

Praktijkgericht Onderzoek

Leerkrachtgedrag in uitvoering. De invloed van positief leerkrachtgedrag.



Fontys OSO

Master Special Educational Needs

Toets Master SEN

Student:	Natascha Reijnders
Studentnummer:	1406399
Domein:	Gedrag
Studiebegeleider:	Drs. J. Jeninga
Datum:	Mei 2014

Inhoudsopgave

Dankwoord	4
Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 De aanleiding van mijn onderzoek	6
1.2 Mijn werkcontext	6
1.3 De probleemstelling	6
1.4 Mijn rol/taak	6
1.5 Relevantie van mijn onderzoek	7
1.6 Mijn persoonlijke motivatie in relatie tot mijn professionele ontwikkeling	7
1.7 Doel van mijn onderzoek	7
1.8 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Centrale begrippen	9
2.2.1 Leerkrachtgedrag	9
2.2.2 Leerling-gedrag en gedragsproblemen	10
2.2.3 De toegepaste gedragstheorie	11
2.2.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling	12
2.2.5 Complimenteren/feedback geven	12
2.2.6 De positief-negatief ratio-observatie	13
2.2.7 Conclusies	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Inleiding	15
3.2 Onderzoeksparadigma's	15
3.3 Onderzoeksstrategie	15
3.4 Respondenten	15
3.5 Ethische aspecten	16
3.6 Onderzoeksmethoden	17
3.7 Waarborg kwaliteit onderzoek	19
3.8 Werkplan/tijdpad	19
3.9 Kennis delen en gebruiken	20
3.10 Data-analyse	20
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Presentatie data aan de hand van de deelvragen	21
4.2.1 Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?	21
4.2.2 Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe?	27

4.2.3 Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?	28
4.3 Conclusies op dataniveau	28
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	29
5.1 Inleiding	29
5.2 Conclusies per deelvraag	29
5.2.1 Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?	29
5.2.2 Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe?	30
5.2.3 Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?	31
5.3 Kritische reflectie op mijn rol als onderzoeker	31
5.4 Vertaling onderzoeksresultaten naar werkcontext	32
5.5 Betekenis binnen eigen professionele context	32
5.6 Eindconclusie en discussie	32
5.7 Aanbevelingen	33
Hoofdstuk 6: Reflecties	34
6.1 Inleiding	34
6.2 Beschrijvende reflectie	34
6.3 Technische reflectie	34
6.4 Biografische reflectie	35
6.5 Kritische reflectie	35
6.6 Meta-reflectie	35
6.7 Critical friends	36
Literatuurlijst	37
Literatuur	37
Websites	38
Kaft	38
Bijlagen	39
Bijlage 1: Resultaten van de positief-negatief ratio-observaties	39
Bijlage 2: Enquête over positieve en negatieve feedback (leerkrachtversie)	45
Bijlage 3: Enquête over positieve en negatieve opmerkingen (leerling-versie)	48
Bijlage 4: Enquêtevragen leerkracht- en leerling-versie	50
Bijlage 5: Resultaten van de meerkeuzevragen (0-meting)	51
Bijlage 6: Resultaten van de meerkeuzevragen (eindmeting)	53
Bijlage 7: Meting percentages van de enquêtevragen	55
Bijlage 8: Grafieken	56
Bijlage 9: Resultaten van de schaalvragen (0-meting)	58
Bijlage 10: Resultaten van de schaalvragen (eindmeting)	59
Bijlage 11: Resultaten van de interviews	60
Bijlage 12: Codeboom leerling-enquête (0-meting)	70
Bijlage 13: Codeboom leerling-enquête (eindmeting)	72
Bijlage 14: Focusgroepsbijeenkomst 1	74

Bijlage 15: Focusgroepsbijeenkomst 2	77
Bijlage 16: Focusgroepsbijeenkomst 3	79
Bijlage 17: Focusgroepsbijeenkomst 4	82
Bijlage 18: Focusgroepsbijeenkomst 5	86
Bijlage 19: Evaringen van de leerkrachten en de opbrengsten van de gedeelde kennis	89
Bijlage 20: Kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie	90
Bijlage 21: Professionele ontwikkeling	92
Bijlage 22: Feedback critical friends	96

Dankwoord

"Together Each Achieves More"
(Cauffman & Van Dijk, 2010)

In het kader van de opleiding Master SEN, die ik volg bij Fontys te Sittard, heb ik dit praktijkgericht onderzoek uitgevoerd. Ik wil graag iedereen hartelijk bedanken die een rol heeft gespeeld bij het tot stand komen van dit onderzoek.

Allereerst wil ik mijn collega's bedanken voor hun inzet. Alle leerkrachten stonden open voor het verzoek mee te werken aan dit onderzoek. Ze stelden zich kwetsbaar op en gaven me de gelegenheid klassenobservaties uit te voeren, interviews af te nemen en enquêtes te laten invullen. Na schooltijd bezochten ze de focusgroepsbijeenkomsten en leverden een actieve bijdrage.

Ook mede dankzij de leerlingen van groep 4 tot en met 8 heb ik dit onderzoek kunnen uitvoeren. Ik wil ze bedanken voor het invullen van de enquêtes.

Tevens wil ik mijn directeur bedanken voor het vertrouwen dat hij in mij heeft. Hij heeft mij alle ruimte gegeven met het schoolteam een veranderingsproces aan te gaan waarbij de leerkrachten meer zicht hebben gekregen op het eigen leerkrachtgedrag.

Vervolgens bedank ik mijn critical friends van Fontys. John Jeninga, mijn studiebegeleider heeft me veel ondersteuning gegeven tijdens mijn onderzoek. Met behulp van zijn expertise heb ik mijn onderzoek kunnen uitvoeren en verwoorden. Hij gaf me waardevolle suggesties en stelde vragen die me dichterbij mijn doel brachten.

Nicole Palmen, Marly Philipsen, Annelies van Leerdam en Emil Bakker ben ik ook dankbaar. Dankzij de adviezen, tips en vele leesuren van mijn medestudenten is mijn onderzoek concreter geworden.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken. Hay Reijnders en Rachel Slangen hebben me geholpen met het maken van de berekeningen en de grafieken. Ook stond Hay mij met raad en daad terzijde als ik het even niet meer zag zitten.

Gwenny Reijnders en Kim Vanderheijden hebben me geholpen met het inkorten van mijn verslag.

Paul Bocken, mijn echtgenoot zorgde voor de lekkere versnaperingen, als ik helemaal in gedachte achter de computer zat verzonken. Ook heeft hij me geholpen met de lay-out en de bijlagen.

Paul, mijn zoon Loek en mijn dochter Veerle hebben me de ruimte en tijd gegeven om te werken aan mijn onderzoek. Dankzij hun geduld, liefde, begrip en steun is het mogelijk geweest dit te realiseren.

Samenvatting

Dit verslag toont de resultaten van mijn praktijkgericht onderzoek naar de invloed van positief leerkrachtgedrag op het gedrag van leerlingen, het pedagogisch klimaat en de invloed hiervan op het eigen welbevinden.

De aanleiding is dat leerkrachten het gevoel hebben dat het aantal gedragsproblemen toeneemt en erger wordt. Bovendien blijkt uit informele gesprekken dat leerkrachten onvoldoende zijn gericht op gewenst en positief gedrag van de leerlingen en dat ze te weinig letten op de sterke kanten van de leerlingen. Met het oog op Passend Onderwijs zullen leerkrachten echter steeds beter moeten afstemmen op alle leerlingen.

De volgende onderzoeksvraag is ontstaan:

Welk effect op het leerkrachtgedrag heeft het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerling?

Het onderzoek heeft de kenmerken van een actieonderzoek. Mijn doel is veranderingen te weeg brengen die wellicht kunnen leiden tot ander leerkrachtgedrag en tot een positiever klassenklimaat. Dit heeft mogelijk een positief effect op de ontwikkeling van de leerlingen. Mijn onderzoek richt zich met name op het leerkrachtgedrag.

Er is gestart met een 0-meting, die bestond uit klassenobservaties, interviews en enquêtes (leerkracht- en leerling-versie). Aan de hand van die meting heb ik de inhoud van de focusgroepsbijeenkomsten bepaald. Na deze bijeenkomsten heb ik een eindmeting uitgevoerd om zo de verandering in het leerkrachtgedrag te kunnen bepalen.

Uit de resultaten kan ik voorzichtig concluderen dat bewustwording is ontstaan en dat een verandering in het leerkrachtgedrag heeft plaatsgevonden. Leerkrachten hebben ervaren dat het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerling een positief effect heeft op de sfeer in de groep. Deze beleving hebben zowel de leerkrachten als de leerlingen. Dit heeft geleid tot positieve gevolgen voor het welbevinden van leerkrachten. De conclusies gelden echter alleen voor de context waarin mijn onderzoek is uitgevoerd.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 De aanleiding van mijn onderzoek

Komen er steeds meer leerlingen met gedragsproblemen op school? ADHD, ASS, PDD-NOS, ODD, ADD. Dat is nog maar een kleine greep uit alle diagnoses die gesteld worden.

Met het oog op Passend Onderwijs zullen we steeds beter moeten afstemmen op alle leerlingen. We vragen ons af hoe we dat kunnen realiseren. Welke interventies kunnen we inzetten om dat te bereiken?

De leerkracht doet ertoe. Is er wat mis met het leerkrachtgedrag?

Gesprekken over leerling-gedrag worden veelvuldig gevoerd in school. Ik ben nieuwsgierig of leerkrachten ook kritisch naar hun eigen gedrag durven te kijken. Hierbij is het echter van belang dat leerkrachten zelf ontdekken wat het effect is van hun leerkrachtgedrag. Mijn interesse in preventie van probleemgedrag heeft ertoe bijgedragen dat ik op het gebied van gedrag mijn onderzoek wil uitvoeren. Hierbij wil ik echter niet alleen naar het gedrag van leerlingen kijken, maar vooral naar het gedrag van leerkrachten. Welk effect heeft het wanneer leerkrachten een andere bril opzetten en op een andere manier naar het gedrag van leerlingen gaan kijken?

1.2 Mijn werkcontext

Ik werk als groepsleerkracht op Basisschool X. De school staat in een buitenwijk van Maastricht. De populatie is divers: kinderen van laag- tot hoogopgeleide ouders. Al jaren achtereen heeft een vijfde deel van de schoolpopulatie een gewicht. Dit betekent dat we goed op de onderwijsbehoeften van de leerlingen moeten afstemmen.

De school staat voor “leren leren” en heeft de visie dat “we het onderwijs samen maken door te kijken naar wat kinderen nodig hebben”. Het gaat hierbij om autonomie, relatie en competentie (Stevens, 1997).

Door de krimp van het leerlingenaantal zit de school in een fusietraject. Onlangs is met beide schoolteams de visie besproken. De nieuwe school biedt ‘Eigentijds onderwijs’ aan en wil zowel de cognitieve, de creatieve, als de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen bevorderen.

In schooljaar 2013-2014 wordt het ondersteuningsprogramma Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS) (Golly & Sprague, 2013) ingevoerd.

1.3 De probleemstelling

Leerkrachten hebben het gevoel dat het aantal gedragsproblemen toeneemt en erger wordt. Uit informele gesprekken met collega's blijkt bovendien dat de leerkrachten onvoldoende zijn gericht op gewenst en positief gedrag van de leerlingen en dat ze te weinig letten op de sterke kanten van de leerlingen. Mijn onderzoek richt zich met name op het leerkrachtgedrag.

1.4 Mijn rol/taak

Ik ben groepsleerkracht en neem deel aan de werkgroep gedrag. In het kader van dit onderzoek verricht ik observaties, maak gebruik van interviews en neem enquêtes af. Deze

gegevens analyseer ik. Vervolgens plan ik focusgroepsbijeenkomsten waarin ik uitleg geef over het ontstaan van gedragsproblemen en de preventieve aanpak hiervan. Eveneens is er ruimte voor dialoog en discussie. Het doel hiervan is meer inzicht te krijgen in de opvattingen en overtuigingen van mijn collega's en de betrokkenheid te vergroten. Hierbij fungeer ik als gespreksleider, ik draag de thema's aan en zorg ervoor dat iedereen gefocust blijft op het thema. Ook geef ik een samenvatting van het gesprek (Litoselliti, 2003). Ik formuleer de eindconclusies van mijn onderzoek en presenteer deze aan het team. Halverwege mijn onderzoek wordt gestart met de invoering van SWPBS (Golly & Sprague, 2013) en hierbij vervul ik een coachende rol. Dit gebeurt niet in het kader van mijn onderzoek, maar sluit hier wel op aan.

1.5 Relevantie van mijn onderzoek

Interventies worden door de intern begeleider en leerkrachten ingezet om het leerling-gedrag te veranderen. Het leerkrachtgedrag wordt hierbij vaak buiten beschouwing gelaten. Het positieve effect van de invoering van SWPBS (Golly & Sprague, 2013) op leerling-gedrag is reeds onderzocht en bewezen. Zo wordt er minder problematisch gedrag geobserveerd (Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005).

Over het effect van het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het geven van positieve feedback hierop is nog niet veel bekend. Dit geldt eveneens voor het bijhouden van de eigen positief-negatief ratio door de leerkrachten zelf. Dit houdt in dat de leerkrachten zelf bijhouden hoeveel positieve en negatieve feedback zij aan de leerlingen geven.

Het is van belang niet alleen naar de leerlingen te kijken bij het ontstaan en voortbestaan van probleemgedrag, maar ook naar het handelen en de mentale modellen van de leerkrachten (Van der Wolf & Van Beukering, 2013).

Met het team heb ik besproken of het waardevol en relevant is om op het gebied van gedrag een onderzoek uit te voeren. Dit werd door het team beaamd, want Passend Onderwijs staat of valt met de expertise van leerkrachten. In de toekomst zullen we aan steeds meer leerlingen onderwijs bieden die specifieke onderwijsbehoeften hebben.

1.6 Mijn persoonlijke motivatie in relatie tot mijn professionele ontwikkeling

Mijn doel met het behalen van de opleiding Master SEN is gedragsspecialist worden. De modulen van oplossingsgericht werken hebben mijn manier van kijken veranderd. De nadruk ligt bij oplossingsgericht werken op de oplossing, niet op het probleem. De interactie is constructief en versterkt de relatie tussen leerkracht en leerling. Door gedrag te herkaderen wordt er op een andere manier naar een leerling gekeken (De Jong & Berg, 2012).

Binnen mijn werkcontext ben ik ingedeeld in de werkgroep gedrag en fungeer ik als 'coach' en aanspreekpunt van SWPBS (Golly & Sprague, 2013).

1.7 Doel van mijn onderzoek

Mijn doel is veranderingen te weeg brengen in de onderwijspraktijk die wellicht kunnen leiden tot ander leerkrachtgedrag en tot een positiever klassenklimaat. Dit is wellicht mogelijk door leerkrachten handreikingen aan te bieden op het gebied van feedback geven, leerkrachtgedrag, de toegepaste gedragstheorie, SWPBS, leerling-gedrag, gedragsproblemen, Passend Onderwijs, oplossingsgericht werken, de sociaal-emotionele

ontwikkeling van kinderen en hen bewust te maken van de eigen positief-negatief ratio door deze bewust te hanteren en te observeren.

De metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993) suggereert dat slechts een deel van datgene wat ons tot een bepaalde persoon met bepaalde eigenschappen maakt, voor anderen zichtbaar wordt in ons dagelijks gedrag. Duurzame veranderingen kunnen alleen gerealiseerd worden als zich ook onder de waterlijn ingrijpende veranderingen voltrekken. Ander leerkrachtgedrag kan mogelijk worden wanneer leerkrachten zich bewust worden van hun eigen handelen en denken (Van der Wolf & Van Beukering, 2013).

1.8 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de probleemstelling formuleer ik de volgende onderzoeksvraag:

Welk effect op het leerkrachtgedrag heeft het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerling?

De deelvragen die hieruit voortvloeien zijn:

1. Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?
2. Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe?
3. Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Ik ga onderzoeken of het gericht letten op gewenst gedrag van leerlingen en het bewust geven van positieve feedback op dit gedrag leidt tot gedragsverandering van de leerkracht. Ik heb een literatuurstudie uitgevoerd op het gebied van leerkrachtgedrag, leerling-gedrag, gedragsproblemen, de toegepaste gedragstheorie en sociaal-emotionele ontwikkeling. Het resultaat hiervan staat beschreven in dit hoofdstuk.

Vervolgens ga ik in op de kernbegrippen complimenteren/feedback geven en de positief-negatief ratio-observatie.

Met behulp van het theoretisch kader kan ik de onderzoeksvraag en deelvragen theoretisch onderbouwen.

2.2 Centrale begrippen

2.2.1 Leerkrachtgedrag

“Bij een goede leraar krijgt de leerstof een persoonlijk gezicht.”
(Verbrugge & Verbrugge, 2006)

Een leerkracht moet een goede relatie opbouwen met de leerlingen, consequent zijn, concrete taal gebruiken, gedragsverwachtingen uitspreken, reflecteren over zijn eigen ideeën, overtuigingen en ervaringen. Hierdoor zullen leerlingen minder geneigd zijn probleemgedrag te vertonen (Van Overveld, 2012).

Ook moet een leerkracht in staat zijn tot intern attribueren, kritisch kijken naar zijn eigen rol bij gedragsproblemen en zich (mede-)eigenaar van het probleem voelen (Weiner, 1992; Boekaerts & Simons, 1995; Pameijer & Van Beukering, 2004).

Van Veen (2013) stelt dat met het oog op Passend Onderwijs er van leerkrachten verwacht wordt dat ze steeds beter om kunnen gaan met verschillen en dat elke leerling de juiste uitdaging krijgt.

Met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Wubbels & Creton, 1995) krijgt de leerkracht inzicht in het eigen handelen en de gevolgen hiervan. Bepaald gedrag van leerlingen wordt opgeroepen en/of versterkt door leerkrachtgedrag. Verstegen en Lodewijks (2009) hebben de interactiewijzer ontwikkeld om zowel leerling-gedrag als leerkrachtgedrag in kaart te brengen en de wederzijdse beïnvloeding hierbij. Dit instrument is gebaseerd op de principes van Leary (1957).

Marzano (2003) heeft een meta-analyse uitgevoerd en daaruit kwamen elf factoren naar voren die van invloed zijn op de prestaties en de ontwikkeling van leerlingen. Deze factoren worden onderverdeeld in drie niveaus: schoolniveau, leraarniveau en leerlingniveau. De leerkracht kan drie factoren gebruiken om de prestaties van de leerlingen te beïnvloeden: didactische aanpak, pedagogisch handelen en klassenmanagement, sturing en herontwerpen van het programma. Mijn onderzoek richt zich met name op het pedagogisch handelen. Voor deze factor kunnen vier actiedomeinen opgesteld worden: (1) routines en regels, (2) omgaan met ongewenst gedrag, (3) relatie leerkracht-leerling en (4) mentale instelling leerkracht. Ik vraag me af welk effect het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het geven van positieve feedback aan de leerling heeft op het leerkrachtgedrag.

Er is nog niet veel onderzoek gedaan naar het welbevinden van leerkrachten en de invloed van affectieve relaties met individuele leerlingen. In een publieksrapportage van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO, 2010) wordt beschreven dat leerkrachten in sterke mate voldoening en zingeving ontleen aan persoonlijke relaties met individuele leerlingen, terwijl ongunstige relaties negatieve emoties oproepen. Volgens het Model van Stress en Coping van Lazarus (1991) kunnen deze aanhoudende negatieve emoties op termijn leiden tot emotionele uitputting en burn-out. Greene, Abidin en Kmetz (1997) maken een onderscheid in stressreacties die kunnen optreden bij probleemgedrag van leerlingen: (a) twijfel aan het eigen kunnen; (b) verlies van lesplezier; (c) verstoring van de onderwijssituatie en (d) frustratie in de omgang met ouders. Leerkrachten met voldoende zelfvertrouwen, zijn minder gevoelig voor stress en burn-out. Zij beschikken over 'tools' (strategieën) waarmee ze goed onderwijs kunnen bieden en probleemgedrag kunnen hanteren (Van der Wolf & Van Beukering, 2013).

“Waar we op letten en hoe we dat doen bepaalt de inhoud en kwaliteit van ons leven.”
(Mihály Csikszentmihályi, z.j.)

Insoo Kim Berg en Steve de Shazer hebben begin jaren '80 de oplossingsgerichte benadering ontwikkeld. De focus ligt op de gewenste situatie, reeds bereikte successen, competenties, kansen, mogelijkheden, successen en kleine sprongen vooruit. De nadruk ligt op de oplossing en niet op het probleem. Oplossingsgerichte gespreksvoering (De Jong & Berg, 2012) versterkt de relatie tussen leerkracht en leerling.

Hoe kijken leerkrachten naar leerlingen? Probleem- of oplossingsgericht? Denken ze in kansen en mogelijkheden of in beperkingen? Kunnen leerkrachten gedrag herkadern en de sterke kanten van leerlingen benoemen? (Cauffman & Van Dijk, 2011; De Jong & Berg, 2012).

2.2.2 Leerling-gedrag en gedragsproblemen

“Je moet het probleem oplossen daar waar het zich voordoet.”
(Golly, 2011)

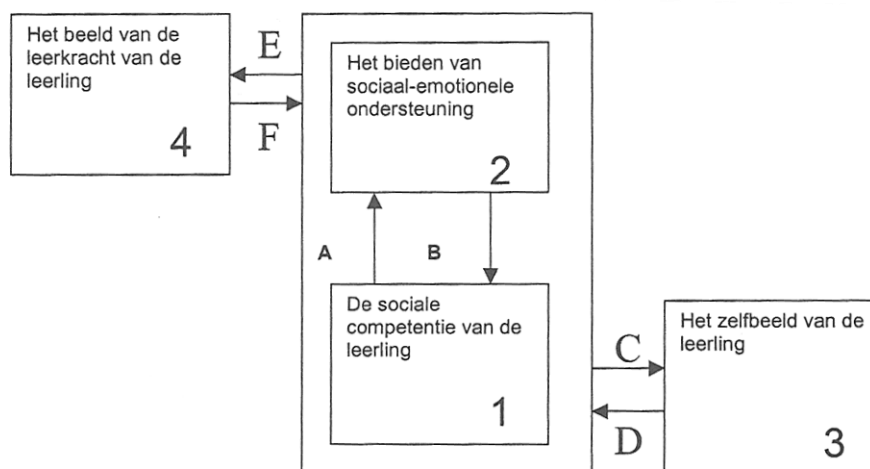
De leerkrachten van Basisschool X hebben het gevoel dat het aantal gedragsproblemen toeneemt en erger wordt. Deze beleving is eveneens landelijk waarneembaar (Goei & Kleijnen, 2009).

Delfos (2000) noemt gedragsproblemen belemmeringen, die hun oorsprong vinden in de omgeving. De interactie tussen het kind en zijn opvoeders kan problemen verminderen of versterken (Delfos, 2000; Van Lieshout, 2009).

Vanuit de ecologische visie (Bronfenbrenner, 1977) wordt de verwevenheid van kind- en omgevingsfactoren benadrukt. Deze benadering helpt het gedrag in een context te verklaren en te begrijpen. Gedragsproblemen zijn altijd situatief, relationeel, relatief en fluctuerend (Van Overveld, 2012; Van der Wolf & Van Beukering, 2013).

Een ander model dat hiervoor gebruikt kan worden is het 'goodness-of-fit' interactiemodel (Thomas, Chess & Birch, 1968). De interactie tussen kind en de omgeving en de afstemming van beide is verantwoordelijk voor bepaald gedrag. Wanneer deze afstemming onvoldoende plaatsvindt, kan dit leiden tot stress bij de leerkracht (Greene, Abidin & Kmetz, 1997). Het is echter niet duidelijk in hoeverre probleemgedrag een oorzaak is van stress voor de leerkracht (Buyse, Koomen & Verschueren, 2007).

Met behulp van het 'interactionele begeleidingsmodel' (Hoeben, 1993; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013) wordt duidelijk hoe de leerkracht invloed heeft op het gedrag van de leerling en gedragsproblemen in stand kan houden. Er is sprake van wederzijdse beïnvloeding.



*Figuur 1: Interactionele begeleidingsmodel
(Hoeben, 1993; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013)*

De Onderwijsraad (2010) stelt dat de preventie en aanpak van gedragsproblemen staat of valt met een positieve, actieve grondhouding (Van Lieshout, 2009; Van der Wolf & Van Beukering, 2009), effectieve instructie en effectief klassenmanagement, het kunnen omgaan met verschillen en de relatie tussen leerkracht en leerling (Van Overveld, 2012). Leerkrachten moeten in staat zijn tot observeren, reflecteren en planmatig werken om gedragsveranderingen te bewerkstelligen (Jeninga, 2013). Op schoolniveau moet een duidelijke visie ontwikkeld worden. Een veilig en positief pedagogisch-didactisch klimaat komt tegemoet aan de basisbehoeften relatie, competentie, autonomie en echtheid/betekenisvolheid. Wanneer die vervuld worden kan de leerling goed functioneren en wordt de kans op gedragsproblemen kleiner (Stevens, 2004).

2.2.3 De toegepaste gedragstheorie

*“Gedrag wordt bepaald door de gevolgen die het heeft.”
(Jeninga, 2013)*

Dit is een belangrijk principe uit de toegepaste gedragstheorie (Krab e.a., 1994; Krab & De Boer, 1997; Woltjer & Janssens, 1984; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013). Gewenst gedrag kan vermeerderd worden door het te versterken. Men onderscheidt verschillende soorten versterkers: sociale versterkers, ruilversterkers, activiteitenversterkers en materiële versterkers. In dit onderzoek richt ik me vooral op de sociale versterkers. Ongewenst gedrag kan ook verminderd worden door uitdoving. Het ongewenste gedrag wordt, indien mogelijk, genegeerd en het gewenste gedrag wordt versterkt. Tenslotte kan ongewenst gedrag verminderd worden door te straffen. Straf heeft echter een korte tijd effect en komt de sfeer in de klas en de relatie tussen leerkracht en leerling niet ten goede (Jeninga, 2013). Uit diverse onderzoeken blijkt dat preventie hét middel is om gedragsproblemen te voorkomen. Van Overveld (2012) bepleit nadrukkelijk het stimuleren en aanleren van

positief gedrag en een preventieve aanpak van gedragsproblematiek, omdat dat een effectieve aanpak vormt die voor 85 tot 90 % van de leerlingen volstaat. Door goed onderwijs te bieden, dat in balans is op het gebied van cognitief en sociaal-emotioneel leren, kunnen veel gedragsproblemen voorkomen worden. Hij benadrukt de benadering vanuit SWPBS (Golly & Sprague, 2013), dit is een ondersteuningsprogramma dat principes hanteert uit de toegepaste gedragstheorie. Het doel van SWPBS is het vergroten van gewenst gedrag en daarmee het verminderen van ongewenst gedrag, het verbeteren van de leerprestaties en het scheppen van een gezonde sociale omgeving die het leren bevordert. Uit onderzoek blijkt dat op scholen waar SWPBS geïmplementeerd is, gedragsproblemen zijn afgenomen en de positieve sfeer in de scholen is toegenomen. Ook leerkrachten geven aan dat ze weer plezier in hun werk hebben. Bovendien is het ziekteverzuim afgenomen (Golly & Sprague, 2013).

Jeninga (2013) stelt dat bewust omgaan met de eigen positief-negatief ratio ertoe kan leiden dat leerkrachten meer gaan letten op gewenst leerling-gedrag en dit hierdoor gaan versterken.

2.2.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling

“Als leerkracht zet je een stempel op het doen en laten van kinderen. Je beïnvloedt de groepssfeer, je oefent invloed uit op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van kinderen.” (SLO, 2013)

Al vroeg maken kinderen deel uit van een groep. Het is van belang dat kinderen op een juiste manier met zichzelf en anderen leren omgaan (Van der Ploeg, 2010).

Om op een adequate wijze te participeren in de maatschappij is het van belang dat kinderen zich een aantal sociaal-emotionele vaardigheden eigen maken. Hieronder wordt zelfsturing/autonomie, communiceren en samenwerken verstaan (Oomen, Walraven & Hulsén, 2009).

Daarnaast is het belangrijk beleid te zetten op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen om zo gedragsproblemen te voorkomen (SLO, 2013). Deze ontwikkeling wordt onderverdeeld in een aantal thema's: (1) zelfvertrouwen en weerbaarheid, (2) gevoelens van zichzelf en anderen, (3) inleven in de ander, (4) waarden en normen, (5) conflictsituaties oplossen en (6) relaties en seksualiteit.

Kinderen worden zich bewust van hun eigen kunnen, doordat de leerkracht mogelijk meer let op gewenst leerling-gedrag wanneer hij bewust omgaat met zijn eigen positief-negatief ratio (Jeninga, 2013). Dit kan een positieve invloed hebben op de zelfbeleving en het zelfvertrouwen van de leerling, maar ook van de leerkracht.

2.2.5 Complimenteren/feedback geven

*“Kinderen maken graag waar wat jij over hen gelooft.”
(Lady Bird Johnson, z.j.)*

De leerkracht kan door middel van feedback de ontwikkeling van leerlingen in positieve zin beïnvloeden. Van der Wolf en Van Beukering (2013) stellen dat feedback invloed heeft op het leren, de taakmotivatie en het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. Hattie en Timperley (2007) geven een beschrijving van vier typen effectieve feedback:

(1) feedback op taak, (2) feedback op proces, (3) feedback op zelfregulatie en (4) feedback op de persoon van de leerling.

Een leerling die van de leerkracht te weinig positieve aandacht krijgt, zal reacties gaan uitlokken door het vertonen van probleemgedrag (Van Overveld, 2012).

SWPBS (Golly & Sprague, 2013) heeft als doel het bekrachtigen van positief gedrag. Dit kan door het geven van een oprecht en direct compliment (De Jong & Berg, 2012). In de literatuur van SWPBS (Golly & Sprague, 2013) staat vermeld dat er uit onderzoek is gebleken dat er minstens 4 maal zo veel positieve als negatieve aandacht aan iedere leerling moet worden geschonken. Hierdoor wordt een goede band tussen leerkracht en leerling ontwikkeld. De positieve aandacht kan wellicht toenemen wanneer leerkrachten bewust hun eigen positief-negatief ratio observeren en registreren (Jeninga, 2013).

2.2.6 De positief-negatief ratio-observatie

Met behulp van een positief-negatief ratio-observatie (Jeninga, 2013) kan naar het leerkrachtgedrag gekeken worden. Hoeveel positieve en/of negatieve feedback (opmerkingen en reacties) geeft de leerkracht binnen een bepaalde tijd aan de leerlingen? Hoe is hierbij de verhouding bij individuele leerlingen? Ziet de leerkracht ook positief gedrag van de leerlingen of is hij enkel gericht op datgene wat fout gaat? Zowel de positieve als negatieve opmerkingen en reacties van de leerkracht worden geobserveerd en geturfd. Zo kan de leerkracht zicht krijgen op zijn eigen positief-negatief ratio. Verder kan er gekeken worden naar de invloed hiervan op het gewenste leerling-gedrag.

Leerkrachten kunnen het bewust omgaan met de positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe zelf bijhouden tijdens het werken met de leerlingen.

2.2.7 Conclusies

De leerkracht oefent invloed uit op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (SLO, 2013) en op de leerprestaties van leerlingen, hij kan het verschil maken (Marzano, 2003). Leerling-gedrag wordt opgeroepen en/of versterkt door leerkrachtgedrag (Verstegen & Lodewijks, 2009).

Uit onderzoek (Greene, Abidin & Kmetz, 1997) blijkt dat stress van leerkrachten vooral samenhangt met de manier waarop leerkrachten denken, voelen en handelen ten aanzien van probleemleerlingen. Leerkrachten met voldoende zelfvertrouwen gebruiken strategieën, waarmee ze probleemgedrag kunnen hanteren (Van der Wolf & Van Beukering, 2013).

De literatuur van oplossingsgericht werken heeft me het inzicht gegeven dat probleemdenken niet leidt tot oplossingen. Gedrag herkadere leidt tot een andere perceptie en hierdoor tot een positievere sfeer in de groep (De Jong & Berg, 2012).

Gedrag kan verklaard worden met behulp van de ecologische visie (Bronfenbrenner, 1977), het 'goodness-of-fit' interactiemodel (Thomas, Chess & Birch, 1968) en het 'interactionele begeleidingsmodel' (Hoeben, 1993; Jenning & De Boer, 1998; Jenning, 2013).

De principes van de toegepaste gedragstheorie bieden handreikingen voor preventie van probleemgedrag (Krab e.a., 1994; Krab & De Boer, 1997; Woltjer & Janssens, 1984; Jenning & De Boer, 1998; Jenning, 2013). Gewenst gedrag kan vergroot worden door positieve bekrachtiging en het benoemen van positief gedrag. SWPBS (Golly & Sprague, 2013) is gebaseerd op deze visie.

In mijn onderzoek richt ik me op het bewust inzetten van een positief-negatief ratio-observatie door leerkrachten in hun eigen praktijksituatie en vraag me af of dit leidt tot

meer en bewust geven van positieve feedback op leerling-gedrag en een duidelijke verandering in hun eigen gedrag en beleving.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksparadigma's en de onderzoeksstrategie die passen bij mijn onderzoek. Ik benoem de respondenten en de rol die zij vervullen. Ik belicht de ethische aspecten en beschrijf mijn onderzoeksmethoden. Tot slot volgt een weergave van mijn werkplan en een korte beschrijving over de data-analyse.

3.2 Onderzoeksparadigma's

Meerdere paradigma's passen bij mijn onderzoek. In mijn onderzoek zijn elementen uit het positivistische paradigma terug te vinden. Met behulp van de positief-negatief ratio-observatie (Jeninga, 2013) wordt het aantal positieve en negatieve opmerkingen en reacties gemeten.

Verder onderzoek ik vanuit het interpretatieve paradigma. Ik wil begrijpen wat de reden is van het aantal positieve en negatieve opmerkingen en reacties. Om dit te bereiken neem ik een interview en enquête af onder de leerkrachten en een enquête onder de leerlingen. Deze gegevens bepalen de beginsituatie en gebruik ik ter voorbereiding voor de focusgroepsbijeenkomsten. Na deze bijeenkomsten zal ik nogmaals een positief-negatief ratio-observatie uitvoeren en een interview en enquête afnemen.

Mijn onderzoek past vooral binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma. De wens bestaat iets aan het leerkrachtgedrag te veranderen/verbeteren (Schuman, 2009) hetgeen mogelijk een positief effect heeft op de ontwikkeling van de leerlingen. Dit is mogelijk wanneer er interactie plaatsvindt en er sprake is van een open houding van de onderzoeker en de respondenten. Reflectie speelt in dit proces een belangrijke rol (Leeman & Wardekker, 2010) en een kritisch lerende houding ten opzichte van het eigen professioneel functioneren.

3.3 Onderzoeksstrategie

Mijn onderzoek heeft de kenmerken van een actieonderzoek. Een alternatieve handelingswijze wordt ontwikkeld en uitgetoetst. Er is een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Dit laatste is gericht op veranderingen van het leerkrachtgedrag. In mijn onderzoek neem ik het cyclische model van actieonderzoek van Schuman (2009) als leidraad.

3.4 Respondenten

De doelgroep van het onderzoek bestaat uit de leerkrachten van mijn school. De profijtgroep bestaat uit leerlingen, ouders, intern begeleider, bouwteamleider, directie en onderzoeker.

Respondenten	Rol	Wijze van profijt
Leerkrachten van groep 4 t/m 8	Positief-negatief ratio-observaties. Vragen beantwoorden tijdens interview. Enquête invullen. Kennis nemen van het onderzoek. Focusgroepsbijeenkomsten bijwonen. Theorie over feedback, positief-negatief	Deskundigheidsbevordering. Inbreng hebben in en deelgenoot zijn van het onderzoek. Inzicht krijgen in het leerkrachtgedrag en de effecten hiervan. Vergroten van het welbevinden en

	ratio-observatie, leerkracht- en leerling-gedrag, toegepaste gedragstheorie, SWPBS, preventie en aanpak van gedragsproblemen, Passend Onderwijs, oplossingsgericht werken en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen tot zich nemen. Bijhouden van de eigen positief-negatief ratio. Verkregen theorie in de praktijk toepassen. Evalueren en reflecteren.	plezier, doordat een veilige en positieve schoolomgeving wordt gecreëerd.
Leerlingen van groep 4 t/m 8	Kennis nemen van het onderzoek. Enquête invullen.	Toename van gewenst gedrag. Veilige en positieve omgeving wordt gecreëerd. Meer plezier op school ervaren. Bevordering van het leren.
Ouders	Kennis nemen van het onderzoek.	Het gewenste gedrag van de kinderen neemt toe. Kinderen ervaren meer plezier op school. Het leren van de kinderen wordt bevorderd.
Intern begeleider, bouwteamleider en directie	Kennis nemen van het onderzoek. Focusgroepsbijeenkomsten bijwonen. Theorie tot zich nemen. Overleg plegen met de onderzoeker. Evalueren en reflecteren.	Deskundigheidsbevordering. Inzicht krijgen in het leerkrachtgedrag en de effecten hiervan.
Ik als onderzoeker	Positief-negatief ratio-observaties uitvoeren. Interviews en enquêtes afnemen. Onderzoeksresultaten analyseren. Focusgroepsbijeenkomsten organiseren, overleg plegen en kennis overdragen. Leerlingen en ouders informeren. Evalueren en reflecteren. Onderzoek verwerken. Conclusies communiceren met betrokkenen.	Antwoord krijgen op de onderzoeksvraag. Onderzoek uitvoeren en verwerken. Groeien als Master SEN.

3.5 Ethische aspecten

De gedragscode beschrijft vijf gedragsregels (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Hieronder geef ik aan hoe ik met deze gedragsregels rekening houd:

1. *Dienen van professioneel en maatschappelijk belang*

Ik lever een bijdrage aan de professionalisering van mijzelf en mijn collega's. Leerkrachten krijgen inzicht in de effecten van hun leerkrachtgedrag. De geboden interventies zullen een hulpmiddel zijn om gewenst leerling-gedrag te vergroten en negatief leerling-gedrag te verminderen en mogelijk een positieve invloed hebben op hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

2. Respectvol zijn

Ik zal de privacy van de leerkrachten en leerlingen die deelnemen aan mijn onderzoek respecteren door de verkregen data te anonimiseren. Vooraf vraag ik toestemming aan de ouders van betrokken leerlingen. Ik houd rekening met de verschillende belangen en zienswijzen en geef betrokkenen de ruimte hun opvattingen te uiten.

3. Zorgvuldig zijn

Gebruikte onderzoeksmethoden worden zorgvuldig gekozen en uitgevoerd. De onderzoeksresultaten worden nauwkeurig geformuleerd. Om mijn onderzoek theoretisch te onderbouwen maak ik gebruik van nationale en internationale bronnen

4. Integer zijn

Ik ben kritisch ten aanzien van mijn praktijksituatie en zal eerlijk zijn over de bronnen die ik gebruik. Tijdens de uitvoering van het onderzoek ben ik transparant en aanspreekbaar op mijn doen en laten als onderzoeker. In mijn analyses en rapportages ben ik autonoom en onpartijdig.

5. Keuzes en gedrag verantwoorden

Ik verantwoord mij over de keuze van het thema, het onderwerp, de onderzoeksmethoden, de tijdsplanning, het bronnengebruik en de wijze waarop ik het onderzoek uitvoer. Verantwoording vindt plaats middels gesprekken met de directie en tijdens de eerste focusgroepsbijeenkomst. De leerlingen en hun ouders breng ik op de hoogte voorafgaand aan de enquête van de 0-meting.

3.6 Onderzoeksmethoden

In deze paragraaf worden per deelvraag de onderzoeksmethoden benoemd en beschreven.

Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?
--

Voor deze deelvraag wordt een klassenobservatie (positief-negatief ratio-observatie) uitgevoerd en een enquête onder de leerkrachten en leerlingen afgenomen.

Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe?

Om deze deelvraag beantwoord te krijgen neem ik interviews en enquêtes af onder de leerkrachten. Leerkrachten nemen deel aan de focusgroepsbijeenkomsten. Leerlingen vullen een enquête in.

Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?

Deze deelvraag wordt beantwoord door middel van klassenobservaties, interviews en enquêtes (leerkracht- en leerling-versie).

Met behulp van het cyclische model van actieonderzoek van Schuman (2009) heb ik data kunnen verkrijgen. Voor mijn onderzoek heb ik de volgende onderzoeksinstrumenten gebruikt:

1 Positief-negatief ratio-observatie

Tijdens klassenconsultaties worden met behulp van de positief-negatief ratio-observatie de positieve en negatieve opmerkingen en reacties van de leerkrachten geobserveerd en geturfd.

2 Interview

Aansluitend op de observatie neem ik bij elke leerkracht een interview af en hoop op die manier te begrijpen wat de reden is van het aantal positieve en negatieve opmerkingen en reacties.

3 Enquête

Vervolgens vullen de leerkrachten en leerlingen een enquête in. Deze wordt twee keer ingevuld, de eerste keer als 0-meting en de tweede keer om de vooruitgang te kunnen vaststellen door de resultaten te vergelijken met de eerste enquête. Op die manier worden veranderingen in leerkrachtgedrag en hun beleving en welbevinden zichtbaar gemaakt. Betrokkenen vullen de enquête anoniem in om de privacy te waarborgen en sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. De vragen worden ingevuld in een vierpuntschaal. Zo kan niemand voor het 'veilige midden' kiezen.

4 Focusgroepsbijeenkomst

Ik organiseer na de 0-meting (observatie, interview, enquête) vier focusgroepsbijeenkomsten waarin ik informatie zal geven over het geven en ontvangen van feedback, de positief-negatief ratio-observatie, leerkracht- en leerling-gedrag, de toegepaste gedragstheorie, SWPBS, de preventie en aanpak van gedragsproblemen, Passend Onderwijs, oplossingsgericht werken en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Iedere leerkracht wordt uitgenodigd opvattingen, ideeën en ervaringen uit te wisselen, waardoor nieuwe, betekenisvolle en gezamenlijke inzichten kunnen ontstaan.

5 Positief-negatief ratio-observatie

Alle leerkrachten houden bewust hun positief-negatief ratio bij tijdens het werken met de leerlingen. Om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen voer ik deze positief-negatief ratio-observatie als eindmeting uit. Deze gegevens worden vergeleken met de gegevens van 0-meting. Zo kan de ontwikkeling van leerkrachten gemeten worden.

6 Interview

Aansluitend op de observatie neem ik nogmaals bij elke leerkracht een interview af en hoop op die manier te ontdekken of er sprake is van een verandering van het leerkrachtgedrag en hun eigen welbevinden.

7 Enquête

Alle leerkrachten en leerlingen vullen de enquête nogmaals in om de verandering te kunnen meten.

8 Focusgroepsbijeenkomst

Het hele team komt bij elkaar om de voortgang van het onderzoek, mogelijke veranderingen van het leerkrachtgedrag en de effecten hiervan te bespreken. De ervaringen die de leerkrachten hebben opgedaan zijn voor mijn onderzoek zeer waardevol en dienen als eindmeting. Tijdens de vijfde focusgroepsbijeenkomst presenteer ik de data-analyse en voorzichtige conclusies van mijn onderzoek.

9 Documentonderzoek

Ik bestudeer bronnen en documenten die aan mijn onderzoek gerelateerd zijn. Deze heb ik beschreven in hoofdstuk 2.

3.7 Waarborg kwaliteit onderzoek

De betrouwbaarheid en validiteit wordt in dit praktijkonderzoek versterkt door de triangulatie. In de onderzoeksmethodologie betekent triangulatie dat hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken wordt bestudeerd. Triangulatie kan ook worden toegepast met betrekking tot het gebruik van bronnen. Hiervan is sprake in mijn onderzoek, omdat ik gebruik maak van verschillende bronnen. De leerkrachten, intern begeleider, bouwteamleider, directie en leerlingen zijn betrokken bij mijn onderzoek. Methodetriangulatie vindt plaats door gebruik van verschillende onderzoeksmethoden: positief-negatief ratio-observaties, interviews, enquêtes, focusgroepsbijeenkomsten en documentonderzoek. Daarnaast gebruik ik onderzoekstriangulatie doordat ik visies van verschillende onderzoekers in mijn onderzoek naar voren laat komen en kritisch zal bekijken in relatie tot mijn school. Tot slot zal theoretische triangulatie voorkomen in mijn onderzoek, omdat ik hierin verschillende theorieën betrek.

3.8 Werkplan/tijdpad

Datum	Actie
Juni 2013	Overleg met directie.
Augustus 2013	0-meting uitvoeren: positief-negatief ratio-observatie, interview, enquête.
September 2013	Eerste focusgroepsbijeenkomst: introductie onderzoek, uitleg feedback en de positief-negatief ratio-observatie.
Oktober 2013	Tweede focusgroepsbijeenkomst: leerkrachtgedrag, toegepaste gedragstheorie, SWPBS.
November 2013	Derde focusgroepsbijeenkomst: leerling-gedrag, gedragsproblemen.
December 2013	Vierde focusgroepsbijeenkomst: Passend Onderwijs, oplossingsgericht werken, sociaal-emotionele ontwikkeling. Eindmeting: positief-negatief ratio-observatie, interview, enquête.
Januari 2014	Data analyseren en verwerken.
Maart 2014	Vijfde focusgroepsbijeenkomst: de data-analyse en conclusies van mijn onderzoek worden gepresenteerd en besproken, openstaan voor feedback van alle betrokkenen.
Mei 2014	Indienen toets PGO.

3.9 Kennis delen en gebruiken

Mijn kennis over feedback, de positief-negatief ratio-observatie, leerkracht- en leerling-gedrag, de toegepaste gedragstheorie, SWPBS, gedragsproblemen, Passend Onderwijs, oplossingsgericht werken en de sociaal-emotionele ontwikkeling deel ik met mijn collega's tijdens de focusgroepsbijeenkomsten. Deze kennis gaan zij vervolgens toepassen en toetsen in de groepen. Door de positief-negatief ratio-observaties, interviews, enquêtes en de feedback tijdens de focusgroepsbijeenkomsten kan ik reflecties maken en conclusies trekken die ik vervolgens kan delen met mijn team. Tijdens een teampresentatie wil ik deze kennis delen. Hierbij moet ik de privacy van alle respondenten respecteren.

3.10 Data-analyse

Ik start mijn onderzoek met een kwantitatieve analyse, de positief-negatief ratio-observatie. Deze gegevens maken zichtbaar hoeveel positieve en negatieve opmerkingen en reacties door leerkrachten worden gemaakt. De positief-negatief ratio-observatie wordt na de vier focusgroepsbijeenkomsten nogmaals gehanteerd door de leerkrachten. Met behulp van het interview en de enquête kan ik een kwalitatieve analyse maken. Met deze gegevens kan ik het leerkrachtgedrag begrijpen en een invulling geven aan de geplande focusgroepsbijeenkomsten.

Ook voor de eindmeting worden kwantitatieve en kwalitatieve gegevens (positief-negatief ratio-observatie, enquête, interview, focusgroepsbijeenkomst) gebruikt. Aan de hand van deze gegevens kan de ontwikkeling van leerkrachten gemeten worden en kunnen conclusies getrokken worden.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Ik beschrijf in dit hoofdstuk de resultaten van dit onderzoek per deelvraag. De data zijn voortgekomen uit positief-negatief ratio-observaties, interviews, enquêtes, focusgroepsbijeenkomsten en documentonderzoek. Vervolgens trek ik voorlopige conclusies op dataniveau.

4.2 Presentatie data aan de hand van de deelvragen

4.2.1 Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?

Mijn data-analyse start met de positief-negatief ratio-observatie (Jeninga, 2013). Middels deze observatie wordt naar het leerkrachtgedrag gekeken wat betreft de reacties van leerkrachten op leerlingen, de verhouding van positieve en negatieve opmerkingen en de feedback aan de leerlingen. Ik observeer 30 minuten het leerkrachtgedrag van de leerkrachten van groep 4 tot en met 7. Hierbij kijk ik naar verbale en non-verbale uitingen, deze turf ik. Vervolgens benoem ik de meest opvallende zaken die ik gezien en gehoord heb. De gehele lijst met letterlijke uitspraken staat in bijlage 1.

De leerkrachten zijn tijdens de 0-meting niet op de hoogte van mijn onderzoeksvraag en weten niet wat ik kom observeren.

Na de vier focusgroepsbijeenkomsten houden de leerkrachten bewust hun positief-negatief ratio bij tijdens het werken met de leerlingen. Om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen, voer ik deze observatie nogmaals uit als eindmeting. In de tabel noem ik dit de 0-meting (0.m.) en de eindmeting (e.m.)

Leerkracht	Positieve feedback				Negatieve feedback			
	Verbaal		Lichaamstaal		Verbaal		Lichaamstaal	
	0. m.	e. m.	0. m.	e.m.	0. m.	e.m.	0. m.	e.m.
1	35	30	5	13	5	4	0	0
2	20	30	1	2	20	10	7	1
3	25	23	4	5	10	5	5	5
4	37	24	8	12	4	1	2	1
5	22	30	3	10	6	2	1	5
6	21	28	9	16	6	0	3	0

Figuur 2: Resultaten van de positief-negatief ratio-observatie

Bij beide metingen geven de leerkrachten voornamelijk verbale feedback. Bij negatieve feedback gebruiken leerkrachten veel woorden ("Je bent aan het afleiden. E., je praat de hele tijd met Z. Ik wil dat je meedoet of terug gaat naar je plek en het zelf oplost. Aan jou de keus."). Bij positieve feedback gebruiken ze weinig woorden ("Goed zo."). Het stemgebruik is bij vrijwel alle leerkrachten vriendelijk en de ik-boodschap wordt gehanteerd. De eindmeting laat een afname zien in het geven van negatieve feedback.

De lichaamstaal wordt in alle situaties minder ingezet dan verbale feedback, maar er is wel sprake van een toename. De lichaamstaal/mimiek die gebruikt wordt om gewenst gedrag te

versterken, bestaat uit: duim omhoog steken, lachen, fronsen met de wenkbrauwen, vingers tegen lippen, instemmend knikken, hummen om te bevestigen (“Mmm...”), knippen met de vingers.

Dit betekent voor mij dat ik ‘feedback geven’ kies als gespreksthema binnen een focusgroepsbijeenkomst, omdat dit aansluit bij mijn praktijkonderzoek. De literatuur die hierbij aansluit deel ik met de leerkrachten. De leerkrachten geven aan dat ze niet op de hoogte zijn van de positief-negatief ratio-observatie en niet weten dat de verhouding positieve versus negatieve reacties minstens 4:1 moet zijn voor een goede relatie tussen leerkracht en leerling (Golly & Sprague, 2013).

Ik wil de deelvraag over de invloed van het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie zo volledig mogelijk beantwoord krijgen. Om die reden neem ik ook een enquête af onder participerende leerkrachten en hun leerlingen. De enquête wordt twee keer ingevuld, als 0-meting en eindmeting. Zo worden veranderingen in leerkrachtgedrag en welbevinden zichtbaar.

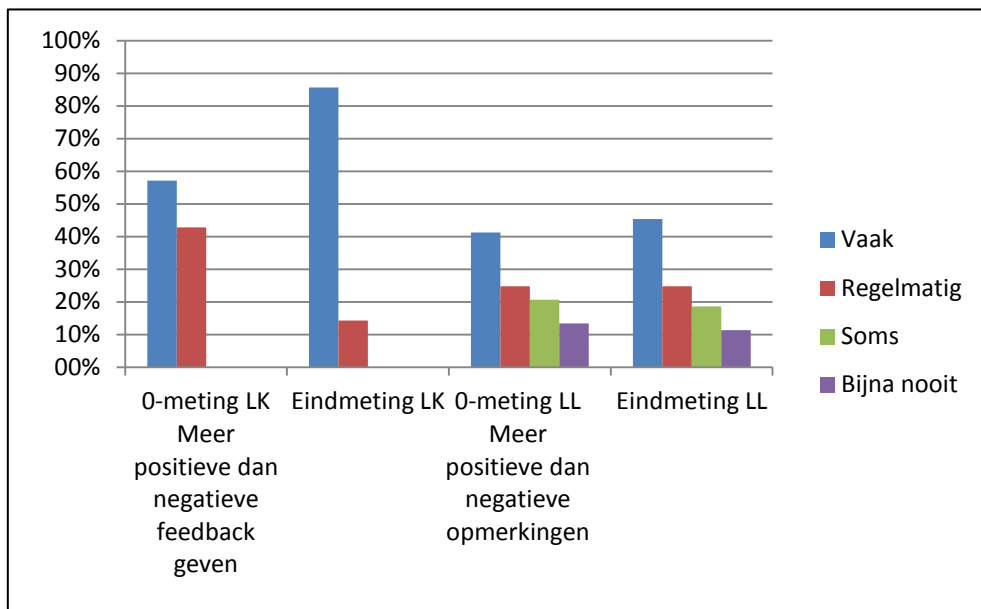
De leerkrachtversie correspondeert met de leerling-versie. In beide versies worden vragen gesteld over leerkrachtgedrag. Zo kunnen overeenkomsten en verschillen tussen de beleving van leerkrachten en leerlingen aangetoond worden.

De respondenten zijn 7 leerkrachten en 97 leerlingen van groep 4 tot en met 8.

De meerkeuzevragen leveren kwantitatieve data en de schaalvragen kwalitatieve data. De enquêtes zijn weergegeven in bijlage 2, 3 en 4.

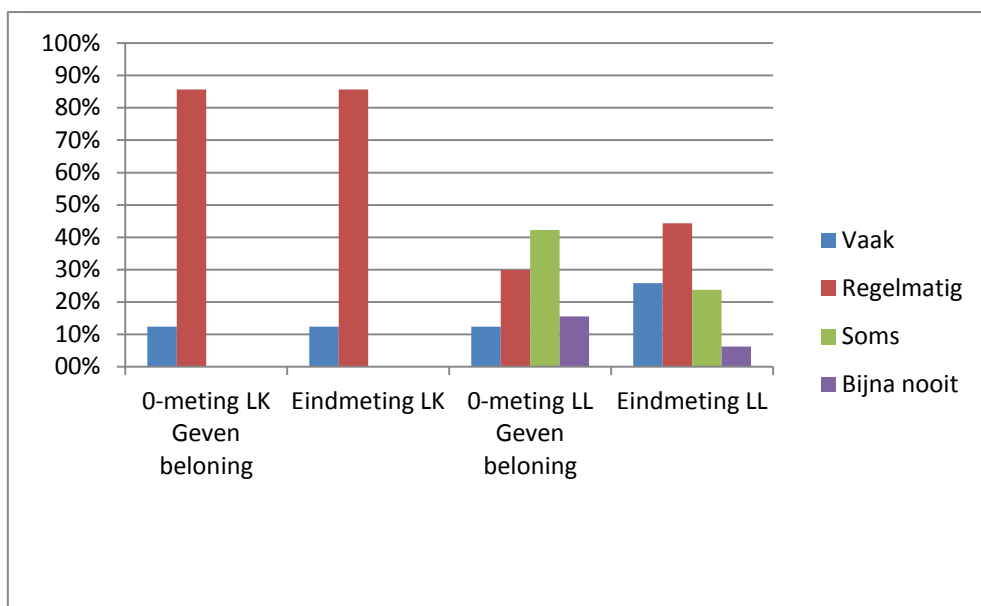
Ik presenteer en beschrijf de grafieken die aansluiten op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Deze zijn gemaakt naar aanleiding van de meerkeuzevragen die betrekking hebben op (1) het geven van meer positieve feedback/opmerkingen dan negatieve feedback/opmerkingen door de leerkrachten aan de leerlingen, (2) het geven van beloningen door de leerkrachten, (3) het bewust letten op gewenst gedrag door de leerkrachten en hierop bewust positieve feedback/complimenten geven en (4) de groeps sfeer die meer positief dan negatief ervaren wordt door zowel de leerkrachten als de leerlingen.

Voor overige grafieken en berekeningen verwijs ik naar bijlage 5 tot en met 10. In de grafieken worden de 0-meting en eindmeting van zowel leerkrachten (LK) als leerlingen (LL) weergegeven.



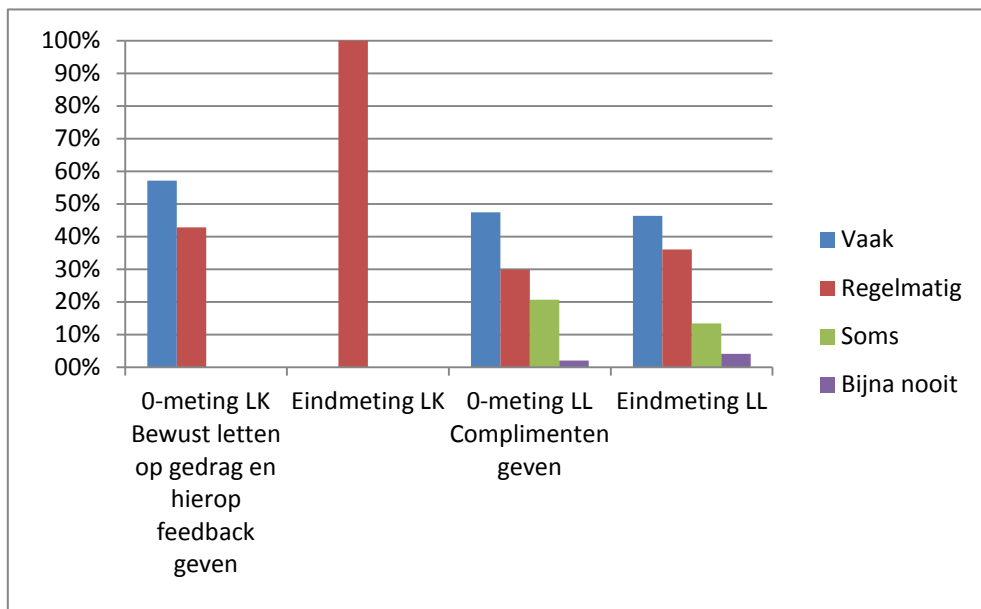
Figuur 3: Resultaten van de meerkeuzevragen

Er is sprake van een discrepantie tussen de beleving van leerkrachten en leerlingen. De leerkrachten geven aan dat ze 'vaak' en 'regelmatig' meer positieve feedback geven dan negatieve feedback. De leerlingen scoren op dit onderdeel negatiever en vullen de antwoorden 'soms' en 'bijna nooit' in.



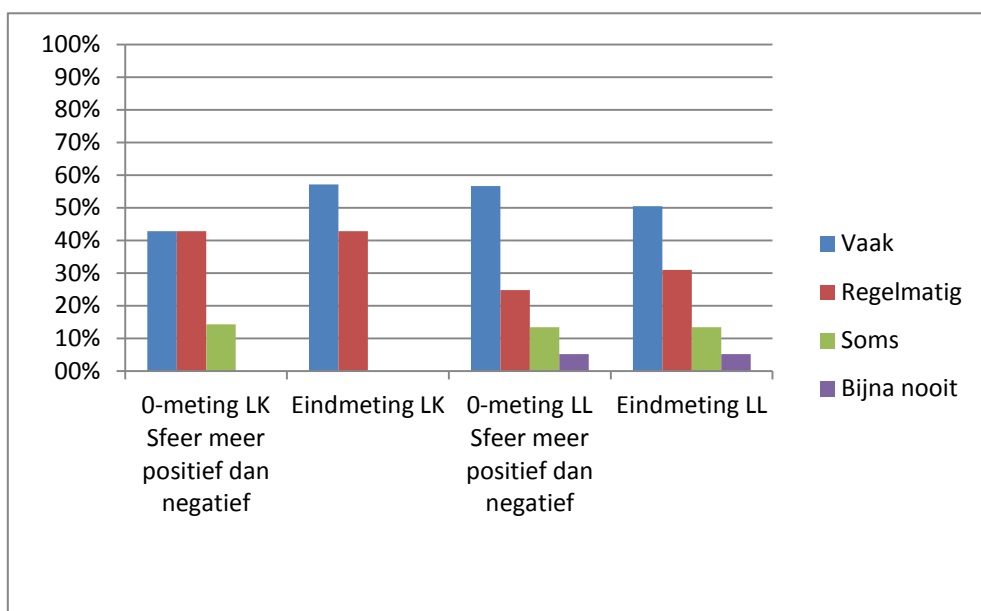
Figuur 4: Resultaten van de meerkeuzevragen

Ook bij de vraag over het geven van beloningen door leerkrachten zijn verschillen aantoonbaar tussen de beleving van leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten geven aan dat ze 'vaak' en 'regelmatig' beloningen geven, de leerlingen ervaren dit anders.



Figuur 5: Resultaten van de meerkeuzevragen

De leerkrachten hebben bij de eindmeting unaniem geantwoord dat ze ‘regelmatig’ bewust op positief gedrag letten en hierop bewust positieve feedback aan de leerlingen geven. Bij de 0-meting geven ze aan dit ‘vaak’ en ‘regelmatig’ te doen. De leerlingen scoren bij de 0-meting als de eindmeting nagenoeg hetzelfde. In de laatste focusgroepsbijeenkomst maak ik dit verschil bespreekbaar. Samen met betrokken leerkrachten trek ik conclusies. Zo benoemen leerkrachten dat ze bewuster omgaan met het geven van positieve feedback. De overige conclusies beschrijf ik in hoofdstuk 5.



Figuur 6: Resultaten van de meerkeuzevragen

Het beeld van de leerkrachten over de sfeer in de klas laat een positieve groei zien. Uit de grafiek van de leerlingen blijkt dit niet.

Uit de resultaten van de schaalvragen blijkt dat er zowel bij leerkrachten als leerlingen sprake is van een positieve ontwikkeling, de sfeer is toegenomen.

“Geef je positieve feedback? Waar zit je op dit moment?”	
Leerkrachten	
0-meting	Eindmeting
7,1	8,3

Figuur 7: Resultaten van de schaalvragen

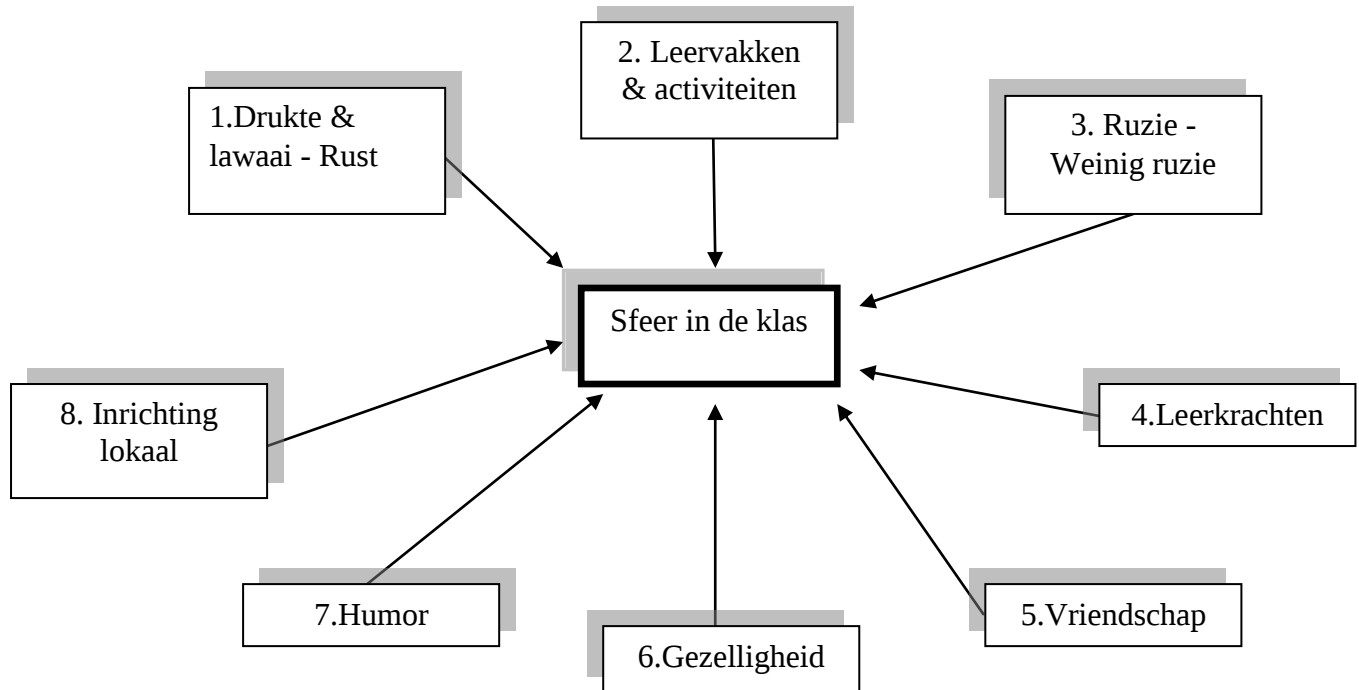
“Welke waarde geef je aan het pedagogisch klimaat in de klas?”		“Hoe vind je de sfeer in de klas?”	
Leerkrachten		Leerlingen	
0-meting	Eindmeting	0-meting	Eindmeting
7,4	8,1	8,1	8,4

Figuur 8: Resultaten van de schaalvragen

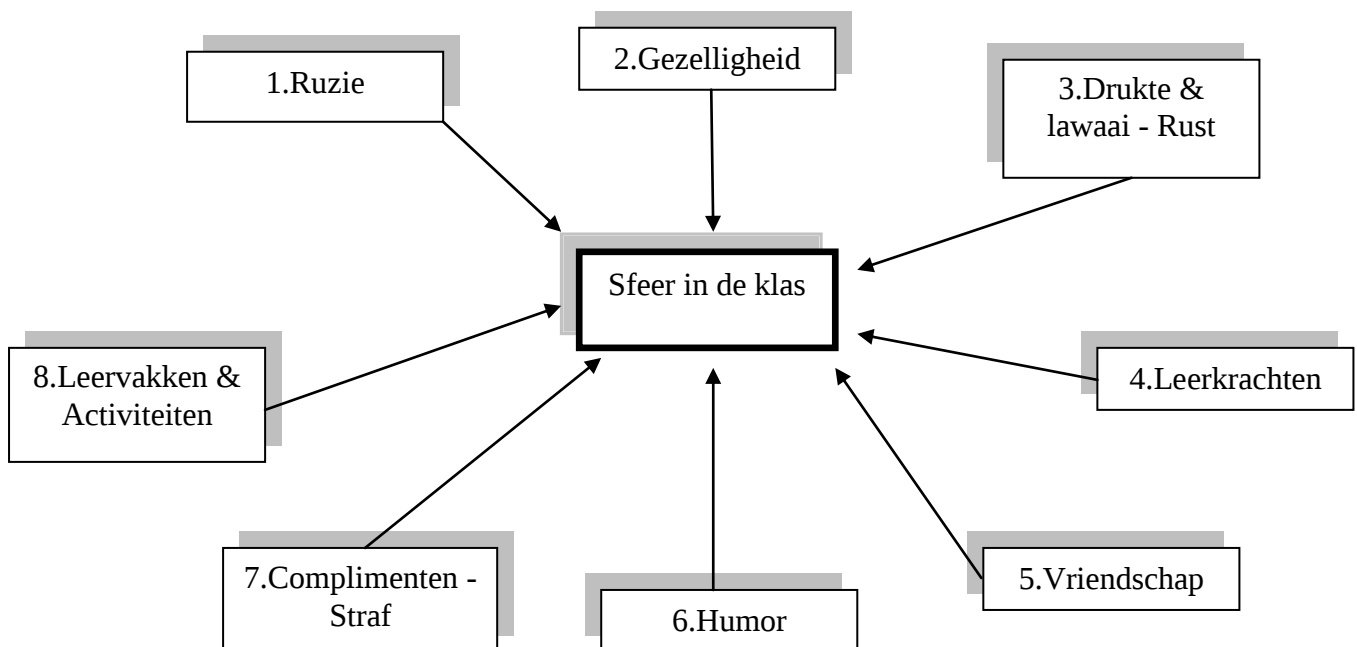
De waardering van de schaalvragen is bij zowel de leerkrachten als leerlingen toegenomen. De leerkrachten lichten de schaalvragen toe tijdens de interviews waardoor een duidelijker beeld van de beleving ontstaat. Er is een toename zichtbaar in het aantal leerkrachten die bewust let op gewenst gedrag en daar bewust positieve feedback op geeft aan leerlingen. Dit heeft positieve effecten op de groepssfeer. In bijlage 11 zijn de interviews uitvoerig beschreven.

De toelichting van de leerlingen heb ik eerst open gecodeerd, zo ontstaat een lijst met categorieën. Vervolgens ben ik overgestapt op axiaal coderen en heb de categorieën met een min of meer gelijke betekenis in een hiërarchische volgorde samengevoegd. Deze heb ik verwerkt in een ‘codeboom’ (Boeije, 2005), weergegeven in bijlage 12 en 13. Tenslotte heb ik selectief gecodeerd en de kerncategorieën verwerkt in onderstaande afbeeldingen. De samenhang tussen de sfeer in de klas en de kerncategorieën wordt hiermee verduidelijkt (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

De leerlingen benoemen bij de 0-meting het meest frequent dat rust in de groep de belangrijkste voorwaarde is voor een goede sfeer. Bovendien wordt de nadruk meer gelegd op drukte in tegenstelling tot de eindmeting waar rust meer wordt benadrukt. Bij de eindmeting worden ruzies de meeste keren als negatieve factor genoemd. Bovendien maken leerlingen melding dat leerkrachten complimenten en/of straf geven en dat dit de sfeer bepaalt.



Figuur 9: Configuratie van centrale codes leerling-enquête (0-meting)



Figuur 10: Configuratie van centrale codes leerling-enquête (eindmeting)

Deelvraag 1
Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?
Op dataniveau kan ik concluderen dat het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie (Jeninga, 2013) invloed heeft op het leerkrachtgedrag. Uit de resultaten blijkt dat er sprake is van positieve veranderingen in het leerkrachtgedrag en het welbevinden (NWO, 2010; Van der Wolf & Van Beukering, 2013). Er is een toename zichtbaar in het geven van positieve opmerkingen en reacties door de participerende leerkrachten. Dit heeft een positief effect op de groeps sfeer. Dit hebben zowel de leerkrachten als de leerlingen ervaren. Ook de leerlingen leggen meer de nadruk op positieve aspecten die de groeps sfeer kunnen beïnvloeden. Hieruit blijkt de wederzijdse beïnvloeding (Hoeben, 1993; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013).

4.2.2 Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe?

Aansluitend aan de positief-negatief ratio-observatie heb ik een interview afgenomen onder zes leerkrachten. Met behulp van deze data is het mogelijk de redenen en motieven te ontdekken van het leerkrachtgedrag. Tevens gebruik ik deze gegevens om de inhoud van de focusgroepsbijeenkomsten te bepalen.

Aan het einde van mijn onderzoek zet ik deze onderzoeksmethode nogmaals in om de voortgang en eventuele veranderingen in het leerkrachtgedrag te meten.

0-meting
Vier leerkrachten ervaren de groepssfeer positief. Dit komt doordat leerlingen weten wat van hun verwacht wordt (1x), de prettige samenwerking (2x), weinig ruzies (2x), de behulpzaamheid (3x), de zelfstandigheid (1x) en het plezier (2x). De bemoeizucht (3x), onzelfstandigheid (1x), concentratie (1x) en drukte (1x) worden als negatieve aspecten beoordeeld. Vijf leerkrachten benoemen dat ze met alle leerlingen een goede relatie hebben. De leerlingen die de meeste problemen veroorzaken zijn, op één uitzondering na, allemaal leerlingen met externaliserend probleemgedrag. Als mogelijke oorzaken worden de diagnoses Autisme Spectrum Stoornis en ADHD (5x) of de thuissituatie (1x) genoemd. Opvallend is dat leerkrachten snel leerlingen kunnen opnoemen die als storend worden ervaren. Meer denktijd is nodig leerlingen op te noemen die positief aanwezig zijn.
Eindmeting
Vier leerkrachten ervaren een positieve groepssfeer, één leerkracht merkt vooruitgang op. Ze baseren dit oordeel op onderlinge acceptatie (4x), samenwerking (4x), behulpzaamheid (2x) en goede luisterhouding (1x). Veranderingen in de groep (vervanging) (2x), wisselende verdraagzaamheid van leerlingen onderling (1x), onrust (1x) en ruziemakers (4x) bepalen de sfeer negatief. Alle leerkrachten hebben een prettige relatie met de leerlingen.

Figuur 11: Resultaten van het interview

Onderstaande tabellen geven de gegevens weer die essentieel zijn voor de onderzoeksvraag en deelvragen. De interviews worden weergegeven in bijlage 11.

<i>“Let je bewust op gewenst leerling-gedrag en geef je bewust positieve feedback hierop aan de leerling?”</i>
0-meting
- Ik gebruik de ik-boodschap en benoem wat er goed gaat (3x). - Ik probeer er wel op te letten, maar dit gaat niet bewust (1x). - Ik ben bezig met de leerlingen die ongewenst gedrag laten zien (2x).
Eindmeting
- Ik ga nu bewuster om met het geven van positieve feedback (3x). - Misschien heb ik er onbewust iets mee gedaan (1x). - Ik merk weinig verandering in het geven van positieve feedback (1x). - Ik ben niet veranderd. Mijn gedrag is niet veranderd (1x).

Figuur 12: Resultaten van het interview

<i>“Hoe ervaar je het bewust omgaan met je eigen positief-negatief ratio in je reacties naar leerlingen toe?”</i>
Eindmeting
Ik vind de sfeer in de groep beter, dit heeft ook effect op mijn eigen welbevinden (5x).

Figuur 13: Resultaten van het interview en de focusgroepsbijeenkomst

Deelvraag 2
Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe?
Het lijkt erop dat leerkrachten zich meer bewust zijn geworden van hun eigen leerkrachtgedrag (Marzano, 2003; Verstegen & Lodewijks, 2009) en dat ze bewuster omgaan met het geven van positieve feedback.

4.2.3 Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?

Gedurende mijn onderzoek heb ik vijf focusgroepsbijeenkomsten georganiseerd. De presentaties zijn weergegeven in bijlage 14 tot en met 18. Voorafgaand hieraan zijn diverse bronnen onderzocht en verwerkt in presentaties aan de focusgroep. Vanuit de 0-meting zijn aandachtspunten gekozen.

Ik ben benieuwd naar de ervaringen van de leerkrachten en naar de opbrengsten van de gedeelde informatie en kennis. Uit gesprekken blijkt dat (a) leerkrachten bewuster omgaan met het geven van positieve feedback (4x), (b) de focusgroepsbijeenkomsten bijgedragen hebben aan een omslag in gedrag (1x), (c) het herkadere van gedrag voordelen kan opleveren (2x), leerkrachten weinig veranderingen merken (2x). Verkregen data zijn weergegeven in bijlage 19.

Deelvraag 3
Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?
Uit de data-analyse blijkt dat verandering heeft plaatsgevonden in het leerkrachtgedrag. Bewustwording is ontstaan en heeft geleid tot bewuster letten op gewenst leerling-gedrag en het geven van positieve feedback daarop door leerkrachten (Van Overveld, 2012).

4.3 Conclusies op dataniveau

Uit de data-analyse blijkt dat er sprake is van positieve veranderingen in het gedrag van de leerkrachten en hun welbevinden. Hierbij maak ik echter de kanttekening dat dit gedeeltelijk ook afhankelijk kan zijn van andere factoren en dat dit niet enkel het resultaat hoeft te zijn van de focusgroepsbijeenkomsten.

We zijn in november 2013 gestart met de implementatie van het ondersteuningsprogramma SWPBS (Golly & Sprague, 2013). De versterkers die gehanteerd worden, kunnen er mede toe bijdragen dat leerkrachten meer gericht zijn op het geven van positieve feedback.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusies per deelvraag. Deze worden gekoppeld aan het theoretisch kader. De conclusies gelden echter alleen voor de context waarin mijn onderzoek is uitgevoerd. Hierna reflecteer ik kritisch op mijn rol als onderzoeker en op de onderzoeksmethodologie en beschrijf de vertaling van de onderzoeksresultaten naar de werkcontext. Vervolgens behandel ik de betekenis van het onderzoek voor mijn eigen professionele context en kom ik tot een eindconclusie en discussie. Tot slot geef ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

5.2 Conclusies per deelvraag

5.2.1 Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?

Uit de resultaten van de positief-negatief ratio-observaties (Jeninga, 2013) kan op dataniveau geconcludeerd worden dat participerende leerkrachten non-verbaal meer positieve feedback en verbaal minder negatieve feedback aan de leerlingen geven. De verbaal positieve feedback is echter niet specifiek en niet gericht op de taak, het proces, de zelfregulatie of de persoon (Hattie & Timperley, 2007).

Uit de enquêtes blijkt dat leerkrachten en leerlingen een positieve groei ervaren, leerkrachten geven meer positieve dan negatieve feedback aan de leerlingen. De leerkrachten hebben het beeld dat ze 'vaak' en 'regelmatig' beloningen geven. De leerlingen ervaren een toename, maar in mindere mate. De leerkrachten geven unaniem aan dat ze nu 'regelmatig' bewust letten op positief gedrag en hierop bewust positieve feedback geven, voorheen letten ze hier 'vaker' op. De gemiddelde score van de schaalvragen is echter verhoogd van 7,1 naar 8,3. De leerlingen hebben het gevoel dat de leerkrachten nu 'frequenter' complimenten geven.

Deze gebruikte onderzoeksmethoden zijn in deze context geschikt om kennis te nemen van het gedrag en gedrag waar te nemen waar de leerkrachten zich niet of onvoldoende bewust van zijn. Mijn onderzoek is gericht op verandering en verbetering van het leerkrachtgedrag. Dit is alleen mogelijk wanneer er ook onder de waterlijn veranderingen plaatsvinden (Spencer & Spencer, 1993) en leerkrachten zich bewust worden van hun eigen handelen en denken (Van der Wolf & Van Beukering, 2013).

Om die reden is het schoolteam, de vijfde focusgroepsbijeenkomst, uitgenodigd met elkaar in gesprek te gaan en gezamenlijk conclusies te trekken uit de resultaten van de positief-negatief ratio-observaties en de enquêtes. Door deze betrokkenheid is een breder draagvlak gecreëerd.

Leerkrachten benoemen dat ze bewuster omgaan met het geven van positieve feedback. Tijdens de 0-meting hadden ze het idee dat ze onbewust 'vaak' positieve feedback gaven. Na de focusgroepsbijeenkomsten zijn ze kritischer geworden en hebben ze hun beeld bijgesteld, ze geven 'regelmatig' positieve feedback. Bovendien zijn ze van mening dat positieve feedback (complimenten) een grotere en positievere invloed heeft op gewenst leerling-

gedrag dan negatieve feedback. Door het duidelijk uitspreken van gewenst leerling-gedrag, is het minder nodig leerlingen te corrigeren.

Een aantal leerkrachten gaat nog niet bewust om met het gegeven dat tegenover één negatieve bekrachtiging vier positieve bekrachtigingen moeten staan (Golly & Sprague, 2013). Dit kan wellicht een reden zijn dat een aantal individuele leerlingen het gevoel heeft voornamelijk negatieve feedback te krijgen.

Uit de dialoog blijkt dat leerkrachten zowel complimenten als straf bewuster inzetten en dat gewenst en ongewenst gedrag voorspelbare consequenties heeft.

Leerkrachten realiseren zich dat de onderlinge relatie versterkt wordt door bewust te letten op gewenst leerling-gedrag en hier bewust positieve feedback op te geven (Jeninga, 2013). Dit kan probleemgedrag voorkomen (Van Overveld, 2012).

Door de focusgroepsbijeenkomsten is bewustwording ontwikkeld van het eigen leerkrachtgedrag (Marzano, 2003; Verstegen & Lodewijks, 2009). Dit heeft wellicht geleid tot mogelijke veranderingen van het leerkrachtgedrag en hierdoor tot een positievere groeps sfeer. De gemiddelde waardering bij de schaalvragen is bij zowel de leerkrachten als leerlingen toegenomen.

Leerkrachten benoemen dat ze meer gericht zijn op het positieve, gewenste gedrag en minder op het negatieve, ongewenste gedrag. Dat is één van de principes van de toegepaste gedragstheorie (Krab e.a., 1994; Krab & De Boer, 1997; Woltjer & Janssens, 1984; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013): gewenst gedrag versterken en indien mogelijk, het ongewenste gedrag zoveel mogelijk negeren.

Uit de toelichting bij de schaalvraag blijkt dat de leerlingen deze ontwikkeling ook laten zien. De nadruk wordt gelegd op factoren die de sfeer positief beïnvloeden en minder op factoren die een negatieve invloed hebben. De leerlingen die met name de ruzies benadrukken, zitten in de groepen waarin veel wisselingen van leerkrachten hebben plaatsgevonden.

Hieruit kan ik de conclusie trekken dat er sprake is van een positieve ontwikkeling en dat leerkrachten zich bewuster zijn geworden van hun eigen leerkrachtgedrag. Het is essentieel dat leerkrachten kritisch blijven kijken naar hun eigen rol en zich realiseren dat ze ook mede-eigenaar van het probleem zijn (Weiner, 1992; Boekaerts & Simons, 1995; Pameijer & Van Beukering, 2004). Tijdens de focusgroepsbijeenkomsten is dit meerdere malen benadrukt.

Leerkrachtgedrag kan zowel positief als negatief leerling-gedrag oproepen (Wubbels & Creton, 1995; Lodewijks, 2009). Het schoolteam erkent dat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding en het 'interactionele begeleidingsmodel' (Hoeben, 1993; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013) wordt gezien als een effectief, duidelijk en visueel hulpmiddel.

De leerkrachten gaven aan dat de eindmeting op een druk moment in het schooljaar plaatsvond. Ook zijn er een aantal wisselingen van leerkrachten geweest. Dit heeft de eindmeting mogelijk beïnvloed.

5.2.2 Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio-observatie in hun reacties naar leerlingen toe?

Ik heb een interview (december 2013) afgenomen onder de participerende leerkrachten om deze deelvraag beantwoord te krijgen. Op dataniveau kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten een positieve ontwikkeling in de groeps sfeer ervaren en dat ze bewuster letten op gewenst leerling-gedrag en bewuster hierop positieve feedback geven aan de leerlingen. Wederom heb ik tijdens de vijfde focusgroepsbijeenkomst (maart 2014) een dialoog gevoerd over deze deelvraag. De eerste stap die gezet moet worden, is het doorbreken van gewoontes en patronen. Nadenken over het eigen handelen en het woord 'niet' schrappen

uit het vocabulaire. Door bewust om te gaan met het geven van complimenten (sociale versterkers) en beloningen, middels het 'tokensysteem' (ruilversterkers en activiteitenversterkers) van SWPBS (Golly & Sprague, 2013) ontstaat bewustwording bij het schoolteam. Leerlingen kunnen complimentenkaartjes verzilveren voor kosteloze beloningen, waaronder tekenen op het bord, gymspellen bedenken, thee drinken in de teamkamer, werken aan het leerkrachtbureau. Deze beloningen zijn in samenspraak met de leerlingen tot stand gekomen.

Er is sprake van een ontwikkeling van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam. Bewust letten op gewenst leerling-gedrag en bewust hierop positieve feedback geven heeft effect op de leerlingen. Ze ervaren evenals de leerkrachten een positievere groepssfeer en zijn meer gericht op positieve zaken in de groep. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen hierdoor ook sneller bereid zijn te helpen en ondersteunen. De wederzijdse beïnvloeding wordt hiermee bevestigd (Hoeben, 1993; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013).

5.2.3 Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?

Lipsky (1980) beschrijft leerkrachten als 'frontliniewerkers' die dagelijks geconfronteerd worden met complexe problemen en ethische vraagstukken. Door een grotere bewustwording van het eigen leerkrachtgedrag kan probleemgedrag voorkomen worden (Marzano, 2003; Onderwijsraad, 2010; Van Overveld, 2012; SLO, 2013; Van der Wolf & Van Beukering, 2013; Jeninga, 2013).

Uit de data-analyse blijkt dat in mijn praktijkonderzoek een grotere bewustwording is ontstaan en dat leerkrachten hun leerkrachtgedrag hebben veranderd. Het schoolteam beaamt tijdens de focusgroepsbijeenkomsten dat ieder teamlid zelf verantwoordelijkheid moet nemen voor het eigen leerkrachtgedrag en moet kunnen afstemmen op de leerlingen. De leerkracht doet ertoe, een veelgehoorde uitspraak die tijdens mijn onderzoek is bevestigd. Het opbouwen van een goede relatie heeft een positief effect op leerlingen (Van Overveld, 2012), maar kan mogelijk ook een positief effect hebben op leerkrachten (Greene, Abidin & Kmetz, 1997; NWO, 2010; Van der Wolf & Van Beukering, 2013).

5.3 Kritische reflectie op mijn rol als onderzoeker

Gedurende mijn onderzoek heb ik diverse onderzoeksmethoden gehanteerd. Door de positief-negatief ratio-observaties is het werkelijke leerkrachtgedrag inzichtelijk gemaakt. Met behulp van de interviews, enquêtes en focusgroepsbijeenkomsten zijn de meningen en opvattingen van leerkrachten en leerlingen naar voren gekomen. Ik heb me onvoldoende gerealiseerd dat de planning, uitvoering en data-analyse zeer arbeidsintensief is. In schooljaar 2012-2013 vervulde ik de functies van groepsleerkracht, bouwteamleider, intern begeleider en managementlid. Vanaf schooljaar 2013-2014 ben ik groepsleerkracht. Mijn rol binnen het schoolteam is veranderd. Het mandaat, wat ik automatisch kreeg door mijn coachende en leidinggevende functies, verviel. Bij de 0-meting was dit niet voor alle collega's helder en had dit geen consequenties voor het onderzoek. Alle leerkrachten hadden de les voorbereid, tijd gereserveerd voor het interview, de enquête tijdig ingevuld en waren op tijd aanwezig bij de focusgroepsbijeenkomsten. Bij de eindmeting merkte ik dat ik een groter beroep moest doen op de competentie "samenwerking met collega's". Met gemaakte afspraken werd vrijblijvender omgegaan.

Ondanks deze kritische kanttekeningen kijk ik met een positief gevoel terug op de uitvoering van het onderzoek. Met het gehele schoolteam zijn mooie resultaten bereikt. De volledige kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie staat in bijlage 20.

5.4 Vertaling onderzoeksresultaten naar werkcontext

Leerkrachten hebben ervaren dat bewust letten op gewenst leerling-gedrag en bewust positieve feedback daarop geven een positief effect heeft op de groeps sfeer en hun eigen welbevinden. De gebruikte onderzoeksmethoden hebben dit voor mijn eigen werkcontext aannemelijk gemaakt. Dit heeft ertoe geleid dat leerkrachten deze ontwikkeling in de toekomst willen doorzetten en zich verder willen professionaliseren op het leraarniveau (Marzano, 2003), met name op het pedagogisch handelen.

De kennis over feedback geven en ontvangen, de positief-negatief ratio-observatie, leerkracht- en leerling-gedrag, de toegepaste gedragstheorie, SWPBS, gedragsproblemen, oplossingsgericht werken en de sociaal-emotionele ontwikkeling is toegenomen bij mijn collega's, want tijdens informele gesprekken worden deze kernbegrippen regelmatig gebruikt. De focusgroepsbijeenkomsten hebben hiertoe een eerste bijdrage geleverd, maar de kennis is eveneens toegenomen doordat leerkrachten de aangeboden theorie gingen toepassen en toetsen in de eigen praktijk. Uit de resultaten van de interviews en focusgroepsbijeenkomsten blijkt dat leerkrachten ervaren hebben dat ze met hun eigen leerkrachtgedrag invloed kunnen hebben op het leerling-gedrag (Delfos, 2000; Van Lieshout, 2009).

5.5 Betekenis binnen eigen professionele context

Mijn interesse in gedrag is toegenomen door mijn praktijkonderzoek. Voorheen was ik vooral bezig met het bijsturen van negatief leerling-gedrag. Dit onderzoek heeft bijgedragen in een enorme omslag in denken en handelen, door bewustwording van het eigen leerkrachtgedrag kan veel winst geboekt worden. Alle literatuur die ik gelezen en bestudeerd heb, heeft ervoor gezorgd dat verandering van negatief leerling-gedrag begint bij verandering en verbetering van het leerkrachtgedrag (Van Overveld, 2012; Van der Wolf & Van Beukering, 2013, Jeninga, 2013). Het bewust letten op positief leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerlingen kan een positieve invloed hebben op de zelfbeleving en het zelfvertrouwen van leerlingen (Jeninga, 2013) en op de groeps sfeer. Het hebben van affectieve relaties met leerlingen heeft mogelijk ook positieve effecten op de leerkrachten (Greene, Abidin & Kmetz, 1997; NWO, 2010) en kan probleemgedrag voorkomen (Van der Wolf & Van Beukering, 2013). Ook is het van belang te ontdekken hoe leerkrachten naar leerlingen kijken. Probleem- of oplossingsgericht? (Cauffman & Van Dijk, 2011; De Jong & Berg, 2012).

Ik vond het een uitdaging mijn collega's enthousiast te maken voor mijn praktijkonderzoek en een bijdrage te leveren aan hun kennisontwikkeling. De modules die gericht zijn op communicatie en oplossingsgericht werken kwamen hierbij goed van pas.

5.6 Eindconclusie en discussie

Met behulp van verscheidene onderzoeksmethoden heb ik de deelvragen kunnen beantwoorden. Is het nu ook mogelijk om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag?

Welk effect op het leerkrachtgedrag heeft het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerling?

Bewustwording is ontstaan en er heeft een verandering in het leerkrachtgedrag plaatsgevonden. Leerkrachten hebben ervaren dat het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerling een positief effect heeft op de sfeer in de groep. Deze beleving hebben zowel de leerkrachten als de leerlingen. Dit heeft geleid tot positieve gevolgen voor het welbevinden van leerkrachten.

Om verdere conclusies over veranderingen van het leerkrachtgedrag te kunnen formuleren is nader onderzoek noodzakelijk, want mijn praktijkonderzoek is kleinschalig en de onderzoeksperiode relatief kort. Bovendien heb ik geen onderzoek uitgevoerd onder een vergelijkbaar schoolteam.

Is het leerkrachtgedrag veranderd door mijn praktijkonderzoek of is dit wellicht voortgekomen uit de implementatie van SWPBS (Golly & Sprague, 2013) waar de school tijdens mijn onderzoek aan werkte?

5.7 Aanbevelingen

Het is voor verder onderzoek aan te bevelen het leerkrachtgedrag tijdens diverse activiteiten op verschillende tijdstippen in de groep te onderzoeken. Welk effect heeft dit op leerkrachten en leerlingen?

Het is eveneens interessant te bestuderen of door het bewust gebruik maken van positieve feedback de motivatie van de leerkrachten toeneemt voor hun vak. Is er sprake van een relatie met het zelfvertrouwen en zelfbeeld? Heeft de motivatie van de leerkrachten invloed op het zelfvertrouwen en zelfbeeld van de leerkrachten?

Hoofdstuk 6: Reflecties

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de dimensies van reflectie en kijk terug op het proces van mijn praktijkonderzoek en eigen ontwikkeling.

6.2 Beschrijvende reflectie

Ik was niet bekend met het uitvoeren van een praktijkonderzoek.

Als specialisatie kies ik het Domein Gedrag. In mijn onderzoek richt ik mij op de invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van leerlingen, maar vooral ook op de invloed hiervan op het eigen functioneren en welbevinden. Tijdens mijn bronnenonderzoek moest ik selectief te werk gaan, want over leerling-gedrag bestaat veel literatuur. Over leerkrachtgedrag echter niet.

Ik neigde ernaar het onderzoek te grootschalig aan te willen pakken. Dankzij de hulp van mijn studiebegeleider en medestudenten is het onderzoek beperkt en toegespitst op één onderwerp. Ook hebben ze ondersteuning geboden bij het verwoorden van de onderzoeksvraag en deelvragen.

Aan het begin van schooljaar 2013-2014 ben ik gestart met de uitvoering van mijn onderzoek. Ik heb dit als een uitdaging ervaren. Door het gehele schoolteam te enthousiastmeren voor gedrag is het gelukt mijn onderzoek uit te voeren en leerkrachten te laten reflecteren op het eigen leerkrachtgedrag. Participerende leerlingen hebben ook hun medewerking verleend en zich kwetsbaar durven opstellen. Het plannen en uitvoeren van de diverse onderzoeksmethoden was arbeidsintensief, maar heeft me veel resultaten en kennis opgeleverd. Tot slot heb ik het verwoorden en beschrijven van het proces als leerzaam ervaren.

6.3 Technische reflectie

Voorafgaand aan mijn onderzoek heb ik veel literatuur over gedrag gelezen. Het boek “Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals” (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) heeft ertoe bijgedragen dat ik op de hoogte was van de diverse onderzoeksmethoden en hoe ik deze methoden kon inzetten. Al die inzichten hebben ervoor gezorgd dat ik mijn onderzoek helder kreeg en het kon uitvoeren en verwoorden.

Het verzamelen van bronnen was niet eenvoudig. Het literatuuronderzoek heeft veel tijd en energie gekost. Ik moest selectief en kritisch zijn in het gebruik van informatie, want deze gebruikte ik voor het beschrijven van het theoretisch kader en voor de voorbereiding van de geplande focusgroepsbijeenkomsten. Door de grondige verdieping is mijn onderzoek regelmatig bijgesteld. De diverse onderzoeksmethoden hebben ertoe bijgedragen dat ik vanuit verschillende perspectieven de onderzoeksvraag en deelvragen kon beantwoorden, maar de uitvoering en verwerking was arbeidsintensief. De competentie “samenwerking met collega’s” moest ik inzetten om dit te kunnen bewerkstelligen.

Ik heb verschillende competenties en basisdimensies ingezet bij de totstandkoming van het praktijkgericht onderzoek. Deze en de Dublin Descriptoren beschrijf ik in bijlage 21.

6.4 Biografische reflectie

Na het volgen van een basiscursus kinderpsychiatrie en de verkorte opleiding voor intern begeleider ben ik gestart met de opleiding Master SEN met als specialisatie het Domein Begeleiden.

Schooljaar 2012-2013 kreeg ik de kans intern begeleider te worden. Door het volgen van de modules COM1, OGC1 en OGC2 had ik inmiddels inzicht gekregen in mijn eigen handelen en groei doorgemaakt op het gebied van communicatie en oplossingsgericht werken.

De flexibiliteit die van mij verwacht werd kostte me te veel inspanning. Ook nu bleek dat mijn perfectionisme me behoorlijk in de weg zat. Dat heeft ertoe geleid dat ik veel taken heb neergelegd en schooljaar 2013-2014 alleen groepsleerkracht ben. Dit brengt meer rust, want hierdoor kan ik focussen op de opleiding en mijn groep.

Mijn interesse in gedrag, de modules van gedrag (GDR1, GDR2, AUT1), de modules sociaal-emotionele ontwikkeling (SEO2, SEO4) en de inzichten van vorig schooljaar hebben ertoe bijgedragen dat ik me specialiseer in gedrag.

De verkregen kennis heeft bijgedragen aan mijn praktijkgericht onderzoek. Door deze te delen met collega's kom ik tot andere inzichten, die ik vervolgens weer deel met anderen. Ik hoop dat ik in de toekomst deze kennis op schoolniveau kan inzetten.

6.5 Kritische reflectie

Mijn onderzoek is gericht op leerkrachtgedrag. Ik ben tot het inzicht gekomen dat gedragsverandering een kwestie van lange adem is. Het vraagt doorzettingsvermogen om gewoontes en patronen te doorbreken. Mijn collega's hebben het gevoel dat veel gedragsproblemen bij leerlingen ontstaan door de thuissituatie of als gevolg van specifieke kindkenmerken. Ze leggen de problemen buiten zichzelf en zijn zich onvoldoende bewust van de invloed van hun leerkrachtgedrag. Ik zie het als mijn taak collega's de andere kant van het verhaal te laten zien. Hierbij is niet alleen kennis van gedrag noodzakelijk, maar ook de juiste manier van communiceren. Oplossingsgericht werken kan hierbij goed ingezet worden. In de toekomst wil ik me meer richten op de preventie van gedragsproblemen en niet op het 'achteraf repareren'. Dit inzicht wil ik op individueel niveau, groepsniveau en schoolniveau inzetten. Mijn praktijkgericht onderzoek is hiertoe de eerste aanzet.

6.6 Meta-reflectie

Het proces verloopt traag. Dit hangt nauw samen met mijn precisie, want ik wil alle beschikbare literatuur bestudeerd hebben. Het zoeken naar overeenkomsten en verbanden tussen theorieën ervaar ik als zinvol, zo ontstaat er samenhang. Volgens de leerstijltest van Kolb ben ik een 'beslisser'. Wanneer het doel helder is, ga ik doelgericht en planmatig te werk. De literatuur vertoont overlap met mijn onderzoeksvoorstel en artikel. Dit heeft gezorgd voor extra verdieping en verrijking, want ik ben op zoek gegaan naar nieuwe bronnen. Dit heeft geleid tot meer kennis op het gebied van gedrag.

Ook heb ik behoefte aan erkenning en bevestiging. Bovendien heb ik veel tijd nodig om over zaken te kunnen nadenken. Dit heeft voor een groot deel te maken met mijn perfectionisme. Dat kan een voordeel zijn, maar ook een nadeel. Perfectionisme kan winst opleveren, maar ook leiden tot meer werkdruk. Toch merk ik dat ik mezelf meer rust, ruimte en tijd durf te gunnen. In mijn werkcontext hebben mijn collega's dit ook ervaren, want tijdens de presentaties aan de focusgroep zagen ze een ontspannen Natascha, die met veel enthousiasme thema's besprak en bijbehorende theorie deelde.

Mijn prioriteit is het behalen van mijn diploma Master SEN. Dit doel bereik ik wanneer ik in mijn eigen tempo de opleiding kan doorlopen en me kan focussen op concrete doelen. Mijn intrinsieke motivatie en zelfdiscipline hebben ervoor gezorgd dat ik mijn onderzoek heb uitgevoerd en afgerond. Mijn familie, studiebegeleider, medestudenten en collega's hebben me extra steun geboden, dankzij hun steun is dit onderzoek tot stand gekomen.

6.7 Critical friends

De feedback van mijn studiebegeleider en critical friends is verwerkt in dit verslag en verwoord in bijlage 22.

Literatuurlijst

Literatuur

- ABB Fons Olterdissen (2013). *Schoolgids 2013-2014*.
- ABB Fons Olterdissen (2013). *Schoolplan 2011-2015*.
- Adam, W. & Overveld, K. van. (2013). School Wide Positive Behavior Support (SWPBS). Een positieve kijk op gedrag. *Zorg Primair*, nr. 6, pp. 10-13.
- Andriessen, D., Ostenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Verkregen op 7 oktober 2012, via HBO-Raad.
- Bannink, F. (2011). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt.
- Blonk, A. & Nelen, M. (2011). Het gebruik van data bij gedragsvraagstukken. *Zorgbreed*, Themanummer SWPBS, voorjaar 2011.
- Bogaarts, M., Kruidenberg, F. & Cuppers, F. (2008). *Wat werkt in de klas... 'kleine stap, veel effect'*. Workshop AVS Congres.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van. (2010). *Handboek voor oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthoven, B. van. (2011). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. LEOZ Deelproject 4*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009).; Vertaling Ridder, R. de. (2013). *Schoolwide Positive Behavior Support / Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Ten Brink.
- Graaff, C. de. (2013). 'Passend onderwijs: onbekend maakt onbemind'. *Schooljournaal*, nr. 1, pp. 14-15.
- Harinck, F., Kienhuis, J. & Wit, T. de. (2009). *Waarom zijn de bananen krom? De onderzoekende houding in bachelor- en masteropleidingen op de hogeschool. LEOZ Deelproject 6*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Jeninga, J. (2013). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Jong, P., de & Berg, I. (2004). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Kienhuis, J. (2009). Oplossingsgericht werken in uw klas. WOWW aanpak 'Working On What Works'. *Fontys Hogescholen – Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg – JK*. pp. 1-6.
- Koot, S. (2013). Opbrengstgericht en handelingsgericht werken rondom gedrag. Implementatie van SWPBS. *Zorg Primair*, nr. 5, pp. 25-27.
- Lange, R., de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor de reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Le Fevere de Ten Hove, M. (2007). *Korte therapie. Handleiding bij het 'Brugse model' voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Le Fevere de Ten Hove, M. (1996). Het land waar weerstand (bijna) niet bestaat, of.....hoe kan weerstand omgebogen worden tot samenwerking? *Therapie Familiale*, Genève, vol.17, nr. 2, pp. 351-357.
- Lieshout, T. van. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch*

- handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, R. (2012). *Wat werkt op school. Elf factoren die tot betere leeropbrengsten leiden. Beknopte uitgave*. Vissingen: Bazalt.
- Meersbergen, E. van. & Blonk, A. (2011). Gedragsinterventies: wat doen we en doen we het goede? *Zorgbreed*, Themanummer SWPBS, 31, pp. 13-17.
- Meersbergen, E. van. & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 51 (2012).
- Meersbergen, E. van. (2009). Schoolbreed aandacht voor gedrag. *Zorg Primair*, no. 8- 2009, pp. 14-18.
- Onderwijsraad. (2010). *Advies. De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Delta Hage grafische dienstverlening.
- Overveld, C. van. (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, nr. 49, pp. 119-129.
- Overveld, K. van. (2013). *Groepsplan Gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Hendrik-Ido-Ambacht: Pica.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2007). *Handboek Diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wolf, K. van der. & Beukering, T. van. (2013). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.

Websites

- Competent met collega's. (2013). Geraadpleegd op 30 oktober 2013, via <http://www.leraar24.nl/video/163>
- Interpersoonlijk competent. (2013). Geraadpleegd op 30 oktober 2013, via <http://www.leraar24.nl/video/170>
- Gedragsproblemen in de klas. (2013). Geraadpleegd op 7 mei 2013, via <http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen>
- Marzano's Instructional Strategies: Cues & Questions. (2013). Geraadpleegd op 6 November 2013, via https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=r_MxxmyJF-M
- Oplossingsgericht werken. (2013). Geraadpleegd op 9 mei 2013, via <http://artikelencoertvisser.blogspot.nl/2010/02/oplossingsgericht-werken-van-succes-in.html>
- Publiekssamenvatting. Leraar- leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren. Een samenvatting van twee reviewstudies. (2010). Geraadpleegd op 12 februari 2014, via http://www.psy.vu.nl/nl/Images/Publiekssamenvatting%20NWO_folder_170111_tcm108-230065.pdf
- SWPBS. (2013). Geraadpleegd op 11 april 2013, via <http://www.swpbs.nl/>
- SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. (2013). Geraadpleegd op 1 juni 2013, via <http://www.slo.nl/>

Kaft

- Figuur: Werk in uitvoering. (2014). Verkregen op 15 april 2014, via <http://www.zegerstotaalbouw.nl>

Bijlage 1: Resultaten van de positief-negatief ratio-observaties

Leerkracht	Positieve feedback				Negatieve feedback			
	Verbaal		Lichaamstaal		Verbaal		Lichaamstaal	
	0.m.	e.m.	0.m.	e.m.	0.m.	e.m.	0.m.	e.m.
1	35	30	5	13	5	4	0	0
2	20	30	1	2	20	10	7	1
3	25	23	4	5	10	5	5	5
4	37	24	8	12	4	1	2	1
5	22	30	3	10	6	2	1	5
6	21	28	9	16	6	0	3	0

1	<u>0-meting</u> Gebruikt humor om dingen te bereiken. Prettig stemgebruik. Stelt open vragen om kinderen tot inzicht te laten komen. Gebruikt veel ik-boodschappen. Negatieve feedback: - "Ik vind niet dat jij daar achter goed aan het werk bent." - "Ik vind wandelen door de klas niet goed." <u>Eindmeting</u> Rustige, vriendelijke stem. Gebruikt veelvuldig de ik-boodschap. Gaat bij leerlingen aan de tafel zitten om een gesprek met de leerlingen te voeren. Gebruikt lichaamstaal om feedback te versterken of om sturing te geven (steekt duim op, geeft complimentenkaart, legt hand op schouder of hoofd). Gebruikt een belletje, als hij klassikaal iets wil vertellen. Positieve feedback: - "R, wil je alsjeblieft je bakkaarten pakken?" - "Je hebt je vraagteken gelegd. Goed van jou. Wat is de vraag?" - "Ik verwacht dat je recht op je stoel zit." - Voert een vriendelijk gesprek met een leerling die sturing nodig heeft om tot werken te komen. "Hoe kan ik je hierbij helpen? Lukt het nu? Dikke zoen." - "Vind jij dat je goed zit om te kunnen schrijven? Wat vind ik hiervan? Ik verwacht en vind dat jij beter kunt schrijven. En denk eraan...keep on smiling." - "Ik heb tegen jou gezegd dat je aan de bakkaarten moest werken." - Vraagt regelmatig aan leerlingen: "Oké?" - "Je bent goed bezig." - "J, ssst" en houdt wijsvinger tegen mond. - "Hoeveel heeft die er goed?" - "Jullie hebben goed gewerkt. Ik ben trots op jullie." Negatieve feedback: - "Werkelijk, je hebt net je laatjes opgeruimd en het is nu alweer een zoi." - "Oké. Doe dan maar eigenwijs." - "Ik vind niet dat je goed bezig bent. Je haalt de tijd in het speelkwartier in." - "M bemoei je niet met de meiden aan de overkant. Jij bent bij aan het werken, omdat
---	--

	je ziek bent geweest.”
2	<u>O-meting</u> Spreekt in gebiedende wijs en maakt korte zinnen. Benoemt vooral de dingen die niet goed gaan. - “Ik zie dat je niet aan het werk bent.” - “Ik wil niet dat je zo veel praat.” <u>Eindmeting</u> Vriendelijk en rustig stemgebruik. Licht veelvuldig. Gebruikt humor om dingen duidelijk te maken. Herhaalt de goede antwoorden van leerlingen. Positieve feedback: - “Dat is leuk.” - “Luister eerst eens, dan kijken we of je ‘t begrijpt.” - Zegt lachend: “Jij bent echt goed.” - Zegt met een vriendelijke stem: “R, even niet zo onvriendelijk.” - Zegt lachend: “Je kunt hem even bedanken.” - “Houd het gezellig, zodat ik me er niet mee hoeft te bemoeien.” - Zegt lachend: “Heb je een beetje koorts?” Voelt aan voorhoofd van leerling. - “Weet wanneer je moet stoppen.” - “Naast deze meneer gaat dat goed.” - “Als ik hier mijn oor te luisteren leg, doet dat heel veel pijn.” - Zwaait op leerlingen als ze onrustig worden. - “Jij bent al klaar binnen de minuut. Dat is dus helemaal goed.” - Spreekt verwachtingen uit wanneer de leerlingen gaan opruimen. “Eens kijken of dat lukt.” Benoemt de leerlingen die dit gelukt is en bedankt iedereen. - “Van de ene wisseling naar de andere wisseling, ging ‘t heel stil.” - “Luister naar de tip van C.” en legt die tip nogmaals uit. - “Ik zie bijna alle schriften open.” Negatieve feedback: - “Nee, dat doen we niet meer.” - “Leg alles uit je handen. In groep 7 is dat niet nodig meer.” - “I, je hebt een pen vast. Dat is niet nodig.” - Zegt met luide stem: “Stop, dat vind ik niet leuk.” - “Ssst” en legt vinger tegen lippen. “Weet wanneer je moet stoppen.”
3	<u>O-meting</u> Positieve feedback: - “Goed zo, Y! Jij hebt goed gekeken.” - “Z is al heel hard aan het werken.” - “Ik zie dat M al begonnen is, Z ook al. Prettig stemgebruik. Blijft dit consequent volhouden, ook wanneer leerlingen negatieve feedback krijgen: - “Nee, wacht even, niet erdoor praten.” - “Nee, dat vind ik niet prettig.” - “Ik heb het idee dat de helft niet zit te luisteren.”

	- "X, dat is niet prettig, daar hebben kinderen last van." - "Groep ..., de liniaalstem." - "Wat duurde dat lang." - "Ga maar daar achter zitten, want hier gaat 't niet goed." - "Kom op, ga rechtop zitten." - "Ik wil dat groep zachter praat." - "Nee, je doet gewoon mee." - "Y, denk je aan de afspraak? Want dat wil ik niet." - "Af en toe moet ik even zingen om jullie erbij te houden." - "Jij bent al heel snel, maar houd rekening met de anderen." - "De rest denkt mee, want misschien krijg je ook wel de beurt." - "Jij wilde al heel fanatiek je boek pakken, maar dat hoeft vandaag niet." Leerling X heeft de kenmerken van Asperger. Leerkracht 3 zet deze leerling apart en negeert hem. Wanneer X te storend wordt, krijgt hij een beurt. X geeft het goede antwoord. Leerkracht 3 benoemt dit niet en geeft de volgende leerling de beurt. <u>Eindmeting</u> Positieve feedback: De leerlingen worden bijgestuurd op een vriendelijke manier. Prettige, vriendelijke stem. Hierdoor komt de feedback positief over. - "Je moet echt opletten." - "L, ga je verder met je werk?" - "F, pak maar een rekenrekje of de blokjes. Dat kun jij." - "L, gelukkig, heel fijn." - "N, ga zitten en aan je werk." - "L, waarom loop jij?" - "M, jij bent hard aan het werk. C, jij ook." - "Stop eens met de blokjes alsjeblieft. Kijk naar mij." - "Jij kunt dat F." Streept aan wat ze af moet hebben. - "Ik wil dat jullie opruimen." - "Ik zie dat C. al rustig zit te wachten." - Geeft een leerling die tot aan het einde blijft doorwerken een complimentenkaartje en benoemt ook waarom deze leerling die krijgt. - "En F. is al klaar." Een aantal leerlingen worden opgenoemd. - "Ik ga eens kijken, wie heel rustig zijn tas kan halen....Het team van D. mag ook gaan." Negatieve feedback: - "Ik vind dit niet prettig." - "Je moet niet zo spelen met je blokjes. Je krijgt ze dadelijk terug." - "Groep X, ik heb last van jullie." - "Ik vind het niet fijn zo." Na 20 minuten wordt het storende gedrag genegeerd. Bijvoorbeeld schietgeluiden maken en potloden als geweer gebruiken, lopen door de klas, praten met elkaar, leerlingen die met spulletjes gaan spelen, stoppen met werken. Er ontstaat meer onrust in de groep. Leerlingen gaan de tas halen in de gang. De leerlingen die onrustig gedrag blijven vertonen (lopen, praten, aan elkaar zitten, geluiden maken), mogen de tas niet halen. Legt de reden hiervan ook uit.
4	<u>O-meting</u> Prettig stemgebruik. Geeft veel positieve feedback:

	- “Goed zo!” - “Ik zie dat al bezig zijn.” - “Wat knap.” Gebruikt lichaamstaal om positieve feedback (duim omhoog steken, lachen naar de leerling) en negatieve feedback (wenkbrauwen fronsen, vingers tegen lippen) te versterken: Negatieve feedback: - “Denk aan je stem.” - “Ik zou het fijn vinden, als je dat klaar legt.” - “Het is de bedoeling dat we nu woorden van de tegenwoordige tijd zoeken.” - “Je had de kladblok toch al net klaar moeten leggen?” Leerling X wil spullen niet opruimen. Leerling Y staat op en doet dit. Leerkracht E zegt: “Wat ben ik blij dat Y zo verstandig is, dan hoeven we daar geen ruzie over te krijgen.” <u>Eindmeting</u> Vriendelijke, rustige en duidelijke stem. Maakt veelvuldig oogcontact met leerlingen om de aandacht erbij te houden. Spreekt de verwachtingen duidelijk uit. - “Dat gaat goed hè T, houd dit vast.” - “Lees ’t nog eens, dan lukt het beter.” - “L, ik zou het fijn vinden, als je je benen omlaag doet.” - “Oké!” - “Ja, goed.” - “Zeg maar, niks is gek of stom.” - Vraagt aan leerling die op tafel ligt: “Ben je moe?” - “Ik vind dit dingetje heel leuk, maar je speelt er de hele tijd mee. Leg het maar eens in je bakje.” - “Doe je ook mee?” - Wanneer er onrust in de groep ontstaat, wordt de ping gebruikt. - “Ik zou het fijn vinden wanneer je op je billen zit.” De wenkbrauwen worden gefronst bij het uitspreken van deze zin. - “Jullie hadden een onderonsje?” - “Wat goed van jou.”
5	<u>0-meting</u> Prettig stemgebruik, spreekt met een zachte, rustige en vriendelijke stem. Positieve feedback: - “Heel goed.” - “Juist.” - “Goed zo.” - “Goed.” - “Voor je toets oefenen, dat vind ik hartstikke goed om te horen.” Leerkracht kijkt vriendelijk, mondhoeken lichtjes omhoog, kleine glimlach. Negatieve feedback: - “We zijn nog niet aan de computer aan het werk.” - “Ga eens goed zitten, want zo kun je niet schrijven.” - “Ssst, ik zeg ’t wel.” - “We zijn nu woordenschat aan het doen.” - “Jullie typen iets verkeerd in.” - “Ik zie dat ze daar wat aan het aanrommelen zijn.”

	Leerling wiebelt op zijn stoel. Leerkracht zegt: "Meneer X" en beeldt vervolgens met een hand uit wat er van de leerling verwacht wordt. <u>Eindmeting</u> Prettige, vriendelijke, rustige en zachte stem. Positieve feedback: - Lacht veel en vaak naar de kinderen. - Knikt met hoofd en maakt oogcontact met leerlingen om ze betrokken en bij de les te houden. - "Wat is het probleem?" - "Zet je blokje op de kleur, zodat iedereen weet hoe je wilt werken." - "Ik ben nu bezig met instructie. Dankjewel." Dit zegt ze 2 keer. - "Inderdaad." - "Juist." - Herhaalt de goede antwoorden meerdere keren. - "Met de laatste, mooie, roze glitterpen." - "Hoe kan dat?" - "Nee, die is al bezet. Pak maar je boekje en ga aan het werk." - "Luister eens...." - "G, ik wil dat je nu gaat zitten." - Spreekt de verwachtingen duidelijk uit. - Legt hand op schouder om op die manier contact met de leerling te maken en het gedrag bij te sturen. - "Mag ik eens kijken in je schrift?" - "Denken jullie eraan dat jullie ook kunnen nakijken? We hebben ook nakijkboekjes." Negatieve feedback: - "Kinderen die vragen worden overgeslagen." Ze trekt er een fronsend gezicht bij. - "Ssst" en knipt met de vingers. - "Je bent een fraaie dat je alles wegklikt. Mag ik het niet eens zien wat je gemaakt hebt?" - Houdt hand tegen voorhoofd en zegt: "Wat heb je nu gedaan?" - "Je was met andere dingen bezig, hè juffertje?"
6	<u>0-meting</u> Duidelijk stemgebruik. Gebruikt lichaamstaal/mimiek om te versterken. Positieve lichaamstaal: - Instemmend knikken - Duim omhoog steken - Lachen - Hummen ("Mmm...") om te bevestigen Negatieve lichaamstaal: - Fronsen met de wenkbrauwen - Knippen met de vingers Positieve feedback: - "Oké!" - "Goed." - "Jij zit naast iemand die echt heel rustig kan werken." - "Dat vind ik heel slim gedaan. Dat heb je goed bedacht." Negatieve feedback:

- “Volgens mij heeft iedereen iets te doen.”
- “X en Y, jullie storen mij. Er zitten hier een aantal kinderen die mijn hulp nodig hebben. Ik zou dan ook graag willen dat ik dat kan doen.”
- “Je bent aan het afleiden. E., je praat de hele tijd met Z. Ik wil dat je meedoet of terug gaat naar je plek en het zelf oplost. Aan jou de keus.”
- “We hadden een afspraak. Weet je nog?”
- “Jongens, ik heb net een heel aantal kinderen geholpen. Ik wil deze ook helpen.”
- “Jullie hadden 5 minuten geleden al moeten lezen. Nog niet iedereen is klaar. Dat vind ik niet erg, maar ik vind het wel vreemd dat jullie tijd hebben om te praten. Zorg ervoor dat over 5 minuten iedereen aan het lezen is.”
- “Jongens, kom op!”
- “Iedereen pakt het leesboek op tafel en iedereen die het niet af heeft, neemt het rekenwerk mee naar huis.”

Eindmeting

Vriendelijke en duidelijke stem.

Gebruikt humor en lacht veel. Straalt plezier uit.

Spreekt met gekke stemmetjes om de aandacht erbij te houden.

Herhaalt de antwoorden die goed zijn.

Spreekt de verwachtingen duidelijk uit.

Legt de reden uit van afspraken.

Legt de hand op de schouders van leerlingen om bij te sturen (leerlingen die steeds luider gaan praten/harder gaan lachen).

- “Kunnen we dat zo afspreken?”
- “Oké!”
- “Dat zou heel fijn zijn.”
- “Zou je dat misschien niet willen doen? Anders gaan er dadelijk misschien dingen mis en staan er foute antwoorden.” (de leerling wrijft met zijn hand over het toetsenbord tijdens een digitale toets)
- “Geef je me een seintje als hij wakker is?” (de computer is traag)
- “Mag ik heel even? Hoe kan dat?”
- “Ik snap dat jij moeite hebt met schrijven, maar niet zoveel. Ik wil toch dat je je best doet. Ik weet dat jij beter kunt.”
- “Heren, opdracht 1 is af? Opdracht 2 is af? Opdracht 3 is af?....Oké!”
- “Ik heb liever dat jullie lachen dan elkaar in de haren vliegen.”
- “Eén kind in het ziekenhuis is voldoende. Ik vind dit eng, zoals jij op de stoel zit.”
- “Wat een goed idee van jou!”

Bijlage 2: Enquête over positieve en negatieve feedback -leerkrachtversie-

Voor je ligt een enquêteformulier ten behoeve van het verkrijgen van inzicht in positieve en negatieve feedback.

Het invullen van deze enquête duurt ongeveer 15 minuten.

De enquête bestaat uit drie gedeeltes:

- A. Algemeen gedeelte
- B. Gedeelte met vier antwoordmogelijkheden
- C. Schaalvragen

A. Algemeen gedeelte

Naam: _____

Groep: _____

B. Elke vraag heeft vier antwoordmogelijkheden met de volgende betekenis:

1 = komt nooit of bijna nooit voor

2 = komt soms voor

3 = komt regelmatig voor

4 = komt vaak voor

	(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1. Ik geef meer positieve feedback dan negatieve feedback.	1	2	3	4
2. Straf geven is nuttig.	1	2	3	4
3. Ik spreek mijn verwachtingen over gewenst leerling-gedrag uit.	1	2	3	4
4. Beloningen geven is nuttig.	1	2	3	4
5. Ik geef negatieve feedback.	1	2	3	4
6. Het effect van belonen is groter dan het effect van straf geven.	1	2	3	4
7. Ik zie het nut ervan in om bewust te letten op positief leerling-gedrag.	1	2	3	4
8. De leerlingen weten welk gewenst leerling-gedrag er van hun verwacht wordt.	1	2	3	4
9. Ik geef straf.	1	2	3	4

10. Ik vind positieve feedback belangrijk.	1	2	3	4
11. Ik let bewust op gewenst leerling-gedrag en geef hierop positieve feedback.	1	2	3	4
12. Negatieve feedback is van belang.	1	2	3	4
13. Ik geef beloningen.	1	2	3	4
14. Ik benoem wat de leerlingen goed doen.	1	2	3	4
15. Ik ervaar de sfeer in de groep meer positief dan negatief.	1	2	3	4

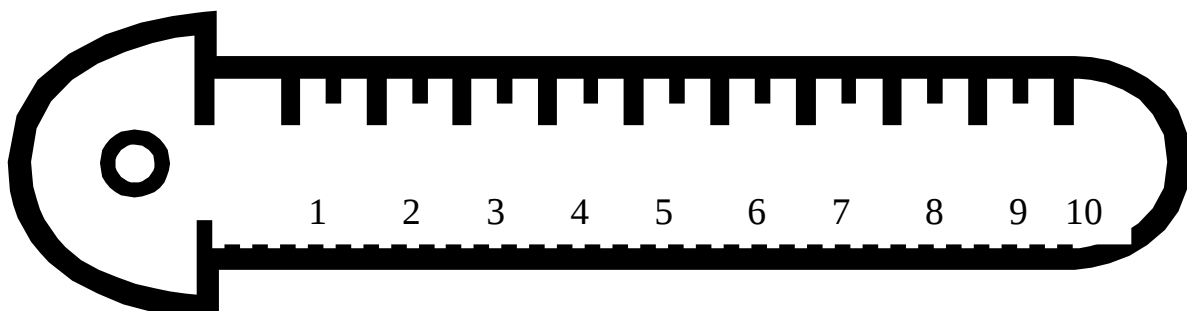
C. Schaalvragen

Deze twee schaalvragen gaan over het geven van positieve feedback en over het pedagogisch klimaat.

1. Positieve feedback:

Geef je positieve feedback? Waar zit je op dit moment?

Geef dit aan op de thermometer.



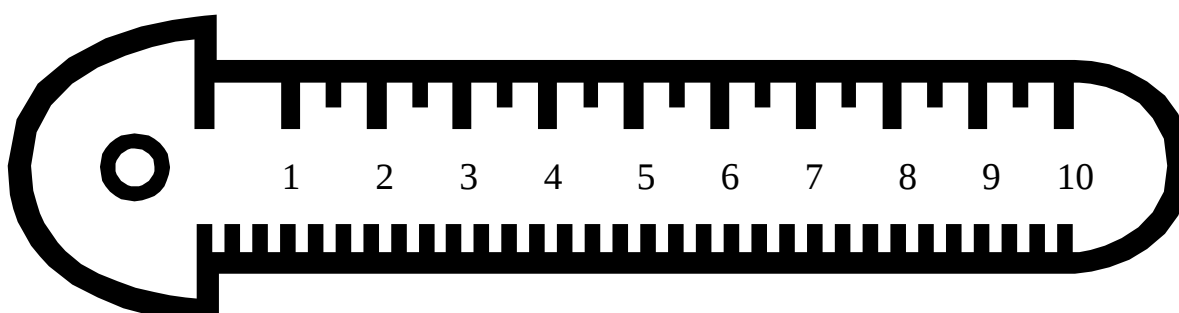
Wat maakt dat je op deze waarde zit?

Wat heb je nodig om hoger op de schaal te komen?

2. Pedagogisch klimaat:

Welke waarde geef je aan het pedagogisch klimaat in de klas?

Geef dit aan op de thermometer.



Hartelijk dank voor het invullen van de enquête.

Ik wijs er nogmaals op dat alle gegevens discreet en anoniem zullen worden verwerkt.

De uitkomsten zullen aan het einde van het onderzoek worden bekendgemaakt tijdens een vergadering.

Met vriendelijke groet,

Natascha Reijnders

Bijlage 3: Enquête over positieve en negatieve opmerkingen -leerling-versie-

Voor je ligt een enquête om informatie te krijgen over het geven en krijgen van positieve en negatieve opmerkingen.

Het invullen van deze enquête duurt ongeveer 15 minuten.

B. Algemeen gedeelte

Naam: _____

Groep: _____

B. Elke vraag heeft vier antwoordmogelijkheden met de volgende betekenis:

1 = komt nooit of bijna nooit voor

2 = komt soms voor

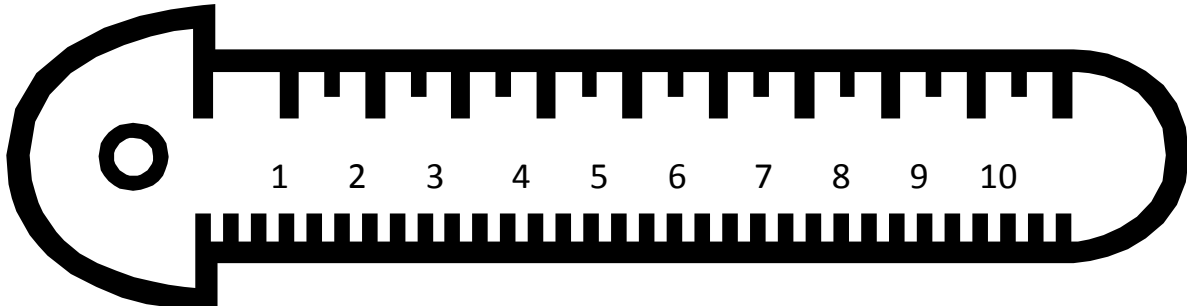
3 = komt regelmatig voor

4 = komt vaak voor

	(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
16. De leerkracht maakt meer positieve opmerkingen dan negatieve opmerkingen.	1	2	3	4
17. De leerkracht vertelt hoe ik mij moet gedragen.	1	2	3	4
18. De leerkracht maakt negatieve opmerkingen.	1	2	3	4
19. De leerkracht geeft beloningen.	1	2	3	4
20. Complimenten helpen mij meer dan straf geven.	1	2	3	4
21. Ik weet hoe ik me moet gedragen in de klas.	1	2	3	4
22. De leerkracht geeft meer beloningen dan straf.	1	2	3	4
23. De leerkracht vertelt wat ik goed doe.	1	2	3	4
24. De leerkracht geeft straf.	1	2	3	4
25. De leerkracht geeft complimenten.	1	2	3	4
26. Ik vind de sfeer in de groep meer positief dan negatief.	1	2	3	4

C. Thermometer

Hoe vind je de sfeer in de klas? Geef dit aan op de thermometer.



Wil je dat uitleggen?

Hartelijk bedankt voor het invullen van de enquête.

Groetjes, Juf Natascha

Bijlage 4: Enquêtevragen leerkracht- en leerling-versie

De leerkrachtversie correspondeert met de leerling-versie. Dit is zichtbaar door het kleurgebruik in onderstaand schema. In beide versies worden vragen gesteld over leerkrachtgedrag. Zo kunnen overeenkomsten en verschillen tussen de beleving van leerkrachten en leerlingen aangetoond worden.

Van de leerkrachtvragen die niet overeenkomen met de leerling-vragen zijn geen grafieken gemaakt.

Vragen	Leerkrachten		Leerlingen
1	0-meting LK Meer positieve dan negatieve feedback geven		0-meting LL Meer positieve dan negatieve opmerkingen
2	0-meting LK Gewenst gedrag uitspreken		0-meting LL Vertelt hoe te gedragen
3	0-meting LK Negatieve feedback geven		0-meting LL Maken negatieve opmerking
4	0-meting LK Geven beloning		0-meting LL Geven beloning
5	0-meting LK Effect belonen is groter dan straffen		0-meting LL Complimenten helpen meer dan straf
6	0-meting LK Kennis verwacht leerlinggedrag		0-meting LL Weten hoe te gedragen in klas
7	0-meting LK Benoemen goed doen		0-meting LL Vertellen goed doen
8	0-meting LK Straf geven		0-meting LL Straf geven
9	0-meting LK Bewust letten op gedrag en hierop feedback geven		0-meting LL Complimenten geven
10	0-meting LK Sfeer meer positief dan negatief		0-meting LL Sfeer meer positief dan negatief
	LK Geef je postieve feedback ? Waar zit je op dit moment ?		LL Hoe vind je de sfeer in de klas ?
	LK Welke waarde geef je aan het pedagogisch klimaat in de klas ?		
	Eindmeting LK		
	Eindmeting LL		

Bijlage 5: Resultaten van de meerkeuzevragen (0-meting)

Gelijke kleur is overeenkomstige vraag

Leerkracht	Nulmeting B vragen														
aantal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4	2	4	4	2	4	4	3	2	4	4	2	4	3	3
2	4	2	4	3	1	4	4	3	2	4	4	1	3	3	3
3	4	2	3	3	2	4	4	3	2	4	3	2	3	4	4
4	3	2	3	4	2	3	4	3	2	4	3	2	3	4	4
5	3	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	3	4	2
6	3	2	4	4	2	4	4	4	2	4	3	2	3	4	3
7	4	3	4	3	3	2	4	4	2	4	4	2	3	4	4
Gemiddeld															

Leerling	Nulmeting B vragen										
aantal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	3	2	1	3	4	4	4	4	1	4	4
2	4	2	1	2	1	4	3	4	1	1	4
3	3	2	1	3	4	4	4	4	1	4	4
4	4	1	1	4	4	4	4	3	1	4	4
5	4	2	2	3	4	4	2	4	2	4	3
6	3	4	2	1	4	4	3	3	2	4	4
7	3	2	1	3	4	4	4	4	2	4	4
8	4	3	1	4	2	4	4	4	2	4	4
9	1	4	1	1	2	3	4	4	4	1	4
10	4	2	1	4	4	4	3	3	1	4	4
11	1	3	1	4	4	4	2	4	2	3	4
12	4	4	2	1	4	4	1	3	2	3	4
13	3	4	1	2	3	4	2	3	2	4	4
14	1	2	1	4	4	4	4	1	1	4	2
15	2	1	4	4	4	4	1	4	4	4	4
16	4	3	1	3	4	2	3	4	3	4	4
17	1	2	1	4	2	4	4	3	3	4	4
18	1	2	2	3	2	4	3	2	1	2	2
19	2	3	1	2	3	4	2	3	2	3	3
20	2	4	2	3	4	4	1	4	4	3	4
21	4	1	1	3	4	4	3	4	1	4	4
22	4	3	1	2	4	3	2	1	2	3	2
23	2	2	1	1	1	4	1	4	3	3	4
24	2	1	1	2	4	4	4	4	1	3	3
25	2	2	4	1	2	2	2	2	4	2	4
26	1	1	1	2	4	4	4	4	1	4	4
27	4	2	2	3	1	4	2	3	2	2	3
28	4	4	1	2	4	3	4	2	2	2	3
29	1	3	1	3	4	3	1	4	3	4	4
30	1	2	1	2	2	2	2	4	1	4	4
31	4	2	2	4	4	4	3	4	2	3	3
32	1	1	1	4	1	4	4	4	1	4	4
33	2	2	1	2	4	4	2	2	1	2	4
34	4	2	1	2	2	4	4	2	1	4	3
35	4	2	1	2	3	4	4	2	1	4	3
36	3	1	1	2	4	4	3	4	1	2	3
37	3	2	1	2	2	4	4	3	1	3	4
38	4	1	1	2	4	4	3	4	1	4	4
39	4	1	1	2	4	4	3	2	1	3	4
40	2	2	1	3	4	4	4	2	2	2	4
41	4	3	1	1	4	4	1	4	2	3	4
42	2	4	2	1	4	3	3	3	1	3	4
43	1	2	1	3	4	4	4	3	1	4	4
44	4	1	2	3	3	3	1	4	1	4	2
45	2	1	2	2	3	4	1	2	1	2	3
46	2	2	1	2	4	3	2	4	3	4	4
47	4	4	1	3	2	3	3	4	2	3	4
48	4	1	1	2	4	4	4	3	1	4	4
49	4	2	1	3	2	4	4	3	1	4	4
50	4	1	2	1	3	4	3	1	1	3	4
51	4	1	1	2	4	4	3	2	1	4	4
52	3	1	2	2	4	4	3	2	2	2	4
53	4	1	3	4	2	4	4	2	1	3	3
54	3	1	2	2	4	4	4	4	2	3	3
55	3	1	3	2	3	4	4	3	3	2	3
56	3	4	2	1	3	2	1	3	3	2	3
57	2	3	2	2	4	2	3	4	1	2	2
58	1	1	2	3	4	2	3	2	1	4	4
59	2	3	1	1	4	4	4	4	2	4	1
60	4	2	1	2	3	4	4	2	4	4	3
61	3	4	1	1	2	3	1	4	2	2	2
62	3	1	1	1	4	4	1	3	3	2	2
63	2	1	2	2	4	4	2	1	3	2	2
64	2	2	1	2	4	4	3	2	2	3	3
65	3	2	2	3	2	4	2	4	4	3	2
66	2	4	2	2	2	4	1	4	3	4	2
67	3	2	2	2	4	4	2	3	2	2	4
68	3	2	2	3	4	2	3	4	2	3	4
69	3	4	2	3	4	4	2	3	4	3	1
70	4	4	1	4	2	4	4	4	1	4	2

71	3	2	3	1	2	4	2	2	2	2	3				
72	3	1	3	2	4	4	2	2	3	2	1				
73	4	4	1	4	2	4	3	4	2	4	4				
74	4	3	1	2	4	4	4	4	1	4	4				
75	3	1	1	1	4	4	2	3	4	3	1				
76	4	3	1	2	3	3	2	4	2	4	3				
77	4	2	1	3	3	4	3	3	1	4	4				
78	4	3	1	3	4	4	3	3	2	3	2				
79	2	2	1	2	3	3	3	3	2	4	3				
80	4	2	1	3	4	3	2	4	2	4	4				
81	4	2	2	3	4	3	3	2	2	4	4				
82	4	4	1	2	3	4	2	3	2	4	3				
83	3	3	1	2	3	4	3	2	2	4	4				
84	3	2	1	1	4	3	2	2	2	3	4				
85	4	1	1	3	4	4	3	2	1	3	4				
86	1	1	1	2	4	4	4	4	2	3	4				
87	2	3	1	2	1	4	3	4	4	4	4				
88	4	3	1	3	4	4	4	3	1	4	4				
89	1	1	1	3	4	4	4	4	1	4	3				
90	4	3	1	3	4	4	3	4	1	3	4				
91	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2				
92	4	2	1	2	4	4	2	4	2	4	3				
93	3	1	1	2	2	3	4	3	3	3	4				
94	4	3	1	2	3	4	2	2	3	2	1				
95	2	3	1	2	4	4	2	3	2	3	4				
96	3	1	1	3	2	4	4	3	1	3	3				
97	4	2	2	3	3	4	3	4	3	4	3				
	285	214	136	232	318	358	273	303	187	313	323				

Bijlage 6: Resultaten van de meerkeuzevragen (eindmeting)

Leerkracht	Eindmeting B vragen														
aantal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4	2	4	4	3	4	4	4	2	4	4	2	3	3	3
2	4	2	3	4	1	3	4	3	2	4	4	1	3	4	4
3	4	2	3	3	2	3	4	4	2	4	4	1	4	4	4
4	4	2	3	3	1	3	4	3	2	4	4	2	3	4	4
5	4	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4	1	3	3	3
6	3	2	4	4	2	3	4	4	2	4	4	1	3	4	3
7	4	2	4	3	2	2	4	4	2	4	4	2	3	4	4
Leerling	Eindmeting B vragen														
aantal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11				
1	4	3	1	3	4	4	4	4	1	4	4				
2	2	4	1	2	4	4	1	4	2	3	4				
3	2	1	2	3	3	4	4	3	2	4	1				
4	1	2	1	3	4	4	2	3	1	3	3				
5	2	1	2	2	4	3	4	4	2	4	4				
6	2	1	3	2	4	4	3	2	3	2	2				
7	2	3	1	3	4	4	1	4	2	3	4				
8	4	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4				
9	4	4	1	2	4	4	4	4	1	4	4				
10	4	3	1	3	3	2	4	3	1	3	4				
11	2	4	3	4	4	4	3	3	4	3	2				
12	4	4	1	3	4	4	2	2	2	3	4				
13	3	4	1	2	3	4	3	3	1	3	3				
14	4	1	2	1	4	4	4	4	1	4	2				
15	1	3	1	4	4	4	2	4	2	4	4				
16	3	4	2	2	3	2	1	4	4	3	3				
17	4	2	2	4	4	4	1	4	1	4	4				
18	2	2	1	3	4	3	4	3	1	2	2				
19	3	3	1	3	4	4	3	3	2	3	4				
20	2	4	4	1	4	3	1	4	4	1	3				
21	1	2	1	2	2	4	2	3	2	2	4				
22	4	3	1	2	4	3	4	3	1	4	4				
23	2	3	3	2	4	4	4	4	2	3	3				
24	3	2	1	3	4	4	3	3	1	3	3				
25	2	3	4	1	4	4	1	4	3	1	1				
26	4	1	1	3	4	4	3	4	1	4	4				
27	3	1	1	2	2	3	3	1	2	2	4				
28	3	4	2	2	4	1	2	4	1	2	3				
29	4	4	2	3	4	4	4	4	1	4	4				
30	4	2	2	3	1	4	2	3	1	2	4				
31	4	1	1	4	1	4	1	3	2	4	4				
32	2	4	1	4	3	4	4	4	3	4	2				
33	1	2	1	3	4	4	3	3	2	3	4				
34	3	2	1	4	1	4	4	4	1	4	3				
35	1	1	1	4	3	3	4	2	2	4	3				
36	2	1	2	3	4	3	4	3	1	3	4				
37	4	1	1	3	2	4	4	3	2	3	4				
38	3	2	1	4	4	3	4	3	2	3	4				
39	2	1	1	2	4	3	4	4	1	3	3				
40	4	1	1	4	3	4	3	4	2	4	1				
41	4	4	1	3	4	4	3	4	3	3	4				
42	4	3	1	3	4	4	4	3	1	4	4				
43	1	2	1	3	4	4	3	4	2	4	4				
44	3	1	1	2	4	3	4	2	1	3	4				
45	3	3	1	2	3	3	2	2	2	2	4				
46	1	2	1	2	3	4	2	4	1	4	4				
47	4	4	1	4	4	2	4	4	2	4	4				
48	4	1	1	4	4	4	4	1	1	3	4				
49	2	1	1	4	2	4	1	2	2	1	2				
50	2	1	1	3	1	4	3	1	4	3	3				
51	4	2	1	3	4	4	3	2	1	2	4				
52	4	1	1	4	3	4	3	3	2	3	3				
53	3	2	1	4	4	4	3	3	2	3	3				
54	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	3				
55	4	1	1	3	3	3	4	2	1	3	3				
56	4	1	1	4	4	4	2	4	2	4	4				
57	4	2	1	3	4	4	4	4	2	4	3				
58	4	1	1	4	4	4	4	4	1	4	4				
59	1	1	1	4	4	3	4	3	2	3	4				
60	4	1	1	3	4	4	4	4	2	4	4				
61	4	4	2	3	3	4	4	4	2	4	4				
62	4	4	1	3	4	4	4	4	3	4	4				
63	2	2	2	2	4	4	2	3	3	3	3				
64	3	4	1	4	4	4	3	3	1	3	4				
65	3	2	1	4	4	3	3	4	1	4	4				
66	4	3	1	3	2	3	2	4	3	4	2				
67	3	2	2	4	4	4	3	2	2	3	4				
68	4	4	1	3	3	3	4	4	2	4	3				
69	3	2	1	4	4	4	3	4	3	4	4				
70	4	2	1	3	3	4	3	3	2	4	3				

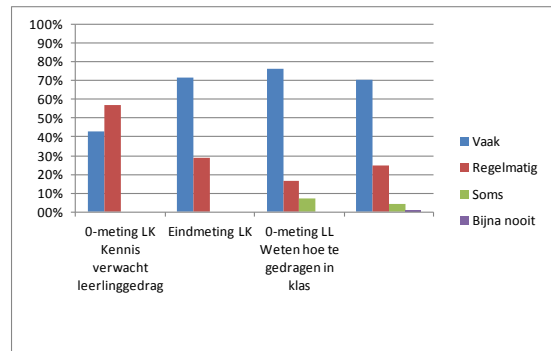
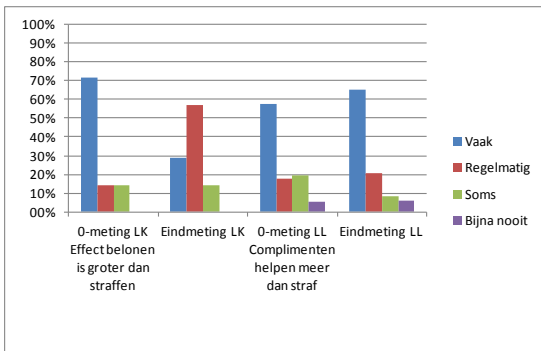
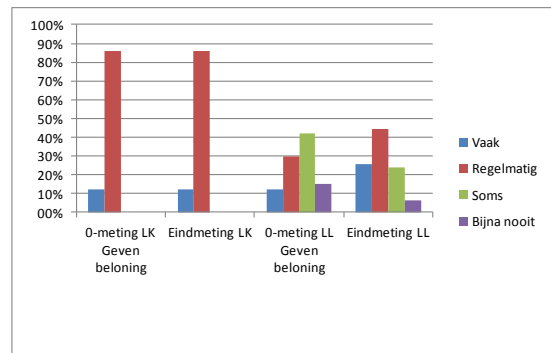
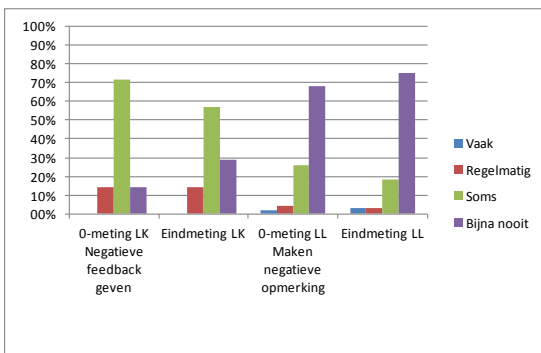
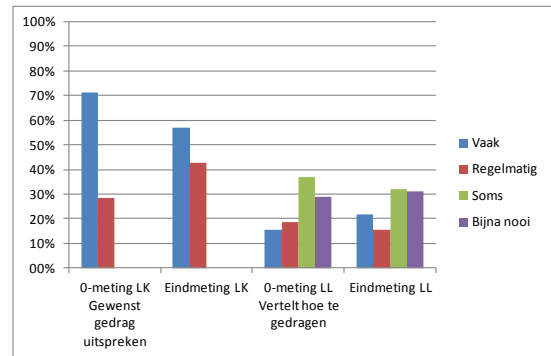
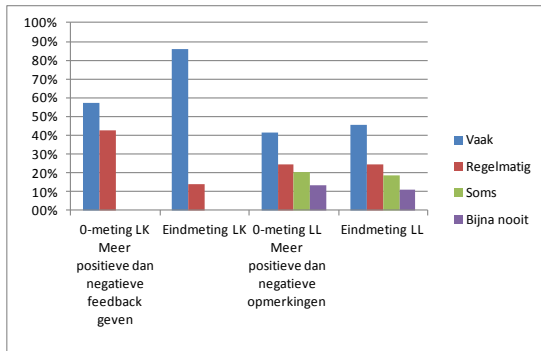
71	4	2	2	3	3	4	4	3	2	4	3				
72	3	1	2	3	4	4	3	3	1	3	3				
73	4	4	1	3	4	4	3	4	1	4	4				
74	4	1	1	2	4	3	4	4	2	4	3				
75	4	1	1	4	4	4	4	2	2	4	3				
76	4	1	1	2	3	4	2	3	2	3	3				
77	4	2	1	2	3	3	3	3	2	2	2				
78	3	2	1	3	4	3	4	2	2	2	4				
79	4	2	1	3	4	4	4	3	2	4	4				
80	4	1	1	2	4	4	4	4	1	3	2				
81	1	4	1	4	4	3	4	3	2	4	3				
82	3	1	1	3	4	4	3	4	2	4	3				
83	2	2	2	1	4	4	4	2	2	3	3				
84	1	3	4	1	2	3	1	1	4	2	1				
85	3	2	1	2	4	4	3	3	2	2	2				
86	3	1	1	3	3	4	4	3	2	3	3				
87	3	4	1	3	2	2	4	3	2	4	3				
88	4	3	1	3	3	4	2	4	2	3	4				
89	1	2	1	1	1	4	1	1	1	1	2				
90	4	2	1	3	3	4	3	4	2	4	4				
91	3	2	1	2	4	3	3	3	2	4	4				
92	4	3	1	3	4	3	3	4	2	4	2				
93	3	4	1	3	4	3	3	4	1	4	4				
94	2	3	1	2	1	4	2	2	3	2	1				
95	4	2	1	3	4	4	3	3	2	3	3				
96	3	1	2	3	2	4	3	2	1	4	2				
97	4	2	1	3	4	4	4	4	2	3	4				

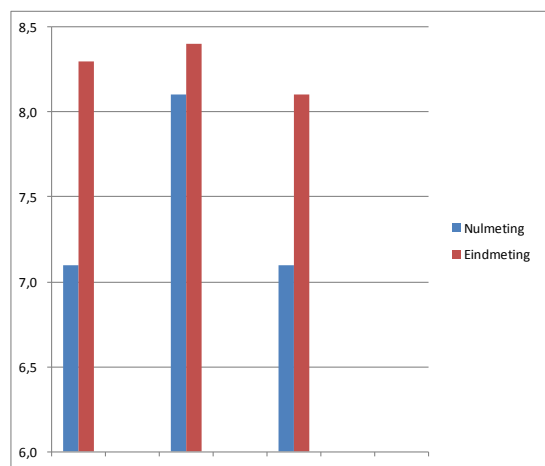
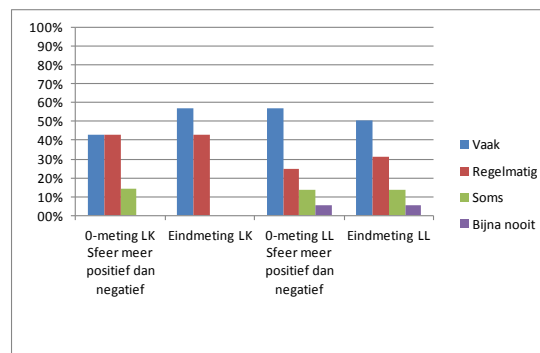
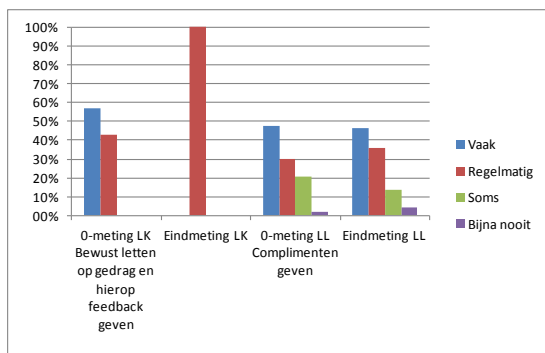
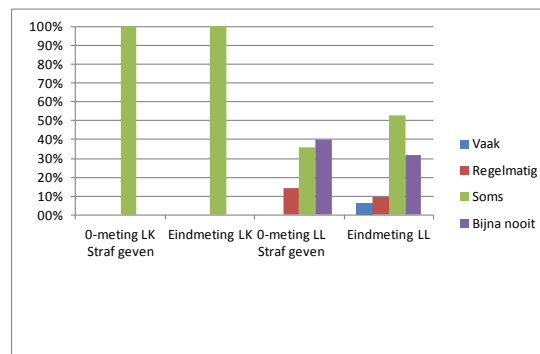
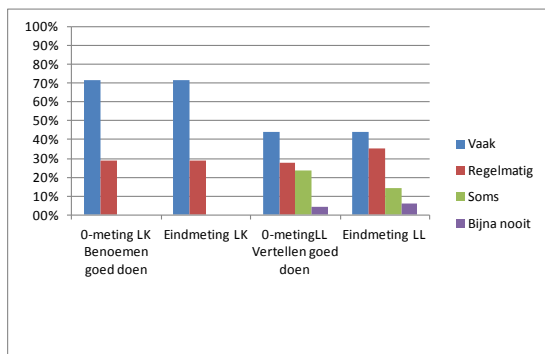
Bijlage 7: Meting percentages van de enquêtevragen

[illegible]

Bijlage 8: Grafieken

De grafieken zijn gemaakt naar aanleiding van de meerkeuzevragen en de schaalvragen.





Bijlage 9: Resultaten van de schaalvragen (0-meting)

Schaalvraag: geef je positieve feedback? Waar zit je op dit moment		Schaalvraag: welke waarde geef je aan het pedagogisch klimaat in de klas?	
Nulmeting Cvragen		Nulmeting Cvragen	
Waardering			Waardering
schaalvraag	Uitleg waardering schaalvraag	Hoe hogere waardering schaalvraag	pedagogisch klimaat
7	Toch meer effect en zichtbaarheid. Bij enkele leerlingen werkt het vaak ook als ik hun confronteer met hun ongewenst gedrag!	Ben er bewust van, doe het automatisch, soms benoem ik (teveel) wat niet goed gaat.	7
7		Ik probeer zo veel mogelijk te werken vanuit een positieve feedback. Zelfs uit negatieve gedragingen zijn positieve afspraken te maken.	8
8	Nog meer bewustwording van het benoemen van positief gedrag en belonen.	Ik benoem vaak het gewenste en positieve gedrag.	8
8	Tips en ideeën zijn altijd fijn.	Steeds bewuster daarmee omgaan en letten op wat en hoe je de dingen zegt.	8
6	Tijd. Rust, dus geen 100.000 dingen van buitenaf die onrust in de groep brengen.	Het gedrag in de groep is bij sommige kinderen zo dat ik moet ingrijpen, regelmatig. Op dat moment ben je met het negatieve gedrag bezig.	5
6	Een nog een grotere omslag naar positief denken.	Het is in bepaalde situaties niet gemakkelijk om positieve feedback te geven.	7
8		Ik wil kinderen blijven motiveren.	9
7,1			7,4
Schaalvraag: Hoe vind je de sfeer in de klas?			
Nulmeting Cvragen			
Waardering			
schaalvraag	Uitleg waardering schaalvraag		
10	Ik vind het gewoon leuk, omdat ik vrienden heb.		
10	Ik vind de klas fijn, want iedereen is lief tegen mij. Ik help iedereen en dat is leuk.		
5	Lazen vind ik niet zo fijn, doordat ik dat niet zo goed kan.		
10	Fijn, omdat ik alles kan doen.		
7	Soms maakt de juf grappes.		
7	Ik vind het leuk op mijn plek bij rekenen. Dat we niet meer hoeven te lopen bij rekenen.		
8	Door het buiten spelen, dat is leuk.		
10	Fijn. Fijn. Fijn.		
10	Ik vind het leuk in de klas om te spelen met de kinderen.		
10	De meester is grappig en de juf is lief.		
9	Soms vind ik het niet zo prettig, maar heel vaak vind ik het leuk, soms niet.		
10	Omdat de meester heel veel grappes maakt.		
9	Ik vind het soms leuk en heel soms ook niet.		
6	Soms maken ze veel lawaai.		
3	Omdat ik soms dingen mee naar huis moet nemen, wat ik op school al heb gemaakt.		
7	Nou, ik vind de meester heel grappig en daardoor vind ik de lessen leuker en makkelijker.15		
6	Nee, ik wil dat niet uitleggen.		
5	Omdat ik het soms niet fijn vind en soms wel.		
10	Ik blijf wel liever thuis, maar ik vind het toch heel leuk op school.		
7	Soms wordt er gekletst.		
10	De meester en de juf zijn heel leuk.		
8	Soms is er ruzie of niet of moeten we hard werken, maar soms is het ook heel gezellig!		
7	Kinderen praten veel.		
10	Super fijn!		
5	De meester is niet leuk.		
9			
9	Soms word ik boos en vind ik de klas niet leuk, maar dat gebeurt bijna nooit, wel dat het fijn is.		
10	Ik vind school leuk en alles is leuk van de school.		
7	Het meeste wel en soms niet.		
10	Omdat iedereen aardig doet tegen mij.		
9	Omdat als ik niks te doen heb, vervel ik me. Dus ik zit graag in de klas.		
10	Dat we leuke dingen doen en dat er weinig straf wordt gegeven.		
8	De leerkrachten leggen lessen vaak goed en duidelijk uit. Ze zijn aardig voor de kinderen, helpen je als je hulp nodig hebt.		
7	Ik zit in een fijne groep.		
5	Het is niet zo fijn in de klas, want het is heel vaak super druk in de klas.		
9	Dat ze heel soms mopperen.		
9	Het is altijd rustig.		
10	Het zijn leuke juffen die bijna nooit straf geven.		
9	Soms doen we leuke dingen en soms niet.		
10	Dat de kinderen weinig ruzie maken, bijna nooit.		
10	Iedereen helpt mij als het nodig is en we maken veel leuke dingen samen.		
10	Dat we leuke dingen kunnen doen.		
8	Ik vind sommige dingen niet zo leuk, zoals begrijpend lezen, geschiedenis, natuur.		
	Omdat de sfeer in de klas leuk is en het is mooi ingericht. Er zijn leerzame spelletjes zoals breuken, meten, klokkijken. Dat is best wel fijn om hier in de klas te mogen zijn.		
10	De klas ziet er gezellig uit. En ik kan fijn met de kinderen uit de klas omgaan.		
10	Omdat ik de juffen al ken! Omdat ze uitleg geven!		
10	De juffen zijn leuk, de lessen zijn leuk, school is superleuk!		
10	Omdat het een fijne groep is.		
8			
9	Het ligt een beetje aan de geluiden uit en in de klas.		
9	Nou, het is een gezellige en sfeervolle klas en als we werken is het super rustig.		
9	Omdat we weinig rekenen krijgen.		
6	Het zit er tussen in, want soms denk ik, ik haal het niet en dan denk ik dat ik het niet kan.		
7	Het gaat wel goed, maar soms is het wel een beetje moeilijk om me te concentreren.		
6	Omdat het heel druk is, maar het is ook super leuk.		
9	De meester kan grappig zijn en een beetje streng.		
7	Als het druk is, ben ik rustig en als het rustig is, dan ben ik soms druk.		
	Hij is altijd leuk en maakt ook hele leuke verhalen en geeft bijna nooit straf en praat het altijd heel goed uit. Dat vind ik leuk aan X en ik vind hem niet zo streng.		
9			
7	Soms kan het erg goed gaan, maar niet altijd.		
7			
8	Ik geef een 8, omdat hij soms wel heel boos wordt, maar daarna is de sfeer wat beter.		
4	Het komt door een paar kinderen in de klas en dan komen we niet toe aan leuke dingen en dan moet X steeds stoppen.		
	Iedereen maakt overal een drama van en als er wel eens een grapje gemaakt wordt of dat soort dingen, wordt iedereen meteen heel erg druk.		
4			
7	Het is soms heel druk in de klas en als de meester/juf even weg is begint bijna iedereen te praten en schreeuwen en je kunt bijna nooit rustig werken.		
6	Sommige kinderen doen irritant of vervelend in de klas en schreeuwen erdoor heen. X moet regelmatig op die kinderen schreeuwen en straf geven. En vaak zijn het dezelfde kinderen.		
5	Soms is het druk in de klas.		
8	Ik vind het heel leuk.		
8	De kist was wel erg leuk en de uitleg en is hij goed met boeken schrijven en grappen maken.		
3	Kinderen doen heel irritant onder de les.		
8	Het is wel vaak gezellig in de klas en ik kan veel leren.		
9			
7	Er is vaak ruzie, maar het gaat goed met de helft van de klas.		
8	Het is soms erg druk en ze hebben wel eens ruzie, maar voor de rest gaat het best goed.		
9	Nou hij is aardig en dat houdt de sfeer leuk.		
4	Er zitten 7 irritante kinderen in de klas die de sfeer verpesten.		
9			
10			
7			
8	Sinds we in de kring hebben gezeten, was de sfeer leuk in de klas.		
8			
8			
10			
9	Het is gezellig.		
9	Het is gezellig en er zijn bijna geen ruzies meer.		
8			
9	Soms is er ruzie.		
	Er zijn soms ruzies en dan gaan we in een kring zitten en dan wordt erover gepraat. Dan is de sfeer weer een stuk beter en door de spelen gaat de sfeer ook weer beter.		
8			
9	We hebben vrijdag een gesprek gehad in de klas. Bijna iedereen moest hullen en vanaf toen is de sfeer ook beter geworden.		
9	Ik vind het heel gezellig in de klas en leuk, maar er wordt af en toe ruzie gemaakt.		
9	De sfeer in de klas is vaak heel goed, maar soms zijn we te druk en komt er ruzie.		
6	Soms is het gewoon niet leuk.		
7	Eerst was er veel ruzie in de klas, maar nu bijna niet meer. En we zijn nu bezig om een 10 te halen voor de sfeer.		
9	Wij als klas moeten eerst hullen en dan kunnen we lachen.		
	Meestal is de sfeer minder goed door sommige jongens. Ikzelf kan dan ook beter met meisjes omgaan, maar ik kan ook met vijf jongens of meer opschieten.		
3			
9	Soms is er ruzie, maar dat wordt weer goed gemaakt, vandaar de 9.		
9	De laatste weken in groep 7 hebben we ons een soort van knal gegeven, dat wij een echte band hebben gekregen.		
9			
8,1			

Bijlage 10: Resultaten van de schaalvragen (eindmeting)

Eindmeting C vragen			
Waardering schaalvraag	Uitleg waardering schaalvraag	Hoe hogere waardering schaalvraag	Waardering pedagogisch klimaat
8	Misschien de bewustwording om me niet te focussen op de kids die niet luisteren, hun afschakelen van de groep in mijn hoofd.	Let er bewust op. Probeer aan te geven wat er juist goed gaat i.p.v. te reageren op negatief gedrag.	8
8		Ik let bewust erop om positieve feedback te geven. Eerst benoemen wat goed is en dan kijken wat beter of anders kan.	8
8		Het positief belonen begint vanzelf te gaan, ook onbewust.	9
9		Voor een deel gaat het vanzelf, zit het in me. Voor een deel ben ik er soms bewust mee bezig, wat en hoe ga ik zeggen wat ik wil zeggen.	9
9		In bewoording wel. Ik geef complimentjes, maar kom er vaak niet toe om met duimpjes te werken (vergeet het vaak in de drukte van de dag).	8
7	Blijven oefenen om minder vaak niet te zeggen.	Door het PBS-systeem is het gemakkelijker om positieve feedback te geven. Je hebt 'lets in handen'.	7
9	Meer ervaring met verschillende situaties om te leren hoe ik moet reageren.	Van de reacties die ik ontvang van kinderen. Ze vinden het fijn als ze duidelijkheid te horen krijgen.	8
8,3			8,1
Eindmeting C vragen			
Waardering schaalvraag	Uitleg waardering schaalvraag		
5	Omdat ik op school kan leren, maar dan kan ik mama niet zien.		
10	Iedereen helpt mij. Door jullie kan ik zo goed praten.		
5	Want ik heb soms ruzie.		
6	Soms ben ik bang, als de juf kwaad is.		
8	Best wel veel complimenten.		
9	Bij mijn tafel praten ze veel en dat vind ik niet leuk bij rekenen. Dan wil ik voor zitten.		
10	Omdat jullie complimenten geven.		
10	Complimenten geven jullie.		
10	Dat deze school fijner is.		
10	Ja, iedereen doet wel zijn beste beentje voor en de meester is lief.		
5	Omdat hij veel te veel regelmatig straf geeft.		
10	De kinderen maken grappjes.		
10	Omdat hij veel grappjes maakt en soms bijna iets negatiefs doet, maar bijna nooit.		
7	Soms dan ben ik wel blij, want soms als ik ga werken, dan snap ik het niet.		
10	Dat de meester veel grappen in de klas maakt.		
9	Ik vind het bijna altijd fijn, soms heb ik een kleine ruzie.		
4	Nee, sorry.		
9			
9	Nee.		
7	Beetje. Heel vaak is de meester streng.		
10	De meester is altijd grappig.		
10	Omdat de juf en de meester lief zijn en het is altijd feest!		
10	Ik vind het heeeeeeeeeeeeeee leuk in de groep.		
10	Super!		
10	Ik luister naar de meneer, maar dan ineens geeft hij gewoon andere opdrachten.		
10			
10	Omdat ik het een hele leuke klas vind.		
5	Soms vind ik het saai en ook weer leuk.		
10	Soms ruzie.		
10	Ik vind het gezellig.		
10	Omdat er leuke juffen in de klas zijn.		
9	Omdat ik de klas leuk vindt en soms niet.		
10			
9	Soms is het erg krap met de lessen.		
7	Want er is soms veel ruzie.		
9			
10	Het is altijd gezellig.		
10	Het is een super gezellige klas.		
5	Ik vroeg aan D of ik mee mocht spelen en ze zei nee en tegen D zei ze ja.		
10	Omdat heel veel kinderen leuk tegen elkaar doen.		
10	Het is leuk en we hebben bijna nooit ruzie.		
10	Ik vind de sfeer in de klas leuk.		
8	Door ruzie en sommige lessen.		
10	Omdat het fijn is in de klas.		
10	Ze zijn in de klas altijd gewoon heel sociaal.		
10	We hebben gewoon een rustige klas.		
10			
10	Het is een fijne groep.		
9	Ik heb er geen reden voor. Het is gewoon....leuk.		
7	Er is vaak onrust en vaak geschreeuw met straf.		
8			
10	Ze zijn heel aardig.		
6	Soms is het druk als ik wil werken.		
10	Het is super leuk in de klas.		
8	Het gaat goed, want het is vaak stil, maar dan niet als de leswisseling komt. Maar dat maakt niet echt uit, het wel iets minder.		
9	Aan het begin van het jaar waren we allemaal heel druk en we maakten veel ruzie, ons gedrag was niet goed. Maar X heeft ons echt heel goed geholpen en ik weet dat ik hem kan vertrouwen, mij in de juiste richting te duwen.		
8	Het is druk, maar ook wel weer leuk.		
8	Het gaat beter in de klas.		
9	Soms is het niet leuk, maar het is nu veel leuker.		
7			
10	Omdat het de laatste tijd rustiger en gezelliger is.		
8	Nou, als we werken is het vaak stil en als de meester iets uitlegt. En ik heb een 8 ingevuld, omdat als de meester een grapje maakt lacht de klas niet, maar ze blijven erin.		
8	Meestal is het heel gezellig, maar vaak ook onrustig.		
9	De sfeer is veel beter en het is leuker en gezelliger, met de duimpjes vind ik het ook heel leuk.		
9	Het gaat meestal wel goed in de klas, maar soms is het te druk.		
7	Omdat er veel straf gegeven wordt.		
8	Het is best leuk, maar soms een beetje druk.		
9	Het pesten moet weg en dan is het een 10!		
10	Door de grappen.		
10	Het is gewoon heel leuk in de klas.		
8			
10	Het gaat steeds beter met de klas.		
9	Aan het begin van het jaar was de sfeer niet goed. Nu is het stukken beter geworden en het is bijna altijd gezellig.		
7	Sommige kinderen zijn snel boos en soms irritant.		
6	Er zitten veel irritante kinderen in de klas.		
8	Het is vaak leuk in de klas, maar er is ook best veel ruzie.		
8	Omdat de laatste tijd meer ruzies komen.		
8	Het is vaak leuk in de klas.		
9	Soms is er ruzie.		
7	Het is wel gezellig, maar heel veel ruzie.		
9	Er is vaak drukte en soms ruzie en dat verpest de sfeer.		
7	Er is best wel veel ruzie in de klas.		
7	Ik vind het een 7, want S doet vaak vervelend. De rest is oké.		
2	Ik vind X negatief, ik denk dat de sfeer beter wordt als hij weg is.		
6	Er is de laatste tijd ruzie.		
8	Soms is het te druk.		
7	Omdat de meester weg gaat, vind ik het minder en omdat er nu weer ruzies zijn.		
9	Ik vind dat de sfeer beter is dan het begin van het jaar. Er zijn ook minder ruzies dan eerst.		
5	Er is vaak ruzie en ik ben al bij drie betrokken. Twee zijn al opgelost, maar bij één kregen S en ik de schuld.		
9	Het is heel gezellig met soms een grapje, maar we werken ook serieus. En soms is er wel eens ruzie, maar die wordt dan weer snel opgelost.		
8	Er is best vaak ruzie in de kleine pauze.		
8	De laatste tijd lijkt het net of niemand me mag!		
10	Ik vind de sfeer goed en fijn. Ik vind de klas een topklas.		
4	Ikzelf heb veel buikpijn en dat heeft grote gevolgen voor mij en voor de klas. En er is veel ruzie.		
9	Er is soms ruzie in de klas, maar dat wordt meestal weer snel opgelost. En het is ook gezellig in de klas.		
6	Er zijn steeds meer ruzies in de klas, omdat X weg gaat en dat willen we niet.		
9	Soms is er veel ruzie en dan is de sfeer soms niet zo fijn in de klas, maar dat is maar 1 %, 99 % heeft de klas een goede en fijne sfeer.		
8,4			

Bijlage 11: Resultaten van de interviews

Uit ethisch oogpunt zijn de uitspraken die herleid kunnen worden tot de geïnterviewden verwijderd.

A	Kwaliteit van de groepsfeer
1	<i>“Hoe ervaren de leerlingen de school?”</i> <u>0-meting</u> 1. Ja, ik krijg van de kinderen de reacties dat ze de school als prettig ervaren. 2. De kinderen komen graag naar school. 3. Elk kind voelt zich veilig en prettig en durft zichzelf te zijn, maar heel veel kinderen voelen wel de druk van het volle programma. 4. Ja, er is een goede onderlinge omgang. 5. De kinderen vinden het leuk op school, want ze doen enthousiast mee. 6. Dat is wisselend. Sommige leerlingen zitten liever hier dan thuis. De overhand is positief om te komen, maar ze hebben niet altijd veel zin. <u>Eindmeting</u> 1. Ja, ze komen wel graag. 2. Ja, ze komen met plezier. 3. Ja hoor. 4. Ja, de kinderen komen met plezier. 5. Ja, dat is niet veranderd. 6. Ja, kinderen komen graag naar school.
2	<i>“Hoe vind je de sfeer in je klas? (totaalindruk)”</i> <u>o-meting</u> 1. De sfeer is nog niet zoals ik zelf graag zou willen. 2. Fijne werksfeer. 3. Gezellige sfeer, zeker tijdens de groepsoverstijgende lessen. De sfeer is grimmiger tijdens de gesplitste lessen, want ik heb zo weinig tijd. 4. Goed, er is wel een verschil tussen groep X en Y. 5. Leuk groepje ten opzichte van vorig jaar. 6. Lastig. Ik moet alle zeilen bijzetten. <u>Eindmeting</u> 1. Onrustig, minder goede sfeer. De groep is nu bewerkelijker. De sfeer is wisselend. 2. De laatste 4 à 5 weken is de sfeer enorm verbeterd. 3. Heel goed. 4. Goed. 5. Geweldige sfeer, zo fijn in deze groep, zo anders dan vorig schooljaar. 6. Wisselend, de ene keer zeg ik “Yes!” en de andere keer loopt het niet lekker in de groep. Ik heb er een flinke rol in gespeeld en ervaar het als een uitputtende rol. Ik steek er veel energie in en zie dat dit effect heeft. Ik merk voortgang in de groep.
3	<i>“Waarop baseer je dit oordeel?”</i> <u>0-meting</u> 1. De kinderen praten veel, lopen door de klas, geen optimale luisterhouding. 2. De kinderen weten wat er van hun verwacht wordt. 3. Wanneer ik zelf de druk voel, reageren de kinderen hierop. Dit geldt ook wanneer ik zelf ontspannen ben. 4. Prima samenwerking, weinig ruzies. De kinderen veranderen heel erg als ze naar

	groep X gaan. 5. Fijn volume. 6. Dat komt door het gedrag van de leerlingen. Ze reageren erg op elkaar en zijn heel snel heel druk. <u>Eindmeting</u> 1. Op maandag moet de structuur weer aangebracht worden. Door afwezigheid van collega zijn er de laatste weken al 7 mensen in de groep geweest. En dat is niet goed, daar kunnen een heel aantal kinderen echt niet tegen. Op woensdag is de groep weer zoals ik graag zou willen. 2. Eerst kostte het moeite om fijn met elkaar om te gaan. Nu hoef ik nog maar weinig woorden te gebruiken om ze te krijgen, zoals het hoort. De kinderen willen complimenten hebben. De kinderen voelen elkaar nu beter aan en sturen elkaar. 3. Er zijn dagen dat de leerlingen verdraagzaam zijn en dat ze gezellig zijn. Er zijn ook dagen dat de kinderen kattig zijn en weinig kunnen verdragen. 4. Onderlinge acceptatie, de onderlinge samenwerking. 5. De ping van SWPBS is overbodig, de kinderen luisteren altijd meteen. 6. Op het moment dat er een verandering plaatsvindt (bijvoorbeeld vervanger, andere activiteit) grijpen sommige leerlingen hun kans en maken daar meteen misbruik van.
4	<i>“Wat vind je positieve aspecten van de groepssfeer?”</i> <u>0-meting</u> 1. De kinderen zijn hulpvaardig. Het rode stoplicht vinden ze moeilijk. 2. De kinderen werken op een vrij zelfstandige manier. 3. De kinderen zijn behulpzaam. 4. De behulpzaamheid, heel veel kinderen willen en kunnen samenwerken met elkaar. 5. De kinderen zijn enthousiast en doen mee. Ze vinden het leuk op school. 6. Ondanks de problematiek onderling, werken de leerlingen samen op het moment dat dit mag. We kunnen ook met elkaar lachen en dat schept een band. <u>Eindmeting</u> 1. De hulpvaardigheid. 2. De kinderen gaan op een fijne manier met elkaar om. 3. De leerlingen kunnen gezellig met elkaar zijn. 4. Vooral de onderlinge acceptatie. In de groep zitten heel wat kinderen die anders zijn, maar dit wordt geaccepteerd. 5. De kinderen zijn zo behulpzaam, er is veel zorg om elkaar. 6. De leerlingen accepteren elkaar zoals ze zijn.
5	<i>“Welke aspecten van de groepssfeer beoordeel je negatief?”</i> <u>0-meting</u> 1. De kinderen bemoeien zich veel met elkaar. 2. Er zijn individuen die nog niet zelfstandig kunnen werken en kinderen die alles willen regelen. 3. De concentratie van de groep, de kinderen kunnen zich moeilijk focussen. 4. Er zijn een aantal bijdehante kinderen. 5. Dat is niet van toepassing, want dit is een leuk en relaxed groepje. Er gebeurt gewoon niets vervelends in de groep. 6. De drukte, het reageren naar elkaar. De leerlingen zijn fysiek en vooral in de pauzes. <u>Eindmeting</u> 1. De onrust in de groep, leerlingen die zich voortdurend met elkaar bemoeien. 2. De leerlingen die voortdurend alles willen bepalen. 3. De sfeer is zeer afhankelijk van een aantal sfeerbepalers. Als die kinderen een slechte

	dag hebben, heeft de hele groep hier last van. - G wil af en toe de sfeer verpesten, maar dit kap ik meteen af. Ik geef hem hiervoor geen ruimte. G had eerst ook elke pauze ruzie met A, maar dit hebben we klassikaal besproken. We hebben afgesproken dat we zo niet het hele jaar wilden doorgaan met ruzie maken en ruzie oplossen. Ze mogen nu niet meer samenspelen. - Het lesrooster is op de woensdag zo overvol, dat de kinderen dit aanvoelen. Dit zorgt wel eens voor druk, maar ze doen gewoon mee hoor. Dat is geen enkel probleem. - De vele ruzietjes om niks. Dat kost elke keer zo veel tijd en energie.
6	<i>“Hoe worden de uitvoering van het schoolprogramma en de schoolprestaties door de groepssfeer (positief en negatief) beïnvloed?”</i> <u>0-meting</u> - Investeren in groepssfeer kost tijd. - Er zijn veel schrijfp opdrachten. - Er is veel druk, werk dat af moet. - N.v.t.. - Het is een vol programma, we moeten nog het ritme vinden. Maar de kinderen willen en stralen dit uit. - Door de drukte en de zwakke concentratie wordt niet alles eruit gehaald wat erin zit. <u>Eindmeting</u> - Het rooster is al vol en door het werken aan de sfeer gaat er tijd verloren. - Druk lesrooster en dan nog alle dingen die ertussendoor komen vliegen, zoals de kerstmarkt nu. De laatste 5 minuten van de dag evalueer ik samen met de kinderen hoe het gegaan is. Ik benoem vooral de positieve dingen en de kinderen benoemen die ook. De minder goede dingen noemen we tips. - Het programma is erg druk. Alles moet maar afgeraffeld worden. Dat gaat ten koste van de gezelligheid in de groep. - N.v.t. - Het volle lesrooster heeft wel eens op de woensdag een negatieve invloed. Gelukkig hebben we op de donderdagmiddag tijd voor leuke dingen. - Door de vele gesprekken die met leerlingen gevoerd worden ontstaat er wel eens een vervelende sfeer in de groep.
B	Relatie leerkracht - leerlingen
1	<i>“Spreid je de aandacht evenwichtig over alle leerlingen?”</i> <u>0-meting</u> - Ja, ik geef iedereen aandacht. - Dat probeer ik wel altijd te doen. - Ik probeer mijn aandacht wel te verdelen. - Ja, dat dacht ik wel. - Dat probeer ik wel. - Ja, maar ik heb nog niet met alle leerlingen een band kunnen opbouwen. Ik houd wel van duidelijkheid. Ik benoem welk gedrag ik wil zien en wat ik niet wil zien.
2	<i>“Met welke leerlingen heb je een goede, prettige relatie?”</i> <u>0-meting</u> - Ik wil geen onderscheid maken. Een goede relatie kan opgebouwd worden middels het voeren van leergesprekken. - Er zijn veel kinderen met wie ik een goede relatie heb. Ik ben me ervan bewust dat er ook kinderen zijn die niet opvallen en die vlug vergeten worden. Hiermee ben ik bewust bezig.

	3. Natuurlijk heb ik mijn voorkeuren, maar ik probeer iedereen het gevoel te geven dat hij er is. 4. Met bijna alle kinderen. 5. Ik heb met alle kinderen een prettige relatie en kan op dezelfde manier met ze omgaan. Sommige kinderen blijven na school wel eens 'hangen', daar ga je dan wat amicaler mee om. 6. Er zijn een aantal leerlingen met wie ik nog niet een gesprek heb kunnen voeren vanwege tijdgebrek. Ik zeg heel bewust tegen hun: "Ik ben je niet vergeten, ik weet dat je er bent." <u>Eindmeting</u> 1. Ik probeer geen onderscheid te maken. Sommige kinderen hebben wel een andere aanpak nodig. Ik wil leerlingen zo benaderen dat de boodschap duidelijk is, maar wel op een positieve manier. 2. D, K en R, dat is nu helemaal over. Hierdoor loopt het in de groep nu veel beter. 3. Och, elk kind is leuk, maar D kan echt op een hele leuke manier de sfeer positief bepalen. 4. Eigenlijk met alle leerlingen, het zijn allemaal leuke kinderen. 5. Met alle kinderen heb ik een goede relatie. 6. Op 2 leerlingen na met alle leerlingen. Ze worden steeds losser en durven ook steeds meer grapjes te maken.
3	<i>"Wat vind je goed of prettig aan die relaties?"</i> <u>0-meting</u> 1. Ik vind het goed wanneer ik kinderen zelf de oplossing laat aandragen. 2. Kinderen die fijn werken. 3. Het zijn van die schatten. 4. Ze zijn leuk. 5. Daar kun je grapjes mee maken. 6. N.v.t.. <u>Eindmeting</u> 1. Kinderen zelf verantwoordelijk maken voor hun oplossing. 2. Ze werken nu fijn en weten wanneer ze moeten stoppen. 3. D heeft leuke humor. Hij heeft ook een groot empathisch vermogen en kan zich ook in de leerkrachten verplaatsen. 4. Leuke kinderen. 5. Ze zijn heel zorgzaam en behulpzaam voor elkaar, maar houden ook rekening met mij. 6. Ze worden steeds losser en durven ook steeds meer grapjes te maken.
4	<i>"Met welke leerlingen laat de relatie te wensen over?"</i> <u>0-meting</u> 1. Daar heb ik geen last van. 2. Met twee kinderen kost het me moeite, maar ik zet mijn schouders eronder. 3. Er zijn 2 kinderen die moeilijk zijn. Ik moet me ervan bewust zijn dat ik ze positieve feedback geef. 4. Twee leerlingen die veel aandacht eisen. 5. S 6. L <u>Eindmeting</u> 1. M en J hebben een andere aanpak nodig, maar ik heb geen slechte relatie met hun. 2. W, daarmee kan ik moeilijker omgaan. Het lukt niet altijd. Soms is hij furieus en soms vrolijk. N vind ik moeilijk te benaderen, weet niet of het wel of niet goed uitpakt.

	3. L, R en N. 4. G is een stiekeme leerling, verdraait ook altijd alles negatief. 5. Met geen enkele leerling, ook de relatie met S is positief omgedraaid. 6. N en C
5	<i>“Waarom vind je die relaties niet prettig?”</i> <u>0-meting</u> 1. N.v.t.. 2. Bij die kinderen ben ik er continu mee bezig om ze een positief gevoel te laten behouden. 3. Die leerlingen doen waar ze zelf zin in hebben. 4. Ze zijn zo bijdehand. 5. Daar komt niks uit. Ze reageert niet. Alles gaat langs haar heen, ze is er niet bij, zo traag. Dat irriteert me. 6. Ik moet continu het gedrag sturen. <u>Eindmeting</u> 1. N.v.t. 2. Dat wisselvallige van die 2. 3. Deze leerlingen bepalen enorm de sfeer. Ik wil niet meer de hele groep hiervan de dupe laten worden, dus ik zet deze leerlingen na een aantal waarschuwingen buiten de groep. Ik wil de dag positief kunnen afsluiten met de andere kinderen. 4. G verpest vlug de sfeer binnen de groep. 5. N.v.t. 6. N heeft zo vaak uitbarstingen, hij denkt niet eerst na en reageert meteen (fysiek), hij houdt zich nooit aan spelregels, hierdoor veroorzaakt hij vaak conflicten in de groep. C is stiekem en zet kinderen tegen elkaar op, hij weet N ook elke keer zo te bewerken dat deze ontploft.
6	<i>“Let je bewust op gewenst leerling-gedrag en geef je bewust positieve feedback hierop aan de leerling?”</i> <u>0-meting</u> 1. Ik gebruik de ik-boodschap altijd en ook wanneer het gedrag te wensen overlaat maak ik er een positieve ik-boodschap van. 2. Ik heb het te druk met de leerlingen die ongewenst gedrag laten zien. 3. Er zitten schatjes bij, maar ik ben vooral bezig met de kinderen die storend zijn. 4. Ik zeg zo veel mogelijk wat er goed gaat in de groep. 5. Ik hoef kinderen bijna nooit terecht te wijzen. Ik kan bijna altijd benoemen wat er goed gaat. 6. Ik probeer er wel op te letten, maar dit gaat niet bewust. <u>Eindmeting</u> 1. Het is mijn laatste jaar en ik de ontwikkelingen zijn toekomstgericht. Daar ben ik eigenlijk niet meer mee bezig. Misschien heb ik er onbewust iets mee gedaan. 2. Ik gebruikte het woord niet heel vaak. Daar ben ik me bewust van geworden. Ik zeg nu veel vaker tegen leerlingen wat ze goed doen. 3. Ik denk dat ik al van nature positief ben, nu let ik daar nog beter op. Ik wil vooral positieve aandacht geven aan de positieve leerlingen. 4. Ik ga nu wel veel bewuster om met het geven van positieve feedback. Ook waardeer ik leerlingen nu veel meer voor hun eigen inbreng. Ik probeer meer complimenten uit te delen. Ik denk alleen niet altijd aan het uitdelen van de duimpjes. Als een leerling me daaraan laat denken, deel ik ze uit. 5. Ik merk weinig verandering in het geven van positieve feedback. Complimenten geef ik vaak vanzelf. Soms doe ik het bewust. De complimentenkaartjes van SWPBS zijn

	niet altijd nodig, maar ik doe het omdat we dit nu eenmaal hebben afgesproken. Ik ga dan op de gang staan en geef kinderen duimpjes. Wanneer ik wel eens niet zo positief heb gereageerd, kom ik hier later met de kinderen op terug. Ik bespreek dan ook mijn eigen gevoel en vraag of de kinderen ook begrijpen hoe ik me voel. 6. Ik ben niet veranderd. Mijn gedrag is niet veranderd.
C	Relaties tussen leerlingen
1	<i>“Welke leerlingen gaan plezierig met elkaar om?”</i> <u>0-meting</u> 1. De meeste kinderen spelen leuk met elkaar. 2. Bepaalde groepen kinderen spelen leuk met elkaar. 3. Alle leerlingen gaan leuk met elkaar om. Twee leerlingen vallen op. Eén heeft daar zelf niet zo’n last van, bovendien wordt hij door iedereen geaccepteerd. 4. Bijna alle kinderen. 5. In deze klas zijn er veel minder problemen tussen kinderen. 6. Er zijn een aantal groepjes die samen spelen. <u>Eindmeting</u> 1. De meeste leerlingen spelen en werken leuk met elkaar. 2. Onderling is de band veel beter. Er zijn minder irritaties. Dat onderling elkaar de schuld geven, wilde ik eruit hebben. Dat lukt nu veel beter. Dat benoem ik ook. Zeker als een kind zelf zegt dat hij iets gedaan heeft. Dan zeg ik ook: “Ik vind dat toppie!” 3. Alle kinderen spelen wel leuk met elkaar. 4. Alle leerlingen, behalve G en A. 5. Alle kinderen gaan leuk met elkaar om en helpen elkaar. 6. Alle kinderen accepteren elkaar zoals ze zijn.
2	<i>“Waarom vind je dat?”</i> <u>0-meting</u> 1. De kinderen gaan op een prettige manier met elkaar om. 2. De kinderen spelen leuk met elkaar. 3. Leuke sfeer onderling. 4. De kinderen maken weinig ruzie. 5. Minder problemen hebben ze met elkaar. 6. Tijdens de vrije momenten hebben ze onderling een goed contact. Wanneer de kinderen bijvoorbeeld het basketbalveld mogen gebruiken, spelen ze allemaal samen. Iedereen mag meedoen. <u>Eindmeting</u> 1. De kinderen spelen en werken leuk met elkaar. 2. Er zijn minder irritaties. De band is beter. Kinderen kunnen elkaar beter verdragen. 3. De kinderen van groep X hebben een hechter en intenser contact met elkaar. Ze kunnen ook wel knallen, maar ze hebben nu echter contact met elkaar. De kinderen van groep Y hebben een oppervlakkiger contact met elkaar. 4. De leerlingen accepteren elkaar zoals ze zijn. 5. Ze hebben geen problemen met elkaar. 6. Iedereen, ook N mag meedoen.
3	<i>“Waarom zouden deze leerlingen zo met elkaar omgaan?”</i>

	<u>0-meting</u> 1. Ze hebben dezelfde interesses. 2. De aanpak van vorig schooljaar heeft zijn vruchten afgeworpen. 3. De kinderen kennen elkaar al heel lang, vanaf de kleuters. 4. Ze gaan onderling goed met elkaar om. 5. Ze vinden het leuk samen. 6. Ze mogen het 'veld' gebruiken en spelen dus samen. <u>Eindmeting</u> 1. Vinden dezelfde dingen leuk. 2. Meer acceptatie van elkaar. 3. Dit is afhankelijk van de leeftijd. 4. Ja, geen idee eigenlijk. 5. Ze zijn zorgzaam. 6. Ze accepteren elkaar zoals ze zijn.
4	<i>"Welke leerlingen hebben voortdurend of vaak problemen met elkaar?"</i> <u>0-meting</u> 1. Er zijn een paar kinderen die vlug het gevoel hebben dat ze er niet bij horen. Na het buiten spelen voer ik af en toe een gesprek met hen om de lucht te klaren. 2. Eén leerling ligt buiten de groep. 3. Die ene leerling heeft voortdurend problemen met anderen en daagt de kinderen uit. 4. Die twee leerlingen die al eerder genoemd zijn. 5. Van X en Y krijg ik niet veel mee, ik ben er te weinig, maar ik weet 't wel. Ik let er wel op, zeker bij het naar buiten gaan. Ik vraag aan ze: "Hoe is het gegaan?" 6. N <u>Eindmeting</u> 1. De jongens hebben na het speelkwartier ruzie met elkaar, maar daarna spelen ze weer met elkaar. D wordt niet altijd geaccepteerd, omdat ze zich voortdurend bemoeit met anderen. J laat mensen vaak niet uitpraten en begint meteen met: "Ja, maar..." Daar is ze zichzelf helemaal niet bewust van. 2. N en C zorgen vaak voor irritaties. 3. L, F en N hebben veel ruzies met leerlingen. 4. De relatie tussen A en G gaat nu beter, want ze blijven wat meer uit elkaars buurt. 5. G en A. 6. N, C en R, hij wordt vaak gepest wanneer ik er niet ben.
5	<i>"Waarom vind je hun relatie problematisch?"</i> <u>0-meting</u> 1. Ze maken een probleem wat er vaak niet is. 2. Er volgt voortdurend een reactie op een reactie. 3. Deze leerling daagt kinderen uit en doet ze zonder reden pijn. 4. Die leerlingen hebben al ruzie vanaf groep 1. 5. Dingen gebeuren stiekem. 6. Deze leerling is fysiek, vooral in de pauze. <u>Eindmeting</u> 1. Geruzie bij het voetbal. Bemoeizucht. 2. N kan er niks aan doen, maar C lokt hem vaak uit. 3. Rekening met elkaar houden is nog moeilijk. In deze groep zitten veel leerlingen waar iets mee is. 4. Ze hebben veel ruzies. Na de pauze was ik elke keer veel tijd kwijt aan het oplossen van die problemen. Dit ging ook ten koste van de sfeer.

	5. N.v.t. 6. N heeft zo vaak uitbarstingen, hij denkt niet eerst na en reageert meteen (fysiek), hij houdt zich nooit aan spelregels, hierdoor veroorzaakt hij vaak conflicten in de groep. C is stiekem en zet kinderen tegen elkaar op, hij weet N ook elke keer zo te bewerken dat deze ontploft. R wordt vaak gepest wanneer ik er niet ben.
6	<i>“Kun je er mogelijke oorzaken voor aanwijzen?”</i> <u>0-meting</u> 1. Er zijn kinderen met ADHD, ADD en één leerling die veel aandacht vraagt. 2. Deze leerling heeft PDD-NOS, hier kan hij eigenlijk ook niks aan doen. 3. De thuissituatie is problematisch, ze krijgt niet altijd het juiste voorbeeldgedrag te zien. Mogelijk is er ook intern iets aan de hand. De andere leerling heeft kenmerken van Asperger en wil graag doen waar hij zin in heeft. 4. De ene is stiekem en de andere is goudeerlijk. Eerst speelden ze thuis samen, maar nu niet meer. Van één leerling zoekt moeder voortdurend contact met de ander via social media. Beide hebben dyslexie. 5. Ik weet niet, ik ben er te weinig. 6. Sommige kinderen hebben een iets andere positie, lagere pikorde. <u>Eindmeting</u> 1. Kinderen met diagnoses, kinderen die thuis alles mogen, problematische thuissituatie. 2. N heeft PDD-NOS, C gebruikt dit handig. 3. Veel leerlingen met autisme of trekjes ervan. Veel kinderen waar iets mee is. 4. G en A kunnen gewoon niks van elkaar verdragen. 5. N.v.t. 6. N heeft PDD-NOS, een aantal kinderen zijn heel bepalend in de groep.
D	Relatie onderwijsprogramma - groepssfeer
1	<i>“Welke positieve invloeden heeft het onderwijsprogramma (inhoud, werkvormen, groeperingvormen, leer- en hulpmiddelen, programmadruck) op het functioneren van de groep en van jezelf?”</i> <u>0-meting</u> 1. We hebben in de hele school een leerrijke omgeving gecreëerd. Ik vraag me af wat het effect hiervan is. 2. De blokjes consequent bij zelfstandig werken gebruiken, zorgt voor rust in de groep. 3. N.v.t.. 4. De Leefstijllessen hebben een positieve invloed, op een speelse manier worden de omgangsvormen geoefend. 5. Maar de afwisseling maakt het wel leuker. 6. Het werken is zeer intensief, ik geef me voor 100 %. Aan het einde van de dag ben ik gesloopt. <u>Eindmeting</u> 1. Ik vraag me vaak af wat het effect is van onze extra interventies. Ik weet ook niet of dit altijd zo positief is. Neem nou SWPBS....loopt dit nu echt zo goed?..... 2. Ja, geen idee. Oh ja, de blokjes zorgen voor rust en duidelijkheid. 3. Fröbeldingen vind ik fijn. Prettig als de routine van het programma duidelijk is, lesgebonden methodes. Veilig Leren Lezen, weinig poespas. 4. Ik houd wel van de variatie van werkvormen. 5. Ik vind de vakken leuk in deze groep. Ik werk met plezier. 6. Ik steek veel energie in de groep. Als ik zie dat dit effect heeft, geeft me dat een goed gevoel.

2	<i>“Waarom vind je die invloeden positief?”</i> <u>0-meting</u> 1. N.v.t.. 2. Er ontstaat meer rust in de groep. 3. N.v.t.. 4. De kinderen gaan goed met elkaar om en je leert de leerlingen hierdoor beter kennen. 5. De afwisseling in vakken maakt het leuker voor de kinderen, maar ook voor mezelf. 6. Alles wordt goed afgewogen. Ik heb altijd een groter doel voor ogen. <u>Eindmeting</u> 1. N.v.t. 2. Meer rust. De kinderen weten ook beter wanneer ze moeten stoppen. 3. Dat zorgt voor duidelijkheid. 4. Zo komt er geen sleur in de dag. 5. Buiten het lesrooster ervaar ik geen druk. 6. Dat geeft me een goed gevoel.
3	<i>“Welke negatieve invloeden heeft het onderwijsprogramma op het functioneren van de groep en van jezelf?”</i> <u>0-meting</u> 1. Ik mis bij methodes de onderzoekende houding die er van leerlingen gevraagd wordt. Er mag meer thematisch gewerkt worden, de kloof tussen Wereldspel en wereldoriëntatie is groot. Het onderwijs mag dynamischer zijn. Binnen school mogen er meer materialen aangeschaft worden voor rekenen en taal. 2. De kinderen zitten in teams bij elkaar, hierdoor worden kinderen sneller afgeleid. Tijdens een gesprek met de groep kwam naar voren dat opvallend veel kinderen twee aan twee willen zitten. 3. Zoals ik al eerder gezegd heb, ervaar ik het programma als zeer vol. 4. N.v.t.. 5. Het volle lesrooster is negatief. 6. Aan het einde van de dag ben ik gesloopt. <u>Eindmeting</u> 1. Niks explorerends. Begrijpend lezen en de zaakvakken zijn armzalig en schraal. Nieuwsbegrip is altijd informatief en de teksten spreken kinderen vaak niet aan. Ik zoek zelf naar beeldmateriaal en filmpjes. Dit zijn vooral klassikale methodes. Meer projectvormen zijn wenselijk. 2. Druk programma. 3. Druk van het volle lesrooster, een hoop dingen die af moeten. Wanneer ik dingen eis, moet ik meer mopperen. De kinderen hebben echt even ontlading nodig. 4. N.v.t. 5. Het volle lesrooster zorgt bij wel eens voor extra druk, maar dit bespreek ik ook met de kinderen. Hiermee houden ze rekening. 6. Alles wat af moet, ik zit klem in de hoeveelheid verschillende vakken.
4	<i>“Waarom vind je die invloeden negatief?”</i> <u>0-meting</u> 1. De kinderen mogen meer eigen inbreng hebben. 2. De concentratie vermindert doordat de kinderen met z’n vieren bij elkaar zitten. 3. De druk is groot in de groep. 4. N.v.t.. 5. Het is een druk programma.

- | | |
|--|--|
| | <p>6. Mijn hoofd werkt als een kwartierstaat. Net zoals een stamboom met al die vertakkingen. Van elk scenario ken ik de volgende mogelijke scenario's. Hierdoor is het altijd heel druk in mijn hoofd. Dat is heel vermoeiend.</p> <p><u>Eindmeting</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Niks explorerends.2. Druk om alles af te krijgen.3. Door de druk die ook kinderen voelen, moet ik steeds meer mopperen. Ik heb hierdoor vaak weinig tijd voor de kinderen.4. N.v.t.5. Ik voel een enorme druk en weet dan niet hoe ik het allemaal moet afkrijgen.6. Hierdoor heb ik geen ruimte om me te kunnen bewegen, om nieuwe dingen uit te proberen. |
|--|--|

Bijlage 12: Codeboom leerling-enquête (0-meting) (Boeije, 2005)

- Drukke en lawaai – Rust (19x)

- Veel lawaai.
- Kinderen praten veel.
- Het is vaak heel druk.
- Het ligt aan de geluiden in en uit de klas.
- Het is soms moeilijk om me te concentreren.
- Kinderen schreeuwen.
- Het is altijd rustig.
- Als we werken, is het super rustig.

- Leervakken en activiteiten (12x)

- Lezen vind ik niet zo fijn, doordat ik het niet zo goed kan.
- Fijn, omdat ik alles kan.
- We doen leuke dingen.
- Ik vind sommige dingen niet zo leuk, zoals begrijpend lezen, geschiedenis, natuur.
- Er zijn leerzame spelletjes zoals breuken, meten, klokkijken.
- Leuke lessen.
- We krijgen weinig rekenen.
- De kist (Kunst en Cultuur) was erg leuk.
- Kringgesprekken.

- Ruzie - Weinig ruzie (12x)

- Soms is er ruzie.
- De kinderen maken weinig ruzie, bijna nooit.
- Er is vaak ruzie.

- Vriendschap (9x)

- Ik heb vrienden.
- Iedereen is lief tegen mij en ik help iedereen.
- Spelen met kinderen.
- Buiten spelen.
- Fijn met de kinderen uit de klas omgaan.
- Wij hebben een echte band gekregen.

- Leerkrachten (9x)

- De meester en/of juf is leuk.
- De meester en/of juf is lief.
- De meester en/of juf is niet lief.
- Ze geven bijna nooit straf.
- Hij vertelt leuke verhalen.
- Hij is aardig en dat houdt de sfeer leuk.

- Gezelligheid (8x)

- Soms is het ook heel gezellig.
- De klas ziet er gezellig uit.
- Ik zit graag in de klas.
- Het is een gezellige en sfeervolle klas.

- Humor (6x)

- Soms maakt de juf grapjes.
- De meester is grappig.
- De meester en/of juf maakt grapjes.

- Inrichting lokaal (2x)

- Ik vind het leuk op mijn plek bij rekenen.
- Het is mooi ingericht.

Bijlage 13: Codeboom leerling-enquête (eindmeting) (Boeije, 2005)

- Ruzie (25x)

- Soms is er ruzie.
- We hebben bijna nooit ruzie.
- Sommige kinderen zijn snel boos.
- De laatste tijd komen er steeds meer ruzies.
- Er is best vaak ruzie in de kleine pauze.
- De laatste tijd lijkt het net of niemand me mag.

- Gezelligheid (18x)

- Het is gezellig in de klas.
- Fijne sfeer.
- Leuk in de klas.
- De kinderen maken grapjes.

- Drukke en lawaai - Rust (14x)

- Bij mijn tafel praten ze veel.
- Wij hebben gewoon een rustige klas.
- Er is vaak onrust en geschreeuw.
- Soms is het druk als ik wil werken.
- Het is vaak stil, maar niet als de leswisseling komt, het is nu wel iets minder
- Aan het begin van het jaar waren we allemaal druk.
- Het is de laatste tijd rustiger.
- Als we werken en de meester iets uitlegt, is het vaak stil.

- Leerkrachten (7x)

- Soms ben ik bang als de juf kwaad is.
- De meester en/of juf is lief.
- Heel vaak is de meester streng.
- De juffen zijn leuk.
- Ik vind X negatief.

- Vriendschap (6x)

- Iedereen helpt mij.
- Heel veel kinderen doen leuk tegen elkaar.
- Ze zijn gewoon heel sociaal.
- Ze zijn heel aardig.
- Het pesten moet weg en dan is het een 10!

- Humor (6x)

- De meester maakt grapjes.
- Hij is altijd grappig.
- Ik heb een 8 ingevuld, omdat als de meester een grapje maakt lacht de klas niet, maar ze blijven erin.
- Soms een grapje.

- Complimenten - Straf (6x)

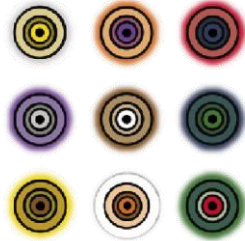
- ┌ Jullie geven complimenten..
- └ Er wordt straf gegeven.

- Leervakken en activiteiten (2x)

- ┌ Ineens geeft de meester andere opdrachten.
- └ Soms is het erg krap met de lessen.

Bijlage 14: Focusgroepsbijeenkomst 1

Zelfde wereld, andere kijk!



Inhoud vergadering

1. Introductie onderzoek
2. Positief-negatief ratio-observatie
3. Feedback geven

De Probleemstelling

worden.
Leerkrachten hebben het gevoel dat de gedragsproblemen toenemen en erger
Komen er niet steeds meer leerlingen met gedragsproblemen op school? En met
het oog op Passend Onderwijs zullen we steeds beter moeten afstemmen.
Zijn de leerkrachten voldoende gericht op gewenst en positief gedrag van de
leerlingen en letten ze op de sterke kanten van de leerlingen?
In de toekomst starten we met SWPBS (Golly & Sprague, 2009) en ik hoop dat
de leerkrachten gemotiveerd raken om SWPBS in te voeren.



Mijn persoonlijke motivatie in relatie tot mijn professionele ontwikkeling.



Onderzoeksvraag

Welk effect op het leerkrachtgedrag heeft het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerling?



Deelvragen

1. Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?
2. Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio in hun reacties naar leerlingen toe?
3. Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?

Doel van mijn onderzoek

Mijn doel is leerkrachten handreikingen aanbieden op het gebied van feedback geven, de positief-negatief ratio-observatie, leerkrachtgedrag, de toegepaste gedragsstheorie, SWPBS, leerling-gedrag, gedragsproblemen, oplossingsgericht werken en sociaal-emotionele ontwikkeling. Hierdoor is het wellicht mogelijk veranderingen te weeg te brengen die zullen leiden tot ander leerkrachtgedrag en tot een positiever klassenklimaat.

De metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993) suggereert dat slechts een deel van datgene wat ons tot een bepaalde persoon met bepaalde eigenschappen maakt, voor anderen zichtbaar wordt in ons dagelijks gedrag. Duurzame veranderingen kunnen alleen gerealiseerd worden als zich ook onder de waterlijn ingrijpende veranderingen voltrekken.



Respondenten

De doelgroep van het onderzoek bestaat uit de leerkrachten van mijn school.

De profijtgroep bestaat uit de leerlingen, de ouders, de intern begeleider, de bouwteamleider, de directie en de onderzoeker.



Onderzoeksmethoden

1. Observatie van de positief-negatief ratio
2. Interview
3. Enquête
4. Focusgroep
5. Observatie van de positief-negatief ratio
6. Interview
7. Enquête
8. Focusgroep
9. Documentonderzoek



Werkplan / tijdspad

Datum	Actie
Juni 2013	Overleg met directie.
Augustus 2013	Opmetting uitroers: positief-negatief ratio-observatie, interview, enquête.
September 2013	Eerste focusgroep bijeenkomst: introductie onderzoek, uitleg feedback en de positief-negatief ratio-observatie.
Oktober 2013	Tweede focusgroep bijeenkomst: leerkrachtgedrag, toegepaste gedragsstheorie, SWPBS.
November 2013	Derde focusgroep bijeenkomst: leerling-gedrag, gedragsproblemen.
December 2013	Vierde focusgroep bijeenkomst: Sociaal-Emotionele oplossingsgericht werken, sociaal-emotionele ontwikkeling.
Januari 2014	Eindmeting: positief-negatief ratio-observatie, interview, enquête.
Maart 2014	Data analyse en interpreteren.
Mei 2014	Vijfde focusgroep bijeenkomst: de data-analyse en conclusies van mijn onderzoek worden gepresenteerd en besproken; opstellen voor feedback van alle betrokkenen.
Mei 2014	Indigena: Toets 750.

Nulmeting

Positief-negatief ratio-observaties
Interviews
Enquêtes



Positief-negatief ratio-observatie

Leerkracht	Positieve feedback		Negatieve feedback	
	Verbaal	Lichaamstaal	Verbaal	Lichaamstaal
A	35	5	5	0
B	20	1	20	7
C	30	8	7	3
D	25	4	10	5
E	37	8	4	2
F	35	6	5	3
G	22	3	6	1
H	21	9	6	3

Feedback

Vier typen effectieve feedback:

1. Feedback op taak
2. Feedback op proces
3. Feedback op zelfregulatie
4. Feedback op de persoon van de leerling.

(Hattie en Timperley, 2007)

In de literatuur van SWPBS (Golly & Sprague, 2009) staat vermeld dat er uit onderzoek is gebleken dat er minstens 4 maal zo veel positieve als negatieve aandacht aan iedere leerling moet worden geschonken.



Interviews

Ontdekken hoe de leerkracht de groeps sfeer ervaart.

De leerkracht is een zeer bepalende factor in de groep. De leerkracht zet een stempel op het doen en laten van kinderen, beïnvloedt de groeps sfeer, oefent invloed uit op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van leerlingen (SLO, 2)



Enquêtes



Leerkrachten en leerlingen
van groep 4 tot en met 8

Bijlage 15: Focusgroepsbijeenkomst 2

Gedrag



Inhoud vergadering

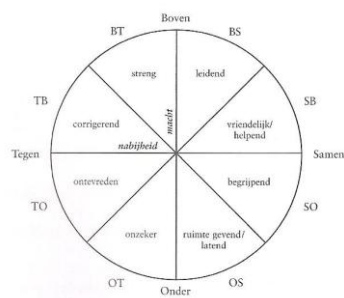
1. Leerkrachtgedrag
2. Toegepaste gedragstheorie
3. SWPBS
4. Effect op leerkrachtgedrag

Leerkrachtgedrag

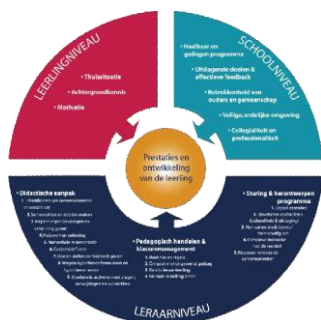
“Bij een goede leraar krijgt de leerstof een persoonlijk gezicht.”
(Verbrugge & Verbrugge, 2006)



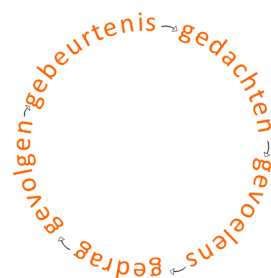
Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Wubbels & Creton, 1995)

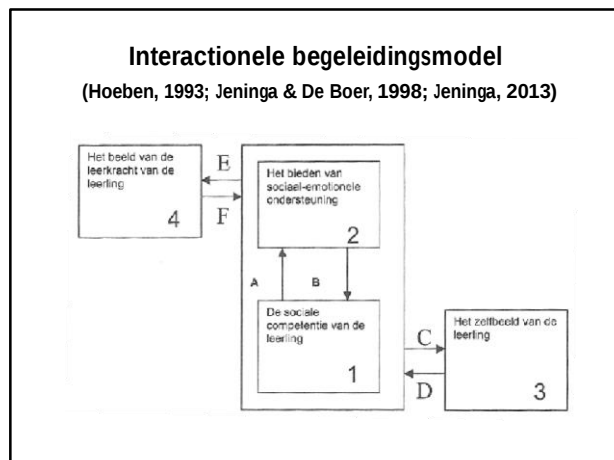


Marzano (2003)



“Gedrag wordt bepaald door de gevolgen die het heeft.”
(Jeninga, 2013)





Toegepaste gedragstheorie

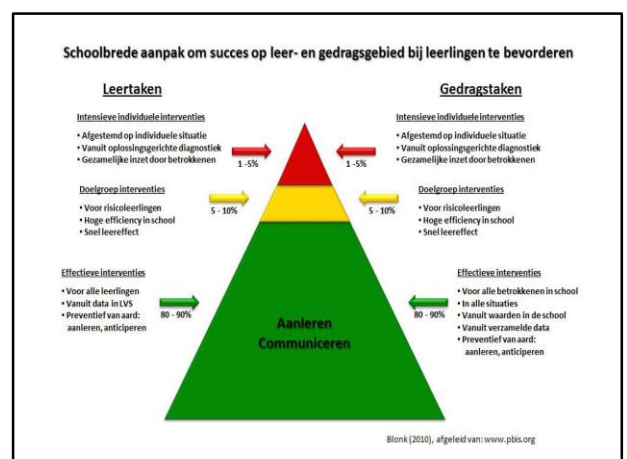
Gewenst gedrag kan vermeerderd worden door:

- Versterking
- Uitdoving
- Straf

(Krab e.a., 1994; Krab & De Boer, 1997; Woltjer & Janssens, 1984; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013)

Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS) Golly & Sprague (2013)

Het doel van SWPBS is het vergroten van gewenst gedrag en daarmee het verminderen van ongewenst gedrag, het verbeteren van de leerprestaties en het scheppen van een gezonde sociale omgeving die het leren bevordert.



Effect van relaties op leerkrachten?

Stressreacties:

- Twijfel aan het eigen kunnen
- Verlies van lesplezier
- Verstoring van de onderwijssituatie
- Frustratie in de omgang met ouders

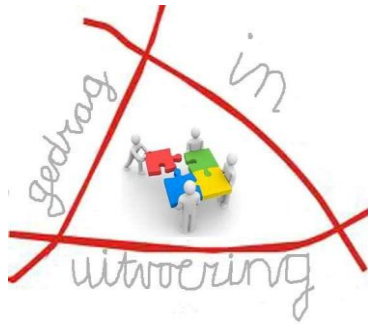
(Greene, Abidin en Kmetz, 1997)

Leerkrachten met voldoende zelfvertrouwen, zijn minder gevoelig voor stress en burn-out. Zij beschikken over 'tools' (strategieën) waarmee ze goed onderwijs kunnen bieden en probleemgedrag kunnen hanteren.

(Van der Wolf & Van Beukering, 2013)

Bijlage 16: Focusgroepsbijeenkomst 3

Gedrag



Inhoud vergadering

1. Verschil tussen een gedragsprobleem en een gedragsstoornis
2. Groei gedragsstoornissen?
3. Diagnose stellen
4. Preventie van gedragsproblemen

Beleving leerkrachten

Steeds meer leerkrachten, ouders en burgers geven aan dat gedragsproblemen steeds meer voorkomen, dat de intensiteit en moeilijkheidsgraad toeneemt en dat zij moeite hebben hiermee op een adequate manier om te gaan (Goei & Kleijnen, 2009; TNS NIPO, 2008).

Het aantal diagnoses van gedragsstoornissen is de afgelopen decennia sterk toegenomen en het medicijngebruik onder kinderen met een gedragsstoornis is sterk toegenomen.

De speciale scholen en voorzieningen die mede gericht zijn op kinderen en jongeren met gedragsproblemen of -stoornissen zijn enorm toegenomen.

Een gedragsprobleem of een gedragsstoornis?



Een gedragsstoornis

Men spreekt van een gedragsstoornis als het probleem niet te verhelpen is en de persoon ermee moet leren omgaan. Een stoornis vindt haar oorsprong vooral in het lichaam en is voornamelijk in aanleg meegegeven. Voor de aanpak geldt dat de mate van beïnvloeding van buitenaf beperkt is (Van Lieshout, 2009).

Om van een gedragsstoornis te spreken moet het gedragsprobleem aan vastomlijnde criteria voldoen (DSM-5).

Verder wordt onderscheid gemaakt tussen internaliserend (o.a. angststoornis, depressie) en externaliserend (o.a. ADHD, ODD, agressie) probleemgedrag.

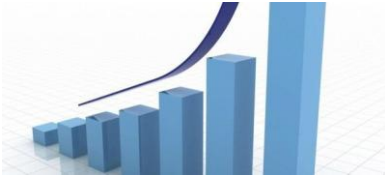


Een gedragsprobleem

Delfos (2000) noemt gedragsproblemen belemmeringen, die hun oorsprong vinden in de omgeving. Er is sprake van een situatieverbondenheid. De mogelijkheid van beïnvloeding van buitenaf is groter dan bij een gedragsstoornis. Er is echter altijd een wisselwerking tussen de aanleg van het kind en zijn omgeving. Vooral de interactie tussen het kind en zijn opvoeders kan problemen verminderen of versterken.



Werkelijke groei?



Verklaring hiervoor?

De Onderwijsraad (2010):
De samenleving is complex, hectischer en opener geworden.
Meer nadruk ligt op het gebied van sociale en communicatieve vaardigheden.
Leerlingen gaan veel langer naar school, waardoor gedragsproblemen van jongeren vooral daar tot uiting komen.
De gezinnen zijn veel kleiner geworden, waardoor afwijkend gedrag eerder opvalt en zorgen baart.
Grote verandering van de opvoeding. Deze is opener en meer gebaseerd op aandacht voor het kind en onderhandelen dan op autoriteit van de ouders.
De kennis over gedragsproblemen en onderwijsproblemen is onder leerkrachten, ouders en hulpverleners toegenomen, waardoor zij beter in staat zijn druk en chaotisch gedrag te signaleren en kinderen door te verwijzen. Dit leidt tot verfijnde en verbeterde diagnoses door psychologen en pedagogen en tot meer diagnoses.

Verhulst (2008):
Tegenwoordig wordt steeds meer gevraagd van kinderen, waardoor hun zwakke plekken en kwetsbaarheden eerder zichtbaar worden.

Bakker (2008):
Jongeren moeten veel informatie verwerken en wie daar minder goed in is haakt af.

Van der Wolf (2006):
"Pathologie-denken", men is voortdurend op zoek naar wat ziek, zwak, moeilijk en problematisch is.

Kindon & Thompson (z.j.):
Jongensgedrag (impulsiever, lichamelijk actiever, meer gericht op actie) wordt vaker als problematisch wordt gezien dan vroeger. Dit wordt mogelijk versterkt doordat er in het basisonderwijs tegenwoordig meer vrouwen werkzaam zijn dan mannen. Voor vrouwen is dit jongensgedrag onbekend. Deze bewering is echter niet wetenschappelijk bevestigd.

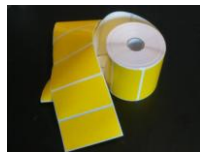
Wanneer krijg je een etiket?

Diagnostisch onderzoek:

Verschillende aspecten worden onderzocht: wat is het kindprobleem en welke omgevingsfactoren hebben invloed hierop?

Handelingsgericht onderzoek (Van Lieshout, 2009):

Dat onderzoek is gericht is op de hulpverlening, begeleiding en het oplossen van een problematische opvoedings- en/of onderwijssituatie. Men richt zich nadrukkelijk op de beschermende factoren van het kind en zijn opvoeders.



“De ecologie van de leerling” (Van Meersbergen & Jeninga, 2012)



Leerkrachten hebben een belangrijke signalerende taak, zij moeten zich echter beperken tot het beschrijven van wat zij feitelijk waarnemen.

De uiteindelijke diagnose wordt door een psychiater gesteld, want moeilijk gedrag kan een uiting zijn van uiteenlopende problemen.

De erkende gedragsstoornissen en de bijbehorende criteria zijn opgenomen in de DSM-5. Deze is vooral bedoeld om de communicatie tussen hulpverleners te vergemakkelijken.



Preventie van problemen

Gedragsdeskundige Van Overveld (2012) bepleit nadrukkelijk het stimuleren en aanleren van positief gedrag en een preventieve aanpak van gedragsproblematiek, omdat dat een effectieve aanpak vormt die voor 85 tot 90 % van de leerlingen volstaat. Door goed onderwijs te bieden, dat in balans is op het gebied van cognitief en sociaal-emotioneel leren, kunnen veel gedragsproblemen voorkomen worden.

De Onderwijsraad (2010) stelt dat de preventie en aanpak van gedragsproblemen staat of valt met een positieve, actieve grondhouding (Van Lieshout, 2009; Van der Wolf & Van Beukering, 2009), effectieve instructie en effectief klassenmanagement, het kunnen omgaan met verschillen en de relatie tussen leerkracht en leerling. Leerkrachten moeten in staat zijn tot observeren, reflecteren op de redenen voor de gedragsproblemen en tot planmatig werken aan gedragsverandering. Gedragsproblemen dienen op schoolniveau, groepsniveau en individueel niveau aangepakt te worden, waarbij leerlingen en ouders betrokken moeten worden.

Uit internationale studies blijkt dat op effectieve scholen gedragsproblemen minder vaak voorkomen.

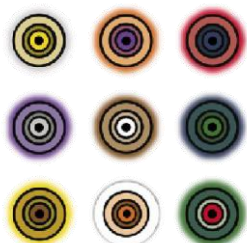
Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS) Golly & Sprague (2013)

Het doel van SWPBS is het
vergroten van gewenst gedrag en
daarmee het verminderen van
ongewenst gedrag, het verbeteren
van de leerprestaties en het
scheppen van een gezonde social
omgeving die het leren bevordert



Bijlage 17: Focusgroepsbijeenkomst 4

Zelfde wereld, andere kijk!



Inhoud vergadering

1. Inclusie & Denken in mogelijkheden
2. Oplossingsgericht werken
3. Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen



Centrale thema's

- Master SEN als professional
- Systeemgericht denken
- Inclusie
- Denken in mogelijkheden

Inclusieve Samenleving

Een inclusieve samenleving is een gevarieerde samenleving die mogelijkheden biedt voor deelname aan en betrokkenheid bij de omgeving.

Alle facetten van het leven, waaronder cultuur, school, werk, vrije tijd en geloof worden als mogelijkheden gezien voor ontmoeting en verdere ontwikkeling.

Gelijkwaardigheid houdt in dat iedereen als burger aan het maatschappelijk gebeuren kan deelnemen en daarbij zo nodig sociale ondersteuning ontvangt.

Diversiteit houdt in dat er op voorhand van uitgegaan wordt dat mensen verschillend zijn en dat deze verschillen worden geaccepteerd.

Van Houten, 2004



Inclusief Onderwijs Passend Onderwijs

Inclusief onderwijs wil samen met ouders, volwassenen en leerlingen in hun directe leefomgeving onderwijs aanbieden, wat tegemoet komt aan de diversiteit van behoeften van leerlingen, met of zonder beperkingen.

Dit betekent dat er een leefomgeving gecreëerd wordt binnen één schoolgebouw, die excellente leerervaringen aanbiedt, die zowel de cognitieve, de creatieve, als de sociale ontwikkeling van leerlingen bewust bevordert.



Inclusie

- Inclusieve cultuur
- Inclusief beleid
- Inclusieve praktijk



Booth & Ainscow, 2007

Inclusieve cultuur Waar kun je dat aan zien?

- Iedereen is van harte welkom.
- Het schoolteam en leerlingen behandelen elkaar met respect.
- De plaatselijke gemeenschap wordt betrokken bij de school.
- Personeel, bestuurders, leerlingen en ouders/verzorgers delen de inclusiegedachte.
- Streven om alle vormen van discriminatie weg te werken.



Inclusief beleid Waar kun je dat aan zien?

- Ieder nieuw personeelslid wordt geholpen om zich thuis te voelen in de school
- De school streeft ernaar om alle leerlingen uit de buurt toe te laten
- Bij- en nascholingsactiviteiten van en voor het personeel helpen hen om in te spelen op de diversiteit van leerlingen.
- Barrières om aanwezig te zijn op deze school worden kleiner.



Inclusieve praktijk Waar kun je dat aan zien?

- Leerlingen leren samen.
- Leerkrachten plannen, geven les en evalueren in partnerschap.
- De expertise van elk teamlid wordt ten volle benut.
- Hulpbronnen in de omgeving van de school zijn bekend en worden gebruikt.



Passend onderwijs kan leiden tot exclusie.



Denken in mogelijkheden Oplossingsgericht werken



Steve De Shazer & Insoo Kim Berg



Herkaderen van gedrag



Opdracht

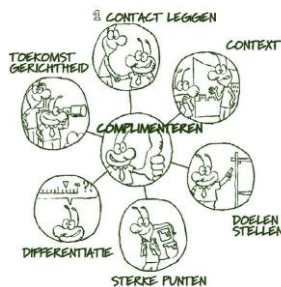


Cauffman & Van Dijk 2011

1. Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
2. Als iets wel (of beter) werkt), doe er meer van.
3. Als iets blijkt te werken, leer het van/aan iemand anders.



De Zevenstappendans Cauffman & Van Dijk, 2010



Opdracht



Sociaal-emotionele ontwikkeling

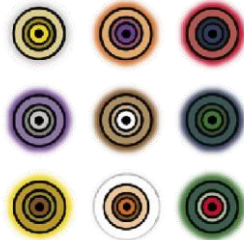
De leerkracht is een zeer bepalende factor in de groep. De leerkracht zet een stempel op het doen en laten van kinderen, beïnvloedt de groepssfeer, oefent invloed uit op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van leerlingen (SLO, 2)



Positief-negatief ratio-observatie

Kinderen worden zich bewust van hun eigen kunnen, doordat de leerkracht let op gewenst leerling-gedrag met behulp van de positief-negatief ratio-observatie. Dit kan een positieve invloed hebben op de zelfbeleving en het zelfvertrouwen.
(Jeninga, 2013)

Zelfde wereld, andere kijk!



Inhoud vergadering

1. Onderzoek en de Data-analyse
2. Gezamenlijk voorzichtige conclusies trekken



De Probleemstelling

Komen er steeds meer leerlingen met gedragsproblemen op school? ADHD, ASS, PDD-NOS, ODD, ADD. Dat is nog maar een kleine greep uit alle diagnoses die gesteld worden.

Met het oog op Passend Onderwijs zullen we steeds beter moeten afstemmen op alle leerlingen. We vragen ons af hoe we dat kunnen realiseren. Welke interventies kunnen we inzetten om dat te bereiken?

De leerkracht doet ertoe. Is er wat mis met het leerkrachtgedrag?



Onderzoeksvraag

Welk effect op het leerkrachtgedrag heeft het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop aan de leerling?



Deelvragen

1. Heeft het bewust omgaan met de positief-negatief ratio-observatie invloed op het leerkrachtgedrag?
2. Hoe ervaren leerkrachten het bewust omgaan met hun eigen positief-negatief ratio-observatie in hun reacties naar leerlingen toe?
3. Welke veranderingen zijn waarneembaar in het leerkrachtgedrag ten aanzien van het geven van positieve feedback aan de leerlingen?

Onderzoeksmethoden

1. Positief-negatief ratio-observaties
2. Interviews
3. Enquêtes
4. Focusgroepen
5. Documentonderzoek



Positief-negatief ratio-observaties

Leerkracht	Positieve feedback				Negatieve feedback			
	Verbaal		Lichaamstaal		Verbaal		Lichaamstaal	
	0.m.	e.m.	0.m.	e.m.	0.m.	e.m.	0.m.	e.m.
1	35	30	5	13	5	4	0	0
2	20	30	1	2	20	10	7	1
3	25	23	4	5	10	5	5	5
4	37	24	8	12	4	1	2	1
5	22	30	3	10	6	2	1	5
6	21	28	9	16	6	0	3	0

Interviews

0-meting
Vier van de zes leerkrachten ervaren de groepsleer positief. Als reden wordt aangevoerd dat de leerlingen weten wat er van hun verwacht wordt (1x), de prettige samenwerking (2x), weinig ruzies (2x), de behulpzaamheid (3x), de zelfstandigheid (1x) en het plezier (2x). De bemoeizucht (3x), onzelfstandigheid (1x), concentratie (1x) en drukte (1x) worden als negatieve aspecten van de groepsleer beoordeeld. Vijf leerkrachten geven aan dat ze met alle leerlingen een goede relatie hebben. De leerlingen die de meeste problemen veroorzaken zijn, op één uitzondering na, allemaal leerlingen met externaliserend probleemgedrag. Als mogelijke oorzaken worden de diagnoses Autisme Spectrum Stoornis en ADHD (5x) of de thuissituatie (1x) genoemd.
Tijdens het interview viel me op dat leerkrachten snel de leerlingen kunnen opnoemen die als storend worden ervaren. Ze hebben meer denktijd nodig om de leerlingen op te noemen die positief aanwezig zijn in de groep.
Eindmeting
Vier leerkrachten ervaren een positieve groepsleer, één leerkracht merkt vooruitgang op. Ze baseren dit oordeel op onderlinge acceptatie (4x), samenwerking (4x), behulpzaamheid (2x) en goede luisterhouding (1x). Veranderingen in de groep (vervanging) (2x), wisselende verdraagzaamheid van leerlingen onderling (1x), onrust (1x) en ruziemakers (4x) bepalen de sfeer negatief. Alle leerkrachten hebben een prettige relatie met de leerlingen. Evenals bij de nulmeting worden hiervoor dezelfde redenen aangevoerd.

"Let je bewust op gewenst leerling-gedrag en geef je bewust positieve feedback hierop aan de leerling?"

- | 0-meting |
|--|
| - Ik gebruik de ik-boodschap en benoem wat er goed gaat (3x). |
| - Ik probeer er wel op te letten, maar dit gaat niet bewust (1x). |
| - Ik ben bezig met de leerlingen die ongewenst gedrag laten zien (2x). |
| Eindmeting |
| - Ik ga nu bewuster om met het geven van positieve feedback (3x). |
| - Misschien heb ik er onbewust iets mee gedaan (1x). |
| - Ik merk weinig verandering in het geven van positieve feedback (1x). |
| - Ik ben niet veranderd. Mijn gedrag is niet veranderd (1x). |



"Geef je positieve feedback? Waar zit je op dit moment?"

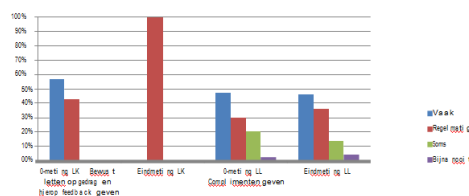
Leerkrachten	
0-meting	Eindmeting
7,1	8,3



"Hoe ervaar je het bewust omgaan met je eigen positief-negatief ratio in je reacties naar leerlingen toe?"



Enquêtes



Opdracht

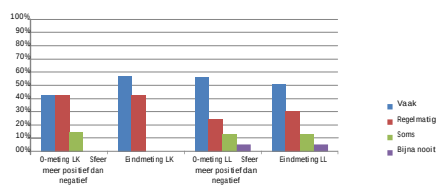


De grafieken analyseren en gezamenlijk
voorzichtige conclusies trekken.

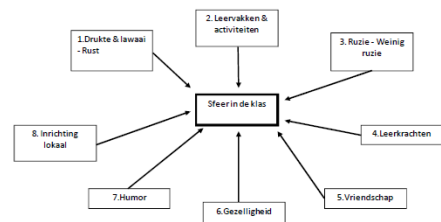
Enquêtes



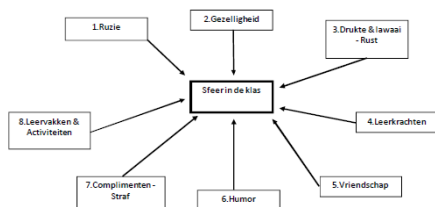
Enquêtes



Codeboom



Codeboom



M'n complimenten aan iedereen!



Bijlage 19: Ervaringen van de leerkrachten en de opbrengsten van de gedeelde kennis

"Hoe heb je dit onderzoek ervaren? En wat kun je met de verkregen informatie en kennis die ik heb gedeeld tijdens de focusgroepen?"

Eindmeting

- Misschien heb ik er onbewust iets mee gedaan.
- Ik ben me bewust geworden van het feit dat ik het woord 'niet' vaak gebruik. Ik merk daar verbetering in en let er op. De vergaderingen hebben mede bijgedragen aan deze omslag in mijn gedrag.
- Ik ben van nature positief bezig, ben er nu wel bewuster mee bezig. SWPBS levert bewustwording op bij leerkrachten.
- Complimenten heb ik altijd gegeven, ga nu wel bewuster om met het geven van positieve feedback. Ook waardeer ik leerlingen nu meer voor hun inbreng. Omdenken (= herkaderen) is voor mij een eyeopener en kan bijvoorbeeld gebruikt worden bij het maken van een handelingsplan.
- Ik merk weinig verandering in het geven van positieve feedback. Complimenten geef ik vaak vanzelf, soms doe ik het bewust. Dat 'anders-formuleren' (=herkaderen) kan heel wat opleveren, zeker bij het invullen van formulieren waarbij positieve woorden gebruikt moeten worden.
- Ik ben niet veranderd, mijn gedrag is niet veranderd. Voor de leerlingen heeft het een leuk effect dat ze een beloning kunnen uitkiezen, maar mijn leerkrachtgedrag is hierdoor niet wezenlijk veranderd. Het gaat toch om de positieve benadering?

Bijlage 20: Kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie

Mijn rol is in schooljaar 2013-2014 binnen het schoolteam veranderd. Ik ben groepsleerkracht en heb de taken van intern begeleider, bouwteamleider en managementlid neergelegd. Het mandaat, wat ik automatisch kreeg door mijn coachende en leidinggevende functies, verviel hierdoor. Bij de 0-meting was dit niet voor alle collega's helder en had dit geen consequenties voor het onderzoek. Alle leerkrachten hadden de les voorbereid, tijd gereserveerd voor het interview, de enquête tijdig ingevuld en waren op tijd aanwezig bij de focusgroepsbijeenkomsten. Bij de eindmeting merkte ik dat ik een groter beroep moest doen op de competentie "samenwerking met collega's". Met gemaakte afspraken werd vrijblijvender omgegaan.

In onderstaande tabel heb ik de voor- en nadelen van de gebruikte onderzoeksmethoden en bronnen beschreven.

Onderzoeksmethoden	Voordelen	Nadelen
Positief-negatief ratio-observatie	Observatieschema is een effectief hulpmiddel. Werkelijke gedrag inzichtelijk maken, 'boven de waterspiegel' (Spencer & Spencer, 1993).	Focussen op het doel. Registratie van gedrag, zonder interpretaties en emoties van mezelf. Meningen en opvattingen worden niet helder, 'onder de waterspiegel' (Spencer & Spencer, 1993). Rekening houden met lesroosters en andere activiteiten. Uitvoering en uitwerking is arbeidsintensief.
Interview	Meningen en opvattingen worden helder. Door gelijkwaardige positie en de anonieme verwerking durven de geïnterviewden zich kwetsbaar op te stellen.	Uitvoering en uitwerking is arbeidsintensief. Onbevangen luisteren, vrij van aanwezige kennis en vooringenomenheid kost moeite door de betrokkenheid van mezelf. Rekening houden met sociaalwenselijke antwoorden. Resultaat is afhankelijk van de situatie, het moment en de interactie (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).
Enquête	100 % respons leerling-enquête. Leerling-enquête is door de onderzoeker afgenomen, vragen zijn hierdoor eenduidig toegelicht. Diepgang door de schaalvragen.	Meerdere oproepen onder de leerkrachten om 100% respons te kunnen bewerkstelligen. Uitvoering en verwerking is arbeidsintensief. Meerkeuzevragen bieden weinig zicht op meningen en opvattingen.
Focusgroepsbijeenkomst	Ruimte voor dialoog. Kleinschaligheid zorgt voor veiligheid, collega's krijgen de gelegenheid eigen mening te geven. Nieuwe, betekenisvolle en gezamenlijke inzichten zijn ontstaan.	Voorbereiding arbeidsintensief. Data vastleggen is moeilijk zonder audioapparatuur. Geen plenaire bijeenkomst. Resultaat is afhankelijk van de situatie, het moment en de interactie (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Heterogene samenstelling kan openheid in de weg staan.

		Onderzoeker moet focussen op het gespreksthema. Twee focusgroepsbijeenkomsten in één week kosten energie en zijn tijdrovend.
Literatuuronderzoek	Veel kennis en verdieping. Theorie kan gebruikt worden bij de voorbereiding voor de focusgroepsbijeenkomsten.	Leeswerk is tijdrovend. De hoeveelheid literatuur kan tot onoverzichtelijkheid leiden.

Bijlage 21: Professionele ontwikkeling

Ontwikkeling competenties

1. interpersoonlijk

Na het volgen van de modules COM1, OGC1 en OGC2 ben ik me steeds meer bewust van mijn communicatie en oplossingsgerichte gespreksvoering. Ik draag de oplossing niet aan, maar nodig leerlingen, ouders en collega's uit zelf op zoek te gaan naar oplossingen. Dit draagt bij tot een grotere betrokkenheid.

Ik hecht een groot belang aan een positief klassenklimaat. Na het lezen van alle literatuur is dit nog meer versterkt. Een goed klassenklimaat zorgt voor een groter gevoel van veiligheid en leidt tevens tot betere leerresultaten. Herkaderen zorgt voor een andere manier van denken (omdenken) en positieve sfeer in de groep. Hiervan profiteren alle leerlingen in school. Hierbij ben ik mij bewust van de diversiteit van de leerlingen en speel hierop in.

2. pedagogisch

Ik durf leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid te geven bij het oplossen van problemen en het aandragen van ideeën. Het benoemen van de krachtbronnen (resources) is hierbij essentieel. Ook heb ik ervaren dat leerlingen in staat zijn hun eigen onderwijsbehoeften te verwoorden. Door de ecologie van de leerlingen te onderzoeken is er een betere afstemming mogelijk. Bovendien herkader ik problemen vaker en ga ik meer uit van de sterke kanten en mogelijkheden van de leerlingen. Ik zie steeds meer het nut ervan in om zowel het product, als ook het proces te evalueren. Mijn onderzoek heeft me laten inzien dat het belangrijk is bewust te letten op gewenst leerling-gedrag en hierop bewust positieve feedback te geven, zodat er nog meer positief gedrag zal volgen. Dit draagt bij tot een pedagogisch en veilig klimaat in de groep en school.

3. vakinhoudelijk en didactisch

Ik zet mijn Reflectief Onderzoekende Houding in wanneer ik mijn lessen voorbereid. Kritisch bekijk en bestudeer ik de doelen per vakgebied en stel mezelf de vraag of die voor alle leerlingen haalbaar zijn. Indien dit niet het geval blijkt te zijn, ga ik op zoek naar alternatieven en activiteiten die ertoe kunnen bijdragen dat dit wel realistisch wordt. Hierbij is het van belang dat de leerling 'gehoord wordt' en een bijdrage levert aan zijn eigen ontwikkelingsproces. Mijn onderzoek gaat over het bewust letten op gewenst leerling-gedrag en het bewust geven van positieve feedback hierop. Eén van de gespreksthema's binnen een focusgroepsbijeenkomst was het geven van feedback.

4. organisatorisch

Ik heb meer kennis verkregen op het gebied van preventie van gedragsproblemen. Een effectief klassenmanagement is van belang, want hierdoor zijn leerlingen beter in staat te leren en samen te werken. De kans op succeservaringen is hierdoor groter.

5. samenwerking collega's

Gedurende mijn onderzoek heb ik veelvuldig met mijn collega's samengewerkt. Ik heb regelmatig gesprekken gevoerd en ben tijdens de focusgroepsbijeenkomsten gespreksleider geweest. Mijn collega's gaven mij als feedback dat ze het prettig vonden dat ik hun inbreng en interactie waardeerde en dat ik dit ook benoemde. Dit is een groeiproces en ik merk dat dit me steeds beter lukt.

6. samenwerking omgeving

De modules uit het domein begeleiden hebben me veel handvatten gegeven, zodat de samenwerking met ouders en externe instanties beter verloopt. Bovendien zie ik ouders als ervaringsdeskundigen. Het is van belang met oplossingsgerichte oren te luisteren en in te haken op de verkregen informatie. De sterke kanten en mogelijkheden worden benadrukt. Door de modules uit het domein gedrag heb ik meer kennis verkregen, waardoor ik op een gelijkwaardig niveau kan samenwerken met externe instanties. Dit zal ten goede komen aan een goede relatie met de omgeving.

7. reflectie en ontwikkeling

Kritisch kijk ik naar mijn werk en gebruik evaluatie, reflectie en feedback van anderen om me verder te ontwikkelen en professionaliseren. Doelgericht ga ik te werk. Ik benoem mijn sterke en zwakke punten en heb een goed beeld van mijn eigen mogelijkheden. Ik durf me kwetsbaar op te stellen en zaken uit te proberen.

Mijn Reflectief Onderzoekende Houding heb ik veelvuldig gebruikt bij het realiseren van mijn onderzoek, maar die hanteer ik ook dagelijks tijdens mijn werk.

Ontwikkeling basisdimensies

A. Professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten

A1. visie op inclusie en waarderen van diversiteit

Sinds ik met de opleiding Master SEN ben gestart, heb ik groei doorgemaakt op het gebied van inclusie. Ik ga uit van gelijkwaardigheid en maak iedereen verantwoordelijk voor het ontwikkelingsproces van leerlingen. De leerlingen betrek ik ook hierbij.

Door meer begrip, een oplossingsgerichte houding aan te nemen en de sterke kanten van leerlingen te zien, vindt er een betere afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen plaats. Eén van de gespreksthema's binnen een focusgroepsbijeenkomst was Passend Onderwijs/Inclusie.

A2. normatieve professionaliteit

Mijn didactische, organisatorische en communicatieve kwaliteiten zijn vergroot. Hierdoor kan ik beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen, want zij worden mede verantwoordelijk gemaakt voor hun eigen leerproces.

A3. authentiek functioneren

Ik vind het van groot belang dat er een evenwicht is tussen gezin, werk, opleiding en ontspanning. Dit is ook een meerwaarde voor mijn omgeving. Hierin maak ik een positieve ontwikkeling door. Mijn kennis is toegenomen en hierdoor is mijn zelfvertrouwen gegroeid.

B. Diepgang in kennistoepassing en kennisontwikkeling

B1. Kritisch toepassen van kennis

Om het theoretisch kader te beschrijven heb ik gebruik gemaakt van verschillende bronnen. Ik raadpleegde literatuur (documentonderzoek), heb verschillende modules gevolgd en vroeg feedback aan mijn omgeving (studiebegeleider, collega's en medestudenten). Hierbij werd een Reflectief Onderzoekende Houding vereist. Kritisch heb ik bekeken of deze bronnen relevante, betrouwbare en bruikbare theorie bevatten.

Er zit overlap tussen mijn onderzoek, onderzoeksvoorstel en artikel. Voor mijn onderzoek heb ik naar nog meer verdieping gezocht. Deze kennis kan ik vervolgens weer gebruiken in mijn eigen praktijk.

B2.1. Hanteren cyclus professioneel werken: gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden

Het cyclische model van Schuman (Schuman, 2009) heb ik toegepast tijdens mijn onderzoek. Ik handelde professioneel en planmatig met aandacht voor een goede samenhang tussen alle stappen.

B2.2. Samenwerkend leren

Ik zie het belang in van een goede samenwerking. *“Together Each Achieves More”* (Cauffman & Van Dijk, 2010). Hierin ben ik vooruit gegaan, want ik vraag nu sneller om hulp. Bovendien heb ik ervaren dat we samen tot andere inzichten kunnen komen die mogelijk kunnen leiden tot een oplossing of andere werkwijze.

B2.3. Onderzoekend handelen

De literatuur die ik heb bestudeerd voor mijn onderzoek heeft me nieuwsgierig en leergierig gemaakt. Ik heb met veel plezier alles gelezen en onderzocht. Ook zie ik steeds meer verbanden tussen de CEN-thema's en alle reeds eerder gevolgde modules. Hierin heb ik een grote ontwikkeling doorgemaakt.

Ik heb de wens iets aan het leerkrachtgedrag te veranderen (Schuman, 2009). Dit is mogelijk wanneer er interactie plaatsvindt en er sprake is van een open houding. Reflectie speelt in dit proces een belangrijke rol (Leeman & Wardekker, 2010) en een kritisch lerende houding ten opzichte van het eigen professioneel functioneren.

Dublin Descriptoren

Kennis en inzicht

Na het volgen van modules uit het domein begeleiden is mijn kennis en inzicht op communicatief gebied aanzienlijk vergroot. Ik hanteer nu bewust gespreksvaardigheden, gespreksinterventies en voer de “zevenstappendans” (Cauffman & Van Dijk, 2010) uit. Ik heb ook meer kennis verkregen op het gebied van internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek, beeldvorming autisme, preventie van gedragsproblemen en een schoolbrede aanpak van gedrag.

De kennis en vaardigheden, die theoretisch onderbouwd zijn, heb ik verkregen door het lezen van literatuur, het volgen van de modules, het veelvuldig oefenen in verschillende situaties, het uitvoeren van de huiswerk- en verwerkingsopdrachten.

Dit heeft ertoe geleid dat er een betere afstemming plaatsvindt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Met behulp van deze kennis is ook mijn onderzoek tot stand gekomen.

Toepassen van kennis en inzicht

Mijn kennis over feedback, de positief-negatief ratio-observatie, leerkracht- en leerling-gedrag, de toegepaste gedragstheorie, SWPBS, gedragsproblemen, Passend Onderwijs, oplossingsgericht werken en de sociaal-emotionele ontwikkeling heb ik met mijn collega's tijdens de focusgroepsbijeenkomsten gedeeld. Deze kennis hebben zij vervolgens toegepast en getoetst in de groepen. Door de positief-negatief ratio-observaties, interviews, enquêtes en de feedback tijdens de focusgroepsbijeenkomsten kan ik reflecties maken en conclusies trekken die ik vervolgens kan delen met mijn team.

Oordeelsvorming

We worden gestimuleerd een oordeel te vormen over ons eigen handelen en over het handelen van medestudenten. Dit oordeel kunnen we geven met behulp van de theorie die we aangeboden hebben gekregen tijdens modules. Tevens hebben we zelf literatuur gezocht die aansloot bij onze leervragen/leerdoelen.

Met deze kennis in mijn achterhoofd kijk ik kritisch naar het handelen op school. Ik zie zowel de sterke kanten als de kansen. Wellicht kan ik in de toekomst hierin een taak vervullen op schoolniveau.

Communicatie

Door de modules (COM1, OGC1 en OGC2) die ik gevolgd heb, heb ik een positieve ontwikkeling doorgemaakt op communicatief gebied. De kennis en vaardigheden die ik bij deze modules heb verkregen kan ik in verschillende situaties toepassen. Er is meer sprake van wederkerigheid, ik laat de ander zelf de oplossingen aandragen. Ook ben ik beter in staat op metaniveau te communiceren.

Leervaardigheden

Ik ben enorm gemotiveerd en geïnspireerd nieuwe leerstof te begrijpen, nieuwe inzichten te krijgen en deze toe te passen. Tijdens het schrijven van mijn PGO heb ik ervaren dat kennis verkrijgen via een Reflectief Onderzoekende Houding veel oplevert. Hierdoor is mijn intrinsieke motivatie alleen maar groter geworden en dat werkt enorm stimulerend! Bovendien heb ik wederom ervaren dat het Domein Gedrag mijn grootste interesse heeft!

Bijlage 22: Feedback critical friends

Dankzij de feedback van mijn critical friends kreeg ik andere inzichten. De feedback was positief, onderbouwd en opbouwend en heb ik in mijn PGO verwerkt.

John Jeninga, mijn studiebegeleider gaf me feedback waarmee mijn PGO concreter werd. Met behulp van zijn expertise werden de onderzoeksvraag en deelvragen geherformuleerd, deze werden toegespitst op één thema.

John Jeninga (CF1), Nicole Palmen (CF2), Marly Philipsen (CF3), Annelies van Leerdam (CF4) en Emil Bakker (CF5) stelden een aantal verhelderingvragen. Door het beantwoorden van deze vragen, is mijn PGO duidelijker geworden. Ik werd echter beperkt door het maximale aantal woorden. Ook gaven ze me feedback over de zinsbouw.

Hay Reijnders (CF6) heeft me vaak gemotiveerd, zodat ik de moed niet zou opgeven.

Bovendien heeft hij me ondersteund bij het maken van de berekeningen en grafieken.

Kim Vanderheijden (CF7) en Gwenny Reijnders (CF8) hebben me geholpen met het inkorten van mijn PGO.

Paul Bocken (CF9) heeft me adviezen gegeven omtrent de lay-out en de bijlagen.

Dankzij de steun van mijn critical friends is mijn PGO tot stand gekomen.

Hoofdstuk 1

“Het doel van het onderzoek is niet helemaal duidelijk, in het verslag worden verschillende doelen beschreven. Denk daar nog eens goed over na.” (CF1)

De deelvragen zijn met de hulp van John Jeninga concreter geformuleerd. Bovendien zijn de deelvragen over oplossingsgericht werken verwijderd.

“Wat een goed bedachte en originele titel! Leuk hoor! Een pakkende inleiding. Wel een tip: ik zou niet meer dan 3 vragen stellen op deze plek. Aan je eerste hoofdstuk is tussen de regels door duidelijk merkbaar dat je intrinsieke motivatie groot is en je er veel plezier aan hebt op gebied van gedrag met je team aan de weg te timmeren! Heel goed!” (CF2)

“Mooi pakkend begin heb je geschreven. Ik vind het een boeiend onderwerp en heel herkenbaar. Mooie rol heb je als onderzoeker/gespreksleider/coach! Het stuk is goed leesbaar en maakt de lezer nieuwsgierig. Goeie start!” (CF3)

“Ik heb een aantal onderdelen wat anders geformuleerd, zodat het dichterbij je onderzoek en de modules komt te staan.” (CF4)

“Ik heb je eerste hoofdstuk kritisch bekeken en een aantal verhelderingvragen gesteld.” (CF5)

Hoofdstuk 2

“Proficiat Natascha! Je bent erin geslaagd een zeer compleet hoofdstuk op papier te krijgen! Je enthousiasme over gedrag straalt gewoon tussen de regels door! Mooi hoe je de zaken beschrijft, heel duidelijk taalgebruik. Hier en daar heb ik een toevoeging erbij gezet, daar mag je nog wat specifieker uitleggen waarom bepaalde zaken zo zijn. Ik weet zelf namelijk helemaal niets over SWPBS en daardoor merk ik dat ik me weleens afvraag tijdens het lezen

“Waarom is dat zo?” of “Wat moet dan precies gedaan worden?”. Je hoeft het maar kort te beschrijven! Goed gedaan!” (CF2)

“Wat een goed leesbaar hoofdstuk! Ik weet er bijna niets van, maar jij beschrijft het zo duidelijk dat ik het moeiteloos kan volgen. Heel mooie citaten ook. Ik heb nauwelijks feedback voor je, alleen wat technische opmerkingen in de kantlijn. Ook de lay-out is heel rustig. Echt heel mooi. Ik zou niet weten wat je weg moet halen als je straks te veel woorden blijkt te hebben, want dat gevaar schuilt er misschien wel in. Laat het voorlopig zo en bekijk het aantal woorden op het laatste pas. Super, op naar hoofdstuk 3!” (CF3)

“Ik vind het jammer dat ik geen geheel overzicht heb van je onderzoek. Nu lees ik de theorie als een apart onderzoek en weet dan ook niet of er iets niet in je onderzoek past.” (CF5)

“Wat heb je een gedegen stuk geschreven met ongelooflijk veel kennis van je bronnen. Voor mij bijzonder leerzaam. Het is heel goed geschreven. Toch een kanttekening: Je theorie is gespitst op het gedrag van de kinderen en je wilt gedragsverandering van leerkrachten onderzoeken. Moet je daar niet dieper op ingaan?” (CF4)

Naar aanleiding van deze feedback voer ik met John Jeninga en Annelies van Leerdam een gesprek. Ze gaan samen met mij op zoek naar literatuur over leerkrachtgedrag. John benadrukt dat ik in het theoretisch kader moet ingaan op de beleving van de leerkracht en het belang van een positieve interactie/relatie. De relatie met de onderzoeksvraag wordt hierdoor verduidelijkt. Ook beschrijf ik de visie van de toegepaste gedragstheorie (Krab e.a., 1994; Krab & De Boer, 1997; Woltjer & Janssens, 1984; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013) en het interactionele begeleidingsmodel (Hoeben, 1993; Jeninga & De Boer, 1998; Jeninga, 2013). Dit heeft als gevolg dat ik andere informatie uit mijn theoretisch kader inkort, want ik overschrijd het maximale aantal woorden. Ook krijg ik feedback over het vermelden van de gebruikte bronnen.

Deze feedback heeft ertoe geleid dat mijn theoretisch kader meer toegespitst wordt op leerkrachtgedrag.

Hoofdstuk 3

John Jeninga heeft me feedback gegeven over de zinsbouw. Hij heeft suggesties gedaan om een aantal paragrafen duidelijker te beschrijven.

“Je hebt dit hoofdstuk heel duidelijk beschreven. Het leest prettig en geeft veel informatie over je onderzoek. Prima gedaan! Je benoemt sommige onderzoeksinstrumenten dubbel. Ik zou deze, mede ook voor de beperking van het aantal woorden, samenvoegen.” (CF2)
Ik voeg de onderzoeksinstrumenten niet samen, omdat ik op deze manier de volgorde van mijn onderzoek beschrijf.

“Ook voor dit hoofdstuk geldt dat ik het als heel prettig leesbaar ervaar. Zowel inhoudelijk als qua lay-out: heel rustig. Hoe vindt er verantwoording plaats over je keuzes en gedrag?” (CF3) “Kun je voorbeelden geven bij de ethische aspecten?” (CF5)

Naar aanleiding van deze feedback kijk ik nog eens kritisch naar de paragraaf over de ethische aspecten en pas deze aan.

“Ik vind je hoofdstuk heel erg goed en heb echt weinig opmerkingen.” (CF4)

Ik krijg de tip om hoofdstuk 3 te eindigen met de data-analyse. “Je hebt dan een overgang naar hoofdstuk 4 en je kunt dan meteen inzichtelijk maken wat je beginsituatie is.” (CF5)

Hoofdstuk 4

Hay Reijnders heeft de berekeningen en grafieken voor mij gemaakt. Hierover hebben we veelvuldig overlegd. Zonder zijn hulp had ik dit niet kunnen realiseren.

“Je hebt veel werk verzet!! Ik zou toch nog eens kijken naar dit hoofdstuk. Het is een beetje moeilijk te volgen en lijkt erg gefragmenteerd. Je gebruikt vaak tegenwoordige en verleden tijd door elkaar. Probeer duidelijker te zijn in het beantwoorden van de deelvragen. Sluit af met een concluderende samenvatting zodat de lezer weet wat het antwoord op de vraag is.” (CF1)

“Je ziet aan dit hoofdstuk dat je er met plezier aan gewerkt hebt! Het is mij even niet helemaal duidelijk wat de staafjes nou precies zeggen. Ik begrijp de legenda, maar wat gebeurde er “vaak, regelmatig, soms en bijna nooit”? Ik zou dit nog duidelijker benoemen. Even expliciet vermelden waar het precies over gaat. Zo hoeft de lezer geen verbanden te leggen, maar doe jij dat voor de lezer. De staafdiagrammen heb je overigens mooi gemaakt! Zien er keurig netjes uit!” (CF2)

“Ik moet de vraag zelf gaan zoeken in de grafiek, ik denk dat je hier toch de vraag moet noemen, helaas kost dat woorden.... Ik zou na elke paragraaf heel kort een (voorlopige) conclusie schrijven, anders moet de lezer zelf de gegevens gaan interpreteren. Het lijkt er misschien niet op, met al die opmerkingen, maar ik ben onder de indruk! Mooie onderzoeksmethoden en helder weergegeven in de grafieken en tabellen. Hier en daar is het voor mij als leek niet helemaal duidelijk wat je bedoelt, dat heb ik in de kantlijn gezet. Triade: ik zie alle drie de poten langskomen, maar een duidelijk accent op de praktijk.” (CF3)

“Je gebruikt de tegenwoordige en de verleden tijd door elkaar. Voor mij was het bij de eerste keer lezen niet heel duidelijk hoe ik moest lezen. Ik moet steeds denken vanuit welke meting ben je aan het redeneren. Bedoel je de 0-meting of de eindmeting? Vermeld dit er even bij. Je wilt de deelvraag beantwoorden. Welke deelvraag? Schrijf hem nog eens op.” (CF4)

“Je legt dingen uit en bespreekt de data. Dat ziet er goed uit. Het enige dat ontbreekt is dat ik niet kan zien wat je deelvragen zijn en welke data bij welke eerder gestelde deelvragen horen. Ik verdwaal als lezer.” (CF5)

De feedback van mijn medestudenten heeft me aan het denken gezet. Hoe kan ik mijn data-analyse duidelijker formuleren? Is het raadzaam om de data-analyse per deelvraag te beantwoorden of per onderzoeksmethode? Ik besluit beide manieren te beschrijven en vervolgens aan mijn critical friends te vragen wat zij het duidelijkst vinden. Ook verander ik de werkwoorden in de verleden tijd.

“Kun je hier en daar af en toe naar literatuur verwijzen? En ook naar termen die hier gebruikt worden. Het is mooi wanneer je onderzoek ook aansluit bij eerder onderzoek. Probeer ook om jouw onderzoek in relatie tot SWPBS iets scherper af te bakenen.” (CF1)

“Ik heb beide bijlagen bekeken en ik denk dat hoofdstuk 4.10 het duidelijkst is, omdat je alles netjes per deelvraag beschrijft. Natascha, je hebt dit hoofdstuk prima op papier staan! Let erop dat je alles in de tegenwoordige tijd beschrijft, dat leest prettiger. Hier en daar heb ik nog een vraag gezet, daar zou ik graag nog een kleine toelichting zien, omdat het vragen bij me oproept. Sommige zinnen heb ik aangepast, ik denk dat je dat weer een paar woorden zal schelen. De afbeeldingen noem je niet de “codeboom” maar: “Configuratie van centrale codes”. De codeboom is het overzicht dat hieraan vooraf gaat. Mooi gemaakt deze schema’s!” (CF2)

Hay Reijnders, Kim Vanderheijden en Gwenny Reijnders waren het unaniem met elkaar eens dat hoofdstuk 4.10 het duidelijkst is, want de data-analyse worden per deelvraag beantwoord. Ze hebben me ook geholpen bij het inkorten van mijn teksten.

Hoofdstuk 5

“Beschrijf in het schema (kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie) welke methoden je de volgende keer anders zou inzetten. Het mag niet te algemeen zijn, anders gelden voordelen en nadelen bij alle onderzoeken. Dus spits het toe op je eigen onderzoek.” (CF2)

“Natascha, Ik heb dit hoofdstuk geboeid zitten lezen. Het is prima navolgbaar voor een leek (als ik). Je hebt heel veel bereikt samen met je team, en vooral dat samen heeft een grote meerwaarde! De triade zit er heel goed in! Het schema (kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie) is duidelijk, maar kost wel veel woorden. Je kunt het ook in een bijlage plaatsen. Mijn complimenten!” (CF3)

“Goed gewerkt zeg! En een mooi onderzoeksresultaat. Ik vraag me sterk af of het onderdeel kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie wel verplicht is.” (CF4)

“Duidelijk beschreven hoofdstuk. Hier en daar een vraag of opmerking. Je begint zowat elke passage met het vertellen dat leerkrachtgedrag ertoe doet. Laat dat eens weg en je hebt zo een paar honderd woorden gespaard.” (CF5)

Naar aanleiding van deze feedback schrijf ik een kritische reflectie op mijn rol als onderzoeker en plaats het schema van de voor- en nadelen van de gebruikte onderzoeksmethoden en bronnen in bijlage 19.

“Je schrijft hier eigenlijk alleen over je rolverandering en de consequenties. Mogelijk moet je de titel aanpassen. Je roept de verwachting op dat je heel kritisch gaat kijken naar de onderzoeksmethodieken. Dat is hier minder het geval.” (CF1)

Ik heb bij de aanbevelingen een mogelijke onderzoeksvraag over SWPBS (Golly & Sprague, 2013). John Jeninga gaf me als feedback dat dit reeds onderzocht is en of ik nog wat interessante vragen voor verder onderzoek kan vinden.

Hoofdstuk 6

“Ik zou de reflectiecirkel van Korthagen hier niet gebruiken. Het wordt zo ook niet helemaal juist gebruikt. Ik zou de tekst laten staan en de fases weglaten.” (CF1).

Op advies verplaats ik stukken tekst naar de meta-reflectie. In deze reflectie kijk ik kritisch naar mijn eigen handelen en functioneren.

“Ik heb er flink in gestreept omdat ik denk dat je uiteindelijk in totaal toch woorden te veel zult hebben. Je reflecties zien er in elk geval prima uit.” (CF2)

“Ik heb grote bewondering voor je! Als ik zie hoe je deze reflecties beschrijft en daarbij meeneemt door welke diepe dalen je bent gegaan op je werk maar ook tijdens de studie, in een woord geweldig! Je mag apetrots zijn op jezelf! Kijk jezelf eens aan in de spiegel en geef jezelf een groot compliment, je bent het waard!” (CF3)

“Ik vind dat je de reflectie goed hebt geschreven. Alleen vind ik de biografische reflectie te laat over het onderzoek gaan. Volgens mij haal je daar teveel andere dingen bij. Maar ja, wie ben ik? Ik merk wel heel goed dat de triade erg goed doorloopt. Compliment perfectionist.” (CF5)