

PGO Gedrag

“HET IS EEN MOEILIJKE GROEP. DAAR DOE JE (N)IETS AAN.”

Interventies ter bevordering van een positieve groepsdynamiek.

Hanneke Bezemer

Studentnummer: 3100553

Juni 2018

Studiebegeleider: Wilbert Vonck

INHOUDSOPGAVE

“Het is een moeilijke groep. Daar doe je (n)iets aan.”	0
Samenvatting	4
H1: Aanleiding en doelstelling.....	5
1.1: Inleiding: Passend onderwijs en gedrag.....	5
1.2: De aanleiding van mijn onderzoek.....	5
1.3: De doelstelling van mijn onderzoek	6
1.4: Relevantie van mijn onderzoek	6
H2: Theoretische achtergronden.....	7
2.1: Inleiding	7
2.2: Groepsdynamiek en leerkrachthandelen.....	7
2.2.1: Relaties.....	7
2.2.2: Belonen en complimenten	8
2.3: Leerkrachthandelen en gedragsinterventies	9
2.3.1: Motivatie vergroten	9
2.3.2: Leerstijl aanpassen	9
2.4: Gedragsinterventies en groepsdynamiek	10
2.4.1: Gezamenlijke waarden en normen.....	10
2.4.2: Internaliseren gedrag	10
2.5: Verbinding van de uitgangspunten.....	10
2.5.1: Eigen verantwoordelijkheid en reflectie	10
2.5.2: Groepsklimaat.....	11
2.6: Aanpak onderzoek	11
2.7: Onderzoeksvraag en deelvragen.....	12
H3: Data verzameling	13
3.1: Onderzoeksgroep.....	13
3.2: Onderzoeksstrategie en onderzoeksplan.....	13
3.3: Validiteit, betrouwbaarheid en ethiek	13
3.3.1: Validiteit	13
3.3.2: Betrouwbaarheid	14
3.3.3: Ethiek.....	14
3.4: Onderzoeksmethoden en instrumenten	15
3.4.1: Groepsfasen en competenties.....	15
3.4.2: Leerling-relaties	15
3.4.3: Relatie leerling-leerkracht	15
3.4.4: Reflectie eigen handelen	16

H4: Datapresentatie	17
4.1: Groepsfasen en competenties	17
4.1.1: Onderwijsbehoeften	17
4.2: Leerling-relaties	19
4.3: Relatie leerkracht-leerling	20
4.3.1: Belonen en complimenten	20
4.3.2: Leerstijl	22
4.4: Reflectie eigen handelen	23
4.4.1: Oefenen en verwoorden	23
4.4.2: Verantwoordelijkheid	25
4.4.3: Motivatie	25
4.4.4: Groepssfeer	26
H5: Conclusies en discussie	27
5.1: Conclusie deelvraag 1	27
5.1.1: Autonomie	27
5.1.2: Competentie	27
5.1.3: Relatie	27
5.1.4: Over Voicing	28
5.1.5: Conclusie	28
5.2: Conclusie deelvraag 2	28
5.2.1: Naleven van gezamenlijke waarden en normen	28
5.2.2: Verantwoordelijkheid	28
5.2.3: Leerkrachthandelen	29
5.2.4: Conclusie	29
5.3: Conclusie deelvraag 3	30
5.3.1: Conclusie	30
5.4: Conclusie onderzoeksvraag	31
5.5: Discussie	31
5.5.1 Kennisontwikkeling en praktijkontwikkeling	31
5.5.2 Kritische reflectie op de methodologie	32
5.6: Aanbevelingen	32
5.6.1: Aanbevelingen voor groep 7	32
5.6.2: Aanbevelingen voor de gehele school	33
5.6.3: Ik als change agent	33
Literatuurlijst	34
Bijlagen	37
Bijlage 1: Codeboom	37
Bijlage 2: Codeboom: Vervolg	38

Bijlage 3: Opbouw onderzoeksplan	38
Bijlagen 4: Interventies leerlingen door groepsleerkracht	40
Bijlage 4a: Interventies leerlingen door leerkracht	40
Bijlage 4b: Activiteiten ten behoeve van de groepsfasen	42
Bijlage 5: Specifieke interventies: Planning	47
Bijlage 6: Specifieke interventies: Uitgeschreven	48
Bijlage 7: Interventie leerkrachtcommunicatie: Belonen gewenst gedrag	53
Bijlage 8: Plan voor bevordering samenwerken	53
Bijlage 9: Leerkrachtverslag	54
Bijlage 10: Observatie IB-er.....	56
Bijlage 11: Analyses Klimaatschaal	57
Bijlage 12a: Leerlingenblad.....	61
Bijlage 12b: Analyses	62
Bijlage 13: Tussenevaluatie.....	65
Bijlage 14: Welbevindingspeiling leerkracht	66
Bijlage 14a: Welbevindingspeiling leerkracht	66
Bijlage 14b: Analyses welbevindingspeiling leerkracht	67
Bijlage 15: Analyses Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag: Leerlingen	67
Bijlage 16: Analyses Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag: Leerkracht	68
Bijlage 17: Eindenquête leerkracht	68
Bijlage 18: Eindenquête leerlingen.....	71
Bijlage 19: Eindevaluatie met leerlingen.....	76

*Nota bene: Als u op de verwijzing van de bijlagen klikt met de rechtermuisknop en op “hyperlink openen” klikt, dat komt u meteen bij de bijlagen.

SAMENVATTING

Leerlingrelaties hebben invloed op het welbevinden van een kind. Maslow noemt in zijn behoeftepiramide (1954) sociaal contact als een voorwaarde van een groep om als individu te kunnen ontwikkelen. Hierbij hoort een positief, veilig groepsklimaat met voldoende uitdaging en ruimte om te laten zien wat je kunt (Stevens, in Redeker, 2016). Een negatieve groepsdynamiek zorgt voor onderlinge strijd, leden die respectloos met elkaar omgaan en een gevoel van onveiligheid.

In de onderzoeksgroep heerst bij aanvang een negatieve groepsdynamiek met verstoorde leerling-relaties en leerkracht-leerling relaties. Het doel van dit onderzoek is het ombuigen van de negatieve groepsdynamiek tot een positief leefklimaat. Hierbij streef ik naar positieve leerling-leerling en leerkracht-leerling relaties. De onderzoeksvraag luidt:

“Op welke wijze kunnen interventies op groepsniveau en leerkrachtgedrag op lange termijn ertoe bijdragen, een groep met een negatieve groepsdynamiek om te buigen tot een positieve groep, waarin leerlingen kans krijgen zich te ontwikkelen?”

Door het bestuderen van literatuur en de onderwijsbehoeften van leerlingen en leerkracht, onderzoek ik welke interventies het best kunnen worden ingezet in interventie- en lessencycli van 10 weken. Deze cycli lopen naast elkaar en bestaan uit preventieve en specifieke groepsinterventies en interventies op leerkrachthandelen.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat het investeren in algemene, preventieve lessen niet afdoende is voor het ombuigen van een negatieve groepsdimensie. Specifieke interventies op het internaliseren van gedrag, het vergroten van eigenverantwoordelijkheid en groepsmotivatatie verhogen de resultaten en zorgen voor een effect op lange termijn. Hierbij is leerkrachthandelen van essentieel belang. Positieve communicatie en verandering van leerstijl zorgt voor een goede leerkracht-leerling relatie die op zijn beurt zorgt voor goede contactname en positieve groepssfeer.

Dit onderzoek geeft aan dat cyclisch werken aan groepsdynamiek, leerkrachthandelen en het inzetten van specifieke gedragsinterventies de groepsdynamiek verandert en een positieve invloed heeft op leerling-relaties en leerkracht-leerling relaties. Dit zorgt voor een veilig leefklimaat en een hoger welbevinden van de groep en leerkracht.

H1: AANLEIDING EN DOELSTELLING

1.1: INLEIDING: PASSEND ONDERWIJS EN GEDRAG

Met de invoering van passend onderwijs zijn besturen en scholen in toenemende mate verantwoordelijk geworden voor onderwijs aan álle leerlingen, ongeacht hun beperkingen. (Claassen, de Bruïne, Schuman, Siemons en van Velthooven, 2009). Staatssecretaris Dijkma beschreef in haar brief aan de kamer van 25 juni 2007 dat schoolbesturen vanaf 2011 passend onderwijs en maatwerk voor elk kind moeten leveren. (Dijkma, 2007). Dit zorgde voor een innovatie in het onderwijs. Waar vóór passend onderwijs de leerstof centraal stond, ligt bij het regulier primair onderwijs de nadruk tegenwoordig op de onderwijsbehoeften van leerlingen (Van Overveld, 2016). Handelingsplannen worden met de invoering van handelingsgericht werken (Pameijer, en Beukering, 2010) kindgericht en lesstof wordt veelal aangeboden op drie niveaus.

Door deze invoering is tevens het aantal leerlingen met gedragsproblemen in het regulier onderwijs toegenomen. Dit zorgt veelal voor handelingsverlegenheid bij de leerkrachten. (Goei, van Nelen, Oudheusden, de Bruïne, Piscaer, Roozeboom, Schoorel & Blok, 2010/2011). Terwijl er op sociaal-emotioneel gebied nog veel curatief gehandeld wordt, hebben onderzoeken aangetoond dat het preventief werken aan gedrag betere resultaten oplevert (Van Overveld, 2016).

In dit verslag onderzoek ik welke interventies er ingezet kunnen worden als preventieve interventies niet afdoende blijken voor een positieve groepsdynamiek.

1.2: DE AANLEIDING VAN MIJN ONDERZOEK

De onderzoeksschool heeft, als begin van een schoolbrede doorgaande lijn, in preventieve maatregelen geïnvesteerd. Zo stellen de groepen de eerste week omgangsregels op en hanteert het team vrijwel dezelfde regels. Vanaf mei 2017 worden de sociaal-emotionele competenties doorgaans wekelijks aangeleerd (Durlak, 2011 in Bezemer, 2017).

In augustus is gestart met groepsactiviteiten ten behoeve van de groepsfasen (Bijleveld, 2012, [bijlage 4b](#)). Ondanks dat de leerkrachten van groep 7 deze hebben geïntroduceerd, geven zij aan dat de groep bij de performingfase (Van Engelen, 2014) een negatieve groepsdimensie heeft ontwikkeld, met veel strijd en onrust. Tevens geeft een groot deel van de leerlingen in een veiligheidsenquête aan zich niet veilig te voelen in de groep.

Tijdens de eerste metingen van mijn onderzoek, blijkt dat drie kenmerken die van Engelen (2014) toebedeelt aan een negatieve groep aanwezig zijn, namelijk onderlinge strijd, gebrek aan medeverantwoordelijkheid voor de groep en geen respect voor elkaars mening en karakter (zie hoofdstuk 4). Tevens blijkt uit resultaten van de klimaatschaal (Donkers, 2017, [bijlage 11](#)) dat 42% van leerlingen een ondergemiddelde tot zeer lage waardering geeft voor leerling-relaties en groepssfeer. Dit wordt gedeeltelijk bevestigd in de conclusie van Donkers. Hij vindt enkel de onderlinge leerling-relaties een punt van aandacht.

De Behoeftepiramide van Maslow (1954, in Luitjes & De Zeeuw-Jans, 2014) maakt ons bewust van het belang van een positief groepsklimaat. Maslow meldt dat, na de lichamelijke behoeften, de behoefte aan veiligheid en zekerheid de grootste voorwaarde van een groep is om als individu te kunnen ontwikkelen. Pas als de groepsdynamiek positief is, voelt een kind zich veilig en kan hij een stap zetten in de richting van zelfontplooiing. Bovenstaande zorgt ervoor dat groepsleerkrachten, directie en intern begeleider (IB-er) interventies in deze groep noodzakelijk achten.

1.3: DE DOELSTELLING VAN MIJN ONDERZOEK

Met behulp van dit onderzoek wil ik bereiken dat de negatieve groepsdynamiek ombuigt tot een positief leefklimaat, waarbij vrijwel elk kind zich veilig en gelukkig voelt en zich optimaal kan ontwikkelen. Hierbij streef ik naar positieve leerling-leerling en leerkracht-leerling relaties. Dit wil ik bereiken door een interventieplan te ontwikkelen voor het bevorderen van een positieve groepsdynamiek.

1.4: RELEVANTIE VAN MIJN ONDERZOEK

Het onderzoek vindt plaats in groep 7 van de onderzoeksschool. Zowel de leerlingen als leerkracht zullen het meest profiteren van de effecten van het onderzoek. Mijn streven is echter om interventies te ontwikkelen die -voor een deel- overgenomen en ingezet kunnen worden bij een andere groep met een negatieve groepsdynamiek. Hierdoor is mijn onderzoek relevant voor de gehele onderzoeksschool. Tevens zorgt een positieve groepsdynamiek voor rust in de school en op het schoolplein en een beter welbevinden van leerlingen en leerkracht.

H2: THEORETISCHE ACHTERGRONDEN

2.1: INLEIDING

In dit hoofdstuk zet ik de theoretische achtergronden uiteen die de basis vormen voor mijn onderzoeksvragen en interventieplan. Alvorens ik de achterliggende theorieën uiteenzet, laat ik in een Venndiagram de verbinding zien tussen de kernwoorden -die ik in dit hoofdstuk onderbouw- en de invalshoeken groepsdynamiek, leerkrachthandelen en gedragsinterventies. Ik licht de theoretische achtergronden toe vanuit de overlapgebieden om zo de kennisconstructie en samenhang van de theorie en praktijk zichtbaar te maken.

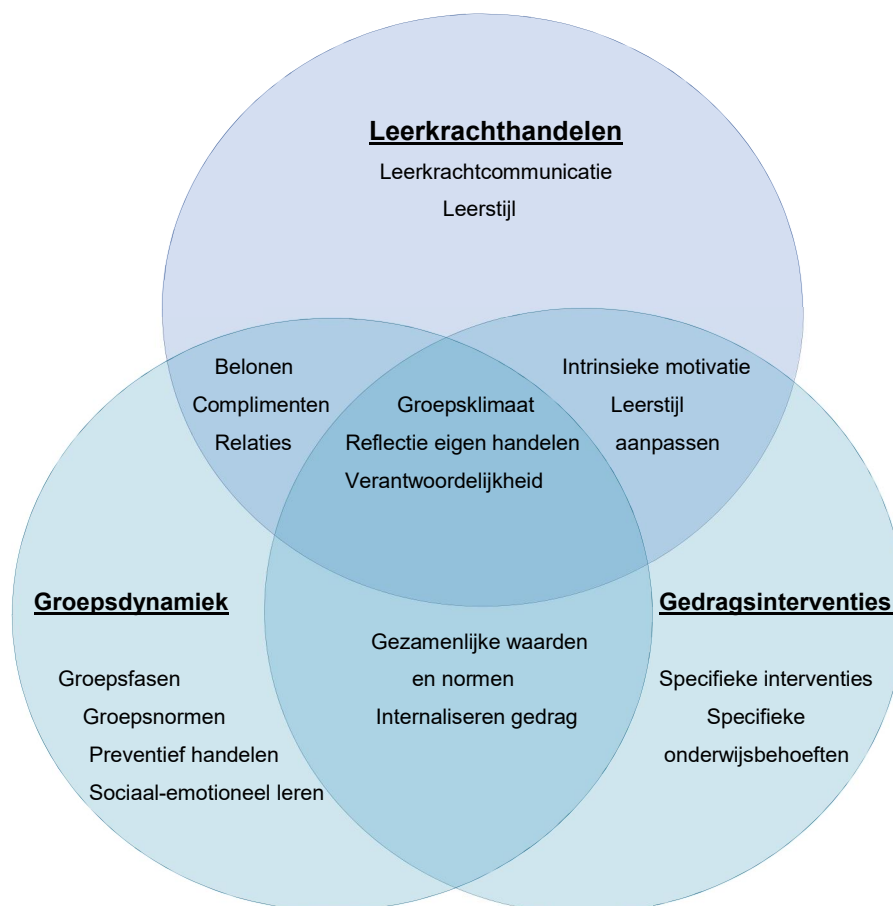


Diagram 1: Theoretisch verbindingen (Obers & Achtenberg, 2009)

2.2: GROEPSDYNAMIEK EN LEERKRACHTHANDELEN

Leerkrachthandelen beïnvloedt de groepsdynamiek door beïnvloeding van de leerkracht-leerling relatie en de groepssfeer. In deze hoofdparagraaf onderzoek ik de invloed van onderlinge leerling-relaties op het groepsklimaat en op welke wijze de leerkracht zijn handelen kan aanpassen ten gunste van de leerkracht-leerling relaties en groepssfeer.

2.2.1: RELATIES

Zowel Luc Stevens (1997) als Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan (1991) benoemen de factoren relatie, competentie en autonomie als belangrijkste componenten voor een goed pedagogisch klimaat. Ik merk in de praktijk dat als de leerling-relaties en leerkracht-leerling relaties goed zijn, dit ervoor zorgt dat een

leerling eigen keuzes durft te maken en zichzelf kan zijn, wat een positief zelfbeeld bevordert. Als een kind voelt dat het fouten kan maken, zal hij eerder uitdagingen aangaan.

2.2.1A: RELATIE LEERLING-LEERLING

Leerlingrelaties hebben grote invloed op het welbevinden van een kind. Van Meersbergen en Jeninga (z.j.) benadrukken in de ecologie van de leerling dat de invloed van leeftijdsgenoten (peers) toeneemt naarmate iemand ouder wordt. Bij het zoeken van een eigen identiteit wordt interactie met de leeftijdsgroep zelfs van significant belang (Erik Erikson, 1902-1994).

Voor de omgang met zichzelf en anderen heeft een kind vaardigheden nodig. Sociaal-emotioneel leren (SEL) zorgt ervoor dat de leerlingen deze vaardigheden ontwikkelen en kunnen inzetten in interactie met elkaar. Daarbij omschrijft Jeninga (2004) dat een leerling die sociaal-emotioneel onvoldoende competent is, een positieve groepsvorming in de weg kan staan. Bij SEL ontwikkelen leerlingen vijf competenties voor het omgaan met zichzelf, anderen en het andere (Deley, 2004, in Van Overveld, 2016). Uit onderzoek blijkt dat SEL de sociale en emotionele vaardigheden, houding, gedrag en schoolresultaten verbetert (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg & Schellinger, 2011).

2.2.1B: RELATIE LEERKRACHT-LEERLING

Leerlingen die een verbondenheid met de leraar voelen, zijn eerder geneigd om regels te volgen en beter corrigeerbaar (Van Overveld, 2016). Een goede contactname en wederzijdse betrokkenheid zorgt voor een positieve relatie (Den Otter, 2005). Ik denk dat deze relatie bevordert kan worden door positieve communicatie naar leerlingen. Een leraar die op een vriendelijke, positieve wijze leidinggeeft, bevordert een positief groepsklimaat, waarin leerlingen minder de strijd opzoeken met de leraar. Hierbij geeft de leerkracht via modelling het goede voorbeeld, waardoor leerlingen -door observatie en imitatie- geneigd zijn het positief denken van de leerkracht over te nemen (van Engelen, 2014). Handelingsverlegenheid bij de leerkracht door gedragsproblemen kan echter zorgen voor een verstoorde leerkracht-leerling relatie. Hierdoor is het voor de leerkracht moeilijk om positief te handelen. Jeninga (2006) vindt dit echter essentieel voor een positieve kentering. Deze kentering wil ik bereiken door de leerkracht inzicht te geven in wat goed gaat en vanuit dit aspect verder te werken. Door de leerkracht de positieve gebeurtenissen bij de groep te laten benadrukken, hoop ik dat zij bewust wordt van de mogelijkheden en niet enkel de onmogelijkheden. Positief handelen zorgt dan voor positief denken.

2.2.2: BELONEN EN COMPLIMENTEN

Ondanks het belang van positieve leerkrachtcommunicatie voor een positief groepsklimaat, is gebleken dat 80% van de opmerkingen die leerkrachten tijdens de les maken negatief geladen, bestraffend en corrigerend is (Jeninga, 2006). Bij de toegepaste gedragstheorie ligt de focus op de gedachte dat gedrag wordt bepaald door de gevolgen die het heeft (Jeninga, 2011). Het gaat uit van drie manieren voor het aan- en afleren van gedrag: belonen, negeren en begrenzen (Redeker, 2016). Belonen is het meest effectief en positief om het gewenste gedrag te versterken (Jeninga, 2006). Het geven van complimenten is een goede manier van belonen die positief werkt voor het groepsklimaat en leerkracht-leerling relaties. Straffen moet gezien worden als laatste redmiddel (Jeninga, 2006). Straf legt de nadruk op het ongewenste gedrag en werkt negatief op de leerkracht-leerling relatie en de groepssfeer (Krab, Engelen-Snaterse & De Boer-Boosman, 2006).

Het maken van complimenten tussen leerlingen werkt mijns inziens positief voor de leerling-relaties. Door het nadenken over complimenten naar elkaar, worden leerlingen bewust van elkaars goede eigenschappen. Tevens vergroten complimenten het competentiegevoel van leerlingen (Jeninga, 2006).

2.3: LEERKRACHTHANDELEN EN GEDRAGSINTERVENTIES

In de literatuur is veel geschreven over het vormen van een positief groepsklimaat. Veelal ligt de focus op gedragsveranderingen van de leerlingen. Dit zien we bijvoorbeeld bij Van Engelen (2014) en Bijleveld (2017). Ik denk dat voor een groep met een negatieve groepsdynamiek dit niet afdoende werkt. Leerkrachtcommunicatie is eveneens van belang. Van Overveld (2016) verifieert dit. Hij meldt dat op preventieniveau 2 niet alleen aandacht moet uitgaan naar leerling-interventie, het gaat allereerst om het denken en handelen van de leraar.

In deze paragraaf onderzoek ik op welke manier de leraar de motivatie van leerlingen kan vergroten en hoe het aanpassen van de leerstijl zorgt voor een gedragsverandering bij leerlingen.

2.3.1: MOTIVATIE VERGROTEN

Leerling- en groeps gesprekken zijn een sterke interventie. Als kinderen voelen dat de leerkracht authentiek is en belangstelling voor hen heeft, voelen zij zich actief betrokken. Den Otter (2015) noemt dit Voicing. Door leerlingen een stem te geven in hun leerproces, zullen zij zich gezien en gewenst voelen en eerder vanuit hun intrinsieke motivatie werken. Deze motivatie is sterker dan externe motivatie en zorgt dat het effect versterkt en langduriger aanhoudt (Den Otter, 2015). Ook zal de interventie beter aansluiten op de behoeften en mogelijkheden van het kind (Jeninga, 2006). Het is tevens een manier om de niet-zichtbare aspecten in beeld te brengen: zelfbeeld, normen en waarden, eigenschappen en motieven (McClelland, z.j., in Van Overveld, 2016). Het is hierbij wel van belang dat de leerkracht gericht luistert en aansluit bij de antwoorden.

Intrinsieke motivatie is het meest effectief voor het aanleren van gedragsveranderingen. Leerlingen die ontevreden zijn over hun situatie, zullen intrinsiek gemotiveerd zijn zich in te zetten voor de groepsdynamiek. Bij hen is de kans op blijvende gedragsverandering het grootst. Het komt echter vaak voor dat de leerlingen niet van binnenuit gemotiveerd zijn, maar toch mee moeten doen in het leerproces. Door in te spelen op de belangrijkste componenten volgens de zelfdeterminatietheorie voor een goed pedagogisch klimaat (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991) kan de motivatie van leerlingen verhoogd worden. Door rekening te houden met de **autonomie** van de groep zorgt de leerkracht ervoor dat de opdrachten dicht bij de leerling staan, waardoor hij deze sneller als van zichzelf aanneemt (Vansteenkiste, 2010). Door leerkrachtbetrokkenheid en interesse in hun beleavingswereld, verhoog je de **relatie** met de leerlingen. Hierbij is modelling een goede insteek. Een leerkracht die enthousiast is over de stof, brengt dit over aan de leerlingen, die op hun beurt hun **competentie** willen verhogen door te spiegelen aan de leerkracht.

2.3.2: LEERSTIJL AANPASSEN

De leerstijl beïnvloedt de relatie tussen leerling en leerkracht en kan probleemgedrag aanwakkeren of voorkomen. Deze voorkeursstijl wordt gevormd door karakter, ervaring, waarden, normen en drijfveren van de leerkracht; de laag onder het wateroppervlak van de ijsberg van McClelland (z.j. in Van Overveld, 2016).

Marzano, Marzano en Pickering (2012) schrijven dat een leerkracht met duidelijke doelen en grenzen, die krachtig leidinggeeft, een goede relatie met de leerlingen opbouwt. Dan moet deze leerkracht wel belangstelling hebben voor hun behoeften en meningen, weten wat er in de groep speelt en bewust zijn van zijn eigen gedachten en gevoelens bij het reageren op gedragsproblemen. Den Otter (2005) noemt dit Sensitieve Responsiviteit. Jeninga (2006) vermeldt dat door bewustwording van het eigen handelen de leerstijl aangepast kan worden.

2.4: GEDRAGSINTERVENTIES EN GROEPSDYNAMIEK

Elke groep heeft zijn eigen waarden en normen die voor een groot deel bepalen welke regels er worden nageleefd. Hoe deze waarden en normen tot stand komen en welke invloed de leerkracht hierop kan uitoefenen, zet ik hieronder uiteen.

2.4.1: GEZAMENLIJKE WAARDEN EN NORMEN

Waarden en normen worden bepaald door de achtergronden, leeftijd, opvoeding van hun leden (Van Engelen, 2014). Ook in een klassengroep heersen eigen waarden en normen. Bij het bepalen van de groepswaarden speelt het fasenmodel van Tuckman (1965) een grote rol (Van Overveld, 2016). Na elke zomervakantie doorloopt een groep vijf fasen. De eerste drie fasen zijn de belangrijkste, omdat de groep in deze fasen hun waarden en normen bepalen en de leerkracht hier, in deze periode, invloed op kan uitoefenen. Zonder begeleiding komt de groep na de formingfase in de stormingfase, wat de kans op negatieve normen vergroot. Door na de formingfase in te zetten op gezamenlijke waarden en normen, kan een leerkracht de normingfase naar voren halen en de groep sturen tot het aannemen van positieve normen (Bijleveld, 2017). Deze zorgen voor een positieve groep, waar kinderen graag samenwerken, opkomen voor elkaar, minder concurrentie voelen en conflicten sneller en gezamenlijk oplossen (Luitjes & De Zeeuw-Jans, 2014).

2.4.2: INTERNALISEREN GEDRAG

Het aannemen van omgangsregels blijkt niet altijd afdoende, zelfs niet als deze opgesteld zijn vanuit gezamenlijke groepswaarden en -normen. De leerlingen zullen de regels en het bijbehorende gedrag moeten begrijpen en internaliseren. Door kinderen het nieuwe gedrag te laten overdenken en oefenen, worden de normen geborgd (Van Engelen, 2011). Ook zal de leerkracht in conflictsituaties moeten terugrijpen op de lessen, regels en het bijbehorende gewenste gedrag (Van Overveld, 2016). Tevens is het belangrijk dat de ontwikkeling van het gedrag voor de leerlingen in beeld gebracht wordt (Jeninga, 2006).

De sociaal-emotionele competentielessen (paragraaf 2.2.1A) zijn ook hier van belang. Pas als leerlingen de competenties hebben ontwikkeld die nodig zijn om zich aan omgangsregels te houden, kunnen zij worden nageleefd. Het aanleren en oefenen van deze competenties helpt hierbij.

2.5: VERBINDING VAN DE UITGANGSPUNTEN

Bij ongeveer 20% van de leerlingen of groepen helpen preventieve interventies niet afdoende. Interventies op afstemmingsniveau 2 van de kegel van afstemming, stemmen af op de meer specifieke onderwijsbehoeften van (sub-)groepen en individuele leerlingen (Van Meersbergen, Beets-Kessens, Jeninga & De Vroedt, 2014). Bij een groep met een negatieve groepsdynamiek is het van belang dat zij zicht krijgen op hun gedrag en begeleiding in gedragsveranderingen.

2.5.1: EIGEN VERANTWOORDELIJKHEID EN REFLECTIE

Om resultaten op lange termijn te bewerkstelligen, is het belangrijk dat leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen gedrag en dat van hun groepsleden (Marzano, Marzano en Pickering, 2016). Alleen dan zullen zij zich de normen eigen maken en zich eraan houden (Van Engelen, 2014). Volgens Marzano, et al (2016) is het aanleren van verantwoordelijkheid een ingewikkeld proces. Leerlingen moeten gemotiveerd zijn, bewust blijven van hun gedrag en zij moeten hiervoor strategieën aanleren. Pas als leerlingen zicht hebben op hun handelen en de gevolgen ervan, kunnen zij hun gedrag ombuigen.

Een manier hiervoor is om de leerling te leren reflecteren op zijn gedrag. Complimenten geven is niet afdoende. Procesgerichte feedback wel, omdat dit iets zegt over de voortgang van het ontwikkelingsproces (Mertens, 2016). Procesgerichte feedback is effectief als het voldoet aan drie aspecten: feed-up, feedback en feedforward (Hattie & Timperley, 2007, in Mertens, 2016). Feed-up wordt vooraf gegeven en stelt de vraag welke doelen de leerlingen willen bereiken. Feedback vindt tijdens het proces plaats en stelt de leerling in staat zijn handelen te bekijken en eventueel te veranderen. Feedforward houdt zich bezig met de vraag hoe de veranderingen het beste vormgegeven kunnen worden (Hoerberichts & Van Dijk, 2013). Door tijdens de lessen en daarbuiten de leerlingen volgens dit principe bewust te maken van hun gedrag, leren zij hun gedrag te evalueren en op den duur de goede gedragshandelingen te kiezen. Bij het maken of aanpassen van doelen, is het belangrijk dat de leerkracht de gedragsverwachtingen duidelijk noemt (Jeninga, 2006).

2.5.2: GROEPSKLIMAAT

Ik sluit dit hoofdstuk af met het uitgangspunt van dit onderzoek: Het groepsklimaat. Na het uiteenzetten van de literatuur concludeer ik dat een goed groepsklimaat daadwerkelijk voorwaarde is voor de ontwikkeling en het welbevinden van leerling en leraar. Stevens (2004, in Redeker, 2016) spreekt over een goede sfeer met voldoende veiligheid, uitdaging en ruimte om te laten zien wat je kunt.

In dit hoofdstuk heb ik de theorieën uiteengezet over het beïnvloeden van het groepsklimaat door ombuigen van houding en gedrag van leerlingen en leerkracht en u meegenomen in mijn gedachtegang over de invulling van de interventies en de achterliggende theorieën.

2.6: AANPAK ONDERZOEK

Met het inzetten van een schoolbrede preventieve lijn ten aanzien van gedrag en groepsklimaat, voorkomt men gedragsproblemen en verbetert men het pedagogisch klimaat. Van Overveld (2016) vermeldt dat vandaag investeren ervoor zorgt dat de kans op sociaal-emotionele risico's in de toekomst afneemt. Preventieve lessen kunnen een solide basis geven voor het ombuigen van de groepsdynamiek. Deze basis wil ik bereiken met één keer per week een les voor het aanleren van sociaal-emotionele competenties en drie keer per week een les of activiteit ten behoeve van de normingfase en verbetering van leerling-relaties. Dit deel neemt de groepsleerkracht voor haar rekening ([bijlage 4](#)). Door in de praktijk te meten in hoeverre de groep voldoet aan de onderwijsbehoeften van deze fasen en welke competenties daarbij horen, onderzoek ik of het afstemmen en combineren van deze lessen een positieve ontwikkeling in groepsdynamiek bevorderen.

In een groep met een negatieve groepsdimensie is preventief handelen echter niet afdoende. Leerlingen hebben begeleiding nodig in het aannemen van gezamenlijke normen en waarden, maar ook hoe zij deze naleven. Gedurende tien weken houd ik op donderdag specifieke interventies ter bevordering van leerling-relaties en gedrag bij regels. Om een langetermijneffect te bewerkstelligen, geef ik de leerlingen inspraak in het leerproces (autonomie) en verleg ik via het feedbackproces steeds meer de focus op eigenverantwoordelijkheid. Alleen dan zullen zij een gedragsverandering laten zien buiten het zicht van de leerkracht (Marzano, Marzano en Pickering, 2016). In het onderzoek meet ik welke invloed de interventies hebben op het naleven van omgangsregels, de groepsdynamiek en leerling-relaties.

Leerlingen die een verbondenheid met de leraar voelen, zijn eerder geneigd om regels te volgen en beter corrigeerbaar (Van Overveld, 2016). Hieruit kan men concluderen dat een positieve relatie tussen leerkracht en leerling van essentieel belang is in het leerproces en tevens dat het de groeps sfeer positief beïnvloedt. Door het ombuigen van leerkrachtcommunicatie door het bevorderen van gewenst gedrag en het geven van complimenten, kan de leerkracht een positieve relatie bevorderen. Omdat Jeninga (2006) het bevorderen van gewenst gedrag het meest effectief vindt voor het omvormen van gedrag, zet ik deze interventie in. Het ombuigen van de leerstijl blijkt ook effectief, maar is moeilijker om te buigen, omdat deze is gevormd door de laag onder het oppervlak van de ijsberg (McClelland, z.j. in Van Overveld, 2016). Door het gebruik van de roos van Leary (1957) tracht ik te onderzoeken welk gedrag van de leerkracht ongewenst gedrag van de leerlingen teweegbrengt en hoe er meer balans in leerstijl kan komen. Ook onderzoek ik of interventies daadwerkelijk leerkrachtcommunicatie en leerstijl kunnen ombuigen en welke invloed dit heeft op de betrokkenen en groepsdynamiek.

De codeboom naar voorbeeld van Doorewaard en Verschuren (2007) visualiseert de samenhang tussen het theoretisch deel, het interventieplan en de vraagstellingen voor de praktijk en vindt u in bijlage 1.

2.7: ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

Mijn onderzoeksvraag is:

Op welke wijze kunnen interventies op groepsniveau en leerkrachtgedrag op lange termijn ertoe bijdragen, een groep met een negatieve groepsdynamiek om te buigen tot een positieve groep, waarin leerlingen kans krijgen zich te ontwikkelen?

Bij aanvang van het onderzoek bleek dat meerdere leerlingen de leerling-relaties en groepssfeer typeren als gemiddeld of hoger (Grafiek 8). Zij zullen het nut van interventies en eventuele gedragsveranderingen minder inzien. Omdat de interventies een groepsproces is, bestaat de noodzaak deze leerlingen mee te krijgen in het proces. Hierop baseer ik deelvraag 1:

1. Op welke manier vul ik de interventies in, zodat een zo groot mogelijk deel van de groep gemotiveerd is tot verandering, ten bate van het groepsproces?

De onderzoeksgroep onderging in de loop der jaren meerdere interventies ten behoeve van de groepsdynamiek (bijlage 10). Deze interventies bleken echter effectief te zijn op korte termijn, waardoor ik tracht een verandering op lange termijn te bewerkstelligen. Op welke manier dit is te realiseren, onderzoek ik met deelvraag 2:

2. Welke focus in het leerkrachthandelen is belangrijk voor het bereiken van effect op de lange termijn?

Naast de rol van onderzoeker, verricht ik de specifieke gedagsinterventies en interventies op leerkrachthandelen. Om deze rol zo effectief mogelijk te vervullen is mijn derde deelvraag:

3. Wat betekent dit voor mij als gedragsbegeleider voor deze groep leerlingen?

H3: DATA VERZAMELING

In dit hoofdstuk krijgt u een rondleiding door mijn onderzoek, waarbij ik de opbouw en aanpak van mijn praktijkdeel verduidelijk. Tevens tracht ik te onderbouwen -door het kiezen van de juiste onderzoeksstrategieën en meetinstrumenten- dat mijn onderzoek valide en ethisch verantwoord is.

3.1: ONDERZOEKSGROEP

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 7 van de onderzoeksschool. Deze groep bestaat bij aanvang uit 31 leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar. Vanwege het groepsproces, gelden de interventies voor alle leerlingen. De groepsleerkracht is vier dagen werkzaam, met op maandag de lerares van groep 1/2. Op haar verzoek is zij geen actieve respondent in het onderzoek. De groepsleerkracht is actief betrokken bij de interventies en elke donderdag vindt overleg plaats. De actieve deelnemers en tevens de respondenten in het onderzoek zijn de leerlingen (N=31) en de groepsleerkracht (N=1). Indirect betrokkenen van dit onderzoek zijn de IB-er en directeur. Hen houd ik op de hoogte van mijn interventies en ondervindingen in een tweewekelijkse overdracht.

3.2: ONDERZOEKSSTRATEGIE EN ONDERZOEKSPLAN

Het is in dit onderzoek belangrijk om zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens te verzamelen. Zij geven mij inzicht en begrip in de behoeften van de onderzoeksgroep en meten de invloed van de verschillende interventies. Ik ga uit van de ervaringen van de deelnemers, waarbij ik mijn theorie al onderzoekende en in samenspraak ontwerp. Daarmee valt mijn onderzoek binnen het interpretatieve paradigma (De Lange, Schuman en Montessori, 2012). Tevens heeft mijn doel een emancipatorisch karakter, want ik stem af op de behoeften van de leerlingen en ontwikkel lessen in samenspraak met de groep, zonder de complexe situatie en de achterliggende theorie uit het oog te verliezen.

Actieonderzoek is de best passende strategie, want dit onderzoek is gericht op het eigen handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en heeft als doel de eigen beroepspraktijk te verbeteren en te vernieuwen (Ponte, 2002 en Schuman, 2009, in De Lange et al, 2012). Dit onderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het handelingsdeel bestaat uit alle interventies die de onderzoeker en groepsleerkracht uitvoeren, om op basis van onderzoek een aspect van de beroepspraktijk te verbeteren (De Lange, et al, 2012). Op die manier kan ik via interventies de groepsdynamiek ombuigen en de invloed meten.

Mijn actieonderzoek is ontwikkeld volgens het model van Ponte (2006, in De lange et al, 2012) en beslaat een cyclus van de elementen probleemstelling, verkenning, algemeen plan, verbeteracties en case study. Mijn aanpak van onderzoek is te vinden in paragraaf 2.6 en de uitwerking van het onderzoeksplan in bijlagen 3 t/m 8.

3.3: VALIDITEIT, BETROUWBAARHEID EN ETHIEK

3.3.1: VALIDITEIT

Dit onderzoek is gespecialiseerd voor groep 7 van de onderzoeksschool naar aanleiding van een hulpvraag van een specifieke situatie. Hierdoor is mijn onderzoek kleinschalig en contextgebonden. De Lange et al (2012) geven aan dat de uitslagen van dit onderzoek op een andere onderzoeksschool kunnen verschillen en ik ben mij ervan bewust dat dit voor een andere groep van de onderzoeksschool

ook geldt. Mijn conclusies zijn daarom gebaseerd op de onderzoeksgroep en niet per se toepasbaar in een andere praktijksituatie.

Daarbij wijst Van Overveld (2016) op het feit dat gedrag eigenlijk niet te meten is, waarbij Gielis, Konig en Lap (1996) aanvullen dat preventieve gedragsinterventies niet op korte termijn te bewijzen zijn. Bij het meten van groepsdynamiek komt het vaak neer op het meten van gevoel, waar subjectiviteit een grote rol speelt. Door metingen en theorieën naast elkaar te leggen en met elkaar te vergelijken en meerdere respondenten te raadplegen, probeer ik het onderzoek zo objectief mogelijk te houden.

3.3.2: BETROUWBAARHEID

Triangulatie van bronnen, instrumenten en onderzoeksstrategieën zorgt voor een grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van een onderzoek (De Lange et al, 2012). Ik pas brontriangulatie toe in dit onderzoek door het gebruikmaken van verschillende literatuurbronnen, artikelen en gegevens van de respondenten leerkracht en leerlingen. Er vindt methodische triangulatie plaats door gegevens te verzamelen via verslagen, observaties, evaluerende groeps gesprekken, vragenlijsten en schaling. Dit gebeurt met genormeerde en niet-genormeerde toetsen (De Lange et al, 2012).

Gedurende dit onderzoek houd ik mijn studiebegeleider, werkplekbegeleider en critical friends op de hoogte van mijn onderzoek en geven zij mij feedback en advies over de inhoud en uitwerking hiervan.

3.3.3: ETHIEK

Dit onderzoek ontwikkelt zich in samenwerking met leerlingen, groepsleerkracht en andere betrokkenen en hierbij speelt het gezamenlijk reflecteren op waarden en normen een rol. Tevens kan het onderzoek van invloed zijn op de sociale context en het functioneren van de deelnemers, wat de deelnemers kwetsbaar maakt (De Lange, et al, 2012). Het is van belang voorzichtig en ethisch te werk te gaan.

Alvorens de start van het onderzoek worden ouders en leerlingen geïnformeerd over de noodzaak; ouders via een brief en leerlingen aan het begin van de interventies door de onderzoeker. Zowel ouders als leerlingen kunnen vragen stellen. Leerkracht en leerlingen hebben inbreng in de uitvoer van de interventies.

Er wordt rekening gehouden met behoeften en eventuele onzekerheid van de leerkracht door informatie te geven over de achterliggende gedachten van de interventies en een wekelijks gesprek over de voortgang. Ik deel het onderzoeksplan en resultaten van analyses, zodat de leerkracht zich betrokken voelt en het belang van het onderzoek blijft zien. Na afloop van het onderzoek evalueer ik met haar de interventiecyclus en resultaten.

De metingen van de leerlingen zijn, zover het kan, anoniem. Indien dit niet mogelijk is, ben ik de enige die weet wie de metingen hebben ingevuld. Dit is gecommuniceerd naar de leerlingen om een open klimaat te creëren (De Lange, et al, 2012). Hierdoor heb ik in de bijlagen vragenlijsten op naam weggelaten en resultaten niet-persoonsgebonden vertaald. De vragenlijsten zijn op te vragen bij de onderzoeker.

De interventies voor leerkrachtgedrag zijn erg persoonlijk en omdat aspecten onder de ijsberg (McClelland, z.j.) meespelen, is voorzichtigheid geboden. Door een goede relatie op te bouwen met de leerkracht, waarin wederzijdse feedback mogelijk is, openheid te geven in het verloop van het onderzoek en blootleggen van eigen onzekerheden, probeer ik een open, veilig klimaat te creëren. Tevens let ik op de verwoordingen naar de leerlingen toe over de relatie leerkracht-leerlingen en leerkrachtgedrag.

In mijn onderzoek verwijs ik naar bronnen voor mijn theoretische onderbouwing, ook verricht ik metingen met genormeerde toetsingen en ontwerp ik meetinstrumenten naar voorbeeld van bestaande toetsingen. Deze zijn te vinden in de literatuurlijst, die ik opstel volgens de APA-norm.

Dit onderzoek is uitgevoerd volgens de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010).

3.4: ONDERZOEKSMETHODEN EN INSTRUMENTEN

De verbinding tussen de interventies en mijn onderzoek visualiseer ik met het vervolg volgens de codeboom van Doorewaard en Verschuren (2007, [bijlage 2](#)). Dit heeft geresulteerd in verschillende onderzoeksvragen, die ik in onderstaande paragrafen benoem en waarvan ik de meetinstrumenten uiteenzet. Om het onderzoek zo valide mogelijk te maken, vergelijk ik per onderzoeksvraag meerdere observaties en meetinstrumenten.

3.4.1: GROEPSFASEN EN COMPETENTIES

Vanwege de nieuw te vormen waarden en normen, leg ik de nadruk op de normingfase. Ik onderzoek of de onderwijsbehoeften van de leerlingen hierop aansluiten en in hoeverre deze aanwezig zijn. Zo sluit ik de interventies aan op de onderwijsbehoeften van de groep. Hiervoor analyseer ik het leerkrachtverslag ([bijlage 9](#)), de interventie-evaluaties ([bijlagen 4+5](#)) en de observatie IB ([bijlage 10](#)). Verder neem ik de klimaatschaal van Donkers (2017, [bijlage 11](#)) af bij de leerlingen en onderzoek ik de waarden en normen aan de hand van het maken van een leerlingenblad ([bijlage 12](#)). Met deze metingen bepaal ik mede de te oefenen competenties van sociaal-emotioneel leren. Tevens vergelijk ik de metingen bij het afsluiten van de interventies, zodat ik in beeld krijg in hoeverre de dynamiek is omgebogen.

3.4.2: LEERLING-RELATIES

Een negatieve groep kenmerkt zich door verstoorde leerling-relaties. Het is van belang de leerling-relaties en het groepsgevoel te verbeteren voor een positieve groepsdynamiek. Om de leerling-relaties bij aanvang en einde van het onderzoek te vergelijken, meet ik met behulp van de klimaatschaal (Donkers, 2017, [bijlage 11](#)) de ontwikkeling van de leerling-relaties. Het groepsgevoel meet ik aan de hand van affiliatie door vragen hierover van het leerlingenblad ([bijlage 12](#)), klimaatschaal en tussenevaluatie ([bijlage 13](#)) naast elkaar te leggen.

3.4.3: RELATIE LEERLING-LEERKRACHT

3.4.3A: BELONEN EN COMPLIMENTEN

Voor inzicht over de leerling-leerkracht relatie analyseer ik het leerkrachtverslag ([bijlage 9](#)), de observatie IB ([bijlage 10](#)) en de welbevindingspeiling van de leerkracht ([bijlage 14](#)). De invloed van de interventies op de leerling-leerkracht relaties, meet ik met het vergelijken van de welbevindingspeiling van de leerkracht, de eindenquête leerkracht en leerlingen ([bijlagen 17+18](#)), het interventieplan ([bijlage 5](#)) en de vragenlijst interpersoonlijk gedrag ([bijlagen 15+16](#)).

3.4.3B: LEERSTIJL

De leerstijl is van invloed op leerlinggedrag en de leerkracht-leerling relatie. Om te onderzoeken in hoeverre de leerstijl kan worden omgebogen en welke invloed dit heeft op de leerling-leerkracht relaties, laat ik zowel leerlingen als leerkracht de vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag invullen (Klamer-Hoogma, 2014 & Wubbels en Brekelmans, 2008, [bijlagen 15+16](#)). Dit geeft mij de mogelijkheid om te analyseren welk leerkrachthandelen bepaald gedrag oproept bij de groep. Tevens kan ik meten welk leerkrachthandelen er gestimuleerd kan worden en welke ingedamd. Dit geeft mij handvatten voor het tweede deel van mijn interventies om de leerstijl meer in evenwicht te brengen.

3.4.4: REFLECTIE EIGEN HANDELEN

Voor het veranderen van gedrag is het belangrijk dat men kan reflecteren op het eigen handelen. Pas als men hiervan bewust is, is men in tot verandering in staat.

3.4.4A: OEFENEN EN VERWOORDEN

Voor het bevorderen van zelfreflectie, is het van belang om regels te internaliseren door oefening en verwoorden. Hiervoor onderzoek ik met het leerlingenblad (bijlage 12) welke regels de groep het belangrijkste vindt. In hoeverre deze regels worden geïnternaliseerd, onderzoek ik door het naleven van de regels wekelijks te schalen (Cauffman & Van Dijk, 2014). De eindresultaten ijk ik door de leerling-eindenquête en de interventie-evaluatie (bijlagen 18 +5).

3.4.4B: VERANTWOORDELIJKHEID

Voor een gedragsverandering op lange termijn, is het belangrijk dat de leerlingen de verantwoordelijkheid hiervoor bij zichzelf leggen en niet bij de ander. Om te meten in hoeverre de leerlingen de eigenverantwoordelijkheid ontwikkelen, leg ik de metingen op het leerlingenblad (bijlage 12) vast bij aanvang en einde van het onderzoek. Deze metingen leg ik naast de tussenevaluatie en eindenquête (bijlagen 13 +18)

3.4.4C: MOTIVATIE

Het meten van motivatie is subjectief en moeilijk te meten met specifieke metingen. Bovenstaande resultaten zullen mee meten in de conclusies over de motivatie van de groep. Verder leg ik citaten van het specifieke interventieplan, de tussenevaluatie, eindevaluatie en eindenquête (bijlagen 6,13,19 en18) naast elkaar om conclusies te kunnen trekken.

Pas als (bijna) de gehele groep de groepssfeer wil veranderen, kan dit daadwerkelijk plaatsvinden. Ik meet de waardering van de leerlingen over de groepssfeer met de klimaatschaal (Donkers, 2017, bijlage 11) in hoeverre de groep gemotiveerd is tot verandering.

H4: DATAPRESENTATIE

In dit hoofdstuk toon ik de gegevens van mijn onderzoek. Hierbij beantwoord ik de vragen die ik vanuit de dimensies en naar aanleiding van de interventies wil onderzoeken. Deze heb ik ontwikkeld aan de hand van mijn codeboom, naar voorbeeld van Doorewaard en Verschuren (2007, bijlagen 1+2). Voor een volledig beeld, zet ik gegevens van verschillende meetinstrumenten naast elkaar. Deze metingen zijn echter geordend en valide en kunt u vinden in de bijlagen.

4.1: GROEPSFASEN EN COMPETENTIES

4.1.1: ONDERWIJSBEHOEFTE

De eerste helft van de preventieve groepsinterventies zet in op de normingfase. Door uit te zoeken welke onderwijsbehoeften er bestaan bij de groep, kunnen de interventies beter ingezet worden en door het vergelijken van de resultaten kan gemeten worden in hoeverre deze interventies hebben geholpen.

1. Gezamenlijke waarden en normen:

In onderstaande tabel staan het aantal keren dat de leerlingen een zelfopgestelde regel hebben gekozen als meest en minst belangrijk. Hierin is af te lezen dat de leerlingen de omgangsregels belangrijker vinden dan de klassenregels (54x tegen 7x).

Tabel 1: Welke regels worden belangrijk gevonden?

n=31

Omgangsregels	Belangrijkst
Iedereen hoort erbij	15x
Kijk naar het innerlijk, niet naar het uiterlijk	12x
Samen een oplossing verzinnen	5x
Zeg: Stop met roddelen	4x
We hebben respect voor elkaar	18x
Totaal:	54x

Klassenregels	Belangrijkst
Ga goed om met andermans spullen	3x
Als je iets wil zeggen, vinger omhoog	0x
Tijdens de uitleg lopen we niet door de klas	0x
We luisteren naar de juf en naar elkaar	4x
Totaal:	7x

Bron: Leerlingenblad

Over het naleven van de regels staat in het leerkrachtverslag (bijlage 9) en bij de interventie-evaluaties (bijlagen 4+5):

“Kinderen konden gedrag bij regels goed verwoorden. Bij oefenen bleek het uitvoeren van de regels moeilijk. Leerlingen gaven aan vaak uit reflex verkeerd te handelen”.

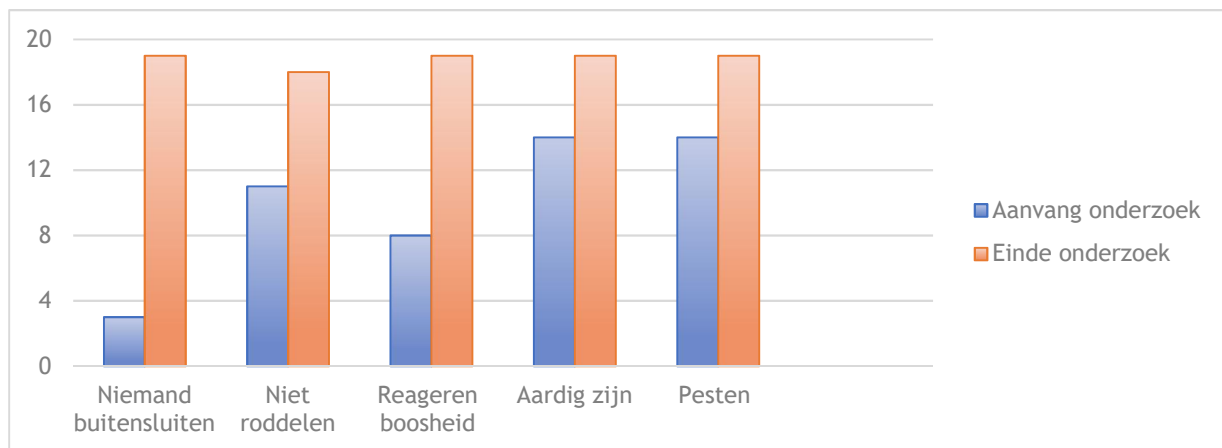
“Ze praten het niet uit maar gaan schreeuwen, maken kwetsende opmerkingen in plaats van positief tot een oplossing te komen”.

“Leerlingen weten dat er niet buitengesloten mag worden, maar konden geen goede oplossingen vinden”.

Het verwoorden van de regels en het feit dat zij belang hechten aan omgangsregels, laat gezamenlijke groepsnormen en waarden zien. Bovenstaande opmerkingen geven echter aan dat de leerlingen niet de competenties en oplossingsmogelijkheden hebben om de regels na te leven.

Grafiek 1: Aantal leerlingen die geen moeite hebben met naleven van omgangsregels.

n=28



Bron: Leerlingenblad (bijlage 12)

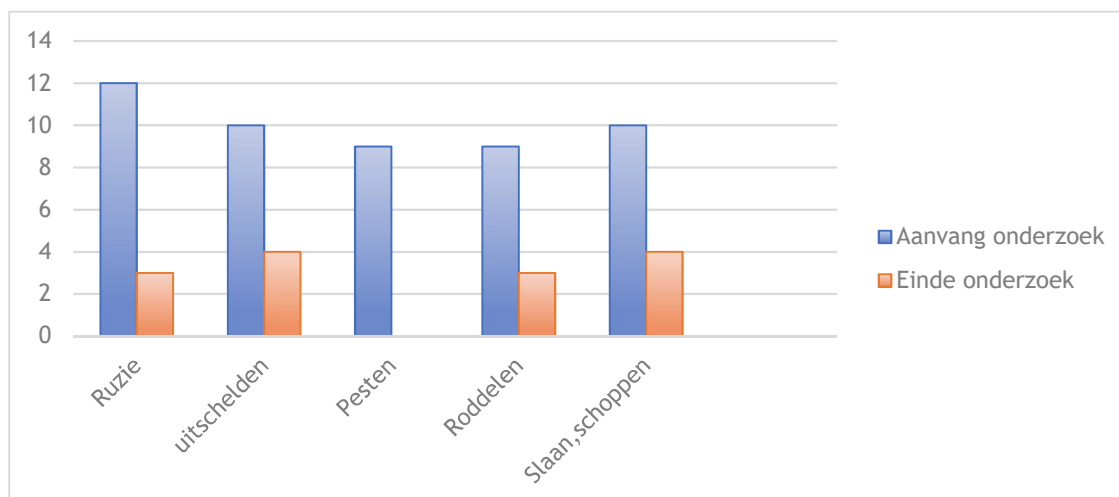
Bovenstaande grafiek laat zien dat het aantal leerlingen die geen moeite hebben met het naleven van omgangsregels, aan het einde van het onderzoek is gegroeid. Het naleven van de regels kost steeds minder moeite. Als we tabel 1 en grafiek 1 naast elkaar leggen, zien wij dat de leerlingen in eerste instantie de regel “stop met roddelen” minder belangrijk vinden (4x van de 54x). Ondanks dat, zien wij aan het einde van het onderzoek een groei in handelen. Dit betekent dat het bewustzijn van het belang van deze regel is toegenomen.

2. Veilige leefomgeving:

Voor resultaten over een veilig leefklimaat vergelijk ik het aantal leerlingen die aangeven dat er vaak tot altijd fysiek of mentaal geweld wordt gebruikt:

Grafiek 2: Mentaal of fysiek geweld.

n=27



Bron: Klimaatschaal (2017, bijlage 11)

Bij aanvang van het onderzoek vindt bijna 1/3 van de leerlingen dat er vaak/altijd geweld wordt gebruikt. In het leerkrachtverslag (bijlage 9) is te lezen:

“Vooral bij de jongens is de oplossing vaak terugslaan/schoppen...”

Hierbij merkt Donkers (Klimaatschaal, 2017) op dat voor 40% geldt:

“Indien er leerlingen (...) zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, zijn dit leerlingen die zich waarschijnlijk niet veilig voelen in deze klas.”

Grafiek 2 laat zien dat over de onderzoeksperiode het geweld ruim is gehalveerd. De leerlingen geven aan dat er niet meer wordt gepest. Bovenstaande gegevens tonen dat aan het einde van het onderzoek aan de onderwijsbehoeften wordt voldaan.

4.2: LEERLING-RELATIES

Een groep met een negatieve groepsdynamiek kenmerkt zich door verstoorde leerling-relaties. Het is van belang de leerling-relaties en het groepsgevoel te verbeteren voor een positieve groepsdynamiek.

Onderstaande tabel geeft weer hoe de leerlingen de leerling-relaties waarderen, gemeten in de Klimaatschaal (2017, [bijlage 11](#)) en omgezet in percentages.

Tabel 2: Leerling-relaties.

n=27

Resultaten leerling-relaties	Aanvang onderzoek	Einde onderzoek
Ondergemiddeld tot zeer laag	43%	15%
Bovengemiddeld tot zeer hoog	26%	41%

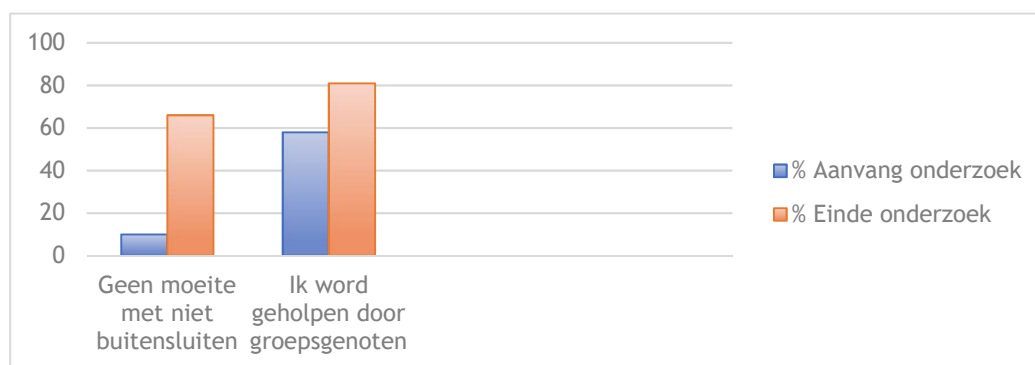
Bron: Klimaatschaal (2017)

Bij aanvang van het onderzoek typeert bijna de helft van de leerlingen de relaties als ondergemiddeld of lager. Aan het einde van het onderzoek is dit aantal significant afgenomen en waardeert bijna de helft van de leerlingen de leerling-relaties als bovengemiddeld tot zeer hoog. Vier leerlingen vinden de leerling-relaties nog ondergemiddeld. Voor deze leerlingen hebben de interventies onvoldoende effect gehad.

In grafiek 3 wordt groepsgevoel aangegeven. Hierin is te zien dat leerlingen minder moeite ondervinden om alle kinderen in hun activiteiten te betrekken en zij helpen elkaar meer. Dit geeft een groter groepsgevoel en affilatie aan.

Grafiek 3: Affiliatie

n=27



Bron: Leerlingenblad en Klimaatschaal (Donkers, 2017, [bijlagen 12+11](#))

Ook in de eind-enquête leerkracht ([bijlage 17](#)) noemt de respondent het niet meer buitensluiten als een aspect dat daadwerkelijk is verbeterd. In de tussenevaluatie ([bijlage 13](#)) komt naar voren:

“Een meisje merkt op dat vóór de interventie de groep uit verschillende groepjes bestond die elkaar uit de weg gingen, “maar nu zijn we één groep die met elkaar speelt en lacht” “.

Bovenstaande gegevens tonen dat de leerling-relaties en het groepsgevoel tijdens het onderzoek is toegenomen. In de groeps gesprekken is niet naar voren gekomen waarom vier leerlingen aan het einde van het onderzoek de leerling-relaties als ondergemiddeld typeren.

4.3: RELATIE LEERKRACHT-LEERLING

In deze paragraaf onderzoek ik in hoeverre een verandering in leerkrachtgedrag de leerkracht-leerling relatie bijstuurt.

Over de leerling-leerkracht relaties is bij aanvang van de interventies in het leerkrachtverslag ([bijlage 9](#)) te lezen:

“Er wordt ook regelmatig gezegd dat ze die juf zo missen en dat ze school stom vinden en het schooljaar ook”

“Ik haat de juf”.

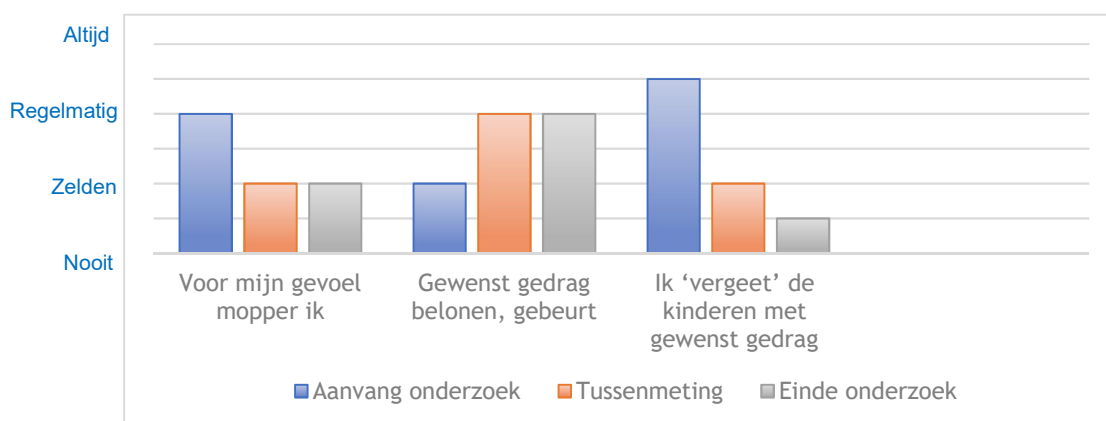
Ook toont de observatie IB ([bijlage 10](#)) dat veel regels worden overtreden, wat duidt op een onvoldoende contactname. Dit bevestigt het leerkrachtverslag, waar wordt vermeld dat de leerkrachtgerichtheid gering is. Bovenstaande wijst op een verstoorde leerkracht-leerling relatie bij aanvang van het onderzoek.

4.3.1: BELONEN EN COMPLIMENTEN

In onderstaande grafiek is af te lezen welke ontwikkeling de leerkracht bemerkt na het inzetten van de interventie gericht op belonen en complimenten:

Grafiek 4: leerkrachthandelen: Belonen.

n=1



Bron: Welbevindingspeiling leerkracht (Bijlage 14)

Te lezen is dat de leerkracht direct effect waarneemt, waardoor deze interventie makkelijk in te zetten blijkt. In de eind-enquête leerkracht ([bijlage 17](#)) beantwoordt de leerkracht nu bewuster te belonen, vaker complimenten te geven en dat de leerlingen beter reageren op het benadrukken van positief gedrag.

In tabel 3 is af te lezen dat het welbevinden van de leerkracht ook is vergroot:

Tabel 3: Welbevinden leerkracht over groep. n=1

Waardering op tienpuntschaal	Aanvang onderzoek	Einde onderzoek
Werkplezier	5	8
Groepssfeer	4	8
Groep zelf	5	7

Bron: Welbevindingspeiling leerkracht ([bijlage 14](#)).

Dit bevestigt het specifieke interventieplan ([bijlage 7](#)), waar bij interventie 8 staat:

“Bij verwerking zei de leerkracht dat het een leuk groepje is. Dit zag zij aan het begin van de interventies niet.”

In de eind-enquête leerlingen (bijlage 18) is te zien dat ruim ongeveer 2/3 van de groep bemerkt dat de juf nu meer complimenten geeft en bijna de helft vindt dat de leerkracht minder moppert. Van de 3 leerlingen die nee hebben geantwoord, antwoordden in de eindevaluatie 2 leerlingen dat zij

“...de juf al veel complimentjes vonden geven en nooit vonden mopperen”.

De juf maakt nu meer complimentjes

[Meer details](#)



De juf hoeft nu minder te mopperen

[Meer details](#)

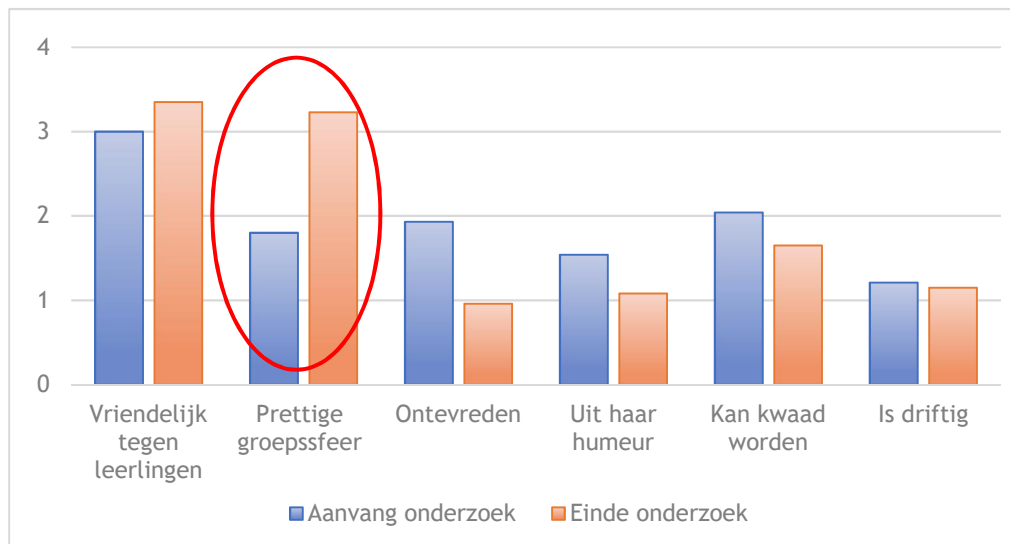


n=28

Ook als wij grafiek 5 met antwoorden over leerkracht-leerling relatie en groepsclimaat bekijken, blijkt dat de leerlingen positiever denken over de communicatie van de leerkracht. Vraag 2 laat zelfs bijna een verdubbeling zien ten opzichte van de aanvang van het onderzoek.

Grafiek 5: Relatie leerlingen-leerkracht.

n=28



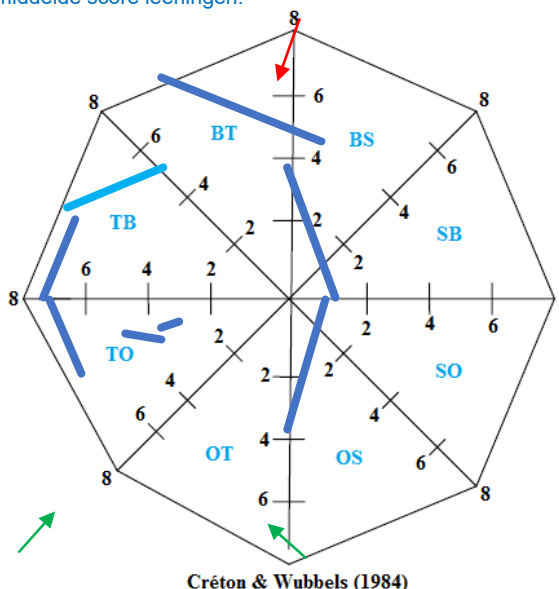
Bron: vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (bijlage 15)

4.3.2: LEERSTIJL

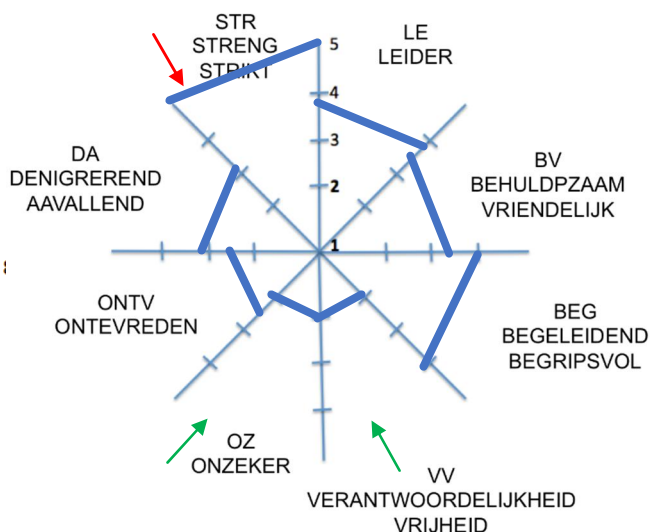
Bij de vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag van zowel de leerlingen als de leerkracht (bijlagen 15 en 16), geeft de roos van Leary bij aanvang van het onderzoek de volgende uitslag:

Profiel:

Gemiddelde score leerlingen:



Gemiddelde score leerkracht:



Bron: Klammer-Hoogma (2014). n= 31

Bron: Wubbels en Brekermans (2008). n=1

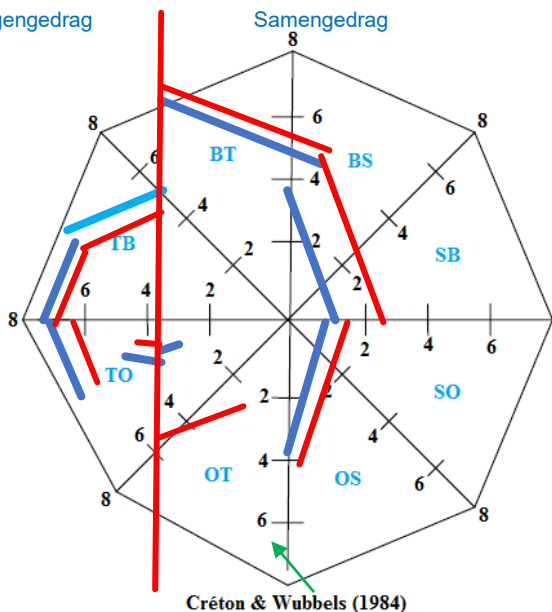
Uitgaande van de benoeming van de leerstijlen van Wubbels en Brekermans (2008), valt op dat zowel de leerlingen als de leraar toezicht van de leraar voelen. De leraar vindt zichzelf streng, terwijl de leerlingen vooral leiderschap aangeven. Het gedeelte streng/strikt valt in de categorie tegengedrag en volgens de roos werkt dit onzekerheid bij leerlingen in de hand. Leiderschap zit in het samen-gedrag, wat valt onder een positieve eigenschap, maar zorgt dat de verantwoordelijkheid van de leerlingen niet optimaal ontwikkelt.

Bij het einde van het onderzoek is een verschuiving te zien naar het samengedrag, waarbij de verantwoordelijkheid is vergroot. De leerstijl blijkt meer sturend en begeleidend geworden, waardoor de leerlingen meer vrijheid en verantwoordelijkheid voelen.

Profiel:

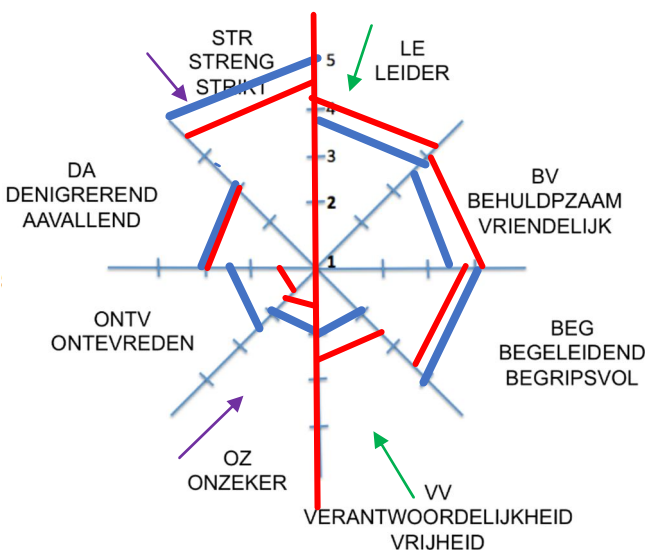
Gemiddelde score leerlingen: n=28

Tegengedrag Samengedrag



Gemiddelde score leerkracht: n=1

Tegengedrag Samengedrag

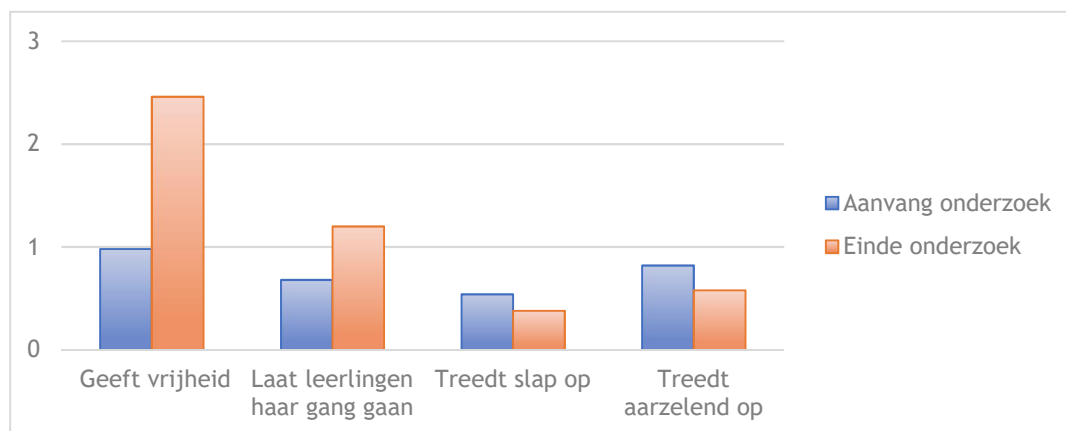


*= aanvang onderzoek, *= einde onderzoek

In grafiek 6 is te zien dat de leerlingen aan het einde van het onderzoek een grotere vrijheid ervaren, maar dat de leerkracht nog steeds leidend aanwezig is.

Grafiek 6: Ervaren van vrijheid (In vierpuntschaal)

n=28



Bron: VIL (bijlage 15)

4.4: REFLECTIE EIGEN HANDELEN

Voor een gedragsverandering is het belangrijk dat men bewust is van zijn gedag, hoe men de gedragsverandering bereikt en de voordelen ervan. Onderstaand de resultaten van het oefenen van twee zelfgekozen regels en metingen van verantwoordelijkheid en motivatie.

4.4.1: OEFENEN EN VERWOORDEN

De leerlingen kozen als belangrijkste regels om mee te werken:

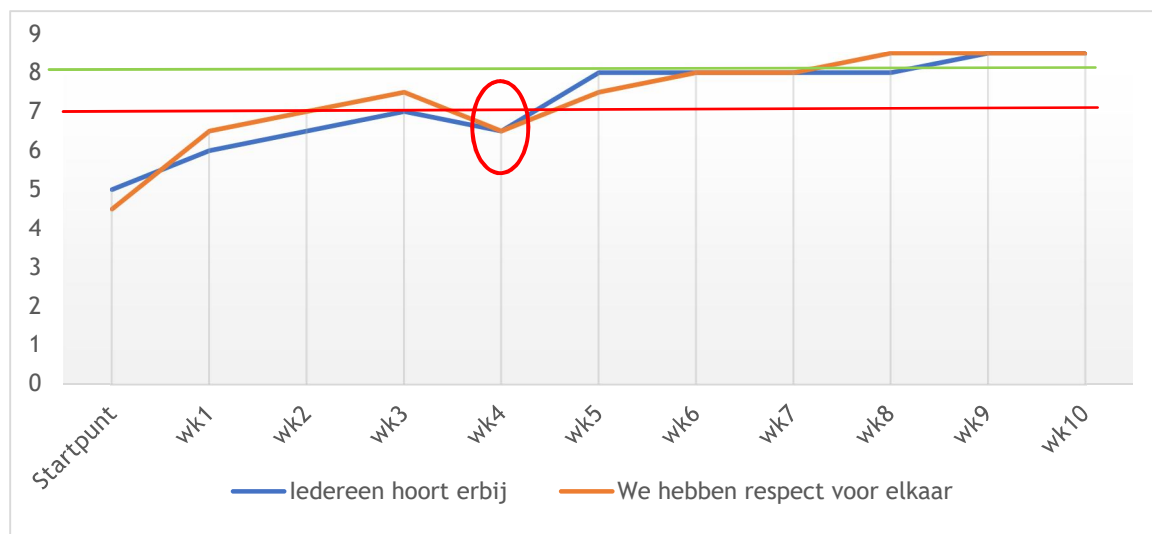
Tabel 4: Belangrijkste regels

Regels	Belangrijkst
Iedereen hoort erbij	15x
We hebben respect voor elkaar	18x

Elke donderdag schaaft de groep op een tienpuntschaal hoe de regels worden nageleefd:

Grafiek 7: Schaling regels

n=29



*Streefniveau iedereen hoort erbij, *Streefniveau we hebben respect voor elkaar.

Hier zien we een groei in het naleven van beide regels. Zij eindigen boven het streefniveau van de groep. In week 4 is een terugval van beide regels te zien. In deze week zijn de geplande interventies van de leerkracht vervangen voor curatief handelen door ruzies en incidenten. Door de groei van de curve zien we dat de regels uiteindelijk zijn geïnternaliseerd en worden nageleefd. Dit komt ook naar voren in de eindenquête (bijlage 18), waar respectievelijk 25 en 24 van de 28 leerlingen antwoordden de regels nu goed te gebruiken. Twee van de drie leerlingen die aangeven de regels niet goed te gebruiken, hebben bij beide vragen nee ingevuld. Voor drie leerlingen hebben de interventies niet afdoende gewerkt.

Ik merk dat ik de regel "Wij horen bij elkaar" nu goed kan gebruiken

[Meer details](#)

- Ja. (Bijna) altijd 24
- Nee. (Bijna) nooit 3



Ik merk dat ik de regel "Wij gaan respectvol met elkaar om" nu goed kan gebruiken

[Meer details](#)

- Ja. (Bijna) altijd 25
- Nee. (Bijna) nooit 2



n=28

Voor de vraag of deze regels ook het handelen bij andere regels positief heeft beïnvloed, bekijken we grafiek 1 nogmaals. Als we de leerlingen die aangeven geen moeite te hebben met het naleven van de andere regels bekijken, dan zien wij ook daarin een groei. Dit betekent dat door het oefenen en verwoorden van twee regels een transfer plaatsvindt naar de andere regels en leerlingen competenties aangeleerd hebben die zij hiervoor kunnen gebruiken. Dat deze transfer ook geldt bij situaties buiten de groep, zien wij terug in de interventie-evaluatie (bijlage 4), waar staat geschreven:

"Hierdoor (...) ging het buitenspelen ook beter."

In de eindevaluatie (bijlage 19) staat:

"26 leerlingen geven aan dat de oplossingsstrategieën hen heeft geholpen hun gedrag te veranderen."

4.4.2: VERANTWOORDELIJKHEID

In onderstaande tabel de metingen wie de leerlingen het meest verantwoordelijk vinden voor het naleven van de omgangsregels, omgezet in percentages:

Tabel 5: Meest verantwoordelijk voor naleven omgangsregels

Totaal meest verantwoordelijk:	Aanvang onderzoek	Einde onderzoek
De juf	12%	9%
Ik	37%	47%
De groep	51%	44%

Bron: Leerlingenblad (bijlage12)

Hier is te zien dat bij aanvang leerlingen de verantwoordelijkheid vooral bij de groep leggen. Dit is te verklaren omdat de meting plaatsvond na de eerste interventie, waarin is verteld dat zij vooral als groep gingen werken aan de groepssfeer. De groepsverantwoordelijkheid blijft gedurende het onderzoek hoog. De grootste verschuiving is de eigenverantwoordelijkheid. Leerlingen leggen de verantwoordelijkheid voor de regels steeds meer bij zichzelf en minder bij de leerkracht. Dit duidt op groter bewustzijn van eigen gedrag.

Ook de tussenevaluatie (bijlage 13) geven leerlingen aan nu meer na te denken over hun eigen handelen. In de eindenquête (bijlage 18) geeft één leerling aan zich niet verantwoordelijker te voelen voor het eigen gedrag, tegen 21 leerlingen die dit wel doen.

Ik merk dat ik mij verantwoordelijker voel voor mijn eigen gedrag

[Meer details](#)



4.4.3: MOTIVATIE

Het meten van motivatie is subjectief. Bovenstaande resultaten laten zien dat de groep gemotiveerd heeft gewerkt, anders zouden deze niet zoveel groei laten zien. Hieronder een aantal citaten over de motivatie van de groep:

Specifiek interventieplan (bijlage 5):

“Leerlingen reageren enthousiast. Zij willen werken aan groepsdynamiek en sfeer. Zien verantwoordelijkheid van zichzelf en groep in het proces”

“Door doorvragen en de situaties te verdiepen, kwamen de leerlingen tot goede oplossingen. Hierin hadden de leerlingen die al goed weten te handelen een mooie, leidende rol.”

Tussenevaluatie (bijlage 13):

“T. merkte op dat hij aan het begin twijfelde of hij wat zou leren, maar gaf toe dat de interventies ook voor hem nut hadden. Meerdere kinderen beaamden dit.”

“Toen ik vroeg hoeveel leerlingen merkten dat de lessen nuttig voor henzelf waren, stak iedereen zijn vinger op.”

Eindevaluatie (bijlage 19):

“Doordat de lessen zo leuk zijn en de sfeer is verbeterd, vind ik het helemaal niet moeilijk aardiger te zijn.”

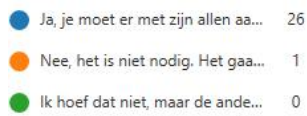
“Ik merk dat ik mij eerst nergens mee bemoeide, maar nu troost ik meer en bemiddel in ruzies.”

“Dit hebben we maar mooi gedaan, met zijn allen!”

In de eindenquête (bijlage 18) is te lezen:

Ik wil mijn best blijven doen voor een goede sfeer in de groep

[Meer details](#)



n=28

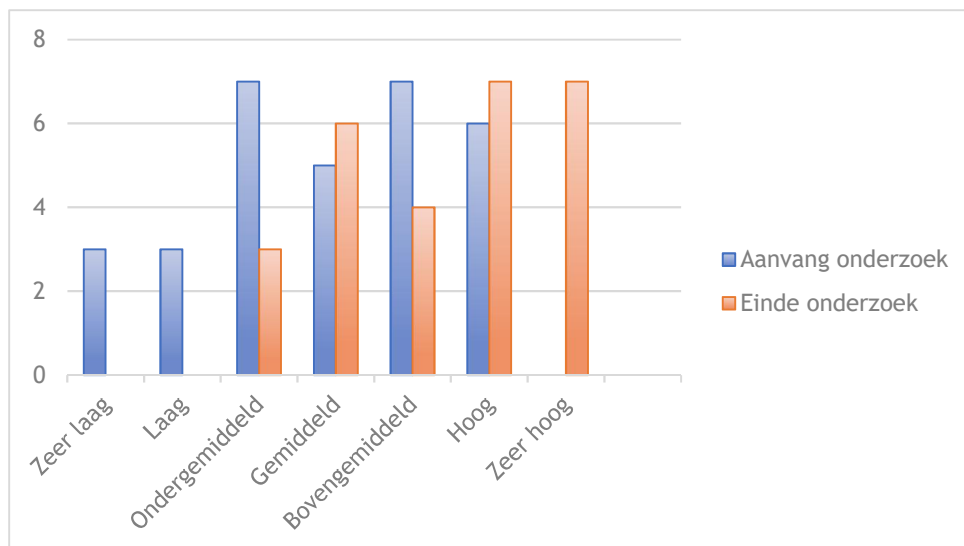
Dit geeft een groep weer die gemotiveerd is aan de groepsdynamiek te werken.

4.4.4: GROEPSSFEER

Als afsluiting het verloop van de groepssfeer:

Grafiek 8: Waardering groepssfeer

n=27



Drie leerlingen waarden de groepssfeer aan het einde van het onderzoek ondergemiddeld. Dit zijn dezelfde leerlingen als bij aanvang. De interventies hebben bij deze leerlingen onvoldoende geholpen. Voor de rest van de groep is de verandering wel merkbaar. 24 van de 27 leerlingen typeren de groepssfeer als gemiddeld of hoger.

H5: CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Bovenstaande leidt mij tot de conclusies over mijn onderzoek, die ik per deelvraag beantwoord. Tevens reflecteer ik in de discussie mijn onderzoeksproces, waarna ik aanbevelingen aan de groep en school uiteenzet.

5.1: CONCLUSIE DEELVRAAG 1

Op welke manier vul ik de interventies in, zodat een zo groot mogelijk deel van de groep gemotiveerd is tot verandering, ten bate van het groepsproces?

5.1.1: AUTONOMIE

Het geven van een keuze aan de leerlingen welke regels centraal komen te staan in de specifieke interventies, verhoogt de motivatie tot gedragsverandering; In het naleven van beide regels is een duidelijke waarderingsgroei te zien. Deze groei kan alleen ontstaan als een (groot deel van) de groep gemotiveerd is deze regel na te leven. Dit is tevens te zien in grafiek 1. Terwijl bij de 'andere' regels aan het eind van het onderzoek gemiddeld 7 kinderen meer aangeven geen moeite te ondervinden bij het naleven van deze regels, ondergaat de regel 'iedereen hoort erbij' een groei van 16 leerlingen. Ook in de leerling-eindenquête melden respectievelijk 24 en 25 leerlingen (N=28) de regels 'iedereen hoort erbij' en 'we hebben respect voor elkaar' nu goed te kunnen gebruiken.

5.1.2: COMPETENTIE

Door het benoemen en belonen van positief gedrag en het zich richten op het positieve ontwikkelingsproces van groepsleerkracht en onderzoeker, werden leerlingen zich bewust van hun competenties en gemotiveerd om deze in te zetten. In paragraaf 4.4.3 komt naar voren dat leerlingen die het belang van gedragsverandering bij aanvang niet inzagen, een andere rol aannamen. Zij hielpen hun groepsleden met oplossingen vinden, troostten meer en bemiddelden waar nodig. Dit wijst op motivatie om de groepsdynamiek om te buigen. In de tussenevaluatie merkt iemand op dat hij bij aanvang het nut van de interventies niet zag, maar veel heeft geleerd. Alle leerlingen vonden de interventies leerzaam.

5.1.3: RELATIE

Door het verbeteren van de leerling-relaties en groeps sfeer als groepsdoel te benoemen en met activiteiten die groepsgevoel en verbinding verhogen, speel ik in op de behoefte van de leerlingen om bij de groep te horen om zo de groepsmotivatie te verhogen. Als leerlingen merken dat hun inzet zorgt voor betere leerling-relaties, een beter groepsklimaat en hierdoor een groter welbevinden, zien zij het persoonlijk nut in en blijven gemotiveerd zich in te zetten.

Om te kunnen concluderen of bovenstaande de motivatie heeft verhoogd, draai ik de vraag om in een stelling: *Pas als een groot deel gemotiveerd is zich in te zetten voor een positief groepsgevoel, zullen de leerling-relaties en groeps sfeer verbeteren.* Tabel 2 toont dat bij aanvang bijna de helft van de leerlingen de relaties typeert als ondergemiddeld tot zeer laag. Aan het einde van het onderzoek is dit aantal significant afgenomen. Maar liefst 23 van de 27 leerlingen waarderen nu de leerling-relaties met gemiddeld tot zeer hoog. Deze hoge resultaten wijzen op een hoge groepsmotivatie. In de tussenevaluatie merkt een leerling op dat de groep nu niet meer bestaat uit meerdere groepjes, maar dat zij nu als één groep functioneren. Ook het feit dat leerlingen elkaar meer helpen (grafiek 3) wijst op een verhoogd groepsgevoel en affiliatie. Grafiek 8 laat zien dat er gemotiveerd is gewerkt aan groeps sfeer: Terwijl bij aanvang 13 van de 31 leerlingen de groeps sfeer waardeerden met ondergemiddeld of lager, is dit aan het einde van het onderzoek gedaald naar 4 leerlingen.

5.1.4: OVER VOICING

In de tussenevaluatie en de eindenquête gaven 23 van de 28 leerlingen aan zich gehoord te hebben gevoeld tijdens de specifieke interventies. Door leerlingen een stem te geven in hun leerproces en de interventies in samenspraak te ontwikkelen, voldeed de onderzoeker aan de basisbehoeften. Bovenstaande gegevens meten een positieve ontwikkeling in de basisbehoeften en brengt mij tot de conclusie dat Voicing zorgt voor het verhogen van de motivatie van leerlingen

5.1.5: CONCLUSIE

Om te zorgen dat een zo groot mogelijk deel van de groep gemotiveerd is tot verandering, is het belangrijk om de interventies in te vullen naar de basisbehoeften van de leerlingen; autonomie, competentie en relatie. Wanneer de leerlingen merken dat de basisbehoeften ook voor hen verbeteren, blijven zij gemotiveerd werken aan het groepsproces. De focus van de interventies ten behoeve van de groepsdynamiek ligt hierdoor bij inspraak op het proces (Voicing, Den Otter, 2005), leerling-relaties (groepsgevoel) en het benoemen van de positieve ontwikkeling van het groepsproces. Als leerlingen tijdens het proces de voordelen van de interventies zelf ondervinden, begrijpen zij het nut voor zichzelf en kan externe motivatie omgebogen worden tot intrinsieke motivatie.

5.2: CONCLUSIE DEELVRAAG 2

Welke focus in het leerkrachthandelen is belangrijk voor het bereiken van effect op de lange termijn?

5.2.1: NALEVEN VAN GEZAMENLIJKE WAARDEN EN NORMEN

Voor lange-termijn resultaten is het gezamenlijk opstellen van positieve groepsnormen belangrijk, omdat de regels beter worden nageleefd als leerlingen deze als van zichzelf zien en niet als opgelegd. In paragraaf 4.1.1 komt naar voren dat de leerlingen bij aanvang van het onderzoek de gezamenlijke waarden en normen en de bijbehorende omgangsregels kunnen uitleggen, maar deze niet hebben geïnternaliseerd en kunnen naleven. Leerlingen kiezen vaak voor fysiek en mentaal geweld (grafiek 2).

Deelvraag 1 toont dat de leerlingen aan het einde van het onderzoek de zelfgekozen regels hebben geïnternaliseerd. Grafiek 1 laat zien dat leerlingen ook bij andere omgangsregels beter konden handelen. Het inoefenen van de twee gekozen regels heeft dus gezorgd dat andere omgangsregels ook beter worden nageleefd en leerlingen de oplossingsstrategieën op meerdere regels toepassen. Dit blijkt tevens uit de eindevaluatie, waarin 26 leerlingen aangeven dat de oplossingsstrategieën hen heeft geholpen hun gedrag te veranderen (4.1.1). De grote daling in fysiek en mentaal geweld (grafiek 2) laat mij concluderen dat de groep positieve waarden en normen heeft aangenomen en de competenties heeft aangeleerd om de omgangsregels na te leven.

5.2.2: VERANTWOORDELIJKHEID

Als een leerling zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen gedrag, is de kans op lange termijn-resultaat het grootst. Dit leer ik aan door feedback, feed-up en feedforward en het zichtbaar maken van gedrag.

In tabel 5 is te zien dat bij aanvang de meeste leerlingen de verantwoordelijkheid leggen bij de groep. Dit geeft enerzijds de motivatie als groep weer om de dynamiek te veranderen. Anderzijds bestaat het risico dat hierdoor sommige leerlingen de verantwoordelijkheid doorschuiven naar 'de ander'. Positief is dat de verantwoordelijkheid van de leraar kleiner wordt en van 'zichzelf' groter. Dit vergroot de kans op blijvende gedragsverandering. Dat leerlingen zich verantwoordelijker voelen, blijkt tevens uit de tussenevaluatie. Daarin geven leerlingen aan nu meer na te denken over hun eigen handelen en in de eindenquête geven 21 van 28 leerlingen aan zich verantwoordelijker te voelen voor het eigen gedrag.

5.2.3: LEERKRACHTHANDELEN

5.2.3A: LEERKRACHTCOMMUNICATIE

In paragraaf 4.3 komt naar voren dat bij aanvang veel regels worden overtreden en de leerkrachtgerichtheid gering was. Dit wijst op een onvoldoende contactname. In de welbevindingspeiling van de leerkracht staat tevens dat de leerkracht zelden gewenst gedrag belooft en regelmatig moppert. Wanneer de leerkracht de focus legt op gewenst gedrag en dit elke dag benoemt, moppert zij minder. Dit lees ik terug in grafiek 4 en eind-enquête, waarin de leerkracht aangeeft nu bewuster te belonen, vaker complimenten te geven en dat de leerlingen beter reageren op het benadrukken van positief gedrag. De grootste groei ontwikkelt zich in de eerste helft van de interventies en is zichtbaar in grafieken 4 en 5, waar leerlingen de relatie en leerkrachtcommunicatie hoger waarderen en haar zelfs een grote factor vinden voor de goede groepssfeer. Deze snelle verbetering in relaties en groepssfeer, maakt dit tot een effectieve interventie. Met weinig moeite krijgt men een groot effect en kan hierdoor makkelijk bijgestuurd worden als blijkt dat de leerkracht terugvalt in negatieve communicatie.

De kans dat de leerkracht haar leerkrachtcommunicatie blijvend heeft omgebogen, is groot, omdat zij haar welbevinden op een tienpuntschaal schaaft met 5 bij aanvang tot een 8 aan het einde van het onderzoek.

5.2.3B: LEERSTIJL

In de roos van Leary, zowel ingevuld door de leerlingen, als door de leerkracht, valt op dat de leerkracht bij aanvang streng toetreedt en hierdoor de leerlingen weinig vrijheid en verantwoordelijkheid geeft (Paragraaf 4.3.2). Ook in grafiek 6 is te zien dat leerlingen de controle van de leerkracht voelen. Dit wekt onzekerheid en laag verantwoordelijkheidsgevoel op.

De tweede periode heeft de leerkracht met verschillende werkvormen en samenwerkopdrachten sturend gewerkt en de verantwoordelijkheid meer bij de leerlingen gelegd. Dit in de hoop leerstijl positief te beïnvloeden en meer balans te geven. Aan het einde van het onderzoek blijkt de leerkracht meer sturend en begeleidend geworden, waardoor de leerlingen meer vrijheid en verantwoordelijkheid voelen. Een leerkracht met duidelijke doelen en grenzen, die krachtig leidinggeeft, bouwt een goede relatie met de leerlingen op (Marzano, marzano en Pickering, 2012). Te veel vrijheid en daardoor minder duidelijke regels, zou hierdoor een vermindering in contactname betekenen en de ontwikkeling tenietdoen. In grafiek 6 is te zien dat ondanks de grotere vrijheid, de leerkracht nog steeds aanwezig is en de leerlingen leidend toetreedt. Ik concludeer hierdoor dat de ombuiging van voorkeursaanpak positief werkt voor de relatie en contactname.

5.2.4: CONCLUSIE

Om een langetermijneffect te bereiken, is het belangrijk een zo groot mogelijk deel van de groep te motiveren, zodat de verandering de hele groep beïnvloedt. Ook het aannemen en oefenen van gezamenlijke groepsnormen en bijbehorende omgangsregels zorgen ervoor dat de leerlingen de regels internaliseren en weten hoe te handelen. Eerst met begeleiding en daarna uit zichzelf door hen verantwoordelijk te maken voor hun eigen gedrag. Het benoemen van gedrag door feedback, feed-up en feedforward en geven van vrijheid-in-gebondenheid blijkt hierbij erg effectief.

De focus van de interventies zou in eerste instantie moeten liggen op de leerkrachtcommunicatie en ombuigen van leerstijl. Het positief toetreden en complimenteren van leerlingen verhoogt direct de leerkracht-leerling relatie en helpt de groepsdynamiek ombuigen. Dit bleek in dit onderzoek erg effectief. Pas als de leerkracht-leerling relatie goed is, is er een goede contactname (Den Otter, 2005). Deze contactname zorgt ervoor dat leerlingen gericht luisteren naar de leerkracht en zich makkelijker conformeren naar de regels. Zodoende hebben de leerling-interventies meer effect en heeft het bijsturen en verantwoordelijk maken van leerlinggedrag pas langetermijneffect, zodra zij begeleid worden door een leerkracht met goede leerkrachtcommunicatie en contactname.

5.3: CONCLUSIE DEELVRAAG 3

Wat betekent dit voor mij als gedragsbegeleider voor deze groep leerlingen?

Dit onderzoek heeft aangetoond dat het van belang is dat een gedragsbegeleider de beginsituatie in kaart heeft en de interventies hierop aanpast. Door verschillende metingen en literatuur naast elkaar te leggen kon ik de onderwijsbehoeften vaststellen en de interventies daarop aanpassen. Deze onderzoekende houding blijft gedurende de gehele interventies -en erna- van belang. Door uit te gaan van de behoeften, belemmeringen en kernkwaliteiten van de leerlingen, kom je tegemoet aan hun onderwijsbehoeften.

De analyses van hoofdstuk 4 hebben bewezen dat de interventies de negatieve groepsdynamiek hebben omgebogen tot een positieve dynamiek. Gecombineerd met de afname van geweld mag geconcludeerd worden dat er sprake is van een veilig leefklimaat. Ingezet is op preventieve interventies (SEL en activiteiten voor de groepsfasen), specifieke interventies (groepsgevoel, verantwoordelijkheid, internaliseren regels, motivatie) en leerkracht gedrag (benoemen en belonen gewenst gedrag en aanpassen van leerstijl). De interventies hebben hun aandeel bewezen, maar vooral de combinatie zorgt voor een verhoogd eindresultaat. Hierbij vormen de preventieve interventies de basis en intensiveren de specifieke interventies het effect, waarbij het vormen van eigenverantwoordelijkheid zorgt voor het beste langetermijneffect, omdat leerlingen hun handelen leren regisseren.

Leerlingen moeten worden begeleid om het gewenste gedrag te vertonen. Dit kan niet één of twee keer per week in een les, maar gebeurt de gehele dag. Daarom is de groepsleerkracht en haar leerkrachtcommunicatie van significant belang. De gedragsbegeleider zal haar focus allereerst moeten leggen bij leerkrachtinterventies. Dit ombuigen van leerkrachtcommunicatie en eventueel de leerstijl ligt echter gevoelig, waardoor de gedragsbegeleider de groepsleerkracht mee moet nemen in het ontwikkelingsproces, kleine veranderingen moet willen en zich moet richten op de positieve ontwikkeling. Het feedbackproces is een hiervoor een goede manier.

5.3.1: CONCLUSIE

Concluderend is het als gedragsbegeleider belangrijk om een onderzoekende houding aan te nemen om zo de beginsituatie in beeld te krijgen en vanuit de leerling- en leerkrachtbehoeften de interventies in samenspraak te ontwikkelen of bij te stellen. De combinatie van preventieve interventies en specifieke interventies geeft de beste resultaten voor het ombuigen van de groepsdynamiek. Dit resultaat wordt echter niet bereikt als de groepsleerkracht niet bereid is zijn eigen gedrag te reflecteren en aan te passen. Door het ontwikkelen van een open klimaat waarin de groepsleerkracht zich niet aangevallen voelt en het benoemen van de doelen, met focus op de vooruitgang in welbevinden, kan een kentering plaatsvinden.

5.4: CONCLUSIE ONDERZOEKSVRAAG

Op welke wijze kunnen interventies op groepsniveau en leerkrachtgedrag op lange termijn ertoe bijdragen, een groep met een negatieve groepsdynamiek om te buigen tot een positieve groep, waarin leerlingen kans krijgen zich te ontwikkelen?

Een groep met een negatieve groepsdynamiek laat onderlinge strijd en negatieve normen en waarden zien. Door na een vakantie in te zetten op normen en waarden, door middel van activiteiten gericht op de normingfase, bestaat de kans tot aannemen van nieuwe, positieve groepsnormen. Omdat deze gedragen worden door de groep, zullen deze blijven bestaan. Als blijkt dat de leerlingen de bijbehorende omgangsregels niet kunnen uitvoeren, is het van belang de competenties en het handelen bij de regels te oefenen. Zo worden de regels geïnternaliseerd. Een negatieve groep kenmerkt zich door een negatieve groepssfeer en leerling-relaties. Voor een veilig leefklimaat is het noodzakelijk deze te veranderen.

Om de resultaten te borgen voor de lange termijn, is het belangrijk dat een zo groot mogelijk deel van de groep gemotiveerd is om te werken aan het groepsproces. Als de drang tot verbetering van binnenuit komt en de leerling dit niet als opgelegd ervaart, is het effect sterker en houdt langer aan. Door leerlingen een stem te geven in het leerproces en de interventies aan te passen aan hun behoeften, zorgt men dat het proces dicht bij de leerlingen staat. Dit vergroot de motivatie van de groep. Verder moeten leerlingen inzien dat zij verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag en niet de leerkracht. Dit zorgt voor blijvende gedragsverandering, ook als de leerkracht afwezig is of de interventies verminderen.

Een grote factor voor het bepalen van de groepssfeer is het leerkrachthandelen. Als een leerkracht positief communiceert naar de leerlingen en gewenst gedrag complimenteert, zorgt dit enerzijds voor een positieve groepssfeer en verhoogd competentiegevoel bij de leerlingen, anderzijds voor het vergroten van gewenst gedrag. Doordat bepaald gedrag bepaalde reacties oproept, is het van belang om de leerstijl in evenwicht te brengen. Dit heeft geresulteerd dat leerlingen meer vrijheid en verantwoordelijkheid over hun leerproces voelen.

Als de interventies worden gedaan door een gedragsbegeleider is het noodzakelijk dat deze de beginsituatie en onderwijsbehoeften van leerlingen en leerkracht goed onderzoekt. Tevens zijn een open klimaat en goede relatie met de betrokkenen een vereiste. Als dit ontbreekt, ontstaat een onvoldoende contactname, waardoor zij niet gemotiveerd zijn tot verandering.

5.5: DISCUSSIE

5.5.1 KENNISONTWIKKELING EN PRAKTIJKONTWIKKELING

De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in de wijze waarop interventies ingezet kunnen worden voor het ombuigen van de groepsdynamiek. Hiervoor heb ik literatuur en praktijkonderzoeken naast elkaar gelegd en door kritische reflectie mijn kennisontwikkeling verdiept. Dit brengt mij tot het volgende:

Een groot deel van de interventies is gebaseerd op de groepsfasen. Gielis, Konig & Lap (1996) melden dat activiteiten, gericht op de groepsfasen kunnen zorgdragen voor het vormen van een positieve groep, maar dat tijdens de performingfase de groep is gevormd en de dynamiek onveranderbaar. Bijleveld (2017) vermeldt echter dat na een vakantie of veranderingen in de groep, een groep versneld de 5 fasen doorloopt. Hierdoor is gekozen om het interventieplan na de kerstvakantie te starten, wanneer de groepsleerkracht de groep overnam van de LIO'er. Beide factoren konden zorgdragen dat de groep de groepsfasen weer zou doorlopen, waardoor de leerkracht kon inspelen op de groepsvorming en de groep nieuwe, positieve normen en waarden kon laten aannemen. Conclusie is dat het omvormen van

de groepsdynamiek gedurende een schooljaar wel mogelijk is, maar dat men de periode van interventies moet kiezen na een verandering in de groep of een vakantie.

Van Overveld (2016) benadrukt dat de SEL-categorieën volgens een bepaalde volgorde moeten worden aangeboden. Echter, omdat uit onderzoek bleek dat de onderlinge relaties verstoord waren, heb ik ingezet op vaardigheden die betrekking hebben op *relation skills* (Durlak, 2011), vertaald in de categorieën *aardig zijn* en *omgaan met conflicten*. Door deze categorieën te oefenen, sloot ik aan bij de onderwijsbehoeften van de groep, waardoor het effect sneller en hoger is.

In week 4 is een terugval in schaling van beide regels te zien. In deze week zijn de geplande interventies van de leerkracht vervangen voor curatief handelen vanwege ruzies en incidenten. Dit wijst op de stormingfase. Hierna is weer een stijging in ontwikkeling te zien. Dit kan betekenen dat de interventies hebben gezorgd voor een positief verloop van de stormingfase; de daling is de volgende week weer ingehaald. Het laat ook zien dat het actief werken aan omgangsregels in de normingfase belangrijk is. Het duurt een tijd voordat de leerlingen de regels hebben geïnternaliseerd, waardoor oefenen en aandacht besteden aan de regels essentieel blijft.

5.5.2 KRITISCHE REFLECTIE OP DE METHODOLOGIE

Van Overveld (2016) meldt dat onderzoek van preventief handelen op korte termijn vrijwel onmogelijk is. Ondanks deze wetenschap, zijn de metingen in dit onderzoek in een periode van 10 weken gemeten. Daarbij zijn metingen van gevoel vaak subjectief. Om mijn onderzoek valide te houden, heb ik dit ondervangen door kwalitatieve en kwantitatieve metingen te vergelijken met leerlingen en leerkracht als respondent.

Ondanks dat dit onderzoek specifiek voor de onderzoeksgroep is ontwikkeld, kunnen collega's die de dynamiek van hun groep willen verbeteren, grote delen van het onderzoek overnemen. Belangrijk is wel dat zij tijd investeren en de interventies aanpassen op de onderwijsbehoeften van hun groep. Ook is het effect hoger wanneer een gedragsspecialist de leerkracht begeleidt in zijn leerkrachthandelen. In een extern traject is de leerkracht van groep 6 begeleid in leerkrachthandelen en activiteiten ten behoeve van de groepsfasen en ook zij heeft positieve resultaten behaald.

Ondanks de goede samenwerking met de groepsleerkracht en terugkoppeling naar internbegeleider, had ik de competentie samenwerking met omgeving beter kunnen ontwikkelen. Door ouders en het team beter op de hoogte te houden van het onderzoek, zouden zij zich meer betrokken voelen. Dit werkt ten voordele bij het borgen van mijn aanbevelingen en de doorgaande lijn tussen thuis en school.

Ook heb ik, omdat het groepsproces een groot deel van het onderzoek beslaat, gekozen om leerlingen geen keuze over deelname te geven. Dit is ethisch gezien een ondoordachte keuze en dit zal ik in een volgend onderzoek anders aanpakken.

5.6: AANBEVELINGEN

5.6.1: AANBEVELINGEN VOOR GROEP 7

Voor langetermijnresultaten is het van belang dat de leerkracht haar leerkrachthandelen blijvend verandert. Onderzoeker en groepsleerkracht hebben elke maand een gesprek over de voortgang van de groepssfeer, waarin ook leerkrachtcommunicatie aan de orde komt. Ook is het belangrijk aandacht te blijven besteden aan de groepssfeer en leerling-relaties. Het elke week geven van sociaal-emotionele competentielessen en twee keer per week aanbieden van activiteiten ten behoeve van de groepsfasen helpen hierbij.

Ondanks het interventieproces scoren 4 leerlingen ondergemiddeld bij leerling-relaties. Mijn aanbeveling aan de groepsleerkracht is met deze leerlingen een individueel gesprek aan te gaan en eventueel individuele interventies te plannen om hun welbevinden in de groep te verhogen.

Omdat deze groep een verleden heeft met een negatieve groepsdynamiek, is het van belang dat bij een verandering in de groep extra wordt ingezet op de normingfase, zodat de groepsdynamiek positief blijft. Ook is het aanscherpen van de interventies belangrijk zodra de groepsdynamiek verandert. Hierdoor meet de groepsleerkracht elke maand de groepssfeer en naleven van regels door schaling en een groepsgesprek.

5.6.2: AANBEVELINGEN VOOR DE GEHELE SCHOOL

Van Engelen (2014) spreekt over een pedagogische opdracht van de school om één lijn betreffende waarden en normen te hebben. In elke groep worden de eerste week omgangsregels opgesteld met leerlingen. Mijn aanbeveling is om de eerste weken in te zetten op de normingfase en de omgangsregels te bespreken en te oefenen.

De activiteiten voor de groepsfasen zijn aangeboden, maar niet in elke klas geborgd. Voor preventie voor de gehele school is het van belang dat iedere leerkracht deze inzet voor een goed groepsklimaat. De herimplementatie kan aangeboden worden tijdens een studiedag en terugkomen tijdens vergaderingen.

Bij groepsbezoeken door het managementteam ligt de nadruk op instructie en werkvormen. In mijn onderzoek bleek het belang van leerkrachthandelen. Mijn aanbeveling is om tijdens groepsbezoeken het benoemen en complimenteren van gewenst gedrag te observeren en eventueel om te buigen. Bij een klassenobservatie in de onderzoeksgroep, merkte ik dat de groepsleerkracht vooral de kinderen een beurt gaf die door de klas schreeuwden. De kinderen met vingers werden vergeten. Door de bewustwording van de groepsleerkracht kon dit meteen worden omgebogen en kwam er meer rust tijdens de uitleg.

Vanwege de positieve effecten van het onderzoek, beveel ik vervolgonderzoek aan voor een bruikbaar format om groepsdynamiek om te buigen.

5.6.3: IK ALS CHANGE AGENT

Pas als het team bewust is dat de aanbevelingen nuttig zijn voor hen, zullen zij de aanbevelingen overnemen en werken aan een rode lijn in de school. Om dit te bereiken, deel ik de bevindingen in het team. Hierbij laat ik de groepsleerkracht ook aan het woord als ervaringsdeskundige en wil ik bereiken dat haar enthousiasme aanstekelijk werkt.

Om de kans op een blijvende verandering van de onderzoeksgroep te vergroten, blijf ik vinger aan de pols houden. Ik heb elke maand een gesprek met de groepsleerkracht en ik observeer op het schoolplein en houd kleine, spontane gesprekken met de leerlingen. Dit blijf ik doen in het volgende schooljaar met de volgende groepsleerkracht.

Bij een volgende hulpvraag is het van belang dat ik eerst de beginsituatie onderzoek, de behoeften van leerkracht en leerlingen in kaart breng en vanuit die situatie oplossingsgericht en in samenspraak handel. Deze samenspraak met leerkracht en leerlingen vind ik een sterk middel voor het ombuigen van gedrag en ik ben van mening dat dit de resultaten van mijn onderzoek heeft verhoogd. Daarom sluit ik af met een uitspraak van een leerling tijdens de eindevaluatie:

“Dit hebben we maar mooi gedaan, met zijn allen!”

LITERATUURLIJST

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland. Advies van de Commissie Gedragcode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo*. HBO raad. Vereniging van hoge scholen. 1-10.
- Benjamins, R. (2012). *Omgaan met weerstand. 7 aanraders – 3 afraders*. Dordrecht: Convoy uitgevers B.V.
- Berg van den, R. & Vandenberghe, R. (2005). *Succesvol leidinggeven aan onderwijs-innovaties*. (pp 13-16, 149-169). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Bezemer, H. (2017). *Het implementeren van SECO in het team. Beroepsproduct 2. Organisatie in school*
- Bezemer, H. (2018). *Samen werken aan het pedagogisch klimaat. Beroepsproduct 3. Organisatie overstijgend*.
- Bijleveld, B. (2012). *De gouden weken. Groepsvorming en ouderbetrokkenheid*. Drachten: Eduforce educatieve uitgeverij.
- Cauffman, L. & Dijk, J. van. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Claassen, W., Bruïne, de, E., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, van, B. (2013). *Inclusief Bekwaam. Deelproject 4*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 26,3/4, 325-346
- Dijkma (2007). *nr. 101. Brief van de staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap*. Gevonden op: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/dossier/34351/kst-27728-101.html>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social en emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82/1, 405-432.
- Engelen, van, R. (2011) *Bouwen aan je groep*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Engelen, van, R. (2014). *Grip op de groep*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Gielis, P, Konig, A. & Lap J. (1996). *Begeleiden van de groep*. Houten: Educatieve Partners Nederland b.v.
- Goei, S. L., Nelen, M., Oudheusden, van, M., Bruïne, de, B., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. en Blok, R. (2010, 2011) *Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. Remediaal 1*, 12-17
- Hoeberichts, J. & Dijk, H., van (2013-2014). *Feedback als kloppend hart van de organisatie. School aan zet*. 3-29.
- Hattie, J. (2016). *Leren zichtbaar maken. Beknopte uitgave*. Rotterdam: Bazalt Educatieve uitgaven.
- Heijkant, C. van den & Wegen R. van der (2000). *De klas in beeld. School Video Interactie Begeleiding*. (p. 70 – 94). Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Jeninga, J. (z.j.). *De begeleiding van een groep*. Fontys OSO, 1-20.
- Jeninga, J. (2006). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: Thieme Meulenhof.
- Krab, K.J., Engelen-Snaterse, T.J. & Boer-Boosman, de, B.R. (2006). *Gedragsverandering binnen en buiten de klas*. Amersfoort: CPS.
- Kiewiet-Kester, J. (2014). *Van werkdocument tot eindverslag. Praktijkgericht onderzoek doen en beschrijven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

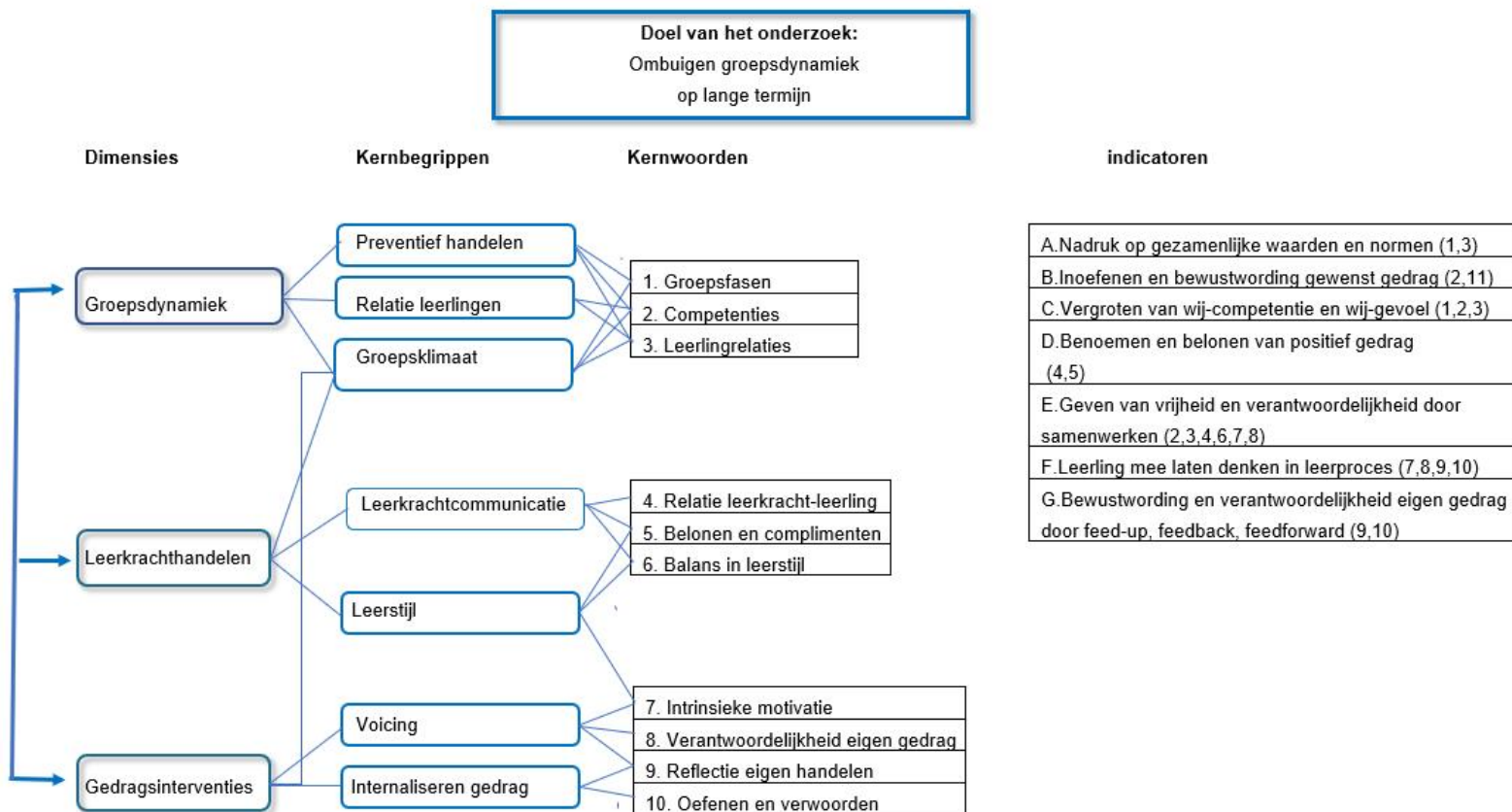
- Lange, R, van, Schuman, H. & Montessori, N., M. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Luitjes, M. & Zeeuw-Jans, de, I. (2014). *Ontwikkeling in de groep. Groepsdynamica bij kinderen en jongeren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2012). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Vier fundamentele strategieën. Beknopte uitgave*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Meersbergen, van, E., Beets-Kessens, A., Jeninga, J. & Vroedt, de, B. (2014) *Van houding naar handelen-3: Notitie van de domeingroep gedrag Fontys OSO m SEN*. Tilburg: Fontys OSO 1-28.
- Meersbergen, van, E. & Vroedt, de, B. (2017). *Van houding naar handelen-4: Visie op sociale en emotionele competentieontwikkeling van leerlingen. Domeingroep gedrag M EN*. Tilburg: Fontys OSO 3-22.
- Meersbergen, van, E. & Blonk, A. (z.d.) Gedragsinterventies: Wat doen we en doen we het goede? *Archief Fontys OSO*, p. 1-7
- Meersbergen, van, E. & Jeninga, J. (z.d.). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. Samenvatting. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51. 175-185.
- Mertens, D. (2013). Kwalitatief goede feedback voor leerlingen. 'Heel erg goed is niet goed genoeg!' *JSW 6(2)*. 20-22.
- Obers, G.J en Achterberg, K. (2009). *Procesarchitectuur als veranderingsinstrument. Strategische ambities realiseren met bedrijfsprocessen*. Zaltbommel: Van Haren Publishing. 180-185.
- Otter, M., den (2005). Leiding geven. Hst. 7 p. 87-99. In: Visser, Y. (2005). *Leraar worden, een competentiegericht aanpak*. Esstede: Heeswijk-Dinther.
- Otter, den, M. (2015). *Voicing: Geef leerlingen een stem. 9 Aanraders*. Dordrecht: Instondo
- Otter, den, M. (2016). Gepersonaliseerd leren. Voicing en de 'leer'kracht van de leerling. *LBBO Beter Begeleiden*, 9, 32-35.
- Overveld, C.W. (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. Samenvatting. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49. 119-129.
- Overveld, van, K. (2016). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.
- Pameijer, N., Beukering, T., van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Redeker, B. (2016). *De ringaanpak. Een groepsdynamische benadering voor een veilige klas*. Huizen: Pica.
- Santegoeds & Donkers. (2013). De kracht van de klimaatschaal. *Speziaal*, 2013(2), 20-22.
- Spijkerman, L. (2015). Feedback, een belangrijke leerkrachtvaardigheid. *LBBO Beter begeleiden* 4, 10-12.
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop jg 22,1*. 6-15.
- Verschuren, P, & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Wassink, H. (z.j.). Forum zelfdeterminatie. Mensen, en leerlingen dus ook, willen zich van nature ontwikkelen. *Theorie. NIVOZ-forum*. 20-25.
- Wolf, van der, K. & Beukering, van, T. (2011) *Gedragsproblemen in scholen*. H4. Den Haag: Uitgeverij Acco

Gebruikte vragenlijsten:

- Klaamer-Hoogsma (2014). *Vragenlijst interpersoonlijk gedrag*.
- Wubbels & Brekelmans (2008). *Vragenlijst interpersoonlijk gedrag*.

BIJLAGEN

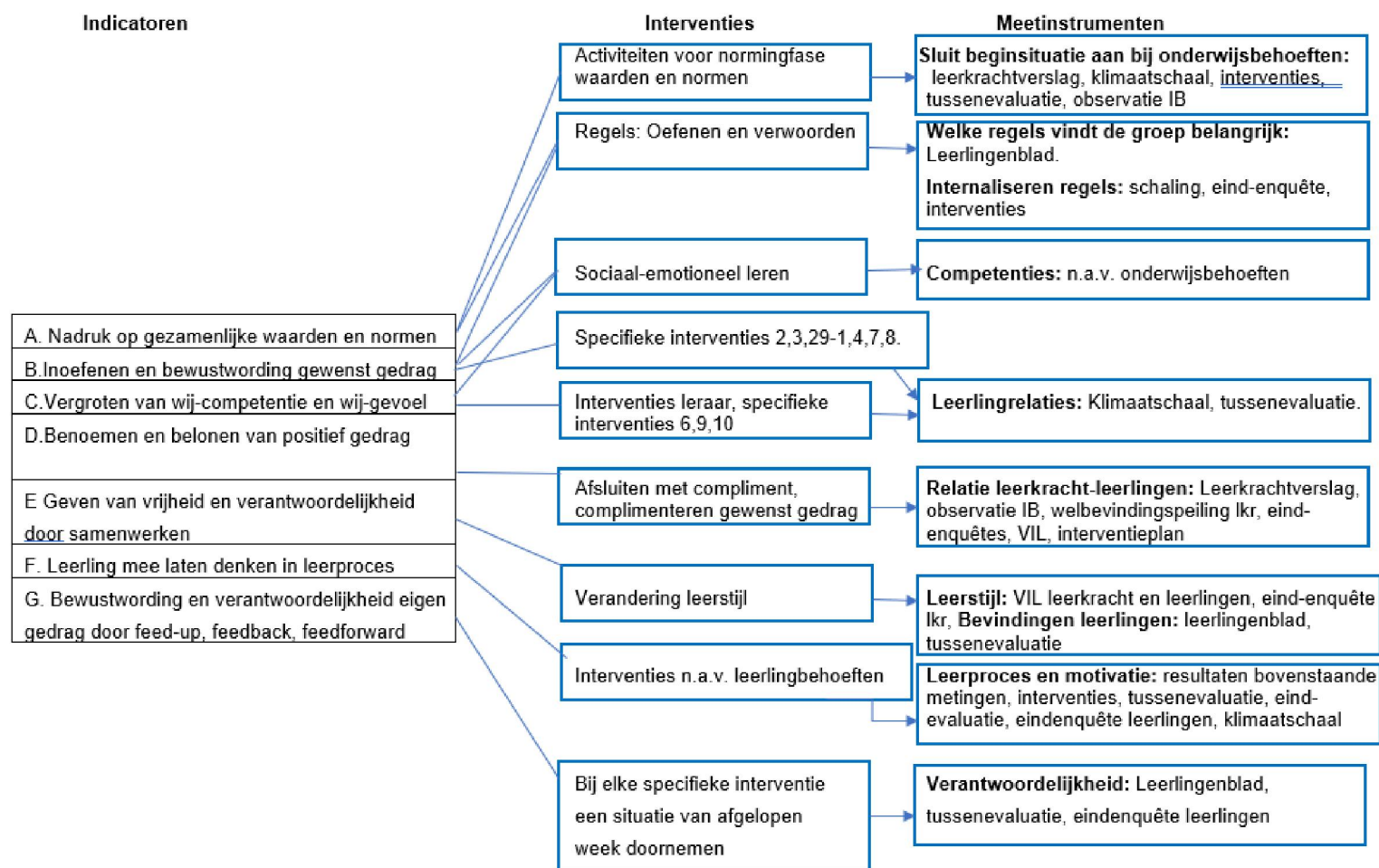
BIJLAGE 1: CODEBOOM



Naar Doorewaard en Verschuren (2007)

Nota bene: De dimensies staan niet op zichzelf, maar in verbinding met elkaar. Om de codeboom overzichtelijk te houden, laat ik enkel de belangrijkste verbindingen zien.

BIJLAGE 2: CODEBOOM: VERVOLG

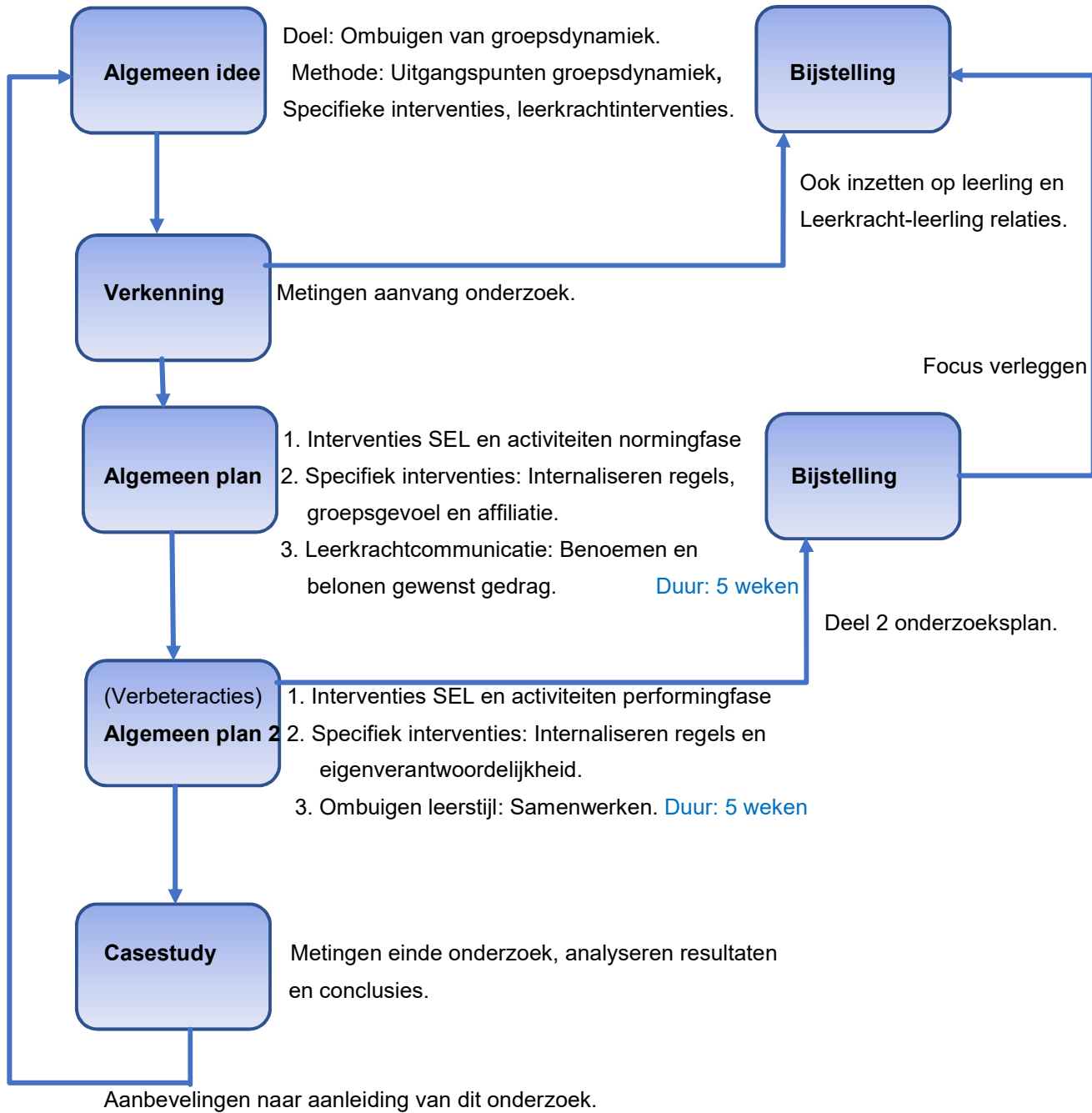


Naar Doorewaard en Verschuren (2007)

BIJLAGE 3: OPBOUW ONDERZOEKSPLAN

Aan de hand van het model van Ponte (2006), visualiseer ik mijn onderzoeksplan met een tijdsduur van 10 weken. Gezien de urgentie van veiligheid in de groep, zullen de twee weken vóór de kerstvakantie interventies plaatsvinden om het veiligheidsgevoel te verhogen. Dit wordt opgepakt door een externe instantie en interne begeleiding. Zij stellen, naar aanleiding van situaties, nieuwe regels vast. Dit doen zij in overleg met de groep. Dit is het startpunt van mijn interventies.

Ik heb 3 vaste meetmomenten. Deze zijn bij aanvang, na 5 weken en aan het einde van het onderzoek. Deze metingen houd ik bij de respondenten, bestaande uit de leerlingen van de onderzoeksgroep (N=31) en de groepsleerkracht (N=1). Er vindt elke donderdag overleg en evaluatie plaats met de leerkracht en een tweewekelijkse terugkoppeling naar de intern begeleider en directeur.



BIJLAGEN 4: INTERVENTIES LEERLINGEN DOOR GROEPSLEERKRACHT

BIJLAGE 4A: INTERVENTIES LEERLINGEN DOOR LEERKRACHT

Datum	Interventie / les	Evaluatie
Int. 1: Wo 10-1	Taalles: Raadsel over jezelf. Doel: Elkaar zien en gezien worden.	Bijna alle leerlingen konden positieve kenmerken van zichzelf vertellen. Onzekere kinderen vonden dit wel moeilijk. Opvallend: De kenmerken waren vooral gefocust op het uiterlijk. De leerlingen raadden goed over wie het raadsel ging.
Int. 2: Vri 12-1	Opdracht 23: Zonnetje van de dag/ Complimenten geven per groep.	Geweldige les. Opvallend: Als leerlingen iemand kozen om complimenten te geven, lukte dat makkelijk. De kinderen die de complimenten kregen, groeiden zichtbaar.
Int. 3: Ma 15-1	SEL: Categorie: Aardig doen Les: Je hoort er ook bij.	Aansluitend op de regel "Iedereen hoort erbij." Doel: Leren dat je anders mag zijn en wat wel of niet hoort. Evaluatie: Leerlingen weten dat er niet buitengesloten mag worden, maar konden geen goede oplossingen vinden.
Int. 4: Di 16-1	Activiteit 14: Je mag niet meedoen. Uitsluiten	Uitgebreid gesproken over hoe het voelde en welke oplossingen zij zouden hebben. Transfer: Hierdoor (en de interventies van donderdag) ging het buitenspelen ook beter.
Int. 5: Wo 17-1	Activiteit 25: Rondo positivo Compl. geven	Ging goed. Ze vonden dit wel moeilijker dan het opschrijven van complimenten. Ik denk omdat de leerlingen elkaar echt aankeken en het persoonlijker voelde.
Int. 6: Vri 19-1	Activiteit 8: Nee = nee. Veiligheid	De meeste leerlingen vonden het moeilijk nee te zeggen. Een aantal leerlingen vonden het moeilijk nee te horen.
Int. 7: Ma 22-1	SEL: Categorie: Aardig zijn. Les: Basketbaltraining	Aansluitend op regels "Iedereen hoort erbij" en "We hebben respect voor elkaar." Doel: Een ander kunnen betrekken bij wat jij doet. Weten dat het fijn is als je aardig bent voor een ander. Ervoor zorgen dat een ander ook plezier heeft. Evaluatie: Leerlingen luisteren al beter naar elkaar en kunnen eigen oplossingen vinden. Leuke les.
Int. 8: Di 23-1	Activiteit 21: Bla bla Luisteren naar elkaar	Leuke activiteit om te doen. De kinderen vonden het leuk en hadden in de gaten dat de leerkracht en leerling langs elkaar heen praatten. Het zelf doen was lastig, omdat de leerlingen toch naar elkaar luisterden en daarop ingingen. Kinderen gaven aan dat het belangrijk is om naar elkaar te luisteren om tot een oplossing te komen. Transfer was verder niet te merken.
Int. 9: Wo 24-1	Activiteit -: Levend memorie. Affiliatie	Leerlingen vonden het best moeilijk. Expres geen vriend(inn)en gekoppeld. Overleg ging goed en snel. Leerlingen verlinkten elkaar niet. Positieve sfeer
Int. 10: Vri 26-1	Activiteit 42: In de knoop, uit de knoop	Vervallen i.v.m. ziekte leerkracht. Leerlingen waren deze dag verdeeld.
Int. 11: Ma 29-1	SEL: Categorie: Aardig doen Les: Dat gaat te ver!	Doel: Iemand kunnen troosten die wordt gepest. Verschillende gevoelens leren herkennen. Evaluatie: Leerlingen konden goed aangeven welke kinderen goed kunnen troosten. Transfer: na deze les, troosten opvallend meer kinderen elkaar als er iets gebeurde bij voetbal.

Int. 12: Di 30-1	Activiteit 9: Blindemannetje Vertrouwen	Door negatieve dag betreffende omgangs- en klassenregels, is deze les vervangen door een groepsgesprek over respect en luisteren naar de leerkracht. Leerlingen reageerden begrijpend en hebben een kleine verbetering laten zien
Int. 13: Wo 31-1	Activiteit 58: Groepstekening Rekening houden met elkaar	Door ruzie in de groep is de les vervangen door gesprek over oplossen van conflicten en respect naar elkaar.
Int. 14: Vri 2-2	Activiteit 13: Groepsverhaal. Verschillen accepteren	Leuk om te doen. Leerlingen vonden het geweldig, maar wel moeilijk om door te gaan. Leerlingen waren trots op eindresultaat en vonden het niet erg als het verhaal anders ging dan dat zij zelf hadden bedacht.

Datum	Interventie / les	Evaluatie
Int. 15: Ma 12-2	SEL: Categorie: Omgaan met ruzie Les: Boos zijn	Leerzame les. Ik begin echt een verschil te merken in hoe de kinderen elkaar toespreken en de oplossingen die zij vinden. Leerlingen geven aan dit ook zelf te merken.
Wo 14-2	Activiteit 53: Liedjes plakken. Naar elkaar luisteren, samenwerken.	Leuke les toen de leerlingen wisten wat ze moesten doen. In het begin was er een beetje sprake van schaamte, totdat zij fanatiek werden. Toen was voor sommige leerlingen overleg best moeilijk.
Vri 16-2	Activiteit 13: Groepsverhaal. Verschillen accepteren	Is meer een groepsgesprek geworden, omdat ik merkte dat de leerlingen zich daar fijner bij voelden. Leerlingen wisten goed dat het woord "homo" kwetsend kan zijn, maar ik weet niet of de invulling hiervan echt tot hen doordringt.
Ma 19-2	SEL: Categorie: Omgaan met ruzie Les:1b	Geen opmerkingen.
		Andere dagen vervallen i.v.m. vakantie en studiedagen. Dinsdag specifieke interventie gedaan.
Ma 05-3	SEL: Categorie: Omgaan met ruzie Les: 2b	Ik was uit mijn doen door persoonlijke omstandigheden. Dit reflecteerde op de groep. De sfeer was niet optimaal deze dag.
Wo 07-3	Energizer: Galgje	Geen doelen gesteld. Gewoon ter bevordering van de groepssfeer.
Vri 09-3	Techniekles: Bouwen van stevige constructies van papier in groepjes Samenwerken, luisteren naar elkaar	Les vervangen door in tweetallen een storyboard en daarna een stopmotion-animatie te maken. Samenwerken ging goed. Leerlingen gaven bij nagesprek aan dat de samenwerking optimaal verliep en de taken goed waren verdeeld. Een aantal leerlingen gaf aan dat het samenwerken beter verliep dan zij in eerste instantie dachten.
Ma 12-3	SEL: Vervangen door les van vrijdag.	Samenwerken gaat steeds beter. Kinderen overleggen steeds beter. Verschillende rollen duidelijk, maar de leiders namen vriendelijk de leiding. Elk groepje was trots op het resultaat.
Wo 14-3	Activiteit -: Levend memorie2 Affiliatie	Blijft een hele leuke activiteit. Kinderen waren weer heel serieus en enthousiast.
Vri 26-3	Grote kleurplaat met Blockposter. Kleuren moeten doorlopen. Samenwerken en luisteren naar elkaar	Doordat de leerlingen 4 zijden moesten afstemmen, hadden zij veel overleg met verschillende kinderen. Dit ging gemoedelijk. Maar twee kinderen hadden een tekening die niet doorliep. Dat vind ik een knappe prestatie

Ma 19-3	SEL: Categorie: Omgaan met ruzie Les: 2c	Aansluitend op de vorige les. Opvallend was dat de leerlingen aangeven dat er minder ruzie is en dat de ruzies die ontstaan beter opgelost worden.
Wo 21-3	Sfeerverhogende activiteit	Leerlingen wilden 7-up. Ging goed.
Vri 23-3	Project Aardrijkskunde	Begonnen aan het maken van een muurkrant over klimaten. Leerlingen werken samen in groepjes van 4.

Verder vertelde de leerkracht tijdens de evaluatie dat de leerlingen een les hadden over jeugdcriminaliteit door bureau Halt. Leerlingen konden zich goed inleven in anderen en waren oplossingsgerichter dan bij "Loser". *"Ik denk dat door de interventies de leerlingen niet alleen vertellen wat zij zouden doen, maar het nu ook sneller daadwerkelijk kunnen uitvoeren. Ook viel mij op dat zij naar elkaar luisterden en elkaar lieten uitpraten. Wat een verademing"*

BIJLAGE 4B: ACTIVITEITEN TEN BEHOEVE VAN DE GROEPSFASEN

Voorkant voor het boekje dat ik n.a.v. de implementatie van de activiteiten ten behoeve van de groepsfasen heb gemaakt en verspreid aan de leerkrachten. Hieruit hebben we de activiteiten van de groepsleerkracht gehaald. De rode activiteiten komen uit boeken van Van Engelen (2014) en Bijleveld (2016).

Forming: Hoe worden we een gezellige, leuke groep?
Onderwijsbehoeften: Een leraar die leerlingen met elkaar in gesprek brengt Ondersteuning bij het ontdekken van de leer- en leefomgeving Een leraar die ieder kind het gevoel geeft erbij te horen
Lessen: • Kringgesprekken: Jezelf voorstellen, adres, hobby's, lievelingseten • Verjaardagskalender maken • Filmpje maken van de groep en op Facebook zetten • Silhouettekenen (En raden wie het is) • Portrettekenen: Van jezelf of elkaar • Opdr. 1: Hoe spelen we het spel? -> Omgangsregels vaststellen bij de activiteiten • Opdr. 3: Dit ben ik! -> Jezelf voorstellen op papier • Opdr. 4: Paspoort maken -> Jezelf voorstellen op papier • Opdr. 5: Wie ben ik? -> Raadselspelletje • Opdr. 7: Voor het eerst op een nieuwe school -> Omgangsregels voor (nieuwe) kinderen • Opdr. 11: Presenteer je klas -> Erbij horen • Opdr. 56: Hoe was je weekend -> Non-verbale communicatie • Opdr. 57: Dierentuin -> Verschillen tussen leerlingen
Korte activiteiten/spelletjes • Raadseltjes opgeven over jezelf • Babyfoto's raden • Niet jezelf voorstellen, maar een groepsgenoot • Zoek iemand die..... • Vakantiefoto's laten meenemen (en plakken bij het land op de wereldkaart) • Samen een naam verzinnen voor de groep

- Krantentikkertje
- Opdr. 6: De stralende zon -> Iedereen hoort erbij
- Opdr. 34: Aap de leider na
- Opdr. 37: Hoe zien we er allemaal uit? -> Verschillen zien
- Opdr. 38: Levend stratego (anders) -> Samenwerken initiatief tonen en volgen
- Opdr. 40: Op één lijn staan -> Kennismaking
- Opdr. 41: Namenslag (krantentikkertje) -> Elkaar bij de naam noemen
- Opdr. 52: Groepjes formeren -> Overeenkomsten

Lessen in het speelokaal:

- Opdr. 2: Naamspel

Norming: Welke regels horen er bij deze groep?

Onderwijsbehoeften:

Een leraar die duidelijk is

Een leraar die de regels en gedragsverwachtingen vertelt

Een veilige leer- en leefomgeving

Lessen:

- Met de groep gedragsregels verzinnen en de kinderen laten ondertekenen
- Regels in de kring oefenen: Een leerling is gespreksleider
- Stellingen verdedigen waar je het niet mee eens bent
- Lessen over waarden en normen aanbieden
- Kinderen en.. hun sociale talenten: bijvoorbeeld Keuzen maken, relaties aangaan en aardig zijn
- Opdr. 8: Nee is nee -> Als iemand nee zegt, moet je stoppen
- Opdr. 9: Blindemannetje -> Vertrouwen en verantwoordelijkheid
- Opdr. 13: Groepsverhaal (taal/lezen) -> Omgaan met verschillen
- Opdr. 14: Je mag niet meedoen -> Uitsluiting
- Opdr. 15: Laat zien wat je voelt (drama) -> Leren de juiste emoties te tonen
- Opdr. 17: Dit vind ik moeilijk -> Vertellen wat je moeilijk vindt
- Opdr. 18: Ik help jou -> Elkaar helpen
- Opdr. 19: Praatkring -> Kinderen leren luisteren naar elkaar
- Opdr. 21: Blabla -> Luisteren naar elkaar
- Opdr. 22: Ik luister jou -> Luisteren naar elkaar en op elkaar ingaan
- Opdr. 23: Compliment van een groep -> Complimenten geven in groepen
- Opdr. 24: Complimenten geven -> individueel
- Opdr. 25: De spreekbeurt -> Luisteren naar elkaar en ingaan op elkaar
- Opdr. 51: Op elkaar reageren -> interesse tonen, communicatie

Korte activiteiten:

- Opdr. 19: Wat hoor ik? -> Geconcentreerd luisteren
- Opdr. 25: Rondo Positivo -> Kan ook op de plek en elke dag een ander groepje
- Opdr. 35: Als ik de baas was -> Luisteren naar elkaar
- Opdr. 36: Beeldentuin -> samenwerken, initiatief nemen en volgen
- Opdr. 39: Olifant, tijger en muis -> Samenwerken, leren winnen en verliezen
- Opdr. 53: Liedjes plakken -> luisteren naar elkaar, samenwerken
- Opdr. 68: Luchtverkeersleider -> Vertrouwen, leiding geven en volgen

Lessen/ activiteiten in het speellokaal:

- Opdr. 10: Deinen in de kring -> Vertrouwen en verantwoordelijkheid
- Opdr. 12: Letters en cijfers maken -> Respect en leiderschap
- Opdr. 16: Spiegelen -> Aandacht voor een ander
- Opdr. 42: In de knoop, uit de knoop -> Samenwerken, oplossingen verzinnen
- Opdr. 45: Eilanden -> Samenwerken

Storming: Hoe gaan we met elkaar om?**Onderwijsbehoeften:**

Hulp bij het bepalen van ieders positie in de groep

Een leraar die aandacht besteedt aan het omgaan met conflicten

Activiteiten die pestgedrag voorkomen

Groepsleden die respect tonen voor elkaar, elkaars mening en karakter

Lessen:

- Samenwerkend leren introduceren. Rollen verdelen: Voorzitter, notulist, tijdbewaker, e.d.
- Coöperatieve werkvormen
- Antipestproject starten
- Evalueren van een groepsactiviteit (wat ging goed, wat kan er anders?)
- Samen een zo hoog mogelijke toren bouwen van papierstroken/kranten
- Samen een toren bouwen in de bouwhoek
- Kinderen en... hun sociale talenten: Bijvoorbeeld: Conflicten oplossen, aardig doen.
- Opdr. 44: Dit is voor jou -> Complimenten geven
- Opdr. 50: Beslissingen nemen d.m.v. consensus -> Oplossingen bedenken bij tegengestelde belangen
- Opdr. 54: Stoelgewoel -> Omgaan met conflicten
- Opdr. 62: Deur van je hart -> Openheid

Korte activiteiten/spelletjes:

- Complimenten geven en ontvangen
- Het zonnetje van de dag/week
- Praten hoe emoties gedrag beïnvloeden
- Met zijn allen in de fruitmand
- Kleine spelletjes met sociaal aspect (moordenaartje, geluidenmemorie)
- Kinderen zelf conflicten laten oplossen en vragen hoe het is verlopen
- Opdr. 58: Groepstekening -> Op elkaar afstemmen
- Opdr. 61: Look?! Spel- Meerdere opties -> Niet beoordelen op uiterlijk
- Opdr. 63: Rekenmakers -> Samenwerken volgen
- Opdr. 64: Knallende ballonnen -> Samenwerken

Lessen/activiteiten in speellokaal:

- Opdr. 36: Blindeman leiden -> Vertrouwen en verantwoordelijkheid
- Opdr. 27: Kring van knieën -> samenwerken en elkaar helpen
- Opdr. 43: Het smiles spel -> Delen van gevoelens
- Opdr. 47: Hoepel rijden -> vertrouwen, samenwerken

- Opdr. 48: Balletje rond laten gaan -> Aandacht voor elkaar, samenwerken
- Opdr. 49: Rots en water -> Ervaren hoe dominant gedrag hetzelfde gedrag oproept

Performing: Kan iedereen zijn talent laten groeien?

Onderwijsbehoeften:

Een leer- en leefklimaat waarin plezier, rust en orde het uitgangspunt zijn
 Activiteiten die uitnodigen tot samenwerking
 Een leraar die ieders talent tot bloei laat komen

Lessen:

- (In groepen) werken aan projecten

Spelletjes om samenwerken te promoten

- Samen maken van power points, Prezi's, Kahoot
- Groepsdoorbrekende activiteiten
- Samen een toren bouwen in de bouwhoek
- Tutorsysteem: Betere leerlingen helpen de zwakkere leerlingen
- Veel wisseling in samenwerk groepjes
- Leerlingen houden een presentatie (een gesprekje) over hun eigen cultuur.
- Een (digitaal) prentenboek maken en voorlezen aan lagere groepen
- Poppenkastvoorstelling maken en laten zien aan lagere groepen.
- Liedje, dansje laten zien aan de hogere groepen of ouders.
- Fotocollage maken van leuke activiteiten met de groep
- Samenwerkend (coöperatief-) leren
- Kinderen en... hun sociale talenten: Bijvoorbeeld Samen spelen en werken, jezelf presenteren
- Opdr. 28: Kleurencollage (knutselen) -> samenwerking
- Opdr. 29: Woordenschat -> Samenwerken
- Opdr. 30: Mindmap -> Samenwerken
- Opdr. 31: De landkaart (Aardrijkskunde) -> Samenwerken
- Opdr. 32: Fantasiedier (tekenen) -> Samenwerken
- Opdr. 33: Groepsschilderij (tekenen) -> Samenwerken

Kleine activiteiten/spelletjes:

- Liedje, dansje laten zien aan de hogere groepen of ouders.
- Fotocollage maken van leuke activiteiten met de groep
- Aardige namen -> Complimenten geven

Adjourning: Hoe was het en hoe wordt het?
Onderwijsbehoeften: Een leraar die leerlingen voorbereidt op het naderend afscheid Een pedagogisch klimaat waarin de sfeer tot aan het eind plezierig blijft
Lessen: • Toekomstopstel/ tekening maken. Hoe wordt het volgende jaar? • De klas wordt in groepen verdeeld en ieder bereidt een les voor over stof dat dat jaar aan bod is gekomen • Afscheidslied schrijven • Opstel: "Hoe overleef ik groep 8?" • Kinderen en... hun sociale talenten: Bijvoorbeeld: Keuzen maken • Herinneringskastje -> Goede afsluiting • Opdr. 55: Positieve eigenschappen -> Benoemen, afsluiting Korte activiteiten/spelletjes: • Kennismakingsbezoek nieuwe leerkracht • Fotoalbum/jaarboek maken • Schoolreis, sportdag, kamp • Foto's van dat jaar verzamelen en in lijsten in de gangen hangen • Afscheidsmuur laten maken • Opdr. 65: In het midden -> Complimenten geven en ontvangen Lessen/ activiteiten in het speellokaal: • Opdr. 66: Vriendschapsweb -> Afsluiting • Opdr. 69: Dág -> Afsluiting

De lessen en activiteiten kun je opeenvolgend, maar ook door elkaar gebruiken. De eerste week zal vooral in het teken staan van de forming. De weken daarna zullen activiteiten van de normingsfase en stormingsfase door elkaar lopen.

De performingsfase richt zich vooral op samenwerken en het ontwikkelen van talenten. Herhaling van normen en waarden zijn in deze periode nog steeds belangrijk. Misschien speelt er in de groep iets af, waardoor het goed is om terug te grijpen naar een vorige groepsfase.

Ideaal is om de categorieën van Kinderen en hun Sociale Talenten in te delen op groepsfase. Zo bied je een gevarieerd, compleet lessenpakket aan.

Verdeling groepsfasen en SECO in handelingsplan:

Periode 1: Van de zomervakantie tot de herfstvakantie. (Aug-okt)

Forming, norming en storming + 1 á 2 categorieën SECO

Periode 2: Van de herfstvakantie tot aan de kerstvakantie. (Okt-dec)

Performing + 2 á 3 categorieën SECO

Periode 3: Van de kerstvakantie tot meivakantie (Jan-april)

Performing + 2 á 3 categorieën SECO

Periode 4: Van meivakantie tot zomervakantie (mei-juli)

Performing, adjourning + 2 á 3 categorieën SECO

BIJLAGE 5: SPECIFIEKE INTERVENTIES: PLANNING

In zwart: Interventies in een les door onderzoeker

In rood: Interventies betreffende leerkrachthandelen

In blauw: Interventies, aanpassingen of metingen buiten de reguliere interventies op donderdag.

Datum	Interventie / les	Evaluatie
14-12	Klimaatschaal bij leerlingen + welbevinden lkr. afgenomen	Zie analyses
11-1	Interventie 1: Aangegeven belang interventies. Meting verantwoordelijkheid regels gedaan + moeilijkheid naleven regels	Leerlingen reageren enthousiast. Zij willen werken aan groepsdynamiek en sfeer. Zien verantwoordelijkheid van zichzelf en groep in het proces. Bij klassenregels scoort 'ik' als verantwoordelijke minder vaak. Deze regels worden als minder belangrijk bevonden. Regels die het meest belangrijk worden bevonden: "We hebben respect voor elkaar" + "We sluiten niemand buiten".
18-1	Afnemen VIL bij lln.	
18-1	Doel leerkracht: Positief afsluiten periodes voor pauzes en einde dag	Invulblad voor bewustwording gedragsverandering (Zie bijlage 7)
18-1	Interventie 2: Welk gedrag hoort bij de 2 regels? Inoefenen gedrag n.a.v. een situatie.	Kinderen konden waarden en normen en gedrag bij regels goed verwoorden. Bij oefenen bleek het uitvoeren van de regels moeilijk. Leerlingen gaven aan vaak uit reflex verkeerd te handelen. Zij vonden het oefenen waardevol. Schaling respect voor elkaar wijst uit dat de omgang positiever is geworden. Elke week schaling van regels.
25-1	Interventie 3: Schaling regel iedereen hoort erbij. Inoefenen en feedback 3 situaties	Wisten goed het verschil te maken hoe zij handelen zonder nadenken (Aantal leerlingen meteen respectvol, aantal leerlingen in reflex) en hoe de situatie beter opgelost kon worden. Door doorvragen en de situaties te verdiepen, kwamen de leerlingen tot goede oplossingen. Hierin hadden de leerlingen die al goed weten te handelen een mooie, leidende rol. Leerlingen gaven zelf aan oplossingsstrategieën op een poster te willen. Om de leerlingen te betrekken bij dit proces, maak ik niet de poster, maar maken zij deze de volgende les.
29-1	Afnemen VIL bij leerkracht	Voor zicht op leerstijl: Zowel leerkracht als leerlingen geven in VIL aan dat de leerkracht streng toezicht houdt. Leerlingen ervaren weinig vrijheid.
29-1	Twee posters in de groep waar leerlingen met memo's opschrijven wanneer zij de regels goed hebben opgelost en waar zij hulp bij willen. Dit wordt besproken bij de volgende interventies	Leerlingen geven aan beter zicht te krijgen in het aantal conflictsituaties. Bij de "positieve" poster hangen steeds vaker memo's over hoe de conflicten op een respectvolle manier worden opgelost. Goede manier om de volgende lessen mee te beginnen voor feedback, feed-up en feedforward.
1-2	Interventie 4: Feedback naleven regels en maken van poster, om zicht krijgen op het oplossen van conflictsituaties.	Meteen geobserveerd hoe kinderen samengewerkgroepjes maken. Eis: Jongens en meisjes samen in een groep van 4 tot 6. Kinderen vonden het moeilijk groepjes te maken. Ik moest bij de laatste groepjes helpen. Bij evalueren van proces bleek dat 4 van de 6 groepjes goed hebben samengewerkt en de taken verdeeld. Sommige leerlingen gaven toe in eerste instantie het groepje niet leuk te vinden, maar toch goed te hebben samengewerkt. Verschillende posters gemaakt. Kinderen hebben goed overlegd over de oplossingen.
8-2	Tussenevaluatie interventies	Evaluerend gesprek over de interventies en de ontwikkeling en afname leerlingenblad en welbevindingspeiling leerkracht.
8-2	Interventie 5: Groepsgesprek met nadruk op voicing en	Tussenevaluatie met metingen van ontwikkeling van de eerste periode en doelen stellen voor volgende periode. Voor verslag: Bijlage 13.

	evaluatie: Wat hebben we geleerd en waar moeten we nog aan werken (ontwikkeling en behoeften)	
15-2	Interventie 6: Ken je kwaliteiten-spel	Groepjes gemaakt met leerlingen die elkaar niet in eerste instantie opzoeken. Bij elk groepje heerste een positieve, gezellige sfeer. Leerlingen vonden het in het begin moeilijk zichzelf een kwaliteit te geven (dan sloof je je toch uit?) Het geven van kwaliteiten werd goed overdacht. Het ene kind kon goed verwoorden waarom hij een kwaliteit aan een ander gaf, de ander kwam vaak niet verder dan, omdat ik dat vind... Feedback van de kinderen: Dit spel geeft een fijn gevoel, ik heb mijn eigen kwaliteiten beter leren kennen, ik vond het fijn om de ander complimenten te geven.
20-2	Interventie 7: Hoe bereiken we een goed leef- en leerklimaat: Klassenregels. Dit keer gedaan door de leerkracht.	Leerlingen gaven aan zich bewust te zijn dat rustigere lessen zorgden voor beter leerresultaat. Leerlingen willen veel leren, voornaamste reden hiervoor is het voorlopig advies dat aan het eind van dit jaar wordt gegeven. Leerkracht heeft eigen en groepsverantwoordelijkheid benoemd en benadrukt.
01-3	Voorjaarsvakantie	
v.a. 5-3	Elke ochtend doel van de dag benoemen en evalueren en schalen.	Groepsleerkracht vertelt dat dit na 2x vorderingen gaf. Leerlingen wisten beter wat er van hen werd verwacht en de doelen werden beter nageleefd. Ook konden leerlingen beter gecorrigeerd worden en hervonden zichzelf sneller.
08-3	Interventie 8: Specifiek plan maken voor oplossen en voorkomen van conflicten. Ook nadruk op eigenverantwoordelijkheid.	Leerlingen hadden in de inleiding situaties waarin goede oplossingen werden gedaan in een conflictsituatie. S. had een verkeerd voorbeeld. Hij was erg blij dat hij kinderen liet lachen door een dansje te doen tijdens stillezen. Situatie stap voor stap geanalyseerd. Leerlingen kwamen op nieuwe stappen om een situatie respectvol op te lossen. Nadruk op het voorkomen van een conflict. Bij verwerking zei de leerkracht dat het een leuk groepje is. Dit zag zij aan het begin van de interventies niet.
15-3	Interventie 9: Activiteit 61 (5): Ieder kind schrijft in 5 tekstballonnen waarden die zij het belangrijkste vinden. Daarna met de groep kiezen welke 5 waarden de groep het belangrijkste vindt.	Leerlingen vonden dit leuk om te doen. Zij werkten goed samen. Twee van de 29 kinderen vonden het moeilijk naar de ander te luisteren en namen steeds het woord. Andere leerlingen luisterden naar elkaar en maakten echte groepsoverwegingen. Opvallend is dat de groep naar elkaar luistert, ingaat op wat een ander zegt en respectvol naar elkaar is.
22-3	Eindmetingen	
22-3	Interventie 10: Fotoreportage "Dit is onze groep".	Leerlingen konden goed verwoorden welke ontwikkeling zij hadden meegemaakt. Zij gaven aan trots te zijn op hun groep.

BIJLAGE 6: SPECIFIEKE INTERVENTIES: UITGESCHREVEN

Interventie week 1:

Doel:

- Kennismaking van onderzoeker en groep.
- Inventarisatie: behoeften groep, verantwoordelijkheidsgevoel individuen en groep
- Enthousiasmeren groep om aan groepsklimaat te werken
- Informeren over doel en noodzaak interventies

Inleiding:

Groepsgesprek over doel en noodzaak van de interventies. Wat vinden de leerlingen van de sfeer en de onderlinge verhoudingen? Waar heeft de groep behoefte aan?

Kern:

Invullen formulier over omgangs- en gedragsregels. Wie is er verantwoordelijk voor jouw gedrag bij deze regels? Hoe makkelijk vind jij het je aan de regels te houden?

Afsluiting:

Wat gaat er goed in de groep? Wat maakt jou trots?

Interventie week 2:**Doel:**

- Informeren resultaten meting interventie week 1. -> Hoe denkt de groep over de regels?
- Door uit te gaan van de behoeften van de leerlingen de intrinsieke motivatie verhogen voor gedragsverandering in de groep
- Door inoefening nieuw gedrag internaliseren
- Inzicht geven in regels en hierdoor gedragsveranderingen inoefenen voor op lange termijn

Inleiding:

Hoe is de week verlopen? Wat kan verbeterd worden? Wat verliep juist goed? Informatie delen: 18 kinderen vinden de regel 'We hebben respect voor elkaar' de meest belangrijke en 15 leerlingen de regel 'Iedereen hoort erbij'. Hier gaan wij de komende weken mee oefenen en werken.

Kern:

Ophangen van de regels. Per tweetal bedenken wat allemaal valt onder de twee regels. Daarna klassikaal inventariseren. Waar wil de klas aan werken? Tevens schalen beginsituatie.

Eén situatie belichten en de leerlingen per tweetal een oplossing laten bedenken.

Afsluiting:

Een aantal tweetallen doen de situatie en oplossing voor. Daarna nabespreken: Wat vond je van de oplossing? Was dit respectvol naar elkaar toe? Hoe had het ook kunnen gaan? Hoe kan de oplossing nog verbeterd worden? Zie je jezelf de volgende keer ook zo reageren? Wat heb je nog nodig om de volgende keer op deze wijze te reageren? Uitleg blad

Interventie week 3**Doel:**

- Internaliseren gewenst gedrag: Respect voor elkaar.
- Bewustzijn vergroten van gewenst gedrag in verschillende situatie

Inleiding:

Hoe is het gegaan deze week? Voorbeelden van situaties van naleven regel 'we hebben respect voor elkaar'. Wat ging goed? Hoe voelde je je daarbij? Wat vind je nog moeilijk? Hoe had je het anders kunnen aanpakken? Waar wil je hulp bij? (5 minuten). Schalen regel 'Iedereen hoort erbij'.

Kern:

In tweetallen bespreken van situaties. Hoe wil je reageren? Hoe kun je respectvol reageren, zodat iedereen erbij hoort? Een aantal leerlingen spelen het na in de klas.

Afsluiting:

Hoe vind jij dat hij/zij wil reageren? Hoe hebben zij het opgelost? Zou jij ook zo reageren? (Feedback) Hoe reageer je respectvol? (Feed up) Kun je het in het vervolg op zo'n zelfde manier oplossen/ Doe je het nu anders? Wat zijn de voordelen van respectvol reageren? Wat verandert er voor jou? (Feed forward) Helpen de oefeningen? Wie heeft een voorbeeld van afgelopen week dat een klasgenoot een situatie respectvol heeft opgelost? Wat zou je volgende week willen oefenen? (Feed forward)

Interventie week 4

Doel:

- Het internaliseren van de regels door feedback, feed-up en feedforward
- Het inoefenen van gewenst gedrag bij conflicten door denken-praten-doen
- Herhaling oplossingsstrategieën

Inleiding:

Gesprek met leerlingen n.a.v. weekopdracht: Wat ging goed? Dit benadrukken. Wat ging minder? (Feedback) Bespreken hoe de situatie respectvol opgelost kan worden (feed-up) en wat er in zo'n volgende situatie van de leerling(en) wordt verwacht (Feed forward)

Kern:

Per 4-tallen een poster knutselen/tekenen hoe te reageren in conflictsituaties. Vorige les kwam o.a. uit de leerlingen:

- Vraag waarom iemand iets doet
- Geef uitleg wat je vervelend vindt en waarom
- Wees eerlijk in wat je doet
- Verzin samen een oplossing waar iedereen tevreden mee is.

Interventie week 5

Doel:

- Inventariseren van de ontwikkeling en het nut van de interventies
- Door middel van Voicing (stem van de leerlingen) een vervolgplan opzetten
- Vergroten van de intrinsieke motivatie en het groepsgevoel door het gehoord voelen

Inleiding:

Naar aanleiding van de memo's van de posters achterin 2 positieve memo's oplezen en bespreken. Uitleg van het doel van de les.

Kern:

Groepsgesprek over verloop van interventies en de ontwikkeling van de groepsdynamiek en eventuele gedragsveranderingen van de groep en bij conflictsituaties.

Afsluiting:

Samenvatting van het gesprek en gezamenlijk doelen stellen voor het tweede deel van de interventies.

Interventie week 6

Doel:

- Leerlingen leren hun kwaliteiten zien en onder woorden brengen
- Leerlingen leren de kwaliteiten zien van andere leerlingen (Ook de leerlingen waar zij niet bevriend mee zijn)
- Het vergroten van het zelfbeeld
- Het optimaliseren van onderlinge relaties van de leerlingen.

Spelverloop:

Groepjes van 7 of 8 leerlingen, geselecteerd door middel van een sociogram, met leerlingen die elkaar niet kiezen om mee te spelen. 87 kaartjes met de categorieën: ik ben, ik kan en ik heb.

Elke leerling krijgt 5 kaarten met kwaliteiten. Zij moeten de kwaliteiten die zij bij zich herkennen houden en mogen, als zij aan de beurt zijn, de kwaliteiten die zij niet herkennen ruilen voor een kaart van de stapel. De kaart die zij wegdoen, leggen zij bij een leerling waarvan zij vinden dat deze de kwaliteit wel bezit en leggen uit waarom. Hierop mag gereageerd worden. Als het spel is afgelopen, vertellen de leerlingen welke kaarten zij hebben gehouden en waarom deze kwaliteiten bij hen passen.

Interventie week 7

Doel:

- Leerlingen beseffen dat een goed leefklimaat zorgt voor een goed leerklimaat.
- Het vergroten van de verantwoordelijkheid voor jouw eigen gedrag en het gedrag van je klasgenoten.

Inleiding:

Bespreken van situaties die goed en minder goed zijn opgelost, n.a.v. memo's op de posters. En door feedback, feed-up en feedforward gedrag ombuigen en eigenverantwoordelijkheid vergroten.

Kern:

Klassenregels:

- Waarom zijn deze belangrijk?
- Voor wie is het fijn om klassenregels na te leven?
- Is de juf alleen verantwoordelijk voor de klassenregels?

Afsluiting:

Naar aanleiding van 2 situaties bespreken en oefenen de leerlingen per tweetal hoe zij deze situatie kunnen oplossen. Klassikale evaluatie.

Interventie week 8

Doel:

- Leerlingen leren om te handelen via oplossingsstappen
- Het verminderen van verbaal en fysiek geweld
- Bewustmaken van actie-reactie
- Inleiding: Vergroten van eigenverantwoordelijkheid en oplossingsstrategieën.

Inleiding:

Bespreken van de posters. Welke nieuwe oplossingen zijn er bedacht? Geeft dit houvast bij het oplossen van conflicten?

Kern:

Het samen opstellen van een stappenplan voor het oplossen van een conflictsituatie.

Afsluiting:

Afspraken maken over het oplossen en voorkomen van conflictsituaties. Schalen van beide regels.

Interventie week 9

Doel:

- Verwoorden waarden en normen
- Bewustwording gezamenlijke waarden, normen en doelen van de groep.
- Inleiding: Vergroten van eigenverantwoordelijkheid en oplossingsstrategieën.

Inleiding:

Bespreken van situaties die goed en minder goed zijn opgelost, n.a.v. memo's op de posters. En door feedback, feed-up en feedforward gedrag ombuigen en eigenverantwoordelijkheid vergroten.

Kern:

Ieder kind schrijft in 5 tekstballonnen waarden die zij het belangrijkste vinden. Daarna kiest de groep gezamenlijk welke 5 waarden de groep het belangrijkste vindt.

Afsluiting:

Evaluatie over overleg en ophangen van de 5 tekstballonnen

Interventie 10

Doel:

- Eindevaluatie: Welke ontwikkeling heeft de groep gemaakt? Hoe is het pedagogisch klimaat aan het einde van de interventies?
- Extra bewustwording van de positieve ontwikkeling van de groepsfeer
- Afsluiten van het interventieplan

Inleiding:

Eindgesprek over de interventies.

Kern:

Kinderen bedenken welke situaties de ontwikkeling van de interventies weergeven en hoe deze op foto's tot uitdrukking kunnen komen. Hiervan wordt door de onderzoeker een PowerPoint presentatie gemaakt voor de ouders.

Afsluiting:

Het maken van de foto's.

BIJLAGE 7: INTERVENTIE LEERKRACHTCOMMUNICATIE: BELONEN GEWENST GEDRAG

Gedragsinterventie complimenten

Algemeen Doel: Het verhogen van de groepssfeer en het welbevinden van de leerlingen. Tevens verbeteren van de relatie leerkracht - leerlingen en de motivatie van leerlingen tot gedragsverandering.									
Persoonlijk doel leerkracht: - Drie momenten op de dag afsluiten met een compliment over de groepssfeer en oplossingen bij omgangsregels. - Gewenst gedrag complimenteren, klein ongewenst gedrag negeren.									
Afsluiten met compliment:									
Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag					
Kleine omschrijving: Wat ging goed, waar wil je nog aan werken?									
Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag					
Doel 2: Vinger opsteken bevorderen									
Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Aantal keer				
Kleine omschrijving: Wat ging goed, waar wil je nog aan werken?									
Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag					

BIJLAGE 8: PLAN VOOR BEVORDERING SAMENWERKEN

Opbouw in groepjes:

- In tweetallen zelfgekozen
- In tweetallen met schoudermaatje
- In tweetallen gekozen op niveau
- Tutorsysteem: Betere leerlingen helpen de zwakkere leerlingen
- In tweetallen willekeurig gekozen (bijvoorbeeld met ijsstokjes)
- In bestaand groepje
- Meer leerlingen gekozen door leerkracht
- Meer leerlingen willekeurig gekozen
- De leerlingen maken zelf groepjes, zonder eisen van de leerkracht
- De leerlingen maken zelf groepjes, met eisen van de leerkracht (bijvoorbeeld gelijke hoeveelheid meisjes en jongens)

Voorbeelden van samenwerkopdrachten:

- Projecttaak samen oplossen, daarna bespreken
- (In groepen) werken aan projecten: W.O.-vakken
- Spelletjes om samenwerken te promoten: Levend memorie, fruitmand, zangkwartet, pictionary in groepjes.
- Samen maken van power points, Prezi's, Kahoot: W.O.-vakken
- Groepsdoorbrekende activiteiten: Bijvoorbeeld een prentenboek maken en voorlezen aan de kleuters
- Veel wisseling in samenwerk groepjes
- Leerlingen houden een presentatie (een gesprekje) over hun eigen cultuur.
- Een (digitaal) prentenboek maken en voorlezen aan lagere groepen
- Poppenkastvoorstelling maken en laten zien aan lagere groepen.
- Liedje, dansje laten zien aan de hogere groepen of ouders.
- Fotocollage maken van leuke activiteiten met de groep
- Samenwerkend (coöperatief-) leren
- Kinderen en... hun sociale talenten: Bijvoorbeeld Samen spelen en werken, jezelf presenteren
- Opdr. 28: Kleurencollage (knutselen)
- Opdr. 29: Woordenschat
- Opdr. 30: Mindmap
- Opdr. 31: De landkaart (Aardrijkskunde)
- Opdr. 32: Fantasiedier (tekenen)
- Opdr. 33: Groepsschilderij (tekenen)

Tips bij samenwerken:

- Benoem wat je van de leerlingen verwacht en evalueer na de les hoe het samenwerken verliep
- Bij vakken als rekenen en taal: Leer deze strategie aan: Denken, overleggen, opschrijven
- Benoem het verschil tussen samendoen en samenwerken
- Probeer een opbouw te maken van makkelijk naar moeilijk: Tweetallen is sociaal-emotioneel makkelijker dan groepjes van 4 of meer.
- Bij projecten in groepjes: Laat ze overleggen over het resultaat, maar ook de aanpak: Taken verdelen, gelijke inspraak. Geef na elke les de tijd om met het groepje/ de tweetallen te bespreken hoe het samenwerken ging en evalueer daarna klassikaal.
- Vergeet bij evaluatie niet de feed-up: Hoe zorg ik de volgende keer voor een goede samenwerking?

BIJLAGE 9: LEERKRACHTVERSLAG

(Verslag opgesteld door IB-er).

Leerkracht op maandag:

- De onrust in de groep, de slechte luisterhouding. Het gedrag van sommige kinderen zoals S, M en E.
- Kinderen die stil zitten maar wel seinen naar elkaar zoals M1 en Y.
- Kinderen zijn niet leerkrachtgericht.
- Zij vraagt zich af of iedereen zichzelf kan zijn. Voelt iedereen zich veilig?

Ervaringen van LIO-er:

- Ik merk dat er iets speelt tussen O, E, M, J en T. Waarschijnlijk zijn dit onderlinge ruzies, ze vertellen nare dingen over elkaar en weten dit onderling niet op te lossen.

- Ook over het algemeen trouwens, II in groep 7 vinden het moeilijk om leuk met elkaar te spelen of om misverstanden/ruzies op te lossen.
- Niet iedereen wordt in de groep goed opgenomen. J. O vindt het moeilijk om aansluiting te vinden en te kijken naar wat hij ZELF kan doen om ruzies te voorkomen. Vooral bij de jongens is de oplossing vaak terugslaan/schoppen om iets op te lossen i.p.v. het uit te praten of naar de juf toe te komen.
- In de klas wordt er onderling heel stiekem briefjes met tekst erop doorgegeven buiten het zicht van de leerkracht.
- Er wordt tijdens de les veel contact gezocht met elkaar en daar halen zij weer energie uit om anderen daarin mee te krijgen.
- Even naar de wc lopen of even iets anders doen dan wat er van je verwacht wordt, is ook dagelijks terug te zien in groep 7.
- Leerkrachtgerichtheid is niet optimaal. Vaak waarschuwt de leerkracht 3 a 4 keer voordat ze luisteren en doen wat er gevraagd wordt.
- Ik moet er wel bij zeggen dat ze een grappige, uitbundige leerkracht van groep 6 zijn gewend en ik als leerkracht veel serieuzer ben, waardoor er ook regelmatig gezegd wordt dat ze die juf zo missen en dat ze school stom vinden en het schooljaar ook.

Leerkracht in groep 7 op di, wo, do en vr:

- S. erg aanwezig, luistert vaak niet. Gaat met iedereen praten/lachen. Wanneer hij erop gewezen wordt, herkent hij het niet. Hij krijgt de schuld terwijl hij niets verkeerd doet. Vaak naar het toilet.
J. O. erg negatieve houding. Qua werk denkt hij dat hij alles weet, dus niet mee hoeft te doen met instructie. Verder denkt hij dat hij altijd zomaar gepest wordt. Hij daagt vaak uit (volgens hem zelf niet).
- M. is de hele dag met van alles bezig. Kletst overal (zachtjes) doorheen. "Klikt" regelmatig, ook om zichzelf buiten schot te houden. Kan heel behulpzaam maar kan ook "sneaky" zijn. Vaak naar het toilet.
- J. praat hard en bemoeit zich overal mee. Zit steeds achterstevoren op zijn stoel om alles in de gaten te houden. Wanneer je zegt dat hij moet stoppen met praten gaat hij door, hij moet het laatste woord hebben. Study buddy staat (sinds afgelopen vrijdag) achterin de klas. Of het werkt moet nog blijken.
- E. heel apart jongetje. Kan zich slecht concentreren, bemoeit zich overal mee. Wil graag leuk gevonden worden, is niet echt aardig tegen andere kinderen. Maakt soms opmerkingen als: ik haat de juf, stomme school, ik word spastisch van deze school.
- O. erg aanwezig. Loopt veel door de klas en praat dan tussendoor met andere kinderen. Veel "naar het toilet". Hij zei vorige week zelf dat hij dan niet naar de wc gaat maar even gaat lopen.
- B. zoekt veel oogcontact met andere kinderen, zit te lachen en te kletsen. Let niet op tijdens de instructie en heeft vaak heel weinig werk af.
- R zeer opvallend jongetje. Zit veel met anderen te kletsen, omgedraaid en is steeds met van alles in zijn handen bezig.
- D., Y en A. kletsen heel veel tijdens de lessen. D. keert zich zo dat je niet ziet dat hij kletst/contact zoekt.
- Dit zijn ongeveer de "stoorzenders" in de klas.
- Er zijn duidelijke regels in de klas, maar die worden regelmatig genegeerd.
- Vooral tijdens de lesovergangen en in de loop van de dag wordt het erger. Ook bij andere leerkrachten/schoolplus proberen ze erg uit hoever ze kunnen gaan (te ver).

Voorstelling Loser 4all: (Voorstelling tegen pesten)

Voorstelling in de klas over pesten en hoe je daar op een goede manier mee kan omgaan, oplossingsgericht.

- Het viel de begeleidster op dat de kinderen heel goed kunnen verwoorden hoe iets op een goede manier kan worden opgelost, maar het vervolgens niet kunnen uitvoeren.
- Ze voeden de pester zelfs, door bv high-fives te geven als hij daar om vraagt.
- Ze praten het niet uit maar gaan schreeuwen, maken kwetsende opmerkingen in plaats van positief tot een oplossing te komen.
- Het was opvallend dat ze, ondanks dat het een half uur langer duurde dan normaal, er niet toe kwamen om rustig tot een goede oplossing te komen.

BIJLAGE 10: OBSERVATIE IB-ER

Er zijn 3 kinderen ziek : S, J. O. en M. Het is jammer dat J. en M, er niet zijn omdat zij regelmatig een negatieve bijdrage leveren.

Voorgeschiedenis :

In groep 4 kwamen signalen van de leerkrachten dat er weinig leerkrachtgericht gedrag is, leerlingen hun eigen keuzes maakten en zich dus niet aan de regels hielden, veel met elkaar bemoeiden en weinig geconcentreerd waren. Wij zijn toen gestart met interventies (werken aan vertrouwensrelatie, duidelijke regels, pas starten wanneer er aandacht is, In naar directie of IB bij herhaaldelijk wangedrag, ouders inlichten, lik-op- stukbeleid) Het effect was beperkt en in groep 5 is besloten tot de inzet van Taakspel. Dit had effect t.a.v. het leerkrachtgerichte gedrag en de luisterhouding. In groep 6 zijn er geen meldingen gekomen over het gedrag of problematiek in deze klas naar IB. Nu in groep 7 signalen door diverse leerkrachten.

Twee weken geleden was er een voorstelling van Loser, door deze acteurs zijn ook zorgen gemeld over groep. Deze zal de leerkracht benoemen. <http://theaterhart.com/loser/> (Onderzoeker: Zie verslag leerkrachten)

Wat valt mij op :

- Regelmatig momenten van rust en dan wordt er goed gewerkt.
- Regelmatig leerlingen die iets anders doen (Aman)
- Een aantal leerlingen die onderuit gezakt op hun stoel zitten, over hun tafel hangen of omgedraaid zitten (S., J. A., E., O.)
- Er zijn duidelijke regels.
- Vaak onderlinge gesprekjes, onduidelijk waarover (J, S, R, D, Y, O.)
- Leerlingen gaan op eigen initiatief iemand helpen (R, O.)
- Wat is de afspraak wanneer je een vraag hebt? Ga je dan verder met iets anders?
- Na het maken van de eerste oefening is er veel geloop en onrust door het pakken van de antwoordenboekjes, zo ontstaan er ook veel "gezellige" ontmoetingen. S. is 5 min. aan het potloden uitzoeken aan de tafel van O.
- Y. zit al 25 min achter de laptop en start steeds iets anders op, D. zat volgens mij eerst op een andere plek achter de computer en is nu opgeschoven.
- Het uitzoeken van potloden wordt ook echt uitgebuit door diverse kinderen (R, S, J.)

Conclusie onderzoeker:

Ondanks dat er verschillende interventies in het verleden zijn ingezet, blijft de groep opvallen door de negatieve groepsdynamiek, zwakke leerkrachtgerichtheid en regelstructuur. Opvallend is dat er enerzijds gesproken wordt van een zwakke leerkrachtgerichtheid, maar anderzijds heerst bij de

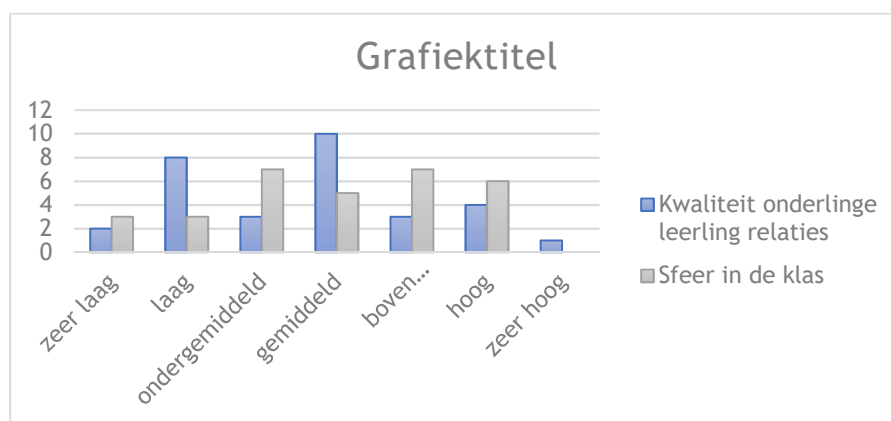
leerkracht van groep 6 structuur en was er weinig ordeverstorend gedrag. Bij navraag vertelde deze leerkracht dat de kinderen hier wel leerkrachtgericht gedrag vertoonden. Ook in het verslag van de leerkrachten blijkt dat de relatie tussen leerkracht en (sommige van de) leerlingen in groep 6 sterk was. Verder valt de observator op dat de regels duidelijk zijn, maar stelt daarna een vraag over een regel die niet helemaal duidelijk is. Zijn de regels dan wel duidelijk voor alle leerlingen? Verder valt op dat de regels vaak worden overtreden. De leerlingen voelen zich blijkbaar niet verantwoordelijk voor het naleven van de regels.

BIJLAGE 11: ANALYSES KLIMAATSCHAAL

Resultaten bij aanvang van het onderzoek

Naar aanleiding van de uitslagen van de klimaatschaal is een conclusie van de auteur, Ad Donkers (2017), beschreven. Hij concludeert dat in vergelijking met de normgroep de groep op kwaliteit onderlinge leerling relaties ondergemiddeld scoort en op sfeer in de klas gemiddeld. De onderlinge leerling-relaties vindt hij daarom een aandachtspunt voor deze klas. Verder concludeert hij dat indien er leerlingen op het cluster onderlinge leerling-relaties of op sfeer in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, dit leerlingen zijn die zich waarschijnlijk niet veilig voelen in deze klas.

Als ik de uitslagen verder analyseer, kom ik tot de volgende gegevens en conclusies:



Analyse waardering leerlingen:

- 61% van de leerlingen (19 van de 31) waardeert minimaal één van beide categorieën ondergemiddeld tot zeer laag.
- 43% van de leerlingen heeft een waardering van ondergemiddeld tot zeer laag voor de kwaliteit van de onderlinge relaties.
- 42% van de leerlingen heeft een waardering van ondergemiddeld tot zeer laag voor de sfeer in de klas.
- In totaal 12 leerlingen scoren op één of allebei de categorieën een septielscore van 1 of 2 (laag of zeer laag). Dit is 38,7%.
- Bij het wegnemen van de gemiddelde waarderingen, om positief en negatief tegen elkaar af te zetten in een leerling-ratio ondergemiddeld:boven gemiddeld zien we een verhouding bij onderlinge relaties van 13:8 en bij groepssfeer een verhouding van 13:13.

Conclusie:

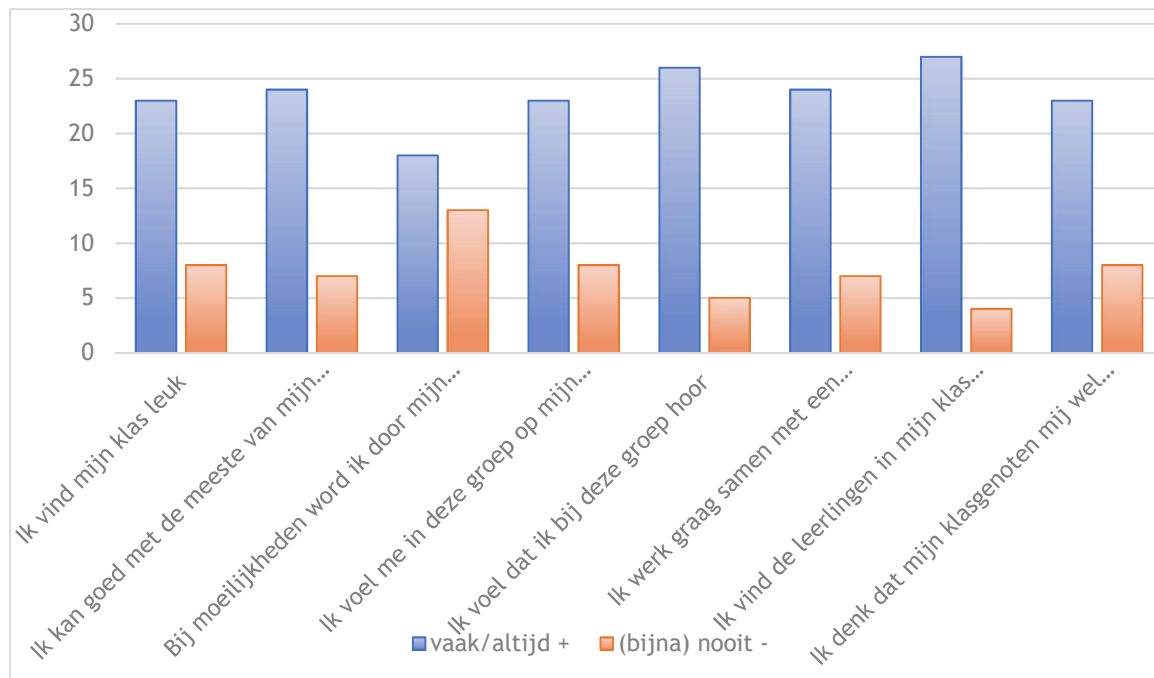
Meer dan de helft geeft aan niet tevreden te zijn met de onderlinge leerling relaties of de sfeer in de klas. Als we de gemiddelde waarderingen uit de metingen halen, om de aantallen leerlingen die de onderlinge relaties en groepssfeer als negatief ervaren tegen de leerlingen te zetten met een positief

gevoel over de onderlinge relaties en groepssfeer, blijkt dat de groepssfeer evenveel positief als negatief wordt ervaren en bij onderlinge relaties scoort ondergemiddeld meer.

Uitgaande van de feedback van Donkers, stel ik vast dat 38,7% een septielscore heeft van een 1 of 2, wat betekent dat zij zich niet veilig voelen in de groep. Ondanks dat de officiële uitslag stelt dat de groepssfeer gemiddeld scoort, zeggen de analyses mij dat beide categorieën aangeven dat er sprake is van een negatieve groepsdynamiek.

In de grafiek heb ik de hoeveelheid antwoorden vaak/altijd tegenover de antwoorden nooit/soms gezet om een vergelijking tussen beide visueel te maken. De vragen zijn gesplitst in de categorieën “kwaliteit onderlinge relaties” en “sfeer in de klas”.

Grafiek: Onderlinge relaties bij aanvang van het onderzoek.



n= 31

Opvallende uitslagen:

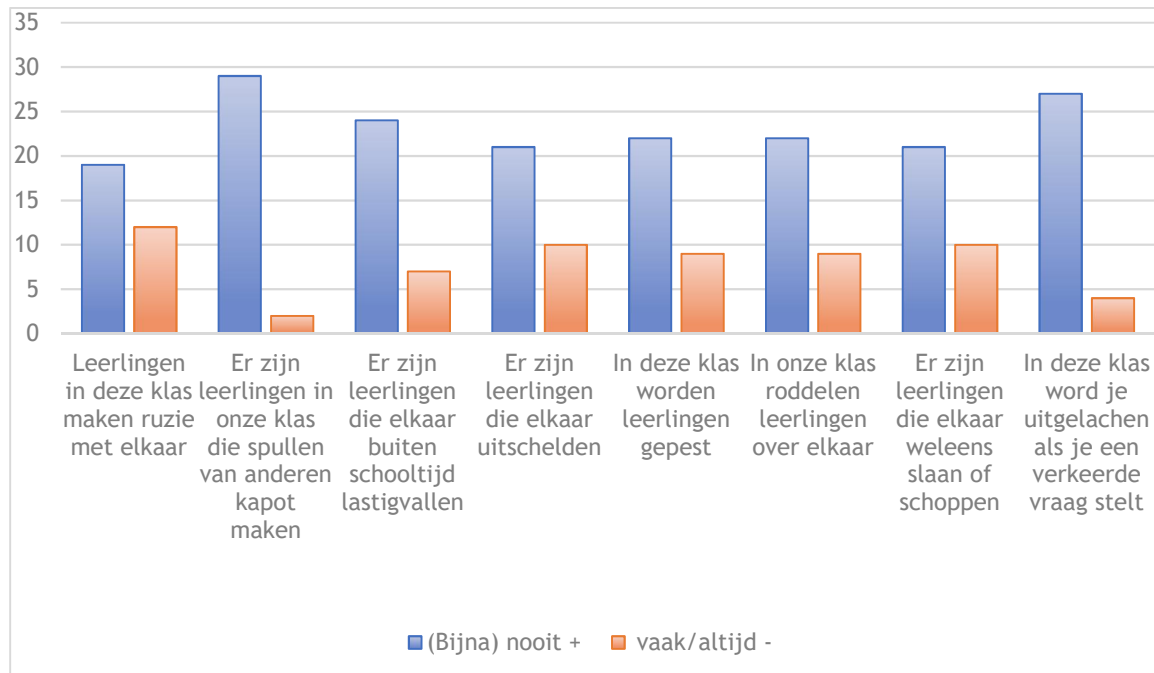
Gemiddeld 75% van de vragen over klasgenoten wordt positief gewaardeerd (Vraag 1, 4, 6, 7). Opvallend is het verschil in waardering van vraag 7 en 8; 13% geeft aan de leerlingen in zijn klas soms of nooit aardig te vinden, tegenover 26% die denkt dat hun klasgenoten hen soms of nooit aardig vinden. Dit kan sfeerafhankelijk zijn. De manier waarop leerlingen op elkaar reageren beïnvloedt je zelfbeeld.

Verder stelt vraag 3 dat 42% van de leerlingen voelt dat hij soms of nooit door andere klasgenoten wordt geholpen.

Conclusie:

Over het algemeen vindt het merendeel van de leerlingen elkaar aardig. De onderlinge relaties zorgen er echter voor dat niet iedereen zich gewaardeerd voelt als persoon. De affiliatie van de groep is laag; 42% voelt zich niet geholpen bij problemen. Een doel van de interventies wordt het vergroten van het groepsgevoel en de verantwoordelijkheid nemen voor het welbevinden van de gehele groep.

Grafiek: Sfeer in de klas bij aanvang van het onderzoek.



n= 31

Opvallende uitslagen:

- 38,5% van de leerlingen geeft aan dat er vaak tot altijd ruzie wordt gemaakt.
- Uit vraag 4, 5, 6, en 7 blijkt dat gemiddeld 1/3 deel van de leerlingen aangeeft dat medeleerlingen vaak of altijd slaan, schoppen, pesten en roddelen.
- 22,5% meldt dat leerlingen na schooltijd lastiggevalen worden.
- In verhouding een klein percentage (9,5%) geeft aan dat er spullen stukgemaakt worden of in de klassensituatie wordt uitgelachen.

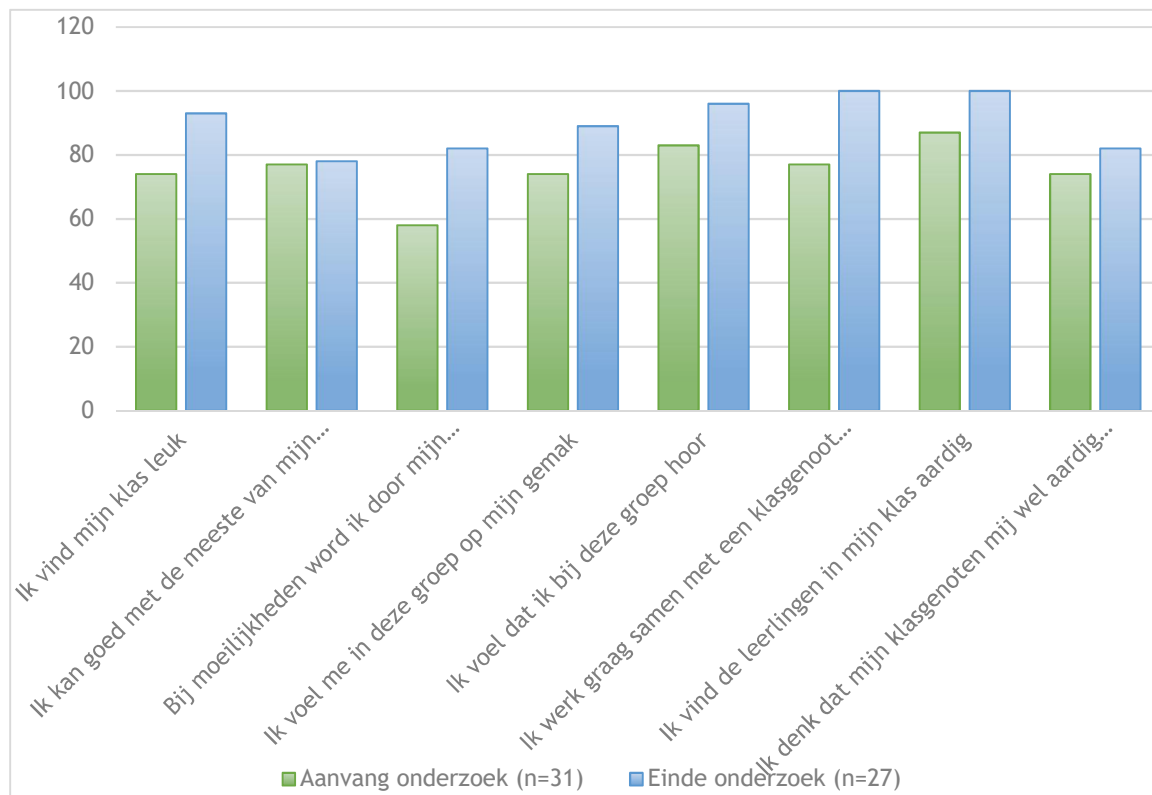
Conclusie:

Ruim 1/3 van de leerlingen geeft aan dat er strijd heerst in de groep. Van Engelen (2014) noemt als één van de kenmerken van een negatieve groep. Tevens zorgt fysiek en verbaal geweld voor een gevoel van onveiligheid. Belangrijk is dit in te dammen met behulp van de interventies. Dat er weinig tot soms spullen van elkaar wordt stukgemaakt en er weinig wordt uitgelachen, duidt erop dat de leerlingen niet moedwillig negatief naar elkaar toetreden, maar dat er nadruk gelegd moet worden op omgangsregels en hoe deze regels op een goede manier nageleefd kunnen worden.

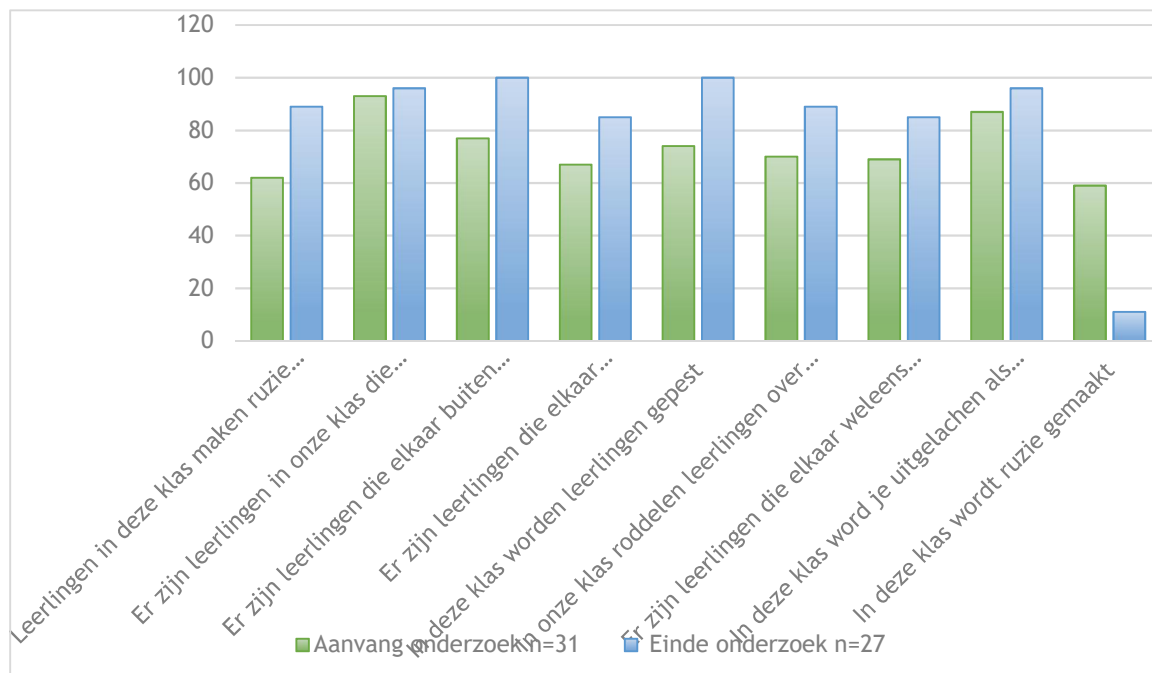
Resultaten bij einde van het onderzoek

Omdat het aantal leerlingen verschilt bij aanvang en einde van het onderzoek (n=31 tegen n=27), zet ik de antwoorden in percentages. Dit zorgt dat het beeld niet vertekend wordt vormgegeven.

Grafiek: Onderlinge relaties: Antwoord vaak/altijd in percentages.



Grafiek: Sfeer in de klas. Antwoord zelden/nooit in percentages



Conclusie: Op alle categorieën waarop ingezet is, is een enorme positieve ontwikkeling aantoonbaar. De interventies hebben gezorgd voor een positief, veilig klimaat

Feedback Ad Donkers:

"In vergelijking met de normgroep scoort deze klas op het cluster van onderlinge leerling-relaties bovengemiddeld en voor sfeer in de klas hoog. Dit is een goed resultaat. Blijkbaar een fijne klas om mee te werken waar een goede sfeer heerst."

BIJLAGE 12: ANALYSES LEERLINGENBLAD

BIJLAGE 12A: LEERLINGENBLAD

Groepsregels

We hebben verschillende regels in de groep. Regels die jullie voor de vakantie samen hebben opgesteld (Hoe ga je met elkaar om?) en klassenregels. Vul in wie er volgens jou moet zorgen dat je de regels naleeft. In volgorde van belangrijkheid. Als je vindt dat iemand niet verantwoordelijk is, dan mag je een 0 invullen. Zet een kruisje in de regel die jij als eerst zou kiezen en een streep welke regel jij niet zou kiezen.

Regels	Cijfer	De juf	Ik	De groep
1. Iedereen hoort erbij				
2. Ga goed om met andermans spullen				
3. Kijk naar het innerlijk en niet naar de buitenkant				
4. Samen een oplossing vinden				
5. Zeg: Stop met roddelen				
6. Als je wat wil zeggen, steek je je vinger op				
7. Tijdens de uitleg lopen we niet door de klas				
8. We schelden niet naar elkaar.				
9. We luisteren naar de juf en naar elkaar				
10. We ruimen altijd netjes onze werkplek op				
11. We hebben respect voor elkaar				

Je krijgt een paar situaties.

- a. Jullie spelen met je groepje vrienden/ vriendinnen. Iemand die jullie niet zo aardig vinden, vraagt of hij/zij mee mag doen.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



- b. Jij luistert naar de uitleg van de juf, maar je weet al hoe je de les moet maken.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



- c. De juf legt uit, maar je wil opstaan om je neus te snuiten.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



- d. Je bent boos ben op iemand uit de klas.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



- e. Ik luister naar de uitleg en mijn buurman/buurvrouw begint met mij te praten.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



- f. Je vrienden/vriendinnen praten over iemand uit de klas die een nieuwe trui heeft. Zij vinden de trui niet mooi en lachen hem/haar stiekem uit.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



- g. Iemand duwt je met voetbal. Hij zegt meteen sorry, maar jij denkt dat hij het expres heeft gedaan.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



- h. Iemand heeft een nieuwe broek die jij niet mooi vindt.

Deze situatie hoort bij regel ____

Hoe vind jij het deze regel toe te passen?



BIJLAGE 12B: ANALYSES

A: Welke regels worden belangrijk gevonden?

Tabel: Welke regels worden belangrijk gevonden?

n=31

Omgangsregels	Belangrijkst	Minst belangrijk
Iedereen hoort erbij	15x	0x
Kijk naar het innerlijk, niet naar het uiterlijk	12x	0x
Samen een oplossing verzinnen	5x	1x
Zeg: Stop met roddelen	4x	1x
We hebben respect voor elkaar	18x	0x
Totaal:	54x	2x

Klassenregels	Belangrijkst	Minst belangrijk
Ga goed om met andermans spullen	3x	2x
Als je iets wil zeggen, vinger omhoog	0x	3x
Tijdens de uitleg lopen we niet door de klas	0x	4x
We luisteren naar de juf en naar elkaar	4x	1x
Totaal:	7x	10x

Conclusies:

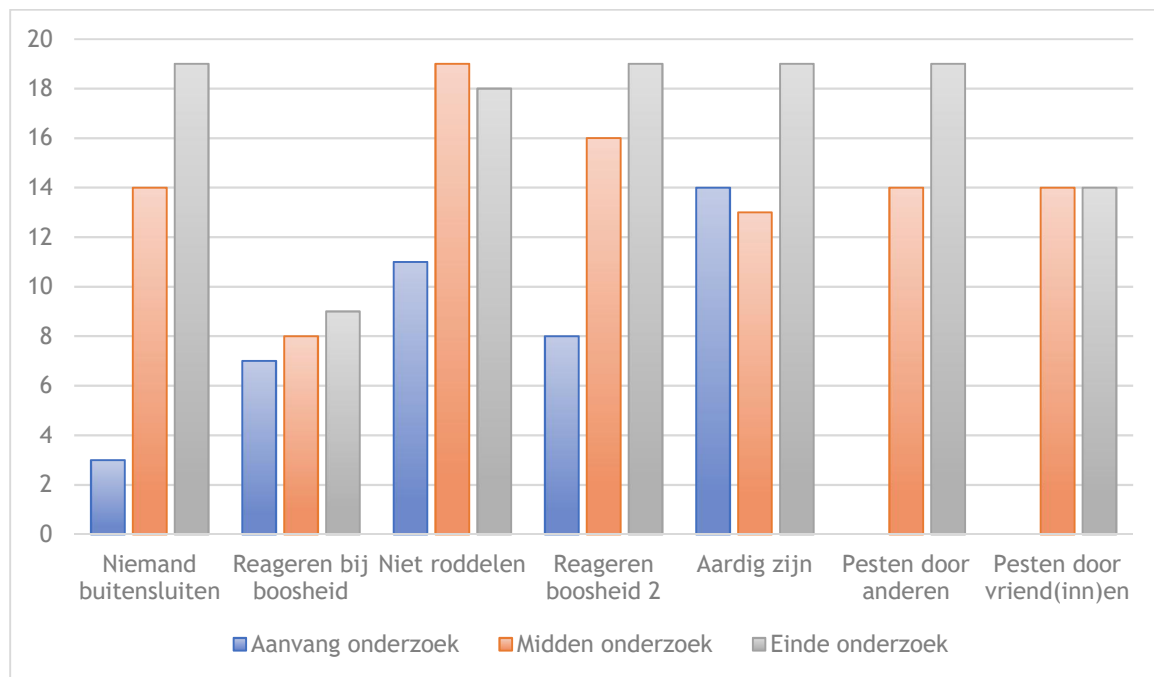
De omgangsregels "iedereen hoort erbij" en "we hebben respect voor elkaar" worden door de leerlingen als meest belangrijk bevonden. Hier gaan wij mee werken gedurende de interventies. De klassenregels, die zorgen voor orde, worden het minst belangrijk bevonden. Ondanks dat de kinderen aangeven de

omgangsregels belangrijk te vinden, worden de manieren waarop dit bewerkstelligd wordt (samen een oplossing vinden, zeg: Stop met roddelen) als minder belangrijk aangegeven. De leerlingen richten zich op de doelen, maar denken niet aan de oplossingsstrategieën om deze doelen te bewerkstelligen. Dit moet meegenomen worden in de interventies.

Ondanks dat de klas nieuwe regels heeft opgesteld, kiezen de leerlingen voor een bestaande regel die aan het begin van het schooljaar is opgesteld (we hebben respect voor elkaar).

B: Naleven van de omgangsregels

Grafiek: Aantal leerlingen die aangeven geen moeite te hebben met het naleven van de omgangsregels.



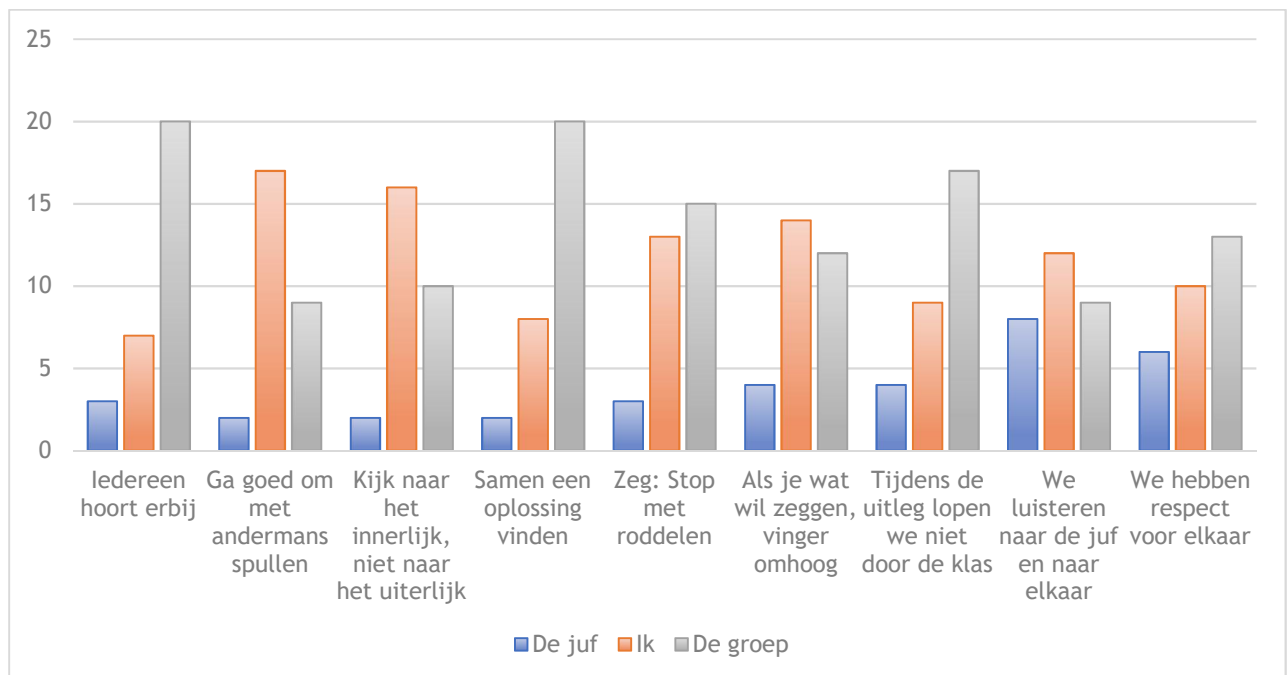
Conclusie:

De omgangsregels worden steeds meer geïnternaliseerd, waardoor de leerlingen minder moeite hebben de regels na te leven.

C: Verantwoordelijkheid

Wie is verantwoordelijk voor het naleven van de regels? Hierbij zijn de eerste 4 regels door de leerlingen zelf opgesteld tijdens de interventie vóór de kerstvakantie. De andere regels zijn door de leerlingen opgesteld aan het begin van het schooljaar.

Tabel: Wie is er verantwoordelijk voor de regels?



Conclusie:

De leerlingen voelen zichzelf of als groep verantwoordelijker voor de omgangsregels dan voor de klassenregels. Opvallend is dat bij de regel “we hebben respect voor elkaar” de verantwoordelijkheid van de leerkracht een stuk hoger ligt en dus de eigen en groepsverantwoordelijkheid lager. Aannahme is dat als er tijdens de interventies gewerkt wordt aan de regels, de leerlingen de verantwoordelijkheid voor de gedragsveranderingen meer bij zichzelf leggen.

Bij vergelijking van de eigenverantwoordelijkheid bij de 3 metingen, zien we het volgende:

Tabel: Aantal leerlingen die de eigenverantwoordelijkheid het hoogst vinden

Regels	Aanvang	Midden	Einde
12. Iedereen hoort erbij	7x	7x	11x
13. Kijk naar het innerlijk en niet naar de buitenkant	16x	16x	17x
14. Samen een oplossing vinden	8x	8x	10x
15. Zeg: Stop met roddelen	13x	13x	14x
16. We schelden niet naar elkaar.	10x	12x	15x
17. We hebben respect voor elkaar	8x	10x	16x
	n=31	n=30	n=29

Conclusie:

Het nemen van eigenverantwoordelijkheid is in het eerste deel van de interventies niet tot nihil toegenomen. Nadat in de tweede helft van de interventies de nadruk op eigen handelen middels

feedback, feed-up en feedforward is gelegd en de eigenverantwoordelijkheid is benoemd, is deze gegroeid.

Tabel: Meest verantwoordelijk voor naleven omgangsregels

Totaal meest verantwoordelijk:	Aanvang onderzoek	Einde onderzoek
De juf	12%	9%
Ik	37%	47%
De groep	51%	44%

BIJLAGE 13: TUSSENEVALUATIE

Gesprek met de onderzoeksgroep over de verbetering van de groepsdynamiek. n=28.

Over groepssfeer:

De leerlingen zijn erover eens dat de groepssfeer een stuk is verbeterd. Er wordt meer gelachen in de klas en leerlingen geven aan dat er minder wordt gescholden en zelfs amper meer geslagen en geschopt. Wel schijnt in de groepsapp van de jongens te worden gescholden en praten een aantal jongens de ruzie niet uit, maar wachten tot de volgende dag. *“Dan ben ik niet boos meer.”* Ongeveer 2/3 geeft aan de oplossingsstrategieën te gebruiken om een ruzie te voorkomen of op te lossen.

Wat kan verbeterd worden?

Daar is op geantwoord: Minder schelden, buitensluiten en nog meer oefenen met het verzinnen van oplossingen.

Over de omgang met elkaar:

De groep geeft aan beter met elkaar om te gaan. Dit uit zich doordat vrienden nog dichter naar elkaar zijn gegroeid, maar er zijn ook nieuwe vriendschappen ontstaan. Acht kinderen konden nieuwe vrienden noemen en deze kinderen beaamden de nieuwe vriendschap (13 leerlingen in totaal). Op de vraag of de leerlingen elkaar nu beter helpen, werd ja geantwoord. Vooral bij ongelukken bij voetbal wordt beter getroost en kinderen leggen elkaar vaker uit.

Op de vraag **waar de groep trots op is** werd geantwoord dat de kinderen vinden dat zij elkaar steeds beter leren kennen, zij veel vaker met andere kinderen samenspelen en zij zijn minder betrokken bij ruzies. Een meisje merkt op dat vóór de interventie de groep uit verschillende groepjes bestond die elkaar uit de weg gingen, *“maar nu zijn we één groep die met elkaar speelt en lacht.”*

Over de interventies van de leerkracht:

De spelletjes zorgen voor een leuke sfeer. Kinderen geven aan dat het gezelliger voelt in de groep. Ook geven zij aan dat de andere lessen ook beter gaan en daar meer rust heerst, *“want je beseft dat het beter moet om het gezellig te hebben.”* Op de vraag of de lessen ook bijdragen aan een betere band met de leerkracht, antwoordden de leerlingen dat het zorgt dat zij haar beter leren kennen en *“dan heb je meer begrip voor de juf.”* Ook vinden de kinderen dat de leerkracht door de lessen nu vrolijker is en minder moppert.

Wat hebben jullie van de lessen geleerd?

Door de interventies hebben de leerlingen elkaar beter leren kennen, zien zij de positieve kanten van elkaar meer en hebben zij geleerd om de gevoelens van een ander beter te begrijpen.

Over de specifieke interventies:

Daarop antwoordden de leerlingen dat deze zeker hebben bijgedragen aan een goede sfeer. Ook vinden zij dat zij nu meer nadenken over wat zij zelf doen (eigen handelen). Het oefenen van situaties en praten over oplossingsstrategieën heeft de leerlingen geholpen zich beter aan de regels te houden. *“Doordat je het al een paar keer hebt gedaan”* en *“door goede voorbeelden volg je sneller.”*

Hebben jullie het gevoel dat ik de lessen afstem op jullie?

Ja. *“Doordat u steeds laat terugkomen wat we moeilijk vinden en wat we nog eens willen oefenen, kunnen we in het echt de regels beter volgen.”*

Waar de kinderen aan willen werken:

Dat de kinderen tijdens ruzie minder vaak schelden en de ruzies meteen uitpraten en niet boos blijven. Verder waren het vooral verbeteringen van de klassenregels. Een jongen merkte op dat hij al heel blij was met de veranderingen, maar dat ze in ieder geval konden proberen dat het na de voorjaarsvakantie nóg beter gaat.

BIJLAGE 14: WELBEVINDINGSPEILING LEERKRACHT

BIJLAGE 14A: WELBEVINDINGSPEILING LEERKRACHT

		Niet	soms	regelmatig	altijd
Ik ga met plezier naar school	0	0	0	0	0
Voor mijn gevoel mopper ik	0	0	0	0	0
Gewenst gedrag belonen, gebeurt	0	0	0	0	0
Ik 'vergeet' de kinderen met gewenst gedrag	0	0	0	0	0
Ik kom vaak toe aan leuke activiteiten	0	0	0	0	0

Ik stuur _____ kinderen per dag/week als straf uit de groep

Ik corrigeer, geschat, gemiddeld _____ tot _____ per dag

Op een schaal van 1 t/m 10, geef ik mijn werkplezier een _____

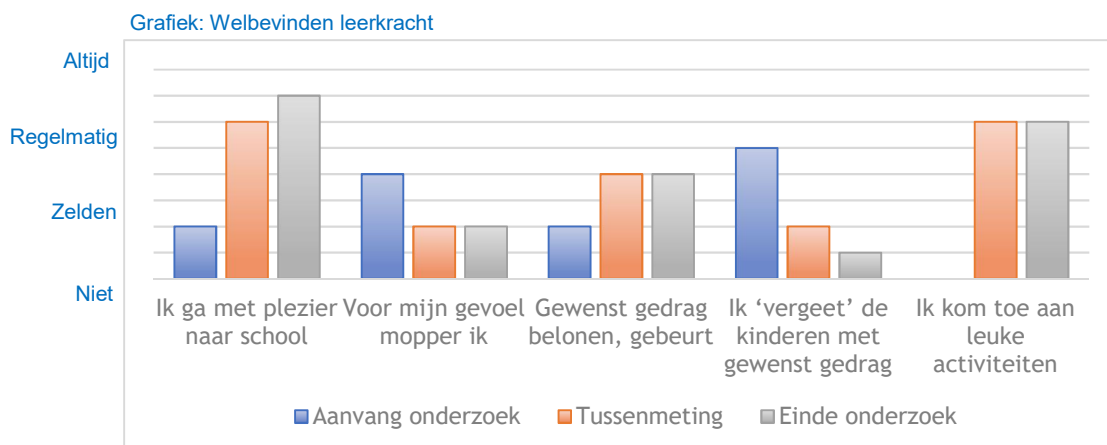
Op een schaal van 1 t/m 10, geef ik de sfeer in de groep een _____

Op een schaal van 1 t/m 10, geef ik mijn groep het rapportcijfer _____

Op een schaal van 1 t/m 10, geef ik de efficiëntie van instructie een _____

Deze drie punten zou ik anders willen zien:

BIJLAGE 14B: ANALYSES WELBEVINDINGSPEILING LEERKRACHT



Tabel: Welbevinden leerkracht over groep. n=1

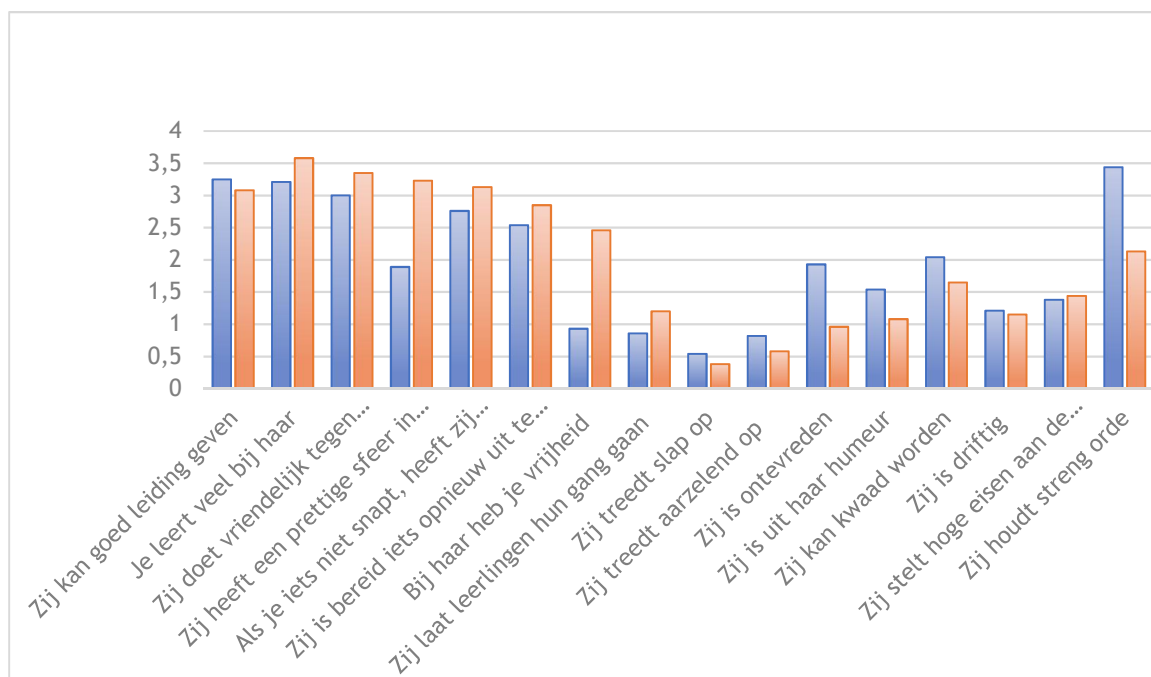
Waardering op tienpuntschaal	Aanvang onderzoek	Midden onderzoek	Einde onderzoek
Werkplezier	5	8	8
Groepssfeer	4	7	8
Groep zelf	5	7	7
Efficiëntie instructie	5	6,5	8

Conclusie: De interventies hebben gezorgd dat de leerkracht minder moppert en meer de focus legt op gewenst gedrag. Tevens is het welbevinden en werkplezier verhoogt en denkt zij positiever over de groep en groepssfeer.

BIJLAGE 15: ANALYSES VRAGENLIJST INTERPERSOONLIJK LERAARSGEDRAG: LEERLINGEN

Categorie	Meting nulpunt	Eindmeting
BS: Leidend	6,46	6,66
SB: Helpend	4,89	6,58
SO: Meewerkend	5,30	5,98
OS: Volgen	1,79	3,66
OT: Teruggetrokken	1,36	0,96
TO: Opstandig	3,47	2,04
TB: Aanvallend	3,25	2,80
BT: Concurrerend	3,60	3,17

Grafiek: Aanvang en einde onderzoek: Resultaten vragen VIL (Bron: Klamer-Hoogma (2014))



BIJLAGE 16: ANALYSES VRAGENLIJST INTERPERSOONLIJK LERAARSGEDRAG: LEERKRACHT

Tabel: Score naar aanleiding van antwoorden leerkracht op haar leerstijl (Bron: Wubbels en Brekelmans, 2008).

Leerstijl	Aanvang onderzoek	Einde onderzoek
Begeleidend	4	3,83
Behulpzaam en vriendelijk	3,33	3,83
Leider	3,86	4,29
Verantwoordelijkheid, vrijheid	2	2,67
Denigrerend, aanvallend	3	3
Ontevreden	2,33	1,5
Onzeker	2,17	1,67
Streng, strikt	4,67	4,33

Conclusie:

De scores van samengedrag zijn gedurende de interventies toegenomen, terwijl de scores van het tegengedrag zijn afgenomen. Dit betekent dat de leerstijl positief is omgebogen.

BIJLAGE 17: EINDENQUÊTE LEERKRACHT

1. Ik zie dat de interventies hebben geholpen in het veranderen van het groepsklimaat

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

2. Ik zie nu meer positieve dingen van de groep

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

3. Door de interventies zie ik individuele kinderen meer

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

4. Ik heb nu meer tijd voor de lessen

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

5. Ik benoem nu bewuster welk gedrag ik wil

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

6. Ik beloon bewuster positief gedrag.

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

7. Ik durf de leerlingen meer los te laten in de verwerkingen van de lesstof

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

8. Ik voel dat de leerlingen verantwoordelijker zijn over hun eigen gedrag

- ☒ Ja
☐ ?
☐ Nee

9. Het samenwerken van leerlingen verloopt steeds beter

- ☒ Ja
- ☐ ?
- ☐ Nee

10. Ik voelde me gehoord tijdens de interventies

- ☒ Ja
- ☐ ?
- ☐ Nee

11. Als ik iets uitpraat met leerlingen of de groep richt ik me op het

- ☐ incident
- ☒ oplossingsproces

12. Het oefenen van de twee regels heeft ervoor gezorgd dat leerlingen zich ook beter aan andere regels gingen houden

- ☒ Ja
- ☐ ?
- ☐ Nee

13. Ik maak vaker complimenten

- ☒ Ja
- ☐ ?
- ☐ Nee

14. Incidenten worden sneller opgelost, doordat de leerlingen sneller met een oplossing komen

- ☒ Ja
- ☐ Nee

15. Er wordt meer gelachen in de klas

- ☒ Ja
- ☐ ?
- ☐ Nee

16. Ik merk dat leerlingen beter reageren op positief benadrukken van gewenst gedrag

- ☒ Ja
- ☐ ?
- ☐ Nee

17. Noem drie aspecten die jij daadwerkelijk verbeterd vindt

Sfeer, buitensluiten, schoppen/slaan

18. Noem drie aspecten waar je komende periode aan wil werken betreffende: 1: Groeps sfeer, 2: Eigen handelen, 3: Anders

1. luister-/werkhouding. Verder wil ik daar nog even over nadenken.

19. Ik denk dat deze aanpak de groeps sfeer voor lange termijn verbetert

- ☒ Ja.
- ☐ Ja, maar herhaling blijft nodig
- ☐ Nee.

20. Deze interventies hebben voor mij als leerkracht, het volgende opgeleverd:

Meer rust in de klas, de leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt en handelen er beter naar dan voor de interventies. De kinderen zijn "aardiger" tegen elkaar, ze kunnen zich beter verplaatsen in de ander.

BIJLAGE 18: EINDENQUÊTE LEERLINGEN

1. De lessen van juf Hélène en juf Anja hielpen erbij om de sfeer in de groep te verbeteren

[Meer details](#)

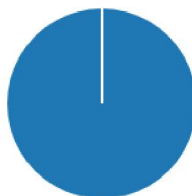
☒ Ja	22
☐ ?	6
☐ Nee	0



2. De lessen van juf Hanneke hielpen erbij om de sfeer in de groep te verbeteren

[Meer details](#)

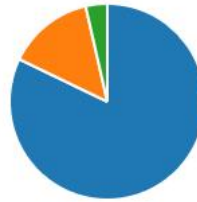
☒ Ja	27
☐ ?	0
☐ Nee	0



3. Ik had het gevoel dat juf Hanneke luisterde naar wat wij wilden of nog moeilijk vonden en de lessen erop aanpaste

[Meer details](#)

Ja	23
?	4
Nee	1



4. Ik kan nu met meer kinderen uit de klas goed opschieten

[Meer details](#)

Ja	15
?	11
Nee	2



5. Ik weet nu beter hoe ik kan reageren tijdens ruzies of als ik iets niet leuk vind

[Meer details](#)

Ja	21
?	5
Nee	2



6. Ik ging vroeger snel naar de juf, nu los ik meer zelf op

[Meer details](#)

Ja	10
?	11
Nee	7



7. Als ik iets 'verkeerd' doe, verander ik het sneller zelf. De juf hoeft mij minder te waarschuwen

[Meer details](#)

Ja	9
Dat deed ik al	18
Nee	1



8. Ik ga nu vrolijker naar school

[Meer details](#)

Ja	6
Dat ging ik al	18
Nee. Ik wil nog steeds niet	4



9. Ik denk dat ik nu meer mezelf durf te zijn

[Meer details](#)



10. Ik merk dat ik de regel "Wij horen bij elkaar" nu goed kan gebruiken

[Meer details](#)



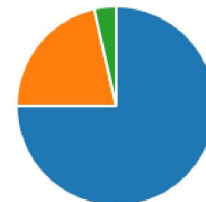
11. Ik merk dat ik de regel "Wij gaan respectvol met elkaar om" nu goed kan gebruiken

[Meer details](#)



12. Ik merk dat ik mij verantwoordelijker voel voor mijn eigen gedrag

[Meer details](#)



13. Het oefenen van de twee regels heeft ervoor gezorgd dat ik (en de anderen) mij/zich ook beter aan andere regels gingen houden

[Meer details](#)

Ja	18
?	8
Nee	2



14. Ik vind het nu gezelliger in de groep

[Meer details](#)

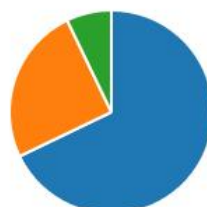
Ja	22
?	6
Nee	0



15. De juf maakt nu meer complimentjes

[Meer details](#)

ja	19
?	7
Nee	2



16. Ik merk dat de kinderen in mijn groep nu vrolijker zijn dan vóór de kerstvakantie

[Meer details](#)

Ja	23
?	4
Nee	1



17. Ik vind het samenwerken fijn

[Meer details](#)

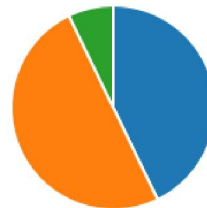
● Ja	27
● ?	1
● Nee	0



18. De juf laat ons meer nadenken en zelf ontdekken

[Meer details](#)

● Ja	12
● ?	14
● Nee	2



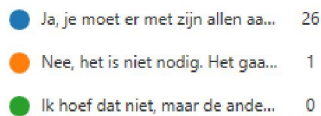
21. Het oefenen van de oplosstappen hebben mij geholpen om problemen beter op te lossen

[Meer details](#)



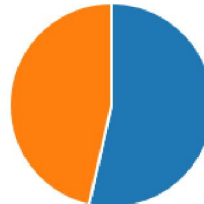
22. Ik wil mijn best blijven doen voor een goede sfeer in de groep

[Meer details](#)



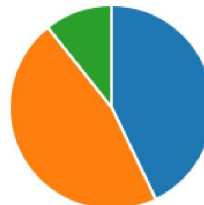
19. Ik denk dat de betere sfeer zorgt dat ik mijn werk beter kan maken

[Meer details](#)



20. De juf hoeft nu minder te mopperen

[Meer details](#)



BIJLAGE 19: EINDEVALUATIE MET LEERLINGEN

Alvorens wij foto's maken, heb ik een spontaan gesprek met de groep. Hieronder zet ik de uitspraken van de kinderen die ik heb onthouden:

"Doordat de lessen zo leuk zijn en de sfeer is verbeterd, vind ik het helemaal niet moeilijk aardiger te zijn."

"Ook ik merk dat ik mij eerst nergens mee bemoeide en nu troost. Dit geeft mij het gevoel dat ik ook iets heb gedaan om het gezelliger en fijner te maken"

"Door elke dag naar de stappen te kijken, weet ik nu beter te reageren bij ruzies." Toen ik vroeg hoeveel leerlingen dit ook hadden, staken 26 van de 29 leerlingen hun vinger omhoog.

"Dit hebben we maar mooi gedaan, met zijn allen!"

"Ik denk dat andere kinderen mij nu aardiger vinden. Zij zijn minder bang voor mij, omdat ik minder snel boos wordt."

"Y. zei een paar weken geleden dat we nu één groep zijn. Ik denk dat ik dat het leukst van alles vind."

“In de eindenquête heb ik ingevuld dat de juf nu niet meer complimentjes geeft, maar dat komt omdat ik de juf al veel complimentjes vond geven en nooit vond mopperen”.