kan gekeken worden welke vorm van feedback, feed up of feed forward ingezet kan worden om het behalen van de (gedrags-)doelen te stimuleren. Op basis van deze theoretische onderbouwing worden in de volgende paragraaf interventies beschreven die relevant zijn voor het onderzoek.

2.7 Interventies

De literatuur definieert een interventie als een ingrijpen met een beweegreden (Schweizer et al., 2009). In dit onderzoek worden interventies bewust ingezet om de competentie 'besef hebben van jezelf' te versterken. Beheersing van deze, nog te ontwikkelen vaardigheden, vergroot de kans dat de leerlingen meer gewenst gedrag laten zien. De werktheorie gaat uit van de basisbehoeften. In de literatuur wordt geschreven over interventies die bij kunnen dragen aan de basisbehoefte 'relatie'. Het is mogelijk om affectieve gespreksinterventies, informatieve gespreksinterventies en gedragsregulerende gespreksinterventies in te zetten. Deze interventies zijn erop gericht om erachter te komen wat een leerling denkt, voelt en wat hem bezighoudt en of hij mogelijkheden ziet om de problemen te verminderen. De nadruk van deze interventies ligt op een goede interactie tussen de leerkracht en de leerling (Donkers, 2010; Van Overveld, 2012). Deze interventies sluiten aan bij paragraaf 2.1. De SDT gaat eveneens uit van de basisbehoeften. Het gaat er hierbij om dat voldoen aan de basisbehoeften leidt tot intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2010).

Vervolgens bleek uit het theoretisch kader de kracht van SEL. SEL interventies zijn erop gericht om preventief, systematisch en planmatig te werken aan de psychosociale ontwikkeling van de kinderen (Van Overveld, 2012). Dit zijn overwegend volledig uitgewerkte klassikale methoden. Ook is het mogelijk om uit te gaan van de fasen van de groepsvorming. Hierbij volgt de leerkracht het groepsvormingsproces en stemt activiteiten daarop af (Tuckman & Jensen, 1977). Het gaat er hierbij vooral om de omgevingsfactoren goed af te stemmen op de kindkenmerken.

Naast preventieprogramma's worden ook materialen voor SEL aangeboden, waaronder specifieke programma's. Deze gaan onder andere uit van de sociale cognitie, sociale vaardigheden, sociale weerbaarheid, weerbaarheidstraining, agressie en angst (Van Overveld, 2012). Het gaat erom deze

aspecten van gedrag te oefenen, waarna beloning volgt. Deze interventies sluiten aan bij paragraaf 2.2, 2.3 en 2.4.

Op de derde plaats lijken interventies die uitgaan van het oplossingsgerichte gedachtengoed bij te kunnen dragen aan dit onderzoek. In de literatuur zijn interventies te vinden die het denken in mogelijkheden stimuleert. Het gaat er hierbij om dat de gesprekspartner nadenkt over het eigen handelen. Wat gaat goed? Wat kan beter? Hoe kan het beter? (Bannink, 2013; Cauffman et al., 2011; Durrant, 2007). Bij sommige van deze interventies worden problemen opgevat als vaardigheden die nog ontwikkeld moeten worden (Furman, Kaaij, & Kujasalo, 2006). Deze interventies sluiten aan bij paragraaf 2.5.

Er zijn verschillende interventies waarbij reflectie centraal staat. Deze interventies kunnen gericht zijn op: het behalen van gedragsdoelen, impulscontrole, technieken om zichzelf stop te zetten, verbale zelfspraak, emotieaanpakken en specifieke training voor SEL (Cavanaugh, Red, Artesani, Bickford, & Brown-Chidsey; Dunlap, Goodman, McEvoy, & Paris, 2010; Everett, Sugai, Fallon, Simonsen, & O’Keeffe, 2011; Meichenbaum, 1977; Van Overveld, 2012). Hierbij gaat het erom dat de leerling leert kijken naar het eigen gedrag. Zij kunnen hiervoor strategieën leren inzetten zoals bijvoorbeeld bij ‘De Beertjesmethode’ de ‘stop-denk-doe’ strategie (Meichenbaum, 1977). Deze strategie is erop gericht om het eigen gedrag te sturen. Deze methode is effectief gebleken voor leerlingen met concentratie- en werkhoudingsproblemen. Leerkrachten die willen reflecteren op de eigen grondhouding kunnen een kijkwijzer gebruikt worden. Dit is een lijst met docentvaardigheden, samengevat in checklists. De aandachtspunten voor docentvaardigheden zijn gebaseerd op wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en succesvolle praktijkervaring (Pameijer, 2012). Deze interventies sluiten aan bij paragraaf 2.5.

Het theoretisch kader werd afgesloten met een paragraaf over feedback. Interventies waarbij feedback centraal staat gaan uit van het in kaart brengen van het leerproces. Het gaat er hierbij om dat de leerling inzicht krijgt in het eigen leerproces en waar het naar toe wil. De interventies zijn erop gericht om die doelen effectief te bereiken door de inzet van feedback, feed up en feed forward.

Het onderzoek is er in hoofdlijnen op gericht om gewenst gedrag te stimuleren en om de rol van de leerkracht en de rol van de onderzoeker in ogenschouw te nemen. De interventies die uiteindelijk ingezet zijn zullen in hoofdstuk vier geëxpliciteerd worden middels de beantwoording van de deelvragen. Of de werktheorie leidde tot beantwoording van de onderzoeksvraag zal beschreven worden in hoofdstuk vijf.

3 Onderzoeksmethodologie

Bij praktijkonderzoek is het de bedoeling dat op een systematische manier antwoord wordt gezocht op vragen die de onderwijspraktijk oproept (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Leren wordt gezien als een proces waarin de lerende de eigen kennis construeert waarbij het belangrijk is dat de lerende zichzelf vragen leert stellen (Kwakman, 2003). Dit onderzoek was erop gericht om, in interactie met de omgeving, antwoorden te vinden op vragen die leidden tot verbetering van de praktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Deze theoretische onderbouwing kan omschreven worden als mijn persoonlijke definiëring van praktijkgericht onderzoek. Bij het doen van dit onderzoek wilde ik niet alleen kritisch naar de complexe praktijk kijken maar ook kritisch naar mijn handelen (in interactie met de omgeving) en kritisch naar mijn onderzoeksresultaten. Met de resultaten uit het onderzoek wilde ik in de praktijk bijdragen aan processen die leidden tot meer emancipatie. Hierbij dacht ik aan de leerlingen met probleemgedrag, dat zij beter binnen en buiten de klassensituatie konden participeren. Om het doel te bereiken, het stimuleren van gewenst gedrag van twee leerlingen door middel van het versterken van de competentie 'besef hebben van jezelf', in de klassensituatie, moest ik mij realiseren dat het onderzoeksontwerp werd beïnvloed door het onderzoeksparadigma (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). Het uitgangspunt van dit onderzoek was niet de interpretatie van onderzoeksgegevens, theorievorming of theorietoetsing maar, zoals hierboven beschreven, bijdragen aan een betere participatie en emancipatie van de leerlingen. Dit maakte dat het kritisch-emancipatorisch paradigma het beste bij dit onderzoek paste. In dit onderzoek had ik ook een rol. Mijn professionele rol was die van coach in een proces van verandering. De leerkrachten werden door mij begeleid in de zoektocht naar aanknopingspunten om het gedrag van twee leerlingen te veranderen. Omdat ik de groep niet kende, wilde ik niet alleen uitgaan van de doelen die de leerlingen zichzelf stelden maar wilde ik ook een beeld krijgen van de kwaliteit van de interactie tussen de leerkrachten en de leerlingen. Een kwalitatief goede interactie geeft leerlingen een stem in hun leerproces en in hoe ze dat vorm kunnen geven. Om hieraan bij te dragen was het mijn taak om een brug te slaan tussen theorie en praktijk. Daarom benaderde ik het praktijkprobleem vanuit meerdere theoretische modellen zoals de systeemtheorie en het ecologische model. Om meedenken te stimuleren en om de expertise van de leerkrachten in te zetten zorgde ik ervoor dat alle respondenten in het bezit waren van het onderzoeksvoorstel en dat ik ruimte creëerde voor inbreng. Hiermee was het tevens mogelijk om mezelf te verantwoorden voor de keuzes die ik maakte (Andriessen, 2010). Daarna werd een keuze gemaakt voor een onderzoeksstrategie, welke hierna verder beschreven zal worden.

3.1 Onderzoeksstrategie

Bij de keuze voor de strategie van dit onderzoek was de onderzoeksvraag leidend:

Welke interventies kunnen de leerkrachten van groep 5/6 inzetten om de competentie 'besef hebben van jezelf', binnen de klassensituatie, zodanig te versterken dat twee leerlingen meer gewenst gedrag gaan vertonen?

Op de korte termijn wilde ik gedragsproblematiek aanpakken door interventies in te zetten die voortvloeiden uit de theorie. Deze interventies moesten beoordeeld worden op hun effectiviteit (De Lange et al., 2010). Door op de interventies te reflecteren en interventies bij te stellen konden aanbevelingen gedaan worden voor het te vormen schoolbeleid voor het nieuwe schooljaar. De gekozen strategie was daarmee actieonderzoek wat bestond uit een theoretisch gedeelte en een praktisch gedeelte. In het praktische gedeelte werd een veranderingsproces in gang gezet, om verbetering van de praktijk te realiseren. De volgende stap in het uitvoeren van het actieonderzoek was het inzetten van onderzoeksmethoden waarmee het mogelijk werd om data te verzamelen en te analyseren.

3.2 Onderzoeksmethoden

3.2.1 Deelvraag 1:

Welke doelen stellen de leerlingen zichzelf ten aanzien van hun gedrag, binnen de klassensituatie, en hoe zien zij het gedragsveranderingsproces?

- **Onderzoeksmethode: therapeutisch interview**

In paragraaf 2.5 werd de kracht van oplossingsgerichte gesprekken onderstreept, deze zijn ingezet voor de beantwoording van de eerste deelvraag. De interviews hebben achtereenvolgens plaatsgevonden, eerst met leerling C. daarna met leerling E. Het doel was enerzijds om gedragsdoelen te stellen, anderzijds om een gedragsveranderingsproces bij de twee leerlingen in gang te zetten. Hierbij kwamen vragen aan bod waarbij de leerlingen antwoord gaven op de vraag hoe zij die verandering voor zich zagen. Deze vragen werden beantwoord aan de hand van de schaalvraag en de wondervraag. Hieruit kwamen gedragsdoelen naar voren op basis waarvan een interventie werd geselecteerd die mogelijk bij kon dragen aan het behalen van de doelen.

- **Data-analyse: narratieve analyse en coderen**

Om analyse mogelijk te maken werd een audio opname gemaakt van beide interviews. Vanuit de inductieve benadering is gebruik gemaakt van de analysemethode 'coderen' (De Lange et al., 2010). De codes bestonden uit de onderdelen 'doelen', ondersteund door 'stimulerende factoren', 'belemmerende factoren' en 'onderwijsbehoeften'. De data werden omgezet naar het model HGW, in de vorm van een groepsplan SEL om planmatig te werken aan de, door de leerlingen gestelde, doelen (zie paragraaf 2.4 en bijlagen 5, 6, 8, 10 en 11).

- **Respondenten en procedure: leerkracht N., leerling C., leerling E. en ik als onderzoeker**

Het was mijn rol om leerkracht N. te begeleiden bij het houden van de therapeutische interviews. Vooraf waren de werkwijze en het doel met leerkracht N. besproken. Leerkracht B. koos ervoor om niet bij de theoretische onderbouwing van de interviews aanwezig te zijn. Leerkracht N. nam deze taak op zich. Tijdens de interviews begeleidde ik bij het stellen van vragen zodat de vragen gericht waren op de doelen en het veranderingsproces van leerling C. en leerling E. Leerkracht N. hanteerde hierbij 'de zevenstappendans' als interviewleidraad (Cauffman et al., 2011).

3.2.2 Deelvraag 2:

Welke interventies vanuit de literatuur zijn, binnen de klassensituatie, het meest geschikt om de doelen, die de leerlingen zichzelf hebben gesteld, te bereiken?

- **Onderzoeksmethode: literatuuronderzoek**

Om deze deelvraag te beantwoorden werd literatuuronderzoek gedaan om te zoeken naar een interventie die de leerlingen kon helpen bij het bereiken van de, door de leerlingen gestelde doelen.

- **Data-analyse: deductieve analyse van de literatuur**

Literatuuronderzoek leidde tot de selectie van relevante interventies onderbouwd vanuit de literatuur in paragraaf 2.7. Deze werden geanalyseerd vanuit de deductieve benadering, aansluitend op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, ter beantwoording van de deelvraag.

- **Respondenten en procedure: leerkracht N, leerling C., leerling E. en ik als onderzoeker**

De leerlingen gaven aan welke doelen zij het belangrijkste vonden om te behalen. Deze doelen werden gekoppeld aan 'De Beertjesmethode', zie bijlage 7. Deze interventie werd dagelijks ingezet om de vaardigheden te oefenen om de competentie 'besef hebben van jezelf' te versterken. Leerling C. en leerling E. noteerden dagelijks zelf op de checklist, behorende bij 'De Beertjesmethode' welke doelen behaald waren die dag. Dit deden zij na de reken-, taal- en spellingsles. Zij werden hierbij begeleid door hun leerkrachten. Het was de taak van de leerkracht om het stappenplan in te zetten bij de start van de les, tijdens de les en na de les.

Met leerkracht N., leerling C. en leerling E. werd de, vanuit de literatuur geselecteerde, interventie besproken. Het was de bedoeling om leerkracht B. er inhoudelijk bij te betrekken. Deze koos ervoor om dit niet te doen.

3.2.3 Deelvraag 3:

Hoe kan de specifieke begeleiding ertoe leiden dat de leerkrachten gaan reflecteren op hun grondhouding en gaan denken in mogelijkheden?

- **Onderzoeksmethode: literatuuronderzoek**

Om deze deelvraag te beantwoorden werd literatuuronderzoek gedaan om te zoeken naar interventies die de leerkrachten in staat stelden om naar de eigen rol te kijken binnen de klassensituatie, om het zien van mogelijkheden te stimuleren.

- **Data-analyse: deductieve analyse van de literatuur**

Literatuuronderzoek leidde tot de selectie van relevante interventies. Deze werden geanalyseerd vanuit de deductieve benadering. Hiervoor was de theorie leidend en werd specifiek gezocht naar interventies die bij konden dragen aan de basisbehoeften, reflectie en het zien van mogelijkheden.

- **Respondenten en procedure: leerkracht N. en ik als onderzoeker**

Met leerkracht N. zijn de interventies besproken. Het was de bedoeling om leerkracht B. er inhoudelijk bij te betrekken. Deze leerkracht koos ervoor om dit niet te doen.

Om te kunnen beoordelen of de werktheorie leidde tot het behalen van de doelen werden drie gestructureerde observaties gedaan. Deze data werden gebruikt bij de beantwoording van deelvraag 2 en deelvraag 3.

- **Onderzoeksmethode: gestructureerde observaties**

Deze observaties omvatten meerdere doelen zoals het onderzoeken welke leerkrachtvaardigheden in werden gezet ten aanzien van zowel de leerkracht - leerling relatie als de leerkracht - leerling interactie, gebaseerd op de theoretische onderbouwing in paragraaf 2.5. Tevens werd onderzocht welke leerkrachtvaardigheden in werden gezet bij het geven van feedback. Door deze elementen te combineren ontstond een zelfontworpen checklist, gebaseerd op de kijkwijzer (Pameijer, 2012). Deze is te vinden in bijlage 9. Tenslotte hadden de observaties als doel om interventies te bespreken, ter membercheck en op basis daarvan aanpassingen te doen.

- **Data-analyse: een inductieve analyse van de checklist**

De leerkracht kon drie leerkrachtvaardigheden inzetten ter stimulering van de leerkracht - leerling relatie, drie leerkrachtvaardigheden ter stimulering van de leerkracht - leerling interactie en zes leerkrachtvaardigheden ter stimulering het geven van feedback. Geobserveerd werd of door reflectie op het eigen gedrag, leerkrachtvaardigheden toenamen en of andere mogelijkheden gezien werden.

- **Respondenten en procedure: leerkracht N. en ik als onderzoeker**

Ik, als onderzoeker observeerde welke leerkrachtvaardigheden werden ingezet om vaardigheden bij de leerlingen te versterken. De waargenomen leerkrachtvaardigheden werden op de 'checklist leerkrachtvaardigheden' genoteerd. De resultaten van de observaties werden met leerkracht B. na iedere observatie besproken.

3.2.4 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit.

De onderzoeksvraag stimuleerde om de praktijk te benaderen vanuit het vergelijken van internationale bronnen. Door gebruik te maken van verschillende dataverzamelmethode(n) (vragenlijsten, checklists, interviews en literatuuronderzoek) paste ik methodetriangulatie toe om de externe validiteit te verhogen. De problematiek benaderde ik vanuit wetenschappelijke literatuur. Daarnaast werd het praktijkprobleem benaderd vanuit de leerkrachten en vanuit de leerlingen, dit vergrootte de autonomie en de kans op draagvlak voor de voorgestelde interventies. Deze partijen kregen voldoende ruimte om hun ervaringen en meningen te delen in de interviews, ter verhoging van de interne validiteit.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek werd gewaarborgd door middel van de metingen die voortvloeiden uit de afname van de klimaatschaal en door observaties structureel gedurende zes weken tijdens de rekenles uit te voeren. Ondanks deze planning was het niet mogelijk om zes observaties te verrichten in verband met een verjaardagsviering van de leerkrachten, geplande entree-toetsen en een studieochtend. Drie observaties hebben op woensdagen plaatsgevonden en één op donderdag, in totaal vier maal bij dezelfde leerkracht. Na het invullen zijn de bevindingen met

de betreffende leerkracht besproken en zijn de verslagen van de observaties door de leerkracht gelezen en gecontroleerd ter member check. Deze zijn tevens voorzien van feedback. Een aandachtspunt is dat er geen observaties plaats hebben gevonden bij leerkracht N., ondanks haar handelingsverlegenheid. Wel heeft deze leerkracht de therapeutische interviews kunnen uitvoeren. Daarnaast heeft leerkracht N. tijd vrijgemaakt voor de bespreking van de interventies en alle voortgangsbesprekingen. Hierbij hield ik nadrukkelijk rekening met de complexe klassensituatie, het langdurig afwezig zijn van de intern begeleider en met de gedragscode.

4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data vanuit de onderzoeksmethoden beschreven. Hiermee is het mogelijk om antwoord te geven op de deelvragen.

4.1 Deelvraag 1:

Welke doelen stellen de leerlingen zichzelf ten aanzien van hun gedrag, binnen de klassensituatie, en hoe zien zij het gedragsveranderingsproces?

4.1.1 Data-analyse therapeutische interviews

Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden zijn door Leerkracht N. twee therapeutische interviews gehouden. Eén met leerling C. en één met leerling E. Met behulp van de schaalvraag (met een schaal van nul tot tien) hebben de kinderen zichzelf tijdens het interview een cijfer gegeven. Leerling C. gaf zichzelf een vijf en wilde graag een zeven behalen. Leerling E. gaf zichzelf een zeven en wilde graag naar een tien. Vanuit de analyse (bijgevoegd in bijlagen 10 en 11) zijn in figuur 2 de, door de leerlingen gestelde doelen, weergegeven. Twee doelen werden door beide leerlingen genoemd.

Doelen	C.	E.
Alle werkjes af hebben	X	
Mijn best doen op school	X	
Gezelligheid op school	X	
Kunnen doorwerken	X	
Stil en op het werk gericht zijn	X	X
Wil leren hoe ik mezelf kan concentreren	X	
Elke dag opnieuw kunnen beginnen		X
Nergens op reageren, mezelf af kunnen sluiten	X	X
Dan zit ik gewoon heel de tijd naar mijn werk te kijken	X	
Proberen even niets te horen	X	
Een fijn gevoel hebben	X	
Iets doen met vrienden en vriendinnen	X	
Wil mijn taken goed maken		X
Wil goede punten halen		X

Figuur 2: tabel met, door de leerlingen gestelde, doelen

De leerlingen gaven hierbij aan op welke wijze de leerkrachten konden begeleiden en welke omstandigheden in hun ogen gunstig waren om de doelen te kunnen bereiken. Met behulp van de wondervraag en de schaalvraag expliciteerden de leerlingen hun behoeften (zie bijlagen 5 en 6). De data werden verwerkt in het groepsplan SEL (zie bijlage 8).

4.2 Deelvraag 2:

Welke interventies vanuit de literatuur zijn, binnen de klassensituatie, het meest geschikt om de doelen, die de leerlingen zichzelf hebben gesteld, te bereiken?

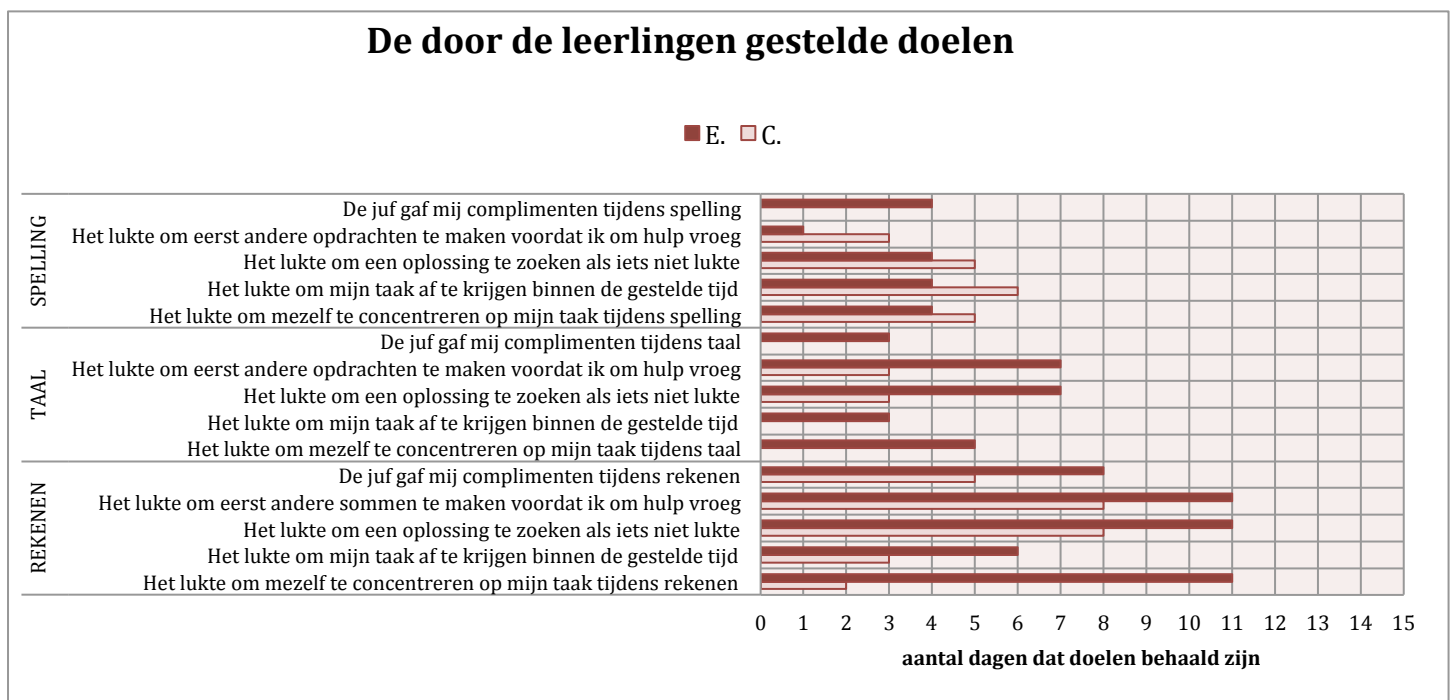
4.2.1 Data-analyse documentonderzoek en literatuuronderzoek

Data-analyse van de therapeutische interviews leidde via literatuuronderzoek naar 'De Beertjesmethode'. Waarom werd deze interventie gekozen?

De 'stop-denk-doe' strategie was een middel om de, nog te ontwikkelen vaardigheden, te oefenen. Beheersing van die vaardigheden konden de leerlingen mogelijk helpen bij het behalen van hun doelen. Om de autonomie bij de leerkrachten te versterken werden relevante interventies, theoretisch onderbouwd, besproken met de leerkrachten. Hierdoor ontstond draagvlak bij leerkracht N. voor 'De Beertjesmethode'. Leerkracht B. reageerde als volgt: *"Ik wil doen wat in mijn vermogen ligt en dat wil ik goed doen. Dat zal de ene dag wel lukken en een andere dag minder. Dit gezien de samenstelling van de groep. Je hebt een prima plan gemaakt, maar C. en E. zijn niet de enige kinderen in de groep. Deze aanpak is natuurlijk voor heel veel kinderen goed. In een combigroep is het vaak schipperen en ik vind het moeilijk me steeds op hen te richten als ik met groep 5 bezig ben"*.

4.2.2 Data-analyse 'De Beertjesmethode'

De 'stop-denk-doe' kaart werd gedurende vijftien dagen tijdens de lessen spelling, taal en rekenen door de leerlingen gebruikt, waarbij de leerlingen de 'stop-denk-doe' strategie toepasten. Figuur 3 geeft een overzicht van het aantal onderzoeksdagen in relatie tot de (door de leerlingen) behaalde doelen.



Figuur 3: Schematische weergave van de door de leerlingen behaalde doelen.

De leerkrachten hadden de taak om voorafgaand aan de reken-, taal- en spellingsles, de leerlingen te begeleiden. Dit konden zij doen door het stappenplan van 'De Beertjesmethode' uit te voeren voor, tijdens en na de lessen. Uit de data is af te leiden dat dit niet is gebeurd. Dit is van invloed op de betrouwbaarheid en de validiteit van de onderzoeksmethode.

4.3 Deelvraag 3:

Hoe kan de specifieke begeleiding ertoe leiden dat de leerkrachten gaan reflecteren op hun grondhouding en gaan denken in mogelijkheden?

4.3.1 Data-analyse literatuuronderzoek

Om de rol van de leerkracht te onderzoeken en om de leerkrachten te stimuleren om te kijken naar deze rol leidde literatuuronderzoek naar de inzet van vragenlijsten die een beeld konden geven van de interactiekwaliteit.

Het inzetten van vragenlijsten: 'De Klimaatschaal'

In het onderzoek werd de leerkracht - leerling relatie en -interactie onderzocht met het instrument 'De Klimaatschaal' (Donkers, 2010). In paragraaf 2.1 en 2.5 werd het belang hiervan theoretisch onderbouwd.

Data-analyse: 'De Klimaatschaal'

Figuur 4 geeft het groepsoverzicht weer van de kwaliteit van de onderlinge leerling relaties en de sfeer in de groep. De leerlingen vulden de vragenlijsten in op basis van een vierpuntschaal: 1 komt (bijna) nooit voor, 2 komt soms voor, 3 komt regelmatig voor, 4 komt vaak voor. De normscores die uit het invullen van de lijsten voortvloeiden zijn onderverdeeld in zeven niveaus: 1 zeer laag, 2 laag, 3 ondergemiddeld, 4 gemiddeld, 5 bovengemiddeld, 6 hoog, 7 zeer hoog. De scores van C. en E. zijn te vinden in bijlage 2 en zijn onderdeel van het groepsoverzicht.

	kwaliteit onderlinge leerlingrelaties		sfeer in de klas	
Leerling C.	2		4	
Leerling E.	1		1	
	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM.	SD
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	3,4	1,5	2,98	0,64
Sfeer in de klas:	3,3	1,19	2,66	0,72
GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking				

Figuur 4: De Klimaatschaal: 'kwaliteit onderlinge relaties en sfeer' in groep 6

Leerling C. scoorde een septiel score van 2 (laag) op 'kwaliteit onderlinge leerling relaties' en 4 (gemiddeld) op 'sfeer in de klas'.

Leerling E. scoorde een septiel score van 1 (zeer laag) op 'kwaliteit onderlinge leerling relaties' en 1 (zeer laag) op 'sfeer in de klas'. Een septiel score van 1 of 2 kan erop duiden dat deze leerlingen zich niet veilig voelen in de groep.

Figuur 5 geeft een groepsoverzicht weer van leerkracht B. in interactie tot de leerlingen. De scores van C. en E. zijn te vinden in bijlage 3 en zijn onderdeel van het groepsoverzicht.

	Orde in de klas	Kwaliteit interactie leerkracht - leerling		
Leerling C.	5	3		
Leerling E.	3	2		
	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Orde in de klas	3,3	2,28	2,43	1,04
Kwaliteit interactie leerkracht - leerling	3,9	1,92	3,11	0,8
GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking				

Figuur 5: De Klimaatschaal: 'orde en kwaliteit interactie leerkracht - leerling' bij leerkracht B.

Bij het onderdeel 'orde in de klas' scoorde leerkracht B. hoog, dit is een prima resultaat. Vrijwel alle leerlingen hebben het gevoel dat er goed orde gehouden wordt in de klas en dat er duidelijke regels zijn. Bij het onderdeel 'interactie met de klas' scoorde leerkracht B. ondergemiddeld, dit is onvoldoende en vormt een aandachtspunt.

Leerling C. scoorde een septiel score van 5 (bovengemiddeld) op 'orde in de klas' en 3 (ondergemiddeld) op 'kwaliteit interactie leerkracht-leerling'.

Leerling E. scoorde een septiel score van 3 (ondergemiddeld) op 'orde in de klas' en 2 (laag) op 'kwaliteit interactie leerkracht-leerling'.

Figuur 6 geeft een groepsoverzicht weer van leerkracht N. in interactie tot de leerlingen. De scores van C. en E. zijn te vinden in bijlage 4 en zijn onderdeel van het groepsoverzicht.

	Orde in de klas	Kwaliteit interactie leerkracht - leerling		
Leerling C.	2	3		
Leerling E.	1	2		
	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Orde in de klas	3,3	2,28	2,43	1,04
Kwaliteit interactie leerkracht - leerling	3,9	1,92	3,11	0,8
GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking				

Figuur 6: De Klimaatschaal: 'orde en kwaliteit interactie leerkracht - leerling' bij leerkracht N.

Bij het onderdeel 'orde in de klas' scoorde leerkracht N. laag, dit is een zorgelijk resultaat. Veel leerlingen vinden dat de leerkracht geen orde kan houden.

Bij het onderdeel 'interactie met de klas' scoorde leerkracht N. ondergemiddeld, dit is onvoldoende en vormt een aandachtspunt.

Leerling C. scoorde een septiel score van 2 (laag) op 'orde in de klas' en 3 (ondergemiddeld) op 'kwaliteit interactie leerkracht-leerling'.

Leerling E. scoorde een septiel score van 1 (zeer laag) op 'orde in de klas' en 2 (laag) op 'kwaliteit interactie leerkracht-leerling'.

Naar aanleiding van de data die voortvloeiden uit 'De Klimaatschaal' kwam naar voren dat de relatie tussen de leerkrachten en de leerlingen aanbeveling diende om te verbeteren. Wetenschappelijke literatuur toont aan dat een positieve houding bijdraagt aan een goede relatie. De interventies 'benoemen van gewenst gedrag' en 'het geven van feedback' werden hiervoor ingezet.

4.3.1.1 Benoemen gewenst gedrag

Het ging er hierbij om dat het benoemen van gewenst gedrag het oefenen van vaardigheden zou stimuleren, waarmee het behalen van de doelen gestimuleerd werd. Het benoemen van gewenst gedrag is een makkelijk in te zetten interventie. Het is door iedere leerkracht uitvoerbaar, is toepasbaar in iedere klassensituatie en toepasbaar op alle leerlingen.

Beide leerkrachten gaven aan dit al te doen. De gemakkelijke inzetbaarheid en toepasbaarheid van de interventie leidde tot draagvlak bij beide leerkrachten.

Data-analyse: benoemen gewenst gedrag

Leerkracht B. zette in week 20 en 21 één leerkrachtvaardigheid in ter stimulering van de interactiekwaliteit. In week 22 zette leerkracht B. twee leerkrachtvaardigheden in ter stimulering van de interactiekwaliteit en de leerkracht - leerling relatie.

Wat hierbij opviel was dat de leerkracht in de eerste week alleen grenzen stelde aan het gedrag.

Tijdens de derde observatie ging de leerkracht ook aanwijzingen geven voor *beter* gedrag.

Wat betreft de leerkracht - leerling interactie was te zien dat de leerkracht in week 20 twee leerkrachtvaardigheden inzette en in week 22 alle drie de leerkrachtvaardigheden. De leerkracht gaf tijdens de laatste observatie vaker aan *hoe* de leerlingen hun gedrag konden verbeteren.

Wat in het algemeen opviel was de mate waarin de leerkracht gedurende drie weken gewenst gedrag benoemde. Waar dat tijdens de eerste observatie eenmaal gedurende dertig minuten werd waargenomen, benoemde de leerkracht tijdens de derde observatie al het gewenste gedrag wat waarneembaar was. De leerlingen toonden tijdens alle observaties gewenst gedrag.

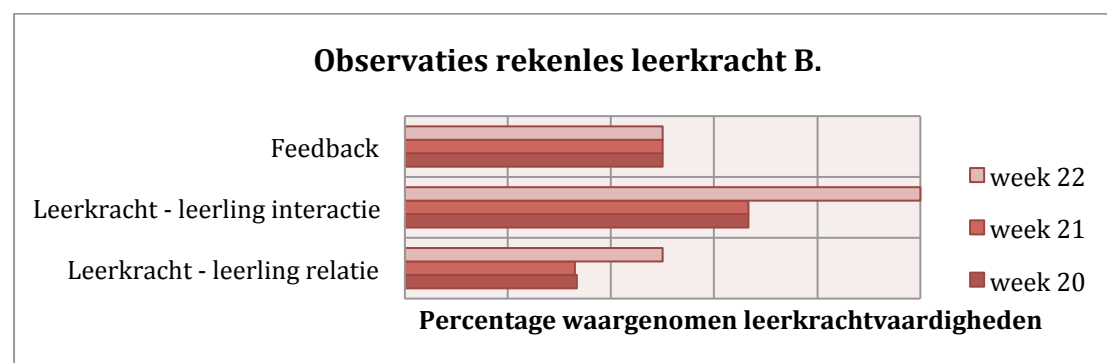
4.3.1.2 Data-analyse: het geven van feedback

Van de zes leerkrachtvaardigheden (zie bijlage 9) waren drie leerkrachtvaardigheden in week 20, 21 en 22 waargenomen. Procesgerichte feedback (op inzet, strategie en aanpak) en persoonsgerichte feedback (op zelfregulatie) werd niet waargenomen.

Gestructureerde observaties

Voor de beantwoording van de laatste deelvraag werd onderzocht of de ingezette interventies leidden tot zelfreflectie en het zien van mogelijkheden. Door middel van een 'checklist leerkrachtvaardigheden' werd gedurende drie observatiemomenten bij leerkracht B. leerkrachtvaardigheden geobserveerd.

Figuur 7 geeft het aantal ingezette leerkrachtvaardigheden weer.



Figuur 7: aantal ingezette leerkrachtvaardigheden

4.3.2 Begeleiden 'De Beertjesmethode'

Werken aan vaardigheden en doelen van leerlingen binnen de klassensituatie is niet mogelijk indien er geen interactie plaatsvindt tussen de leerkracht en de leerling. Hiervoor is het noodzakelijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van 'De Beertjesmethode', bekend zijn met de werkwijze en het doel. De werkwijze is alleen succesvol als beide leerkrachten consequent de aanpak hanteren. De werkwijze, de relatie met de door de leerlingen gestelde doelen en het doel van de methode is met beide leerkrachten besproken en werd als stappenplan toegevoegd aan het groepsplan SEL. De leerkrachten ontvingen deze per e-mail als aanvulling op de bespreking (zie bijlage 8) zodat zij het groepsplan SEL en het stappenplan konden gebruiken als handleiding.

Leerkracht N. reageerde als volgt: *"Ik vind het er goed uitzien en verwacht ook dat het goed praktisch hanteerbaar is"*. Leerkracht B. reageerde als volgt: *"Ik heb nu pas alles goed bekeken en uitgeprint, dus ben vandaag nog niet begonnen. Voor de meivakantie heb ik aangegeven, dat het me door allerlei omstandigheden niet lukte tijd te vinden om het een en ander met de leerlingen door te nemen. Toen heb jij aangeboden dat woensdag te doen, daar reken ik dus op. Wat wel inhoudt, dat ze nog niet met de 'stop-denk-doe' kaart gewerkt hebben"*.

Terugkijkend op de verzamelde data kan gesteld worden dat het therapeutische interview een geschikte interventie is om de leerling eigenaar te maken van het (gedrags-)probleem en het (gedrags-)veranderingsproces. De omgeving en de leerkracht speelden bij dit proces een belangrijke rol. Data-analyse van de klimaatschaal wees uit dat er aandacht moest zijn voor de interactiekwaliteit en daarmee de rol van de leerkracht. Na inzet van de interventie 'benoemen van gewenst gedrag' ging leerkracht B. gedurende het onderzoek vaker gewenst gedrag benoemen en vaker aangeven *hoe* een leerling zich *beter* kon gedragen. Tijdens de observatiemomenten werd bij de rekenles gewenst gedrag waargenomen bij leerling C. en leerling E.

5 Conclusies en discussie

In hoofdstuk vier werden de data samengevat in resultaten. Deze onderzoeksresultaten dragen in hoofdstuk vijf bij aan de beantwoording van de deelvragen en de hoofdvraag. Het hoofdstuk sluit af met aanbevelingen en discussie.

Zoals het begrip ‘basisbehoeften’ al aangaf vormden behoeften de ‘basis’ voor dit onderzoek. Om de (basis-)behoeften in kaart te brengen bleek het therapeutisch interview ter beantwoording van de eerste deelvraag geschikt te zijn als interventie. Uit data-analyse van de therapeutische interviews bleek dat de leerlingen in staat waren om zichzelf doelen te stellen met behulp van de schaalvraag en de wondervraag. Om deze vaardigheden te kunnen beheersen zagen zij het gedragsveranderingsproces in eerste instantie als een getal op een lijn wat moest groeien naar een hoger getal. Als gevolg van oplossingsgerichte vragen waren zij in staat om te beschrijven wat in het gedrag veranderd moest worden ten gunste van hun gedrag. Als gevolg van reflectie op het eigen gedrag lukte het de leerlingen om te benoemen welke stimulerende factoren konden helpen bij het verwerven van nog te leren (sociale) vaardigheden, welke risicofactoren hierbij een belemmering konden vormen en welke onderwijsbehoeften zij hadden. Hierbij werd de rol van de leerkracht expliciet door de leerlingen benoemd.

Geconcludeerd kan worden dat het in gesprek gaan met een leerling door middel van een therapeutisch interview niet alleen voor de leerling een effectieve manier is om op het eigen gedrag te reflecteren en doelen te stellen, het stimuleert ook de leerkrachten om de eigen rol in dit proces te beschouwen. De handelingsverlegen leerkracht vond de therapeutische interviews een inspirerende manier om in gesprek te gaan met de leerlingen. Het ‘anders’ benaderen van de problematiek bood mogelijkheden om ‘anders’ om te gaan met gedragsproblematiek: meer gaan kijken naar de mogelijkheden. De informatie die voortvloeide uit de interviews vormde aanleiding om interventies te selecteren die bij zouden dragen aan de versterking van de competentie ‘besef hebben van jezelf’.

Op basis van de theorie werd gekozen voor ‘De Beertjesmethode’ ter beantwoording van deelvraag twee. De opgedane ervaring met de onderzoeksmethode heeft ertoe geleid dat in de toekomst meer tijd genomen wordt voor het vergelijken van meerdere interventies in dialoog met de leerkrachten teneinde meer draagvlak te creëren. Dit is nodig omdat de leerkracht bij de implementatie van een methode een cruciale rol speelt. Leerkracht N. vond ‘De Beertjesmethode’ een hanteerbare interventie. Leerkracht B. gaf aan het moeilijk te vinden om de interventie vorm te geven in de praktijk. Hoe konden de leerlingen van groep zes begeleid worden met ‘De Beertjesmethode’ terwijl groep vijf instructie ontving? Hieruit bleek handelingsverlegenheid bij leerkracht B. en was er op dat moment nog niet voldoende draagvlak om de methode in de praktijk te brengen.

Geconcludeerd kan worden dat ‘De Beertjesmethode’ niet heeft geleid tot het versterken van de competentie ‘besef hebben van jezelf’ doordat te weinig tijd werd genomen om draagvlak te creëren en te kijken naar de mogelijkheden die er waren hoe de methode het beste kon worden geïmplementeerd. De focus lag teveel op de te ontwikkelen vaardigheden van de leerlingen, terwijl

goede begeleiding in dit proces evenveel aandacht behoeft. Naar aanleiding van deze conclusie kwam er meer aandacht voor de rol van de leerkracht.

Om de derde deelvraag te kunnen beantwoorden werd 'De Klimaatschaal' ingezet als interventie. Uit de data-analyse bleek dat de inzet van 'De Klimaatschaal' een effectieve methode was om de kwaliteit van de interactie in beeld te brengen en om daarmee aandacht te vragen voor de rol van de leerkracht. De bespreking van de resultaten van 'De Klimaatschaal' met leerkracht N. leidde tot de inzet van de interventie 'benoemen van gewenst gedrag'. Data-analyse van deze interventie wees uit dat het benoemen van gewenst gedrag positieve invloed had op zowel het gedrag als op de werkhouding van de leerlingen tijdens de observatiemomenten. Een verbetering van de werkhouding kan gezien worden als versterking van de competentie 'besef hebben van jezelf'. Tijdens de observaties werden feitelijke aantekeningen gemaakt. Hierdoor was het mogelijk om met de leerkracht te bespreken welk gewenst gedrag de leerkracht benoemde en welk effect dat had op het gedrag van de leerlingen.

Met betrekking tot het getoonde gewenste gedrag in relatie tot de competentie 'besef hebben van jezelf' kunnen geen harde conclusies getrokken worden. Er had kritischer gedacht moeten worden over de rol van de leerkracht. Doordat de implementatie van 'De Beertjesmethode' niet goed begeleid werd, verloor de 'stop-denk-doe' kaart zijn functie. Het doel was om de leerlingen de 'stop-denk-doe strategie' aan te leren en onderdeel te laten zijn van de grondhouding van de leerlingen. Hiervoor was het nodig om meer tijd te nemen voor begeleiding bij de implementatie van de interventie. De onderzoeksmethode was niet specifiek gericht op de begeleiding bij de implementatie van 'De Beertjesmethode'. Dit beeld bleek ook uit de data-analyse van het geven van feedback. Dit kan een zwakte van de onderzoeksmethode genoemd worden.

Nu dit allemaal beschreven is kan antwoord gegeven worden op de hoofdvraag. Deze was als volgt geformuleerd: welke interventies kunnen de leerkrachten van groep 5/6 inzetten om de competentie 'besef hebben van jezelf', binnen de klassensituatie, zodanig te versterken dat twee leerlingen meer gewenst gedrag gaan vertonen?

Ter beantwoording van de vraag kan gesteld worden dat in gesprek gaan met leerlingen middels een therapeutisch interview een geschikte interventie is om gedrag bespreekbaar te maken. Het leidt bij de leerling tot reflectie op het eigen gedrag van waaruit doelen worden gesteld. Een geschikte interventie waarmee gereflecteerd kan worden op leerkrachtgedrag is 'De Klimaatschaal'. Reflectie op de eigen grondhouding bevordert het zoeken naar interventies om onderwijs beter af te stemmen op de behoeften van de leerlingen. Tot slot lijkt het benoemen van gewenst gedrag positief bij te dragen aan de competentie 'besef hebben van jezelf'. Harde conclusies kunnen niet getrokken worden vanwege zwakten in de onderzoeksmethoden. De onderzoeksperiode werd als (te) kort ervaren, het begeleiden van leerkrachten vraagt meer tijd. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek zou zijn om te onderzoeken hoe een interventie het beste kan worden geïmplementeerd en welke vorm van begeleiding hierbij passend is.

Het onderzoek leidde niet tot een nieuwe aanpak maar droeg bij aan het delen van kennis binnen de school. Door effectief bewezen aanpakken in te zetten in de praktijk werd gewerkt aan reflectie op

het eigen gedrag van zowel de begeleider, de leerkrachten als de leerlingen wat leidde meer bewustzijn, niet tot meer werkplezier. Leerkracht N. gaf aan dat de begeleider beschikte over veel kennis. De kennis die gedurende de opleiding werd opgedaan werd gedeeld met de leerkrachten en tijdens de begeleiding van de leerkrachten ingezet. Kennisontwikkeling maakt dat preventie van gedragsproblematiek komend schooljaar op schoolniveau aandacht krijgt. Op beleidsniveau wordt momenteel gewerkt aan een schoolbreed gedragen visie. Het verdient aanbeveling om deze visie in dialoog met het team te vormen, waarbij het begrip 'gedragsproblemen' gedefinieerd wordt. Hierbij kan een set algemeen geldende regels en routines worden opgesteld. De SEL methode 'Goed Gedaan' wordt gekoppeld aan deze visie, evenals het LVS voor SEO. Het verdient aanbeveling om, effectief bewezen interventies op groepsniveau, in dialoog met de leerkrachten te bespreken en om hierbij meer tijd te nemen voor het creëren van draagvlak en het goed afstemmen op de behoeften van de leerlingen.

6 Evaluatie en reflectie

De kwaliteiten van een goede leraar staan omschreven in een set bekwaamheidseisen, de zeven competenties, opgesteld door de onderwijscoöperatie (www.onderwijscooperatie.nl). Een inclusieve school stelt de leraar voor specifieke uitdagingen. Om deze uitdagingen aan te kunnen gaan dienen goede leraren te beschikken over twee basisdimensies als aanvulling op de zeven competenties. Basisdimensie A omvat het benaderen van dilemma's vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief, vanuit het burgerschapsmodel. Basisdimensie B impliceert de aanpak, de wijze waarop we leerlingen vormen tot geëmancipeerde burgers, op basis van kennis (Claasen, 2009). In de opleiding stond de reflectief onderzoekende houding centraal. In deze reflectie zullen de niveaus van reflectie daarom terug te vinden zijn in relatie tot de ingezette competenties en basisdimensies.

Het praktijkgericht onderzoek (PGO) begon met twee leerlingen uit groep 6 met probleemgedrag. Eén van de twee leerkrachten was handelingsverlegen en vroeg om begeleiding in de omgang met de groep. De andere leerkracht vroeg niet om hulp. Als onderdeel van de probleemanalyse werd eerst gekeken naar de visie van de school (Lingsma & Scholten, 2001). De school profileerde zich in het schoolplan als 'zorgzame school'. Hiermee refereerde de school aan het begrip 'inclusie'. Inclusie op deze school impliceerde dat de school zorg bood aan alle leerlingen. Inclusief onderwijs wordt gekenmerkt door participatie en samenwerking. Het gaat erom de mogelijkheden te verbeteren om een grotere diversiteit aan (zorg-)leerlingen een goed perspectief te bieden (Claasen, 2009). Het vormde voor mij een uitdaging om die mogelijkheden te verbeteren door geconstrueerde kennis en interventies in te zetten bij het begeleiden van de leerkrachten (CEN-thema 'denken in mogelijkheden' en basisdimensie A1). Opgedane kennis hielp mij om de handelingsverlegen leerkracht te begeleiden bij het oefenen met gesprekstechnieken waardoor de leerling eigenaar werd van het probleem (Basisdimensie B1 en competentie 6). Hierdoor was het mogelijk om de leerling te activeren en zelf doelen en onderwijsbehoeften te laten verwoorden (CEN-thema 'leerkracht als professional', competentie 1). Daarnaast was het een uitdaging om de leerkrachten er in de begeleiding van bewust te maken dat de instelling en houding waarmee de problematiek benaderd werd, van belang was voor effectief (inclusief) onderwijs (Claasen, 2009). Dit vroeg om een systeemtheoretische benadering. Gedrag vond plaats in interactie met de omgeving. Dit stimuleerde om te zoeken naar een interventie die via de interactie zou leiden tot het tonen van gewenst gedrag (basisdimensie B2.1 en competentie 3). Nadat de interventie in het praktische gedeelte van het onderzoek werd toegepast werd tijdens observatiemomenten meer gewenst gedrag waargenomen (CEN-thema 'systeemdenken', basisdimensie A2 en competentie 2). Technisch reflecterend op mijn handelen kan gezegd worden dat veel tijd werd besteed aan het lezen van literatuur. Dit was nodig om op basis van geconstrueerde kennis en praktijkrelevantie interventies te kunnen selecteren. Omdat het doen van PGO vaardigheden met zich meebracht die door mij nog niet beheerst werden moest ik mezelf inlezen. Hier had meer tijd voor genomen moeten worden. Een goede voorbereiding had het halve werk kunnen zijn. Ik merkte dat ik moeite had met het goed neerzetten van het onderzoeksontwerp. De tijdsdruk deed hier geen goed aan. De klassenpraktijk zat verlegen om

interventies waardoor het onvoldoende lukte om kritisch te kijken naar geschikte onderzoeksmethoden om het effect te meten van een interventie die samenhang met de kwaliteit van de interactie. Ondanks dat deed ik alles wat in mijn vermogen lag om te voldoen aan de criteria voor het PGO. Dit gaf frustratie omdat ik overtuigd was van de waarde van PGO voor de praktijk. Voor toekomstig handelen betekent het dat er meer tijd vrij gemaakt wordt voor het voorbereidingsproces en het kritisch selecteren van onderzoeksmethoden en interventies zodat er valide en betrouwbare resultaten uit het onderzoek komen. Wat lukte was om de waardevolle feedback van mijn critical friends te verwerken in het PGO. De onderzoeksvragen werden hierdoor doelgerichter gesteld en de feedback leidde tot een compactere probleemstelling. Hoofdstuk twee vormt een consistentere geheel door meer aandacht te hebben voor academisch schrijven, met name door na te denken over overgangszinnen. Hoofdstuk drie werd meer navolgbaar door duidelijker weer te geven welke onderzoeksmethoden zouden leiden tot de selectie van interventies. Het verwerken van de feedback voor hoofdstuk drie was lastig omdat het selecteren van sommige interventies gedurende het onderzoek plaatsvond, afgestemd op de behoeften van de leerlingen. Hierbij werd door mij handelingsverlegenheid ondervonden. Niet iedereen was in de gelegenheid om het stuk direct van feedback te voorzien. Het gevoel ontstond daardoor dat achter de feiten aangelopen werd en feedback niet tijdig ingezet kon worden ter verbetering van de methodologie en uiteindelijk ter verbetering van de praktijk. Door dingen te accepteren zoals ze waren en feedback ter harte te nemen lukte het om intrinsiek gemotiveerd te blijven. Feedback werd ook gevraagd in de praktijk. Zowel de leerkrachten als de intern begeleider gaven feedback op het inzetten van oplossingsgerichte gesprekken. De feedback was erop gericht om nog effectiever gesprekken te voeren door het doel voor ogen te houden. Goed aan de gesprekken was dat tussentijds samengevat werd om te controleren of, dat wat gezegd werd, ook zo beleefd werd door de gesprekspartner. Hierdoor kon bij het onderwerp gebleven worden. Dat maakte dat de oplossingsgerichte gesprekken effectief waren (competentie 5). Aandachtspunt was om mijn mening niet te geven, die was voor de gesprekken niet relevant. Bij vervolgesprekken hield ik rekening met deze feedback. Dit werkte. Ik merkte dat ik sneller bij de doelen kwam met de vragen, de gesprekken werden efficiënter en doordat ik nu beter wist wanneer ik moest doorvragen werden de gesprekken ook doeltreffender. Ter biografische reflectie kan gezegd worden dat mijn handelen gebaseerd is op de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Van hieruit lukt het om mensen te accepteren zoals ze zijn, gebruik te maken van elkaars talenten en elkaar respectvol te behandelen. Mooi was het om gedurende het PGO verandering waar te nemen in mijn eigen gedrag. Van het geven van tips naar het denken in mogelijkheden. Van accommoderen naar activeren door de juiste vragen te stellen. Hierdoor lukte het nog beter om verschillen tussen mensen te accepteren en te waarderen. Niet alleen bij de leerlingen, ook bij de leerkrachten. Mijn waarden worden holistischer (basisdimensie A3), wat het toekomstig handelen zal kenmerken (CEN-thema 'de master SEN als professional').

Nu ik dit gezegd heb kan ik mijn handelen gaan verantwoorden vanuit een kritische reflectie. Het was lastig om leerkrachten te observeren aan de hand van een observatieformulier of door interviews het gedrag te benoemen. Te meer omdat dit praktijkonderzoek als doel had om de praktijk

te verbeteren. De leerkrachten en hun gedrag speelden in dit onderzoek een cruciale rol. Ik hield hier rekening mee door een instrument, een checklist, te kiezen wat naar concreet gedrag verwees. Dit maakte inzichtelijk welk gedrag waargenomen werd en welk gedrag niet, dat voorkwam interpretatie van gedrag. De therapeutische interviews waren interviews waarbij de zienswijze van de niet handelingsverlegen leerkracht en de twee leerlingen centraal stond. Hierdoor kon de leerkracht ervoor kiezen om eigenaar te worden van het probleem. Hierdoor hoefde ik geen gedrag te benoemen. De tijd waarbinnen het onderzoek moest plaatsvinden leidde ertoe dat ik interventies voorstelde, wat gezien kan worden als ethisch dilemma (Andriessen et al., 2010). Ik kon dit voorkomen door wetenschappelijke literatuur in dialoog te bespreken, door de leerkrachten hierin een stem te geven, dit zou mogelijk het draagvlak hebben vergroot (basisdimensie 2.2). Wat betreft integriteit denk ik dat ik open en transparant heb gewerkt. De school kreeg inzage in alle toetsen en informatie om transparantie te bevorderen. Op die manier was het mogelijk om de school kennis te laten maken met theoretische stromingen en actuele ontwikkelingen omtrent (probleem-)gedrag. De school heeft een stap kunnen maken richting passend onderwijs. De leerkrachten van groep 5/6 staan met meer bewustzijn voor de groep. De onderzoeker heeft hier met het PGO een bijdrage aan geleverd.

Terugkijkend op de opleiding en op mijn eigen leerproces kan ik afronden door te zeggen dat ik bewuster keuzes maak en dat ik het belang zie van reflectie. Ik ben nu beter in staat om de situatie vanaf een afstand te beschouwen, daar literatuur bij te betrekken in de zoektocht naar mogelijke antwoorden op problematiek. Dit maakt dat ik onderwijs beter in relatie ben gaan zien met participeren binnen de maatschappij. Het inzetten van een reflectief-kritische houding draagt bij aan het delen van kennis binnen de organisatie, dat heb ik mogen ervaren (basisdimensie B2.3 en competentie 7).

Literatuurlijst

- Ainsworth, M., & Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child development*, 49-67.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo; Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland [Dutch Code of conduct for research in applied sciences]. *Delft: Elan Strategie & Creatie*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*: Worth Publishers.
- Bannink, F.P. (2006). *Oplossingsgerichte mediation*: Harcourt Book Publishers.
- Bannink, F.P. (2013). *Oplossingsgerichte vragen: handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*: Pearson.
- Bateson, G. (1972). *Steps to ecology of mind*. New York: Ballantines Books.
- Bohn, Stafleu, Van Loghum. (2012). Leerkracht-leerling vragenlijst.
- Bowlby, J. (2008). *Attachment*: Basic books.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*: Harvard university press.
- Cauffman, L., Van Dijk, D.J., & Santman, M. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*: Boom Lemma uitgevers.
- Cavanaugh, B., Red, P., Artesani, J., Bickford, R., & Brown-Chidsey, R. How to Implement Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) in Maine.
- Claasen, W. (2009). *Inclusief bekwaam* (Vol. 4): Maklu.
- Clijnen, A. (2007). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in school*: WSNS.
- De Lange, R., Schuman, J., & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: WW Norton.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2010). *Self-Determination*: Wiley Online Library.
- Donkers, A. (2010). De KLIMAATSCHAAL als reflectie op leraarsgedrag. *Een vangnet van zorg: aandacht voor alle leerlingen in het VO en MBO*, 61.
- Doorn, A.B. (2000). *ABC gedragslijst*: ABC.
- Dunlap, K., Goodman, S., McEvoy, C., & Paris, F. (2010). School-wide positive behavioral interventions and supports: Implementation guide. *Michigan Department of Education*, 1-52.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Everett, S., Sugai, G., Fallon, L., Simonsen, B., & O'Keeffe, B. (2011). SCHOOL-WIDE TIER II INTERVENTIONS: CHECK-IN CHECK-OUT GETTING STARTED WORKBOOK. *Center on Positive Behavioral Interventions and Supports Center for Behavioral Education and Research University of Connecticut*.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), 20-25.

- Franklin, C. (2012). *Solution-focused brief therapy : a handbook of evidence-based practice*. New York: Oxford University Press.
- Furman, B., Kaaij, P.A.A.M., & Kujasalo, K. (2006). *De methode Kids' Skills*: Uitgeverij De Boeck Hoger en universitair onderwijs.
- Furman, B., Ram, T.H., & Kujasalo, K. (2010). *Kids' skills in actie! / druk 2: oplossingsgericht werken in de praktijk*. Huizen: Pica.
- Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). Eindrapportage. Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen": Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim. Te raadplegen op <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/literatuurstudie-omgang-met-zorgleerlingen-met-gedragsproblemen>.
- Grietens, H., Ghesquière, P., & Pijl, S.J. (2006). Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking (onderzoek in opdracht van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs Nederland). Eindrapport. *status: published*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- Lingsma, M., & Scholten, M. (2001). *Coachen op competentieontwikkeling*: Nelissen.
- Malmberg. (2010). *Goed gedaan!: praktische methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling*: Malmberg.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school*. Vlissingen: Bazalt.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*: Springer.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Pameijer, N. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*: Acco.
- Pameijer, N., & Van Beukering, J.T.E. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Den Haag: Acco.
- Rutter, M., Shaffer, D., Shepherd, M., & Organization, World Health. (1975). A multi-axial classification of child psychiatric disorders: An evaluation of a proposal.
- Schweizer, C., de Bruyn, J., Haeyen, S., Henskens, B., Visser, H., & Rutten-Saris, M. (2009). Methoden, methodieken en diagnostische instrumenten *Handboek beeldende therapie* (pp. 220-428): Springer.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*: Procesmanagement Primair Onderwijs Den Haag.
- Stevens, L. (2013). *Pedagogische tact*: Garant.
- Struiksma, A.J.C., & Rurup, L. (2008). Onderwijscontinuüm CED-Groep. *Een denk-en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-Groep.

- Thomas, A., & Chess, S. (1980). *The dynamics of psychological development*: Brunner/Mazel New York.
- Tuckman, B.W., & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Management*, 2(4), 419-427.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*: Coutinho.
- Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren: intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*: Springer.
- Van Overveld, C.W. (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. 119-129.
- Van Overveld, C.W. (2012). *Groepsplan gedrag: planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.
- Zins, J.E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Bijlagen

Bijlage 1

Regels in de omgang met grensoverschrijdend gedrag (schoolplan, 2013)

De leerkracht geeft de leerling een waarschuwing bij grensoverschrijdend gedrag. Vertoont een leerling fysiek geweld dan stuurt de leerkracht de leerling de klas uit om na te denken over zijn/haar gedrag. Laat de leerling dit gedrag tijdens het buiten spelen zien, wordt hij/zij naar binnen gestuurd. De leerling vertoont voor de tweede keer in korte tijd grensoverschrijdend gedrag. De leerkracht stuurt de leerling de klas uit om na te denken over zijn/haar gedrag. Laat de leerling dit gedrag tijdens het buiten spelen zien, wordt hij/zij naar binnen gestuurd. De leerkracht bespreekt het gedrag met de leerling. Als het gemiste werk na schooltijd ingehaald wordt, neemt de leerkracht contact op met de ouders. Laat de leerling grensoverschrijdend gedrag zien tijdens de gymles dan mag de leerling de volgende keer niet mee naar de gym. Gebeurt het tijdens de buitenspeeluren dan blijft de leerling de volgende keer binnen.

De leerling vertoont voor de derde keer in korte tijd grensoverschrijdend gedrag. De leerling heeft niet geleerd van stap 1 en 2. De leerkracht zet de leerling in de klas van een collega. Het werk dat in de eigen groep gemaakt wordt, maakt de leerling nu in de andere groep. De locatiedirecteur heeft een gesprek met de leerling. De ouders worden geïnformeerd.

De leerling blijft grensoverschrijdend gedrag vertonen. De locatiedirecteur nodigt de ouders uit voor een gesprek waarin de voorgaande stappen besproken worden. Ook worden de consequenties besproken.

De leerling blijft grensoverschrijdend gedrag vertonen. De leerling krijgt een time-out. De locatiedirecteur belt de ouders met het verzoek de leerling te komen halen. De leerling krijgt werk mee naar huis wat na de time out bij de locatiedirecteur moet worden ingeleverd. De time-out heeft een maximum van één dag.

Bijlage 2

Rapportage klimaatschaal 'kwaliteit onderlinge leerling relaties' en 'sfeer in de klas'



Rapportage Klimaatschaal

Schooljaar: 2013/2014
 Klas: groep 6
 Lijst: Klimaat in de klas

Voornaam	Tussenvoegsel	Achternaam	Geslacht	Kwaliteit onderlinge leerling relaties	Sfeer in de klas
			Jongen	4	3
			Meisje	3	5
			Jongen	3	4
			Meisje	6	4
			Jongen	6	4
			Meisje	3	2
			Jongen	3	4
			Jongen	1	1
			Meisje	2	4
			Jongen	3	2

1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld, 4=gemiddeld, 5=bovengemiddeld, 6=hoog, 7=zeer hoog

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	3,40	1,50	2,98	0,64
Sfeer in de klas:	3,30	1,19	2,66	0,72

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Verslag

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas op de **kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties en op de sfeer in de klas ondergemiddeld**. Beide clusters, dus zowel de onderlinge leerling-relaties als de sfeer in de klas, zijn aandachtspunten voor deze klas. Bedenk hoe je deze kunt verbeteren. Denk hierbij aan sfeerversterkers of energizers.

Indien er leerlingen op het cluster onderlinge leerling-relaties of op sfeer in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, zijn dit leerlingen die zich waarschijnlijk niet veilig voelen in deze klas. Worden zij gepest of buitengesloten?. Ga eens in gesprek met deze leerlingen. Neem eventueel

Bijlage 3

Rapportage klimaatschaal 'orde in de klas' en 'kwaliteit interactie leerkracht-leerling'

Leerkracht B.



Rapportage Klimaatschaal

Schooljaar: 2013/2014
Klas: groep 6
Lijst:

Voornaam	Tussenvoegsel	Achternaam	Geslacht	Orde in de klas	Kwaliteit interactie leerkracht – leerling
			Jongen	6	4
			Meisje	5	4
			Jongen	5	4
			Meisje	6	4
			Jongen	4	3
			Meisje	7	4
			Jongen	7	2
			Jongen	3	2
			Meisje	5	3
			Jongen	6	3

1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld, 4=gemiddeld, 5=bovengemiddeld, 6=hoog, 7=zeer hoog

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Orde in de klas:	5,40	1,20	3,33	0,48
Kwaliteit interactie leerkracht–leerling	3,30	0,78	3,18	0,32

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Verslag

In vergelijking met de normgroep scoort de klas op het cluster **'orde in de klas' hoog**. Dit is een prima resultaat. Vrijwel alle leerlingen hebben het gevoel dat er goed orde gehouden wordt in de klas en dat er duidelijke regels zijn. Indien er leerlingen op het cluster orde in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, probeer dan eens te achterhalen wat hiervan de oorzaak kan zijn. Zijn dit leerlingen die meer structuur nodig hebben?. Ben je duidelijk in je verwachtingen en regels naar deze leerlingen? Ga eens in gesprek met deze leerlingen.

Op het cluster **interactie met de klas scoort de klas ondergemiddeld**. Dit is onvoldoende en

Bijlage 4

Rapportage klimaatschaal 'orde in de klas' en 'kwaliteit interactie leerkracht-leerling'

Leerkracht N.



Rapportage Klimaatschaal

Schooljaar: 2013/2014

Klas: groep 6

Lijst:

Voornaam	Tussenvoegsel	Achternaam	Geslacht	Orde in de klas	Kwaliteit interactie leerkracht – leerling
			Jongen	2	3
			Meisje	5	5
			Jongen	2	4
			Meisje	5	4
			Jongen	4	5
			Meisje	1	4
			Jongen	2	2
			Jongen	1	2
			Meisje	2	3
			Jongen	3	4

1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld, 4=gemiddeld, 5=bovengemiddeld, 6=hoog, 7=zeer hoog

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Orde in de klas:	2,70	1,42	2,17	0,65
Kwaliteit interactie leerkracht–leerling	3,60	1,02	3,24	0,45

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Verslag

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas **op het cluster orde in de klas laag**. Dit is een zorgelijk resultaat en verdient je aandacht. Veel leerlingen zijn van mening dat de leraar geen orde kan houden. Probeer eens te achterhalen wat hiervan de oorzaak is. Ben je duidelijk in je verwachtingen en regels naar de leerlingen? Bedenk eens mogelijkheden om je organisatie van het leerproces, c.q. klassenmanagement van deze leerlingen te verbeteren. Probeer dit naar een gemiddelde te brengen.

Op het cluster interactie met de klas scoort de klas ondergemiddeld. Dit is een

Bijlage 5

Gecodeerd therapeutisch interview leerling C.

Hoofdvraag: aan welk doel wil je komende tijd werken?	
Deelvragen: wat zijn stimulerende factoren? wat zijn belemmerende factoren? welke doelen komen naar voren? wat zijn de onderwijsbehoeften?	
Label	Kern
wat zijn stimulerende factoren?	E, M, E en N. willen soms afspreken en geven soms complimenten. C. is behulpzaam, lief voor andere kinderen. Probeert iedere dag een nieuwe start te maken. Komt op voor haar zus, ze doet dit automatisch, het hoort zo. C. vindt het fijn om bij papa te zijn, kan daar haar verhaal kwijt. Een plaatsje in de buurt van R of J zou helpen, dit zijn rustige kinderen. De koptelefoon werkt maar is niet geluiddicht. C. wil graag eindigen met een 10 op de schaal 0-10. E. E. M. M. en Y. zijn kinderen die zich aan de regels en afspraken houden.
wat zijn belemmerende factoren?	Heeft haar werkjes niet altijd af. Ze hoort omgevingsgeluiden, deze leiden haar af. Reageert teveel op omgevingsgeluiden. Er is altijd wel wat op het werk van stiefvader, hij komt vaak chagrijnig thuis. als hij dan iets tegen mij zegt, dan zeg ik soms "even wachten". Dan zegt ie allemaal "Ja nu en dit en dat" en dan ga ik er vaak ook tegenin. En dan eh... krijgen we een beetje ruzie. En het is een keer zo ver geweest dat ie bijna verhuisde Ziet papa maar twee keer per week. Eerst zag ik hem ook altijd bij dansen en bij turnen omdat hij mij op kwam halen maar nou ook niet meer dus ik zie hem eigenlijk maar om de twee weken Moeder heeft vaak hoofdpijn. E. komt niet op voor C. Ze heeft hier last van, krijgt nu probleempjes thuis. Stiefvader is bijna verhuisd vanwege ruzie, nu is het opgelost. Denkt dat ze ergens anders moet zitten en niet bij M en E want ze praten heel vaak Wil dat kinderen zich aan de regels en afspraken houden.
welke doelen komen naar voren?	Geconcentreerd met het werk bezig zijn. Alle werkjes af hebben. Haar best doen op school. Gezelligheid op school. Kunnen doorwerken. Stil en op het werk gericht. Elke dag opnieuw kunnen beginnen. Nergens op reageren, zichzelf af kunnen sluiten. Dan zit ik gewoon heel de tijd naar mijn werk te kijken. Dan probeer ik eh even niets te horen. Een fijn gevoel hebben. Iets doen met vrienden en vriendinnen.
wat zijn de onderwijsbehoeften?	Aardig leren zijn voor elkaar. Kinderen die op een aardige manier met elkaar spelen. Rustige leeromgeving. Complimenten krijgen.

Bijlage 6

Gecodeerd therapeutisch interview leerling E.

Hoofdvraag: aan welk doel wil je komende tijd werken?	
Deelvragen: wat zijn stimulerende factoren? wat zijn belemmerende factoren? welke doelen komen naar voren? wat zijn de onderwijsbehoeften	
Label	Kern
wat zijn stimulerende factoren?	Positieve reacties van de juf vindt ze fijn. Reken taken zijn vaker af. Goede band met hond. Probeert elke dag een nieuwe vrolijke start te maken. Kan met iedereen een praatje aanknopen. Probeert tips en adviezen toe te passen. Vindt lezen leuk. Oefent thuis soms keersommen in bed. Kan relativiseren: 'iedereen heeft wel iets'. Kan goed aangeven wanneer de koptelefoon nodig is. Nu het beter gaat op school, lukken andere dingen ook beter. Weet hoe ze dingen netjes kan vragen. Weet hoe ze dingen kan aanpakken. Weet hoe ze iets netjes kan vragen aan de andere kinderen.
wat zijn belemmerende factoren?	Heeft last van kinderen die liegen tegen de juf. Dat de juf veel op mij let. Geeft toe het zelf ook wel eens te doen. Heeft last van kinderen die stiekem doen. Heeft last van pratende kinderen. Het lukt niet altijd om te concentreren. Heeft het gevoel dat kinderen 'tegen' haar zijn. Snapt niet dat kinderen buiten school niet aardig zijn en op school wel. Gaat om te leren naar boven met haar blaadje maar gaat dan stiekem t.v. kijken in plaats van leren. Koptelefoon is niet helemaal geluiddicht Na rekenen moeten ze altijd nog meer gaan rekenen.
welke doelen komen naar voren?	Wil alle taken goed maken. Wil goede punten halen. Wil een 10 op de schaal van 0-10. Wil de vaardigheid bezitten om niet te reageren op andere kinderen die ruzie aan het maken zijn of die aan het praten zijn. Wil goed kunnen concentreren. Wil leren hoe je je moet concentreren.
wat zijn de onderwijsbehoeften?	Dat kinderen eerlijk zijn tegen de juf. Complimenten krijgen. Wil betere communicatieve vaardigheden leren. Een rustige leeromgeving. Geeft aan dat woordenschat lastig is voor haar: 'woorden begrijp ik dan niet. Dan moet ik eerst leren nadenken i.p.v. doorgaan, doorgaan, doorgaan. Ik wil het boek uit hebben'. Geeft haar behoefte als volgt weer: 'Soms begrijp ik wel de letters maar is het een soort van soep zeg maar, ik weet niet wat er staat daarom wacht ik soms ook wel lang voordat ik het woord noem, ik moet dan letter voor letter en dat vind ik soms niet zo leuk.'

Bijlage 7

'Stop-denk-doe' kaart. Afgeleid van 'De Beertjesmethode'.

Observatielijst groep 6

Naam:

	ma	di	woe	do	vrij
	12-5	13-5	14-5	15-5	16-5

Wat moet ik doen?

Hoe ga ik het doen?

Ik doe mijn werk

Ik kijk mijn werk na. Wat vind ik ervan?

Rekenen

Het lukte om mezelf te concentreren op mijn taak tijdens rekenen	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om mijn taak af te krijgen binnen de gestelde tijd	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om een oplossing te zoeken als iets niet lukte	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om eerst andere sommen te maken voordat ik om hulp vroeg	☐	☐	☐	☐	☐
De juf gaf mij complimenten tijdens rekenen	☐	☐	☐	☐	☐

Taal

Het lukte om mezelf te concentreren op mijn taak tijdens taal	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om mijn taak af te krijgen binnen de gestelde tijd	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om een oplossing te zoeken als iets niet lukte	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om eerst andere opdrachten te maken voordat ik om hulp vroeg	☐	☐	☐	☐	☐
De juf gaf mij complimenten tijdens taal	☐	☐	☐	☐	☐

Spelling

Het lukte om mezelf te concentreren op mijn taak tijdens spelling	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om mijn taak af te krijgen binnen de gestelde tijd	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om een oplossing te zoeken als iets niet lukte	☐	☐	☐	☐	☐
Het lukte om eerst andere opdrachten te maken voordat ik om hulp vroeg	☐	☐	☐	☐	☐
De juf gaf mij complimenten tijdens spelling	☐	☐	☐	☐	☐

Bijlage 8

Groepsplan SEL

Groepsplan: SEL van C. en E.
 Schooljaar: 2013 - 2014
 Periode: april - juli

Groep: 5/6, preventieniveau 2.

Leerkracht: B. en N.

Doelen sociaal-emotioneel leren (SEL)	Instrumenten
Doel gesteld m.b.t. één van de vijf SEL competenties: 1. Besef hebben van jezelf (self-awareness) deelvaardigheid 1.3: Een gezond zelfvertrouwen	Methode Goed Gedaan; Klimaatschaal; Sociogram; Oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen; Invullen observatielijsten; Uitvoeren interventies; Gerichte observaties;

Doelen, leerlijnen, materiaal en aanpak voor de komende periode.	Hoe ga ik na of dit werkt? Observaties / logboek:
Doelen: 1.3: C. en E. bezitten over voldoende zelfvertrouwen wat ervoor zorgt dat zij hun reken- taal- en spellingtaken tijdens de les af krijgen. Zij zijn in staat hieraan taakgericht te werken met behulp van de interventie van Meichenbaum: De Beertjesaanpak. Materialen: 1.3: - Afname klimaatschaal - Afname sociogram - Methode Goed Gedaan: aanbod wat gericht is op zelfvertrouwen. - Invullen observatielijsten	1.3: een gezond zelfvertrouwen De leerkrachten voeren consequent De Beertjesaanpak uit en helpen de leerlingen hun checklist in te vullen na iedere reken- taal- en spellingsles.

Onderwijsbehoeften. Wie heeft wat nodig?	Algemene strategieën:	Hoe ga ik na of dit werkt? Observaties / logboek:
Onderwijsbehoeften: C. en E. hebben een leerkracht nodig die: Voorziet in het geven van procesgerichte feedback (= het geven van feedback over de manier waarop iemand zijn taak heeft gedaan, b.v. welke strategie een leerling heeft toegepast om zijn/haar taak te maken.) Die gewenst gedrag structureel benoemt en die niet primair reageert op ongewenst gedrag. De leerkracht kan vertellen wat er in de klas gebeurt wat goed gaat en wat moet blijven gebeuren Stimulerende factoren: C. en E. kunnen hun behoeften goed verwoorden. C. en E. maken gemakkelijk contact met medeleerlingen. C. en E. kunnen zichzelf doelen stellen. De ouders van C. en E. zijn bereid om te helpen en durven de dialoog aan te gaan. Belemmerende factoren: Complexe thuissituatie, snel afgeleid, reageren op prikkels in de omgeving.	De leerkracht geeft tijdens het leerproces feedback zodat de leerling weet hoe hij/zij verder kan en kan de leerling uitleggen wat het doel van zijn/haar handelen is bijv. door op het proces positief te reageren met 'ik zag dat je ... , daardoor lukte het je om ... dat vind ik knap van je' en 'wat goed dat je ... want ik zag dat je daardoor verder kon met je werk' en 'wat goed dat je bij je taak bleef, ondanks dat kinderen tegen je spraken'. De feedback moet direct gegeven worden en is van waarde voor een positieve interactie en het motiveert leerlingen. De leerkracht ondersteunt het kind in de wijze waarop de leerling probeert de doelen te behalen. De leerkracht heeft hoge verwachtingen van de leerlingen en laat merken alle vertrouwen te hebben in de vaardigheden van de leerlingen. De leerkracht benoemt structureel gewenst gedrag en geeft vaak en gemeente complimenten. De leerkracht richt zich op wat goed gaat en doet daar meer van en stopt met te doen wat niet werkt.	1 + 2 De onderzoeker komt wekelijks in de groep observeren, deze gerichte observaties geven antwoord op de vraag hoe vaak interventie 1, 2 en 3 toegepast worden en van welke leerkrachtvaardigheden sprake is. De onderzoeker scoort de leerkrachtvaardigheden op de 'checklist leerkrachtvaardigheden'. 3. De leerkrachten proberen iedere dag één ding te noteren wat goed ging die dag en wat voor dat succes zorgde.

Pedagogische basisbehoeften van een kind	Pedagogische antwoorden:	Hoe ga ik na of dit werkt? Observaties / logboek:
--	--------------------------	--

Relatie (ik hoor erbij) Matchen ... Stretchen Indien de leerling tijdens het proces aanloopt tegen onvoldoende vaardigheden, besef dan dat deze vaardigheden aangeleerd moeten worden. Geef de leerling de verantwoordelijkheid, zij hebben de doelen gesteld. (Help hen door uit te leggen welk gedrag je van ze verwacht en hoe ze dat kunnen bereiken).	Aanbod van verbondenheid Aanbod van verantwoordelijkheid	Dit is ter informatie naar de leerkrachten.
Compententie (ik kan wat) Matchen - Stretchen Indien sprake is van doelbewust negatief gedrag, krijgt de leerling drie kansen, daarna wordt curatief en emotieneutraal ingegrepen door een verslag te laten schrijven over wat de leerling volgende keer anders gaat doen of de gedragsregels over laten schrijven. Deze afspraak moet eenduidig zijn en moet bekend zijn bij alle leerlingen. (= preventieniveau 2).	Aanbod van uitdaging en ruimte Aanbod van ondersteuning en grenzen	
Autonomie (ik ben iemand) Matchen ... Stretchen ...	Aanbod van respect voor het kind als actor Aanbod van respect voor diens uniciteit Aanbod van het perspectief van de ander en het andere	

Stappenplan 'stop-denk-doe' kaart:

- Bij de start van een instructie worden de leerlingen bij de naam genoemd ('stop').
- Pas als de leerkracht de aandacht van de leerlingen heeft vindt de instructie plaats. De leerlingen krijgen de gelegenheid zich voor te bereiden op hun taak ('denk'). De leerkracht geeft dit aan.
- De leerlingen verwoorden aan de leerkracht wat er van hen verwacht wordt en mogen vervolgens de taak uitvoeren ('doe'). Tijdens de verwerking proberen de leerlingen 'De Beertjesmethode' zelfstandig uit te voeren. Tijdens de les zal de leerkracht de leerlingen voorzien van feedback gericht op zelfregulatie.
- Na de les mogen de leerlingen op hun 'stop-denk-doe' kaart behaalde doelen kleuren, dit is een vorm van feedback op het eigen leerproces. De leerkracht checkt na iedere les of de leerlingen dit hebben gedaan.

Bijlage 9

Checklist leerkrachtvaardigheden

Naam leerkracht:..... Datum observatie:.....

Checklist leerkrachtvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie.

In het boek van HGW bespreken we aandachtspunten voor leerkrachtvaardigheden, samengevat in checklists. De aandachtspunten zijn gebaseerd op wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en succesvolle praktijkervaringen. De checklists bieden een inhoudelijk kader bij gesprekken en observaties en fungeren daarmee als 'praatpapier' en 'kijkwijzer'. De checklists zijn ook te benutten bij het reflecteren op de eigen grondhouding en, in het verlengde hiervan, het pedagogisch-didactisch handelen. Daarnaast is zijn ze te gebruiken in opleidings- en begeleidingssituaties. Deze checklist is bewerkt tot een eigen checklist in aansluiting op de 'stop-denk-doe' methodiek.

We onderscheiden grofweg vijf soorten docentvaardigheden, die elkaar overlappen. Een strict onderscheid is in feite niet te maken, omdat de vaardigheden nauw samenhangen. Nadruk ligt in dit onderzoek op aspecten van grondhouding en motiveren van leerlingen.

We onderscheiden:

1. Werkconcept en grondhouding
2. Klassenmanagement
3. Instructie en begeleiding
4. Motiveren van leerlingen
5. Verbinden van visie op school- en klassenniveau

Leerkracht-leerling-relatie.

De leerkracht:

- ☐ beschouwt problemen van een leerling als nog te oefenen vaardigheden
- ☐ is een professional met gezag; houdt voldoende afstand en bewaakt de eigen grenzen
- ☐ bevordert dat leerlingen samenwerken en elkaar ondersteunen
- ☐ stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag
- ☐ herkent zijn eigen aandeel in relaties met leerlingen en handelt hiernaar

Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag.

De leerkracht:

- ☐ geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren
- ☐ prijst en beloont het gewenste gedrag zodra het zich voordoet
- ☐ spreekt bij ongewenst gedrag de leerling individueel aan, hij laat de groep niet 'meegenieten'

Feedback.

De leerkracht:

- ☐ geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: (1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel?; (2) hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? (3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?
- ☐ richt zijn feedback op het proces: inzet, strategie en aanpak
- ☐ benoemt de inzet van de leerling ("hard gewerkt") en het effect ervan ("en daarom is het gelukt")
- ☐ stelt leerlingen vragen die ze kunnen beantwoorden en geeft ze de tijd om een antwoord te geven
- ☐ laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas
- ☐ uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als "dit kunnen jullie vast en zeker" en "dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed"