

**Master SEN
Deeltijd 2^e jaar
2010-2011**

Praktijkonderzoek in de klas

**T
H
E**

**R
U
L
E**

THAT REALLY RULEZ

**Naam: Amal Bechaine
Studentennummer: 2173244
Begeleider: Angeline van der Kamp
Opleiding: Master SEN, 2^e jaar**

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
--------------	---

1 Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1	Aanleiding en probleemstelling	5
1.2	Context en relevantie van het onderzoek	5
1.3	De onderzoeksvraag	6
1.4	Doel onderzoek	7

2 Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1	De visie van de school	7
2.2	Het pedagogische klimaat	9
2.2.1	Interactie	10
2.2.2	Instructie	10
2.2.3	Klassenorganisatie	10
2.2.4	Leerling en/of leerstof gericht onderwijs	11
2.3	Gemeenschappelijkheid in de school	12
2.3.1	De basisvaardigheden	12
2.3.2	De leeromgeving	12
2.3.3	Een positief schoolklimaat	12
2.4	Regels en afspraken rondom het pedagogisch klimaat	13
2.4.1	Op schoolniveau	14
2.4.2	Op docentenniveau	14
2.5	Communicatie tussen de docent en de leerling	14
2.5.1	Relatie tussen docent en leerling	16
2.5.2	Relatie met de docent	17
2.5.3	De docent als coach	17
2.5.4	Relaties met de leerling	18

3 Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1	Onderzoeksvorm	20
3.2	Dataverzameling	20
3.2.1	Fase 1: het bestuderen van bronnen	20

3.2.2	Fase 2: vragenlijst groep A	21
3.2.3	Fase 3: interview leerlingen	21
3.2.4	Fase 4: observatie docenten	22
3.2.5	Fase 5: enquête docenten	22
3.2.6	Fase 6: de klassenklimaatschaal	23
3.3	Doelgroep in het onderzoek	23
3.4	Validiteit en betrouwbaarheid	24
3.4.1	Triangulatie	25
3.4.2	Ethische aspecten	25

4 Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1	Inleiding	26
4.2	Verzameling van data in fase 1	27
4.3	Verzameling van data in fase 2	27
4.4	Verzameling van data in fase 3	28
4.5	Verzameling van data in fase 4	29
4.6	Verzameling van data in fase 5	30
4.7	Verzameling van data in fase 6	31

5 Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1	Wat verstaan wij op onze school onder gemeenschappelijk pedagogisch klimaat?	33
5.2	Hoe ervaren de verschillende docenten de gemeenschappelijkheid van het pedagogisch klimaat op dit moment?	33
5.3	Welke ideeën hebben collega's over mogelijkheden van verbetering?	34
5.4	Wat zeggen leerlingen van klas A over het pedagogisch klimaat van dit moment?	35
5.5	Welke mogelijkheden dragen leerlingen aan voor verbetering?	36
5.6	Beantwoording van de onderzoeksvraag	36

6	Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen	
6.1	Algemene conclusie	38
6.2	Conclusie gemeenschappelijk klimaat op de praktijkschool	38
6.3	Conclusie pedagogisch klimaat leerlingen	40
6.4	Vervolgonderzoek	42
7	Hoofdstuk 7 Evaluatie	
7.1	Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?	43
7.2	Wat heb ik als onderzoeker geleerd?	44
7.3	Aanbevelingen voor andere onderzoekers	44
	Literatuurlijst	45
	Bijlagen	
	Bijlage 1: Interview vragen	48
	Bijlage 2: Niveaus van Bateson (2008)	49
	Bijlage 3: Enquête docenten	50
	Bijlage 4: Observatieformulier Weusten en Hoornstra (2011)	51
	Bijlage 5: Vragenlijst leerlingen	52
	Bijlage 6: De klimaatschaal (Jeninga, 2008)	53
	Bijlage 7: Bezoek vragen Praktijkschool te Heemskerk	55
	Bijlage 8: Communicatieschema Gordon (2002)	56
	Bijlage 9: Interactiecirkel Mossevelde (1999)	57

Samenvatting

Voor u ligt een onderzoek wat is uitgevoerd op een school voor Praktijkonderwijs in Zaandam. Tijdens dit onderzoek ben ik al drie jaar werkzaam in het onderwijs. De school heeft ongeveer 215 leerlingen en bestaat uit 14 klassen. De gemiddelde klassengrootte is 14 leerlingen. De leeftijdscategorie waarin dit onderzoek wordt gehouden, ligt tussen de 12-14 jaar.

Bij het bepalen van het onderwerp van mijn onderzoek, kwam het onderwerp een veilig pedagogisch klimaat al snel bij mij op. Voorafgaand aan het onderzoek, heb ik een literatuurstudie gemaakt over het ontwikkelen van een schoolbreed gemeenschappelijk pedagogisch klimaat waarbij een geïntegreerde aanpak voor het beheersen van gedrag centraal staat (Kennisstuk, 2010).

In dit onderzoek beschrijf ik hoe het pedagogisch klimaat van één groep wordt ervaren door zowel leerlingen als docenten en wat leerlingen prettig vinden aan docentgedrag. Vanuit de literatuur onderzoek ik welk docentgedrag een rol speelt in het creëren van een pedagogisch klimaat en wat dat betekent voor het handelen van de docent in klas A.

In hoofdstuk 2 komt naar voren wat een pedagogisch klimaat inhoudt en welke aspecten hierin een rol spelen. Door het inzetten van doelgerichte instrumenten zoals een interview, observaties, open en gesloten vragenlijsten ben ik tot bepaalde conclusies gekomen, die tevens een aanbeveling zijn voor het gemeenschappelijk pedagogisch klimaat van de Praktijkschool.

De ontwikkeling van de leerlingen begint al bij het binnenkomen van de school. Wanneer ze zin hebben in school en met plezier naar school gaan, dan zijn ze bereid zich te ontwikkelen. Als docent sluit ik mij aan bij Jeninga (2008) die zegt dat wanneer leerlingen door een docent op een positieve manier worden uitgedaagd en worden ondersteund, dat effect heeft op het welbevinden van de leerling. Leerlingen laten hun eigen mening horen, durven zichzelf te zijn, doen ervaringen op zowel positieve als negatieve en ontwikkelen daarmee hun zelfbeeld.

Heel veel plezier met het lezen van dit onderzoek.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1. Aanleiding en probleemstelling

Mijn naam is Amal Bechaine en sinds 2010 ben ik als AVO¹ docent en mentor werkzaam op deze Praktijkschool. Halverwege het jaar heb ik de onderzoeksgroep; klas A² overgenomen. Deze klas stond bekend als niet gemotiveerd om zich in te zetten voor de vakken die aangeboden werden. Dat bleek uit het gedrag van de leerlingen, ze uiten zich negatief over de aangeboden stof, over de activiteiten en over de school als geheel.

Om over na te denken

Als docent wil ik dat leerlingen zich in het klaslokaal op een bepaalde manier gedragen. Hoewel de docent de grootste invloed heeft op de ordehandhaving in de klas, is consequent handelen nodig. De gedragsregels die in één klas worden onderwezen, zouden op precies **dezelfde manier** in alle klassen ontwikkeld en onderwezen moeten worden. Dat heet onderwijzen van goed gedrag op schoolniveau.

(Bron: Golly, 2009)

1.2 Context en relevantie van het Onderzoek

In de aanloop naar dit onderzoek heb ik mij gericht op het positief benaderen van leerlingen met betrekking tot hun gedrag en de rol van de docent en het effect van zijn gedrag (Golly, 2009). Het gebruik van oplossingsgerichte gesprekstechnieken (Furman, 2006), welke aspecten een rol spelen in het pedagogisch klimaat en de vaardigheden die een docent nodig heeft staan hierin centraal. Als docent ben je een professional: op cognitief gebied, wat neerkomt op de inhoudelijke en didactische kant van een vak en op pedagogisch gebied waarin een docent in staat is om een relatie op te bouwen met de leerling. In mijn onderzoek richt ik mij op hoe het gemeenschappelijk pedagogisch klimaat wordt ervaren op mijn werkplek. Dit is gerelateerd aan de verschillende docenten en de leerlingen van deze klas. Het gaat het om naar wat er nodig is om een pedagogische relatie op te bouwen tussen leerling en docent. Deze vraag is leidraad geweest voor het opzetten van mijn onderzoek.

¹ Algemeen Vormend Onderwijs (AVO)

² Klas A: huidige onderzoeksgroep

Volgens Mosselvelde (1999) neemt bij deze doelgroep de behoefte aan zelfstandigheid, privacy, een eigen mening en eigen verantwoordelijkheid sterk toe. De toegenomen zelfstandigheid uit zich vaak in onzekerheid of in een kritische houding tegenover voorschriften en gedragingen van opvoeders en andere volwassenen.

1.3 De onderzoeksvraag

De centrale vraagstelling in dit onderzoek houdt in; *hoe kunnen wij als docenten in klas A gezamenlijk zorg dragen voor een veilig pedagogisch klimaat?*

Mijn ideale beeld als onderzoeker en mentor is om zoveel mogelijk gemeenschappelijkheid te creëren in de pedagogische aanpak van de docenten in het team.

De bijhorende deelvragen in dit onderzoek zijn:

- Wat verstaan wij op onze school onder gemeenschappelijk pedagogisch klimaat?
- Hoe ervaren de verschillende docenten de gemeenschappelijkheid van het pedagogisch klimaat op dit moment?
- Welke ideeën hebben collega's over mogelijkheden van verbetering?
- Wat zeggen leerlingen van klas A over het pedagogisch klimaat van dit moment?
- Welke mogelijkheden dragen leerlingen aan voor verbetering?

1.4 Doel Onderzoek

Het doel in mijn onderzoek is om een bijdrage te leveren aan de gemeenschappelijke visie van de school door erachter te komen hoe het ervoor staat met de pedagogische aanpak van één klas en hoe docenten en leerlingen het pedagogisch klimaat ervaren.

Het doel van mijn onderzoek is om erachter te komen welke aspecten een rol spelen in het creëren van een positief pedagogisch klimaat op klassenniveau en wat dat kan betekenen voor het gemeenschappelijk klimaat binnen de school.

Hoofdstuk 2 Theoretische Onderbouwing

In dit hoofdstuk licht ik toe op welke thema's en begrippen het accent ligt in dit onderzoek. Dat doe ik door mijn onderzoeksvraag in een theoretisch kader te onderbouwen. In dit onderzoek vormen de docenten en de leerlingen de doelgroep in het domein van mijn onderzoek: het pedagogisch klimaat.

Om over na te denken

Leerlingen varen er bij als er **een veilige sfeer** in de klas heerst. Ze kunnen zichzelf zijn, ze kunnen aangesproken worden op hun gedrag en kunnen zich verder ontwikkelen, zowel op cognitief gebied als sociaal gebied. In de literatuur wordt dit door Brandsma en Bos (1994) ondersteund. Dankzij een gemeenschappelijk en duidelijk pedagogisch klimaat is het mogelijk om pedagogische doelstellingen te behalen, waarin leerlingen zichzelf kunnen zijn.

Bron: Brandsma en Bos, 1994

Om antwoorden te vinden op de centrale vraag ga ik in op de volgende sleutelwoorden en theoretische begrippen: wat een pedagogisch klimaat concreet inhoudt, wat voor rol de visie van de school hierin speelt, hoe de communicatie en relatie tussen docent en leerling zich ontwikkelen en tenslotte heb ik in de literatuur bestudeerd hoe er een schoolbrede gemeenschappelijke pedagogische aanpak ontwikkeld kan worden.

2.1 De visie van de school (Jutten, 2006)

Volgens Dulk & Janssens (2005) heeft de onderwijsvisie van een school invloed op het pedagogische klimaat. In de visie staan voorwaarden die een rol spelen in het huidige klimaat van de Praktijkschool. In het schoolplan (2011) staan de volgende aspecten als belangrijk beschreven: het creëren een veilig klimaat, waarin leerlingen zich gekend voelen en de school als een plezierige plek ervaren. De aandachtspunten zijn inzetten op een positief pedagogisch klimaat en de relatie met de leerling. De mentor wordt in dit proces als belangrijke factor aangeduid, vanwege de leidende rol die hij hierin heeft. Eijkeren (2006) geeft aan dat het helemaal niet uitmaakt vanuit welke visie je werkt, als er maar rekening wordt gehouden met de behoefte van de leerlingen. Dit sluit aan bij Stevens (1997) die spreekt over drie basisbehoeften; behoefte aan goede relaties, behoefte aan competentie en behoefte aan autonomie.

Hoe een pedagogisch klimaat zich ontwikkelt, is afhankelijk van de pedagogische uitgangspunten van de Praktijkschool. In de praktijk heeft het MT³ naast de visie, een aanvullend document opgesteld, genaamd 'de leefregels'. Dit document is een aantal jaren geleden opgesteld om voor meer gemeenschappelijkheid te zorgen in de algemene ruimtes. Een van de pedagogische uitgangspunten van de onderzochte Praktijkschool is het verschil tussen de onder- en bovenbouw. Volgens het schoolplan (2011) ligt het accent in de onderbouw op het verlengde mentoraat en op de relatie met de individuele leerling. Dat sluit aan bij één van de basisbehoeften van Stevens (1997). De behoefte aan relatie houdt in dat leerlingen behoefte hebben aan veiligheid en geborgenheid. Eijkeren (2006) geeft aan dat een docent daarvoor zorgt door een relatie met de leerling aan te gaan en aandacht te besteden aan de onderlinge relaties in de klas.

Tijdens mijn werk in de rol van mentor heb ik bemerkt dat door het verlengde mentoraat, de leerlingen een sterke vertrouwensband ontwikkelen met hun mentoren. Het voordeel van een verlengd mentoraat is dat twee mentoren twee jaar lang dezelfde klas krijgen. Voor de leerling houdt dit in dat er elke dag een mentor op school is waar hij bij terecht kan. Eijkeren (2006) benoemt de belangrijke invloed van de docent die voor de klas staat. De docent is degene die de visie van de school in de praktijk toepast door de manier waarop hij met de leerlingen omgaat. Voor de docent houdt het mentoraat in, dat je een duo mentor hebt die meer ervaring heeft en met wie je kan overleggen over een gezamenlijke aanpak in de klas.

De pedagogische begeleiding van de Praktijkschool is gericht op het vormen van leerlingen tot zelfstandige en zelfverantwoordelijke volwassenen. De pedagogische begeleiding kent twee hoofdzaken; leren om op een goede manier samen te leven met anderen en leren om kritisch te kijken naar het eigen handelen (Boerman, 2001).

³ Management Team

2.2 Het pedagogisch klimaat

Het pedagogisch klimaat geldt voor iedereen op de school. Boerman(2001) spreekt van de morele verantwoordelijkheid van de docent. Daarin staat de houding en de vaardigheid van de docent rondom omgangsvormen centraal. Eijkeren (2006) en Huntink(2010) benadrukken dit gegeven door te benoemen dat relaties en onderling vertrouwen tussen de leerling en de docent nodig zijn voor het creëren van een veilig pedagogisch klimaat. Het belang van de docentenrol wordt door alle drie bevestigd. Oorschot (2011) geeft aan dat de school de pedagogische opdracht heeft om te zorgen voor binding tussen de leerlingen onderling en tussen de docenten en de leerlingen. Eijkeren (2006) benoemt de elementen die in de school een bepalende factor hebben: de visie, het gebouw, de docent, het team, doelgroep en de grootte van de school.

Onder het pedagogische klimaat verstaan Dulk en Janssens (2005) het volgende:

“Het geheel van factoren dat de relaties tussen alle personen in het school gebeuren bepaald”

Met alle personen wordt bedoeld dat het gaat om iedereen in de school, niet alleen leerlingen en docenten, maar ook de directie, de OOP⁴ en overige werknemers. Een goed pedagogisch klimaat is een klimaat waarin elke leerling zich het beste kan ontwikkelen. Wat voor de ene leerling geldt, geldt niet voor de ander. De één heeft behoefte aan structuur, de ander aan een wat vrijere setting, de één voelt zich gesterkt door een compliment en de ander juist niet. Al deze combinaties, zorgen voor een plek waar een leerling zichzelf kan zijn en zichzelf kan ontwikkelen.

Zowel Dulk en Janssens (2005) als Boerman (2001) geven aan dat het pedagogisch klimaat geen stabiel gegeven is, waardoor het voortdurend aandacht behoeft. Wat Dulk en Janssens (2005) tevens erkennen is dat een docent in bezit hoort te zijn van drie kwaliteiten, wil hij een goed pedagogisch klimaat opzetten. De oorsprong van deze kwaliteiten ligt in het adaptief onderwijs, omdat de docent inspeelt op de drie basisbehoeften van Stevens(1997). Door de manier waarop de docent met de leerling omgaat, de manier waarop hij les geeft en zijn lessen organiseert wordt het pedagogisch-didactisch handelen van de docent zichtbaar. De drie basisbehoeften (Stevens,1997) worden gekoppeld aan drie aspecten van het handelen van de docent, namelijk: interactie, instructie en de klassenorganisatie.

⁴ Onderwijzend Ondersteunend Personeel

2.2.1 Interactie

Créton en Wubbels (1984) onderscheiden in combinatie met Leary (1957) acht interactiestijlen bij docenten, waaronder de begrijpende docent, de vriendelijke docent, de leidende docent, de strenge docent, de corrigerende docent, de ontevreden docent, de ruimte gevende docent en de onzekere docent. De verschillen in de pedagogische stijlen van docenten roepen verschillend gedrag op bij de leerlingen. Eijkeren (2006) geeft aan dat het een voorwaarde is dat een docent bewust is van zijn pedagogische stijl. De volgende manieren kunnen de docent bewust maken; een kritische zelfreflectie, intervisiegroep met collega's, inbreng van ouders, inbreng van de leerlingen en tenslotte coaching door een ervaren collega. In dit onderzoek speelt de pedagogische stijl van de docent een grote rol, omdat elke docent zijn eigen stijl heeft ontwikkeld wat invloed heeft op het pedagogische klimaat in de klas.

2.2.2 Instructie

Veenman (1993) geeft aan dat het bij instructie gaat om de kwaliteit van het instructieproces. Door effectieve gedrag patronen voor instructie te categoriseren in een instructiemodel, komt Veenman (1993) op de volgende zes rubrieken die van belang zijn voor een effectieve instructie: dagelijkse terugblik, presentatie, oefenen, individuele verwerking, periodieke terugblik en de terugkoppeling. Dit directe instructiemodel is op twee manieren in te zetten in de klas waarin de rol van de docent varieert van sterk sturend tot minder sturend. Het model sluit aan bij de derde basisbehoefte van Stevens (1997), waarin leerling autonoom zijn en zelf verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de uitvoering van hun taken.

2.2.3 Klassenorganisatie

Klassenmanagement is het scheppen van voorwaarden van succesvol onderwijs en is gericht op het vergroten van de effectieve leertijd. (Eijkeren, 2006) Concreet komt dit neer op dat leerlingen weten wat ze moeten doen, dat ze weten waar de spullen in de klas liggen en wat ze moeten doen als ze klaar zijn met hun taak. De volgende aandachtspunten spelen een rol in de klas: regels, ingeslepen gewoonten, efficiënte tijdsbesteding, structuur, orde handhaven en het voorkomen van storend gedrag. de inrichting van een lokaal heeft te maken met de visie van de school op onderwijs en het didactisch concept. In dit onderzoek is klassenmanagement een belangrijke factor, omdat de manier waarop de docent zijn klas inricht en de lessen aanbiedt van belang zijn voor de sfeer in de klas.

Volgens Ofman (1995) heeft ieder mens een aantal typerende kernkwaliteiten. Dat is de kracht van deze persoon, iedere kernkwaliteit heeft een sterke en een zwakke kant. Dat sluit aan bij wat Leary (1957) beschrijft over het aangepaste en onaangepaste gedrag van de docent. Een voorbeeld is de behulpzame docent, die zo graag wil helpen dat hij daarin doorschiet. Zijn valkuil of zijn onaangepast gedrag heet dan bemoeizucht. Volgens het SBL⁵ (2004) is een docent pedagogisch competent, wanneer hij een veilige leeromgeving creëert in de klas. Een docent die ervoor zorgt dat zijn leerlingen weten dat ze erbij horen, dat ze welkom zijn, gewaardeerd worden en op een respectvolle manier met elkaar omgaan.

2.2.4 Leerling en/of leerstofgericht onderwijs

Devos (1995) maakt onderscheidt tussen scholen die leerstofgericht zijn en scholen die leerling-gericht zijn. Hij geeft aan dat het pedagogisch klimaat met een leerling gerichte structuur een beter pedagogisch klimaat hebben dan scholen die op de leerstof gericht zijn. Eijkeren (2006) noemt deze scholen die gericht zijn op de sociale of de cognitieve ontwikkeling. Vanuit de sociaal-emotionele ontwikkeling is het pedagogisch klimaat gericht op de sfeer in de groep. Kenmerken van deze sfeer zijn; leerlingen durven zich te uiten, ze voelen zich veilig, vertrouwd en begrepen. Vanuit het oogpunt van de cognitieve ontwikkeling is het pedagogisch klimaat gericht op de omgeving die de leerling uitdaagt en tegelijkertijd rekening houdt met het niveau van de leerling.

Als ik dit gegeven koppel naar de Praktijkschool zie ik dat docenten actief leerlingen willen begeleiden en coachen. Er worden gesprekken gehouden met leerlingen om inzicht bij te brengen, zelfstandig werken wordt gestimuleerd en er wordt professioneel hulp ingeschakeld wanneer het buiten de expertise van de docent valt. Dit komt neer op een leerling-gerichte structuur binnen de school. Volgens de Amerikaanse filosoof en onderwijskundige John Dewey (1999) gaat het niet om leerling of leerstofgericht, maar om een combinatie van deze twee: de juiste leerstof aangepast op de leerling-gerichte benadering. Op mijn werk is er geen structurele combinatie van leerstof en leerling aanwezig, er wordt voornamelijk klassikaal lesgegeven. Wat een rol zou kunnen spelen in dit proces is de implementatie van het IOP⁶ op onze school. Het is een streven om in 2012 voor alle leerlingen op de Praktijkschool een IOP te hebben. Dit geldt voor alle praktijkonderwijs scholen in Nederland (KPC, 2011).

⁵ SBL: Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2004)

⁶ Individueel Ontwikkelingsplan (IOP)

2.3 Gemeenschappelijkheid in de school

Het pedagogisch klimaat is niet alleen zichtbaar in de klas, maar heeft ook te maken met het algemene schoolklimaat. Veenman (1993) geeft aan dat het schoolklimaat in sterke mate wordt bepaald door drie factoren: de mate waarin het leren wordt benadrukt, de ordelijkheid van de leeromgeving en de mate waarin verwachtingen aan leerlingen worden gesteld.

2.3.1 De basisvaardigheden

Het leren van basisvaardigheden aan leerlingen door docenten, door voldoende tijd hieraan te besteden en deze tijd optimaal te benutten. De leerlingen ervaren het belang van deze basisvaardigheden door het gedrag van de docent en het gedrag van ouders (Maslow, 1954). Een belangrijk aspect voor het schoolklimaat is hoe de school met de ouders omgaat. In de praktijk zijn leerlingen zich niet bewust van wat ze leren, dat komt voort van uitspraken waarin leerlingen zeggen dat ze niets leren op school. In het onderzoek zal ik rekening moeten houden met de drie factoren van het schoolklimaat en hoe dit in de klas tot uiting komt.

2.3.2 De leeromgeving

Het schoolklimaat is afhankelijk van de betrokkenheid van de leerlingen, docenten en schoolleiding. De regels van de school zijn gemeenschappelijk en worden door iedereen geaccepteerd. Leerlingen zijn betrokken bij de school en hebben een actieve bijdrage. Docenten zijn duidelijk en consequent ten aanzien van de regels. De rol van de schoolleiding bestaat uit het bereiken van een consensus over regels en procedures bij alle betrokkenen en te zorgen voor naleving van deze regels (Veenman, 1993). In mijn onderzoek zal ik aandacht besteden aan de regelstructuur van onze school en hoe dit tot uiting komt in de klas.

2.3.3 Een positief schoolklimaat

Positieve verwachtingen van docenten ten aanzien van leerlingen dragen sterk bij aan een positief schoolklimaat (Veenman, 1993). Leerlingen hebben het gevoel dat de school hen wil helpen zich bepaalde vaardigheden eigen te maken. Golly (2009) beschrijft hiervoor een methode, genaamd PBS⁷, waarin wordt beschreven hoe er een positief leer- en leefklimaat kan worden gecreëerd in. PBS is een schoolbrede aanpak die wordt ontwikkeld vanuit gemeenschappelijke waarden.

⁷ Positive Behaviour System (Golly, 2009)

Het gaat om een eenvoudige doeltreffende methode om alle medewerkers van de school op één lijn te krijgen wat betreft het omgaan met het gedrag op het niveau van de school, de klas en de docent. Alblas (1983) legt de nadruk op het aanmoedigen van goed gedrag en het creëren van een vriendelijk klimaat met schaars gebruik van straffen. Ook Looy (1998) geeft aan dat er op drie verschillende niveaus regels en afspraken worden aangeduid. Dat is op schoolniveau, groepsniveau en op leerkrachtniveau. Wanneer alle drie de niveaus gelijk zijn in afspraken en handelingen, behaal je gemeenschappelijkheid.

Ter illustratie



2.4 Regels en afspraken rondom het pedagogisch klimaat

Golly (2009) zegt hierover dat regels en gedragingen van leerlingen en docenten gekoppeld kunnen worden aan de gebruiken en praktijken van de klas en op school. Dit zorgt voor een concrete invulling. Golly (2009) benoemt dat minstens 80% van alle personeelsleden van de school zou de visie positief moeten uitvoeren en ondersteunen, om tot een gemeenschappelijke en gestructureerde aanpak te komen.

Daarnaast speelt de regelstructuur van de school een rol in dit onderzoek. Regels bieden veiligheid, bescherming en geborgenheid (Dulk, 1974). Hierdoor is het duidelijk waar de grens ligt. Goede en rechtvaardige regels kunnen van een klas een hechte groep maken en kunnen meerdere positieve gevolgen hebben zoals voorspelbaarheid in de lessen, duidelijke structuur van de lessen, veilig gevoel bij leerlingen creëren en als straf nodig is, is dat tevens verbonden aan het overtreden van afgesproken regels (Bongaards & Sas, 2000).

Bongaards (2000) geeft aan dat het van belang is om in termen van positief en concreet gedrag de regels op de stellen. Golly (2009) sluit hierbij aan door duidelijk te maken wat voor waarde een positief gemeenschappelijk schoolklimaat kan betekenen en om regels samen met leerlingen op te stellen.

2.4.1 Op schoolniveau

Op schoolniveau zijn er algemene regels opgezet, die een rol spelen in het leer- en leefklimaat. Daarnaast heb je de klassenregels; die worden bepaald door de docent en als het goed is, samen met de leerlingen vastgesteld aan het begin van het schooljaar. In mijn praktijk merk ik dat regels in de algemene ruimte op verschillende manieren worden toegepast, doordat leerlingen niet altijd door docenten aangesproken worden op de afspraken van de school. In de pauzes staan leerlingen dan op een plek waar ze ‘officieel’ niet mogen staan. Scholare (2011) geeft aan dat je als docent zowel met een leerklimaat als met een leefklimaat te maken hebt. Het leerklimaat houdt in; de formele regels van de school en de klas en bij het leefklimaat gaat het om het groepsproces van de klas met de daarbij passende gedragsregels. Voor het leefklimaat op de Praktijkschool is het document ‘leefregels’ opgezet, dit document is opgesteld om de gemeenschappelijkheid in de school te vergroten (Leefregels, 2008).

2.4.2 Op docentenniveau

Vervolgens heb je nog het docentniveau, waarin elke klas zijn eigen regels heeft (Teitler, 2009). De manier waarop de regels gehanteerd worden, hangt voornamelijk van de individuele docent af. Op de Praktijkschool reageren de docenten veelal vanuit hun eigen persoon, waardoor de reacties van docenten in situaties kunnen verschillen. In de praktijk zorgt dit voor onrust wanneer er een docent voor de klas moet staan; er gelden in de klas andere regels waar de docent niet bekend mee is en dat kan voor strijd zorgen tussen de docent en de klas.

2.5 Communicatie tussen de docent en de leerling

Onderwijzen en lesgeven is meer dan het doorgeven van kennis en het aanleren van gedragspatronen. Er is een communicatief proces gaande op inhoudelijk niveau en op relationeel niveau. In de menselijke communicatie, worden de inhoudelijke boodschappen vergezeld door de relationele aspecten (Mossevelde, 1999).

Gordon (2002) heeft hiervoor het communicatieschema⁸ ontwikkeld. Mossevelde (1999) geeft aan dat gedrag in de klas storend is, wanneer één leerling of een deel van de groep ten koste van anderen eigen relationele doelen nastreeft. Doelen die veelal te maken hebben met aandacht, macht, frustratie en andere aspecten die voortkomen uit persoonlijke emoties. Om de communicatie zo positief mogelijk te laten verlopen, hoort de docent zich bewust te zijn van deze relationele aspecten die meestal op de achtergrond een grote rol spelen in de klas. Daarin spelen de gesprekvaardigheden van de docent een essentiële rol (Bokhorst, 2002).

Een communicatieve docent

Hoe een pedagogisch klimaat in de klas wordt, heeft te maken met **de communicatieve vaardigheden** van de docent, de relationele aspecten die leerlingen kunnen hebben en indirect hoe de leerling over zichzelf denkt.

(Bron: Dulk, 1974)

Deze relationele aspecten leveren een bijdrage aan het pedagogisch klimaat en de sfeer in de klas. Afhankelijk van de belangen die leerlingen nastreven. Bij de communicatie tussen de docent en de leerling, wordt er een groot beroep gedaan op de communicatieve vaardigheden van de docent. Dulk (1974) zegt dat de persoonlijke vaardigheden in sterke mate bepalen hoe een docent het pedagogische klimaat creëert en onderhoudt. Hoe sterker de docent in zijn communicatie, hoe eerder hij de relationele doelen van een leerling herkent en hierop kan inspelen.

2.5.1 Relatie tussen docent en leerling

De relatie tussen de docent en de leerling speelt zich af binnen en buiten de klas. De woordelijke communicatie speelt een rol in de relatie, maar nog meer speelt de mimiek, de gebaren en de lichaamstaal van de docent een rol. Mossevelde (1999) geeft aan dat wanneer docenten en leerlingen in een loyaliteitsrelatie zitten, er minder onrust heerst in het relationele gebied. De loyaliteitsrelatie houdt in dat de leerling jou kent als docent en een lijntje met je heeft. Bij mij in de praktijk is dat een voordeel, doordat elke docent pleinwacht loopt en met de leerling in aanraking komt.

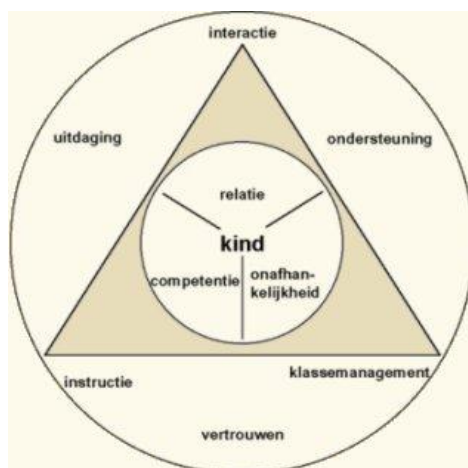
⁸ Zie bijlage: Communicatieschema Gordon (2002)

Alleen heeft niet elke docent een loyaliteitsrelatie met de desbetreffende leerling, waardoor er onrust kan voorkomen in het relationele gebied. Die kun je opbouwen als je lesgeeft aan bepaalde groepen leerlingen. Zowel leerlingen als docenten proberen de macht van het communicatieproces naar zich toe te trekken, wat zorgt voor frustraties bij docenten als bij leerlingen.

2.5.2 Relaties met de docent

Stevens (1997) zegt dat leerlingen goede contacten met docenten belangrijk vinden. Daarbij gaat het vooral om het basiscontact van elkaar groeten en aankijken.

Docenten met wie leerlingen een goed contact hebben, kunnen op een ongedwongen manier met elkaar praten. Voor mij als docent houdt dit in dat leerlingen zich gaan openstellen en meer over zichzelf vertellen. Stevens (1997) noemt deze verbondenheid als een teken dat de leerling zijn docent iets waard is, en omgekeerd. Deze verbondenheid wordt door Stevens (1997) als kernbegrip beschouwd bij het ontwikkelen van een ondersteunende, veerkrachtige en productieve schoolgemeenschap.



Bron: Stevens, 1997

2.5.3 De docent als coach

Volgens Wulp (2008) geeft aan dat het oplossingsgericht werken docenten en leerlingen kan helpen bij het vinden van oplossingen. Berg (2008) benoemt de rol van de docent als coach. Als docent ben ik mentor, AVO-docent en heb ik een bescheiden rol als docent. Bescheiden, omdat deze rol vooral op de achtergrond aanwezig is. In de praktijk ben ik bezig met de lesgevende taak; het primaire proces en op de achtergrond heb je de coachende taak; voor mij het secundaire proces.

De belangrijkste vaardigheid van een coach is om oplossingsgerichte vragen te stellen, zodat leerlingen in staat zijn om tot eigen oplossingen te komen (Berg, 2008). De coach heeft als taak leerprocessen te ondersteunen en te helpen bewerken, zodat er een duurzaam leerresultaat ontstaat. In de praktijk wordt van de docent verwacht dat hij dit leerproces kan coachen. coach van zijn mentorgroep dit leerproces kan ondersteunen. De verantwoordelijkheid hiervan ligt bij de docent zelf. Ruijter (2008) zegt over deze verantwoordelijkheid dat de verandering van leergedrag bij de leerling pas tot stand komt wanneer de docent zijn didactisch handelen, aanpast aan de wisselwerking die er heerst tussen de leerling en de docent.

Wulp (2008) benoemt de verantwoordelijkheid van de school in dit geheel om bepaalde eisen te stellen aan gedrag en houding van leerlingen. De oplossingsgerichte benadering, is volgens Berg (2008) een methode om leerlingen te leren nadenken over hun eigen verantwoordelijkheid. Oplossingsgerichte gesprekstechnieken, zoals actief luisteren, het stellen van vragen en het geven van feedback leren leerlingen te reflecteren en meer verantwoordelijkheid te nemen van het eigen leerproces (Bokhorst, 2002). Dat sluit aan bij de basisbehoefte van Stevens (1997) op het gebied van competentie en autonomie. Door het toepassen van OGC⁹ (Berg, 2008) kunnen docenten in combinatie met een reflectiemodel zoals dat van Bateson (1980) zichzelf naar een hoger denkniveau tillen op het gebied van hun eigen coachingsvaardigheden en zich hierin verder ontwikkelen.

2.5.4 Relaties met de leerling

De kijk van de leerlingen op de relatie tussen docent en leerlingen, hoort overeen te stemmen met de kijk van de docent op de relatie docent en leerling. Mossevelde (1999) heeft het over hoe het gedrag van de docent het zelfbeeld en het gedrag van de leerling beïnvloedt. In de interactiecirkel¹⁰ van Mossevelde (1999) zie je dat dit proces wederkerig is. De cirkel geeft aanleiding tot nieuwe gedragingen en tot nieuwe verdere interacties; dat houdt in dat gedrag wordt gevolgd door een waarneming, wat weer volgend gedrag laat zien. De interactiecirkel eindigt niet na de reactie van de leerlingen op het gedrag van de docent; in feite in de interactiecirkel wederkerig.

⁹ Oplossingsgericht coachen (Berg, 2008)

¹⁰ Zie bijlage 9: Interactiecirkel Mossevelde

Teitler (2009) zegt dat communicatie de eerste stap is naar beïnvloeding van gedrag. Dit sluit aan bij Mossevelde (1999) en de interactiecirkel. Teitler (2009) vult aan dat wanneer docenten verschillende kanten van hun persoonlijkheid tonen, de reacties van leerlingen op docentgedrag verschillend kunnen zijn. In het onderzoek wordt het effect van docentengedrag op de leerling onderzocht door een observatie en het afnemen van een vragenlijst, om erachter te komen hoe docenten en leerlingen hierover denken.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvorm

Als onderzoeksvorm heb ik gekozen voor een kwalitatief ontwikkelingsonderzoek. Donk (2009) beschrijft dit als een onderzoek wat zich richt op de kwalitatieve verbetering van de omgeving. In het onderzoek richt ik mij op het pedagogisch klimaat van één klas, tijdens dit proces zal ik kijken naar hoe leerlingen en docenten het pedagogisch klimaat op de school en in de klas ervaren. Het uiteindelijke doel is om de kwaliteit van het pedagogisch klimaat te verbeteren. Praktisch houdt dit in dat er een gemeenschappelijke pedagogische benadering wordt gecreëerd in de klas.

Om over na te denken

In dit onderzoek richt ik mij op **de verbetering van de eigen praktijk**. Als onderzoeker ben ik mij voortdurend bewust van het feit dat wat ik onderzoek voortkomt uit een bepaalde context en ben ik deelnemer van het onderzoek wat wordt uitgevoerd. Het is daarom belangrijk dat ik als onderzoeker bewust wordt van hoe ik naar de praktijk kijk en wat mijn visie is.

Bron: van der Donk & van Lanen (2009)

Als onderzoeker heb ik gekozen voor een kwalitatieve benadering, omdat de beleving van de leerlingen en docenten centraal staan (Verhoeven, 2010). De beleving van de leerlingen speelt in dit onderzoek een rol, aangezien leerlingen en docenten aangeven wat ze prettig en minder prettig aan het pedagogisch klimaat ervaren. Zodra een onderzoek om beleving gaat spelen de emoties een rol. De kwalitatieve insteek in dit onderzoek houdt hier rekening mee, omdat een bepaalde mate van subjectiviteit toegestaan is.

3.2 Dataverzameling

De dataverzameling van het onderzoek is opgebouwd in vijf fasen;

3.2.1 Fase 1: het bestuderen van bronnen

In fase 1 begin ik door bronnen te bestuderen in het kader van mijn onderzoek. Om het pedagogisch klimaat van de school in kaart te brengen, zal ik het schoolplan bestuderen om erachter te komen wat er schoolbreed wordt verwacht van de docenten.

Vanuit de literatuur bestudeer ik hoe het domein ‘het pedagogisch klimaat’ wordt aangeduid. Ook wil ik een andere Praktijkschool bezoeken om te zien hoe zij hier vorm aan geven. Het doel van deze data is om als onderzoeker een beter beeld te krijgen wat voor verwachtingen de school heeft van de docent, wat voor vaardigheden de docent nodig heeft volgens de literatuur en op de andere Praktijkschool wil ik mijn blik verbreden van hoe een school het pedagogisch uitgangspunt in de praktijk vorm geeft.

3.2.2 Fase 2: vragenlijst klas A

In fase 2 worden de leerlingen van groep A door middel van een vragenlijst over hoe zij zich benaderd voelen door de verschillende docenten van wie zij les krijgen. Aan de hand van hun antwoorden, weet ik waar ik in het interview met leerlingen op moet letten.

Om de centrale vraagstelling te beantwoorden, maak ik gebruik van een kwalitatieve analyse met behulp van een vragenlijst (Baarda, 2009). Dat houdt in dat er een open vragenlijst wordt afgenomen onder leerlingen van groep A. Ik heb gekozen voor open vragen, om leerlingen zelf te laten beschrijven welk gedrag zij waarnemen bij de docenten. Omdat in dit onderzoek de belevingswereld van de leerlingen een grote rol speelt, heb ik tevens te maken met interpretaties van leerlingen. In groep A zitten de leerlingen in drie groepjes van 3-tallen en één groepje van vijf. Per groepje worden er twee vragen gesteld. Het onderzoek wordt gehouden in het klaslokaal van groep A. De leerlingen rouleren om de tien minuten, in die tijd kunnen ze de vraag beantwoorden.

Concreet levert dit mij dit antwoorden op over hoe leerlingen denken over docentengedrag en welke eigenschappen zij waarderen in een docent. De rol van begeleider wordt ingevuld door collega's die werkzaam zijn op de Praktijkschool. Desbetreffende collega's die hieraan meewerken, worden door mij gevraagd en kort ingelicht over het doel van de vragenlijst en onderzoek.

3.2.3 Fase 3: interview leerlingen

In fase 3 ga ik 2 a 3 leerlingen bevragen aan de hand van de ingevulde vragenlijst. Ik selecteer twee leerlingen voor het interview afhankelijk van hun antwoorden. Tijdens het interview heb ik gebruik gemaakt van een interviewleidraad (Donk, 2009).

Door eerst de vragen¹¹ voor mezelf op te stellen, blijft het onderwerp gericht. Elke vraag die ik stel, heeft direct te maken met de deelvraag van mijn onderzoeksvraag en voor mijn onderzoek levert het interview kernbegrippen op die van belang zijn voor het beantwoorden van de deelvragen.

Het doel van het interview is om door te vragen over de vragenlijst en om zo meer respons te krijgen. Door middel van een open interview krijg ik als onderzoeker zicht op informatie die je niet direct kunt waarnemen. De voordelen hiervan zijn dat ik tijdens het onderzoek de vragen kan aanpassen en dat het een natuurlijke manier van gegevens verzamelen is.

3.2.4 Fase 4: observatie docenten

Fase 4 van de dataverzameling gaat om de docenten van groep A. In deze fase staat het observeren centraal. Onder observeren verstaat Buuren (2009); de systematische waarneming van bepaalde gedragingen van personen. Voor mijn onderzoek maakt de observatie zichtbaar wat zich afspeelt tussen docent-leerling rondom de drie aspecten; interactie, instructie en klassenmanagement (Stevens, 1997). Om mijn open houding tijdens deze onderzoeksfase open en onafhankelijk te houden maak ik gebruik van een observatieschema¹² (Weusten en Hoonstra, 2011). Doel van de observatie is om erachter te komen in welke mate er acceptatie is tussen de leerling en de docent (Brandsma, 1994).

De observatie start met twee docenten. Beide lessen zijn in de ochtend geobserveerd. In dit onderzoek noem ik deze docenten; docent A en docent B. Als onderzoeker benoem ik niet welke praktijkvakken, aangezien de ethiek in dit onderzoek dan wordt ondermijnd. Tijdens de observatie heb ik voornamelijk gekeken naar docentengedrag. Als observator heb ik gekozen voor een participerende rol. Op deze manier valt het niet op dat ik 'observeer' en leid ik de leerlingen niet af.

3.2.5 Fase 5: enquête docenten

In fase 5 wordt de dataverzameling van dit onderzoek afgesloten met een schriftelijke enquête aan de betrokken docenten. In de enquête worden docenten bevraagd over het pedagogisch klimaat van groep A en hoe de gemeenschappelijkheid in deze klas wordt ervaren.

¹¹ Zie bijlage 1: interview vragen

¹² Zie bijlage 4: Observatieschema Weusten en Hoonstra (2011)

Verder wordt er gevraagd wat voor ideeën zij hebben over ‘een gemeenschappelijk pedagogisch klimaat’ en wat dit schoolbreed voor de Praktijkschool kan betekenen. De antwoorden van de respondenten geven invulling aan de deelvragen en de onderzoeksvraag van dit onderzoek. De leidraad voor het opzetten van de vragenlijst onder de docenten, zijn bestaande instrumenten geweest van Jeninga¹³ (2008) en Golly¹⁴ (2009) die ik in de literatuur ben tegengekomen. Door te analyseren welke vraag mij het meest in dit onderzoek zou opleveren, ben ik tot een vragenlijst gekomen die deze aspecten waarborgt.

3.2.6 De klimaatschaal

Om een valide analyse te bewerkstelligen in dit onderzoek, heb ik een data aanvulling ingezet, namelijk de klimaatschaal¹⁵ van Jeninga (2008). Er wordt gebruik gemaakt van een vierpuntschaal en wordt ingevuld door de leerlingen. Dit werd in de praktijk op mijn pad gebracht door een ‘critical friend’ in dit onderzoek. De klimaatschaal (Jeninga, 2008) wordt in dit onderzoek gebruikt om het pedagogische klimaat van de klas in kaart te brengen.

3.3 Doelgroep in het onderzoek

Mijn respondenten in dit onderzoek zijn twee groepen, leerlingen van groep A en de docenten die lesgeven aan deze groep. Dat houdt concreet in; vier praktijkdocenten, waaronder een techniekdocent, een kookdocent, een gymdocent en een beeldende vorming docent. En één AVO-docent¹⁶. Leerlingen van groep A zijn leerlingen die in hun tweede leerjaar zitten van deze Praktijkschool. De leerlingen van klas A heb ik herhaaldelijk van tevoren ingelicht over de intentie van het onderzoek en de vertrouwelijkheid van de data benoemd. Vanwege deze reden is er bewust gekozen voor een begeleider in fase 3 van de dataverzameling; waarbij de begeleiders is gevraagd om de antwoorden van de leerlingen te kaderen.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

¹³ Zie bijlage 6: klassenklimaatschaal Jeninga (2008)

¹⁴ Zelfbeoordelingsonderzoek van PBS Golly (2009)

¹⁵ Zie bijlage 6: klassenklimaatschaal Jeninga (2008)

¹⁶ Algemeen Vormend Docent (AVO)

Als onderzoeker streef ik naar een valide onderzoek, door bewust te zijn als onderzoeker van de verschillende invloeden die er in een klassensituatie heersen. Verder geef ik in dit onderzoek aan in welke situatie de onderzoeksvraag van toepassing is, door hier een volledig beeld van te beschrijven. Uit de onderzoeksvraag; *hoe kunnen wij als docenten in klas A gezamenlijk zorg dragen voor een veilig pedagogisch klimaat?*, kun je opmerken dat het om een situatie gaat met de volgende kenmerken: een tweedejaars groep praktijkleerlingen, het pedagogisch klimaat, docentengedrag, regels in de klas, eenduidigheid in handelingen van de docent en de wat de relatie met de leerling hieraan bijdraagt.

Een echte Proleerling

Praktijkleerlingen zijn leerlingen die een IQ¹ hebben tussen de 55-80. Ze hebben een **leerachterstand**, die vaak wordt veroorzaakt door een leer- en/of gedragstoornis, denk aan dyslexie, ADHD.

(Bron: schoolplan, 2011)

Aan de hand van mijn datamethodes heb ik voor een democratische validiteit gekozen (Donk, 2009). In mijn onderzoek ga ik in gesprek met leerlingen, AVO¹⁷ en praktijkdocenten die betrokken zijn bij het onderzoek. De datamethode is de inhoudelijke vormgeving die van invloed is de validiteit van de resultaten in dit onderzoek. Om een betrouwbaar onderzoek te houden, bedenk ik van tevoren welke vraag ik wil stellen aan de respondenten. Verder bedenk ik gericht wat het doel van de observatie is, zodat er een gestructureerde observatie plaatsvindt, waarbij objectiviteit het doel is. Hierbij maak ik gebruik ik de kritische feedback van mijn 'critical friends' in deze studie.

¹⁷ Algemeen Vormend Onderwijs (AVO)

3.4.1 Triangulatie

Om de validiteit en betrouwbaarheid van mijn data te vergroten, pas ik triangulatie toe (Donk, 2009). In dit onderzoek maak ik gebruik van brontriangulatie en methodische triangulatie. In onderstaande alinea licht ik toe op welke manier.

Door gebruik te maken van brontriangulatie en hierbij data te verzamelen van docenten en leerlingen; de respondenten in dit onderzoek, kan ik deze data na het verzamelen met elkaar vergelijken. Ook pas ik triangulatie toe door te variëren in de literatuur die ik gebruik in dit onderzoek. Golly (2009) is de leidende bron in mijn onderzoek, die wordt ondersteund met literatuur van Teitler (2009) en Mossevelde (1999). In dit onderzoek ga ik klas A observeren en een vragenlijst afnemen. Door verschillende methoden te hanteren bij het verzamelen van data, maak ik gebruik van methodische triangulatie.

Naast de observatie en vragenlijst, hou ik een interview met twee leerlingen. Zodat ik naast de vragenlijst beter in kaart kan brengen wat de leerling werkelijk bedoelt.

3.4.2 Ethische aspecten

Aan het begin van dit onderzoek ben ik in gesprek gegaan met de directie over mijn onderzoeksplannen. Op dat moment kon ik alleen aangeven dat het om het domein; het pedagogisch klimaat ging. Nadat mijn onderzoek steeds meer vorm kreeg, heb ik de betreffende respondenten ingelicht over het onderzoek, deels mondeling en deels via de mail.

Hoofdstuk 4 Data- analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Verhoeven (2010) geeft aan dat het logboek een belangrijk hulpmiddel is tijdens het verzamelen van data en in mijn onderzoek heb ik daar gebruik van gemaakt. Tevens heb ik om in de verschillende fasen gebruik gemaakt van een aantal data-instrumenten zoals het houden van een interview, bezoeken van een andere praktijkschool, observatie in de klas en het afnemen van vragenlijsten.

4.2 Verzameling van de data in fase 1

In fase 1 staat de deelvraag: ‘wat verstaan wij op onze school onder gemeenschappelijk pedagogisch klimaat?’ centraal. Door te starten met het bestuderen van het schoolplan van de Praktijkschool, ben ik erachter gekomen dat het pedagogisch klimaat in de praktijk inhoudt dat de klas een duomentoraat heeft en dat de mentoren verantwoordelijk zijn voor de sociale emotionele ontwikkeling bij de leerlingen (schoolplan, 2011).

Aan de hand van het theoretisch kader rondom het pedagogisch klimaat en welke aspecten hierbij een rol spelen, ben ik op bezoek geweest bij een Praktijkschool in Heemskerk met als intentie om erachter te komen hoe een andere school het pedagogisch uitgangspunt vorm geeft. Tijdens het bezoek heb ik een gesprek¹⁸ met de onderbouwcoördinator gehad over hoe het pedagogisch klimaat bij hen is opgezet en heb ik een rondleiding gehad van twee leerlingen over hoe zij in de klas werken en om de sfeer in de school en klas te proeven. Door lessen in sociale vaardigheden aan te bieden en een intervisie groep voor docenten op te starten probeert deze school een prettig pedagogisch klimaat op te zetten. Wat opvalt in het schoolplan van deze school, is dat ze de kenmerken benoemen wat voor hen een veilig pedagogisch klimaat inhoudt. Dat mis ik in het schoolplan van mijn praktijk. Kernwoorden zoals veiligheid, rust, regelmaat, voorspelbaarheid, duidelijke regels en structuur in een overzichtelijke leeromgeving (schoolplan Heemskerk, 2011). Het doel is om leerlingen aan te sturen in het leren omgaan met anderen, door veel individuele zorg en aandacht voor de leerlingen.

¹⁸ Zie bijlage 7 voor bezoek vragen Heemskerk

Het doel van dit bezoek was om te zien hoe een andere praktijkschool de begrippen het pedagogisch klimaat, gemeenschappelijkheid en regels en afspraken invult. In de tabel geef ik weer hoe dit bij beide scholen is opgezet. Hieruit concludeer ik dat het grootste verschil is de algemene bewoording van de begrippen bij mij in de praktijk. De praktijkschool in Heemskerk geeft deze begrippen een specifiekere invulling.

	Praktijkschool Zaandam (Onderzoek)	Praktijkschool Heemskerk
Schoolplan	- Mentor verantwoordelijk	- Kenmerken zoals veiligheid, rust en structuur - Duidelijke regels rondom lokalen en openbare ruimtes
Pedagogisch klimaat	- Mentor verantwoordelijk	- Sociale vaardigheidslessen
Gemeenschappelijkheid	- Algemene schoolregels	- Intervisie - Schoolregels
Regels en Afspraken	- Algemene schoolregels	- Door de hele school zichtbaar - Leerlingen krijgen dit in de klas aangeboden - In de klas aparte regelposter maken (afhankelijk van de klas) - Leerlingen zijn verantwoordelijk voor het spreiden en ophangen van de regels

4.3 Verzameling van de data in fase 2

In fase 2 en 3 gaat het om twee deelvragen: ‘Wat zeggen leerlingen van klas A over het pedagogisch klimaat van dit moment?’ en ‘Welke mogelijkheden dragen leerlingen aan voor verbetering?’ In groep A zijn de vragenlijsten¹⁹ door leerlingen ingevuld met vragen over hoe zij docenten gedrag ervaren, wat ze van de sfeer in de klas vinden en welke eigenschappen zij waarderen in een docent. Tien leerlingen geven in hun antwoorden aan dat ze met de mentor een goede band hebben. Dit beschrijven ze als een docent die naar hen luistert en bij wie zij zich prettig voelen.

¹⁹ Zie bijlage 5 voor vragenlijst leerlingen

Vijf leerlingen noemen namen van drie andere docenten bij wie zij dezelfde eigenschappen respecteren. Acht leerlingen beschrijven een goed werkklimaat als de docent zelf rustig is en af en toe grappen maakt. Verder zijn er negen leerlingen die het fijn vinden als de docent aandacht aan hen besteedt. Voor hen komt dit tot uiting als de docent met hen praat, als ze worden aangekeken en als docenten gezellig zijn. Vervelende eigenschappen worden door alle leerlingen benoemd als ‘teveel zeuren’, ‘teveel aan het woord zijn’, ‘straf geven’. Ik kan hieruit concluderen dat leerlingen de volgende docenteneigenschappen belangrijk vinden voor het klimaat in de klas: een goede band met je mentor, een docent die naar je luistert, rustig is, grappen maken, tijd maken en aandacht besteden aan de leerling.

4.4 Verzameling van de data in fase 3

Tijdens het onderzoek ben ik zeer gestructureerd de vragen afgegaan. Een voordeel hiervan is dat antwoorden heb op vragen die ik van tevoren heb opgesteld. De twee respondenten heb ik individueel geïnterviewd, om te voorkomen dat ze elkaar beïnvloeden.

Om over na te denken

Tijdens het onderzoek heb ik leerlingen geïnterviewd, waardoor ik data heb verzameld **die gekleurd is** door ervaringen en meningen. Aandachtspunten die voor mij als onderzoeker van belang zijn tijdens het interview zijn; heldere begrippen, aanwezigheid van personen, welke plaats en de manier van vragen.

(Bron: van der Donk, 2009)

Het interview is gehouden in een op dat moment beschikbaar leeg lokaal. De antwoorden van de leerlingen zijn niet genoteerd, als onderzoeker heb ik gebruik gemaakt van het noteren van woorden die betrekking hebben op docentengedrag (Donk, 2009).

Voordat we begonnen, heb ik aangeven dat wat er gezegd wordt volledig anoniem is en alleen zal worden gebruikt in dit onderzoek. Door de antwoorden van leerlingen heb ik mijn keuze gemaakt in welke les ik zal observeren. Het zijn twee docenten die herhaaldelijk door leerlingen zijn benoemd in zowel de vragenlijst als het interview.

Kernwoorden interview

Kernwoorden leerling A	Kernwoorden leerling B
- Behulpzaam - Aankijken - Streng - Grapjes - Lief - Tijd vrijmaken - Gemeen - Slecht voelen - Je best doen	- Regels - Opdrachten - Vrijheid - Vertrouwen - Grapjes - Zeuren - Brutaal - Discussie - oneerlijk

4.5 Verzameling van de data in fase 4

Tijdens het observeren heb ik gebruik gemaakt van een observatieschema om zo gestructureerd mogelijk data te verzamelen (Weusten en Hoornstra, 2009). In het observatieschema worden de communicatieve en de pedagogische vaardigheden van de docent gescoord. In de tabel hieronder geef ik de vaardigheden weer. Het voordeel hiervan is dat ik alleen maar hoefde aan te geven wat ik zag gebeuren. In het observatieschema kon ik mijn waarnemingen registreren door aan te geven of dit in onvoldoende, redelijke of goede mate plaatsvindt. Onvoldoende is 1 of minder, Redelijk is tussen de 1-4 keer en Goed houdt in meer dan 5x gezien.

Uit het observatieschema komt naar voren dat er grote verschillen aanwezig zijn tussen de twee docenten.

Communicatieve vaardigheden	A	B	Pedagogische vaardigheden	A	B
- Weet ontspannen de leiding te nemen	R	G	- Reageert wanneer een leerling geen betrokkenheid toont	R	G
- Ontvangt zijn leerlingen	R	G	- Gericht op belonen	O	R
- Oogcontact met de klas	O	R	- Geeft opbouwende kritiek	O	R
- Noemt leerling bij naam	R	G	- Geeft grenzen duidelijk aan	G	R
- Luistert actief	R	R	- Geeft het goede voorbeeld	R	G
- Spreekt verstaanbaar	O	R	- Reageert op gewenst gedrag	R	G
- Wisselt af in intonatie	O	O	- Reageert op ongewenst gedrag	R	O
- Gebruikt mimiek	O	R	- Geeft individuele aandacht en hulp	R	G
- Gebruikt humor	O	R	- Is empathisch	O	R
- Enthousiasmeert en motiveert	R	R	- Is tactvol	O	R
- Heeft correct taalgebruik	R	R			

Docent B laat bovengenoemde vaardigheden vaker zien dan docent A. Uit de observatie kan ik vaststellen dat docent B hoger scoort op zowel de communicatieve als de pedagogische vaardigheden van het observatieschema (Weusten, 2010).

4.6 Verzameling van de data in fase 5

In de één na laatste fase komen de volgende deelvragen aan bod; ‘hoe ervaren de verschillende docenten de gemeenschappelijkheid van het pedagogisch klimaat op dit moment?’ en ‘welke ideeën hebben collega's over mogelijkheden van verbetering?’

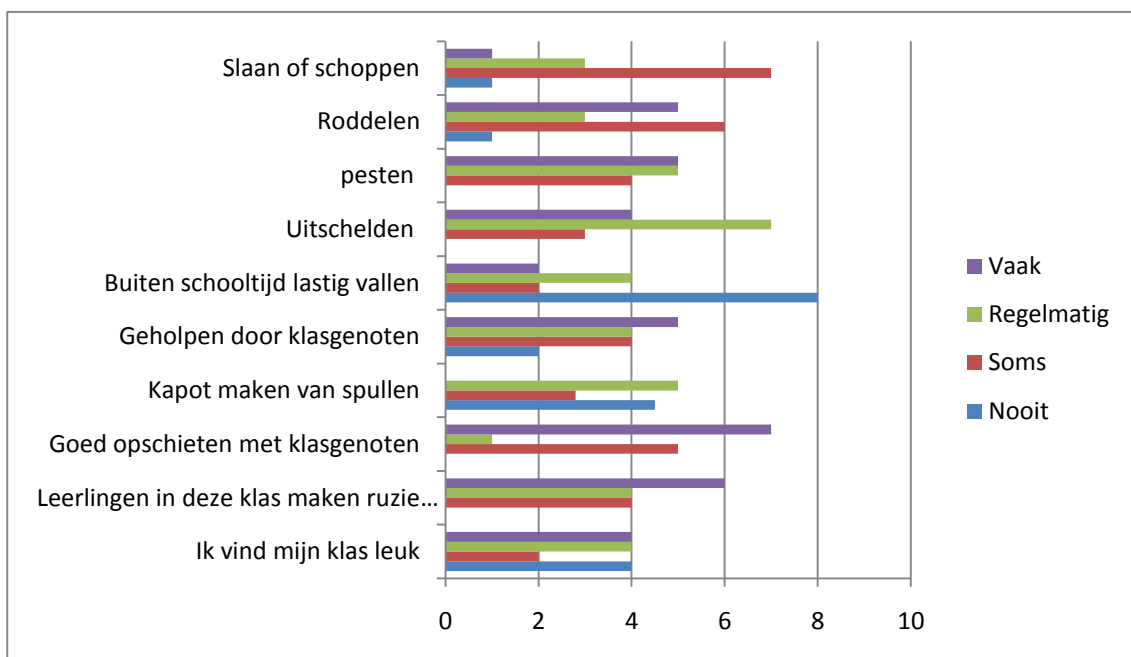
Uit de enquête komt naar voren dat er schoolbreed duidelijke schoolregels zijn die zowel bekend zijn bij de leerling als bij de docenten. Drie docenten geven aan dat de regels niet zichtbaar in de school en dit wordt herhaaldelijk als mogelijkheid tot verbetering benoemd. Het stappenplan wat je als docent kan volgen wanneer je in aanraking komt met een klein of groot gedragsprobleem is niet voor elke docent duidelijk. Verder zien alle docenten verschillen in consequenties rondom het onderwerp probleemgedrag bij de leerlingen.

De conclusie die ik hieruit kan trekken, is dat de docenten niet altijd een gemeenschappelijk klimaat op school ervaren, omdat er nog veel onduidelijkheden zijn. Ook missen docenten herkenningspunten waar leerlingen herinnerd worden aan de schoolregels, denk aan posters door de school. Verder geven twee respondenten aan dat de klassenregels niet door elke mentor serieus worden genomen en dat mentoren ‘doen waar ze zelf zin in hebben’.

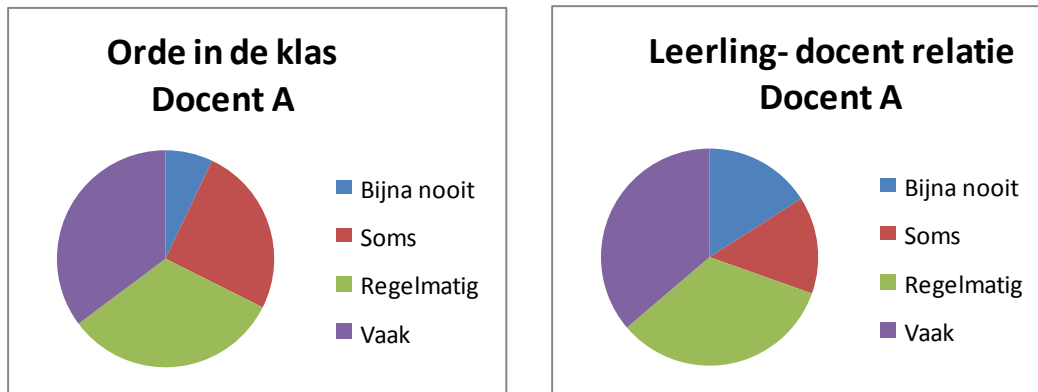
4.7 Verzameling van de data in fase 6

Uit de klimaatschaal (Jeninga, 2008) concludeer ik dat leerlingen zich geaccepteerd voelen door hun klasgenoten en dat ze met elkaar kunnen opschieten. Ze geven tevens aan dat er in de klas soms tot regelmatig wordt geroddeld, soms ruzie wordt gemaakt en dat leerlingen elkaar vaak uitschelden. Desondanks voelen de leerlingen zich veilig in de klas en durven ze zichzelf te zijn door eerlijk te zijn.

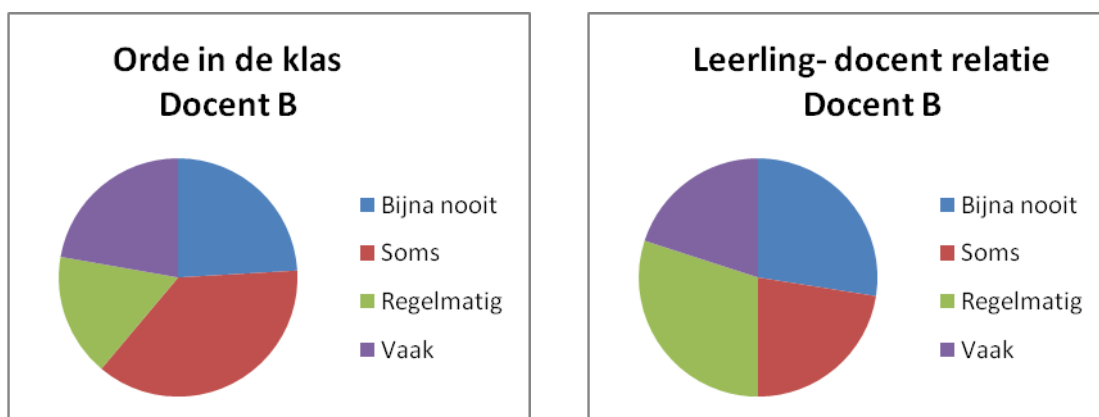
Sfeer in de klas



Door middel van de cirkeldiagram geef ik hoe leerlingen de docenten hebben gescoord op de aandachtspunten: orde en relatie. (Jeninga, 2008).



Uit de analyse van docent A komt naar voren dat meer dan de helft van de klas vindt dat de docent orde kan houden. Orde in de klas houdt in: rust, de docent krijgt de klas stil en de leerlingen luisteren naar de docent. De relatie leerling-docent gaat om uitleg van de docent, docent heeft tijd voor elke leerling, de docent geeft positieve feedback en helpt je als je iets niet kan.



In combinatie met de relatiediagram concludeer ik dat docent B een prettig werkklimaat heeft in de klas, waarin de leerlingen rumoerig kunnen zijn. Bij docent A wordt aangegeven dat leerlingen terecht kunnen voor hulp en feedback en dat er orde is in de klas. Hieruit concludeer ik dat de onrust die leerlingen in deze les ervaren gericht is op de werksituatie en niet op de docent die lesgeeft.

Conclusie bij het pedagogisch klimaat van groep A, is dat het klimaat in deze klas wisselend is en afhankelijk is van de docent die lesgeeft. Dit komt voort uit de enquête die docenten hebben ingevuld en de klimaatschaal en vragenlijst die leerlingen hebben ingevuld.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk geef ik antwoorden op mijn deelvragen en de centrale onderzoeksvraag over de gemeenschappelijk pedagogisch klimaat. Hiervoor maak ik gebruik van de verzamelde data in hoofdstuk 4 en het theoretisch kader van hoofdstuk 2.

5.1 Wat verstaan wij op onze school onder gemeenschappelijk pedagogisch klimaat?

Onder een gemeenschappelijk pedagogisch klimaat worden door docenten op de praktijkschool de volgende eigenschappen genoemd; de visie, de mentor, de pedagogische aanpak en de schoolregels. Alle docenten van klas A zijn op de hoogte van de regels en handelen naar leerlingen toe. Zij willen de gezamenlijke visie uitdragen en de schoolregels zichtbaar voor leerlingen en docenten in de school, maar op dit moment zijn deze nog niet zichtbaar (Golly, 2009). Voor het gemeenschappelijk pedagogisch klimaat is het nodig om een visie te ontwikkelen (Jutten, 2006) die door het team van de school wordt gedragen en wat wordt ontwikkeld vanuit gemeenschappelijke waarden (Golly, 2009).

Voor docenten van de praktijkschool is het gemeenschappelijk pedagogisch klimaat van klas A benoemd als een taak van de mentor. Uit het schoolplan (2011) komt naar voren dat de mentor de meeste invloed heeft op het klimaat in de klas, omdat deze de meeste lessen geeft en verantwoordelijkheid heeft. Weusten (2005) geeft aan dat elke docent een bepalende factor is binnen een groep. Eijkeren (2006) sluit hierbij aan en geeft aan dat een docent rekening dient te houden met de behoefte van de leerling. Docenten van klas A noemen dit niet als eigenschappen bij een gemeenschappelijk pedagogisch klimaat. Vanuit het theoretisch kader ondersteunen Dulk & Janssens (2005) dit gegeven door voorwaarden te noemen die een rol spelen in het huidige klassenklimate (Stevens, 2005).

5.2 Hoe ervaren de verschillende docenten de gemeenschappelijkheid van het pedagogisch klimaat op dit moment?

Docenten geven in de enquête aan dat de gemeenschappelijke aanpak van de school niet helder is voor elke docent. Als voorbeeld noemen ze het handhaven van de regels in de algemene ruimten van de school. Ze benoemen het effect hiervan 'een probleem' voor de school. Teitler (2009) zegt dat een gezamenlijke aanpak van docenten nodig is om gedrag te beïnvloeden van leerlingen.

Om het gemeenschappelijk pedagogisch klimaat te vergroten, is eenduidigheid nodig. In de praktijkschool is dat volgens docenten in het huidige schoolklimaat niet aanwezig. Veenman (1993) ondersteunt Teitler (2009) door te wijzen op de betrokkenheid van leerlingen, docenten en schoolleiding. Deze betrokkenheid is nodig om het schoolklimaat vorm te geven. Om betrokkenheid en gemeenschappelijkheid te creëren, geven Golly (2009) en Looy (1998) aan dat op drie verschillende niveaus afspraken worden gemaakt, namelijk het schoolniveau, klassenniveau en docentenniveau. Om ervoor te zorgen dat regels schoolbreed gedragen worden, beschrijft Teitler (2009) tevens een gefaseerde werkwijze om dit proces te bewerkstelligen in de praktijkschool.

Voor het gemeenschappelijk pedagogisch klimaat richt ik mij voor klas A op alles niveaus. Een gezamenlijk klimaat wordt bewerkstelligd als het hele team achter de waarden van de school staat. Concreet worden de waarden en de daaruit voortvloeiende schoolregels door 80 procent van het team gedragen en de overige 20 procent houdt zich aan deze waarden en regels. Docenten zijn op de hoogte van de individuele docentenregels als geen mobiele telefoons of geen pet in de klas. Teitler (2009) geeft aan dat een kenmerk van het gemeenschappelijk klimaat is dat elke docent zijn eigen regels heeft. Op de praktijkschool wordt er vast gehouden aan de leefregels; tijdens dit onderzoek blijkt dat meerdere docenten aangeven niet weten waar de leefregels terug te vinden zijn en hebben de laatste aangenomen docenten hier niet eerder van gehoord. Dit geeft aan dat de leefregels van de school niet helder zijn en daardoor de eenduidigheid mist in de school.

5.3 Welke ideeën hebben collega's over mogelijkheden van verbetering?

Uit de analyse van de enquête komen twee verbeteringsmogelijkheden naar voren. De docenten geven aan dat de regels zichtbaar maken door de hele school, een bijdrage zou kunnen zijn voor het gemeenschappelijk klimaat. Dat sluit aan bij wat Scholare (2011) benoemt in hoofdstuk 2, waarin een verschil wordt aangeduid tussen het leef en leerklimaat. Dat houdt in dat er op het gebied van het leerklimaat docenten mogelijkheden tot verbetering zien met betrekking tot de formele regels van de school.

In de enquête word aangegeven dat een kritische houding bij de docent de eerste stap is naar reflectie van je eigen handelen als docent en wat je kan helpen om verder te komen. In hoofdstuk 2 benoem ik het reflectiemodel van Bateson (2008), waarin docenten een positieve benadering kunnen ontwikkelen die hen helpt om situaties te kaderen en anders te bekijken.

Docenten kunnen door het toepassen van een oplossingsgerichte aanpak (Berg, 2008) bewust worden van het effect op de leerling en van elkaar leren wat werkt. Als tweede aandachtspunt geven docenten aan dat een teamsfeer waarin men elkaar kan aanspreken nodig is om je als docent verder te ontwikkelen. Teitler (2009) zegt hierover dat in een goed functionerend team teamleden op zoek gaan naar verbetering en elkaar aanspreken op hun gedrag. Hij benoemt de essentie van de open foutencultuur waarin het team elkaar aanspreekt door middel van feedback gesprekken. Op kort termijn kan intervisie een methode zijn voor de docenten om te groeien en van elkaar te leren.

5.4 Wat zeggen leerlingen van klas A over het pedagogisch klimaat van dit moment?

Leerlingen geven aan wat voor soort docentgedrag een bijdrage levert aan het pedagogisch klimaat van de klas. Leerlingen benoemen verbale en non-verbale communicatie en eigenschappen zoals humor, rust uitstralen, duidelijk zijn, open houding en goed kunnen uitleggen worden door leerlingen opgenoemd. Eijekeren (2006) benoemt de vertrouwensrelatie die nodig is tussen docent en leerling, dat aansluit bij de basisbehoefte van Stevens (2005).

Om een vertrouwensrelatie tot stand te brengen en te onderhouden, zijn diverse communicatietechnieken nodig. Gordon (2002) en Mossevelde (1999) laten zien hoe communicatie tot stand komt en welk invloed gedrag en interactie hierop heeft voor het gemeenschappelijk pedagogische klimaat. Stevens (2005) zegt dat leerlingen goede contacten met docenten belangrijk vinden. Dat blijkt ook reacties van leerlingen van klas A. Leerlingen van klas A geven aan dat het pedagogisch klimaat in de klas afhankelijk is van de docent en zijn gedrag. De benoemde eigenschappen kan ik als onderzoeker koppelen aan de diverse communicatietechnieken van Gordon (2002); actief luisteren, gebruik van lichaamstaal, gezichtsuitdrukking, gebruik van stem en aanraking. Leerlingen herkennen de uitstraling en de waarde van duidelijk zijn en goed kunnen uitleggen in de praktijkschool.

5.5 Welke mogelijkheden dragen leerlingen aan voor verbetering?

Het gemeenschappelijk pedagogisch klimaat van klas A verandert constant (Dulk & Janssens, 2005). Docenten en leerlingen van klas A herkennen dit gegeven. Docenten beheersen de beschreven kwaliteiten van Stevens (2005) en zijn in staat om adequaat om te gaan met de veranderingen van het pedagogisch klimaat. Er zijn nog een aantal verbeterpunten naar aanleiding van de klassenklimaatschaal (Jeninga, 2008).

Mogelijkheden voor verbetering
- Docenten letten beter op en zeggen er wat van - Elkaar aanspreken op gedrag - Afspraken maken met elkaar over de sfeer in de klas en hier aan houden

Mossevelde (1999) geeft als verandering van gedrag in de klas aan dat het storend wordt, wanneer een leerling ten koste van de groep zijn eigen relationele doelen nastreeft. De eerste verbeterpunt wordt gekoppeld aan een docent die communicatief vaardig is om de relationele doelen te herkennen en op in te spelen. De overige twee verbeterpunten sluiten aan bij Golly (2009) die in PBS²⁰ beschrijft hoe gezamenlijke afspraken een bijdrage kunnen leveren aan de sfeer in de klas.

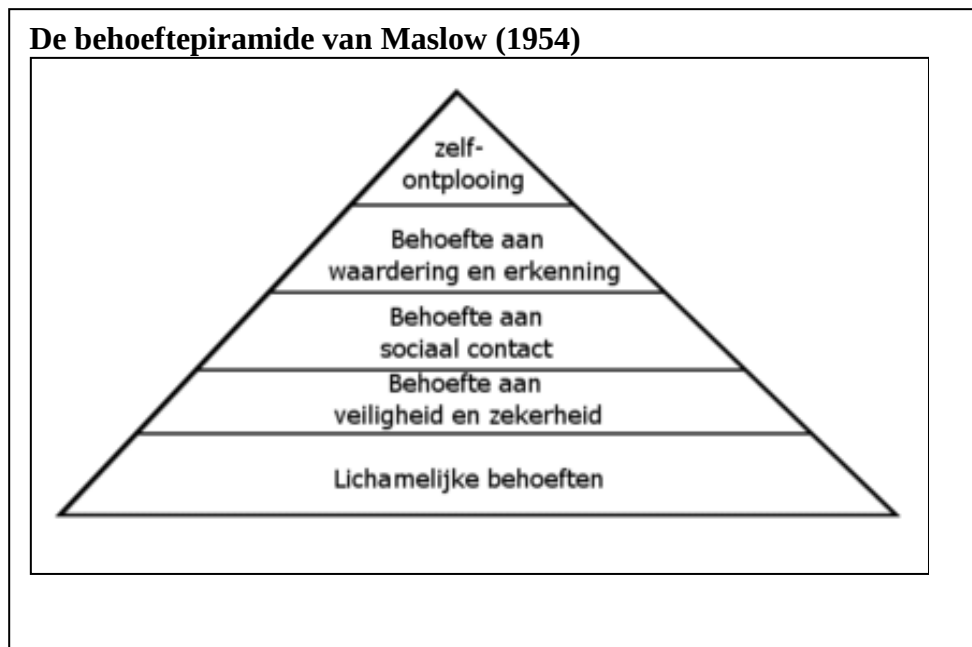
5.6 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Met behulp van de deelvragen wordt de onderzoeksvraag *‘hoe kunnen wij als docenten in klas A gezamenlijk zorg dragen voor een veilig pedagogisch klimaat’* beantwoord.

Dulk & Janssens (2005) geven aan dat het nodig is dat de behoefte van de leerling Stevens (1997) een centrale plek krijgt in de gezamenlijke uitgedragen visie van de school. (Jutten, 2006) Op de praktijkschool wordt er gewerkt aan autonomie, door leerlingen in coachinggesprekken verantwoordelijkheid te geven voor eigen gedrag. Dit is mentor afhankelijk en voor de praktijkvakken niet bij alle docenten merkbaar (Berg, 2008). Veenman (1993) ondersteunt Stevens (1997) in het communicatieve en relationele vlak van de mentorrol. Door een beroep te doen op de loyaliteitsrelatie die de docent heeft met de leerling, wordt in de praktijkschool gewerkt aan de relatie tussen leerlingen en docenten.

²⁰ Positive Behaviour System (Golly, 2009)

Binnen de klas willen leerlingen contact hebben met de docent (Stevens, 1997), gerespecteerd en geaccepteerd worden. Maslow²¹ (1954) maakt de behoefte van de leerling zichtbaar in de verschillende lagen van de piramide.



Als onderzoeker stel ik vast dat de gezamenlijke zorg van het pedagogisch klimaat groter wordt in samenwerking met ouders. Het IOP²² is hulpmiddel om een schoolbrede aanpak te ontwikkelen (KPC, 2011). Veenman (1993) geeft aan dat positieve verwachtingen leerlingen het gevoel geeft dat de school hen wil helpen leren en mede is dat door te voldoen aan basisbehoefte van Stevens (1997) en de behoeftepiramide van Maslow (1954). Hiervoor is een competente docent nodig die sterke coachvaardigheden bezit om met leerlingen in interactie te gaan en kan brengen tot reflectie.

²¹ Zie schema behoeftepiramide(Maslow, 1954)

²² Individueel Ontwikkelingsplan (IOP)

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Algemene conclusie

Bij het formuleren van conclusies komen verschillende aspecten van het pedagogisch klimaat aan de orde o.a.; de relatie tussen de docent en de leerling en de gemeenschappelijke aanpak van de diverse docenten (Golly, 2009). Na de analyse van de diverse onderzoeksgegevens, kan ik een conclusie trekken gericht op de deelvragen en de onderzoeksvraag in dit onderzoek. Door de conclusies te kaderen in tabellen, geef ik duidelijk aan uit welke verzamelde data de conclusie voortkomt (Donk, 2009).

Brandsma en Bos (1994) hebben kenmerken van een veilig pedagogisch klimaat op een rij gezet; de mate van acceptatie tussen de leerling en docent, de leerling zelf iets te laten proberen en vertrouwen hebben in de het kunnen van de leerling. Uit de onderzoekgegevens blijkt dat leerlingen duidelijk aangeven wat ze prettig vinden aan docentengedrag en wat niet. Vanuit de relatie tussen docent en leerling concludeer ik dat de eenduidigheid van docenten afhankelijk is van de situatie waarin de docent en leerling zich bevinden. Aan het feit dat de docent een belangrijke rol kan spelen bij het ontstaan en ontwikkelen van een pedagogisch klimaat, betekent dit voor het domein van dit onderzoek dat er niet alleen naar het gedrag van de leerling wordt gekeken, maar ook naar het gedrag van de docent.

Uit mijn onderzoek is naar voren gekomen dat de eigen regels van de docent geen belemmering zijn voor het pedagogisch klimaat. Zowel leerlingen als docenten geven aan hiervan op de hoogte te zijn. Ze geven mede aan dat docentenregels wel onduidelijkheid zorgen buiten de klassensituatie. Hieruit concludeer ik dat leerlingen geen besef hebben van wanneer de regel geldt.

6.2 Conclusie gemeenschappelijk klimaat op de praktijkschool

In het gemeenschappelijk klimaat wordt door docenten een verschil aangeduid tussen het pedagogisch klimaat met leerlingen en de sfeer in het team. Niet alle docenten ervaren de sfeer in het team, als prettig en veilig. De meerderheid van de docenten ervaart geen eenduidigheid naar leerlingen toe en wijt dit aan de sfeer in het team. Op dit moment heerst er een vriendelijke sfeer in het team. Docenten zijn in staat om samen oplossingen te bedenken en om elkaar daarin te steunen, maar spreken elkaar niet aan op gedrag.

Door de vriendelijkheid te combineren met een kritische blik, creëer je wederzijdse afhankelijkheid. Pas dan gaan de individuele docenten zich als een team ontwikkelen. Dankers (2000) geeft aan door een kritische blik in het team er een wederzijdse afhankelijkheid wordt gecreëerd wat de wederzijdse betrokkenheid vergroot. Hierin kan het opzetten van een veilige intervisiegroep een rol spelen.

Een mooi vooruitzicht voor de praktijkschool is dat er verhuisplannen zijn naar een nieuw gebouw. Als aanbeveling raad ik de school aan om in het nieuwe gebouw rekening te houden met plekken waar leerlingen gewenst gedrag kunnen vertonen. Volgens PBS (Golly, 2009) kan de ruimte waarin leerlingen zich bevinden ongewenst of gewenst gedrag veroorzaken. Om erachter komen hoe leerlingen op dit moment de ruimte ervaren, verwijs ik naar het onderzoeksplan van mijn collega en tevens studiegenoot J. Valk (2011).

Conclusie: Het gemeenschappelijke pedagogische klimaat is niet helder voor docenten en heeft een specifieke invulling nodig wat vooral gericht moet zijn op de mentortaak, de pedagogische aanpak van de school en de schoolregels.	Verwijzing: Bezoek aan Heemskerk en bestudering van het schoolplan (2011) laten zien dat er onduidelijkheden bestaan in de praktijkschool Docenten geven in de enquête aan wat zij van belang achten voor de school en het creëren van een gemeenschappelijk draagvlak	Aanbeveling: 1) Het vergroten van de eenduidigheid binnen de school, door de betrokkenheid van het team te vergroten. Hiervoor is een duidelijk beleid nodig omtrent de leefregels (2008) en wat te doen bij probleemgedrag. 2) De pedagogische uitgangspunten van de praktijkschool zichtbaar maken in de school door posters te ontwikkelen met de gemeenschappelijke waarden en regels en deze op te hangen 3) Het vergroten van de coachingsvaardigheden van de docenten die hen helpen de leerling te begeleiden. Concreet: oplossingsgericht coachen tijdens een studiedag aanbieden (Berg, 2008)
--	--	--

		4) Intervisiegroepen samenstellen van max. 5 personen: reflectie van eigen handelen is de eerste stap om verder te komen in de professionele houding van het docentenschap. Een keer in de 3 weken kan de docent competenties ontwikkelen in de omgang met het gedrag van de leerlingen (Hendriksen, 2000). 5) Teambuilding: werken aan de sfeer in het team om een open foutencultuur te ontwikkelen waarin docenten elkaar kunnen aanspreken (Teitler, 2009).
--	--	---

6. 3 Conclusie pedagogisch klimaat leerlingen

Ten tijde van het onderzoek is een preventieve aanpak van problemen in de klas, door de inzet van een duomentoraat, bekende docentengroep en wordt er (deels) rekening gehouden met theorie en praktijk op één dag. Teitler (2009) benoemt in de literatuur dat er geen standaard aanpak voorhanden is wanneer het in een klas niet loopt. Als aanbeveling voor klas A, vergroot het handhaven van een duidelijke regelstructuur de veiligheid voor leerlingen (Dulk, 1974). Leerlingen geven dat zelf ook aan en in samenwerking met de duomentor zijn er afspraken in de klas opgesteld die geleid hebben tot de volgende handelingstips²³.

Handelingstips voor docenten (klas A)

- 1) Groep herinneren aan afspraken rondom sfeer in de klas (zie klassenboek)
- 2) Pesten of plagen = leerling individueel aanspreken op de gang
- 3) Uitzonderingsregel is bekend; de twee nieuwe leerlingen mogen in hun eigen taal wat aan elkaar uitleggen wanneer de docent hiervan op de hoogte is
- 4) Schelden en ongewenst gedrag ; waarschuwing en individueel aanspreken.
Consequentie benoemen: nablijven en gesprek met docent
- 5) Positief gedrag wordt beloond: Taak afhebben geeft de leerling een keuzemogelijkheid
- 6) Rustig praten met de leerling
- 7) Maak oogcontact met de leerling
- 8) Gewenst gedrag benoemen en dit zien
- 9) Complimenteren

²³ Zie schema handelingstips voor docenten van klas A

Met PBS²⁴ (Golly, 2009) kan de docent door kleine aanpassingen te brengen in zijn benadering naar de leerling toe in staat zijn om een beter pedagogisch klimaat te creëren en goed gedrag in de klas te bewerkstelligen.

Conclusie:	Verwijzing:	Aanbeveling:
1) Leerlingen ervaren het huidig pedagogisch klimaat als veilig. Ze durven zichzelf te zijn in de klas. Ze zijn op de hoogte van de verschillende docentenregels en accepteren deze. Leerlingen ervaren de verschillende regels als een vorm van vrijheid die hen de ruimte geeft om inbreng te hebben. 2) De grote van de mentortaak wordt herhaaldelijk benoemd in de dit onderzoek. Zowel praktijkdocenten als leerlingen geven aan dat de mentor de spil is van de klas en deze verantwoordelijk is voor het draaiend houden van de groep.	Leerlingen beschrijven in fase 2 en 3 welke aspecten een bijdrage leveren aan het pedagogisch klimaat. Zij noemen hierin specifiek docentengedrag. Uit het observatieschema komt naar voren welke docentvaardigheden nodig zijn voor een veilig pedagogisch klimaat in de klas.	1) Het schoolbreed inzetten van het IOP, waarin aandacht wordt besteedt aan welke vaardigheden de leerlingen kunnen aanleren en hoe zij zich hierin verder ontwikkelen. Toevoeging: Werken vanuit de drie behoeften (Stevens, 1997); relatie- autonomie en competentie en dit koppelen aan de vaardigheden van de leerling 2) Het herzien van de verantwoordelijkheid van de mentortaak; hoe denkt het team hierover? Ligt de verantwoordelijkheid van de leerling alleen bij de mentor? Is de mentor degene die de leerling hoort te coachen of is het iets wat elke docent bij elke leerling hoort te doen? 3) Het onderwerp klassenmanagement (Teitler, 2009) aanbieden tijdens een studiedag gericht op orde houden en om als doel van elkaar te leren. Docenten bij elkaar laten observeren en dit in de intervisiegroep met elkaar bespreken. 4) Een actief plan rondom ouderbetrokkenheid opstellen en dit uitvoeren. Concreet: het plannen van thema-avonden om ouders te betrekken bij de school, ouders betrekken bij de activiteiten van de school, ouders in de klas uitnodigen en op de hoogte houden van de gang van zaken door middel van een maandelijkse nieuwsbrief

²⁴ Positive Behaviour System (Golly, 2009)

6.4 Vervolgonderzoek

Wat ik als een vervolg zie van dit onderzoek is een gezamenlijke presentatie met mijn twee studiegenoten, waarin we het team laten kennis maken met wat ons onderzoek heeft opgeleverd. Het doel hiervan is om het team bewust te maken waar we nu staan als school, wat de aandachtspunten zijn en om het team actief te maken aan de hand van de aanbevelingen.

Als vervolgonderzoek wil ik de aanbeveling van het vergroten van de eenduidigheid binnen de school uitwerken door middel van het implementeren van een schoolbrede aanpak binnen de school (Golly, 2009). De hele school draait een ‘pilot’ rondom het onderwerp ‘aanleren van goed gedrag’ en ‘eenduidige regels’. In PBS²⁵ (Golly, 2009) staat het implementeren van een positief klimaat gelijk aan een positieve sfeer en gewenst gedrag in de klas.

²⁵ Positive Behaviour System (Golly, 2009)

Hoofdstuk 7 Evaluatie

7.1 Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?

Dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik de situaties bij mij op het werkveld vanuit een heel ander perspectief ben gaan bekijken. Door mijn onderzoekende houding, ben ik mij bewuster geworden van mijn eigen handelen, kennis en vaardigheden, maar ook die van mijn collega's en organisatie.

Van nature ben ik als persoon en als docent nieuwsgierig. Dit heeft mij tijdens het onderzoek geholpen, want als onderzoeker stel je vragen bij alles wat je ziet en doet. Aan het begin van het onderzoek, had ik vooral moeite om het overkoepelende geheel te zien van het onderzoek. Ik was veel meer gericht op mezelf en op mijn docentenvaardigheden. Als mentor zijnde, vielen mij bepaalde signalen op vanuit mijn klas. Deze signalen hebben geleid tot dit onderzoek. Sensitief zijn voor signalen helpen mij om meer inzicht te krijgen in de aard en achtergronden van een signaal (Harinck, 2007).

Voor mijn mentorklas en mentortraak heeft dit onderzoek veel betekend. Als mentor heb ik mijn leerlingen op een andere wijze leren kennen en heb ik ontdekt dat de signalen die leerlingen afgeven niet altijd eenduidig zijn. Waar ik mij heel erg bewust van ben gebleven, is mijn betrokkenheid als mentor. Hier heb ik afstand van genomen, door met een onderzoekerblik naar de docent en de klas te kijken. Als onderzoeker heb ik geleerd om geen oordeel te vormen, maar om een open blik te hebben.

In het begin van het onderzoek hebben mijn overtuigingen (Bateson, 2008), mij belemmerd in het onderzoek. Door op een ander niveau te denken, zie ik als onderzoeker veel meer mogelijkheden in mijn docentenrol. Concreet houdt dat in dat ik afstandelijk kan zijn in mijn handelen naar de leerling toe en afstand kan nemen van de situatie. In de leerlijn betekent dit dat ik kan reflecteren op mijn handelen als docent en in de kennislijn kan ik dit koppelen aan de literatuur en vind ik de achterliggende reden van de mijn reactie. Door bewust bekwaam te zijn lukt het mij nu om ander gedrag te laten zien en toe te passen in de praktijk.

7.2 Wat heb ik als onderzoeker geleerd?

In de leerlijn heb ik op het gebied van reflectie mij bezig gehouden met hoe ik onbewust bekwaam kan handelen. In mijn kennisstuk heb ik veel geleerd over een positief klimaat in de klas en ik ben in aanraking gekomen met een schoolbreed systeem waarmee gemeenschappelijkheid wordt gecreëerd (PBS, 2009). Door vragen te stellen bij wat ik als docent doe, wat wij als team willen en wat dat vraagt van onze leerlingen, ben ik constant in reflectie. In de kennislijn heb ik geleerd om literatuur te koppelen aan de praktijk en om mij deze eigen te maken en een plek te geven in mijn handelingswijze. Tevens heeft het literatuuronderzoek mijn visie gevormd en bijgeschaafd, waardoor ik in dit onderzoek een standpunt kon in nemen en dit ook kon onderbouwen. Nu kan ik niet allen benoemen wat ik belangrijk vind in de klas, maar ben ik verbaal sterker geworden. Ik neem niet zo snel standpunten van andere docenten meer aan en vertrouw meer op mijn eigen visie.

7.3 Aanbevelingen voor andere onderzoekers

Het is een heel proces om als docent de rol van onderzoeker aan te nemen. Dat kost tijd. Het helpt om literatuur (Donk, 2009) te lezen waarin staat wat er van een onderzoeker wordt verwacht. Mijn tip is om gebruik te maken van ‘critical friends’. Deze personen zijn van belang voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Hun kritische vragen en opmerkingen, maken jou als onderzoeker bewust van hoe je naar vragen en situaties kunt kijken. Dit heeft mij ontzettend veel geholpen in het onderzoek.

Om je onderzoekende houding te versterken, kan je gebruik maken van een logboek. Door dat bij te houden, ben je structureel bezig met het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Voor mezelf als professional heeft dit onderzoek mij sterker gemaakt. Ik heb meer zelfvertrouwen in mijn kunnen als docent en heb een onderzoekende en kritische houding ontwikkeld. Hierdoor kijk ik anders naar docenten, de organisatie en de leerlingen.

Dit onderzoek kan handvaten bieden voor docenten die lesgeven aan klas A. Ik zou graag collega's enthousiast willen maken en bewust willen maken van hoe belangrijk hun inbreng is in elke klas die ze lesgeven. Buiten de school zou dit onderzoek een basis kunnen zijn voor hoe een pedagogisch klimaat is opgezet en hoe dat gekoppeld is aan de gemeenschappelijkheid binnen de school. Het onderzoek is geschikt voor ieder die geïnteresseerd is in het pedagogisch klimaat.

Literatuurlijst

- Alblas, G. (1983) Groepsprocessen Deventer: Van Loghum Slaterus
- Baarda D.B., de Goede M.P.M., Teunissen J. (2008). Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Stenfert Kroese (1^e druk)
- Bateson, G. (1980) 'Logische niveaus van Bateson' Internet WWW pagina op URL : <http://zakelijk.infonu.nl/diversen/17559-logische-niveaus-van-bateson.html> (geopend op 24-05-2010)
- Berg, I.K. (2008) Artikel: Oplossingsgericht werken in het onderwijs. Tijdschrift: Kinder- & Jeugdpsychotherapie, jaargang 35, nummer 3, pagina 60-61
- Boerman, R., (2001) Een waardevolle leraar: Praktische ethiek voor het onderwijs Baarn: HB uitgevers
- Bokhorst, K. (2002) Praktijkboek Interne Begeleiding Baarn: HB uitgevers
- Bongaards, B. & J. Sas (2002), Vakbekwaam onderwijzen, Groningen: Wolters Noordhoff
- Brandsma (1994), Kenmerken van een pedagogische klimaat WWW pagina op URL: <http://www.artikeltjes.com/artikeltjes/994/1/De-kenmerken-van-een-goed-veilig-pedagogisch-klimaat-binnen-het-onderwijs/Page1.html>, geopend op 13 maart 2011.
- Buuren, H. e.a. (2009), Onderzoek de basis, Groningen: Uitgeverij Noordhoff Uitgevers
- Compennolle, T. (2002), Zit stil! Handleiding voor het opvoeden van overbeweeglijke en gedragsmoeilijke kinderen Tiel: Lannoo
- Créton, H. & Wubbels, Th. (1984) Ordeproblemen bij beginnende leraren. Utrecht: Uitgeverij: W.C.C.
- Dankers, M. (2000), Communicatie en teamwork in de lerende organisatie. Soest: Nelissen
- Devos, G (1995) Internet WWW pagina op URL: <http://www.klasse.be/leraren/archief/5143> (geopend 31-05-2011)
- Dewey, J. (1999), Ervaring en opvoeding. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Dijkstra, R.,N. van der Meer (2002), Adaptief onderwijs in een lerende school. Utrecht:APS
- Donk, C. van der (2009) Praktijkonderzoek in de school Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Dulk, C., Janssens, M (2005) Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek Baarn: Uitgeverij HB
- Eijkeren, M. (2006) Pedagogisch- didactisch begeleiden Baarn: HB uitgevers
- Furman, B. (2006) Kids Skills Nelissen: uitgeverij Boom

- Golly, A., Sprague, J. (2009) Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren! Meppel: Uitgeverij Pica
- Gordon, T. (2002) 'Communicatietechnieken' Internet WWW pagina op URL: <http://inwiki.pabo-inholland.nl/commucatietecnieken> (geopend 31-05-2011)
- Harinck, F. (2007) Professionalisering door praktijkonderzoek Antwerpen: Garant Windesheim
- Heijkant, C. van den (2000), De klas in beeld. Heeswijk-Dinther: Esstede bv
- Horst, W. ter (2002), Onderwijzen is opvoeden. Kampen: Kok
- Huntink, R. (2010) Samenwerken aan onderwijskwaliteit Amsterdam: Uitgeverij Nelissen
- IOP (2011) 'Individueel Ontwikkelingsplan' Internet WWW pagina op URL: <http://www.leraar24.nl/dossier/1292> (Geopend, 13-03-2011)
- Jeninga, J. (2008), Professioneel omgaan met gedragsproblemen, praktijkboek voor het primair onderwijs. Baarn, HBuitgevers.
- Jutten, J. (2006) De systeemdenker in actie Echt: Gijssenberg
- Kamp, A. van der (2011) 'Integratiebijeenkomst' te Alkmaar
- Kennisstuk (2010) 'Coachend Innoveren' te Amsterdam
- KPC groep (2011), 'Pedagogisch Klimaat' Internet WWW pagina op URL: <http://www.kpcgroep.nl/KPC-Groep/Onze-adviseurs/Medewerkers/Mulder-Janet.aspx> (geopend, 12-03-2011)
- Leary, T. (1957) Beïnvloed anderen, begin bij jezelf Utrecht: Uitgeverij Thema
- Looy, 1998, <http://www.sociaalemotioneel.nl/sitemap/> geopend 28-03-2011
- Maslow, A. (1970) 'Oplossingsgerichte schaalvragen' Internet WWW pagina op URL: <http://artikelencoertvisser.blogspot.com/2009/02/oplossingsgerichte-schaalvragen.html> (geopend 14-05-2011)
- Mossevelde, E. (1999), Pubers in de klas. Leuven: Uitgeverij Acco
- Ofman, D.D. (1995) Bezieling en kwaliteit in organisaties. Cothen: Servire
- Oorschot, N. (2010) 'Werk in uitvoering' Internet WWW pagina op URL: <http://www.kpcgroep.nl/> (geopend 31-05-2011)
- PBS, (2010) Conferentie Positive Behaviour System, 12-11-2010
- Ruijter, J. e.a. (2008), De docent als coach, Soest: Uitgeverij Nelissen
- SBL (2004) 'De pedagogische docent' Internet WWW pagina op URL: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-sbl.html> (geopend 31-05-2011)

- Scholare (2011) 'Het klimaat in de klas' Internet WWW pagina op URL: <http://www.scholare.nl/Wie-is-Scholare.html> (geopend 31-05-2011)
- Schoolplan (2011) Praktijkschool in Zaandam
- Schoolplan (2011) Praktijkschool in Heemskerk
- Stevens, L. (1997) , Over denken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs
- Teitler, P. (2009) Lessen in orde: handboek voor de onderwijspraktijk Bussum: uitgeverij coutinho
- Veenman, S., Lem, P. (1993) Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement IJsselstein Casparie
- Verhoeven (2010) Wat is onderzoek? Amsterdam: Boom onderwijs
- Verloop, N., J. Lowyck (2003), Onderwijskunde. Groningen: Wolters Noordhoff
- Weusten & Hoornstra (2011) 'Observatieformulier pedagogische aanpak' Internet WWW pagina op URL: <http://www.weusten-hoornstra.nl/pagina/1/Welkom.html> (geopend 3-02-2011)
- Wulp, D. van der (2008) Artikel: Oplossingsgericht werken in het onderwijs. Tijdschrift: Kinder- & Jeugdpsychotherapie, jaargang 35, nummer 3, pagina 60-61

Bijlage 1: interview vragen leerlingen

1. Hoe voel jij je in de klas?
2. Wat bedoel je met ‘niet zeuren’?
3. Wanneer let jij op in de les?
4. Wanneer niet? Hoe komt dat?
5. In welke les voel jij je het prettigst?
6. Hoe komt dat?
7. Wat vind jij niet prettig aan een docent die veel praat?
8. Wat bedoel je met aandacht geven? Hoe merk je dat bij de docent?
9. Is dat bij elke docent hetzelfde?
10. Wat vind je daarvan?
11. Wat zou je anders willen zien bij een docent?



Bijlage 4: Observatieformulier (Weusten en Hoornstra, 2011)

OBSERVATIESCHEMA

o = onvoldoende / r = redelijk / g = goed

Communicatieve vaardigheden

Les: 1 2 3 4

Wet ontspannen de leiding te nemen				
Ontvangt zijn leerlingen als gasten				
Onderhoudt oogcontact met de hele klas				
Noemt de leerlingen bij hun naam				
Luistert actief				
Spreekt verstaanbaar en overtuigend				
Wisselt af in intonatie en stemvolume				
Reageert adequaat op vragen van leerlingen				
Gebruikt stille als kracht				
Gebruikt een groot deel van het leslokaal				
Gebruikt minnik				
Gesticuleert adequaat				
Maat gebruik van humor				
Enthousiasmeert en motiveert				
Heeft correct taalgebruik				
Heeft gevoel voor nabijheid en distantie				
Uiterlijke verzorging conform functie				

Pedagogische vaardigheden

Les: 1 2 3 4

Reageert wanneer iemand geen betrokkenheid meer toont				
Is meer gericht op belonen dan op straffen				
Geeft opbouwende kritiek				
Laat zien wie hij is: ventileert zijn mening				
Geeft zijn grenzen duidelijk aan				
Geeft het goede voorbeeld				
Reageert adequaat op gewenst gedrag				
Reageert adequaat op ongewenst gedrag				
Creëert een prettige, ordelijke werksfeer in de klas				
Gaat een goede binding met de leerlingen aan				
Geeft individuele aandacht en hulp				
Is empathisch				
Is tactvol				
Laat het lokaal netjes achter				

Deze pagina mag gekopieerd worden.

44

Weusten en Hoornstra

Deze pagina mag gekopieerd worden.

45

Weusten en Hoornstra

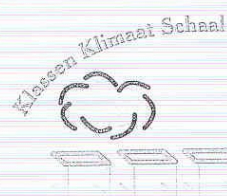
Bijlage 5: Vragenlijst leerlingen

Vraag	Schrijf hier je antwoord op
Wat vind ik fijn in je eigen klas als het gaat om 'sfeer'?	
Hoe is de sfeer bij de praktijklessen?	
Vind je elke docent hetzelfde lesgeven?	
Wat is er dan hetzelfde?	
En wat is er dan anders?	
Wat voor regel is bij techniek heel belangrijk?	
Wat voor regel is bij koken belangrijk?	
Met welke docenten kun je goed praten?	
Hoe komt dat?	
Met welke docenten kun je niet goed praten?	
Hoe komt dat?	

Bijlage 6: klassenklimaatschaal (Jeninga, 2008)

Algemeen gedeelte over je klas

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



9-9-2009

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

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

Bedankt voor het invullen!



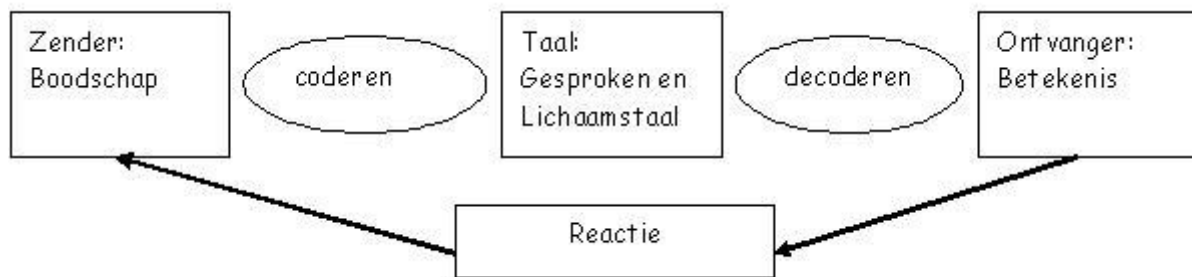
9-9-2009

Bijlage 7: bezoekvragen Praktijkschool Heemskerk

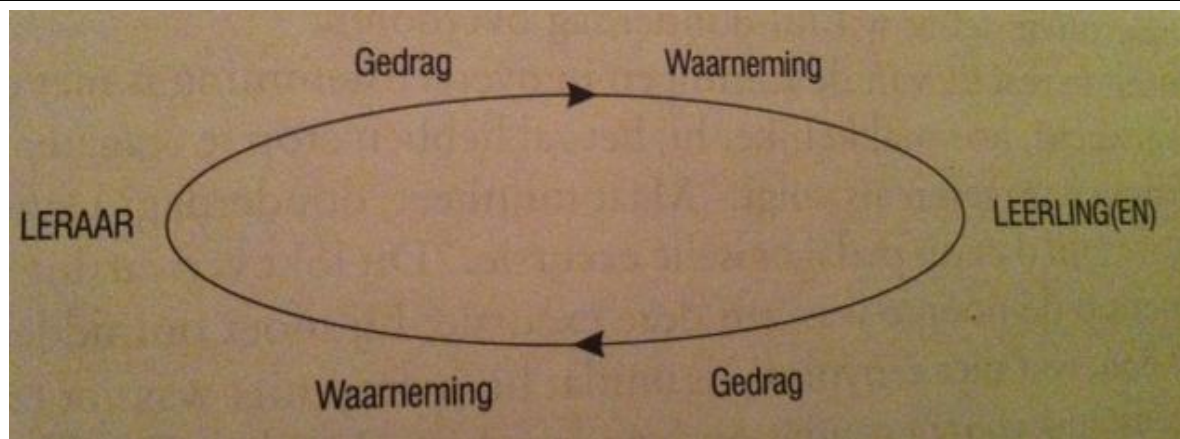
1. Hoe komt het pedagogisch klimaat terug in de visie?
2. Hoe zie ik dat in de praktijk?
3. Welke aandachtspunten spelen bij jullie een rol?
4. Wat merk je vanuit het team?
5. Hoe is de gemeenschappelijkheid bij jullie op school?

6. Hoe werken jullie in de klassen??
7. Wat vinden leerlingen van de school? Wat vertellen zij erover?
8. Kan ik het schoolplan van de school meekrijgen?
9. Maken jullie al gebruik van het IOP? Hoe ervaren jullie dat op dit moment?
10. Kan ik een voorbeeld IOP inzien? Hoe komen de sociale vaardigheden van de leerling tot uitdrukking?

Bijlage 8: communicatieschema Gordon (2002)



Bijlage 9: interactiecirkel Mossevelde (1999)



Bron: Mossevelde (1999)