



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Schooljaar
2016-2017**

Pedagogisch handelen in relatie tot sociaal-emotionele ontwikkelings- methode 'Goed gedaan'

29-4-2017

Laura Neutkens

2217508

Suzanne Raaijmakers

Voorwoord

Voor u ligt het afstudeeronderzoek 'Pedagogisch handelen in relatie tot sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan''. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de onderzoeksschool en geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding PABO aan de Fontys Hogeschool Kind & Educatie. Het onderzoek is uitgevoerd gedurende het schooljaar 2016-2017.

In overleg met de directie van de onderzoeksschool en de desbetreffende docent onderzoek zijn de onderzoeksvragen van dit onderzoek tot stand gekomen.

Bij dezen wil ik graag mijn begeleiders vanuit PABO en vanuit de onderzoeksschool bedanken voor de fijne begeleiding en hun ondersteuning tijdens het proces van onderzoek doen. Onderzoek doe je met vallen en opstaan en dat heb ik mogen meemaken. Het was niet altijd leuk maar ik kijk positief terug op mijn volledige proces.

Tevens wil mijn collega's van mijn stageschool en in het bijzonder mijn mentor, mijn medestudenten, mijn vrienden en familie bedanken voor de steun, motiverende woorden en feedback. Alle hulp heeft mij geholpen om dit onderzoek tot een goed einde te kunnen brengen.

Ik wens u veel leesplezier!

Met vriendelijke groet,

Laura Neutkens

Westerhoven, 29-4-2017

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling.....	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling	8
2.2 Pedagogisch klimaat.....	10
2.3 Pedagogisch handelen.....	10
2.4 Doorlopende leerlijnen	13
2.5 Sociaal-emotionele ontwikkelings methode ‘Goed gedaan!’	14
2.6 Onderzoeksvragen.....	16
3. Opzet van het onderzoek	17
3.1 Beschrijving en verantwoording.....	17
3.2 Respondenten	18
3.3 instrumenten	18
3.4 Wijze van data-analyse.....	20
4. Resultaten.....	21
4.1 Resultaten vragenlijst	21
4.2 Resultaten observaties	26
4.3 Resultaten interviews	28
5. Conclusies en aanbevelingen	30
5.1 Conclusies.....	30
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	34
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	35
Bibliografie	38
Bijlagen	40
Bijlage 1 Vooronderzoek	40
Bijlage 2 vragenlijst pedagogisch handelen en sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode ‘Goed gedaan’	41
Bijlage 3 observatielijst pedagogisch handelen tijdens ‘Goed gedaan’	45
Bijlage 4 Startvragen interview leerlingen	47
Bijlage 5 Analyse observaties bij 3 leerkrachten	48
Bijlage 6 Analyse interviews bovenbouw, middenbouw en onderbouw onderbouw middenbouw bovenbouw.....	50

Samenvatting

Het onderzoek is gestart naar aanleiding van de zorgplicht sociale veiligheid. Deze zorgplicht stelde dat iedere school goed beleid moet voeren ten aanzien van de sociale veiligheid. Het doel van het onderzoek is inzicht te krijgen in het pedagogisch handelen van de leerkrachten tijdens de lessen met de methode 'Goed gedaan' om zo een veilig sociaal-emotioneel klimaat te kunnen waarborgen. Om dit doel te kunnen bereiken is gezocht naar theoretische onderbouwing vanuit sociaal-emotionele ontwikkeling, pedagogisch klimaat, pedagogisch handelen, doorlopende leerlijnen en de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan'. Deze theoretisch neerslag leidde uiteindelijk tot de hoofdvraag:

'Welke aspecten van het pedagogisch handelen die bijdragen aan een veilig sociaal-emotioneel klimaat, zijn zichtbaar bij leerkrachten van de onderzoeksschool tijdens de lessen van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan'?'

Om de hoofdvraag te beantwoorden werden drie instrumenten ingezet: vragenlijsten, observaties en interviews. Dit leidde uiteindelijk tot twee conclusies: De aspecten van pedagogisch handelen die de leerkrachten inzetten tijdens de lessen zijn; de drie componenten in de relatie tussen leerkracht en leerling (Hoeben et al., 2010), Het ABC-schema (Sipman, 2014), belonen en het voeren van individuele gesprekken. Daarnaast werd duidelijk dat de methode 'Goed gedaan' niet door alle leerkrachten wordt ingezet.

De belangrijkste aanbeveling is dat wanneer één lijn wordt getrokken in de afspraken binnen het team, dit tot verbetering van het sociaal-emotionele klimaat zou kunnen zorgen. Hiervoor zou het team opzoek kunnen gaan naar nieuwe handvatten of methodes op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Per 1 augustus 2015 is de zorgplicht 'sociale veiligheid' ingesteld. Deze zorgplicht heeft als doel dat leerlingen zich veilig voelen in de school. De kaders van de zorgplicht (Ministerie van onderwijs cultuur en wetenschap, 2016) geven de eisen aan waaraan een basisschool moet voldoen ten aanzien van sociale veiligheid. Zo hebben scholen de plicht leerlingen een veilig gevoel te laten hebben. Voor een school betekent dit dat zij een goed beleid moeten voeren ten aanzien van de sociale veiligheid. Nodig hiervoor is dat een school inzicht heeft in de feitelijke en ervaren veiligheid en het welzijn van de leerlingen (Ministerie van onderwijs cultuur en wetenschap, 2016). Op basis van monitoring van de ervaren veiligheid en het welzijn moet dit een representatief en actueel beeld geven betreft de sociale veiligheid op school (Ministerie van onderwijs cultuur en wetenschap, 2016). In de zorgplicht sociale veiligheid wordt geacht dat leerlingen zichzelf veilig moeten voelen om tot ontwikkeling te kunnen komen. Om te werken aan deze sociaal-emotionele ontwikkeling moet de leerkracht beschikken over goede vaardigheden omtrent pedagogisch handelen.

Het bovenschools bestuur waar de onderzoeksschool deel van uitmaakt, heeft een koersplan opgesteld. In dit koersplan staan de plannen van het bestuur voor de jaren 2014 -2018 beschreven. Het bestuur beoogt dat binnen het leerprogramma een balans moet zijn tussen de kennis, sociaal-emotionele ontwikkeling en het 'leren leren'. Om dit te realiseren moet op iedere school op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling een doorlopende leerlijn aanwezig zijn en worden uitgewerkt, waarbij een samenhang is tussen de methode en de visie van iedere individuele school. Met de doorlopende leerlijn kan een gestructureerde ontwikkeling van groep 1 tot en met groep 8 gewaarborgd worden.

Dit onderzoek, gebeurt in opdracht van de directie van de onderzoeksschool. De onderzoeksschool is een Rooms-Katholieke basisschool, gelegen in een woonwijk. Momenteel gaan er 284 leerlingen naar deze school. Om de vastgestelde doelstellingen van het bestuur op het gebied van, sociale-emotionele ontwikkeling, te realiseren maken de leerkrachten gebruik van de methode 'Goed gedaan' en 'Zien!'. Voor het onderzoek is het van belang dat het leerkrachthandelen in beeld wordt gebracht.

De missie van het team van de onderzoeksschool is: *'In een veilige leeromgeving ontwikkelen met elkaar'* (SKOzoK, 2015). Het team wil voor zorgen dat leerlingen en leerkrachten zich veilig voelen op school en dat ze mogen zijn wie ze zijn.

Op de onderzoeksschool is afgesproken dat leerkrachten de sociaal-emotionele ontwikkeling registreren in het leerlingvolgsysteem 'ZIEN!'. Dit leerlingvolgsysteem, brengt aan de hand van stellingen de huidige sociaal-emotionele ontwikkeling van de klas in beeld. De leerkrachten vullen de stellingen in aan de hand van hun eigen observaties en bevindingen. Deze beelden zijn leerkrachtspecifiek en daardoor subjectief in waarneming waardoor mogelijk de doorlopende lijn niet duidelijk zichtbaar is. Gedurende dit schooljaar wil de directie dat de leerkrachten bij de leerlingvragenlijsten van 'Zien!' gaan afnemen. Deze vragenlijsten worden door de leerlingen ingevuld en door leerkrachten geanalyseerd en geven hierdoor een breder zicht op de sociaal-emotionele ontwikkeling in de school.

Op de school maakt men gebruik van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan'. Aan de hand van deze methode zijn schoolbreed gedragsregels opgesteld. Deze methode richt zich op twaalf sociaal-emotionele competenties die in groep 1 tot en met 8 aan bod komen. Deze competenties zijn weergegeven in een doorlopende leerlijn, waar per competentie wordt beschreven welke doelen elke groep kan en moet halen in een schooljaar. (Malmberg 's Hertogenbosch,, Z.D.)

Uit vooronderzoek blijkt dat leerkrachten de methode 'Goed gedaan' op een andere manier inzetten. Om zicht te krijgen op welke manier leerkrachten de methode toepassen, is voorafgaand aan het onderzoek een vragenlijst verspreid. Sommige leerkrachten zetten de methode in op het moment dat problemen zich voordoen, andere leerkrachten zetten de methode consequent in. Hierbij speelt het pedagogisch handelen van de leerkrachten ook een rol.

Aan de hand van het vooronderzoek, waarbij gesprekken en observaties zijn gebruikt, is te concluderen dat het huidige beeld van de school weergeeft dat deze doorlopende leerlijn niet zichtbaar is in de verschillende klassen. Sommige leerkrachten geven in de vragenlijst aan lessen van 'goed gedaan' in te zetten op momenten dat problemen zich voordoen, hierdoor is te stellen dat zij de doorlopende leerlijn niet volgen.

1.2 Probleemstelling

Het is van belang dat de sociaal-emotionele leerlijn zichtbaar is om een gestructureerde ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied te waarborgen. Waardoor men een representatief en actueel beeld kan geven betreft een veilig sociaal-emotioneel klimaat. (Ministerie van onderwijs cultuur en wetenschap, 2016) Het probleem is dat de school, ondanks de aanwezigheid van de methode 'Goed gedaan' en het observatie-instrument 'ZIEN!', geen zicht heeft op de doorlopende leerlijn van de sociaal-emotionele ontwikkeling. De focus van het onderzoek ligt op het pedagogisch handelen van de leerkrachten. Het doel is inzicht te krijgen in het pedagogisch handelen van de leerkrachten tijdens de lessen met de methode 'Goed gedaan' om zo een veilig sociaal-emotioneel klimaat te kunnen waarborgen. Het onderzoek maakt de wijze waarop de leerkrachten 'Goed gedaan' hanteren inzichtelijk.

2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk beschrijft de theoretische neerslag van het onderzoek. Ten eerste wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling nader toegelicht. Vanuit daar wordt verder ingegaan op het pedagogisch klimaat. Vervolgens wordt de basis van het pedagogisch handelen omschreven, vanuit verschillende pedagogische stromingen. Daarna wordt ingegaan op het pedagogisch handelen en de doorlopende leerlijnen. Tenslotte wordt een neerslag van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan' beschreven.

In dit onderzoek wordt regelmatig gesproken over 'de methode', hiermee wordt de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan' bedoeld.

2.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Volgens Sipman (2014) wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling aangestuurd vanuit de cognitieve ontwikkeling, volgens hem de basis voor het gedrag en de ontwikkeling van kinderen. Hij beschrijft de opbouw van de sociaal-emotionele ontwikkeling in drie domeinen: (a) zelfvertrouwen; (b) omgaan met gevoelens wensen en opvattingen en (c) sociale vaardigheden en relaties. Op alle drie de domeinen is te achterhalen wat het ontwikkelingsniveau van een leerling is. Sipman (2014) stelt dat via sociale cognitie: *'het inzicht dat een persoon heeft in sociale processen'* (Sipman, 2014, p. 27), een parallelontwikkeling ontstaat tussen sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling.

Van Overveld (2014) is het eens met het derde domein van Sipman (2014). Hij stelt dat sociaal-emotioneel leren een ontwikkelingsproces is waarmee leerlingen fundamentele levensvaardigheden ontwikkelen. Overveld (2014) heeft 5 competenties opgesteld waar structureel aandacht aan besteed zouden moeten worden: (a) besef hebben van jezelf, (b) zelf management, (c) besef hebben van een ander, (d) relaties kunnen hanteren, (e) keuzes kunnen maken.

Van der Ploeg (2003) sluit daar bij aan door de sociaal-emotionele ontwikkeling te zien als een invloed op het zelfbeeld van leerlingen. Hij omschrijft het zelfbeeld als een mengeling van verschillende houdingen tegenover de eigen persoon, waarbij hij differentieert tussen de sociaal-emotionele, cognitieve, fysische en materiële zelfontwikkeling. Dit zelfbeeld ontwikkelt zich vanaf het einde van het tweede levensjaar van het kind (Ploeg, 2003).

Hoeben, van Lier en van Lieshout (2010) noemen drie componenten in de relatie tussen docent en leerling op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling: 1) De affectieve component, 2) de gedragsregulerende component en 3) De informatieve component; (Hoeben et al. in Teitler, 2010). De rol van de leerkracht komt duidelijk in beeld bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hierbij is de vertrouwens relatie van belang die weer samenhangt met het pedagogisch handelen van de leerkrachten.

Wolf en Beukering (2009) stellen dat goed onderwijs een preventieve werking heeft en dat problemen omtrent de sociaal-emotionele ontwikkeling geen reden zijn om niet tot leren te komen. Zij stellen dat; *'niet alleen je veilig, gemotiveerd en erkend voelen centraal moeten staan in de school, maar de binding van leraar en leerling aan bepaalde kennis'*(Wolf & Beukering, 2009, p. 72). Dit is een tegenhanger op de componenten omschreven door Hoeben et al. (2010). Waar zij de relatie als belangrijk voor binding stellen, stellen Wolf en Beukering dat juist de overeenkomsten van kennis voor een binding kunnen zorgen.

Van Eijkeren (2008) omschrijft 'erbij willen horen' als basis voor het sociale gedrag. Zij omschrijft het lief gevonden willen worden als oorzaak voor het zelf lief en aardig doen tegen een ander. Daarnaast omschrijft zij ook identificatie als basis van het sociale gedrag. Net zoals van der Ploeg (2003), omschrijft ook van Eijkeren (2008) het zelfbeeld als onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

'Kinderen leren wie ze zijn door wat anderen tegen hen zeggen en door hoe anderen zich tegenover hen gedragen. Ze ontwikkelen een meer negatief of meer positief beeld van zichzelf, over hun uiterlijk, hun capaciteit, hun karakter en hun motieven' (Eijkeren, 2008, p. 85).

Er zijn verschillende meningen en opvattingen over sociaal-emotionele ontwikkeling verschenen in de literatuur. Waarbij experts elkaar soms tegenspreken zijn er vooral veel overeenkomsten te vinden. Zo wordt door bijna iedereen het zelfbeeld en het contact met leerkrachten en omgeving als belangrijk omschreven. Dit contact hangt nauw samen met het pedagogisch klimaat en het leerkrachthandelen.

2.2 Pedagogisch klimaat

Volgens Albas, Heinstra en Sande (2017) moet vanaf de eerste ontmoeting, veiligheid worden geboden. Zij stellen dat op dat moment bepaald wordt welke normen, waarden en opvattingen zullen gelden in een groep. Dit licht hij toe met de fasen van groepsvorming: (a) oriëntatiefase (b) conflictfase, (c) integratiefase, (d) succesfase en (e) fase van stabiliteit.

Deze fasen zorgen voor een opwaartse lijn. Dat betekent niet dat groepen niet terug kunnen vallen naar een vorige fase. Albas et al. (2007) stellen dat het van belang is om als leerkracht alle fasen met een groep te doorlopen om tot een goed samenwerkende groep te komen.

Ook Van Eijkeren (2008) stelt dat leerlingen zich alleen positief kunnen ontwikkelen in een omgeving waarin zij zich veilig en vertrouwd voelen. Levert dit proces positieve en successieve ervaringen op, dan ontwikkelen de kinderen het vertrouwen in zichzelf en ontstaat een positief zelfbeeld. De basis van het zelfbeeld wordt in de eerste vier levensjaren ontwikkeld, dit kan vervolgens negatief en positief worden beïnvloed.

Om een goed pedagogisch klimaat te ontwikkelen moet een leerkracht op een juiste manier pedagogisch handelen. De vraag is echter wat pedagogisch handelen van de leerkracht vereist?

2.3 Pedagogisch handelen

2.3.1 Pedagogische stromingen

Om het pedagogische handelen van de leerkracht, in relatie tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, in beeld te brengen is gekozen om vier pedagogische stromingen verder te onderzoeken. Iedere stroming heeft een andere visie op het pedagogisch handelen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, het doel van deze paragraaf is om de inzichten met elkaar te vergelijken.

Humanistische psychologen stellen dat de mens oneindig potentieel aan mogelijkheden heeft, dit willen ze ontdekken en ontwikkelen (Sipman, 2014). Die mogelijkheden gelden voor zowel sociaal als maatschappelijk vlak. Zij zien belemmeringen van de omgeving waardoor de mens niet alles uit zichzelf haalt wat erin zit.

Humanistische psycholoog Maslow (Maslow in Sipman 2014) gaat uit van bepaalde behoefte die ieder mens heeft. Hiervoor heeft Maslow een piramidemodel met vijf behoefteniveaus ontwikkeld. *'Volgens Maslow wordt een mens pas aangezet tot gedrag (activatie) als er een gevoeld tekort (deprivatie) op een bepaald niveau is. Dit noemt hij deprivatie-activatie*

theorie' (Sipman, 2014, p. 95). De piramide bestaat uit vijf vlakken. Maslow (2014) stelt dat wanneer niet aan deze eerste levensbehoeften wordt voldaan, men minder behoefte heeft aan veiligheid en zekerheid. Je kunt pas komen tot de vele mogelijkheden waarover een mens beschikt als aan alle vorige behoeften is voldaan. Vandaar dat Maslow (2014) zegt dat onze potentiële mogelijkheden groot zijn, maar dat de ontplooiing wordt geremd.

Het behaviorisme gaat uit van nurture, gedrag en ontwikkeling ontstaan door middel van opvoeding. Behavioristen kijken naar het concreet waarneembare gedrag. Binnen het behaviorisme wordt de mens bij de geboorte gezien als *tubula rasa* of wel blanco blad (Sipman, 2014). Om gedrag te analyseren kan men gebruik maken van het ABC-schema (zie figuur 1)

A= Antecedent	B = behavior	C = consequences
Aanleiding van het gedrag	Concreet waarneembaar gedrag	De consequenties van het gedrag

Figuur 1. ABC-schema (Sipman, 2014)

Het behaviorisme stelt dat gedragsproblemen en gedrag in het algemeen is aangeleerd en dat deze aangeleerde gedragingen ook weer kunnen worden afgeleerd. Om tot deze gedragsverandering te kunnen komen kan men gebruik maken van twee opties; Of je verandert de aanleiding (A), of je verandert de consequentie (C).

Een belangrijke gedragsinterventie binnen het behaviorisme is belonen. Men zet belonen met behulp van een beloningssysteem vaak in wanneer het gedrag van leerlingen al problematisch is. Deze beloningssystemen kunnen zorgen voor averechtse effecten, doordat indirect aandacht wordt besteed aan het negatieve gedrag. Op het moment dat een beloningssysteem vanaf het begin wordt ingezet, is een kans op het behalen van extra 'winst' aanwezig. In het behaviorisme worden vier verschillende beloningen omschreven. Deze beloningen of versterkers kunnen omgekeerd worden ingezet als straf: (a) Sociale versterkers, (b) Materiële versterkers, (c) Activiteitenversterkers;, (d) Ruilversterkers;.

De cognitieve leertheorie is ontstaan vanuit een reactie op het behaviorisme. Zij kwamen erachter dat gedrag niet altijd vanuit nurture is op te lossen. De cognitieve leertheorie gaat

uit van stimulus, organisme en respons. *‘Zij veronderstellen dat de verklaring voor het feit dat mensen verschillend reageren op dezelfde prikkel gezocht moet worden in de verschillende wijzen waarop de prikkel wordt verwerkt, de zogenoemde ‘cognitieve processen’* (Sipman, 2014, p. 87).

Om cognitieve processen te analyseren en te veranderen is de cognitieve leertheorie omgezet in de ‘Rationeel Emotieve Therapie’ (RET). Deze methodiek wordt ook wel het 4G-schema genoemd, zie figuur 2.

Gebeurtenis → Gedachte → Gevoelens → Gedrag

Figuur 2 Het 4G-schema (Sipman, 2014)

In sommige gevallen kan worden gekozen om het 4G-schema uit te breiden met een vijfde G; Gevolg. Dit gevolg kan dan worden ingezet als een bekrachtiging of uitdoving van het gedrag. Het 4G-schema kan voor zowel de opvoeder als het kind worden ingezet.

Pedagogen en psychologen die zich bij de interactietheorie aansluiten, stellen dat de interactie een cruciale rol speelt tussen het kind en belangrijke anderen, zowel volwassenen als leeftijdgenoten. Wanneer zij kijken naar gedragsproblemen, zijn die niet alleen vanuit het kind ontstaan, maar juist vanuit de interactie tussen het kind en de groep, de leerkracht, ouders enzovoort. Door de interactie tussen opvoeder en kind te laten bevorderen, kunnen gedragsproblemen voorkomen worden.

2.3.2 Handelen van de leerkracht

Sipman (2014) beschrijft twee vormen van leerkrachthandelen; sensitief en responsief handelen. Bij sensitief handelen doelt hij op het handelen vanuit het hart; ook wel de gevoeligheid om signalen of problemen bij een ander te zien. Als belangrijke kwaliteit benoemt hij het actief luisteren om de emotionele betekenis van signalen te kunnen waarnemen. Daarnaast benoemt hij ook de belangrijke non-verbale signalen.

Bij het responsief handelen is het belangrijk om eerst sensitief signalen op te pikken. De twee soorten handelen hebben dus een overlapping. Sipman (2014) omschrijft responsiviteit als snelle, adequate en flexibele reacties op de sensitieve signalen. Spiegelen van emoties is

een techniek die veel wordt toegepast, waarbij het inlevingsvermogen van de opvoeder van belang is.

Geerdink, Volman en Wardekker (2008) beschrijven sensitief en responsief in tegenstelling tot Sipman (2014) als interactie. Met sensitieve interactie doelen Geerdink et al. (2008) op het openstellen van de leerkracht voor uitingen, contactpogingen, inbreng en gedrag. Met responsieve interactie doelen zij meer op de uitvoering van de sensitieve interactie.

Op een school zijn verschillende leerkrachten waarbij het pedagogisch handelen verschilt. Hoe kan er dan toch een eenduidige communicatie naar de leerlingen ontstaan, wat eist dit van een team van een school en welke onderlinge afspraken moet men maken om het pedagogisch handelen op elkaar af te stemmen?

2.4 Doorlopende leerlijnen

De onderzoeksschool is op zoek naar een doorlopende leerlijn sociaal-emotionele ontwikkeling, maar wat vraagt dit van een leerkracht? In deze paragraaf is omschreven hoe Marzano en Teitler elkaar hierin aanvullen.

Teitler (2010) benoemt dat het voor leerlingen verwarring oplevert wanneer zij bij de ene leerkracht iets mogen en vervolgens bij de andere niet. Wanneer een team samenwerkt bij het opstellen en handhaven van regels leidt dat volgens hem tot een duidelijke, voorspelbare leer- en leefomgeving. In huiselijke situaties is het samenwerken van opvoeders volgens Teitler duidelijk zichtbaar.

‘Zij weten dat het een probaat preventief middel tegen gedragsproblemen is, en dat wanneer zich onverhoopt toch gedragsproblemen voordoen een eensgezinde aanpak kan helpen om verder escalatie van problemen te voorkomen’ (Teitler, 2010, p. 130).

Marzano (2007) noemt collegialiteit en professionaliteit als één van de factoren die de prestaties op school beïnvloeden. Teitler (2010) beschrijft drie factoren waarom afstemming op school soms lastig te realiseren is; *‘docenten vrezen voor aantasting van hun autonomie, docenten vrezen voor een rigide structuur en docenten vrezen dat afspraken zullen verzanden door gebrek aan structuur’ (Teitler, 2010, p. 137).*

2.5 Sociaal-emotionele ontwikkelings methode 'Goed gedaan!'.

2.5.1 Algemene informatie over de methode 'Goed gedaan'

Om de doorlopende leerlijn van de sociaal-emotionele ontwikkeling te waarborgen, maken basisscholen de keuze om te werken met een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling.

De sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan', is gericht op groep 1 tot 8 en houdt rekening met de wereld waarin leerlingen opgroeien. De methode geeft leerlingen meer zicht en grip op hun eigen emoties en gedrag (Janssen, Kollenburg, & Korsten - Zutphen, Z.D.). De methode vertaalt ingewikkelde sociaal-emotionele inzichten en vaardigheden in concrete termen. Leerlingen kunnen deze inzichten en vaardigheden eigen maken door herhaling en een stapsgewijze opbouw.

Daarnaast is het mogelijk om de individuele aandachtspunten en de ontwikkeling van de leerlingen te volgen en kansen en bedreigingen te signaleren, hierbij is de rol van de leerkracht van groot belang.

2.5.2 Opbouw van de lessen

De methode bestaat uit zestien lessen. Dit betekent dat je elke twee weken een nieuwe les geeft waarin één onderwerp centraal staat. *'Er is gekozen voor een doelbewuste volgorde in de lessen door het jaar heen, maar u kunt de onderwerpen ook flexibel inzetten'* (Janssen, Kollenburg, & Korsten - Zutphen, Z.D., p. 5). Met één les ben je ongeveer één uur bezig en ieder les heeft dezelfde opbouw.

2.5.3 individuele leerlingen

De methode beschikt over een zorgformulier dat voor elke leerling individueel ingevuld kan worden. Daarnaast beschikt de methode over een observatielijst waarmee je de sociaal-emotionele ontwikkeling van iedere leerling eenvoudig kunt volgen en vastleggen.

'Goed gedaan' is een preventief programma en probeert door het bevorderen van een open en respectvol klimaat op de school als geheel, en een gezonde sociaal-emotionele basis bij kinderen individueel, zaken als pesten te voorkomen' (Janssen, Kollenburg, & Korsten - Zutphen, Z.D., p. 6).

2.5.3 De houding van de leerkracht

Bij de methode is de houding en de rol van de leerkracht van groot belang hierbij moet gelet worden op terugkoppeling tijdens andere momenten. Daarnaast stelt de methode een positief en veilig klimaat als basisvoorwaarde om de sociaal-emotionele groei van leerlingen

te stimuleren. Daarnaast zijn duidelijke regels en ruimte voor individualiteit een noodzakelijke voorwaarde. Vier belangrijke aandachtspunten voor leerkrachten zijn; geef de kinderen vertrouwen , zorg voor voldoende privacy, respecteer verschillen en zeg duidelijk wat wél de bedoeling is.

2.5.4 Sociaal-emotionele competenties

De methode werkt aan sociaal-emotionele competenties (zie figuur 3). Per les wordt aangegeven aan welke competentie(s) gewerkt zal worden en welke inzichten en vaardigheden daarvoor nodig zijn.

Ik	Zelfkennis	Om je in te leven in anderen en jezelf aan te sturen, is inzicht in je eigen emoties, gedachten en gedrag noodzakelijk.
	Relativeren	Om met tegenslag en spanningen om te kunnen gaan, moet je zaken niet opblazen, maar in de juiste verhouding kunnen zien.
	Zelfvertrouwen	Durven vertrouwen op je eigen vaardigheden om dagelijkse problemen aan te pakken, is een basis voor sociaal-emotionele groei.
	Zelfbeheersing	Om zelfstandig en verstandig te functioneren moet je je eigen impulsen en emoties kunnen beheersen.
	Bewust keuzes maken	Kinderen die leren klakkeloos te gehoorzamen, leren niet zélf verantwoordelijkheid te dragen voor de gevolgen van hun keuzes.
Jij	Verplaatsen in anderen	Om rekening te kunnen houden met anderen is het noodzakelijk jezelf in te kunnen leven in wat een andere kan, weet, wil, denkt en voelt.
Wij	Omgaan met verschillen	Mensen zijn gelijkwaardig maar niet hetzelfde, in een samenleving moeten verschillen in doelen en talenten gerespecteerd worden.
	Rekening houden met anderen	Om prettig samen te kunnen werken en leven, moeten mensen rekening houden met elkaars wensen en mogelijkheden.
	Weerbaarheid	Duidelijk en beheerst kunnen opkomen voor je eigen belangen (en voor die van een ander) is een sociale basisvaardigheid.
	Samen spelen en werken	Om samen te spelen en werken, moet je kunnen omgaan met verschillende belangen en meningen en weten hoe je dat sámen aanpakt.
	Samen op het internet	Omdat sociale contacten zich steeds meer afspelen op internet, zijn ook sociaal-emotionele internetvaardigheden noodzakelijk.
Zij	Omgaan met media-informatie	In onze samenleving is het belangrijk om goed om te gaan met de enorme hoeveelheid informatie die vanuit de hele wereld op je afkomt.

Figuur 3 sociale competenties (Janssen, Kollenburg, & Korsten - Zutphen, Z.D.)

2.6 Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen volgen uit de probleemanalyse, probleemstelling en theoretisch kader.

2.6.1 Hoofdvraag

Welke aspecten van het pedagogisch handelen die bijdragen aan een veilig sociaal-emotioneel klimaat, zijn zichtbaar bij leerkrachten van de onderzoeksschool tijdens de lessen van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan'?

2.6.2 Deelvragen

1. Op welke manier passen de leerkrachten het pedagogisch handelen toe tijdens de lessen van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan'?
2. Welke aspecten van het pedagogisch handelen zetten de leerkrachten in om bij te dragen aan een veilig sociaal-emotioneel klimaat?
3. Welke aspecten van pedagogisch handelen van de leerkracht worden door kinderen herkend, tijdens de lessen van 'Goed gedaan'?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk is beschreven welke instrumenten zijn ingezet om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Vervolgens is beschreven welke respondenten ondervraagt zijn en welke respondenten daadwerkelijk hebben deelgenomen aan het onderzoek. Als laatst wordt beschreven welke stappen werden genomen om de verzamelde gegevens te kunnen analyseren.

3.1 Beschrijving en verantwoording

Om inzicht te krijgen in de aspecten van het pedagogisch handelen van de leerkrachten is gebruik gemaakt van een beschrijvend onderzoek. Baarda en Goede (2006) stellen dat het bij een beschrijvend onderzoek gaat om de nauwkeurige beschrijving van kenmerken van onderzoekseenheden. Hierbij is een vooraf gegeven systematiek zonder nadere aanduiding van verklaringen of relaties van belang (Baarda & Goede, 2006).

De gebruikte instrumenten zijn vragenlijsten, interviews en observaties. Hierdoor ontstaat triangulatie wat zowel de validiteit als de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2016). Met ieder instrument werden één of twee deelvragen beantwoordt. Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in het pedagogisch handelen van de leerkrachten tijdens de lessen van de methode om zo een veilig sociaal-emotioneel klimaat te kunnen waarborgen.

Om een goed beeld te krijgen van hetgeen dat de leerkrachten zelf denken dat ze doen is gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst gaf antwoorden op twee deelvragen; de deelvraag die het pedagogisch handelen tijdens 'Goed gedaan' in beeld moest brengen én de deelvraag die de aspecten van het pedagogisch handelen in beeld moest brengen. De keuze voor een vragenlijst is gemaakt omdat hiermee een grote groep gemakkelijk is te bereiken. Daarnaast kan een vragenlijst een overzichtelijk beeld geven van dat wat de leerkrachten denken dat ze doen.

Om te kunnen checken of datgene wat de leerkrachten zeggen dat ze doen, ook daadwerkelijk zichtbaar is, is gebruik gemaakt van een observatie. De observaties zijn uitgevoerd bij leerkrachten die ook daadwerkelijk les gaven met de methode. Hierdoor gaf dit instrument antwoord op de deelvraag 1.

Als laatste instrument zijn interviews ingezet. Hiermee werd het beeld van de leerlingen in kaart gebracht.

3.2 Respondenten

Het onderzoek is uitgevoerd binnen het gehele team van leerkrachten van de onderzoeksschool (N = 20). Hiervoor is gekozen omdat het onderzoek zich onder andere richt op een doorgaande leerlijn. Deze leerlijn is van groep 1 tot en met groep 8, dus is de mening van het gehele team van belang. Het team van leerkrachten bestaat uit leerkrachten tussen de 23 en 66 jaar, waarvan twee mannelijke leerkrachten. Twee leerkrachten werken fulltime in dezelfde klas en één leerkracht werkt fulltime maar geeft les in verschillende klassen. De andere 17 leerkrachten werken parttime op de onderzoeksschool. Deze respondenten werden ingezet voor de vragenlijst. Daarnaast werd een selecte steekproef genomen om de observaties uit te voeren. Hiervoor werd geselecteerd per bouw; onderbouw, middenbouw en bovenbouw, vervolgens werd één leerkracht geselecteerd voor de observatie tijdens een les van de methode.

Naast de leerkrachten als respondent waren alle leerlingen van de onderzoeksschool (N = 284) respondent in het onderzoek. Hiervoor heeft een gestratificeerde steekproef plaatsgevonden op basis van bouwverdeling (Kallenberg et al. 2016). Hierbij is een verdeling gemaakt in onderbouw (groep 1, 2 en 3), middenbouw (groep 4, 5 en 6) en bovenbouw (groep 7 en 8). Per bouw zijn 5 leerlingen aselekt gekozen; *'het aselekt trekken van een steekproef is de beste manier om een representatieve steekproef te krijgen'* (Baarda & Goede, 2006, p. 153).

3.3 instrumenten

De gebruikte instrumenten zijn vragenlijsten (3.3.1), observaties (3.3.2) en interviews (3.3.3).

3.3.1 vragenlijsten

De vragenlijst werd gebruikt om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 en 2. Beide deelvragen hebben betrekking op het gedrag van de leerkrachten. Hierom is gekozen om de vragenlijst vanuit de ik-vorm te zetten. Om antwoord te kunnen geven op de vragen werd gebruik gemaakt van een 4-punts schaal waarbij de respondenten konden aangeven in welke mate zij de stelling toepassen.

Om de vragenlijst op te stellen is gebruik gemaakt van verschillende theorieën uit het theoretisch kader. Gevraagd werd naar het pedagogisch handelen tijdens de dagelijkse routine evenals naar het pedagogisch handelen tijdens de lessen van 'Goed gedaan'. Daarnaast werd ook gevraagd naar de relatie tussen leerkracht en leerling, het corrigeren en belonen van het gedrag en de afstemming van de afspraken omtrent pedagogisch handelen.

Om de vragenlijst duidelijk en overzichtelijk te maken was het handig om vooraf een proefafname te versturen (Baarda, Kalmijn, & Goede, 2015). Daarnaast was het belangrijk dat elk aspect van een begrip verspreid werd bevraagd om toevalsfactoren zoveel mogelijk uit de weg te gaan (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2016).

De vragenlijst is digitaal verstuurd vanuit de website www.surveymonkey.com. Hierdoor was het gemakkelijk om de vragenlijst snel en doeltreffend te verspreiden. Daarnaast gaf deze website direct een schematische weergave van de resultaten waardoor het maken van de analyse vereenvoudigd werd.

3.3.2 Observaties

De observaties werden gebruikt om deelvraag 1 te beantwoorden. Gekozen is om een selecte steekproef te houden onder leerkrachten die de les geven met de methode. Daarnaast was de keuze gemaakt om per bouw (onderbouw, middenbouw, bovenbouw) één leerkracht te observeren. Deze keuze is gemaakt omdat uit het vooronderzoek bleek dat op gebied van 'Goed gedaan' grote verschillen waren tussen de bouwen.

De aspecten van de vragen kwamen overeen met de aspecten van de observatie. Op deze manier was het voor de onderzoeker mogelijk om de antwoorden, die de leerkrachten gaven bij de vragenlijst, te vergelijken met hetgeen dat was geobserveerd. De stellingen waren opgebouwd vanuit verschillende theorieën, omschreven in het theoretisch kader, dit is terug te zien in de basisaspecten waaronder de stellingen staan geformuleerd.

3.3.3 Interviews

De interviews zijn gebruikt om antwoord te geven op deelvraag 3. De onderzoeker koos een interview met leerlingen boven een vragenlijst zodat een mogelijkheid tot doorvragen ontstond. Daarnaast was bewust gekozen om de interviews te houden in drie groepen;

onderbouw, middenbouw en bovenbouw. Zo kan iedere leeftijdsgroep op eigen niveau, in een vertrouwde omgeving de vragen beantwoorden. Ook bood het de mogelijkheid tot discussie. Daarnaast sloot het aan bij de selectie die gemaakt is voor de observaties, zodat een mogelijk ontstond om deze instrumenten met elkaar te vergelijken.

Tijdens de interviews is gebruik gemaakt van de aspecten van de vragenlijst voor de leerkrachten. Op deze manier kon worden vergeleken of datgene wat de leerkracht denkt te doen ook door de leerlingen wordt herkend. Het was een semigestructureerd interview waarbij een aantal startvragen waren opgesteld, zie [bijlage 7.4](#), waarna de onderzoeker tijdens het gesprek op niveau van de leerlingen kon doorvragen.

3.4 Wijze van data-analyse

Hieronder staat een beschrijving van de wijze van data-analyse per instrument.

3.4.1 Vragenlijsten

De vragenlijst is ingevuld via een website, Survio. Deze website gaf direct in grafieken een overzicht van de resultaten. Daarnaast werd een verslaglegging gemaakt aan de hand van de resultaten. In de verslaglegging was omschreven welke opvallende resultaten uit de vragenlijst naar voren kwamen.

3.4.2 Observaties

Tijdens de observaties is gebruik gemaakt van een observatieschema. De resultaten werden direct na de observatie verwerkt in een schematische weergave. Zo is de kans op verkleuring of vertekening van informatie zo klein mogelijk gehouden (Baarda, Goede, & Teunissen, 2005). Na het uitvoeren van de observaties werden de resultaten omgezet naar grafieken en tabellen met behulp van het programma Excel. Deze grafieken en tabellen zijn vergeleken met de resultaten van de vragenlijst. Hierdoor werd zichtbaar of datgene wat leerkrachten denken dat ze doen ook zichtbaar was tijdens de observaties.

3.4.3 Interviews

Tijdens de interviews is gebruik gemaakt van een spraakopname instrument. Hierdoor was het voor de onderzoeker mogelijk om achteraf de gesprekken nogmaals te beluisteren en de antwoorden van de verschillende interviews te analyseren en te clusteren. Doordat een semigestructureerd onderzoek werd gehouden ontstond de mogelijkheid om per startvraag de antwoorden te clusteren. Daarnaast werden de opvallende citaten los omschreven.

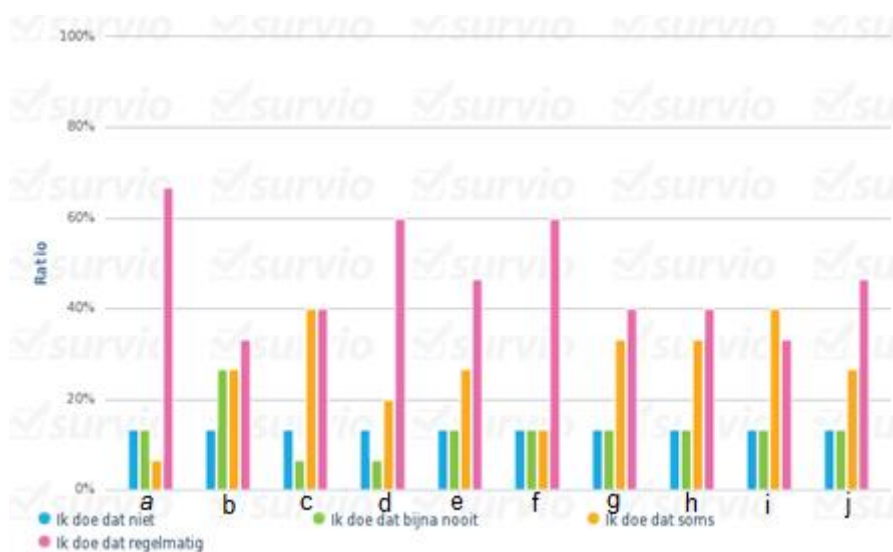
4. Resultaten

Dit hoofdstuk bevat een overzichtelijke weergave van de resultaten per instrument. In dit hoofdstuk staat zowel een schematische als een schriftelijke weergave van de resultaten.

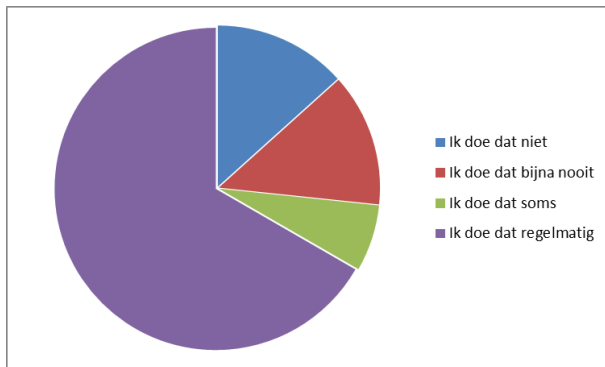
Daarnaast wordt een feitelijke weergave van de resultaten per instrumenten weergegeven. Allereerst worden de resultaten vanuit de vragenlijst weergegeven. Vervolgens wordt het aanbod in beeld gebracht dat geresulteerd uit de observatie. Ten slotte gaat de aandacht uit naar de resultaten, die voorkomen uit de interviews met de leerlingen.

4.1 Resultaten vragenlijst

Aan de vragenlijst heeft 75% van de respondenten deelgenomen ($n = 15$). Uit de analyse van de data verkregen uit de vragenlijsten is gebleken dat de leerkrachten wisselend lesgeven met de methode. In figuur 1 is te zien dat de leerkrachten wisselend gebruik maken van de verschillende onderdelen van de lessen. De stelling waarnaar wordt verwezen in dit figuur zijn zichtbaar in de bijlagen. Daarnaast is in figuur 2 zichtbaar dat het grootste gedeelte regelmatig les geeft met de methode. Echter werd in deze tabel ook zichtbaar dat ruim 1/3 deel van de respondenten niet tot bijna nooit les geeft met de methode.

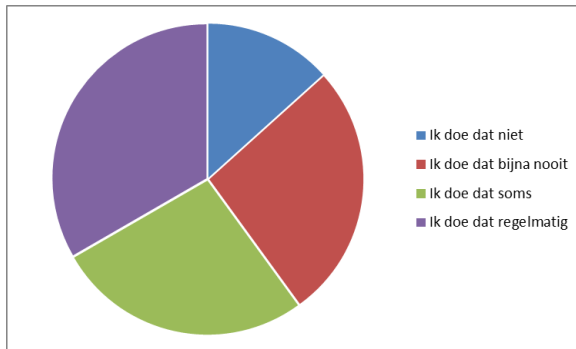


Figuur 1 Antwoorden op de stellingen omtrent de lessen met de methode 'Goed'

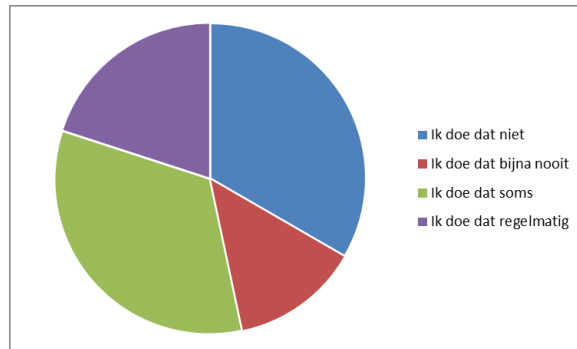


Figuur 2 Leerkrachten geven les met de methode 'Goed gedaan'

In figuur 3 is af te lezen dat de methode wisselend wordt ingezet ter ondersteuning van het oplossen van sociale problemen. Daarnaast is in figuur 4 te zien dat ook het 5-G schema wisselend wordt ingezet bij het oplossen van sociale problemen.

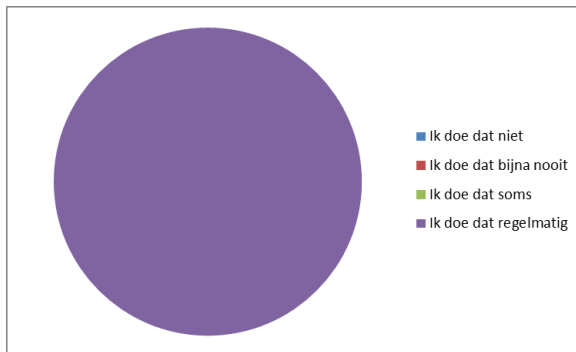


Figuur 3 Leerkrachten gebruiken 'Goed gedaan' ter ondersteuning van het oplossen van sociale problemen

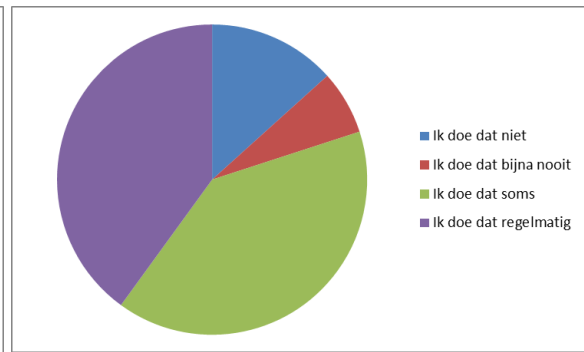


Figuur 4 Het gebruik van het 5-G schema (sipman, 2014) op de onderzoeksschool.

Opvallend was dat alle respondenten ($n = 15$) aangaven dat zij aandacht besteden aan het zelfvertrouwen, in figuur 5 is dit duidelijk af te lezen. Echter gaven maar 6 respondenten aan dat zij tijdens de lessen van de methode regelmatig aandacht besteden aan dit onderdeel, dit is te redeneren vanuit figuur 6. Volgens Sipman (2014), Overveld (2014), van der Ploeg (2003) en van Eijkeren (2008) wordt dit zelfvertrouwen, ook wel zelfbeeld, omschreven als belangrijke basis van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast omschreven zowel Sipman (2014) als Overveld (2014) dat hier structureel aandacht aan besteed moet worden.



Figuur 5 leerkrachten besteden aandacht aan het zelfvertrouwen van leerlingen.



Figuur 6 leerkrachten besteden aandacht aan het zelfvertrouwen van leerlingen tijdens de lessen van 'Goed gedaan'.

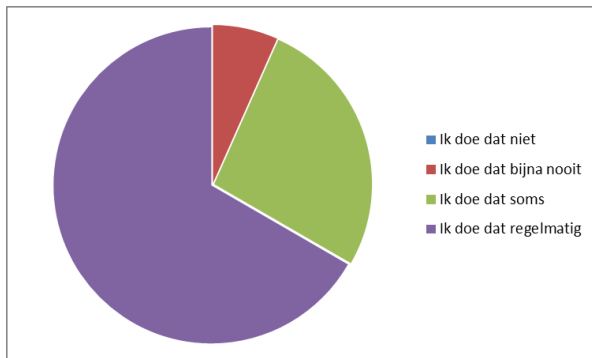
Vanuit de analyse van de vragenlijsten werd duidelijk dat alle respondenten aangaven dat zij regelmatig tot soms aan een relatie bouwen met leerlingen. Hierbij had het antwoord 'ik doe dat regelmatig' overduidelijk de meerderheid. Bij de meeste stellingen was dit ruim 90%. De uitgeschreven stellingen waar in het figuur naar wordt verwezen zijn te vinden in de bijlagen.



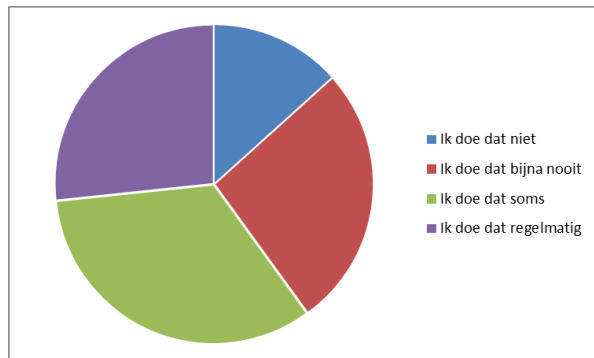
Figuur 7 Leerkrachten bouwen aan een relatie met leerlingen

Wat betreft belonen was opvallend dat géén van de respondenten aangaven dat zij nooit een beloningssysteem toepassen. De overgrote meerderheid gaf aan dat zij regelmatig een beloningssysteem inzetten, zie figuur 8. Vervolgens was opvallend dat het inzetten van een beloningssysteem, wanneer problematisch gedrag daar aanleiding tot geeft, een verdeeld beeld gaf, dit werd zichtbaar in figuur 9. Meer dan de helft gaf aan dit regelmatig tot soms te doen en een kwart gaf aan dat zij dat bijna nooit doen. De rest gaf aan dat zij dat niet doen. De verschillen tussen een algemeen beloningssysteem zonder aanleiding en een beloningssysteem met problematisch gedrag als aanleiding zijn zichtbaar wanneer je deze

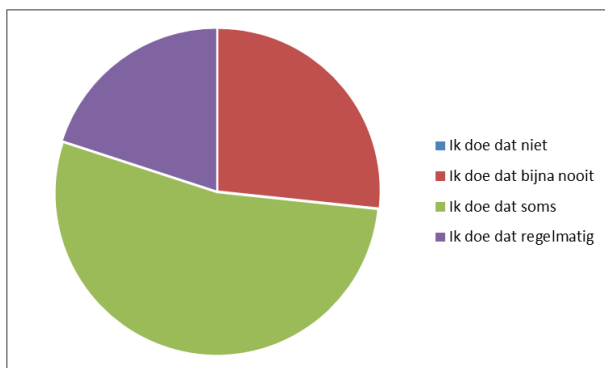
tabellen naast elkaar ziet. Vervolgens brengt figuur 10 weer in beeld dat minder dan een kwart van de respondenten een, eventueel extra, individueel beloningssysteem inzet wanneer problematisch gedrag daar aanleiding tot geeft.



Figuur 8 Leerkrachten maken gebruik van een beloningssysteem



Figuur 9 Leerkrachten maken gebruik van een beloningssysteem wanneer problematisch gedrag hier aanleiding tot geeft



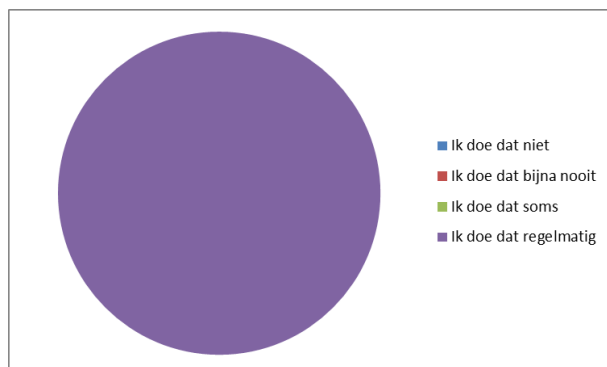
Figuur 10 Leerkrachten maken gebruik van een (extra) individueel beloningssysteem wanneer problematisch gedrag hier aanleiding tot geeft

Op beide stellingen omtrent gedrag corrigeren gaf de meerderheid van de respondenten aan dat zij dat regelmatig doen. Uit figuur 11 blijkt verder dat het stellen van een consequentie minder vaak gebeurd dan het veranderen van een aanleiding. In figuur 11 wordt verwezen naar stellingen a en b, deze stellingen zijn te vinden in de bijlagen.



Figuur 11 Leerkrachten corrigeren gedrag door de aanleiding te veranderen of een consequentie te stellen.

In de vragenlijst kwam naar voren dat alle respondenten vinden dat zij zowel bij groepsgesprekken als bij individuele gesprekken actief luisteren naar de leerlingen.



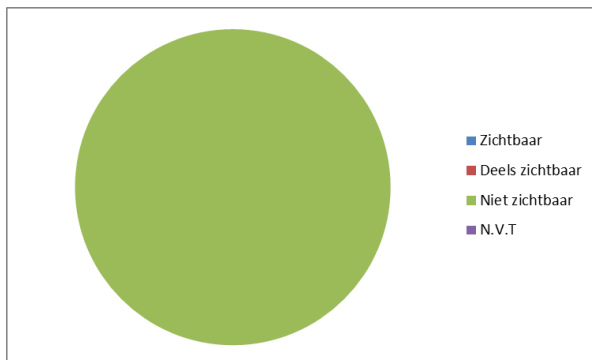
Figuur 12 Leerkrachten luisteren actief naar leerlingen tijdens individuele en groepsgesprekken.

Opvallend was dat verschillende respondenten bij de open vragen aangaven dat zij graag zouden zien dat er een duidelijke lijn getrokken wordt binnen het team op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling. Zo benoemde één respondent; *‘In elke klas leerkrachten dezelfde regels/consequenties hanteren. Van sommige mogen kinderen veel meer, terwijl er hier duidelijk afspraken over zijn gemaakt’*(respondent, leerkracht). Een andere respondent benoemde; *‘Een doorgaande lijn qua afspraken, dit geeft duidelijkheid aan leerkracht en leerling’*(respondent, leerkracht).

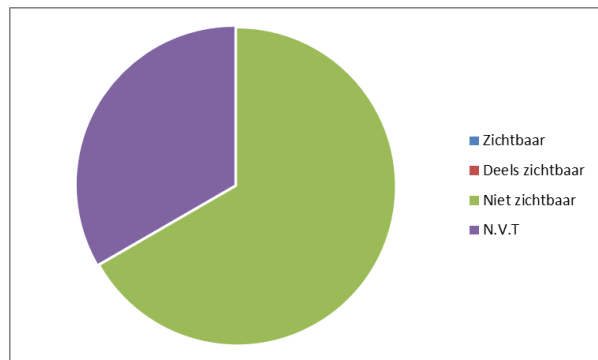
Ook waren er een aantal respondenten die op dezelfde vraag aangaven dat er iets ‘nieuws’ moest komen. Zo schreef een respondent; *‘Een wat modernere en meer bij de tijd passend leerlijn in de plaats van Goed Gedaan’*(respondent, leerkracht). Een andere respondent benoemde de G-cirkel als voorbeeld voor zo’n ‘nieuw’ middel.

4.2 Resultaten observaties

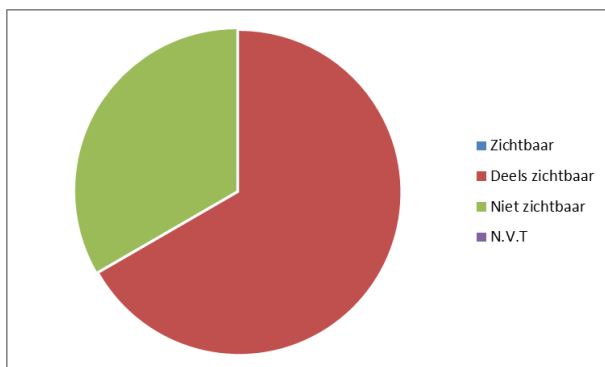
Alle respondenten die deel hebben genomen aan de observaties gaven les met de methode 'Goed gedaan'. Omdat er in de bovenbouw géén les werd gegeven met de methode tijdens de observatie periode is gekozen om twee observaties in de middenbouw uit te voeren en één observatie in de onderbouw ($n = 3$). Uit de analyse van de verkregen data bleek dat géén van de respondenten de tijd nam om met de leerlingen individueel in gesprek te gaan, zie figuur 13. Daarnaast werd tijdens de observaties zichtbaar dat zowel tijdens individuele als groeps gesprekken, het gebruik maken van actief luisteren niet tot deels zichtbaar was, dit kwam naar voren in figuur 14 en 15. Dit was opvallend omdat alle respondenten in de vragenlijst (figuur 12) aangaven dit regelmatig te doen.



Figuur 13 Leerkrachten namen tijdens de observaties de tijd om met leerlingen individueel in gesprek te gaan.



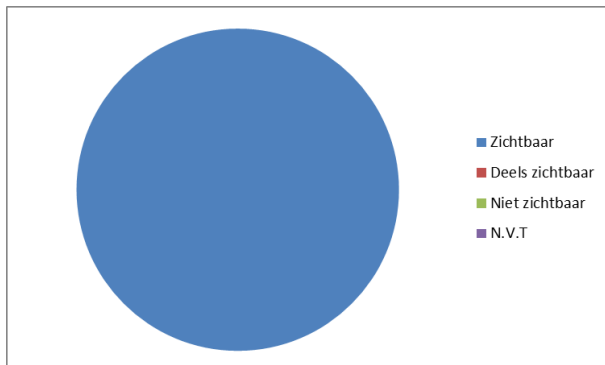
Figuur 14 Leerkrachten maakten tijdens de observaties gebruik van actief luisteren tijdens individuele gesprekken met leerlingen.



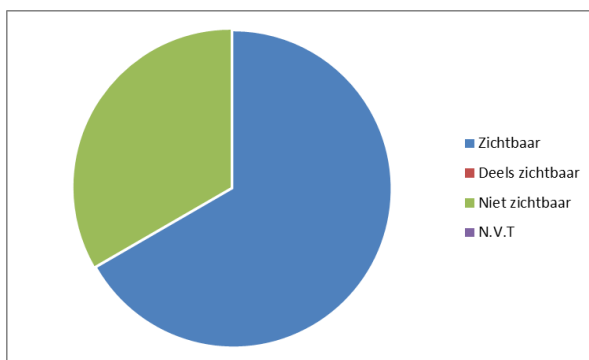
Figuur 15 Leerkrachten maakten tijdens de observaties gebruik van actief luisteren tijdens groeps gesprekken.

Opvallend was dat alle respondenten gebruik maakten van complimenten, dit wordt zichtbaar in figuur 16. Daarnaast beloonde 2 van de 3 respondenten op individueel niveau en

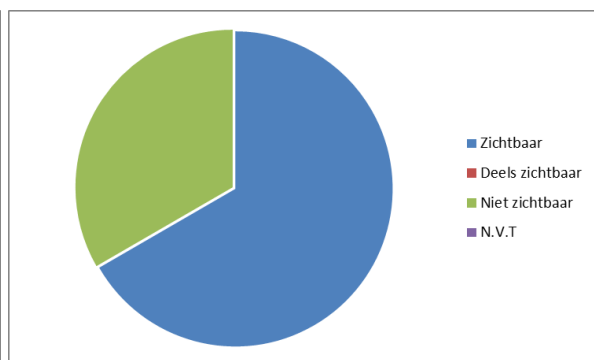
maakte 2 van de 3 respondenten gebruik van een beloningssysteem, dit werd zichtbaar in figuur 17 en 18.



Figuur 16 Leerkrachten maken tijdens de observaties gebruik van complimenten.

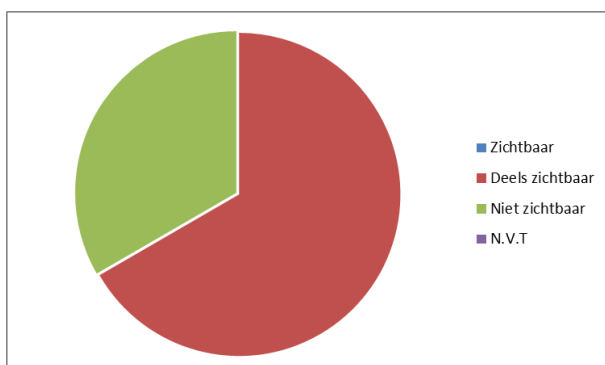


Figuur 17 Leerkrachten beloonde tijdens de observaties op individueel niveau.



Figuur 18 Leerkrachten maken tijdens de observaties gebruik van een beloningssysteem.

Het belonen op groepsniveau was niet tot deels zichtbaar, dit werd duidelijk in figuur 19. Het belonen wordt dus op vele verschillende manieren ingezet tijdens de les van de methode 'Goed gedaan'.

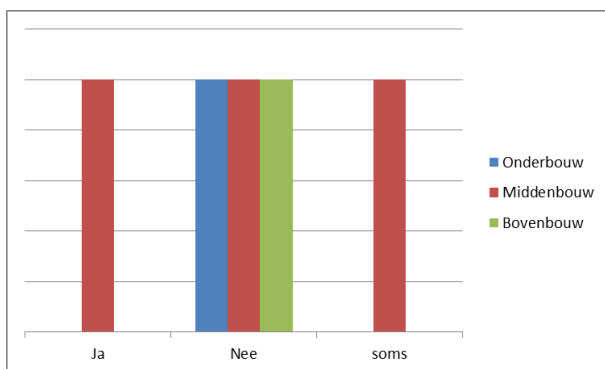


Figuur 19 Leerkrachten belonen tijdens de op groepsniveau.

4.3 Resultaten interviews

Tijdens de interviews zijn telkens 5 leerlingen ondervraagd, die waren geselecteerd op bouw. In totaal zijn er 5 leerlingen ondervraagd. Tijdens de interviews spoorde de onderzoeker aan tot discussie, al dan niet ontstond er weinig tot geen discussie onder de leerlingen. De resultaten zijn voornamelijk gebaseerd op de rechtstreekse antwoorden op vragen, gesteld door de onderzoeker én opvallende citaten.

De G-cirkel werd in de boven- en onderbouw niet herkend. Opvallend hierbij was dat sommige leerlingen van de middenbouw duidelijk verschillende antwoorden gaven. *‘Hij hangt er wel, maar wij doen er niet zoveel mee’* (respondent, middenbouw). Ook een leerling in de bovenbouw gaf aan; *‘Hij hangt in de klas, maar we gebruiken hem niet’* (respondent, bovenbouw).



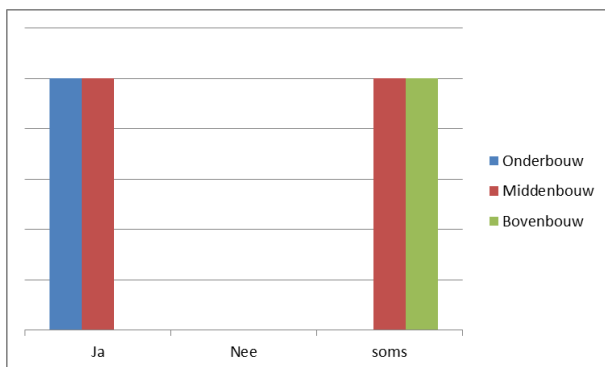
Figuur 20 Leerlingen gebruiken de G-cirkel in de klas.

De respondenten uit de boven- en onderbouw gaven tijdens het interview aan dat hun leerkracht over zijn/haar gevoelens praat met de leerlingen. Zo benoemde één respondent; *‘De juf zei, ik ben heel trots op jullie’* (respondent, onderbouw). De respondenten uit middenbouw gaven het tegengestelde antwoord, zij benoemde dat hun leerkracht dat nooit deed. Deze antwoorden hebben betrekking op het bouwen aan een relatie op gebied van gevoel en het sensitief handelen omschreven door Sipman (2014) en Geerdink et al. (2008).

Wat betreft complimenten waren de meeste respondenten het met elkaar eens. Een respondent van de middenbouw benoemde tijdens het gesprek dat zijn leerkrachten geen complimenten gaven. Dit was opvallend omdat tijdens de observaties naar voren kwam dat alle respondenten gebruik maakten van complimenten (figuur 16).

Daarentegen benoemde alle respondenten dat zij een beloning krijgen als zij het goed doen en in alle groepen werd ook gebruik gemaakt van een beloningssysteem. *‘Als wij de hoeken heel goed hebben opgeruimd, dan krijgen wij een sticker’*(respondent, onderbouw). Daarnaast was opvallend dat veel leerlingen ‘de monsters’ benoemde als een veel gebruikt beloningssysteem. Deze monsters zijn een aantal weken geleden schoolbreed ingevoerd en in alle klassen worden een aantal monsters toegepast. Deze monster zijn opgesteld voor het ‘leren leren’ concept, omschreven in hoofdstuk 1.

De leerlingen gaven wisselende antwoorden op vraag omtrent het corrigeren van gedrag door hun leerkracht. Figuur 21 heeft betrekking op het corrigeren van gedrag door een consequentie te stellen. Een respondent benoemde; *‘Ligt eraan wat je doet’* (respondent, bovenbouw), een andere leerling benoemde; *‘Soms zegt de juf, dit is de laatste keer’* (respondent, middenbouw). Daarnaast gaven alle leerlingen aan dat hun leerkracht nooit gedrag corrigeert door de aanleiding van het gedrag aan te passen, *‘je krijgt eerder gewoon straf’* (respondent, bovenbouw).



Figuur 21 Volgens de juf geeft de leerkracht straf door een consequentie te stellen.

Wanneer de onderzoeker vroeg naar de lessen van ‘Goed gedaan’, werd duidelijk dat zowel in de onder- als middenbouw les werd gegeven met de methode, *‘Onze juf leest altijd het verhaal voor op vrijdag’* (respondent, middenbouw). De leerlingen van de onderbouw herkende het echter niet als ‘Goed gedaan’, maar als de verhaaltjes over Jonas. Vervolgens werd doorgevraagd over de mening van de respondenten over de methode, zij gaven aan; *‘Andere jaren in groep 5/6 kregen we wel lessen van ‘Goed gedaan’, maar die lessen waren niet zo leuk’* (respondent, bovenbouw). Een andere leerling gaf aan; *‘Bij ons wordt niet echt*

les gegeven met 'Goed gedaan', we doen dan vaak een spelletje of zoiets, niet echt lessen' (respondent, bovenbouw).

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de conclusies naar aanleiding van de resultaten en daarop volgend de aanbevelingen beschreven. In eerste instantie wordt een conclusie per deelvraag gegeven. Vervolgens worden de conclusies gegeven die betrekking hebben tot de hoofdvraag. Daarop volgend vindt u een kritische reflectie over de sterke en minder sterke onderdelen van het onderzoek. Tot slot worden de aanbevelingen, omtrent het pedagogisch handelen in relatie tot de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan', omschreven.

5.1 Conclusies

5.1.1 Deelvraag 1

"Op welke manier passen de leerkrachten het pedagogisch handelen toe tijdens de lessen van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan'?"

Uit de resultaten blijkt dat ruim 1/3 deel van de respondenten géén gebruik maakt van de lessen van de methode. Daarnaast bleek uit de observaties dat de leerkrachten vooral gebruik maken van de verhalen die beschreven staan in de methode. Ook is geconcludeerd dat veel respondenten de methode 'ouderwets' vonden. Zij zouden graag iets nieuws willen zien op dat gebied. De leerkrachten gaven aan dat zij tijdens de lessen van 'Goed gedaan' actief luisteren naar leerlingen. Dit was tijdens de observaties niet zichtbaar. Van daaruit is geconcludeerd dat een belangrijk aspect, dat ruimte biedt voor sensitief handelen (Sipman, 2014), ontbreekt.

Daarnaast is duidelijk zichtbaar dat leerkrachten werken aan de relatie met leerlingen op alle gebieden. Hierdoor bouwen de leerkrachten aan vertrouwen, een van de belangrijke aandachtspunten voor leerkrachten (Janssen et al., Z.D.). Ook het respecteren van verschillen en het zorgen voor voldoende privacy lijkt te worden toegepast. Echter mist de duidelijke afstemming in datgene wat wél de bedoeling is. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten die les geven met de methode de meeste aspecten van het pedagogisch handelen, omschreven door Jansen et al. (Z.D.), inzetten maar niet benoemen wat het gedrag is dat leerlingen moeten laten zien.

5.1.2 Deelvraag 2

“ Welke aspecten van het pedagogisch handelen zetten de leerkrachten in om bij te dragen aan een veilig sociaal-emotioneel klimaat?”

Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten zeggen dat zij actief luisteren tijdens individuele- en groepsgesprekken. Echter blijkt uit de observaties het tegenovergestelde te gebeuren.

Geconcludeerd kan worden dat de respondenten het eens zijn over corrigeren. Het corrigeren door de aanleiding te veranderen wordt het meest uitgevoerd, maar ook het stellen van een consequentie wordt soms tot regelmatig ingezet. Dit behoort tot het ABC-schema dat voorkomt uit het behaviorisme (Sipman, 2014).

Aan een relatie tussen leerkracht en leerling wordt door de respondenten veel aandacht besteed. Hierbij worden complimenten en individuele gesprekken ingezet. Daarnaast wordt op alle drie de domeinen van Hoebe et al.(2010) gewerkt aan de relatie tussen leerkracht en leerling op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling.

Een eenduidige lijn lijkt te ontbreken wanneer wordt gekeken naar de resultaten van de vragenlijsten. Hierbij is opvallend dat voor het pedagogisch klimaat geen duidelijke lijn wordt getrokken. Toch blijkt dat alle respondenten werken aan het zelfvertrouwen van de leerlingen en dat alle groepen gebruik maken van een beloningssysteem. De vraag naar een duidelijk lijn is wel degelijk aanwezig. Veel respondenten gaven in de open vragen aan dat zij iets nieuws willen wat past bij de belevingswereld van de leerlingen.

De aspecten die daadwerkelijk worden ingezet om bij te dragen aan een veilig sociaal-emotioneel klimaat zijn; de drie componenten in de relatie tussen leerkracht en leerling (Hoebe et al., 2010), Het ABC-schema (Sipman, 2014), belonen met de sociale- en ruilversterkers en het voeren van individuele gesprekken.

5.1.3 Deelvraag 3

“Welke aspecten van pedagogisch handelen van de leerkracht worden door kinderen herkend, tijdens de lessen van ‘Goed gedaan’?”

Tijdens de interviews met leerlingen is deelvraag 3 in beeld gebracht. Tijdens het gesprek werd duidelijk dat in de bovenbouw geen les werd gegeven met de methode. Daarentegen gaven de respondenten van de middenbouw aan dat zij wél les krijgen met de methode. Hierbij benoemde de respondenten vooral het voorlezen van het verhaal als ‘les’. Ook de respondenten van de bovenbouw gaven aan dat zij in groep 5/6 nog wel les kregen met de methode. Van beide bouwen gaven de respondenten aan de lessen saai te vinden.

De respondenten van de onderbouw kende de methode in eerste instantie niet. Pas toen het prentenboek werd uitgelegd herkende de leerlingen de ‘lessen’.

De G-cirkel, ofwel het 5 G-schema (Sipman, 2014), werd door veel kinderen niet herkend. Daarnaast gaf, vooral in de middenbouw, een aantal respondenten aan dat hij wel in de klas hing maar dat de G-cirkel niet tot weinig gebruikt werd. Dit komt niet geheel overeen met de resultaten uit de vragenlijst waarin ruim de helft van de respondenten aangaf dit regelmatig tot soms te doen.

Respondenten uit de boven- en onderbouw herkende het aspect, praten vanuit eigen gevoel (sensitief handelen) bij hun leerkrachten. Echter werd dit in de middenbouw niet herkend. Daarnaast werd het belonen door alle respondenten herkend. Ook alle respondenten gaven aan dat er een beloningssysteem werd gebruikt in de klas. Dit kwam overeen met de antwoorden uit de vragenlijst waarin géén van de respondenten aangaf nooit een beloningssysteem te gebruiken.

5.1.4 Hoofdvraag

Welke aspecten van het pedagogisch handelen die bijdragen aan een veilig sociaal-emotioneel klimaat, zijn zichtbaar bij leerkrachten van de onderzoeksschool tijdens de lessen van de sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode ‘Goed gedaan’?

Conclusie 1: De aspecten die leerkrachten inzetten tijdens de lessen van de methode en tijdens de andere lessen komen overeen. Deze aspecten zijn; de drie componenten in de

relatie tussen leerkracht en leerling (Hoeben et al., 2010), Het ABC-schema (Sipman, 2014), belonen met de sociale- en ruilversterkers en het voeren van individuele gesprekken. Hierin zijn geen opvallende verschillen zichtbaar geworden. Hierdoor sluiten de twee deelvragen naadloos op elkaar aan. In de meeste gevallen klopt datgene wat de leerkracht denkt dat hij doet met datgene dat tijdens de observatie en interviews zichtbaar werd. Echter was opvallend dat 'actief luisteren' totaal het tegenovergestelde had. Daar waar de leerkrachten duidelijk aangaven dit allemaal te doen. Was dit tijdens de observaties niet zichtbaar. Juist het actief luisteren wordt als een kwaliteit omschreven door Sipman (2014). Hij benoemt actief luisteren als een belangrijke kwaliteit om de emotionele betekenis van signalen te kunnen waarnemen. Deze kwaliteit behoort tot het sensitief handelen.

Conclusie 2: De leerkrachten van de onderzoeksschool zijn duidelijk zoekende naar nieuwe afspraken. In de resultaten werd zichtbaar dat de methode die nu gebruikt wordt niet meer van deze tijd is en niet past bij het huidige team van leerkrachten. Hierdoor blijken de aspecten niet bij alle leerkrachten zichtbaar te zijn, omdat zij de methode niet inzetten. Ook de leerlingen hebben een eenduidige mening over de lessen van 'Goed gedaan', zij geven aan de lessen 'saai te vinden'.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Het onderzoek is gerealiseerd in goed overleg met de directie van de onderzoeksschool. Daarnaast had ook het team een betrokken en actieve bijdrage bij het onderzoek. Deze kritische reflectie op het onderzoeksproces draagt bij aan het inschatten van de waarde van het onderzoek en het verklaren van de uitkomsten.

Het onderzoek is opgezet naar aanleiding van een vraag die past binnen de huidige ontwikkelingen van de onderzoeksschool. Gedurende de onderzoeksperiode heeft de school al een interventie gedaan waarvan de resultaten tijdens de dataverzameling duidelijk zichtbaar waren. Het inzetten van de monsters van de leerlijn 'leren leren' leek in eerste instantie aan te sluiten bij dit onderzoek. Echter is deze leerlijn pas ingezet tegen het einde van het onderzoeksproces, vandaar dat deze leerlijn niet is betrokken bij het onderzoek. Dit zou natuurlijk een mooie aanleiding zijn voor een eventueel vervolgonderzoek. Om het effect van deze monsters op het sociaal-emotionele klimaat in kaart te kunnen brengen.

Om antwoord te geven op de deelvragen en hoofdvraag zijn drie instrumenten gebruikt; vragenlijsten, observaties en interviews. De vragenlijsten waren een goede manier om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. Doordat er 75% respons was, was er een valide beeld van de situatie.

De observaties zijn uitgevoerd in drie klassen. Tijdens het verzamelen van de resultaten werd duidelijk dat één les observeren bij drie respondenten geen valide beeld gaf. Die drie respondenten waren namelijk maar 15% van alle respondenten. Echter waren de observaties wel een goede manier om te kunnen checken of datgene wat werd gezegd in de vragenlijsten ook daadwerkelijk zichtbaar was tijdens de lessen. Een vervolgstap van het onderzoek zou zijn om meerdere respondenten tijdens meerdere lessen te observeren. Daarnaast zou gekozen kunnen worden om niet alleen lessen van de methode 'Goed gedaan' te observeren, maar juist ook lessen van andere methodes. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid om het pedagogisch handelen tijdens beide lessen met elkaar te vergelijken waardoor een nog beter beeld van 'Goed gedaan' ontstaat.

Voor dit onderzoek was vooraf duidelijk de keuze gemaakt om een les van 'Goed gedaan' te observeren. Ook was bewust gekozen om in iedere bouw een leerkracht te observeren.

Echter bleek tijdens het verzamelen van de data dat in de bovenbouw géén van de leerkrachten les gaf met de methode. Hierdoor is gekozen om twee observaties in de middenbouw uit te voeren om uiteindelijk wel drie respondenten te hebben. Echter heeft ook dit gezorgd dat de validiteit van het onderzoek omlaag werd gehaald. Wanneer de periode waarin de data wordt verzameld groter wordt is de kans ook groter dat respondenten les geven met de methode 'Goed gedaan'.

De interviews verliepen anders dan vooraf bedacht. Gekozen was om de interviews met groepjes leerlingen te voeren. Deze keuze was gemaakt om leerlingen aan te zetten tot discussie. Echter bleek tijdens het verzamelen van de data dat de leerlingen niet met elkaar in discussie gingen en het onderwerp sociaal-emotionele ontwikkeling was voor veel leerlingen ook een moeilijk onderwerp om te bespreken. Hierdoor is te stellen dat de opbouw van het instrument niet klopte. Om het onderzoek betrouwbaarder te maken kan de volgende keer gekozen worden voor een gesloten interview of een open interview met één leerling tegelijk.

De deelvragen waren opgesteld om antwoord te geven op de hoofdvraag. Bij het analyseren van de data en het beschrijven van de conclusies bleek echter dat deelvraag 1 en deelvraag 2 veel overlapping hadden waardoor een losse conclusie moeilijk te omschrijven was.

Een waardevolle toevoeging aan het onderzoek zou zijn om te kijken naar de wensen van de leerkrachten. Uit de resultaten en conclusies is gebleken dat leerkrachten ontevreden zijn over de huidige methode en leerlijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Dat ze het anders willen is duidelijk maar wat ze zouden willen werd met dit onderzoek niet duidelijk. Een logisch vervolg onderzoek zou zijn om deze wensen te onderzoeken zodat een duidelijke leerlijn sociaal-emotionele ontwikkeling gerealiseerd kan worden.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Op basis van de conclusies, omschreven in hoofdstuk 5.1, zullen aanbevelingen worden gegeven. Deze relevante en passende suggesties worden geformuleerd ter verbetering van het onderwijs van de onderzoeksschool. Daarnaast zullen de vervolgstappen worden geformuleerd vanuit de resultaten en literatuur.

Aanbeveling 1: Stellen van duidelijke afspraken

Teitler (2010) benoemt dat het voor leerlingen verwarring oplevert wanneer zij bij de ene leerkracht iets mogen en vervolgens bij de andere niet. Uit de resultaten is gebleken dat de afspraken binnen het team van leerkrachten van de onderzoeksschool niet altijd gelijk zijn. Wanneer een lijn wordt getrokken in de afspraken binnen het team zou dit tot verbetering van het sociaal-emotionele klimaat kunnen zorgen. Dit betekent niet dat iedere leerkracht exact hetzelfde moet doen. Het doel is dat het team samenwerkt bij het opstellen en handhaven van regels.

Een voorbeeld interventie zou kunnen zijn om de 5-G cirkel, omschreven door Sipman (2014), in iedere klas op te hangen. Vervolgens zou het gehele team van leerkrachten uitleg moeten krijgen over de inzet van dit instrument. Leerlingen ervaren op deze manier een stukje herkenbaarheid in iedere klas waar zij de gehele basisschool loopbaan op terug kunnen vallen.

Aanbeveling 2: Op zoek naar nieuwe handvatten

Zowel Albas et al.(2007) als van Eijkeren (2008) stellen dat leerlingen zich alleen positief kunnen ontwikkelen wanneer veiligheid wordt geboden. Op de onderzoeksschool is wel degelijk sprake van het bieden van veiligheid. Daarnaast is in de conclusie ook zichtbaar geworden dat alle leerkrachten bouwen aan een relatie met hun leerlingen. Echter is uit de conclusie ook gebleken dat de huidige methode geen handvatten biedt die aansluiten bij de visie van de leerkrachten en de belevingswereld van de leerlingen. Verschillende respondenten gaven aan dat zij graag willen werken aan een leerlijn of andere handvatten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Wanneer het team van de onderzoeksschool een werkgroep zou opstellen die gaat uitzoeken welke handvatten of methodes passen bij de visie en de werkwijze van het team van leerkrachten kan er een nieuwe leerlijn ontstaan. Deze nieuwe handvatten zorgen voor duidelijke afspraken binnen het team, maar daarnaast genoeg ruimte voor eigenheid van het pedagogisch handelen van iedere individuele leerkracht.

Echter is het ook mogelijk om de huidige methode te behouden maar niet meer te werken vanuit de lessen, opgesteld door 'Goed gedaan', maar juist te werken vanuit de opgestelde

competenties. Op deze manier ontstaat er ook een doorlopende leerlijn en kan de methode worden gebruikt ter ondersteuning van de leerlijn.

Aanbeveling 3: Eén team, één taak

Het is van belang dat het team van de onderzoeksschool samen zorg draagt voor het sociaal-emotionele klimaat. Marzano (2007) noemde collegialiteit en professionaliteit als één van de factoren die prestaties op school beïnvloeden. Hierbij is het voeren van collegiale consultatie en het overleggen met elkaar van groot belang. Daarnaast is het de taak van het team om de drie factoren (Teitler, 2010) die het realiseren van afstemming lastig maken te waarborgen; vrees voor aantasting van autonomie, vrees voor een strenge structuur en vrees voor het veranderen van afspraken.

Wanneer het team samen kiest voor een nieuwe weg op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en het pedagogisch handelen kunnen zij samen zorgen voor verbetering van het sociaal-emotionele klimaat.

Bibliografie

- Alblas, G., Heinstra, R., & Sande, H. v. (2007). *praktische psychologie voor leren en onderwijzen*. Groningen: Wolter-Noordhoff.
- Baarda, B., Kalmijn, m., & Goede, M. d. (2015). *basisboek enquêteren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D., & Goede, M. d. (2006). *Basisboek Methoden en Techniek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Bauer, A., Keefe, C., & Shea, T. (2001). *Students with learning disabilities or emotional behavioral disorders*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Eijkeren, M. v. (2008). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HB uitgevers.
- Geerdink, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2008). *Pedagogische kwaliteiten in de basisschool*. Baarn: HBuitgevers.
- Heemstra-Hendriksen, L., Dijkstra, H., & Stoverinck-Bosman, W. (2006). *Het verhaal van het kind*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Janssen, M., Kollenburg, C. v., & Korsten - Zutphen, K. v. (Z.D.). *Goed gedaan! 's-Hertogenbosch*: Malmberg.
- Jeninga, J. (2005). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2016). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Malmberg 's Hertogenbosch,. (Z.D.). *de doorgaande lijn van goed gedaan*. Opgeroepen op december 1, 2016, van malmberg: <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Overige-methodes/Goed-gedaan/Service-bij-Goed-gedaan/De-doorgaande-lijn-in-de-socialemotionele-competenties.htm>
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school, research in actie*. Bazalt.
- Ministerie van onderwijs cultuur en wetenschap. (2016, juli 18). *veilig leren en werken in het onderwijs*. Opgeroepen op november 28, 2016, van rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/documenten/brochures/2016/07/18/zorgplicht-sociale-veiligheid-leerlingen-op-school>
- Overveld, K. v. (2014). *Groepsplan gedrag; Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: PICA.
- Ploeg, J. v. (2003). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Sipman, G. (2014). *Professioneel pedagogisch handelen*. Bussum: Coutinho.
- SKOzoK. (2015, juli 02). *Ons schoolplan*. Opgeroepen op november 16, 2016, van Agnetendal: <https://www.agnetendal.nl/onze-koers/ons-schoolplan/>

- Sluiter, I., & Segers, C. (Z.D.). *Koersplan* . Opgeroepen op november 23, 2016, van SKOzoK:
<https://www.skozok.nl/onze-koers/koersplan>
- Teitler, P. (2010). *Lessen in orde*. Bussum: Coutinho.
- Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). *Gedragsproblemen in school. Het denken en handelen van leraren*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Woltjer, G., & Janssens, H. (2006). *Hoe ga je om met kinderen op school? Competenties in de praktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bijlagen

Bijlage 1 Vooronderzoek

1. U werkt op school aan sociale emotionele ontwikkeling met behulp van onder andere de methode 'goed gedaan', gaat dit naar wens?	
2. Hoe staat het op dit moment met de sociale-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in uw klas?	
3. Waar loopt u tegenaan op gebied van de sociale-emotionele ontwikkeling in de klas?	
4. Heeft u verdere aanvullingen die van toepassing zijn op het onderzoek of het onderwerp?	

Bijlage 2 vragenlijst pedagogisch handelen en sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode 'Goed gedaan'.

	Ik doe dat niet	Ik doe dat bijna nooit	Ik doe dat soms	Ik doe dat regelmatig
	1	2	3	4
1. Ik creëer een veilig pedagogisch klimaat				
a) In de klas besteed ik aandacht aan het zelfvertrouwen van de leerlingen.				
b) In de klas besteed ik aandacht aan het leren omgaan met gevoelens.				
c) In de klas besteed ik aandacht aan het leren omgaan met wensen van anderen.				
d) In de klas besteed ik aandacht aan sociale vaardigheden.				
e) In de klas besteed ik aandacht aan verschillende soorten relaties.				
f) In de klas besteed ik aandacht aan het kunnen inschatten van de eigen emoties van de leerlingen.				
g) In de klas besteed ik aandacht aan de impulscontrole van leerlingen tijdens stressvolle situaties.				
h) In de klas besteed ik aandacht aan het interpreteren van sociale signalen (empathie).				
i) In de klas besteed ik aandacht aan het creëren van een eigen identiteit.				
j) In de klas maak ik gebruik van de G-cirkel (gebeurtenis, gedachte, gevoel, gedrag & gevolg) om sociale problemen in de klas op te lossen.				
k) Aan het begin van het schooljaar besteed ik extra aandacht aan de vorming van een veilig pedagogisch klimaat.				
2. Ik bouw aan een relatie met mijn leerlingen				
a) Ik bouw aan een relatie met leerlingen op het gebied van gevoel.				
b) Ik bouw aan een relatie met leerlingen op het gebied van gedragscontrole.				

c) Ik bouw aan een relatie met leerlingen op het gebied van informatie.				
d) Ik neem de tijd om met leerlingen individueel in gesprek te gaan.				
e) Tijdens het zelfstandig werken geef ik leerlingen individueel aandacht in de vorm van complimenten.				
f) Tijdens het zelfstandig werken geef ik leerlingen individueel aandacht in de vorm van correctie.				
g) Ik maak gebruik van complimenten om te bouwen aan een relatie.				
3. Ik beloon gedrag				
a) Ik beloon gedrag op individueel niveau.				
b) Ik beloon gedrag op groepsniveau.				
c) Ik maak gebruik van een beloningssysteem.				
d) Ik maak gebruik van een beloningssysteem wanneer problematisch gedrag hier aanleiding tot geeft.				
e) Ik maak gebruik van een (extra) individueel beloningssysteem wanneer problematisch gedrag hier aanleiding tot geeft.				
f) Ik beloon met behulp van een tastbare beloning zoals een snoepje of een klein cadeautje.				
g) Ik beloon door aandacht te geven zoals een compliment of een gesprekje.				
h) Ik beloon met behulp van een activiteit.				
i) Ik beloon met dingen die los geen waarde hebben voor leerlingen maar na inwisseling zorgen voor iets waardevols.				
4. Ik corrigeer gedrag				
a) Ik corrigeer gedrag door de aanleiding van het gedrag aan te pakken/passen.				
b) Ik corrigeer gedrag door een consequentie te stellen.				
5. Ik geef lessen met de methode 'goed gedaan'				
a) Ik geef les met de methode 'Goed gedaan'.				
b) Ik gebruik de lessen van 'Goed gedaan' ter ondersteuning van het oplossen van sociale problemen in de klas.				
c) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan het				

zelfvertrouwen van de leerlingen.				
d) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan het leren omgaan met gevoelens.				
e) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan het leren omgaan met wensen van anderen.				
f) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan sociale vaardigheden.				
g) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan verschillende soorten relaties.				
h) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan het kunnen inschatten van de eigen emoties van de leerlingen.				
i) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan de impulscontrole van leerlingen tijdens stressvolle situaties.				
j) Tijdens de lessen van 'Goed gedaan' besteed ik aandacht aan het interpreteren van sociale signalen (empathie).				
6. Mijn pedagogisch handelen				
a) Ik handel bij sociale situaties/problemen in de klas direct vanuit mijn eigen intuïtie.				
b) Bij sociale situaties/problemen overdenk ik mijn keuze voordat ik handel.				
c) Tijdens individuele gesprekken met leerlingen luister ik actief naar de leerling.				
d) Tijdens groepsgesprekken luister ik actief naar wat de leerlingen vertellen.				
e) Ik maak gebruik van het spiegelen van emoties om sociale situaties/problemen op te lossen.				
f) Tijdens gesprekken met leerlingen leef ik me in, in de wereld van die leerling.				
7. Afstemming en afspraken op school op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling				
a) Ik maak gebruik van de doorlopende leerlijn van 'Goed gedaan'.				
b) Ik stem mijn pedagogisch handelen af met mijn duo partner.				

c) Ik stem mijn pedagogisch handelen af met de collega's uit de bouw.				
d) Ik stem mijn pedagogisch handelen af met alle collega's.				
e) Bij sociale problemen vraag ik om hulp bij collega's.				
f) In de klas hanteer ik dezelfde afspraken als alle andere collega's op school op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling.				
g) Ik werk samen met collega's bij het opstellen van regels op school.				
8. Mijn mening				
a) Ik zie op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling op de onderzoeksschool graag nog gebeuren dat:				
b) Ruimte voor opmerkingen en/of feedback:				

Bijlage 3 observatielijst pedagogisch handelen tijdens 'Goed gedaan'.

	Het is zichtbaar	Het is deels zichtbaar	Het is niet zichtbaar	n.v.t.
	1	2	3	4
Een veilig pedagogisch klimaat				
De leerkracht maakt gebruik van de G-cirkel (gebeurtenis, gedachte, gevoel, gedrag & gevolg) om sociale problemen in de klas op te lossen.				
Ik bouw aan een relatie met mijn leerlingen				
De leerkracht neemt de tijd om met leerlingen individueel in gesprek te gaan.				
De leerkracht geeft tijdens het zelfstandig werken individueel aandacht in de vorm van complimenten.				
De leerkracht geeft tijdens het zelfstandig werken individueel aandacht in de vorm van correctie.				
De leerkracht maakt gebruik van complimenten.				
Ik beloon gedrag				
De leerkracht belooft gedrag op individueel niveau.				
De leerkracht belooft gedrag op groepsniveau.				
De leerkracht maakt gebruik van een beloningssysteem.				
De leerkracht belooft met behulp van een tastbare beloning zoals een snoepje of een klein cadeautje.				
De leerkracht belooft door aandacht te geven zoals een compliment of een gesprekje.				
De leerkracht belooft met behulp van een activiteit.				
De leerkracht belooft met dingen die los geen waarde hebben voor leerlingen maar na inwisseling zorgen voor iets waardevols.				
Ik corrigeer gedrag				
De leerkracht corrigeert gedrag door de aanleiding van het gedrag aan te pakken/passen.				
De leerkracht corrigeert gedrag door een consequentie te stellen.				
Ik geef lessen met de methode 'goed gedaan'				
De leerkracht geeft les met de methode 'Goed gedaan'.				
Mijn pedagogisch handelen				
De leerkracht handelt bij sociale situaties/problemen in de klas direct vanuit mijn zijn/haar intuïtie.				
Tijdens individuele gesprekken met leerlingen luistert de leerkracht actief naar de leerling. (luisteren, samenvatten, doorvragen)				
Tijdens groepsgesprekken luistert de leerkracht actief naar wat de leerlingen vertellen.				
De leerkracht maakt gebruik van het spiegelen van emoties.				

Tijdens gesprekken met leerlingen leeft de leerkracht zich in, in de belevingswereld van de leerling.				
Afstemming en afspraken op school op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling				
De leerkracht maakt gebruik van de doorlopende leerlijn van 'Goed gedaan'.				

Bijlage 4 Startvragen interview leerlingen

Een veilig pedagogisch klimaat	
Mijn juf/meester leert mij op mijzelf te vertrouwen (zelfvertrouwen)	
Mijn juf/meester leert mij om te gaan met verschillende gevoelens.	
Mijn juf/meester laat mij zijn wie ik wil zijn.	
Mijn juf/meester maakt gebruik van de G-cirkel (gebeurtenis, gedachte, gevoel, gedrag, gevolg). - Ja → Wat vind jij hiervan? Helpt het jou? - Nee → Zou jij dit willen leren?	

Relatie leerkracht – leerling	
Mijn juf/meester praat met mij over mijn en zijn/haar gevoelens.	
Mijn juf/meester praat met mij over de informatie die wij leren.	
Mijn juf/meester heeft gesprekken met mij allen.	
Mijn juf/meester geeft complimenten tijdens het zelfstandig werken.	
Mijn juf/meester zegt wat ik niet goed doe tijdens het zelfstandig werken.	
Mijn juf/meester geeft veel complimenten.	

Belonen	
Mijn juf/meester geeft mij alleen een beloning als ik het goed doe.	
Mijn juf/meester geeft onze groep een beloning als wij het goed doen.	
Mijn juf/meester gebruikt een beloningssysteem.	
In de klas krijgen wij een snoepje of klein cadeautje als beloning.	
In de klas krijgen wij aandacht van de juf / meester als beloning.	
In de klas verdienen wij een spelletje of andere activiteit als beloning.	
In de klas verdienen wij iets (sticker etc) wat we kunnen inzetten voor een beloning.	

Gedrag corrigeren	
Mijn juf/meester geeft straf als leerlingen zich niet gedragen.	
Mijn juf/meester probeert te kijken naar wat er is gebeurt en dit aan te passen.	

Lessen met de methode 'Goed gedaan'	
Mijn juf/meester geeft les met de methode 'Goed gedaan'. Ja → Wat vind je van deze lessen? Nee → Heb je dit bij andere juffen/meesters wel gehad Ja → Mis je de lessen van 'goed gedaan'?	

Pedagogisch handelen	
Als ik met de juf in gesprek ben, praat ze op mijn eigen niveau.	

Afstemming en afspraken op school	
Bij duo leerkrachten: Mijn juf(fen)/Meester(s) hebben dezelfde afspraken in de klas.	
Bij duo leerkrachten: Mijn juf(fen)/Meester(s) reageren hetzelfde op gedrag van leerlingen.	
Alle juffen op school hebben dezelfde regels.	

Bijlage 5 Analyse observaties bij 3 leerkrachten

Blauw = volledig verschillende observatie	Het is zichtbaar	Het is deels zichtbaar	Het is niet zichtbaar	n.v.t.
Geel = volledig dezelfde observatie				
Groen = deels dezelfde observatie	1	2	3	4
Een veilig pedagogisch klimaat				
De leerkracht maakt gebruik van de G-cirkel (gebeurtenis, gedachte, gevoel, gedrag & gevolg) om sociale problemen in de klas op te lossen.	1			2
Ik bouw aan een relatie met mijn leerlingen				
De leerkracht neemt de tijd om met leerlingen individueel in gesprek te gaan.			3	
De leerkracht geeft tijdens het zelfstandig werken individueel aandacht in de vorm van complimenten.	1	1		1
De leerkracht geeft tijdens het zelfstandig werken individueel aandacht in de vorm van correctie.		2		1
De leerkracht maakt gebruik van complimenten.	3			
Ik beloon gedrag				
De leerkracht belooft gedrag op individueel niveau.	2		1	
De leerkracht belooft gedrag op groepsniveau.		2	1	
De leerkracht maakt gebruik van een beloningssysteem.	2		1	
De leerkracht belooft met behulp van een tastbare beloning zoals een snoepje of een klein cadeautje.			3	
De leerkracht belooft door aandacht te geven zoals een compliment of een gesprekje.	3			
De leerkracht belooft met behulp van een activiteit.			3	
De leerkracht belooft met dingen die los geen waarde hebben voor leerlingen maar na inwisseling zorgen voor iets waardevols.	1	1	1	
Ik corrigeer gedrag				
De leerkracht corrigeert gedrag door de aanleiding van het gedrag aan te pakken/passen.	1	2		
De leerkracht corrigeert gedrag door een consequentie te stellen.		1	2	
Ik geef lessen met de methode 'goed gedaan'				
De leerkracht geeft les met de methode 'Goed gedaan'.	3			
Mijn pedagogisch handelen				
De leerkracht handelt bij sociale situaties/problemen in de klas direct vanuit mijn zijn/haar intuïtie.	2	1		
Tijdens individuele gesprekken met leerlingen luistert de leerkracht actief naar de leerling. (luisteren, samenvatten, doorvragen)			2	1
Tijdens groepsgesprekken luistert de leerkracht actief naar wat de leerlingen vertellen.		2	1	

De leerkracht maakt gebruik van het spiegelen van emoties.		1	2	
Tijdens gesprekken met leerlingen leeft de leerkracht zich in, in de belevingswereld van de leerling.	3			
Afstemming en afspraken op school op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling				
De leerkracht maakt gebruik van de doorlopende leerlijn van 'Goed gedaan'.	3			

Bijlage 6 Analyse interviews bovenbouw, middenbouw en onderbouw
onderbouw middenbouw bovenbouw

Een veilig pedagogisch klimaat	Ja	Nee	Soms	Anders / opmerkelijke citaten
Mijn juf/meester leert mij op mijzelf te vertrouwen (zelfvertrouwen)	X	X X	X	‘Soms praat de juf er wel over, als er iets gebeurd en soms ook gewoon tussendoor’. ‘Jullie proberen het wel, maar het lukt niet altijd’.
Mijn juf/meester leert mij om te gaan met verschillende gevoelens.		X X	X X	‘Als er iemand wordt gepest gaan we dat samen oplossen, dat is niet altijd klassikaal maar soms ook in groepjes’. ‘Wij bespreken soms hoe we het gedaan hebben en wat voor gevoel je hebt bij de les’.
Mijn juf/meester laat mij zijn wie ik wil zijn.	X X X			‘alleen met kletsen niet’.
Mijn juf/meester maakt gebruik van de G-cirkel (gebeurtenis, gedachte, gevoel, gedrag, gevolg). - Ja → Wat vind jij hiervan? Helpt het jou? - Nee → Zou jij dit willen leren?	X	X X X	X	‘Hij hangt in de klas, maar we gebruiken hem niet’. ‘Hij hangt er wel, maar wij doen er niet zoveel mee’ ‘Ja, wij doen dat wel in onze klas’.

Relatie leerkracht – leerling	Ja	Nee	Soms	Anders / opmerkelijke citaten
Mijn juf/meester praat met mij over mijn en zijn/haar gevoelens.	X X	X		‘ja, als er iets gebeurd’. ‘De juf zei, ik ben heel trots op jullie’.
Mijn juf/meester praat met mij over de informatie die wij leren.	X X X			
Mijn juf/meester heeft gesprekken met mij allen.		X X	X X X	‘Bij sommige kinderen uit onze klas wel, want die hebben problemen’. ‘Bij sommige kinderen wel, die lachen de hele tijd’. ‘Als de juf heel kwaad is praat ze alleen in de gang met kinderen’.
Mijn juf/meester geeft complimenten tijdens het zelfstandig werken.	X X X	X		
Mijn juf/meester zegt wat ik niet goed doe tijdens het zelfstandig werken.	X X		X	‘Soms zegt de juf; jullie moeten beter op jezelf letten’.
Mijn juf/meester geeft veel complimenten.	X X X	X		

Belonen	Ja	Nee	Soms	Anders / opmerkelijke citaten
Mijn juf/meester geeft mij alleen een beloning als ik het goed doe.	X X X	X		'In de ene groep wel, in de andere groep niet'.
Mijn juf/meester geeft onze groep een beloning als wij het goed doen.	X X X			'Als wij de hoeken heel goed hebben opgeruimd, dan krijgen wij een sticker'.
Mijn juf/meester gebruikt een beloningssysteem.	X X X			'Als wij 5 stickers hebben, mogen we extra buitenspelen'.
In de klas krijgen wij een snoepje of klein cadeautje als beloning.	X	X X X	X	'Soms als we een toets hebben krijgen we een snoepje van de juf'. 'Ja, wij krijgen altijd een cadeautje'.
In de klas krijgen wij aandacht van de juf / meester als beloning.	X	X X		'Aandacht maakt mij ook niks uit'.
In de klas verdienen wij een spelletje of andere activiteit als beloning.	X X X			
In de klas verdienen wij iets (sticker etc) wat we kunnen inzetten voor een beloning.	X X X			

Gedrag corrigeren	Ja	Nee	Soms	Anders / opmerkelijke citaten
Mijn juf/meester geeft straf als leerlingen zich niet gedragen.	X X		X X	'Ligt eraan wat je doet'. 'Soms zegt de juf, dit is de laatste keer'. 'Dan moeten ze in de gang staan en dan is de juf heel streng'.
Mijn juf/meester probeert te kijken naar wat er is gebeurt en dit aan te passen.		X X X		'Je krijgt eerder gewoon straf'.

Lessen met de methode 'Goed gedaan'	Ja	Nee	Soms	Anders / opmerkelijke citaten
Mijn juf/meester geeft les met de methode 'Goed gedaan'. Ja → Wat vind je van deze lessen? Nee → Heb je dit bij andere juffen/meesters wel gehad Ja → Mis je de lessen van 'goed gedaan'?	X X	X		'Bij ons niet echt, we doen dan vaak een spelletje of zoiets, niet echt lessen'. 'Andere jaren in groep 5/6 kregen we wel lessen, maar die lessen waren niet zo leuk'. 'Onze juf leest altijd het verhaal voor op vrijdag'. 'De juf verteld de verhalen van 'Goed gedaan'.

Pedagogisch handelen	Ja	Nee	Soms	Anders / opmerkelijke citaten
Als ik met de juf in gesprek ben, praat ze op mijn eigen niveau.	X X X		X	'Ik snap niet altijd wat de meester zegt'.

Afstemming en afspraken op school	Ja	Nee	Soms	Anders / opmerkelijke citaten
Bij duo leerkrachten: Mijn juf(fen)/Meester(s) hebben dezelfde afspraken in de klas.		X X X	X	‘Bij de ene krijg je meer waarschuwingen, bij de ander is het gewoon klaar’. ‘Sommige dingen doen ze wel hetzelfde en andere echt totaal anders’. ‘De ene juf is meer wild, streng en spelletjes achtig en de andere is rustig, heel lief en niet streng’.
Bij duo leerkrachten: Mijn juf(fen)/Meester(s) reageren hetzelfde op gedrag van leerlingen.		X X X	X	‘Soms zeggen ze wel iets anders wat je wel of niet mag’. ‘De ene doet wat rustiger aan, en de andere is wat strenger’.
Alle juffen op school hebben dezelfde regels.		X X X	X	‘Bij de overblijf reageert iedere juf anders’. ‘Onder schooltijd hebben de juffen de basisregels wel ongeveer hetzelfde’. ‘Je merkt wel dat er verschillen zijn’. ‘Allemaal een beetje anders’. ‘Ze hebben niet dezelfde regels’.