

*Het verbeteren van het pedagogisch klimaat door
middel van het aanleren van gedragsverwachtingen
en belonen van bijbehorend gedrag*

Goed gedrag kun je leren

(Golly & Sprague, 2013)

Master Educational Needs

OSO

Fontys Hogescholen

17 augustus 2017

Megan Rijpert

Studentnummer: 3163849

Studiebegeleider: Carlos de Kleijn

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse.....	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemstelling.....	9
1.3 Doelstelling	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Pedagogisch klimaat	11
2.2 Veilig schoolklimaat	12
2.3 Omgangs- en gedragsregels	13
2.4 Preventie.....	13
2.5 Behaviorisme	14
Operant conditioneren	15
2.6 Positive Behavior Support	16
2.7 Basiswaarden	17
2.8 Gedragsverwachtingen	17
Aanleren van gedragsverwachtingen	18
2.9 Bekrachtiging van gedrag	18
2.10 Onderzoeksvraag en deelvragen	19
Onderzoeksvraag	19
Deelvragen	19
3. Onderzoeksstrategie en –methoden	20
3.1 Plan van aanpak.....	20
3.2 Onderzoeksparadigma.....	22
3.3 Onderzoeksstrategie.....	22
3.4 Respondenten.....	23
3.5 Onderzoeksmethoden	23
Deelvraag 1 en 2	24
Deelvraag 3	27
Triangulatie	28
3.6 Ethische aspecten	28
4. Data-analyse en resultaten	30

4.1	Deelvraag 1	30
4.2	Deelvraag 2	32
4.3	Deelvraag 3	34
5.	Conclusies en discussie	38
5.1	Conclusie deelvragen.....	38
	Deelvraag 1	38
	Deelvraag 2	39
	Deelvraag 3	40
5.2	Conclusie onderzoeksvraag	40
5.3	Discussie	42
5.4	Aanbevelingen	43
	Literatuurlijst	45
	Bijlagen	49
	Bijlage 1.....	49
	Bijlage 2.....	50
	Bijlage 3.....	67
	Bijlage 4.....	68
	Bijlage 5.....	70
	Bijlage 6.....	72
	Bijlage 7.....	75
	Bijlage 8.....	76
	Bijlage 9.....	82
	Bijlage 10.....	83
	Bijlage 11.....	88

Samenvatting

In groep 5 van basisschool X ervaren de leerkrachten moeilijkheden met het creëren van een goed pedagogisch klimaat. Zowel binnen als buiten de klas zijn regelmatig incidenten. Het bestaande handelen van de leerkrachten, waaronder het voor- en nabespreken van pauzes en groepsregels opstellen, levert onvoldoende verbetering op.

Literatuur (zie o.a. Onderwijsraad, 2010, Oostdam, in De Baat & Moerkens, 2013) wijst uit dat het stellen van duidelijke grenzen en regels een veilig klimaat in de klas ondersteunt. Deze veiligheid blijkt belangrijk te zijn voor een goed pedagogisch klimaat in de klas (zie o.a. Bos, in Alkema, Kuipers, Lindhout & Tjerkstra, 2015; Bosdriesz, in Pans, 2016).

Tijdens de interventies van dit onderzoek zijn gedragsverwachtingen volgens de principes van Positive Behavior Support (PBS) aangeleerd (Golly & Sprague, 2013). Principes van het behaviorisme, een gedragsgerichte benadering die ervan overtuigd is dat gedrag aangeleerd kan worden, liggen hieraan ten grondslag (Horner et al., 2012; Sipman, 2014; Van Beemen, 2010). Thorndike en Skinner hebben onderzoek gedaan naar het conditioneren van gedrag, waarbij het belang van positieve versterkers is gebleken (Skinner, 1974; Van der Veen & Van der Wal, 2008). Ook het belonen van gedragsverwachtingen, zowel met als zonder beloningssysteem, heeft in dit onderzoek een rol gespeeld.

Om in kaart te brengen wat het aanleren en belonen van gedragsverwachtingen heeft bijgedragen aan het pedagogisch klimaat in groep 5 hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld en zijn zes willekeurige kinderen en de leerkracht geïnterviewd. Het aanleren van gewenst gedrag is positief ervaren, waarbij het belonen van gewenst gedrag belangrijk is gebleken. Tevens is de Klimaatschaal afgenomen, waarvan eerder een nulmeting is gedaan. Het vergelijken van de resultaten van voor en na de interventies wijst uit dat leerlingen en de leerkracht het pedagogisch klimaat na de interventies als positiever ervaren. Ondanks dat de doelstelling van het onderzoek is behaald, was het onderzoek sterker geweest als er een aanvullend interview over de resultaten van de Klimaatschaal had plaatsgevonden. De school wordt onder andere geadviseerd te investeren in het aanleren van gewenst gedrag en te differentiëren op ondersteuningsbehoeften van kinderen ten aanzien van gedrag.

1. Probleemanalyse

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding van het onderzoek beschreven, waarna het praktijkprobleem wordt uitgewerkt. Afsluitend wordt de doelstelling van het onderzoek benoemd. In verband met de privacy is gebruik gemaakt van fictieve namen.

1.1 Aanleiding

In de functiebeschrijving van leraar basisonderwijs (CNV Onderwijs, z.j.) is vastgelegd dat het creëren van een pedagogisch klimaat, waarin alle leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen, één van de werkzaamheden is van een leraar basisonderwijs. Alkema et al. (2015) omschrijven het pedagogisch klimaat als het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van kinderen en die voorwaarde zijn voor hun ontwikkeling en vermogen om te leren.

Verschillende onderzoeken, onder andere van Anderson en Walberg (1974) en Fraser (1986), blijkt de samenhang tussen het klimaat in de klas en de leerresultaten van kinderen (Colot d'Escury, Van de Spek, De Jong, Van Beusekom & Dokman, 2013). Volgens Maslowski (in Colot d'Escury et al., 2013) komt hieruit naar voren dat kinderen beter presteren in klassen waarbij sprake is van een groepssamenhang tussen kinderen, waar orde heerst, waar kinderen worden gestimuleerd door de leerkracht goede resultaten te halen en waarin de leerkracht hoge verwachtingen heeft van kinderen.

Basisschool X (2016) ondersteunt in haar missie en visie de samenhang tussen het klimaat in de klas en de leerresultaten, waardoor zij veel waarde hechten aan een goed pedagogisch klimaat. Hierin staan voor Basisschool X drie elementen centraal, namelijk: wederzijds respect, veiligheid en een goede en open omgang met elkaar. De twee leerkrachten van groep 5, juf Anne en juf Juul, ervaren moeilijkheden met het creëren van een goed pedagogisch klimaat in de betreffende groep. Ze benoemen dat de omgang tussen leerlingen niet soepel verloopt. Hierbij noemen ze voorbeelden van gedrag dat zij zien bij de leerlingen, zoals het regelmatig gebruiken van scheldwoorden, het maken van, volgens de leerkrachten, kwetsende opmerkingen naar elkaar, 'fysiek' reageren op conflicten (schoppen en slaan) en elkaars spullen afpakken. Hierdoor ervaren zij gevolgen met betrekking tot de veiligheid van leerlingen. Later in deze paragraaf wordt dieper ingegaan op dit gedrag.

Om meer inzicht te krijgen in het pedagogisch klimaat is de Klimaatschaal afgenomen bij de leerlingen van groep 5. Juf Anne heeft de leerkrachtversie ingevuld. In verband met het geringe aantal dagen dat juf Juul in de groep werkt, heeft zij dit niet gedaan. De Klimaatschaal is een instrument waarmee het pedagogisch klimaat in kaart gebracht kan worden (Donkers & Vermulst, 2014). Hierdoor wordt duidelijk hoe de leerlingen en juf Anne het pedagogisch klimaat ervaren. De Klimaatschaal bestaat uit vier categorieën, namelijk (Donkers & Vermulst, 2014):

- Kwaliteit onderlinge leerling-relaties
- Sfeer in de klas
- Orde in de klas
- Kwaliteit interactie leerkracht-leerling

In Tabel 1 zijn de resultaten van de leerlingen van groep 5 te zien. In Tabel 2 is het resultaat van Anne te vinden.

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	<i>GEM</i>	<i>SD</i>	<i>GEM</i>	<i>SD</i>
Kwaliteit onderlinge leerling-relaties	3,17	0,90	3,05	0,46
	<i>Ondergemiddeld</i>			
Sfeer in de klas	3,30	1,22	2,72	0,54
	<i>Ondergemiddeld</i>			
Orde in de klas	3,43	1,20	2,53	0,51
	<i>Ondergemiddeld</i>			
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	3,73	1,24	3,27	0,55
	<i>Ondergemiddeld</i>			

Tabel 1 Resultaten van De Klimaatschaal leerlingversie (december 2016)

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)
	<i>GEM</i>		<i>GEM</i>
Kwaliteit onderlinge leerling-relaties	3,00		2,75
	<i>Ondergemiddeld</i>		
Sfeer in de klas	1,00		1,88
	<i>Zeer laag</i>		
Orde in de klas	4,00		3,33
	<i>Gemiddeld</i>		
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	4,00		3,64
	<i>Gemiddeld</i>		

Tabel 2 Resultaten van De Klimaatschaal leerkrachtversie (december 2016)

Allereerst is het verschil tussen het resultaat van de leerlingen en Anne op de categorie 'sfeer in de klas' opvallend. Anne scoort dit beduidend lager dan de leerlingen. Daarentegen scoort Anne de categorieën 'orde in de klas' en 'kwaliteit interactie leerkracht-leerling' hoger dan de leerlingen. De leerlingen ervaren hierin dus meer ontevredenheid dan Anne. Aan de hand van bovenstaande resultaten zijn verdiepende gesprekken gevoerd met de leerkrachten, de IB-er en twaalf, willekeurig gekozen, leerlingen, waarvan de resultaten hieronder worden beschreven.

Uit de Klimaatschaal blijkt dat 67% van de leerlingen aangeeft dat leerlingen regelmatig/vaak ruzie met elkaar maken. In de gesprekken met leerlingen komt dit terug: elf van de twaalf leerlingen benoemt dat er veel ruzie is *in* en *buiten* de klas. De leerkrachten bevestigen dit. Van de acht pauzes per week (continurooster) is zeker vijf keer sprake van een gebeurtenis tussen leerlingen, waarbij een leerkracht of overblijfouder moeten ingrijpen. Dit gebeurt regelmatig tijdens het voetballen. Bij deze gebeurtenissen wordt vaak taal gebruikt, gericht op de ander, dat niet wordt geaccepteerd op het schoolplein, zoals "*Flikker op!*" en "*Downie!*" Daarnaast komt regelmatig fysiek gedrag voor, zoals herhalend schoppen en slaan. Bovenstaande gedragingen komen terug in de resultaten van de Klimaatschaal: 50% van de leerlingen geeft aan dat leerlingen elkaar uitschelden en 67% van de leerlingen geeft aan dat leerlingen elkaar wel eens slaan of schoppen.

Volgens de leerkrachten lijken reacties en/of opmerkingen van leerlingen aanleiding te zijn voor een incident. Leerlingen bevestigen dit en noemen tijdens de gesprekken voorbeelden, zoals "*Nee, stommerd*" en "*Hou gewoon op!*" Tevens blijkt volgens de leerkrachten en de leerlingen dat kinderen regelmatig oneerlijk met elkaar spelen, waardoor kinderen gefrustreerd raken en conflicten ontstaan. Opvallend voor Anne is dat leerlingen bijna altijd kunnen benoemen welke afspraken en regels er met betrekking tot hun gedrag gelden. Echter, zij zijn niet voldoende in staat om dit na te leven.

Tijdens gesprekken benoemen leerlingen dat er in de klas veel dingen gebeuren die niet leuk zijn. Hierbij wordt bijvoorbeeld het afpakken van spullen genoemd. Als ze er iets van zeggen, krijgen ze dit niet meteen terug, waarbij leerlingen bijvoorbeeld reageren met: "*Haha, nee die krijg je niet terug.*" Pas na inschakeling van de leerkracht wordt dit opgelost. Tevens

krijgen leerkrachten het idee dat leerlingen beslist niet met elkaar willen samenwerken en dit uitspreken naar elkaar. Vooral de meisjes bevestigen dit tijdens de gesprekken. Ook vangen leerkrachten bij de meisjes opmerkingen op als: *“Ik ga dat echt niet voor jou doen.”*, *“Ga weg!”* en *“Ik wil echt niet met jou samenwerken.”* Zij hebben het gevoel dat dit vaker gebeurt, maar hier niet van af te weten. Kijkend naar de Klimaatschaal blijkt daaruit dat, alleen gekeken naar de resultaten van de meiden, 57% aangeeft dat leerlingen over elkaar roddelen.

Anne benoemt dat zij incidenten negen van de tien keer klassikaal bespreekt. Dit houdt in dat alle leerlingen, ook die niet direct betrokken zijn, hiermee te maken krijgen. Hierbij wordt besproken wat er is gebeurd en worden afspraken gemaakt om herhaling te voorkomen. Echter ervaart Anne hiervan onvoldoende effect. Ze heeft het gevoel dit steeds opnieuw te moeten doen, waarbij het gedrag van leerlingen niet/nauwelijks verandert. Dit kan volgens haar de ‘zeer lage’ score van de kinderen voor ‘sfeer in de klas’ verklaren. Leerlingen benoemen het klassikaal bespreken van incidenten niet leuk te vinden. Het kost hun veel tijd, waarin ze hadden kunnen leren en/of iets leuks konden doen. Ook Anne ervaart dat dit ten koste gaat van de leertijd.

Opvallend is dat vier leerlingen benoemen bij een incident niet altijd een leerkracht in te schakelen. Hieruit blijkt dat er incidenten zijn waarvan leerkrachten niets afweten. Argumenten die de leerlingen geven zijn onder andere: *“Het heeft toch geen zin.”* en *“Het blijft toch doorgaan.”* Deze uitspraken lijken erop te wijzen dat de leerlingen de aanpak van de leerkrachten als onvoldoende effectief ervaren, wat kan wijzen op de ondergemiddelde score die zij toekennen aan de interactie tussen leerkracht en leerling.

Om de situatie in groep 5 te verbeteren zijn verschillende groepsregels opgesteld, zoals *“Luisteren naar elkaar”* en *“Steek je vinger op”*. Deze zijn ondertekend door alle leerlingen en beide leerkrachten. Toch merken beide leerkrachten dat leerlingen moeite hebben zich hieraan te houden. Daarom hebben zij een beloningssysteem ingesteld. Ieder tafelgroepje (vier/vijf leerlingen) kan bij goed gedrag een smiley verdienen. Na tien smileys volgt een zelfbedachte beloning, zoals tien minuten op de computer. Dit beloningssysteem geldt alleen voor de situatie *in* de klas.

Om de situatie in de pauzes te verbeteren, wordt iedere pauze vooraf besproken. Hierin benoemen leerlingen wat de regels en de afspraken tijdens de pauzes zijn. Achteraf wordt besproken hoe dit is gegaan. Zowel leerkrachten als leerlingen geven aan dat dit bijna altijd gefocust is op het oplossen en nabespreken van incidenten. Deze acties zijn, gezien de aanhoudende problemen, volgens de leerkrachten, niet voldoende dekkend. Graag willen zij hier meer ondersteuning voor.

Vorig schooljaar heeft de leerkracht van groep 4 dezelfde problemen ervaren. Zij benoemt regelmatig afspraken en gedragsregels besproken te hebben. Daarbij is aandacht besteed aan de groepsvorming door het uitvoeren van verschillende groepsvormende activiteiten, zoals complimenten geven en ontvangen, gezelschapsspelletjes spelen en diverse samenwerkingsopdrachten (Van Overveld, 2013). Echter heeft dit volgens deze leerkracht en de IB-er onvoldoende opgeleverd.

Op school is geen methode voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen aanwezig. Ook staat hiervoor geen tijd op het rooster. Wel geldt op school een waarschuwingssysteem bij grensoverschrijdend gedrag. Als een kind per dagdeel drie waarschuwingen krijgt, moet het nablijven.

1.2 Probleemstelling

In de vorige paragraaf is gebleken dat de omgang tussen leerlingen niet soepel verloopt, waarover de leerkrachten zich zorgen maken. De inzet van groepsregels, het beloningssysteem voor de tafelgroepjes en het voor- en nabespreken van de pauzes hebben hierbij onvoldoende verbetering opgeleverd. Daarbij ervaren de leerkrachten dat leerlingen wel weten wat de regels zijn, maar dat het nakomen daarvan moeizaam verloopt. De leerkrachten en leerlingen ervaren dat er teveel tijd wordt besteed aan het bespreken en oplossen van incidenten en het corrigeren van gedrag, terwijl dit onvoldoende resultaat oplevert. Tevens lijken leerlingen het handelen van leerkrachten als onvoldoende effectief te ervaren. De leerkrachten willen dat de leerlingen in de klas op een prettige manier met elkaar omgaan, zodat de sfeer in de klas, en dus het pedagogisch klimaat, verbeterd wordt.

De leerkrachten willen weten hoe zij hun handelen kunnen aanpassen en vormgeven, zodat zij het pedagogisch klimaat in groep 5 kunnen verbeteren.

1.3 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het verbeteren van het pedagogisch klimaat in groep 5. Na inzet van de interventies kan het pedagogisch klimaat (onder andere) opnieuw gemeten worden met de Klimaatschaal. Om de doelstelling meetbaar te maken, is ervoor gekozen het doel hieraan te koppelen.

Uit de Klimaatschaal is gebleken dat de vier categorieën van het pedagogisch klimaat, volgens de leerlingen, ondergemiddeld scoren. Gezien de duur van het onderzoek is ervoor gekozen om voor alle categorieën een minimale normscore van 4, een gemiddelde score, als doel te stellen. De doelstelling van dit onderzoek is daarom als volgt:

Aan het eind van dit onderzoek scoren alle vier de categorieën van de Klimaatschaal - leerlingversie in groep 5 van Basisschool X minimaal gemiddeld.

De leerkrachten van groep 5 ondersteunen deze doelstelling.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt theorie beschreven die relevant is voor dit praktijkonderzoek. Deze theoretische verdieping vloeit voort uit het beschreven praktijkprobleem en draagt bij aan het behalen van de genoemde doelstelling.

2.1 Pedagogisch klimaat

Zoals in het vorige hoofdstuk is benoemd, omschrijven Alkema et al. (2015) het pedagogisch klimaat als het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van kinderen en die voorwaarde zijn voor hun ontwikkeling en vermogen om te leren. Daarbij zien Donkers en Vermulst (2014) een goed pedagogisch klimaat als een belangrijke voorwaarde om de kwaliteiten van kinderen optimaal tot hun recht te laten komen. Dulk en Janssens (in Donkers & Vermulst, 2014) leggen expliciet de nadruk op relaties. Zij omschrijven het pedagogisch klimaat als het geheel van factoren dat de relaties tussen alle personen in de klas bepaalt.

Zoals in de probleemanalyse benoemd, is in verschillende onderzoeken de samenhang tussen het klimaat in de klas en leerresultaten gebleken (Colot d'Escury et al., 2013). Tevens ziet Scholte (in Donkers & Vermulst, 2014) zaken als leerlingrelaties, relatie met leerkracht en sociale positie in de groep als indirecte leervoorwaarde.

Bos (in Alkema et al., 2015) noemt acht aspecten die belangrijk zijn voor het creëren van een goed pedagogisch klimaat. Deze zijn gebaseerd op de punten waarop de onderwijsinspectie beoordeelt, namelijk:

1. Ordelijke en functionele leeromgeving: dit geeft een gevoel van veiligheid.
2. Leerkrachtgedrag en –taalgebruik dat respect toont voor leerlingen: belangrijk voor de relatie, waardoor kinderen zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen.
3. Onderling respect bij leerlingen bevorderen.
4. Leerkrachten ondersteunen het zelfvertrouwen van leerlingen.
5. Duidelijke omgangsregels op school: dit geeft kinderen een zeker en veilig gevoel
6. Leerkrachten zorgen voor structuur: dit biedt kinderen zekerheid.
7. Leerkrachten zorgen voor een uitdagende leeromgeving: dit zorgt voor plezier.

8. Leerkrachten stimuleren de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid.

Kerpel (2014) onderschrijft bovenstaande punten, maar voegt hieraan toe dat leerkrachten authentiek, 'echt', moeten zijn en vertrouwen moeten hebben in hun leerlingen, waarmee hun zelfvertrouwen wordt bevorderd.

2.2 Veilig schoolklimaat

Basisschool X ziet veiligheid als één van de drie kenmerken voor een goed pedagogisch klimaat en vindt het belangrijk hieraan te voldoen. Per 1 augustus 2015 is de wet 'Veiligheid op School' ingevoerd. Hierin is vastgelegd dat iedere school zorg moet dragen voor de sociale, psychische en fysieke veiligheid van kinderen (Pans, 2016). In de probleemanalyse blijkt dat deze vormen van veiligheid een rol spelen in groep 5 van Basisschool X.

Maslow publiceerde in 1943 de behoeftepiramide waarin hij de behoeften van de mens, waaronder veiligheid, in een volgorde plaatst, zie Afbeelding 1 (Van Engelen, 2010). Maslow is ervan overtuigd dat de behoeften onderin de piramide eerst vervuld moeten worden, voordat hogere behoeften vervuld kunnen



Afbeelding 1 Behoeftepiramide van Maslow. Overgenomen uit "Grip op de groep" van R. Van Engelen, 2010.

worden (Hooijmakers, Stokhof & Verhulst, 2009; Ros, 2014). Dit houdt in dat wanneer leerlingen zich niet veilig voelen in de klas, ze de drie bovenliggende lagen niet bereiken. Kijkend naar de eerder genoemde definities van het pedagogisch klimaat komen de drie bovenste lagen van de piramide daarin terug, zoals relaties tussen personen en optimale leerresultaten. Hieruit blijkt het belang van veiligheid voor het pedagogisch klimaat.

Bosdriesz (in Pans, 2016), ambassadeur sociale veiligheid, stelt dat sociale veiligheid begint en eindigt bij een goed pedagogisch klimaat. Een gevoel van veiligheid komt terug in diverse aspecten die Bos (in Alkema et al., 2015) noemt voor een goed pedagogisch klimaat.

Oostdam (in De Baat & Moerkens, 2013) sluit zich hierbij aan. Hij benoemt het belang van de school als veilige plek en voegt hieraan toe dat een goede interactie tussen leerkrachten en leerlingen onderling belangrijk is. Deze interactie komt terug in de beschrijving van het pedagogisch klimaat van Dulk en Janssens (in Donkers & Vermulst, 2014) en de Klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2014). Tevens benoemt Scholte (in Donkers & Vermulst, 2014) het belang van relaties als indirecte leervoorwaarde.

Om het pedagogisch klimaat te verbeteren, moet de veiligheid in de klas dus in orde zijn. In dit onderzoek zal hieraan gewerkt worden, zodat het vervullen van bovenliggende lagen van de piramide mogelijk wordt, wat zal bijdragen aan het pedagogisch klimaat in de klas.

2.3 Omgangs- en gedragsregels

In het Actieplan Sociale Veiligheid (Van Helvoirt & Smeets, 2014) staat vermeld dat er in een veilig schoolklimaat grenzen en regels zijn, er adequaat opgetreden wordt tegen grensoverschrijdend gedrag en leerlingen worden aangemoedigd om positief gedrag te laten zien. De Onderwijsraad (2010) ondersteunt dit: het stellen van regels en grenzen biedt kinderen met gedragsproblemen structuur, waardoor de omgeving veiliger wordt. Ook SLO (2015) en Oostdam (in De Baat & Moerkens, 2013) onderschrijven het belang van heldere en duidelijke regels voor een veilig klimaat in de klas. Ook in de acht aspecten voor een goed pedagogisch klimaat komt het belang van duidelijke omgangsregels op school (aspect vijf) terug voor het creëren van een veilig gevoel (Bos, in Alkema et al., 2015). Het hebben én hanteren van omgangs- en gedragsregels blijkt dus van belang voor een goed en veilig klimaat in de klas.

2.4 Preventie

Naast het belang van omgangs- en gedragsregels, blijkt uit literatuur het belang van preventie. Van Overveld (2013) stelt dat men beter problemen kan voorkomen dan genezen. Ook Warger et al. (1999) benadrukken het belang van preventie: het is makkelijker om ongewenst gedrag te voorkomen dan ongewenst gedrag veranderen in gewenst gedrag. Daarbij zijn er geen negatieve gevolgen voor leerlingen die zich goed gedragen, bijvoorbeeld door tijd die verloren gaat aan het oplossen van een conflict. Ondersteunend stellen Golly en

Sprague (2013) dat interventies alleen doelmatig zijn als de meeste aandacht uitgaat naar preventie.

In de probleemanalyse blijkt dat leerkrachten van groep 5 aan het begin van het schooljaar, preventief, groepsregels hebben opgesteld met de groep. Daarnaast worden regels en afspraken van de pauzes voorafgaand aan iedere pauze besproken om problemen te voorkomen. Echter blijkt uit de probleemanalyse dat in de huidige praktijk veelal curatief gehandeld wordt: een incident is voorgevallen en de leerkrachten bespreken dit met de leerlingen. Gezien het belang van preventie uit de literatuur, en de kansen die hiervoor in de huidige praktijk liggen, zal het onderzoek zich richten op de preventie.

2.5 Behaviorisme

De leerkrachten van groep 5 ervaren onvoldoende effect van de huidige groepsregels en het vooraf bespreken van de pauzes, waarin regels en afspraken worden benoemd. Uit onderzoek van Walker et al. (in Golly & Sprague, 2013) is gebleken dat alleen het stellen van regels niet voldoende effect heeft op het probleemgedrag van leerlingen. Pas als dit wordt onderwezen en nageleefd, vermindert het probleemgedrag sterk. De overtuiging dat gedrag kan worden aangeleerd, komt voort uit het behaviorisme (Van Beemen, 2010).

Het behaviorisme is een gedragsgerichte benadering dat zich richt op concreet, waarneembaar gedrag (Sipman, 2014). De koppeling tussen stimulus (prikkel) en respons (waarneembare reactie op de stimulus) staat hierbij centraal, waarbij het tussenliggende proces buiten beschouwing wordt gelaten. Dit wordt daarom de black-box benadering genoemd (Van Beemen, 2010; Van der Veen & Van der Wal, 2008).

Het behaviorisme komt voort uit de opvatting van Locke, een filosoof, dat ieder kind als onbeschreven blad (tabula rasa) wordt geboren, waarbij ervaringen het kind vormen. Watson bouwde hier op voort. Volgens hem zijn gedragsveranderingen het gevolg van conditioneringsprocessen, het belonen en straffen van gedrag (Van Beemen, 2010). Thorndike, een behaviorist, heeft aangetoond dat het belonen van gewenst gedrag veel effectiever is dan straffen bij:

- het bestrijden van ongewenst gedrag
- het tot stand brengen van gewenst gedrag (Van der Veen & Van der Wal, 2008).

Om dit te ondersteunen heeft Thorndike de wet van het effect geformuleerd, namelijk: “Het effect van de respons bepaalt de sterkte van het verband tussen stimulus en respons.” (Van der Veen & Van der Wal, 2008, p. 56). Bijvoorbeeld: een kind wil een snoepje, maar moeder weigert. Als het kind hierom een driftbui krijgt, geeft moeder toe. Hierdoor is de kans groter dat het kind in het vervolg weer een driftbui krijgt om een snoepje te krijgen. Het toenemen van gewenst gedrag kan op verschillende manieren bekrachtigd worden, zoals door sociale, ruil-, activiteiten- en materiële versterkers (Jeninga, 2013). Hierbij is de consequente toepassing van volwassenen bepalend voor het slagen.

Operant conditioneren

Skinner, ook een behaviorist, heeft vervolgonderzoek gedaan naar aanleiding van Thorndike's wet van het effect. De consequentie op gedrag speelt hierbij een grote rol. Skinner neemt operant, spontaan, gedrag als uitgangspunt. Conditionering hiervan vindt plaats door de reacties uit de omgeving, externe factoren dus. Het verband tussen gedrag en de consequentie ervan staat hierbij dus centraal (Jeninga, 2013; Van der Veen & Van der Wal, 2008). Dit wordt operante conditionering genoemd.

Volgens Skinner (1974) zijn versterkers belangrijk voor het bekrachtigen van gedrag. Kijkend naar Thorndike's wet van het effect is de inzet van positieve versterkers het meest effectief om gewenst gedrag te realiseren, bijvoorbeeld: als een kind gedurende de dag geen andere leerlingen heeft geslagen, mag hij als beloning vijf minuten op de computer. Door deze positieve versterker is het waarschijnlijker dat het kind in het vervolg minder zal slaan. Daarentegen zijn er ook negatieve versterkers. Om ongewenst gedrag af te leren kan een negatieve (straf) of uitblijvende (negeren) reactie worden gegeven (Sipman, 2014). Negeren is hierbij het meest effectief gebleken. Ongewenst gedrag kan aandacht vragen wat kan worden geïnterpreteerd als bekrachtiger. Door ongewenst gedrag te negeren, en dus geen aandacht te geven, blijkt probleemgedrag af te nemen (Sipman, 2014; Van Beemen, 2010).

Zoals in de probleemanalyse is benoemd, werkt Basisschool X met een waarschuwingssysteem. Leerlingen die grensoverschrijdend gedrag vertonen, krijgen één of meerdere waarschuwingen met mogelijk nablijven als gevolg. In groep 5 blijkt de inzet hiervan niet voldoende te werken, omdat het ongewenste gedrag niet (voldoende) afneemt. Bij deze aanpak wordt gebruik gemaakt van negatieve versterkers. De eerder genoemde wet van het effect kan verklaren waarom het ongewenste gedrag niet (voldoende) afneemt. Echter stelt Jeninga (2013) dat sommige kinderen een negatieve prikkel nodig is om hen bewust te maken van het probleemgedrag, bijvoorbeeld: een waarschuwing bij brutaal gedrag kan aangeven dat het negatieve gedrag niet geaccepteerd wordt. Hierbij geeft hij wel aan dat deze aanpak altijd gecombineerd moet worden met positieve versterkers.

2.6 Positive Behavior Support

Positive Behavior Support (PBS) is een methodiek waaraan de principes van het behaviorisme aan ten grondslag liggen (Horner et al., 2012). In de probleemanalyse is gebleken dat kinderen de regels in de klas wel weten, maar dat naleven ervan lastig blijkt. PBS gaat er vanuit dat kinderen soms ongewenst gedrag vertonen doordat zij niet precies weten wat er van hen verwacht wordt. Deze methodiek leert gewenst gedrag aan en stimuleert dit (Golly & Sprague, 2013). Hierbij gaat men er vanuit dat het versterken van gewenst gedrag, net als bij het behaviorisme, belangrijk is bij het realiseren van gedragsverandering (Goei et al., 2010).

De methodiek gaat uit van de volgende kernprincipes (Golly & Sprague, 2013):

- Ontwikkel duidelijke gedragsverwachtingen: bepaal welk gedrag je wilt horen en zien.
- Communiceer en onderwijs je verwachtingen: leer kinderen hoe gewenst en ongewenst gedrag eruitziet.
- Herken en bekrachtig gewenst gedrag
- Minimaliseer de aandacht voor ongewenst gedrag
- Wees duidelijk en consequent met de gevolgen

Deze kernprincipes sluiten aan bij bovengenoemde literatuur, zoals het belang van omgangs- en gedragsregels en het aanleren en bekrachtigen van gewenst gedrag. De principes van PBS

sluiten goed aan bij de huidige situatie in groep 5 en zullen daarom ingezet worden tijdens dit onderzoek.

2.7 Basiswaarden

“Regels zonder waarden zijn waardeloos.” (Den Hartog, 2017, p. 23)

Het onderwijs neemt een belangrijke rol in wat betreft normen en waarden. Het is daarom van belang dat de school nadenkt over de waarden die zij willen uitdragen en overbrengen (Van Engelen, 2010). Volgens Golly en Sprague (2013) is het duidelijk formuleren van basiswaarden en gedragsverwachtingen de eerste stap in het handhaven van gewenst gedrag. Hierdoor weten leerlingen en leerkrachten wat er van hen verwacht wordt, wordt leerlinggedrag gestuurd en wordt oplettendheid van leerkrachten versterkt. Golly en Sprague (2013) adviseren om voor drie tot vijf basiswaarden te kiezen. Dit komt overeen met het advies van Visch (2013) om enkele overkoepelende regels te formuleren, waar alle ‘kleinere’ regels onder vallen.

2.8 Gedragsverwachtingen

Vanuit de drie basisregels kunnen gedragsverwachtingen worden geformuleerd. Het is belangrijk dat voor de leerkracht helder is welk gedrag precies, concreet, verwacht wordt van leerlingen. Pas dan kan dit overgedragen worden aan de leerlingen (Golly & Sprague, 2013). Ook Jeninga (2013) benadrukt het belang van het duidelijk aangeven van verwachtingen, waardoor gedragsproblemen kunnen worden voorkomen. Belangrijke kenmerken van een goede gedragsverwachting volgens Golly en Sprague (2013) zijn:

- Eenduidigheid: dit zorgt voor voorspelbaarheid en veiligheid.
- Positief geformuleerd: uit onderzoek blijkt dat kinderen zich eerder aan positieve regels houden dan aan negatieve.
- Regelmatig onderwezen en opnieuw bekeken
- Alle kinderen en teamleden, in dit geval de groepsleerkrachten, kennen de gedragsverwachtingen

Als aanvulling hierop noemt Weusten (in Van Geel, 2006) dat deze hanteerbaar en controleerbaar moeten zijn.

Aanleren van gedragsverwachtingen

“Betrokkenheid vergroot het verantwoordelijkheidsgevoel.” (Jeninga, 2013, p. 115)

Golly en Sprague (2013) hebben een format ontwikkeld, waarmee lessen in gedrag kunnen worden vormgegeven. De structuur van deze lessen is als volgt:

1. Gedragsverwachting introduceren: wat en waarom
2. Voorbeelden van (on)gewenst gedrag op de locatie zelf
3. Kinderen laten oefenen en bekrachtigen

De Baat en Moerkens (2013) onderschrijven stap 3 en 4. Zij zien het creëren van oefensituaties, het oefenen en het bekrachtigen van gewenst gedrag als effectief voor het stimuleren van gewenst gedrag. Daarnaast is bij deze lessen het geven van positieve feedback en correcties van belang (Golly & Sprague, 2013). Na iedere les is het belangrijk dat kinderen genoeg tijd krijgen om dit gedrag te oefenen. Hierdoor kunnen kinderen het gedrag zich eigen maken, ook wel internaliseren.

Wanneer de leerkracht ziet dat zich een probleem(situatie) voordoet, kan hierop ingespeeld worden en kan een spontane les worden gegeven. Belangrijk is dat de intensiteit van de interventie moet overeenkomen met de intensiteit en complexiteit van het probleemgedrag (Golly & Sprague, 2013).

2.9 Bekrachtiging van gedrag

Zoals eerder benoemd heeft Thorndike bewezen dat bekrachtigen van gewenst gedrag effectiever is dan straffen. Hierbij is het belang van positieve versterkers benoemd. Uit onderzoek blijkt dat kinderen minstens vier keer zoveel positieve dan negatieve aandacht moeten krijgen om gewenst gedrag te bereiken (4:1 regel) (Golly & Sprague, 2013). Golly en Sprague (2013) noemen vier kenmerken die belangrijk zijn bij het bekrachtigen van gedrag, namelijk:

- Erken gewenst gedrag openlijk: Golly en Sprague (2013) zien erkenning van gewenst gedrag als makkelijkste en krachtigste manier om leerlinggedrag te veranderen. Dit houdt in dat op een neutrale manier gezegd wordt dat de leerling zich gedroeg zoals

wenselijk is, bijvoorbeeld: Ik zag dat je rustig je broodtrommel pakte en daarbij anderen met rust hebt gelaten.

- Gebruik waarderingen en beloningen die de kinderen aanspreken
- Beloon vaker in stressvolle tijden
- Onderwijs gedragsverwachtingen opnieuw als ongewenst gedrag toeneemt

Hierbij is het belangrijk dat het versterken langere tijd consequent gebeurt, waarbij dit zo spoedig mogelijk op gewenst gedrag volgt (Sipman, 2014).

Skinner (in Van der Veen & Van der Wal, 2008) heeft ook bewezen dat het belonen van deelhandelingen van complex gedrag erg belangrijk is. Het systematisch opbouwen van complex gedrag middels versterkers wordt shaping genoemd. In de praktijk kan het oplossen van een conflict gezien worden als complex gedrag. Deelhandelingen hiervan zijn onder andere rustig blijven, met elkaar praten en een oplossing bedenken.

2.10 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag

Op welke manier kan het aanleren van gedragsverwachtingen en het bekrachtigen van bijbehorend gedrag een bijdrage leveren aan het pedagogisch klimaat in groep 5 van basisschool X?

Deelvragen

1. Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen het aanleren van gedragsverwachtingen?
2. Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen het belonen van gedragsverwachtingen?
3. Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen het pedagogisch klimaat na de interventies van dit onderzoek?

3. Onderzoeksstrategie en -methoden

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de opzet van dit onderzoek. Allereerst worden het plan van aanpak, het gekozen onderzoeksparadigma en de onderzoeksstrategie beschreven. Vervolgens wordt beschreven welke onderzoeksmethoden worden ingezet om data te verzamelen en welke respondenten hierbij betrokken zijn. Daarbij wordt beschreven hoe de kwaliteit van het onderzoek gewaarborgd wordt en hoe rekening wordt gehouden met ethische aspecten. In verband met veranderingen in de formatie wordt juf Juul de rest van dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

3.1 Plan van aanpak

Om het pedagogisch klimaat in groep 5 van basisschool X te verbeteren, krijgen de leerlingen basiswaarden en gedragsverwachtingen aangeleerd. Dit vindt plaats vanaf 21 maart 2017 op maandag en dinsdag en zal gebeuren door de onderzoeker.

Allereerst worden de basisregels, voor de kinderen 'gekleurde regels', geïntroduceerd (Golly & Sprague, 2013; Visch, 2013). In overleg met Anne en de IB-er is ervoor gekozen om drie 'basisregels' te formuleren voor groep 5, namelijk:

- Wat ik doe, is goed voor de groep.
- Ik doe mijn werk zo goed als ik kan.
- Ik zorg voor de school, het lokaal en onze spullen.

Deze basisregels worden opgehangen in de klas. Het herinnert de leerlingen eraan en het is voor de leerkracht eenvoudiger om hieraan te relateren (Golly & Sprague, 2013).

Voordat gedragsverwachtingen worden aangeleerd aan leerlingen is het belangrijk om het gewenste gedrag te concretiseren en te verhelderen (Golly & Sprague, 2013). Het format van Golly en Sprague (2013) wordt hiervoor ingezet, zie [bijlage 1](#). De onderwerpen van deze lessen, de gedragsverwachtingen, worden in overleg met Anne vastgesteld, omdat zij goed zicht heeft op de behoeften van de groep. Bij het opstellen van goede gedragsverwachtingen, 'witte regels' voor de kinderen, wordt rekening gehouden met de eerder genoemde kenmerken, zoals eenduidigheid en positief geformuleerd (Golly & Sprague, 2013; Wuesten, in Van Geel, 2006).

Iedere maandag en dinsdag wordt met Anne de aangeleerde gedragsverwachting besproken. Ook zullen eerder geleerde gedragsverwachtingen geëvalueerd worden, zoals de naleving van de gedragsverwachtingen. Eventueel kan hierdoor beslist worden een gedragsverwachting opnieuw te onderwijzen.

Volgens Thorndike (in Van der Veen & Van der Wal, 2008) en Skinner (1974) is het positief bekrachtigen van gedrag van groot belang is bij het realiseren van gewenst gedrag. De groepsleerkracht is de hele dag in de klas en zal daarom de grootste rol spelen bij het bekrachtigen van gewenst gedrag. Gedurende de dag gaat de Anne gewenst gedrag meer positief versterken door dit vaker te erkennen en belonen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van sociale versterkers (Jeninga, 2013), zoals een compliment of schouderkopje. Hierbij is het belangrijk dat het versterken langere tijd consequent gebeurt, waarbij dit zo spoedig mogelijk op gewenst gedrag volgt (Sipman, 2014).

Daarnaast wordt een beloningssysteem ingezet, namelijk een 'stickermeter'. Een papieren strook van één meter wordt beplakt met stickers. Ieder dagdeel kan de klas een sticker verdienen. Deze wordt op de stickermeter geplakt. Wanneer deze vol is, volgt een klassikale beloning die in overleg met de groep wordt gekozen. Deze manier van versterken wordt een ruilversterker genoemd (Jeninga, 2013).

De school vindt het belangrijk om leerlingen bij het proces te betrekken; wanneer zij bij het proces betrokken worden, zijn ze eerder bereid om zich eraan te houden (Jeninga, 2013). Daarom mogen de leerlingen meebeslissen of zij vinden dat zij wel of niet een sticker verdienen. Ook worden de leerlingen bij het proces betrokken door tussendoor met hen te evalueren, waarbij positieve en leerpunten worden besproken. Zo worden zij betrokken bij het aanbod en wordt ingespeeld op hun behoeften.

In [bijlage 2](#) is een logboek van de lesvoorbereidingen te vinden die tot stand is gekomen in overleg met Anne en de leerlingen.

3.2 Onderzoeksparadigma

Dit praktijkonderzoek vindt plaats binnen het kritisch-emancipatorische paradigma. De Lange, Schuman en Montessori (2010) noemen de wens om iets aan de bestaande situatie te veranderen als een van de grondmotieven om aan een onderzoek te beginnen. Dit komt overeen met het grondmotief van dit onderzoek, namelijk het pedagogisch in groep 5 dat veranderd, en verbeterd, moet worden. Hierbij wordt kritisch gekeken naar de rol en de idealen van betrokkenen (De Lange et al., 2010). Binnen dit onderzoek is sprake van enige mate van subjectiviteit, zoals dat in ieder praktijkonderzoek aan de orde is. In dit onderzoek wordt hiermee rekening gehouden door alle betrokkenen, de leerkracht en leerlingen, een stem te geven in dit onderzoek. Anders gezegd, er wordt naar hun bevindingen gevraagd.

Bij deze vorm van onderzoek speelt kritische reflectie een belangrijke rol, waarbij zuiverheid en duidelijkheid van belang zijn. Deze reflectie richt zich zowel op normatieve opvattingen van de onderzoeker als op de opvattingen die de onderwijscontext, waarin het onderzoek zich bevindt, bepalen (De Lange et al., 2010). In dit praktijkonderzoek wordt de literatuur kritisch vergeleken met de praktijksituatie en vormgegeven in de onderwijscontext. Tevens zal kritisch worden gereflecteerd op de veranderde praktijksituatie en de effecten daarvan.

3.3 Onderzoeksstrategie

Een onderzoeksstrategie is een strategische bundeling van onderzoeksmethoden (De Lange et al., 2010). Dit praktijkonderzoek is een actieonderzoek. Volgens Schuman (in De Lange et al., 2010) wordt bij dit soort onderzoek de beroepspraktijk onderzocht met als doel deze te verbeteren/vernieuwen. In dit onderzoek wordt het pedagogisch klimaat in groep 5 onderzocht en wordt gekeken hoe dit verbeterd kan worden. Hierbij wordt een alternatieve handelingswijze ingezet, uitgetoetst en geëvalueerd, wat kenmerkend is voor een actieonderzoek (De Lange et al., 2010). Er worden namelijk drie basisregels en gedragsverwachtingen opgesteld en onderwezen aan de leerlingen. Daarnaast worden deze gedragsverwachtingen bekrachtigd. Ook is er bij een actieonderzoek altijd sprake van een onderzoeks- en een handelingsdeel (De Lange et al., 2010). In het onderzoeksdeel wordt onderzocht wat het praktijkprobleem is en wordt passend literatuuronderzoek gedaan. Het handelingsdeel bevat de uitvoering van de interventies, namelijk het aanleren en hanteren

van gedragsverwachtingen en het verzamelen van data. Deze wordt vervolgens geanalyseerd, waarna conclusies op de deel- en onderzoeksvragen kunnen worden getrokken.

3.4 Respondenten

Om de deelvragen en de onderzoeksvraag te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van verschillende respondenten. Het praktijkonderzoek heeft als doel het pedagogisch klimaat in groep 5 te verbeteren, waarvan alle 28 leerlingen uit groep 5 en Anne deel van uitmaken. De onderzoeker wil weten hoe zij de interventies hebben ervaren en welke invloed dat volgens hen op het pedagogisch klimaat in de groep heeft. De keuze voor de 28 leerlingen uit groep 5 en Anne is daarom vanzelfsprekend. De 28 leerlingen zijn onderverdeeld in 15 jongens en 13 meisjes in de leeftijdscategorie van 8 tot 10 jaar. Voor drie van deze meisjes is Nederlands hun tweede taal (NT2).

3.5 Onderzoeksmethoden

Voor het beantwoorden van de deelvragen is gebruik gemaakt verschillende onderzoeksmethoden. In Tabel 3 is te zien welke instrumenten worden ingezet.

Deelvraag	Instrument	Respondenten
Deelvraag 1	Vragenlijst leerlingen	28 leerlingen
	Interview leerlingen	Zes willekeurige leerlingen
	Narratief interview leerkracht	Juf Anne
Deelvraag 2	Vragenlijst leerlingen	28 leerlingen
	Interview leerlingen	Zes willekeurige leerlingen
	Narratief interview leerkracht	Juf Anne
Deelvraag 3	Vragenlijst (Klimaatschaal leerlingversie)	28 leerlingen
	Vragenlijst (Klimaatschaal leerkrachtversie)	Juf Anne

Tabel 3 Overzicht onderzoeksinstrumenten en respondenten per deelvraag

Hieronder worden de instrumenten besproken die ingezet worden, waarbij per instrument wordt aangegeven hoe de kwaliteit van het onderzoek gewaarborgd wordt. Hierbij zijn validiteit en betrouwbaarheid van belang. Validiteit heeft te maken met de mate waarin het instrument werkelijk meet wat gemeten moet worden. De betrouwbaarheid heeft te maken

met de mate waarin het instrument bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel telkens hetzelfde resultaat oplevert (De Lange et al., 2010).

Deelvraag 1 en 2

Vragenlijst leerlingen

Er wordt een vragenlijst ingezet om de ervaringen van leerlingen te verzamelen. Het afnemen hiervan kost relatief weinig tijd en is geschikt voor een groot aantal, in dit geval 28, respondenten (De Lange et al., 2010). Tevens kan hiermee de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd worden. Deze anonimiteit zorgt er mogelijk voor dat leerlingen zich vrijer voelen om de vragenlijst eerlijk te beantwoorden (De Lange et al., 2010).

De vragenlijst bevat zeventien stellingen. Hiervan hebben tien stellingen betrekking op deelvraag 1 en zeven stellingen hebben betrekking op deelvraag 2. Zie [bijlage 3](#) voor een blanco vragenlijst. Per deelvraag zijn de vragen geclusterd op thema om het analyseren te vergemakkelijken. De clusters zijn als volgt:

Deelvraag 1:

- Belang van de regels
- Effect van de regels
- Lessen van juf Maud

Deelvraag 2:

- Waarschuwing
- Belonen zonder beloningssysteem
- Belonen met beloningssysteem

Bij het opstellen van de vragenlijst is kritisch gekeken naar welke elementen bijdragen aan het beantwoorden van de deelvragen. Doordat leerlingen hiermee aangeven in hoeverre zij het eens zijn met de stellingen, brengt dit de ervaringen van de leerlingen in kaart. Dit is het doel van dit onderzoeksinstrument. Bij deelvraag 1 zijn de stellingen gericht op de gedragsverwachtingen (door de leerlingen 'regels' genoemd), het aanleren daarvan en de betreffende ervaringen hiermee, bijvoorbeeld: *"Ik vind de lessen van juf Maud belangrijk voor de sfeer in de klas."* en *"De regels hebben ervoor gezorgd dat het in de pauze fijner is dan voor de regels er waren."* Bij deelvraag 2 zijn de stellingen gericht op het belonen van de

gedragsverwachtingen en de ervaringen daarmee, bijvoorbeeld: *“Ik vind het fijn als ik een compliment krijg van de juf over mijn gedrag.”* en *“De stickermeter voor in de klas zorgt ervoor dat ik me beter aan de regels houd.”* Toch wordt hierbij één vraag gesteld over het waarschuwingssysteem, omdat dit voor de doorlopende lijn op school, ook wordt gehanteerd in groep 5.

Bij de formulering van de stellingen is rekening gehouden met de kenmerken die deze volgens De Lange et al. (2010) moeten hebben, namelijk: eenduidig, eenvoudig, helder en neutraal. De vragenlijst bevat enkel gesloten vragen, stellingen, met vier keuzemogelijkheden: oneens, beetje oneens, beetje eens en eens. Dit wordt ook wel de Likertschaal met vier mogelijkheden genoemd (4-puntschaal) (De Lange et al., 2010). Deze vier keuzemogelijkheden dwingen de respondent tot een keuze. Ze kunnen dus geen veilige middenweg kiezen.

In het algemeen is de validiteit van een vragenlijst relatief laag (De Lange et al., 2010). Daarom is zeer kritisch gekeken naar de deelvragen en zijn stellingen gemaakt die bijdragen aan het beantwoorden hiervan om zo de validiteit te verhogen. Daarentegen is de vragenlijst wel relatief betrouwbaar; bij een herhaalde meting is de kans op hetzelfde resultaat relatief groot (De Lange et al., 2010). De vragenlijst wordt schriftelijk met de hele klas afgenomen. Om de betrouwbaarheid te waarborgen, wordt tijdens afname toets-opstelling gehanteerd. Voordat de respondenten de vragenlijst invullen worden het doel en de verwerking van de vragenlijst verteld. Eveneens wordt verteld dat het verzamelen en verwerken van de data volledig anoniem gebeurt.

Interview leerlingen

Een nadeel van een vragenlijst is onder andere dat deze relatief oppervlakkig is (De Lange et al., 2010). Volgens De Lange et al. (2010) vullen een vragenlijst en interview elkaar daarom goed aan. Echter is het, gezien de duur van het onderzoek, niet haalbaar om alle leerlingen te interviewen. Om toch diepgang te bereiken worden zes willekeurige leerlingen individueel geïnterviewd. Deze leerlingen zijn geheel willekeurig gekozen middels loting.

De vragen die worden gesteld, zijn afgeleid van de stellingen uit de vragenlijst. Ook hier wordt onderscheid gemaakt tussen deelvraag 1 en 2. De interviews worden na de vragenlijsten afgenomen, zodat (opvallende) resultaten kunnen worden besproken en verder worden toegelicht. Tijdens het interview worden daarom open vragen gesteld. Hierdoor is ruimte voor meningen en ervaringen van de geïnterviewde, waarmee het doel van het interview wordt bereikt. Daarnaast kan de onderzoeker doorvragen en inspelen op onderwerpen die verteld worden.

Volgens De Lange et al. (2010) scoort een interview relatief laag op betrouwbaarheid. Exacte herhaling bij een interview is namelijk uitgesloten, omdat dit sterk afhankelijk is van de situatie en interactie tussen de betrokkenen. Daarentegen scoort een goed voorbereid, afgenomen en uitgewerkt interview volgens De Lange et al. (2010) hoog op validiteit. De voorbereiding hiervan is te vinden in [bijlage 4](#). Ook staan hierin aandachtspunten beschreven voor het afnemen van een interview volgens De Lange et al. (2010).

Er zullen audio-opnames van de interviews worden gemaakt, zodat de interviews later kunnen worden getranscribeerd. De ouders van de respondenten hebben hiervoor toestemming gegeven.

Narratief interview leerkracht

Bij leerkracht Anne wordt een narratief interview afgenomen. De Lange et al. (2010) beschrijven narratieve interviews als een bijzonder krachtig instrument, waarbij de respondent de mogelijkheid krijgt om hun eigen visie op het onderzoeksonderwerp te geven. Daarbij kan de respondent ideeën daarover en eigen ervaringen met het onderwerp verwoorden. Anne krijgt hierdoor de mogelijkheid te verwoorden welke betekenis het onderwerp, het aanleren en belonen van gedragsverwachtingen, voor haar heeft. Deze data draagt bij aan het beantwoorden van deelvraag 1 en 2. Ter voorbereiding wordt, na aanbeveling van De Lange et al. (2010), van te voren aan Anne verteld waar het interview over moet gaan, zodat zij zich kan voorbereiden.

Het eerste deel sluit aan bij deelvraag 1, namelijk het aanleren van gedragsverwachtingen. Hierbij worden onderwerpen besproken, zoals de gekleurde en witte regels, de lessen van

juf Maud, de gedragsverwachtingen, de effecten en eventuele belemmeringen. Het tweede deel van het interview sluit aan bij deelvraag 2, namelijk het belonen van gedragsverwachtingen. Onderwerpen zoals het belonen met en zonder beloningssysteem, consequent handelen, het waarschuwingssysteem en mogelijke belemmeringen worden hier besproken. Om ervoor te zorgen dat alle benodigde data wordt verzameld, wordt een checklist gemaakt om te controleren of alle onderwerpen (voldoende) besproken worden. Deze checklist, tevens voorbereiding op het interview, is te vinden in [bijlage 5](#). Net als bij het interview met de leerlingen, is een narratief interview minder betrouwbaar, maar, mede door de goede voorbereiding, wel valide (De Lange et al., 2010).

Van het interview wordt een audio-opname gemaakt, waarvoor de respondent toestemming heeft gegeven. Het interview wordt vervolgens getranscribeerd, waarna belangrijke citaten worden weergegeven en besproken in hoofdstuk 4.

Deelvraag 3

Klimaatschaal (leerling- en leerkrachtversie)

De Klimaatschaal wordt ingezet om deze deelvraag te beantwoorden. Dit instrument is ontwikkeld door Donkers en Vermulst (2014) en meet het pedagogisch klimaat in de klas. Dit instrument is ook ingezet in de probleemanalyse. Hierdoor kunnen de resultaten voor en na de interventies met elkaar vergeleken worden.

Dit instrument bevat een leerling- en leerkrachtversie. Beide versies bestaan uit een algemeen gedeelte en een specifiek gedeelte over de betreffende leerkracht, die in totaal 33 stellingen bevatten (Donkers & Vermulst, 2014). In [bijlage 6](#) zijn blanco vragenlijsten (leerling- en leerkrachtversie) te vinden. In verband met de tijd vullen alle respondenten de vragenlijst schriftelijk in. De onderzoeker zal deze later online invoeren, waaruit direct het resultaat zichtbaar wordt.

Cotan (2014) heeft de betrouwbaarheid van de Klimaatschaal als 'goed' beoordeeld. Daarnaast krijgt de begripsvaliditeit een voldoende score. Naar criteriumvaliditeit is geen onderzoek gedaan. De respondenten worden voor afname geïnformeerd over de procedure

en reden van afname. Daarbij wordt benadrukt dat ieder gegeven antwoord goed is. Om de betrouwbaarheid te waarborgen wordt tijdens de afname toets-opstelling gehanteerd.

Triangulatie

‘Driehoeksmeting’ is de letterlijke vertaling van triangulatie. Het houdt in dat een verschijnsel vanuit verschillende invalshoeken moet worden bekeken. Dit leidt tot een hogere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek (De Lange et al., 2010). De inzet van verschillende onderzoeksmethoden draagt hieraan bij. In dit onderzoek wordt daarom gebruik gemaakt van vier verschillende methoden, namelijk: vragenlijst, interview, narratief interview en de Klimaatschaal. De inzet van verschillende methoden, waarbij data middels verschillende respondenten wordt verzameld, leidt tot verschillende typen data die op verschillende manieren, zowel kwalitatief als kwantitatief, worden geanalyseerd. Dit leidt tot datatypetriangulatie en analysetriangulatie.

3.6 Ethische aspecten

Gedurende dit onderzoek wordt rekening gehouden met verschillende ethische aspecten. Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij (2010) hebben vijf gedragsregels opgesteld waaraan onderzoekers binnen het HBO zich moeten houden, namelijk:

Onderzoekers aan het HBO

1. dienen het professionele en maatschappelijke belang
2. zijn respectvol
3. zijn zorgvuldig
4. zijn integer
5. verantwoorden hun keuzes en gedrag

Deze gedragsregels ondersteunen inhoudelijke reflectie op het onderzoek en vergroten de transparantie van het denken en doen van de onderzoeker. Dit heeft als gevolg dat betrokkenen meer vertrouwen krijgen in het onderzoek en dat de kwaliteit verhoogd wordt (Andriessen et al., 2010). Om deze gevolgen te realiseren, wordt in dit onderzoek rekening gehouden met de genoemde gedragsregels.

Dit onderzoek draagt bij aan de verbetering van de praktijk in groep 5 van Basisschool X. Het richt zich op een relevant praktijkprobleem met als doel deze te verbeteren. Open communicatie met leerkrachten en leerlingen is hierbij belangrijk om zo een compleet mogelijk beeld te krijgen van de situatie. Bij aanvang van het onderzoek zijn de leerlingen en hun ouders geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Ouders van leerlingen hebben toestemming gegeven voor deelname hieraan. Tevens hebben de ouders van de zes leerlingen, net als de geïnterviewde leerkracht, toestemming gegeven voor het maken van audio opnames. Namen van betrokkenen zijn in verband met de privacy geanonimiseerd. De data wordt met respect en zorgvuldig verzameld, geanalyseerd en vastgelegd. Na afronding van dit onderzoek wordt verzamelde data vernietigd. Resultaten en aanbevelingen worden gecommuniceerd met het hele schoolteam, de ouders en de leerlingen.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verkregen data geanalyseerd. De resultaten hiervan worden per deelvraag weergegeven.

4.1 Deelvraag 1

Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen het aanleren van gedragsverwachtingen?

Zoals in vorig hoofdstuk is benoemd, bestaat de vragenlijst voor de leerlingen uit twee delen (deelvraag 1 en deelvraag 2). Per deel zijn de vragen verdeeld in categorieën, waarvan de gemiddelde score is berekend. Iedere vraag heeft vier antwoordmogelijkheden die zijn gekoppeld aan een getalcode van 1 tot en met 4 (oneens = 1, beetje oneens = 2, beetje eens = 3 en eens = 4) (De Lange et al., 2010). De resultaten van deelvraag 1 zijn zichtbaar in Tabel 4. Het aantal gegeven antwoorden per specifieke vraag is te vinden in [bijlage 7](#).

De interviews met de zes leerlingen en de leerkracht zijn allen getranscribeerd, waarna relevante uitspraken van leerlingen zijn gecodeerd. In [bijlage 8](#) is hiervan het overzicht te zien. De transcripten zijn op te vragen bij de onderzoeker.

	Gemiddelde per categorie (1 t/m 4)
Belang van de regels	3,70
Effect van de regels	3,91
Lessen van juf Maud	3,60

Tabel 4 Resultaten vragenlijst leerlingen (deelvraag 1)

De hoogst haalbare gemiddelde score van de vragenlijst is 4,00. Uit Tabel 4 blijkt dat leerlingen de vragenlijst positief hebben ingevuld. 93% van de antwoorden is overwegend positief (beetje eens of eens) ingevuld, 7% is overwegend negatief (oneens of beetje oneens). Deze positieve score wordt duidelijk bevestigd in de interviews met de zes leerlingen.

Alle leerlingen geven aan dat de regels voor verbetering in de klas hebben gezorgd, waarbij de verbeterde omgang met elkaar vaak terugkomt. In de vragenlijst scoort de verbetering van de pauzes opvallend hoog. In de interviews wordt dit ondersteund: leerlingen benoemen dat er minder ruzie is in de pauze en dat het voetballen is verbeterd. De rol van de lessen van juf Maud wordt hierbij door de meeste geïnterviewde leerlingen belangrijk geacht. Deze

positieve bijdrage blijkt ook uit de vragenlijst. Daarbij benoemen leerlingen in de interviews dat juf Maud de gedragsverwachtingen heeft besproken, duidelijke vragen heeft gesteld, en leerlingen heeft geleerd hoe ze zich moeten gedragen. Het visualiseren van de regels wordt hierbij ook benoemd als positief. Dit laatste wordt bevestigd door Anne; door de zichtbare regels in de klas kan zij hier makkelijk op terugpakken.

Dieper inzoomend op de vragenlijst is één vraag opvallend beantwoord. Zo heeft bijna 18% van de leerlingen de vraag: *“In de lessen van juf Maud heb ik nieuwe dingen geleerd.”* overwegend negatief beantwoord. In de interviews beargumenteert een kind dit door te zeggen dat alle lesinhoud simpelweg bekend was. Een ander kind benoemt dat hij de regels al sinds groep 1 weet, maar dat hij toen nog te jong was om hieraan te voldoen.

Ook Anne spreekt positief over het aanleren van gedragsverwachtingen. Volgens haar heeft het aanleren van gedragsverwachtingen ervoor gezorgd dat leerlingen weten welke verwachtingen leerkrachten van leerlingen hebben. Leerlingen bevestigen dit zowel in de interviews als in de vragenlijst. Daarbij vond Anne het sterk dat met leerlingen werd besproken *hoe* gewenst gedrag er precies uit ziet. Dit zorgt er tevens voor dat ze hier gedurende de dag op terug kan pakken: het is besproken met leerlingen, dus verwachtingen zijn duidelijk.

Daarnaast heeft Anne het inoefenen van gedrag als positief ervaren. Dit ondersteunt ze met uitspraken als: *“Je merkt gewoon dat dat wel fijn is voor kinderen.”* en *“Ja, dan moeten we dus steeds stap voor stap dit gaan aanleren. En dan zie je dat dit wel blijft hangen. Kinderen laten elkaar uitpraten, duwen niet meer, gooien geen jassen meer op de grond. Gewoon hele simpele dingen... die ik eigenlijk zelf ook had moeten bedenken.”*

Dit heeft zij onder andere bij het voetballen ervaren. De leerkracht kiest vooraf twee leerlingen die teams maken. *“En nu vragen de kinderen zelf van: wie mag er kiezen? Als ik het zelf vergeet komen ze ook. Zo van: Hé juf, wie mag er kiezen vandaag? Dan denk ik: nou, dan blijft het dus wel hangen.”* Ze benoemt dat het de leerlingen houvast geeft, omdat hierover nu duidelijkheid is.

Anne benoemt dat het aanbod volgens haar passend bij de behoeften van de leerlingen is geweest. Dit koppelt zij aan haar eigen handelen op het gedrag van deze leerlingen: *“Het zijn gewoon simpele dingen waar ik vanuit was gegaan dat ze dat onderhand wel weten.”*

4.2 Deelvraag 2

Hoe ervaren de leerkrachten en leerlingen het belonen van gedragsverwachtingen?

De vragenlijst voor de leerlingen is op dezelfde manier geanalyseerd als bij deelvraag 1. In [bijlage 9](#) is het aantal gegeven antwoorden per vraag te vinden. Daarnaast zijn de interviews met de zes leerlingen en de leerkracht getranscribeerd. Ook nu zijn relevante uitspraken gecodeerd, waarvan een overzicht te vinden is in [bijlage 10](#). Alle transcripten zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Anne benoemt het belonen van de gedragsverwachtingen positief en als zinvol te hebben ervaren. Dit blijkt ook uit de vragenlijst voor de leerlingen, waarvan in Tabel 5 de gemiddelden per categorie te vinden zijn. Het berekenen van de gemiddelden is op dezelfde manier verlopen als bij deelvraag 1.

	Gemiddelde per categorie (1 t/m 4)
Waarschuwing	3,79
Belonen zonder beloningssysteem	3,46
Belonen met beloningssysteem	3,02

Tabel 5 Resultaten vragenlijst leerlingen (deelvraag 2)

Uit de Tabel 5 blijkt dat de leerlingen overwegend positief zijn over de drie categorieën. 84% van alle vragen is overwegend positief beantwoord, 16% overwegend negatief.

Gedurende het onderzoek gold het waarschuwingssysteem van de school. De leerlingen zijn hierover in de vragenlijst en de interviews positief. Ze geven aan de waarschuwingen belangrijk te vinden. Eén geïnterviewde leerling benoemt dat de lessen van juf Maud voor een vermindering van het aantal waarschuwingen heeft gezorgd. Hoewel dit onderzoek de nadruk ligt op belonen, heeft Anne de waarschuwingen niet als belemmering ervaren, maar juist als een positieve toevoeging: *“Kinderen weten precies waar ze aan toe zijn en tot hoe ver ze kunnen gaan. Je merkt gewoon dat kinderen bij een tweede waarschuwing wel*

stoppen.” Wel geeft zij aan gedurende dit onderzoek nagedacht te hebben over het waarschuwingssysteem. Ze ervaart hier negatieve elementen in, die ze graag met het team wil bespreken. Ze vindt dat het ongewenste gedrag hierbij (te)veel aandacht krijgt.

Uit de vragenlijst blijkt dat leerlingen met een score van 3,46 uit 4,00 overwegend positief zijn over het belonen zonder beloningssysteem. Leerlingen benoemen in de interviews dat ze complimenten krijgen over het algemeen fijn vinden. Gevolgen die zij benoemen zijn onder andere meer zelfvertrouwen en het laten zien van beter gedrag. Toch blijkt duidelijk uit de interviews dat alle geïnterviewde leerlingen behoefte hebben aan meer complimenten. Dit is niet bevraagd in de vragenlijst en had een negatieve invloed op het gemiddelde kunnen hebben.

Anne vindt het belangrijk leerlingen individueel te belonen, vooral leerlingen die regelmatig ongewenst gedrag laten zien. Dit individueel belonen doet zij veelal verbaal. Dit is volgens haar in deze groep voldoende. Tevens vindt zij het belangrijk om gewenst gedrag te benoemen. Hiervan heeft ze effecten in de praktijk gezien: *“Voor een kind is het dan duidelijk wat ik als leerkracht wél wil zien.”*

Aanvullend benoemt Anne dat ze haar manier van toezicht houden heeft aangepast. Ze weet waar belemmeringen zitten en probeert situaties met ongewenst gedrag voor te zijn door bijvoorbeeld leerlingen sneller aan te spreken. Het belonen van gewenst gedrag tijdens het toezicht houden kan volgens haar nog beter, maar hierin heeft zij zich al wel ontwikkeld: *“In het begin merkte ik wel heel erg dat ik meer op de, ja waarschuwingen, dat ik daar heel consequent in was. En meer gericht op: wat ging er eigenlijk niet goed. Dat merkte ik wel heel erg aan mezelf. Maar daarna dacht ik ook: ik moet naar het positieve. Dus daarna ben ik meer op het positieve gaan zitten en consequenter geworden in beloningen en complimenten geven aan iedereen. Dus dat is wel een omslag geweest, waarin ik denk dat het heeft bijgedragen aan de nieuwe sfeer in de groep.”*

In vergelijking met andere categorieën scoort het cluster ‘belonen met beloningssysteem’ relatief laag. 30% van deze vragen wordt overwegend negatief beantwoord, 70% overwegend positief. Hierin zit een zeer minimaal verschil tussen het beloningssysteem in de

pauze en in de klas. De zes geïnterviewde leerlingen geven allen aan dat de stickermeter voor het verbeteren van gedrag heeft geleid. Redenen daarvoor zijn onder andere de beloning bij een volle stickermeter en de combinatie met de lessen van juf Maud.

Anne heeft de inzet van het beloningssysteem positief ervaren. Ze merkte dat leerlingen erg gemotiveerd waren. Dit illustreert zij met de volgende uitspraak: *“Toen ze nog een paar stickers moesten met de groep, gingen ze echt uitrekenen hoe veel dagen dat dan nog zou gaan duren, en elkaar daarin stimuleren.”* Anne heeft steeds samen met de klas besproken of zij wel of niet een sticker verdienden. Het gevolg voor Anne was dat leerlingen zich hierdoor bewust werden van hun eigen gedrag: *“Zelf kunnen ze dan heel goed aangeven: ja, eigenlijk niet, want dit of dit of dit is er gebeurd. Dus vinden wij dat er geen sticker is verdiend. Maar ze kunnen zelf ook aangeven wanneer het wel gaat. Dus ze zien van elkaar wel waar het fout gaat. En daarin zijn ze ook heel eerlijk over of ze die sticker hebben verdiend of niet.”* Leerlingen bevestigen dit in de interviews. Anne voegt hieraan toe dat leerlingen de witte regels in de klas, en bijbehorend gewenst gedrag, gebruiken ter onderbouwing. Ze vond de rol van de leerlingen hierin erg waardevol.

4.3 Deelvraag 3

Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen het pedagogisch klimaat na de interventies van dit onderzoek?

Om deze deelvraag te beantwoorden is opnieuw, net als in december 2016, de Klimaatschaal afgenomen bij de leerkracht en de leerlingen van groep 5 van Basisschool X. In december 2016 is de Klimaatschaal afgenomen bij 30 leerlingen. Gedurende dit onderzoek zijn twee leerlingen naar een andere school gegaan, waardoor De Klimaatschaal van mei 2017 is ingevuld door 28 leerlingen. Gezien het grote aantal respondenten (N=28) zal dit geen grote invloed hebben op de resultaten van de Klimaatschaal.

In Tabel 6 zijn de resultaten van de leerlingversie van de Klimaatschaal te vinden, in Tabel 7 de resultaten van de leerkrachtversie. Beiden zijn de resultaten van mei 2017, die automatisch door de Klimaatschaal zijn berekend.

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Kwaliteit onderlinge leerling-relaties	4,14	1,35	3,39	0,84
	<i>Gemiddeld</i>			
Sfeer in de klas	5,29	1,36	3,49	0,77
	<i>Hoog</i>			
Orde in de klas	5,00	1,09	3,22	0,81
	<i>Bovengemiddeld</i>			
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	4,50	1,43	3,50	0,80
	<i>Bovengemiddeld</i>			

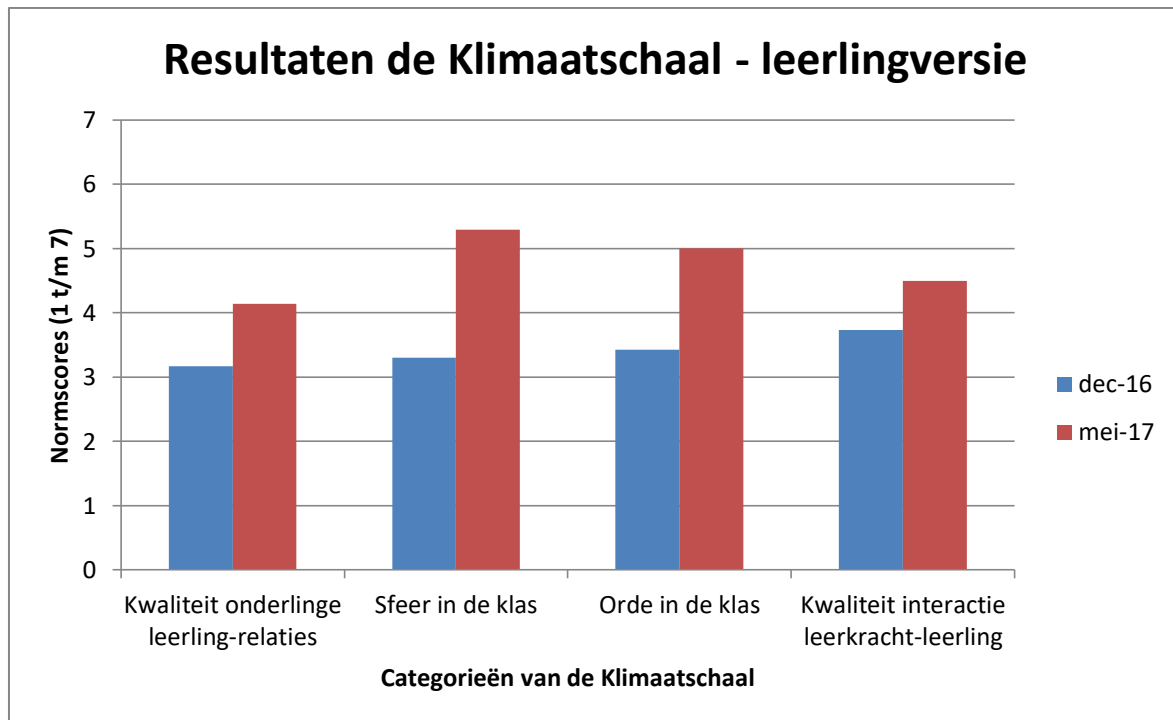
Tabel 6 Resultaten van De Klimaatschaal leerlingversie (mei 2017)

Donkers en Vermulst (2014) geven aan dat een standaardafwijking (SD) van 1,4 of hoger mogelijk uiteenlopende meningen aangeeft. Dit is het geval bij de vierde categorie, waarbij categorie 1 en 2 redelijk in de buurt komen. Zo zijn er drie leerlingen die categorie 1 als *laag* beoordelen en drie leerlingen die deze categorie *hoog* beoordelen. Kijkend naar de specifieke leerlingen en de gegeven antwoorden, is hiervoor geen duidelijke verklaring zichtbaar.

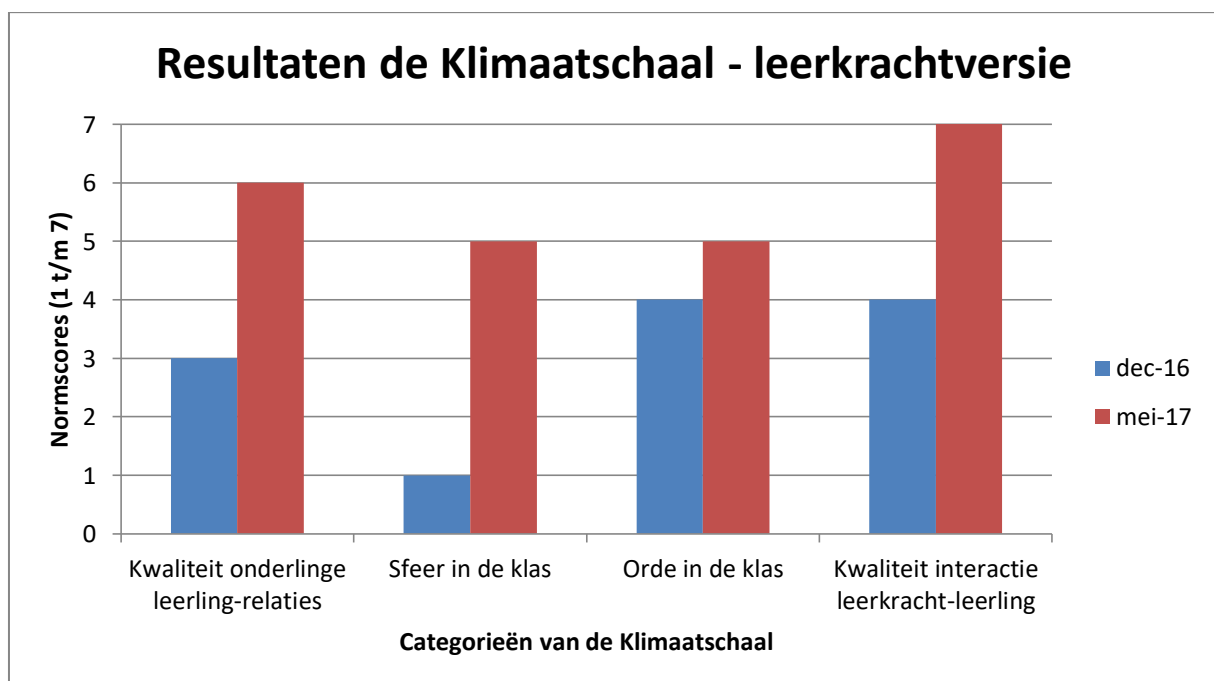
	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM		GEM	
Kwaliteit onderlinge leerling-relaties	6,00		3,75	
	<i>Hoog</i>			
Sfeer in de klas	5,00		3,50	
	<i>Bovengemiddeld</i>			
Orde in de klas	5,00		3,67	
	<i>Bovengemiddeld</i>			
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	7,00		4,00	
	<i>Zeer hoog</i>			

Tabel 7 Resultaten van De Klimaatschaal leerkrachtversie (mei 2017)

De normscores van de Klimaatschaal (1 t/m 7) van december 2016 en mei 2017 zijn met elkaar vergeleken. In Figuur 1 de resultaten van de leerlingversie. In Figuur 2 de resultaten van de leerkrachtversie.



Figuur 1 Resultaten december 2016 en mei 2017 van de Klimaatschaal (leerlingversie)



Figuur 2 Resultaten december 2016 en mei 2017 van de Klimaatschaal (leerkrachtversie)

Voor zowel de leerlingen als Anne geldt dat alle categorieën in mei 2017 hoger zijn beoordeeld dan in december 2016. Hierin is opvallend dat 'sfeer in de klas' zowel bij de leerlingen als de leerkracht de meeste vooruitgang heeft geboekt.

In [bijlage 11](#) zijn het aantal gegeven antwoorden van december 2016 en mei 2017, zowel van de leerlingen als de leerkracht, naast elkaar gezet. Opvallende verschillen zijn gemarkeerd. Kijkend naar de antwoorden van Anne blijkt dat zij, van de 33 vragen die de Klimaatschaal bevat, 20 vragen in mei 2017 positiever dan in december 2016. De overige 13 vragen zijn hetzelfde beantwoord. In de gegeven antwoorden komt onder andere een zeer duidelijke vermindering van ruzies, elkaar uitschelden, pesten, roddelen, slaan en schoppen naar voren. Deze gegevens hebben allen betrekking op de categorie 'sfeer in de klas' (Donkers & Vermulst, 2014) en kan de relatief grote vooruitgang van deze categorie verklaren.

Een ander opvallend gegeven is dat Anne de kwaliteit van interactie tussen haar en de leerling maximaal scoort. Kijkend naar de score van de leerlingen op deze categorie zit hierin een relatief groot verschil. Specifieke vragen met betrekking tot deze categorie worden door de leerlingen en Anne anders gescoord. Zo geeft de leerkracht aan dat leerlingen bij haar terecht kunnen met problemen. Echter ervaren leerlingen dit anders. 29% van de leerlingen scoort deze vraag negatief, negatiever dan in december 2016. Hetzelfde geldt voor de vraag of de leerkracht belangstelling heeft voor de leerlingen: 21% van de leerlingen scoort dit negatief. Deze voorbeelden kunnen het verschil tussen de leerling- en leerkrachtscore verklaren.

De categorie 'kwaliteit onderlinge leerling-relaties' bevat vragen over hoe leerlingen zich voelen in hun groep en omgaan met klasgenoten. Kijkend naar de specifieke vragen zijn hierin geen opvallende gegevens aanwezig. Kinderen antwoorden in mei 2017 net iets positiever bij vragen die gaan over hoe leuk leerlingen de klas vinden en hoe goed ze met klasgenoten kunnen opschieten.

5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk wordt, op basis van de hiervoor beschreven resultaten, antwoord gegeven op de drie deelvragen, waarna de onderzoeksvraag wordt beantwoord. De conclusies worden vervolgd met een discussie en aanbevelingen.

5.1 Conclusie deelvragen

Deelvraag 1

Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen het aanleren van gedragsverwachtingen?

Bij het aanleren van de gedragsverwachtingen is gebruik gemaakt van principes van PBS, een methodiek die aansluit bij behavioristische principes en onder andere gewenst gedrag aanleert (Golly & Sprague, 2013; Horner et al., 2012). Zowel de leerlingen als de leerkracht hebben het aanleren van gedragsverwachtingen als positief ervaren. Zowel het opstellen van de basiswaarden en gedragsverwachtingen als de lessen van juf Maud hebben hieraan bijgedragen. Ook het belang van het inoefenen van gedrag is, vooral door de leerkracht, ervaren (De Baat & Moerkens, 2013; Golly & Sprague, 2013).

PBS gaat er vanuit dat kinderen soms ongewenst gedrag laten zien doordat zij niet precies weten wat er van hen verwacht wordt (Golly & Sprague, 2013). Anne heeft ervaren hoe belangrijk het is met leerlingen te bespreken *hoe* gewenst gedrag eruit ziet, zodat verwachtingen van leerkrachten duidelijk zijn voor leerlingen. Jeninga (2013) bevestigt het belang van het duidelijk aangeven van verwachtingen bij het voorkomen van gedragsproblemen. Ook de leerlingen zijn positief over het bespreken van de gedragsverwachtingen, onder andere doordat juf Maud duidelijke vragen heeft gesteld en de leerlingen heeft geleerd hoe ze zicht moeten gedragen. Echter was de lesinhoud niet voor alle leerlingen nieuw, maar volgens hen hebben de lessen de situatie in de klas, waaronder de pauzes, wel verbeterd.

Deelvraag 2

Hoe ervaren de leerkrachten en leerlingen het belonen van gedragsverwachtingen?

Thorndike heeft aangetoond dat belonen van gewenst gedrag veel effectiever is dan straffen bij het bestrijden van ongewenst gedrag en het realiseren van gewenst gedrag (Van der Veen & Van der Wal, 2008). Skinner (1974) noemt hierbij het belang van positieve versterkers. In dit onderzoek is allereerst gebruik gemaakt van sociale versterkers, zoals door het geven van complimenten. Hoewel leerlingen aangeven deze sociale versterkers fijn te vinden, hebben zij hier meer behoefte aan. Anne ervaart de inzet van sociale versterkers positief, waarbij zij gewenst gedrag blijft benoemen. Zij ervaart dat zo voor leerlingen duidelijk wordt wat zij als leerkracht wél wil zien. Dit leidt uiteindelijk voor gedragsverandering.

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat leerlingen minstens vier keer zo veel positieve dan negatieve aandacht moeten krijgen om gewenst gedrag te realiseren (Golly & Sprague, 2013). Anne vertelt dat ze bij aanvang van de interventie meer gericht was op negatief gedrag en dit relatief veel aandacht gaf. Ze heeft een omslag gemaakt in de richting van een positieve benadering. Ze is zich steeds meer gaan focussen op gewenst gedrag, waarbij het benoemen en complimenteren hiervan belangrijk is geweest. Ze benoemt dat deze positieve houding heeft bijgedragen aan de nieuwe, verbeterde sfeer in de groep.

De stickermeter als beloningssysteem in de klas is een ruilversterker (Jeninga, 2013). Anne heeft de inzet hiervan positief ervaren. Ze merkte dat leerlingen erg gemotiveerd waren om goed gedrag te laten zien. Ook alle geïnterviewde leerlingen spreken positief over de stickermeter, waarbij wordt benoemd dat dit heeft geleid tot onder andere verbetering van gedrag. Echter, uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat 30% van de leerlingen de vragen over de stickermeter, namelijk of dit ervoor zorgt dat leerlingen zich beter aan de regels houden, negatief beantwoorden. Een duidelijke verklaring is hiervoor niet te vinden. Mogelijk was de vraagstelling niet helder of ervaren leerlingen dit simpelweg anders.

Hoewel de nadruk gedurende het onderzoek lag op het belonen, gold ook het waarschuwingssysteem van de school. De leerkracht ziet dit als positieve toevoeging op het

belonen, zodat grenzen duidelijk worden. Leerlingen bevestigen dit in de interviews. Dit komt overeen met Jeninga (2013). Volgens hem hebben sommige leerlingen een negatieve prikkel nodig om hen bewust te maken van probleemgedrag.

Deelvraag 3

Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen het pedagogisch klimaat na de interventies van dit onderzoek?

In het theoretisch kader is gebleken dat er verschillende definities voor een pedagogisch klimaat zijn. Daarbij blijkt uit meerdere onderzoeken dat een goed pedagogisch klimaat, waarin relaties tussen leerkrachten en leerlingen onderling, belangrijk is voor optimale leerresultaten (Colot d'Escury, 2013; Scholte, in Donkers & Vermulst, 2014).

De resultaten van de Klimaatschaal, zie paragraaf 4.3, laten voor zowel de leerlingen als de leerkracht een positieve ontwikkeling van het pedagogisch klimaat zien. Zowel de leerlingen als de leerkracht geven een vermindering van ruzies, elkaar uitschelden, pesten, roddelen, slaan en schoppen aan. Deze resultaten zorgen ervoor dat de categorie 'sfeer in de klas' relatief gezien de meeste vooruitgang heeft geboekt. Daarnaast zijn leerlingen ook positiever over de kwaliteit van onderlinge leerling-relaties, orde in de klas en kwaliteit interactie leerkracht-leerling. Gezien de resultaten van de Klimaatschaal kan geconcludeerd worden dat zowel de leerkracht als de leerlingen het pedagogisch klimaat positiever ervaren na inzet van de interventies.

5.2 Conclusie onderzoeksvraag

Op welke manier kan het aanleren van gedragsverwachtingen en het bekrachtigen van bijbehorend gedrag een bijdrage leveren aan het pedagogisch klimaat in groep 5 van basisschool X?

De antwoorden op de drie deelvragen maken het mogelijk om antwoord te geven op bovengenoemde onderzoeksvraag.

Gedurende het onderzoek heeft juf Maud lessen gegeven, waarin gedragsverwachtingen zijn onderwezen. Het aanleren van deze gedragsverwachtingen is gedaan volgens principes van PBS, een methode die er vanuit gaat dat kinderen soms ongewenst gedrag laten zien, omdat zij niet precies weten wat er van hen verwacht wordt (Golly & Sprague, 2013). Dit sluit aan bij de principes van het behaviorisme (Horner et al., 2012; Van Beemen, 2010). In het lessen van juf Maud is besproken *hoe* gewenst gedrag eruitziet. Anne heeft ervaren dat hierdoor voor leerlingen duidelijk is welk gedrag van hen verwacht wordt. Ook het inoefenen hiervan heeft volgens Anne hier aan bijgedragen. Het concreet aanleren van gedragsverwachtingen is dus voor de leerkracht zinvol gebleken. De leerlingen benoemen in de interviews minder het belang van het aanleren, maar zijn het wel eens over het belang van de regels en de gedragsverwachtingen.

Om gedragsverandering te realiseren, heeft Thorndike het belang van het belonen van gewenst gedrag aangetoond. Skinner heeft hierover vervolgonderzoek gedaan, waarbij de inzet van positieve versterkers het meest effectief is (Jeninga, 2013; Van der Veen & Van der Wal, 2008). Om dit te realiseren heeft Anne gedurende dit onderzoek haar eigen handelen aangepast. Bij aanvang van dit onderzoek lag de focus op negatief gedrag, waarna ze zich is gaan focussen op het belonen en blijven benoemen van gewenst gedrag, zowel met als zonder beloningssysteem. Zij heeft ervaren dat beide versterkers bijdragen aan de situatie in de klas. Echter geven leerlingen aan behoefte te hebben aan meer individuele beloningen.

Anne heeft de inzet van de stickermeter positief ervaren: leerlingen stimuleren en motiveren elkaar om de stickermeter vol te krijgen, waarbij ze elkaar helpen gewenst gedrag te laten zien. Hoewel dit resultaat niet uit de vragenlijst voor de leerlingen blijkt, benoemen de geïnterviewde leerlingen wel de relatie tussen de stickermeter en het verbeteren van gedrag.

Uit de resultaten van de Klimaatschaal blijkt dat alle categorieën zijn vooruitgegaan. Dit houdt in dat zowel de leerlingen als de leerkracht het pedagogisch klimaat positiever ervaren na de interventies. Ook in de interviews spreken de leerlingen en de leerkracht positief over de onderwerpen met betrekking tot de Klimaatschaal. Meerdere malen wordt de vooruitgang, verbetering en verandering ten opzichte van de beginsituatie benoemd. De

leerkracht vindt de omgang tussen kinderen aanzienlijk verbeterd. Gezien de positieve resultaten die het aanleren van gedragsverwachtingen en het belonen daarvan hebben opgeleverd, kan geconcludeerd worden dat dit een positieve bijdrage heeft geleverd aan het pedagogisch klimaat in groep 5 van Basisschool X.

De doelstelling van dit onderzoek was als volgt:

Aan het eind van dit onderzoek scoren alle vier de categorieën van de Klimaatschaal in groep 5 van Basisschool X minimaal gemiddeld.

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de doelstelling is behaald.

5.3 Discussie

Gedurende dit onderzoek is het pedagogisch klimaat van groep 5 van Basisschool X verbeterd, waarbij het aanleren en belonen van gedragsverwachtingen zeer belangrijk was.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat de aanpak voor het praktijkprobleem is gefundeerd vanuit een basale leertheorie, namelijk het behaviorisme. Deze basis was sterk voor de aanpak in de praktijk. Het aanleren en belonen van gewenst gedrag bleek hierbij belangrijk: dit heeft een hoofdrol gekregen in dit onderzoek. Tevens was het sterk dat de planning van de lessen flexibel was. Door steeds samen met de leerkracht de behoeften van leerlingen in kaart te brengen, sloot het lesaanbod perfect aan bij hun behoeften. Daarnaast heeft het evaluatiemoment met de leerlingen hieraan bijgedragen. Zo wilde de leerkracht opnieuw aandacht besteden aan het voetballen, wat werd bevestigd door de leerlingen. Deze overeenstemming was een bevestiging voor het passende lesaanbod.

De resultaten van het onderzoek en de reacties van collega's tonen aan dat het onderzoek heeft bijgedragen aan praktijkverbetering. Zo stelde de IB-er de vraag: *"Het gaat nu zo goed in groep 5, hoe heb je dat voor elkaar gekregen!?"* Een mooi compliment dat zeer gewaardeerd wordt. Het is mooi om te ervaren hoe collega's de omslag van de groep hebben ervaren. Zo viel collega's op dat leerlingen zichtbaar een fysieke reactie onderdrukken en minder impulsief reageren. Daarnaast benoemt Anne dat haar duidelijk is geworden dat gedrag aangeleerd kan worden, iets waar ze graag de tijd voor wil nemen.

Deze mooie opbrengsten voor de praktijk brengen ook een aantal kritische zaken en verbeterpunten met zich mee ten aanzien van het onderzoek.

De volgorde waarin de instrumenten zijn afgenomen is sterk geweest. De vragenlijst voor de leerlingen is als eerste afgenomen, waarna de interviews met leerlingen ruimte boden om opvallende resultaten te bespreken. Hierna werd de leerkracht geïnterviewd, waarin resultaten van de vragenlijsten en de interviews werden besproken. Dit is van toepassing geweest op deelvraag 1 en 2. Hierdoor is een goed totaalbeeld verkregen, waardoor het mogelijk was deze deelvragen te beantwoorden. Echter is het risico bij interviews aanwezig dat sociaal wenselijke antwoorden gegeven kunnen worden. Daarnaast moet gewaakt worden voor het risico van het stellen van suggestieve vragen door de onderzoeker. Vanuit dit oogpunt is de zorgvuldige voorbereiding van de interviews van belang geweest. Bij het beantwoorden van deelvraag 3 is gebruik gemaakt van de Klimaatschaal. Echter was de conclusie van deelvraag 3 sterker geweest als hierbij een interview met enkele leerlingen en de leerkracht had plaatsgevonden, zodat opvallende resultaten konden worden toegelicht.

5.4 Aanbevelingen

Gedurende dit onderzoek is het belang van het aanleren en hanteren van gedragsverwachtingen belangrijk gebleken voor het pedagogisch klimaat in de groep. Het advies voor de school is om, bij aanvang van ieder schooljaar, de tijd te nemen voor het aanleren van gedragsverwachtingen. Hierdoor wordt preventief gehandeld, waarvan het belang uit onderzoek is gebleken (Golly & Sprague, 2013; Van Overveld, 2013; Warger et al., 1999). De verwachting is dat curatief handelen hierdoor minder wordt, waardoor meer (leer)tijd overblijft. Het hanteren van het format voor het aanleren van gedrag is tijdens de uitvoering van dit onderzoek als prettig ervaren; het helpt leerkracht bij het verhelderen en concretiseren van gewenst gedrag. Een voordeel van de gebruikte methodiek is dat het aanbod zeer goed af te stemmen is op de behoeften van de groep. Hierdoor kunnen gedragsverwachtingen gedurende het schooljaar makkelijk worden herhaald of opnieuw worden onderwezen. Ook is gebleken dat leerlingen zelf weten welke zaken goed en minder goed verlopen. Het advies is om vaker in gesprek te gaan met leerlingen over gedrag,

waardoor hun behoeften duidelijk worden. Dit kan gebruikt worden als uitgangspunt voor het aanleren van gedrag.

Bij het hanteren van gedrag is het belonen, zowel met als zonder beloningssysteem, tijdens dit onderzoek positief gebleken. Gezien de ondersteunende theorie en de werking in de praktijk wordt geadviseerd beiden in te zetten. Hoewel dit, zeker in het begin, veel tijd kan kosten, blijken de resultaten effectief. De combinatie hiervan met het waarschuwingssysteem is tijdens dit onderzoek als succesvol ervaren. Echter gaat hierbij, zoals Anne aangaf, aandacht uit naar ongewenst gedrag. Het advies is daarom om te waken voor een grote(re) rol van het waarschuwingssysteem; focus op gewenst gedrag blijkt effectiever dan focus op ongewenst gedrag.

Klassikale gedragsinterventies blijken niet voldoende voor *alle* leerlingen. Gemiddeld blijkt 7 tot 10% van de leerlingen extra ondersteuning nodig te hebben (Golly & Sprague, 2013). Dit komt terug in het 3-tiered-model van Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS) (Golly & Sprague, 2013) en is verwerkt in de Kegel van Afstemming (Van Meersbergen, Beets-Kessens, Jeninga & De Vroedt, 2014). Beide modellen hanteren drie interventieniveaus. Gedurende dit onderzoek is enkel ingezet op klassikale interventies. Een ontwikkelkans voor de school is een uitbreiding hiervan naar een extra, tweede interventieniveau, waarna uitbreiding naar een derde interventieniveau mogelijk is. Hierdoor kan optimaal worden aangesloten bij de behoeften van alle leerlingen.

Literatuurlijst

Alkema, E., Kuipers, J., Lindhout, C. & Tjerckstra, W. (2015). *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-Raad.

Baat, M. de & Moerkens, M. (2013). *Naar meer wenselijk gedrag op de basisschool. Wat werkt?* Utrecht: NJI.

Basisschool X (2016). *Schoolgids 2016-2017*. Op te vragen bij de onderzoeker.

Beemen, L. van (2010). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff.

Colot d'Escury, A., Spek, M. van de, Jong, R. de, Beusekom, R. van & Dokman, I. (2013). Klasse(n)spel: lesgeven is leren spelen met balans. *Lichamelijke Opvoeding*, 101(3), 13-17.

Cotan (2014). Klimaatschaal. Beoordeling – Cotan Documentatie. Geraadpleegd op 10 december van <https://www-cotandocumentatie-nl.lib.fontys.nl/beoordelingen/b/14784/klimaatschaal/>

CNV Onderwijs (z.j.). *Leraar basisonderwijs LA*. Geraadpleegd op 3 mei 2017 van [https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Overzicht po/Leraar basisonderwijs LA.pdf](https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Overzicht_po/Leraar_basisonderwijs_LA.pdf)

Donkers, A. & Vermulst, A. (2014). *Klimaatschaal. Handleiding*. Geraadpleegd op 10 december van <https://www.klimaatschaal.nl/docs/Klimaatschaal%20Handleiding.pdf>

Engelen, R. van (2010). *Grip op de groep*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Geel, V. van (2006). Orde in de klas. In G. Geerdink, M. Volman & W. Wardekker (red.), *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. (p. 84-90). Baarn: HB Uitgevers.

Goei, S. L., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E. de, Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. *Remediaal* 11(1), 12-17.

Golly, A. & Sprague, J. (2013). *Positive Behavior Support – Goed gedrag kun je leren. Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica.

Hartog, P. den (2017). 'Regels zonder waarden zijn waardeloos'. *Naar school*, (7), 13.
Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Helvoirt, C. van & Smeets, M. (2014). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Utrecht: PO-Raad, VO-Raad.

Horner, R., Sugai, G., Kincaid, D., George, H., Lewis, T., Eber, L., Barrett, S. & Algozzine, B. (2012). *What does it cost to implement school-wide PBIS?* Geraadpleegd op 2 maart 2017 van http://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/20120802_WhatDoesItCostToImplementSWPBIS.pdf

Jeninga, J. (2013). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kerpel, A. (2014). *Het pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 10 januari 2017 van <http://wijleren.nl/pedagogisch-klimaat-artikel.php>

Lange, R. de, Schuman, H. & Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Meersbergen, E. van, Beets-Kessens, A., Jeninga, J. & Vroedt, B. de (2014). *Van houding naar handelen-3. Visie op sociale en emotionele competentieontwikkeling van de leerling*. Tilburg: Fontys OSO.

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Overveld, K van (2013). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan Passend Onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Pans, L. (2016). 'Sociale veiligheid vergt goed pedagogisch klimaat'. *Kader Primair* (21)10, 23.

Ros, A. (2014). Wat is motivatie? In A. Ros, J. Castelijns, A. van Loon & K. Verbeeck (red.), *Gemotiveerd leren en lesgeven: de kracht van intrinsieke motivatie* (p. 15-33). Bussum: Uitgeverij Coutinho bv.

Sipman, G. (2014). *Professioneel pedagogisch handelen. Omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. Bussum: Coutinho.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf. Geraadpleegd op 12 april van <https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=K7WKkwPzNqsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=skinner+about+behaviorism&ots=3f7Pt5Jowi&sig=9O5keY6Fe2AYnwHBZ5hPfHmhEZE#v=onepage&q=operant&f=false>

SLO (2015). *Een veilig klimaat*. Geraadpleegd op 18 maart 2017 van <http://handreikingjongensmeisjes.slo.nl/handreiking/pedagogisch-klimaat/een-veilig-klimaat>

Veen, T. van der & Wal, J. van der (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff.

Visch, C. (2013). *Gelukkige kinderen in een gelukkige klas*. Steenwijk: 248media.

Warger, E. & Associates (1999). *Prevention Strategies That Work*. Reston: University of Vermont.

Bijlagen

Bijlage 1

Golly en Sprague (2013) hebben een format ontworpen voor het aanleren van gedragsverwachtingen. Dit format is gebruikt als uitgangspunt voor onderstaand format. Dit format is licht aangepast en wordt ingevuld bij het aanleren van iedere gedragsverwachting. De leerkracht moet concreet en helder moet opschrijven hoe de gedragsverwachting eruit ziet. Dit is belangrijk: pas als dit helder is voor de leerkracht, kan het overgedragen worden op de kinderen (Golly & Sprague, 2013).

Format lesvoorbereiding gedragsverwachtingen

<u>Basiswaarde</u>
<u>Gedragsverwachting</u>
<u>Concreet bijbehorend gedrag</u> -
<u>Locatie</u>
<u>Belang van de regel</u>
<u>Voorbeelden gewenst gedrag</u> <u>Voorbeelden ongewenst gedrag</u> <u>Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)</u>
<u>Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)</u>

[Terug naar 'Plan van aanpak'](#)

Bijlage 2

In Tabel 8 is te zien welke gedragsverwachtingen op welke datum zijn aangeleerd aan de leerlingen. Onder deze tabel zijn de lesvoorbereidingen van deze lessen te vinden, waarbij het format voor het aanleren van de gedragsverwachtingen is het format van Golly en Sprague (2013) als leidraad gebruikt.

Datum	Gedragsverwachting	Groepering
Dinsdag 21-03-2017	Introduceren drie basiswaarden	Klassikaal
Maandag 27-03-2017	Ik gedraag me vriendelijk tegen iedereen op school.	Klassikaal
Dinsdag 28-03-2017	Ik houd me aan de afspraken voor een fijne pauze.	Drie groepen
Maandag 03-04-2017	Als er iets misgaat tussen mij en een ander, probeer ik dat zo goed mogelijk op te lossen.	Drie groepen
Dinsdag 04-04-2017	Als er iets misgaat tussen mij en een ander, probeer ik dat zo goed mogelijk op te lossen.	Drie groepen
Maandag 10-04-2017	Als ik mijn jas en tas ga pakken, doe ik dit op een fijne manier.	Klassikaal
Dinsdag 11-04-2017	Voetballen met mijn klasgenoten gebeurt op een fijne manier.	Voetballers
Dinsdag 18-04-2017	Evaluatiegesprek over hoe het tot nu toe gaat. (Lijst met actiepunten opstellen.)	Klassikaal
Dinsdag 09-05-2017	Herhalingsles na de meivakantie	Klassikaal
Woensdag 10-05-2017	Als iemand aan het praten is, luister ik daar naar.	Drie groepen
Maandag 15-05-2017	Samenwerken met een ander doe ik op een fijne manier.	Drie groepen
Dinsdag 16-05-2017	Ik gebruik fijne taal als ik met een ander spreek.	Drie groepen
Maandag 22-05-2017	Voetballen met mijn klasgenoten gebeurt op een fijne manier.	Voetballers
Dinsdag 23-05-2017	Ik vertel een ander op een fijne manier wat ik van zijn gedrag vind.	Klassikaal

Tabel 8 Overzicht van gegeven lessen met bijbehorende gedragsverwachtingen

21-03-2017 Introduceren drie basiswaarden

Algemeen

Doel en waarom van de drie basiswaarden vertellen.

Drie basiswaarden bespreken

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Wie is de groep?

Wie is de groep op het schoolplein?

Waarom belangrijk?

Welk gedrag hoort daarbij?

Wat zie ik wél?

Wat hoor ik wél?

Ik doe mijn werk zo goed als ik kan.

Waarom belangrijk?

Welk gedrag hoort daarbij?

Wat zie ik wél?

Wat hoor ik wél?

En op het schoolplein?

Ik zorg voor de school, het lokaal en onze spullen.

Waarom belangrijk?

Welk gedrag hoort daarbij?

Wat zie ik wél?

Wat hoor ik wél?

En op het schoolplein?

Uitleg van het proces

Lessen juf Maud, maandag en dinsdag, nieuwe gedragsverwachtingen aanleren.

Zorg dat je je aan deze drie basiswaarden houdt.

Al het gewenste en ongewenste gedrag kan 'hieronder gehangen' worden.

Waarschuwingssysteem blijft bestaan.

27-03-2017 Ik gedraag me vriendelijk tegen iedereen op school

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Gedragsverwachting

Ik gedraag me vriendelijk tegen iedereen op school.

Concreet bijbehorend gedrag

- Ik gebruik prettige taal.
- Ik volg meteen de aanwijzingen van een leerkracht op.
- Ik let op wat de ander van mijn gedrag vindt.
- Ik pas mijn gedrag aan als ik merk dat iemand mijn gedrag niet als vriendelijk ervaart.

Locatie

Overal

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen.

Voorbeelden gewenst gedrag

Zou ik er even langs mogen?

Mag ik even jouw puntenslijper lenen?

Iemands gezicht (wat?) lijkt aan te geven iets niet fijn te vinden, wat doe je dan?

Voorbeelden ongewenst gedrag

Ga eens aan de kant! (En daarbij iemand aan de kant duwen.)

Voorbeelden van brutale reacties tegen leerkrachten.

Doorgaan als iemand iets niet leuk lijkt te vinden.

Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)

Nadruk leggen op dingen netjes vragen, rekening houden met de ander.

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Kinderen zelf voorbeelden laten bedenken van vriendelijk gedrag. Dit mogen ze zeggen en eventueel voordoen.

28-03-2017 Ik houd me aan de afspraken voor een fijne pauze

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Gedragsverwachting

Ik houd me aan de afspraken voor een fijne pauze.

Concreet bijbehorend gedrag

- Ik kies een spel om te spelen.
- Ik speel op een fijne manier met andere kinderen.
- Als de bel gaat, ga ik meteen voor het raam staan.

Locatie

Op het schoolplein

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen.

Voorbeelden gewenst gedrag

Aan kinderen vragen of en welk spel ze willen spelen.

Samen het spel opstarten.

Op een fijne manier spelen (hoe ziet dat er wel/niet uit).

De bel gaat, iedereen gaat bij het raam staan.

Voorbeelden ongewenst gedrag

Naar buiten gaan zonder een spel te kiezen.

Vervelend reageren (onvriendelijk) als iemand vraagt of je een spel wilt spelen.

De baas spelen.

Niet aan de regels houden.

Ruzie maken

Niet meteen bij het raam gaan staan als de bel gaat.

Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)

Op een fijne manier een spel spelen.

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Kinderen mogen voorbeelden noemen van situaties in de pauze. Zij mogen vertellen wat wel en niet fijn is en hoe het eventueel anders kan.

03-04-2017 Als er iets misgaat tussen mij en een ander, probeer ik dat zo goed mogelijk op te lossen

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Gedragsverwachting

Als er iets misgaat tussen mij en een ander, probeer ik dat zo goed mogelijk op te lossen.

Concreet bijbehorend gedrag

- Ik blijf rustig.
- Ik gebruik prettige taal.
- Ik kies een manier om het probleem op te lossen.
- Ik doe mijn best om het probleem op te lossen.
- Als ik er niet uitkom, vraag ik een leerkracht om hulp.

Locatie

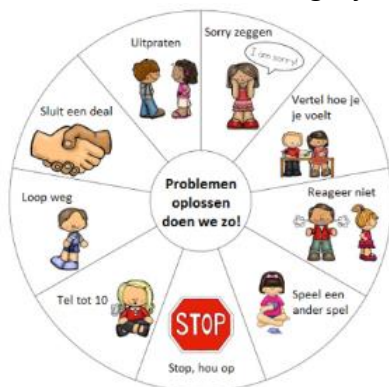
Overall

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen

Extra

Deze les bespreek ik de acht mogelijkheden voor het oplossen van problemen. Soms zullen er meerdere keuzes mogelijk en nodig zijn!



Deze cirkel komt ook in de klas te hangen.

Ik ga gewenst en ongewenst gedrag bespreken a.d.h.v. enkele voorbeelden:

- Iemand zegt dat jij de tikker moet zijn, maar je wilt dat liever niet.
- De één wil politie en boefje doen, de ander wil voetballen. Toch wil je wel samenspelen.
- Iemand zegt iets vervelends tegen je.
- Iemand schopt tegen je.
- Je ziet dan andere kinderen ruzie aan het maken zijn.

Eventueel wordt dit aangevuld met suggesties van kinderen.

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Dit komt volgende les aan de orde.

04-04-2017 Als er iets misgaat tussen mij en een ander, probeer ik dat zo goed mogelijk op te lossen

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Gedragsverwachting

Als er iets misgaat tussen mij en een ander, probeer ik dat zo goed mogelijk op te lossen.

Concreet bijbehorend gedrag

- Ik blijf rustig.
- Ik gebruik prettige taal.
- Ik kies een manier om het probleem op te lossen.
- Ik doe mijn best om het probleem op te lossen.
- Als ik er niet uitkom, vraag ik een leerkracht om hulp.

Locatie

Overall

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

De één wil politie en boefje doen, de ander wil voetballen. Toch wil je samenspelen... Hoe kun je dit oplossen?

Iemand zegt iets vervelends tegen je. Bespreek minimaal 3 dingen die je dan kunt doen.

Je ziet dat twee andere kinderen ruzie aan het maken zijn. Welke 2 dingen zou je kunnen doen?

Je hebt samen met een ander kind alles geprobeerd om het probleem op te lossen. Wat kun je dan doen?

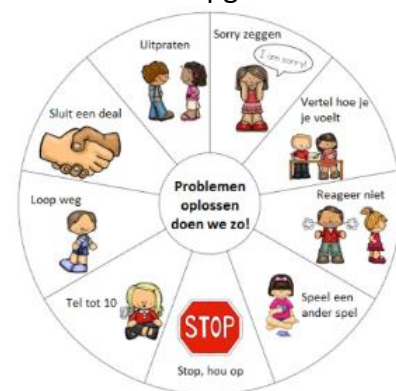
Iemand zegt Stop, hou op! Wat moet je dan *meteen* doen?

Iemand wil in de klas voorbij iemand lopen. Diegene werkt niet mee en staat je in de weg. Wat kun je dan doen?

Wie heeft hier de verkeerde keuze gemaakt?

Stel dat je bij een ruzie tot 10 telt en erna wegloopt.

Is de ruzie nu opgelost? En waarom?



10-04-2017 Als ik mijn jas en tas ga pakken, doe ik dit op een fijne manier

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Ik zorg voor de school, het lokaal en onze spullen.

Gedagsverwachting

Als ik mijn jas en tas ga pakken, doe ik dit op een fijne manier.

Concreet bijbehorend gedrag

- Ik loop rustig over de gang.
- Ik wacht rustig op mijn beurt.
- Als ik mijn jas en tas heb, loop ik meteen terug naar de klas.

Locatie

In de school

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen

Het gaat hierbij zowel om binnenkomst in de ochtend, bij de kleine pauze, de grote pauze en naar huis gaan!

Voorbeelden gewenst gedrag

- Rustig lopen over de gang
- Fijn praatgedrag
- Rustig wachten bij de kapstok
- Spullen pakken zonder hierbij anderen te storen
- Rustig teruglopen naar de klas
- Een ander voorlaten om bij de spullen de komen
- Rustig binnenkomen
- Goed omgaan met andermans spullen

Voorbeelden ongewenst gedrag

- Onrustig over de gang lopen
- Onderweg met andere dingen bezig zijn
- Kinderen opzij duwen
- Grove taal
- Gedoe bij de kapstok

Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)

- Rustig over de gang lopen, spullen pakken zonder anderen in de weg te zitten, rustig teruglopen.

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Letterlijk met de kinderen oefenen hoe zij hun jas en tas pakken.

11-04-2017 Voetballen met mijn klasgenoten gebeurt op een fijne manier

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Ik zorg voor de school, het lokaal en onze spullen.

Gedragsverwachting

Voetballen met mijn klasgenoten gebeurt op een fijne manier.

Concreet bijbehorend gedrag

- Eerlijke teams maken
- Samenspelen
- Spelregels bedenken
- Eerlijk spelen
- Alleen aanvallen op de bal

Locatie

Op het veld

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen

Juf Maud gaat met tien kinderen die (bijna) altijd voetballen naar buiten en speelt met hun mee. Hierbij worden belangrijke dingen waar ze rekening mee moeten houden behandeld.

Voorbeelden gewenst gedrag

- Eerlijke teams maken
- Zorgen dat iedereen het fijn is
- Bal oppakken als hij uit is
- Stoppen als iemand geblesseerd is
- Geen discussie over de stand
- Samenspelen met team

Voorbeelden ongewenst gedrag

- Oneerlijk spelen
- Duwen
- Geen rekening houden met de ander

Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)

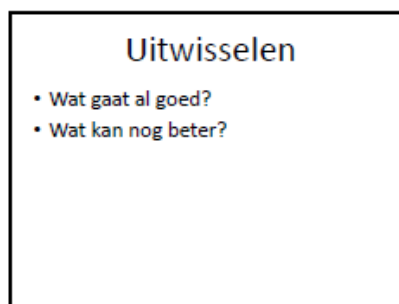
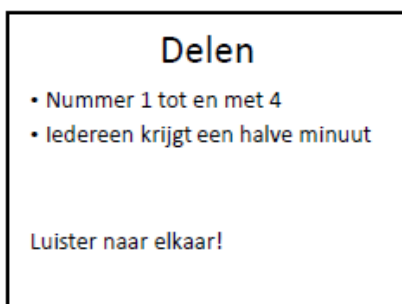
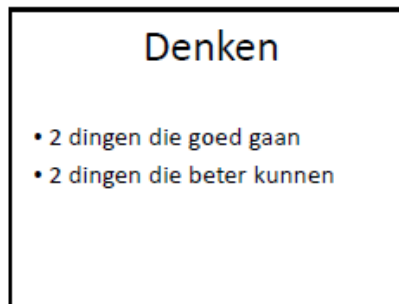
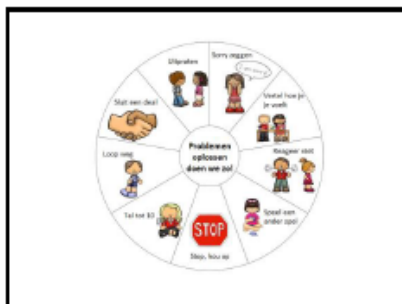
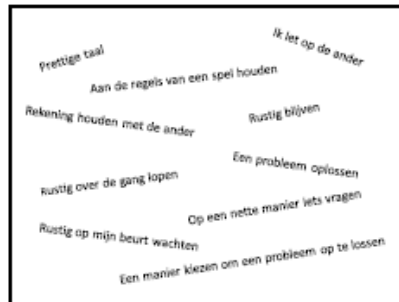
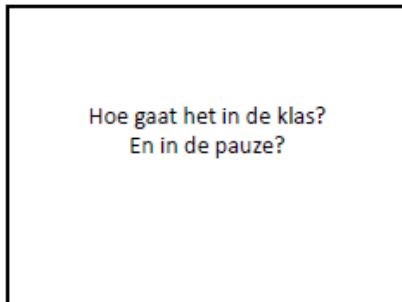
- Overspelen naar een teamgenoot
- Zorgen dat iedereen mee kan doen

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Letterlijk met de kinderen buiten op het schoolplein (veldje) gaan voetballen. Dit loopt door tot in de kleine pauze, waarbij ook actief gewenst gedrag geoefend zal worden onder leiding van juf Maud.

18-04-2017 Evaluatie met leerlingen

Om de voortgang te evalueren met de kinderen wordt gebruik gemaakt van de coöperatieve werkvorm 'denken-delen-uitwisselen'. De hand-out van de PowerPoint-presentatie is hieronder te vinden.



Denken: alle kinderen denken zelf na over twee dingen die goed gaan en twee dingen die beter kunnen.

Delen: één tafelgroepje heeft vier kinderen. Zij krijgen nummer 1 tot en met 4. Om beurten krijgt ieder kind een halve minuut om bevindingen van 'denken' te delen met het groepje.

Uitwisselen: in deze fase wordt klassikaal uitgewisseld welke zaken goed gaan en welke beter kunnen. Het resultaat hiervan is te zien op de foto hieronder.

gaat goed

hard werken

Jas + tas pakken

elkaar helpen met
stil zijn

politie en boefje

afspraken voor
de pauze

kan beter

voetballen

- minder duwen

- geen discussie
over de stand

luisteren naar elkaar

Vriendelijk zijn

taalgebruik

09-05-2017 Herhalingsles na de meivakantie

Tot nu toe zijn er vijf gedragsverwachtingen aangeleerd, namelijk:

- Ik gedraag me vriendelijk tegen iedereen op school.
- Ik houd me aan de afspraken voor een fijne pauze.
- Als er iets misgaat tussen mij en een ander, probeer ik dat zo goed mogelijk op te lossen.
- Als ik mijn jas en tas ga pakken, doe ik dit op een fijne manier.
- Voetballen met mijn klasgenoten gebeurt op een fijne manier.

Omdat het twee weken meivakantie is geweest, is ervoor gekozen om een herhalingsles te geven over hetgeen dat voor de vakantie is besproken en aangeleerd.

Kinderen lopen rond door de klas. Op het moment dat juf Maud in haar handen klapt, stoppen alle leerlingen met lopen. Zij vormen een tweetal met het dichtstbijzijnde kind. Alle leerlingen krijgen een halve minuut de tijd om binnen hun tweetal te praten over de eerste gedragsverwachting. Zij benoemen waarom deze regel er is en welk gedrag hier bij hoort. Na die halve minuut gaan de leerlingen weer rondlopen. Op deze manier worden er steeds nieuwe tweetallen gevormd en wordt op deze manier de gedragsverwachtingen besproken. Iedere gedragsverwachting komt twee keer aan bod.

Na bovenstaande werkvorm worden alle gedragsverwachtingen kort klassikaal besproken. Hierdoor wordt weer één lijn getrokken binnen de klas. De verwachtingen zijn duidelijk en de leerlingen hebben hun geheugen opgefrist.

10-05-2017 Als iemand aan het praten is, luister ik daar naar

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Gedragsverwachting

Als iemand aan het praten is, luister ik daar naar.

Concreet bijbehorend gedrag

- Luisteren naar de ander
- De ander laten uitpraten
- Reageren op de ander

Locatie

Overal

Belang van de regel

Ik laat één kind vertellen over zijn weekend. Midden in zijn verhaal, begint juf Maud er met haar eigen verhaal doorheen te praten. Dit wordt gebruikt als introductie voor de les; hoe voelt het kind zich nu?

Bespreken met de kinderen

Voorbeelden ongewenst gedrag

- Een kind doet alsof hij leerkracht is en legt iets uit. Op mijn teken mag een ander kind er doorheen praten en vertelt iets tegen een ander kind.
- Een kind vertelt, de rest luistert niet.

Voorbeelden gewenst gedrag

- Een kind laten uitpraten
- Verbale en non-verbale bevestiging geven dat je luistert

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Bovenstaande voorbeelden worden uitgespeeld in een rollenspel.

15-05-2017 Samenwerken met een ander doe ik op een fijne manier

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.
Ik doe mijn werk zo goed als ik kan.

Gedragsverwachting

Samenwerken met een ander doe ik op een fijne manier.

Concreet bijbehorend gedrag

- We werken *samen* aan de opdracht(en).
- We zorgen er *samen* voor dat ons werk af komt.
- We zorgen er *samen* voor dat het samenwerken fijn lukt.
- Als het misgaat, proberen we het samen op te lossen.

Locatie

In de klas (vooral TOPondernemers)

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen.

Ook: wanneer moet je nog meer samenwerken? Buiten de klas?

Voorbeelden gewenst gedrag

- Samen een plan van aanpak maken
- Samen op zoek gaan naar een oplossing
- Overleggen
- Rollen verdelen
- Goede afspraken maken

Hierbij komt het oplossen van problemen weer aan bod!

Voorbeelden ongewenst gedrag

- 'Jij schrijft!'
- De één schrijft, de ander schrijft het antwoord over.
- Kinderen zelf voorbeelden laten noemen.

Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)

- Als je niet mag kiezen met wie je samenwerkt dit toch tot een goed einde brengen

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Een kind mag een opdracht noemen waar hij nu mee bezig is bij TOP-ondernemers (in tweetallen). In dit voorbeeld worden alle aspecten van samenwerken besloten en waar nodig voorgedaan.

16-05-2017 Ik gebruik fijne taal als ik met een ander spreek.

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Gedragsverwachting

Ik gebruik fijne taal als ik met een ander spreek.

Concreet bijbehorend gedrag

- Ik ben vriendelijk
- Ik gebruik nette woorden
- Ik stel een vraag als ik iets zou willen
- Als iemand vervelende taal tegen mij gebruikt, zeg ik daar op een nette manier iets van
- Een compliment geven aan iemand mag ook!

Locatie

Overall

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen.

Vooraf bespreken *wanneer* zulke situaties zich voordoen.

Voorbeelden gewenst gedrag

- Mag ik er even langs?
- Volgens mij was de bal voor ons team.
- Wat fijn dat je zo eerlijk speelt.

Voorbeelden ongewenst gedrag

- Sukkel!
- Je bent irritant.
- Ga weg.

Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)

- Ik vind het niet fijn als je zo tegen me praat. Zou dat anders kunnen?

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Kinderen mogen voorbeelden noemen van opmerkingen die ze niet fijn vonden, maar vooral opmerkingen die ze *wel* fijn vonden.

Met elkaar wordt besproken waarom deze opmerkingen wel/niet fijn zijn.

22-05-2017 Voetballen met mijn klasgenoten gebeurt op een fijne manier

De les van 11-04-2017 wordt in grote lijnen herhaald. Juf Anne en juf Maud hebben gemerkt dat er weer meer onrust is bij het voetballen na de vakantie. Ook kwam dit onderwerp als verbeterpunt uit het evaluatiegesprek met de kinderen. Daarom wordt dit nogmaals herhaald.

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Ik zorg voor de school, het lokaal en onze spullen.

Gedragsverwachting

Voetballen met mijn klasgenoten gebeurt op een fijne manier.

Concreet bijbehorend gedrag

- Eerlijke teams maken
- Samenspelen
- Spelregels bedenken
- Eerlijk spelen
- Alleen aanvallen op de bal

Locatie

Op het veld

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen

Dezelfde tien kinderen als de vorige les, met nog drie extra kinderen, gaan mee naar buiten. Juf Maud speelt mee en behandelt belangrijke dingen waar ze rekening mee moeten houden.

Voorbeelden gewenst gedrag

- Eerlijke teams maken
- Zorgen dat iedereen het fijn is
- Bal oppakken als hij uit is
- Stoppen als iemand geblesseerd is
- Geen discussie over de stand
- Samenspelen met team

Voorbeelden ongewenst gedrag

- Oneerlijk spelen
- Duwen
- Geen rekening houden met de ander

Voorbeeld gewenst gedrag (ter afsluiting)

- Overspelen naar een teamgenoot
- Zorgen dat iedereen mee kan doen

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Letterlijk met de kinderen buiten op het schoolplein (veldje) gaan voetballen. Dit loopt door tot in de kleine pauze, waarbij ook actief gewenst gedrag geoefend zal worden onder leiding van juf Maud.

23-05-2017 Ik vertel een ander op een fijne manier wat ik van zijn gedrag vind

Basiswaarde

Wat ik doe, is goed voor de groep.

Gedragsverwachting

Ik vertel een ander op een fijne manier wat ik van zijn gedrag vind

Concreet bijbehorend gedrag

- Spreek iemand aan op gedrag, niet persoonlijk
- Geef eerlijk aan wat je ervan vindt
- Ik gebruik prettige taal
- Pas je gedrag aan als de ander het als niet fijn ervaart

Locatie

Overal

Belang van de regel

Bespreken met de kinderen

Voorbeelden gewenst en ongewenst gedrag

Tijdens deze les is er bewust voor gekozen om gewenst en ongewenst gedrag steeds tegenover elkaar te zetten, namelijk:

Jij praat te hard.

Ik vind het vervelend dat je zo praat, omdat ik me dan niet kan concentreren.

Jij werkt niet goed samen.

Ik vind het fijn als je met me meedenkt, omdat we dan verder komen met de opdracht.

Jij bent irritant.

Ik vind het niet fijn als je steeds aan het tikken bent, omdat

Jij bent gemeen.

Ik vind het niet fijn als je steeds zegt dat ik dom ben, want ik word daar verdrietig van.

Jij speelt vals.

Ik dacht dat het geen doelpunt was, omdat de bal aan de buitenkant terecht kwam.

Regels oefenen en eigen maken (internaliseren)

Onderstaande situaties, en eventueel suggesties van de kinderen, worden besproken.

Bij TOP-ondernemers moet je samen met je maatje aan een opdracht werken. Helaas vind je maatje andere dingen interessanter en wordt er niet fijn samengewerkt...

Je zegt tegen je maatje: 'Jij kan echt niet samenwerken'.

Tijdens het buitenspelen zegt iemand vervelende dingen tegen je, bijvoorbeeld dat je echt niet kan voetballen. Je zegt dan: 'Jij bent gemeen'.

Een kind laat bij de kapstok jouw jas op de grond vallen en laat deze op de grond liggen. Je ziet dit gebeuren en zegt: 'Je moet mijn jas oprapen'.

Tijdens de gymles wordt er een punt gescoord voor je team. Je begint te juichen, maar iemand van het andere team zegt tegen jou: 'Dat is geen punt voor jullie, je bent oneerlijk'.

Denk nu zelf terug aan een moment waarbij je het gedrag van een ander kind vervelend vond. Bedenk samen met je maatje hoe je dit met de ik-boodschap tegen de ander kan zeggen.

[Terug naar 'Plan van aanpak'](#)

Bijlage 3

In deze bijlage is de blanco vragenlijst voor de leerlingen te vinden. De eerste kolom geven de categorieën weer, waarin de vragen zijn geclusterd om de analyse te vergemakkelijken. Deze kolom wordt *niet* vermeld bij de vragenlijst voor de kinderen. Deze wordt enkel hier laten zien om aan te geven hoe de vragen geclusterd zijn.

De vragenlijst bestaat uit twee delen. De eerste tien vragen, en dus de eerste drie categorieën, geven betrekking op deelvraag 1. De laatste zeven vragen, en dus de laatste drie categorieën, hebben betrekking op deelvraag 2.

		Oneens	Beetje oneens	Beetje eens	Eens
Belang van de regels	Alle regels zijn voor mij duidelijk.				
	Ik vind het goed dat de drie grote regels (op het blauwe, groene en gele vel) er zijn.				
	Ik vind het goed dat de kleine (witte) regels er zijn.				
	Ik vind het belangrijk dat deze regels er zijn.				
Effect van de regels	Deze regels hebben ervoor gezorgd dat het in de klas fijner is dan voor de regels er waren.				
	Deze regels hebben ervoor gezorgd dat het in de pauze fijner is dan voor de regels er waren.				
Lessen van juf Maud	Ik vind de lessen van juf Maud belangrijk voor de sfeer in de klas.				
	Ik vind de lessen van juf Maud fijn.				
	Ik heb veel geleerd van de lessen die ik van juf Maud kreeg.				
	In de lessen van juf Maud heb ik nieuwe dingen geleerd.				
Waarschuwing	Ik weet wat er gebeurt als ik me niet aan de regels houd.				
Belonen zonder beloningssysteem	Juf A geeft me een compliment als ik me aan de regels houd.				
	Ik vind het fijn als ik een compliment krijg van Juf A over mijn gedrag.				
	Als ik me niet aan de regels houdt, vertelt Juf A mij dit op een fijne manier.				
Belonen met beloningssysteem	De stickermeter voor in de pauze zorgt ervoor dat ik me beter aan de regels houd.				
	De stickermeter voor in de klas zorgt ervoor dat ik me beter aan de regels houd.				

[Terug naar 'Onderzoeksmethoden – deelvraag 1 en 2'](#)

Bijlage 4

In deze bijlage is de voorbereiding op de interviews met de leerlingen te lezen. Allereerst worden aandachtspunten beschreven, waarmee rekening zal worden gehouden bij het afnemen van een interview. Vervolgens worden de vragen per deelvraag vermeld.

Aandachtspunten voor het afnemen van een interview

De Lange et al. (2010) stellen dat de kwaliteit van een interview valt op staat met de bekwaamheden van de interviewer. Om de kwaliteit zo hoog mogelijk te houden, hebben zij enkele aandachtspunten opgesteld.

- Wees aandachtig
- Wees gevoelig voor gevoelens
- Verdraag stiltes
- Gebruik stimuli (verbaal en non-verbaal)
- Wees niet beoordelend

Tijdens het interview wordt geprobeerd aan deze aandachtspunten te voldoen.

Interview leerlingen

Deelvraag 1

Wat vind je van de drie grote (blauwe, groene, gele) regels?

En wat vind je van de witte regels?

Welke vind je het belangrijkste, en waarom?

Is voor jou duidelijk welk gedrag we hier op school goed vinden en welk gedrag niet?

Hoe is dit duidelijk geworden?

Vind je het goed dat we deze regels hebben gemaakt en waarom?

Wat vond je van de lessen die je van mij hebt gekregen?

Vond je het belangrijk dat je deze lessen van mij kreeg? Waarom?

Hoe komt dit?

En hoe vond de klas het? Wat het belangrijk?

Wat heb je er allemaal geleerd?

Heb je nieuwe dingen geleerd? Of was het al bekend?

Wat vond je fijn? En wat minder fijn?

Vind je dat er hierdoor iets is veranderd in de klas? Waarom?

Deelvraag 2

Geef juf A. wel eens een compliment? Aan jou persoonlijk? Aan de klas? Of allebei?

Wat vind je daarvan?

Zou je vaker een compliment willen krijgen (als het ook waard is)?

En wat als het misgaat? Als je je niet aan een regel houdt?

Wat vind je van de manier waarom de juf dit aanpakt? Wat kan anders?

En de waarschuwingen? Wat vind je daarvan?

En de stickermeter (beloningssysteem), wat vind je daarvan?

Waarom denk je dat dit er is?

Hoe zijn jullie tot de stickermeter gekomen? En wat vind je daarvan?

Hoe vaak kun je een sticker verdienen? Zou je meer/minder willen? Wat als het per les is?

Weet je waar juf A. dan op let? Wordt dit van te voren besproken?

Zou je dit graag willen? Waarom?

Helpt het?

Wat als je geen sticker verdiend. Weet je dan waarom? Wordt besproken wat anders moet?

Op welke manier? Wat vind je daarvan?

[Terug naar 'Onderzoeksmethoden – deelvraag 1 en 2'](#)

Bijlage 5

In deze bijlage is de voorbereiding op het narratief interview met Anne beschreven. Zoals eerder vermeld, is dit in de vorm van een checklist.

Deelvraag 1

Drie gekleurde regels en de witte regels

- Formulering
- Belang ervan

Gedragsverwachtingen

- Formulering
- Belang ervan
- Duidelijk

Aansluiten bij behoeften en dekkend voor de problematiek

Lessen van Maud

- Structuur
- Opbouw
- Manier waarop
- Reacties kinderen
- Onderwijs in gedrag

Problemen met gedragsverwachtingen in de praktijk

- Omgang hiermee
- Wat kan anders en hoe

Belemmeringen in aanleren

- Wat en hoe verbeteren

Suggesties voor verbetering/verandering

Effect van aanleren gedragsverwachtingen

- Positief/negatief
- Specifiek benoemen waar het effect op heeft

Deelvraag 2

Belonen gewenst gedrag

- Hoe gaat dit?
- Positief/negatief

- Tijdsbesteding
- Effecten
- Ratio (4:1)

Beloningssysteem

- Klas
- Pauze
- Hoe kunnen ze een sticker verdienen
- Hoe verloopt dat proces
- Bereikt het beloningssysteem zijn doel

Suggesties voor verbetering/verandering

Toezicht in pauzes

- Kleine pauze
- Grote pauze
- Belonen van gewenst gedrag
- Kan dit actiever?

Belemmeringen in belonen gewenst gedrag

- Nadelen

Consequent handelen

- Leerkracht
- Rest van het team
- Overblijfouders

Waarschuwingssysteem

- Ervaringen
- In relatie met belonen

Resultaat in de klas

- Effecten
- Wat ervaar je nu
- Wat is er veranderd t.o.v. voor de interventies
- Waardoor komt dat
- Wat is belangrijk geweest in het veranderingsproces
- Welke elementen hebben hiervoor gezorgd

[Terug naar 'Onderzoeksmethoden – deelvraag 1 en 2'](#)

Bijlage 6

In deze bijlage zijn de leerling- en leerkrachtversie van De Klimaatschaal te vinden. Beide versies bestaan uit twee delen, namelijk 'Algemeen gedeelte over je klas' en 'Specifiek gedeelte over leraar'.

Het 'Algemeen gedeelte over je klas' heeft betrekking op de categorieën 'Kwaliteit onderlinge leerling-relaties' en 'Sfeer in de klas'. Het 'Specifiek gedeelte over leraar' heeft betrekking op de categorieën 'Orde in de klas' en 'Kwaliteit interactie leerkracht-leerling'.

Leerlingversie (Donkers & Vermulst, 2014).

Algemeen gedeelte over je klas		(bijna) nooit	soms	regelmatig	vaak
1	Ik vind mijn klas leuk	1	2	3	4
2	Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3	Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	1	2	3	4
4	Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	1	2	3	4
6	Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	1	2	3	4
7	Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8	In deze klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9	In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10	Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
11	Ik voel me in deze groep op mijn gemak	1	2	3	4
12	Ik voel dat ik bij deze groep hoor	1	2	3	4
13	Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	1	2	3	4
14	Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	1	2	3	4
15	In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	1	2	3	4
16	Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	1	2	3	4

Specifiek gedeelte over leraar (naam invullen):
hij/zij geeft het vak:

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2	Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig	1	2	3	4
3	Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	1	2	3	4
4	Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	1	2	3	4
5	Ik vind deze leraar aardig	1	2	3	4
6	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7	Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	1	2	3	4
8	Deze leraar heeft een goede bui	1	2	3	4
9	Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10	Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
11	Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12	Bij deze leraar is het in de klas is het rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	1	2	3	4
13	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	1	2	3	4
14	Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15	Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan	1	2	3	4
16	Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17	Deze leraar helpt je als je iets niet kan	1	2	3	4

Leerkrachtversie (Donkers & Vermulst, 2014).

Algemeen gedeelte over je klas

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	De leerlingen vinden mijn klas leuk	1	2	3	4
2	Leerlingen in mijn klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3	Leerlingen kunnen goed met elkaar opschieten	1	2	3	4
4	Er zijn leerlingen in je klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5	Bij moeilijkheden helpen klasgenoten elkaar	1	2	3	4
6	Er zijn leerlingen uit mijn klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	1	2	3	4
7	Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8	In mijn klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9	In mijn klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10	Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
11	De leerlingen voelen zich in jou groep op hun gemak	1	2	3	4
12	De leerlingen hebben het gevoel dat ze bij de groep horen	1	2	3	4
13	De leerlingen kunnen goed samenwerken aan opdrachten	1	2	3	4
14	De leerlingen vinden elkaar aardig	1	2	3	4
15	Als een leerling in mijn klas een verkeerde vraag stelt dan wordt die vaak uitgelachen	1	2	3	4
16	Er zijn leerlingen in mijn klas die geen aansluiting hebben bij de groep	1	2	3	4

Specifiek gedeelte over jezelf als leerkracht:

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Er wordt in mijn klas veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2	De leerlingen hebben graag les van mij. Mijn lessen worden als prettig ervaren	1	2	3	4
3	Leerlingen kunnen moeilijk opletten omdat het zo onrustig is tijdens mijn les	1	2	3	4
4	De lessen verlopen bij mij rommelig	1	2	3	4
5	De leerlingen vinden mij aardig	1	2	3	4
6	Het kost mij veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7	Ik vind het leuk om aan deze klas les te geven	1	2	3	4
8	Ik heb meestal een goede bui	1	2	3	4
9	Ik zeg regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10	Bij mij is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
11	Ik stel de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12	Ik kan vlug met de les beginnen omdat het in de klas rustig is	1	2	3	4
13	Bij mij kunnen leerlingen met hun problemen terecht	1	2	3	4
14	Ik besteed voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15	Ik laat duidelijk merken als een leerling iets goed heeft gedaan	1	2	3	4
16	Ik heb echte belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17	Ik help elke leerling als die iets niet kan	1	2	3	4

[Terug naar 'Onderzoeksmethoden – deelvraag 3'](#)

Bijlage 7

In deze bijlage is te zien welke antwoorden de 28 kinderen hebben gegeven op de vragenlijst. Per vraag is per antwoordmogelijkheid ingevuld hoe veel kinderen het betreffende antwoord hebben gegeven.

Deelvraag 1

		Oneens	Beetje oneens	Beetje eens	Eens
Belang van de regels	Alle regels zijn voor mij duidelijk.		1	5	22
	Ik vind het goed dat de drie grote regels (op het blauwe, groene en gele vel) er zijn.	1	1	4	22
	Ik vind het goed dat de kleine (witte) regels er zijn.		1	7	20
	Ik vind het belangrijk dat deze regels er zijn.		2	5	21
Effect van de regels	Deze regels hebben ervoor gezorgd dat het in de klas fijner is dan voor de regels er waren.			4	24
	Deze regels hebben ervoor gezorgd dat het in de pauze fijner is dan voor de regels er waren.			1	27
Lessen van juf Maud	Ik vind de lessen van juf Maud belangrijk voor de sfeer in de klas.		3	4	21
	Ik vind de lessen van juf Maud fijn.	1	2	3	22
	Ik heb veel geleerd van de lessen die ik van juf Maud kreeg.	1	2	1	24
	In de lessen van juf Maud heb ik nieuwe dingen geleerd.	4	1	3	20

[Terug naar 'Data-analyse en resultaten – deelvraag 1'](#)

Bijlage 8

In deze bijlage zijn de interviews met de zes leerlingen, naar aanleiding van de transcripten, gelabeld. Allereerst zijn relevante uitspraken onder een categorie geplaatst, waarna ze een label hebben gekregen.

Betekenis labels

Regels

3 basisregels

- A. Positief
 - 1. Zorgt voor verbetering
 - 2. Noodzakelijk
 - 3. Belangrijk

Witte regels

- B. Positief
 - 1. Zorgt voor verbetering
 - 2. Noodzakelijk
 - 3. Belangrijk

Duidelijkheid regels/gedagsverwachtingen

- C. Gedagsverwachtingen duidelijk
 - 1. Persoonlijke ontwikkeling
 - 2. Lessen juf Maud
 - 3. Grenzen leerkracht opzoeken (uitproberen)

Effect van de regels en lessen

- D. Positief effect
 - 1. Omgang met elkaar
 - 2. Verbetering in de klas
 - 3. Verbetering voetbal
 - 4. Beter leren
 - 5. Visuele ondersteuning

Lessen van juf Maud

Algemeen

- E. Belangrijk
- F. Verbetering in de klas
- G. Regels
- H. Hulp en steun
- I. Gedagsverwachtingen onderwijzen
- J. Duidelijke vragen van leerkracht

Nieuwe dingen leren

- K. Geen nieuwe dingen geleerd
- L. Wel nieuwe dingen geleerd

Relevante uitspraken van kinderen

Drie basisregels

F ₁ : Ik vond ze wel heel goed helpen in de klas, omdat kinderen deden met spullen van anderen best wel onvoorzichtig en uhm, en heel veel kinderen deden ook niet zo vriendelijk tegen elkaar. En dat had jij toen op die regel gezet en dat ging ons toen best wel helpen.	A1
J ₁ : Ja in het begin was het wel heel erg nodig. Maar ja, nou is het niet meer perse nodig. Nou gaat het veel beter.	A2 A1
R: Ik vind het wel fijn, want ik denk dat er door die regels, dat er ook heel veel kinderen zijn die beter aan het luisteren zijn.	A1
R: Uhm, die vind ik ook wel belangrijk.	A3
F ₂ : Uh, ik vind het goed dat die er zijn. En anders zou misschien de hele, de hele klas gewoon andere dingetjes gaan doen. Want bijvoorbeeld 'zuinig zijn op de spullen', dat ging in groep 4 misschien niet zo goed. Maar als je dan, als je de regel ziet. Dan denk je er ook aan.	A1
J ₂ : Nou, eigenlijk wel.	A3
J ₂ : Nou, kijk. Want toen wij die regels kregen, kijk, toen luisterden wij ook super goed.	A1
M: Goed, nu gaat het veel beter als eerst.	A1

Kleine witte regels

F ₁ : Goed helpen. F ₁ : Omdat heel veel kinderen die wisten toen ook eigenlijk niet wat ze konden doen enzo. En deden ook best wel onvriendelijk tegen elkaar en zeiden het op een niet zo'n fijne toon tegen elkaar.	B1
J ₁ : Die vind ik wel heel goed helpen.	B1
J ₁ : Ja, ze mogen wel nog een paar maandjes blijven hangen hoor.	B2
J ₁ : Ja, anders gaat het mis.	B2
R: Ook door de witte regels.	B1
F ₂ : Die vind ik ook wel fijn, omdat, ja, daar kan je ook naar kijken. En uiteindelijk ken je ze uit je hoofd en dan ga je het ook, ga je die regels gebruiken.	B1
F ₂ : Ja, wel effe uit je hoofd, ja, dat was bij mij tenminste wel.	B3
F ₂ : Regels. Echt alle regels.	B3
J ₂ : Ook goed.	B1
J ₂ : Nou kijk. Daar hebben wij leren omgaan met elkaar. En vriendelijk zijn tegen elkaar.	B1
M: Dat gaat ook goed, en ook veel beter.	B1
M: Ja... Het gaat steeds beter daardoor. Het luisteren. En buitenspelen.	B1

Regels/gedragsverwachtingen

Duidelijkheid

F ₁ : Dat kinderen nu weten hoe ze zich wel kunnen gedragen en hoe niet.	C4
J ₁ : Voor mij is dat wel duidelijk. J ₁ : Ja, ik denk dat sinds groep 1 al die regels er wel zijn. Maar toen konden wij nog niet zo goed bestaan, en dat regelen, en lezen. En ja... dus eigenlijk in groep 3 waren de regels pas echt duidelijk.	C1
R: Ja, dat is wel duidelijk. R: Doordat je een paar keer bij ons in de klas bent geweest. En met groepjes kinderen in het handvaardigheidslokaal hebt gesproken erover. En allemaal duidelijke vragen hebt gesteld. R: Zoals van, uhm, wat mag je niet doen, en wat wel. En dan geven daar kinderen antwoorden op. En dan dat vind ik altijd wel fijn als ze dan antwoorden geven want dan kan je vertellen of je het wel ermee eens bent of niet ermee eens bent.	C2
F ₂ : Doordat, ook eh, ja hoe zeg je het... Ja door alle juffrouwen uit te proberen en te weten hoe, hoe ver je kunt, eroverheen kut gaan, totdat ze zegt: stop. Nu is het genoeg.	C3
J ₂ : Ja. J ₂ : Nou, eigenlijk luister ik goed, en ik doe wat wij moeten doen. En ik weet het toch, dat ik geen één waarschuwing heb gekregen.	C4
M: Ja het werd steeds strenger daardoor. M: Ja en daardoor is het beter geworden. Denk ik.	C2

Effect van de interventie (regels en lessen)

F ₁ : Omdat het veel leuker is als iedereen vriendelijk tegen elkaar is, want als iedereen flauw tegen elkaar doet, is het niet zo leuk. F ₁ : De toon waarop iedereen het zei. En ... F ₁ : Uh... Kinderen doen liever tegen elkaar en zeggen het op een vriendelijke toon. En ... En ze zijn ook vriendelijker tegen elkaar.	D1 D2
J ₁ : Ja het gaat hier gewoon veel beter met die regels. J ₁ : Die hebben ons geholpen, met minder ruzie, met lief zijn voor elkaar. J ₁ : De klas helpt ook heel veel mee om het beter te hebben in de klas.	D1 D2
R: Want ja, bij het voetballen gaat het nu ook al een stuk beter door die voetbalregel. En de andere regels, die zijn meer voor in de klas. R: Ik denk dat ze het wel fijn vonden, want ja, die jongens vonden het denk ik ook wel fijn over het voetbal. Die vinden voetbal zegmaar heel leuk. En eerst werd er allemaal getrokken, geschopt en geslagen. En nu is dat niet meer. En nu doen ook veel meer meisjes mee, omdat er geen, omdat ze niet meer schoppen en slaan.	D3 (D3) D1
Onderzoeker: Ja, dus dat er eigenlijk meer tijd werd besteed aan gesprekjes dan aan leren? R: Ja. Onderzoeker: Dus mijn lessen hebben ervoor gezorgd dat het gezelliger is geworden in de klas, dat de sfeer beter is, waardoor je dus ook meer kan leren. R: Ja.	D4 D2

R: Uhm, ja. Iedereen doet liever tegen elkaar. Want eerst hadden we veel ruzie. En nu kunnen we gewoon lekker met elkaar opschieten, kunnen we ook weer vaker spelletjes doen. Doen we ook vaker Just Dance. En dat deden we toen allemaal niet, omdat we toen allemaal gesprekken moesten hebben over van het voetbal en buitenspelen.	(D1)
F ₂ : Uhm, ja dat, ja dat ze gewoon goed helpen, vind ik. F ₂ : En dat ze er niet staan voor niks. Dat ze wel echt gebruikt worden. En niet voor niks. F ₂ : Omdat, in groep 4 hadden we geen regels, en hier, in groep 5, hangen regels. Onderzoeker: Dus nu is het een regel, die er echt hangt, dus dan word je je er ook aan herinnerd om je eraan te houden? F ₂ : Ja. F ₂ : Voor de carnavalsvakantie was het misschien, als de ruzies niet waren gestopt, was het nu nog steeds niet heel erg fijn.	D2 D5 D1
J ₂ : Toen luisterde bijna niemand, van de jongens. En buiten kregen we elke dag ruzie. Bijna een uur of een half uur moesten we ruzies oplossen J ₂ : En dat het altijd zo rustig, want kijk: nu is het super rustig, maar daarvoor luisterde bijna niemand. Elke keer was de juffrouw ze stem bijna kwijt. Ja en nu hoeven wij niet meer, luisteren wij gewoon in één keer. Ze klapt bijvoorbeeld in de handen en handen omhoog. Bijvoorbeeld elke groepje heeft een truc. Dan doen ze iets. En dan moeten ze handen omhoog doen. J ₂ : Fijn? Nou kijk, bijvoorbeeld de kinderen die altijd ruzie hadden met het voetbal, die hebben nu geen ruzies meer.	D1 D2 D3
M: Het is belangrijk voor de groep. M: Omdat het daardoor beter is gegaan. M: Ja, het voetballen, want eerst ging het heel fout bij voetbal. Heel veel discussie.	D2 (D2)

Lessen van juf Maud

Algemeen

F ₁ : Belangrijk in de klas, en... F ₁ : Omdat uh. Het wordt dan fijner in de klas.	E F
J ₁ : Dat verandert doordat jij in de klas van die dingen doet, en van die powerpoint dingen. Daar help je de kinderen wel mee. J ₁ : Ik vind het wel goed dat jij dat doet voor ons. Want anders was het nou nog heel irritant. Dan hadden we in de pauze nou nog ruzie met elkaar. J ₁ : Nou, je gaf ons heel veel hulp. J ₁ : En je gaf ons steun, van al die dingen waar het ruzie om ging. J ₁ : Met, ja, van allemaal dingen. Met zo'n spreekbeurtje, of met die regels ophangen, of met groepjes in de klas. J ₁ : Nee, voor nu is het wel gewoon fijn. Want nu we die regels hebben, is het gewoon normaal. J ₁ : Ja, ik vond dat wel belangrijk. Want iedereen die lette goed op en daardoor waren de lessen anders, beter. Ja het is gewoon beter.	I (I) H J G E F
R: Doordat je een paar keer bij ons in de klas bent geweest. En met groepjes kinderen in het handvaardigheidslokaal hebt gesproken erover. En allemaal duidelijke vragen hebt gesteld. R: Ik vond het fijn, want eerst hadden we niet zo'n leuke sfeer en was het niet zo	I J E F

gezellig. En nu is het heel gezellig en hoeven we ook niet meer van die lange gesprekken in de klas te hebben. Want ja, toen hadden we bijvoorbeeld een half uur bijvoorbeeld Blitz, alleen dan moesten we wat bespreken en dan konden we geen Blitz meer doen. En zo konden we heel vaak dingen niet doen.	
F ₂ : Ik vond het wel goed. Tenminste, ik heb er wel een beetje van geleerd. En ik denk anderen ook. F ₂ : Uhm, ik vond het wel goed dat we daarover hadden. Want anders had denk ik iedereen gewoon het normale gedrag gedaan. En alleen wel aan die regel gehouden, maar het normale gedrag gedaan.	E F
J ₂ : Nou, eigenlijk leuk en goed. J ₂ : Omdat je ook ons super goede lessen had gegeven. Over hoe we ons moeten gedragen. En over hoe wij samen moeten spelen.	E H I
M: Leuk. M: De regels ophangen. En vertellen.	G I

Nieuwe dingen leren

Onderzoeker: Iets nieuws. Of was dat het, of was het allemaal bekend voor je? F ₁ : Ja..	K
J ₁ : Ik heb wel nieuwe dingen geleerd. Om niet meer zo veel te ruziën.	L
R: Uhm van, dit is het verschil tussen pesten en plagen. Want soms denk je van dat is plagen, maar dan is het pesten. R: En soms wil je dan een grapje uithalen, en dan denk je zo van uhm is dat nou pesten of plagen? En dan weet je het niet en dan haal je het grapje uit en dan is het uiteindelijk misschien toch pesten. R: Nee dat niet, maar alleen, het zijn zo veel nieuwe dingen, dus die kan je niet allemaal onthouden.	L
F ₂ : Ja, eh. Die regels, die witte regels, en dat rondje van wat je allemaal kan doen als het fout gaat. F ₂ : Ja misschien 1 of 2 regels. Voor de rest was het wel een beetje nieuw. F ₂ : Ja, bijvoorbeeld rennen door de gang, dat wist ik al wel, maar is wel een beetje nieuw. En bijvoorbeeld luisteren naar elkaar en niet er doorheen praten. Dat was in groep 4, wat het heel erg. En nu door de regel is het veel beter geworden.	L

In Tabel 9 is een overzicht, waarin te zien is hoe vaak ieder label is toegekend.

Label		
	<u>Regels</u>	
	Drie basisregels	
A1	Positief – zorgt voor verbetering	6
A2	Positief – noodzakelijk	1
A3	Positief – belangrijk	2
	Witte regels	
B1	Positief – zorgt voor verbetering	6
B2	Positief – noodzakelijk	1
B3	Positief – belangrijk	1
	<u>Duidelijkheid regels/gedragsverwachtingen</u>	
C1	Gedragsverwachtingen duidelijk – persoonlijke ontwikkeling	1

C2	Gedragsverwachtingen duidelijk – lessen juf Maud	2
C3	Gedragsverwachtingen duidelijk – grenzen leerkracht opzoeken (uitproberen)	1
C4	Gedragsverwachtingen duidelijk – zonder toelichting	2
Effect van de regels en lessen		
D1	Positief effect – omgang met elkaar	5
D2	Positief effect – verbetering in de klas	6
D3	Positief effect – verbetering voetbal	2
D4	Positief effect – beter leren	1
D5	Positief effect – visuele ondersteuning	1
Lessen van juf Maud		
Algemeen		
E	Belangrijk	5
F	Verbetering in de klas	4
G	Regels	2
H	Hulp en steun	2
I	Gedragsverwachtingen onderwijzen	4
J	Duidelijke vragen van leerkracht	2
Nieuwe dingen leren		
K	Geen nieuwe dingen geleerd	1
L	Wel nieuwe dingen geleerd	3

Tabel 9 Overzicht aantal labels

[Terug naar 'Data-analyse en resultaten – deelvraag 1'](#)

Bijlage 9

In deze bijlage is te zien welke antwoorden de 28 kinderen hebben gegeven op de vragenlijst. Per vraag is per antwoordmogelijkheid ingevuld hoe veel kinderen het betreffende antwoord hebben gegeven.

Deelvraag 2

		Oneens	Beetje oneens	Beetje eens	Eens
Waarschuwing	Ik weet wat er gebeurt als ik me niet aan de regels houd.			6	22
Belonen zonder beloningssysteem	Juf A geeft me een compliment als ik me aan de regels houd.	4	1	8	15
	Ik vind het fijn als ik een compliment krijg van Juf A over mijn gedrag.		1	3	24
	Als ik me niet aan de regels houdt, vertelt Juf A mij dit op een fijne manier.	4		6	18
Belonen met beloningssysteem	De stickermeter voor in de pauze zorgt ervoor dat ik me beter aan de regels houd.	6	3	4	15
	De stickermeter voor in de klas zorgt ervoor dat ik me beter aan de regels houd.	5	3	6	14

[Terug naar 'Data-analyse en resultaten – deelvraag 2'](#)

Bijlage 10

In deze bijlage zijn de interviews met de zes leerlingen, naar aanleiding van de transcripten, gelabeld. Allereerst zijn relevante uitspraken onder een categorie geplaatst, waarna ze een label hebben gekregen.

Betekenis labels

Waarschuwing

- A. Belangrijk
 - 1. Duidelijke grenzen
 - 2. Beter luisteren
 - 3. Waarschuwing krijgen is niet leuk
- B. Geen gewenst effect
- C. Positieve relatie met lessen van juf Maud

Belonen zonder beloningssysteem

Complimentjes

Effect compliment

- D. Fijn
 - 1. Gedrag veranderen
 - 2. 'Lekker in zijn vel' zitten
 - 3. Zelfvertrouwen

Ontvanger compliment

- E. Zowel individuen en hele klas
- F. Vooral klas
- G. Persoonlijk

Hoeveelheid

- H. Geen mening
- I. Behoefte aan meer complimenten
 - 1. Ervaart nu weinig/geen complimenten
 - 2. Maar niet té vaak

Belonen met beloningssysteem

Stickermeter

- J. Verbetering gedrag
 - 1. Beloning volle stickermeter
 - 2. Vooruitgang in de klas
 - 3. Combinatie met lessen juf Maud

Redenen 'wel/niet sticker' bespreken

- K. Soms
- L. Indien geen sticker
 - 1. Reden wordt wel besproken
 - 2. Reden wordt niet besproken

Aantal stickers

- M. Voldoende

Relevante uitspraken van kinderen

Waarschuwing

F ₁ : Best wel goed.	A1
F ₁ : Want, dan weten kinderen ook dat ze een paar dingen niet mogen doen van de regels en als ze zich daar niet aan houden dan krijgen ze een waarschuwing.	
J ₁ : Ja, dan moet je eigenlijk gaan veranderen.	
J ₁ : Ja dan zegt ze soms: doet dat niet meer, ofzo. En soms stopt dan iemand. En soms niet.	B
R: Ja, want ze moeten gewoon, ja ze moeten niet zo blijven doen, want dat is niet netjes, want stel, ja. Stel iemand die gaat heel vervelend lopen doen, en dan gaat iedereen meedoen. Dan, dan is dat niet goed en ze moeten ook van ophouden weten, dus bij de derde vind ik wel dat ze wel mogen nablijven en ik ook.	A1
F ₂ : Ik vind het wel goed dat ze die hebben gemaakt, maar soms als je er dan één krijgt, dan is het niet zo leuk.	A3
F ₂ : Uhm, dan heb ik nog steeds wel zelfvertrouwen. En dan denk ik van: dit heb ik nog steeds zelf gedaan. Dit is mijn eigen schuld.	
J ₂ : Nou, eigenlijk vind ik het een goed idee van de juffen en de meesters. Want daarvoor luisterden echt super veel kinderen op school niet. En daardoor hadden ze bijvoorbeeld de eerste, tweede en derde waarschuwing bedacht en de time-out tafel. Bij ons in de klas is er maar twee keer opgezet. Verder niemand.	A2
J ₂ : Maar soms krijgt eigenlijk niemand. Meestal krijgen wij de waarschuwingen heel soms. Maar daarvoor, toen wij de waarschuwingen hadden, maar jouw regels niet, kregen we super vaak waarschuwingen. Vooral de jongens. Die kregen echt twee waarschuwingen ofzo.	C
Onderzoeker: Dus sinds mijn regels zijn er minder waarschuwingen?	
J ₂ : Ja.	
M: Ja, omdat kinderen beter gaan luisteren.	A2

Belonen zonder beloningssysteem

Effect compliment

F ₁ : Dat weet ik niet. F ₁ : Wel fijn.	D4
J ₁ : Ik denk dat ik dan iets ga veranderen.	D1
R: En dat vind ik heel fijn, als ze een complimentje geeft. R: Uhm, want dan zit ik lekker in m'n vel als iemand zegt van: dat heb je goed	D2

gedaan.	
F ₂ : Dan vind ik het fijn om te horen. En daar krijg ik ook meer zelfvertrouwen van, want dan weet ik hoe ik het buiten moet doen. F ₂ : Ja, dan krijgen we, tenminste ik, krijg dan steeds meer zelfvertrouwen en dan kan ik ook steeds beter buiten gaan spelen.	D3
J ₂ : Jawel, dat vind ik wel fijn.	D4
M: Ja. Das wel fijn.	D4

Persoonlijk/hele klas

F ₁ : Soms allebei.	E
Onderzoeker: Is het dan wel aan de klas gericht? R: Ja. Onderzoeker: Dus als het over je gedrag gaat? En over de regeltjes, dan is het dus heel vaak voor de klas. R: Ja.	F
J ₂ : Ja, ze noemt de naam en dan zegt ze wat die goed doet.	G
M: Ja, als we heel hard werken met schrijven bijvoorbeeld.	F

Hoeveelheid

F ₁ : Maakt mij eigenlijk niet zo veel uit.	H
J ₁ : Niet al te vaak, maar wel, toch best weinig.	I1
J ₁ : Ja, dat is wel een keer fijn. Maar al te vaak is ook weer niet fijn.	I2
M: Oke. En zou je dan vaker zo'n compliment over jezelf willen krijgen? R: Uhm ja.	I3
Onderzoeker: En zou je die vaker willen, die complimentjes? F ₂ : Ja.	I3
J ₂ : Ja ze zei dat ze het nou meer ging doen. Dat als wij het goed doen dat ze dan complimentjes gaat geven. En dat is wel fijn.	I3
M: Meestal geeft ze bijna nooit complimentjes. M: Ja, alleen krijg je dat bijna nooit.	I2

Belonen met beloningssysteem

Stickermeter

F ₁ : De kinderen gingen zich ook beter gedragen omdat ze stickers konden verdienen om daarna iets leuks te gaan doen. F ₁ : Ik vond het leuk dat we stickers konden verdienen. En uhm... Dat we daarna iets leuks konden gaan doen als we de meter vol hadden. F ₁ : Het maakt de klas leuker. En het wordt ook fijner.	J1 J2
J ₁ : Ja, zodat wij beter gaan luisteren. En alles gewoon beter gaan doen. J ₁ : Ja wel fijn. Want het zorgt ervoor dat ik extra mijn best doe om, ja, om goed gedrag te laten zien. J ₁ : Ja wel goed. Want het gaat nu beter in de klas.	J2

R: Uhm, ik vind het wel leuk. En daardoor konden we heel vaak... En daardoor deden heel veel kinderen hun best. Maar ik denk ook door de lessen van jou. Onderzoeker: Oke, dus door de stickers deden kinderen hun best... R: Ja, maar ook door jouw lessen.	J3
R: Ja, omdat we dan iets leuks gaan doen. En dat vinden ze, dat willen ze heel graag: iets leuks doen. En ze willen niet alleen maar leren. En we dachten eraan om films te kijken, of iets op de computer te doen ofzo. En dat vinden ze dan heel leuk en dan willen ze dat graag doen.	J1
R: Uhm, meer luisteren en liever tegen elkaar doen en dat het niet misgaat.	J2
F ₂ : Uhm, de juffrouw vond het leuk om iets te doen volgens mij. En omdat ze ook dan dacht van misschien kunnen ze dan wel beter gaan luisteren. En dat deden we ook, want we wouden dat stickervel natuurlijk vol. En nu is die vol. En we blijven nu ook nog steeds goed ons best doen. Gewoon niet alleen voor de sticker, maar ook voor de normale, doen we ook goed nu. F ₂ : Om je goed te gedragen en aan de regels te houden. En goed naar iedereen luisteren.	J1 J2
Onderzoeker: Dus door de regels zijn jullie beter gaan luisteren? J ₂ : Ja, en ook door de stickers. J ₂ : Kijk, de juffrouw zei, als wij het goed doen, krijgen we donderdag, maandag en dinsdag, krijgen wij er drie. Verdienen wij er drie als wij het goed deden. En woensdag en vrijdag twee. En daardoor werden wij iets beter. Want de juffrouw zei dan krijg je een beloning. En daarna luisterden wij super goed naar de juffrouw enzo.	J3 J1
M: Omdat we beter gingen luisteren. M: Omdat iedereen iets wil doen... natuurlijk, of iets kijken. M: Ja, want hun willen dat natuurlijk. Hun willen leuker een bioscoop, dan lessen.	J2 J1

Redenen 'wel/niet sticker' bespreken

F ₁ : Soms zegt de juf dat waardoor het kwam.	K
J ₁ : Ja, dan ging er iets mis, of iets verkeerd. J ₁ : Ja, dan zegt ze wel waarom we het niet krijgen.	L1
R: Dan gaan we eerst in de klas bijvoorbeeld vijf minuten vragen van: was het leuk met politie en boefje? Was het leuk met verstoppertje? En was het leuk met het klimrek? En als iemand dan bijvoorbeeld een 'nee' zegt. En andere kinderen die vinden het ook niet leuk, dan wordt er geen sticker gedaan. Maar als iedereen, bijna iedereen het leuk vond, en ja, eigenlijk iedereen, dan krijgen we een sticker.	
F ₂ : Nee dat wordt niet besproken.	L2
J ₂ : Ja, dan zegt de juffrouw het ook. Bijvoorbeeld bij TOP-ondernemers zegt ze wat er niet goed ging. En dan zegt ze waarom en wat er niet goed ging.	L1
M: Ja bijvoorbeeld als iemand één waarschuwing krijgt, dan doet de juf misschien iets. Maar bijvoorbeeld als bij de gym niemand luistert, dan krijgen we geen sticker. M: Ja, en je moet eerlijk zeggen.	

Aantal stickers

F ₁ : Ik vind het genoeg.	M
J ₁ : Uh.. nee. Ik denk dat drie wel goed past.	M

In Tabel 10 is een overzicht, waarin te zien is hoe vaak ieder label is toegekend.

<u>Label</u>		
Waarschuwing		
A1	Belangrijk – duidelijke grenzen	2
A2	Belangrijk – beter luisteren	2
A3	Belangrijk – waarschuwing krijgen is niet leuk	1
B	Geen gewenst effect	1
C	Positieve relatie met lessen van juf Maud	1
<u>Belonen zonder beloningssysteem</u>		
Effect complimentjes		
D1	Fijn – gedrag veranderen	1
D2	Fijn – ‘lekker in zijn vel’ zitten	1
D2	Fijn – zelfvertrouwen	1
D4	Fijn – geen reden	3
Ontvanger compliment		
E	Zowel individuen en hele klas	1
F	Vooraf klas	2
G	Individueel	1
Hoeveelheid		
H	Geen mening	1
I1	Behoeftte aan meer complimenten – ervaart nu geen/weinig complimenten	1
I2	Behoeftte aan meer complimenten – maar niet té vaak	2
I3	Behoeftte aan meer complimenten – geen reden	3
<u>Belonen met beloningssysteem</u>		
Stickermeter		
J1	Verbeteren gedrag – beloning volle stickermeter	5
J2	Verbeteren gedrag – vooruitgang in de klas	5
J3	Verbeteren gedrag – combinatie met lessen juf Maud	2
Redenen ‘wel/niet sticker’ bespreken		
K	Soms	
L1	Indien geen sticker – reden wordt wel besproken	
L2	Indien geen sticker – reden wordt niet besproken	
Aantal stickers		
M	Voldoende	2

Tabel 10 Overzicht aantal labels

[Terug naar ‘Data-analyse en resultaten – deelvraag 2’](#)

Bijlage 11

In deze bijlage zijn de resultaten van de Klimaatschaal in december 2016 en mei 2017 tegenover elkaar gezet. De vragen zijn per categorie geclusterd.

Bij sommige vragen zijn de hokjes gekleurd. Een groen hokje geeft aan dat er een duidelijke vooruitgang heeft plaatsgevonden. Een rood hokje geeft aan dat de situatie is verslechterd.

Resultaten Klimaatschaal – leerlingversie

<u>Kwaliteit onderlinge leerling-relaties</u>	December 2016		Mei 2017	
	Nooit/ soms	Regelmatig /vaak	Nooit/ soms	Regelmatig/ vaak
Ik vind mijn klas leuk	6	24	3	25
Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	7	23	3	25
Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	11	19	6	22
Ik voel me in deze groep op mijn gemak	8	22	8	20
Ik voel dat ik bij deze groep hoor	5	25	5	23
Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	8	22	5	23
Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	7	23	3	25
Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	7	23	3	25

<u>Sfeer in de klas</u>	December 2016		Mei 2017	
	Nooit/ soms	Regelmatig /vaak	Nooit/ soms	Regelmatig/ vaak
Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	10	20	27	1
Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	29	1	27	1
Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	25	5	25	3
Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	15	15	26	2
In deze klas worden leerlingen gepest	14	16	27	1
In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	18	12	22	6
Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	10	20	27	1
In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	22	8	23	5

<u>Orde in de klas</u>	December 2016		Mei 2017	
	Nooit/ soms	Regelmatig /vaak	Nooit/ soms	Regelmatig/ vaak
Er wordt in deze klas bij deze leraar veel	17	13	24	4

lawaai gemaakt tijdens de lessen				
Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	19	11	14	14
Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	23	7	28	0
Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	11	19	27	1
Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	17	13	7	21
Bij deze leraar is het in de klas rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	18	12	4	24

Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	December 2016		Mei 2017	
	Nooit/soms	Regelmatig/vaak	Nooit/soms	Regelmatig/vaak
De lessen van deze leraar vind ik prettig	6	24	2	26
Ik vind deze leraar aardig	6	24	3	25
Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	6	24	1	27
Deze leraar heeft meestal een goede bui	5	25	2	26
Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	7	23	5	23
Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een toets moeten maken	10	20	5	23
Bij deze leraar is het in de klas rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	18	12	4	24
Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	5	25	8	20
Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	8	22	2	26
Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan	5	25	2	26
Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	6	24	6	22
Deze leraar helpt je als je iets niet kan	5	25	2	26

Resultaten Klimaatschaal – leerkrachtversie

<u>Kwaliteit onderlinge leerling-relaties</u>	December 2016	Mei 2017
De leerlingen vinden mijn klas leuk	Soms	Vaak
Leerlingen kunnen goed met elkaar opschieten	Regelmatig	Vaak
Bij moeilijkheden helpen klasgenoten elkaar	Regelmatig	Vaak
De leerlingen voelen zich in mijn groep op hun gemak	Regelmatig	Regelmatig
De leerlingen hebben het gevoel dat ze bij de groep horen	Regelmatig	Vaak
De leerlingen kunnen goed samenwerken aan opdrachten	Regelmatig	Vaak
De leerlingen vinden elkaar aardig	Soms	Vaak
De leerlingen in mijn klas gaan positief met elkaar om	Regelmatig	Regelmatig

<u>Sfeer in de klas</u>	December 2016	Mei 2017
Leerlingen in mijn klas maken ruzie met elkaar	Vaak	Soms
Er zijn leerlingen in je klas die spullen van anderen kapot maken	Regelmatig	(Bijna) nooit
Er zijn leerlingen uit mijn klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	Soms	(Bijna) nooit
Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar uitschelden	Regelmatig	Soms
In mijn klas worden leerlingen gepest	Soms	(Bijna) nooit
In mijn klas roddelen leerlingen over elkaar	Vaak	Soms
Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	Vaak	Soms
Als een leerling in mijn klas een verkeerde vraag stelt dan wordt die vaak uitgelachen	Regelmatig	(Bijna) nooit

<u>Orde in de klas</u>	December 2016	Mei 2017
Er wordt in mijn klas veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	Soms	Soms
Leerlingen kunnen moeilijk opletten omdat het zo onrustig is tijdens mijn les	(Bijna) nooit	(Bijna) nooit
De lessen verlopen bij mij rommelig	Soms	(Bijna) nooit
Het kost mij veel tijd om de klas rustig te krijgen	(Bijna) nooit	(Bijna) nooit
Bij mij is het rustig tijdens de les	Regelmatig	Vaak
Ik kan vlug met de les beginnen omdat het in de klas rustig is	Regelmatig	Regelmatig

<u>Kwaliteit interactie leerkracht-leerling</u>	December 2016	Mei 2017
De leerlingen hebben graag les van mij. Mijn lessen worden als prettig ervaren	Vaak	Vaak
De leerlingen vinden mij aardig	Regelmatig	Vaak
Ik vind het leuk om aan deze klas les te geven	Vaak	Vaak
Ik heb meestal een goede bui	Vaak	Vaak
Ik zeg regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	Regelmatig	Vaak
Ik stel de leerlingen op hun gemak als ze een toets moeten maken	Vaak	Vaak
Bij mij kunnen leerlingen met hun problemen terecht	Vaak	Vaak
Ik besteed voldoende tijd aan alle leerlingen	Regelmatig	Vaak
Ik laat duidelijk merken als een leerling iets goed heeft gedaan	Regelmatig	Vaak
Ik heb echte belangstelling voor de leerlingen	Vaak	Vaak
Ik help elke leerling als die iets niet kan	Vaak	Vaak

[Terug naar 'Data-analyse en resultaten – deelvraag 3'](#)