

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK



Begeleiden naar een **veilig** pedagogisch klimaat

Heidi Lukassen
Studentnummer: 2010056

Praktijkgericht onderzoek
In samenwerking met: Monique Wijnands
Domein: Begeleiden

Lesplaats: Eindhoven
Studiebegeleider: Anja van Zon
Maart 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Samenwerking in het Praktijk Gericht Onderzoek	6
1.4 Doel van het onderzoek	7
1.5 Centrale begrippen	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Veilig pedagogisch klimaat	8
2.2 Sociaal emotioneel leren	9
2.3 De rol van de leerkracht	10
2.4 Oplossingsgericht begeleiden	12
2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksparadigma	14
3.2 Onderzoeksstrategie	14
3.3 Respondenten	15
3.4 Onderzoeksmethoden	16
3.4.1 Onderzoeksplan	16
3.4.2 Vragenlijsten	17
3.4.3 Observaties	18
3.4.4 Semigestructureerd interview	18
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	19
3.6 Ethiek	20
Hoofdstuk 4: Data resultaten en analyses	21
4.1 Vragenlijsten 'KIJK! op sociale competentie'	21
4.1.1 Resultaten - oktober 2016	22
4.1.2 Analyse over alle domeinen - oktober 2016	27
4.1.3 Resultaten – februari 2017	28
4.1.4 Analyse over alle domeinen – februari 2017	34
4.2 Observaties	34
4.2.1 Observatie zelfstandig werken	35
4.2.2 Observatie instructie	37
4.2.3 Analyse observaties - november 2016	38
4.3 Semigestructureerd interview	39
4.3.1 Resultaten – december 2016	40
4.3.2 Analyse – december 2016	42
4.3.3 Resultaten – februari 2017	43
4.3.4 Analyse – februari 2017	45

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	46
5.1 Beantwoording deelvragen	46
5.1.1 Conclusie deelvraag 1	46
5.1.2 Conclusie deelvraag 2	46
5.1.3 Conclusie deelvraag 3	47
5.1.4 Conclusie deelvraag 4	48
5.1.5 Conclusie deelvraag 5	48
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	49
5.3 Beantwoording hoofdvraag	50
5.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek	51
5.5 Discussie	52
Literatuurlijst	53
Bijlagen	55
Bijlage 1 KIJK! op sociale competenties	55
Bijlage 2 Observaties november 2016 – open coderen	56
Bijlage 3 Semigestructureerd interview december 2016	57
Bijlage 4 Semigestructureerd interview februari 2017	59
Bijlage 5 Uitwerking interventies	61

SAMENVATTING

Dit praktijkgericht onderzoek is gericht op een veilig pedagogisch klimaat.

Als groepsleerkracht en als kindcentrum coördinator ben ik werkzaam in het primair onderwijs. Voor dit onderzoek wil ik, vanuit een begeleidende rol, een bijdrage leveren aan de verbetering van het pedagogisch klimaat in mijn onderwijspraktijk.

In samenwerking met Monique Wijnands richten wij ons, binnen dit onderzoek, op de volgende hoofdvraag:

Welke aanbevelingen kunnen we, als begeleiders, geven ter bevordering van een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat?

Daarnaast zal binnen dit onderzoek mijn persoonlijke onderzoeksvraag centraal staan:

Op welke wijze en in welke mate dragen mijn oplossingsgerichte begeleidingsinterventies bij aan het verbeteren van het pedagogisch klimaat in groep 5/6 met de focus op de aanpak van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?

Het inzien van het belang van een veilig pedagogisch klimaat, zowel vanuit mijn persoonlijke visie als vanuit de visie van de stichting en school, en daarnaast de wettelijke plicht om beleid te voeren gericht op sociale veiligheid, zijn aanleidingen geweest om mijn onderzoek te richten op een veilig pedagogisch klimaat binnen mijn onderwijspraktijk. De focus komt te liggen op leerlingen binnen het secundaire preventieniveau, ofwel op leerlingen die onvoldoende baat hebben binnen de basisaanpak met betrekking tot sociaal emotioneel leren.

Dit onderzoek draagt bij aan een veilig pedagogisch klimaat binnen de onderzoeksgroep (groep 5/6), met als uiteindelijk doel te komen tot aanbevelingen voor een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat.

Binnen het theoretisch kader worden de centrale begrippen, die een rol spelen binnen dit onderzoek, verder toegelicht en uitgediept. Het betreft hier het pedagogisch klimaat, sociaal emotioneel leren, de rol van de leerkracht en oplossingsgericht begeleiden. Als onderzoeksstrategie is gekozen voor een kwalitatief praktijkgericht actieonderzoek, waarbij vragenlijsten (KIJK! op sociale competentie), observaties en semigestructureerde interviews als onderzoeksmethoden worden ingezet om antwoorden te verkrijgen op de deelvragen. Oplossingsgerichte begeleidingsinterventies worden ingezet om bij te kunnen dragen aan verbetering van het pedagogisch klimaat binnen de onderzoeksgroep (groep 5/6).

Tot slot worden de conclusies en aanbevelingen vanuit dit onderzoek weergegeven. De psychologische basisbehoeften (Stevens, 1997) worden beschouwd als voorwaarden voor een veilig pedagogisch klimaat, waarbij de kwaliteit van instructie, interactie en klassenmanagement door de leerkracht van groot belang zijn. De leerkracht is een zeer belangrijk instrument binnen een veilig pedagogisch klimaat en dient te investeren in een goede relatie met leerlingen. Daarnaast kan, door structurele aandacht voor sociaal emotioneel leren (Van Overveld, 2016), gedragsproblematiek worden voorkomen.

Wanneer leerkrachten zich handelingsverlegen voelen met betrekking tot de aanpak van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau, is de inzet van oplossingsgerichte begeleiding in combinatie met observaties, een waardevolle manier om een bijdrage te kunnen leveren aan een veilig pedagogisch klimaat.

*Je mag zijn zoals je bent
Om te worden wie je bent
Maar nog niet kunt zijn
En je mag worden wie je bent
Op jouw manier
En in jouw tijd
(Daniel Ofman)*

1.1 AANLEIDING

Ik ben werkzaam als groepsleerkracht en kindcentrum coördinator in het primair onderwijs. Als kindcentrum coördinator valt het pedagogisch beleid, in samenwerking met het management team van onze school, onder mijn verantwoording. Een zeer belangrijke opdracht omdat een veilig pedagogisch klimaat, mijns inziens, een basisvoorwaarde is om te komen tot leren. Hiermee sluit ik me aan bij Stevens (1997) welke een goed pedagogisch klimaat benoemt in relatie tot een effectieve school. Ook Van Overveld (2016) geeft aan dat gedrag en leren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Mijn onderzoek is dan ook gericht op een veilig pedagogisch klimaat, in samenwerking met collega en studiegenoot Monique Wijnands.

Vanuit de overheid worden scholen wettelijk verplicht om beleid te voeren gericht op sociale veiligheid. Per 1 augustus 2015 dienen scholen te werken met een schoolveiligheidsplan waarin zaken als pedagogisch handelen, maar ook diverse protocollen omtrent sociale veiligheid zijn opgenomen.

Binnen onze stichting is een veilig pedagogisch klimaat dan ook een speerpunt. Alle scholen binnen onze stichting dienen voortdurend serieus aandacht te geven aan het realiseren van een veilig schoolklimaat en aan het voorkomen, herkennen en aanpakken van grensoverschrijdend gedrag (Schoolveiligheidsplan, 2016).

Ook in onze schoolgids (2016-2017) wordt een veilig pedagogisch klimaat omschreven als voorwaarde om tot leren te komen. Onder een veilig pedagogisch klimaat wordt hier verstaan: een veilige haven waar kinderen zich thuis voelen en waar kinderen kunnen leven en leren. Er wordt gewerkt vanuit de kernwaarden respect, veiligheid, verantwoordelijkheid, vertrouwen en samenwerken.

Mijn persoonlijke visie sluit aan bij de visie van onze school. Een veilige plek waar kinderen zichzelf kunnen en mogen zijn, waar respectvol omgegaan wordt met elkaar en elkaars spullen, waar kinderen zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de sfeer in de groep, waar kinderen vertrouwen hebben in zichzelf en in de ander, en waar kinderen op een prettige manier met elkaar kunnen samenwerken, zijn allen basisvoorwaarden voor een veilig leef- en leerklimaat.

Het inzien van het belang van een veilig pedagogisch klimaat, zowel vanuit mijn persoonlijke visie als vanuit de visie van de stichting en school, en daarnaast de wettelijke plicht om beleid te voeren gericht op sociale veiligheid, zijn aanleidingen geweest om mijn onderzoek te richten op een veilig pedagogisch klimaat binnen mijn onderwijspraktijk.

1.2 PROBLEEMSTELLING

In mijn onderwijspraktijk is uit voorgaande jaren gebleken dat het creëren en behouden van een veilig pedagogisch klimaat de nodige aandacht behoeft. Zowel sociaal emotionele problemen van (individuele) leerlingen, als groepsprocessen die niet goed verlopen zijn, hebben regelmatig voor handelingsverlegenheid gezorgd bij leerkrachten. Het pedagogisch klimaat is dan ook één van de speerpunten van onze school.

Met ingang van dit schooljaar (2016-2017) zijn we gestart met een nieuwe methode voor sociaal emotioneel leren: KWINK. Deze methode heeft een preventieve basisaanpak voor alle leerlingen en is gericht op de kracht van een veilige groep. In mijn onderwijspraktijk ervaren leerkrachten handelingsverlegenheid bij leerlingen die onvoldoende baat hebben bij deze basisaanpak. In het bijzonder door de leerkracht van groep 5/6 wordt deze handelingsverlegenheid aangegeven. Dit zal dan ook de onderzoeksgroep zijn binnen dit onderzoek.

Om tegemoet te komen aan de handelingsverlegenheid die leerkrachten ervaren dient er aandacht te zijn voor de rol van de leerkracht binnen een veilig pedagogisch klimaat. Niet voor niets was het thema van de week tegen pesten in 2016 “#JEDOETERTOEG”, ofwel de leerkracht doet er toe (Marzano, 2008). De leerkracht kan vanuit zijn houding en handelen het verschil maken (Van Meersbergen, Beets Kessens, Jeninga & De Vroedt, 2014).

Binnen dit praktijkgericht onderzoek wil ik onderzoeken op welke wijze en in welke mate ik, als begeleider, een bijdrage kan leveren aan een veilig pedagogisch klimaat binnen groep 5/6, waarbij de focus komt te liggen op:

- Sociaal emotioneel leren
- De rol van de leerkracht
- Oplossingsgericht begeleiden

met als uiteindelijk doel te komen tot aanbevelingen voor een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat.

1.3 SAMENWERKING IN HET PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

Dit onderzoek wordt verricht in samenwerking met mijn collega en studiegenoot Monique Wijnands.

Binnen de preventiepiramide (Golly & Sprague, 2013) wordt onderscheid gemaakt in drie verschillende, preventieve aanpakken gericht op sociaal emotioneel leren. Wat betreft gedragsproblemen gaat preventie boven curatie (Van Overveld, 2016). Dit vindt aansluiting bij onze visie. Middels een preventieve insteek willen we, als begeleiders, een bijdrage leveren aan een veilig pedagogisch klimaat en hiermee tegemoet komen aan de handelingsverlegenheid die door leerkrachten wordt ervaren.

In onderstaand figuur wordt zichtbaar dat de basisaanpak wordt aangeboden aan alle leerlingen. Niet voor iedere leerling is dit voldoende om probleemgedrag te voorkomen. Sommige leerlingen hebben baat bij een intensieve aanpak en voor enkelen is een zeer intensieve aanpak nodig.



Figuur 1: Preventie piramide (Golly & Sprague, 2013)

Schoolbreed zijn we dit schooljaar (2016-2017) gestart met de methode KWINK om een doorgaande lijn te creëren met betrekking tot sociaal emotioneel leren binnen de basisaanpak. Om tegemoet te komen aan alle aanpakken binnen de school, richten wij ons onderzoek op de intensieve en zeer intensieve aanpak.

Hierbij zal ik me gaan richten op de intensieve, secundaire aanpak (figuur 1: geel, sommigen). Monique Wijnands gaat zich richten op de zeer intensieve, tertiaire aanpak (figuur 1: rood, enkelen).

1.4 DOEL VAN HET ONDERZOEK

Het doel van ons onderzoek is, om als begeleiders, een bijdrage te leveren aan een veilig pedagogisch klimaat binnen de onderzoeksgroep met als uiteindelijk doel te komen tot aanbevelingen voor een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat voor alle leerlingen. Dit sluit aan bij de doelstellingen van Passend Onderwijs en inclusie.

Mijn persoonlijke doel hierin is om mijn begeleidingsvaardigheden verder te ontwikkelen en, door het inzetten van oplossingsgerichte begeleidingsinterventies, leerkrachten bewust te laten worden van hun rol binnen een veilig pedagogisch klimaat. Daarnaast wil ik de handelingsverlegenheid van leerkrachten verkleinen wat betreft de aanpak van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau.

1.5 CENTRALE BEGRIPPEN

De centrale begrippen binnen dit praktijkgericht onderzoek zijn:

- Veilig pedagogisch klimaat
- Sociaal emotioneel leren
- De rol van de leerkracht
- Oplossingsgericht begeleiden.

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader rondom de centrale begrippen binnen dit onderzoek beschreven. Door middel van het bestuderen van relevante literatuur worden een veilig pedagogisch klimaat, sociaal emotioneel leren, de rol van de leerkracht en oplossingsgericht begeleiden verder toegelicht en uitgediept.

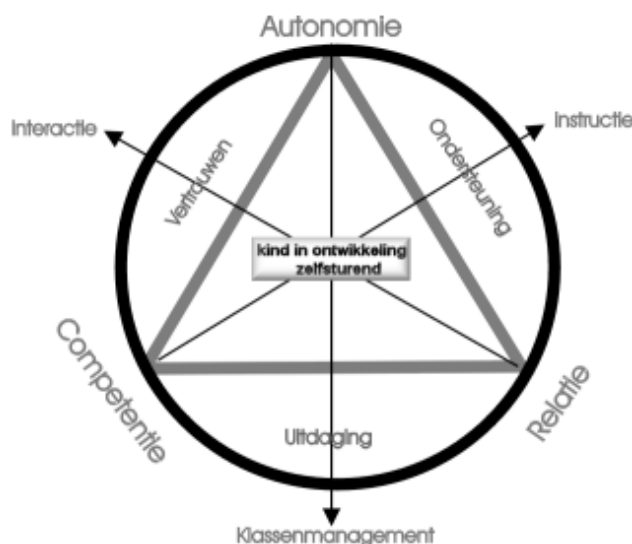
2.1 VEILIG PEDAGOGISCH KLIMAAT

Om te streven naar een veilig pedagogisch klimaat binnen de school is het van belang een duidelijk beeld te schetsen van het begrip “pedagogisch klimaat”.

Alkema, Van Dam, Kuijpers, Lindhout en Tjerkstra (2006) geven een duidelijke omschrijving van het pedagogisch klimaat: *“Onder pedagogisch klimaat verstaan we het totaal aan gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van het kind waardoor het zich in meer of mindere mate kan ontwikkelen”*.

Volgens bovenstaande omschrijving zijn omgevingsfactoren van invloed op het welbevinden van de leerling. Dit herken ik binnen mijn onderzoeksgroep, waarbij het welbevinden van enkele leerlingen in het gedrang komt door sociaal emotionele problematieken van andere leerlingen (omgeving) binnen de groep.

Van Overveld (2016) schrijft over een goede balans tussen schools en sociaal emotioneel leren. Door opbrengstgericht werken krijgen schoolse (cognitieve) vakken over het algemeen veel nadruk. Sociaal emotioneel leren komt op de tweede plaats. Bovenstaande geldt ook binnen mijn onderwijspraktijk. Door lage resultaten is de focus een aantal jaren geleden komen te liggen op het opbrengstgericht werken en is er minder aandacht geweest voor sociaal emotioneel leren. Volgens Van Overveld (2016) zorgt een betere balans tussen schools en sociaal emotioneel leren voor minder gedragsproblemen in de klas, wat leidt tot een verbetering van het pedagogisch klimaat.



Figuur 2:
Model van een pedagogisch basisklimaat
(Stevens, 1997)

Stevens (1997) noemt de drie psychologische basisbehoeften als voorwaarden voor een veilig en positief pedagogisch klimaat. Het goed kunnen omgaan met anderen (relatie), het zelfvertrouwen hebben dat je iets kunt (competentie) en het zelfstandig of zelfsturend zijn (autonomie) staan centraal. De rol van de leerkracht, waaronder de kwaliteit van instructie, interactie en klassenmanagement, zijn hierbij van groot belang.

Samengevat:

In dit onderzoek wordt onder een pedagogisch klimaat verstaan: Het totaal aan gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van de leerling, waardoor de ontwikkeling meer of minder optimaal verloopt (Alkema et al., 2006). Om een veilig pedagogisch klimaat te kunnen realiseren, dient er aandacht te zijn voor de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997). Hierin heeft de leerkracht, met zijn kwaliteit van instructie, interactie en klassenmanagement, een belangrijke rol. Een goede balans tussen schools en sociaal emotioneel leren zorgt voor vermindering van gedragsproblemen in de klas (Van Overveld, 2016) wat leidt tot een verbetering van het pedagogisch klimaat.

2.2 SOCIAAL EMOTIONEEL LEREN

Het begrip 'sociaal emotioneel leren' suggereert dat sociaal emotioneel (gewenst) gedrag is aan te leren. Dit sluit aan bij de gedragstheorie (Pavlov 1849-1936 en Skinner 1904-1990) welke ervan uit gaat dat gedrag is te reguleren. Volgens De Winter (2013) wordt kinderen tekort gedaan door alleen gedragsregulering te bieden. *"Gedragsregulering heeft juist weinig met opvoeding te maken, want opvoeding gaat over complexere zaken zoals vorming van je persoonlijkheid"* (De Winter, 2013). Sociaal emotioneel leren gaat, mijns inziens, dan ook verder dan gedragsregulering.

Van Overveld (2016) omschrijft sociaal emotioneel leren (SEL) als een ontwikkelproces waarmee fundamentele levensvaardigheden worden verworven. Als levensvaardigheden worden onder andere genoemd: herkennen en benoemen van gevoelens, omgaan met heftige emoties, empathie tonen, gezonde relaties aangaan, conflicten op lossen en verantwoordelijkheid nemen voor je eigen gedrag. Het ontwikkelen van fundamentele levensvaardigheden draagt bij aan de persoonsvorming waarover De Winter (2013) schrijft.

In onderstaand schema worden verschillende SEL-vaardigheden ondergebracht in vijf groepen van sociaal-emotionele competenties.

	Competentie	Omschrijving
Ik competenties	Besef van jezelf	• Kennis van je eigen lichaam • Gevoelens herkennen en benoemen • Zelfvertrouwen
	Zelfmanagement	• Heftige emoties controleren • Doelgericht gedrag • Weten wanneer je hulp moet zoeken
Jij competenties	Besef van de ander	• Empathie • Je inleven in de ander • Diversiteit waarderen
	Relaties met anderen	• Vrienden maken • Vrienden houden • Conflicten voorkomen en oplossen
Wij competenties	Keuzes maken	• Eerlijk onderhandelen • Goed zijn voor jezelf en de ander • Zelfreflectie

Figuur 3: Overzicht van vijf groepen sociaal-emotionele competenties (Van Overveld, 2017)

Door structureel aandacht te besteden aan deze 5 groepen SEL-competenties kan gedragsproblematiek worden voorkomen, en kan, middels een preventieve insteek, een kader worden geboden voor een positief en veilig pedagogisch klimaat. *“Het aanleren van SEL-vaardigheden en daardoor aanpassing van leerlinggedrag kan immers bijdragen aan de verwezenlijking van een veilige leer- en leefomgeving”* (Zins & Elias, 2006).

Uit Amerikaans onderzoek naar sociaal emotioneel leren (Payton et al., 2008) blijkt dat het werken met SEL-programma's een positief effect heeft op de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen. Er wordt zelfs een positief effect aangetoond van het werken met SEL-programma's in relatie tot de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Ook leerlingen met uiteenlopende gedragsproblematieken blijken te profiteren van specifieke SEL-interventies.

In mijn onderwijspraktijk zijn we dit jaar gestart met de methode KWINK, een methode voor sociaal emotioneel leren. Deze methode werkt op basis van de vijf groepen sociaal-emotionele competenties (Van Overveld, 2017) en helpt verstoring gedrag te voorkomen door, met een preventieve en groepsbrede aanpak, positief gedrag aan te leren.

KWINK is gericht op het primaire preventieniveau, volgens de preventiepiramide (figuur 1), en biedt een algemene 'basisaanpak' voor alle leerlingen uit de groep. Deze aanpak voldoet voor 85 tot 90% van de leerlingen. Hieruit blijkt dat 10 tot 15% van de leerlingen onvoldoende baat heeft bij deze basisaanpak. Deze groep leerlingen is te verdelen binnen het secundaire preventieniveau (7 tot 10% van de leerlingen) en het tertiaire preventieniveau (3 tot 5% van de leerlingen). KWINK voorziet niet in een aanpak voor leerlingen binnen deze preventieniveaus. Dit is de reden om te onderzoeken welke interventies kunnen worden ingezet om tegemoet te komen aan leerlingen die onvoldoende baat hebben bij de preventieve basisaanpak. Hierbij richt ik me op het secundaire preventieniveau. Collega-onderzoeker Monique Wijnands richt zich op het tertiaire preventieniveau.

Voor mij, als onderzoeker, roept het werken met de methode KWINK kritische vragen op. Sociaal emotioneel leren valt, naar mijn mening, niet te 'vangen' in een methode. Sociaal emotioneel leren heeft altijd de aandacht nodig, speelt de hele dag door, zowel thuis, op school als in de maatschappij. Dit vraagt wat van de leerkracht. Zeker in het kader van de secundaire preventie speelt de leerkracht een belangrijke rol. In de volgende paragraaf wordt aandacht geschonken aan de rol van de leerkracht binnen een veilig pedagogisch klimaat.

2.3 DE ROL VAN DE LEERKRACHT

Hattie (2009) benoemt een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen als één van de belangrijkste positieve invloeden in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Stevens (2004) concludeert uit honderden interviews met leerlingen, over hun ervaringen op school, dat de leerkracht een zéér belangrijke factor is voor leerlingen in het schoolleven. De pedagogische en didactische kwaliteiten van de leerkracht zijn van invloed op de ontwikkeling van de drie psychologische basisbehoeften die leerlingen hebben. Ook Van Meersbergen et al. (2014) beschrijven de aanname dat de leraar het verschil kán maken.

Door ervaringen uit mijn eigen basisschooltijd kan ik bovenstaande bevindingen bevestigen. Vooral leerkrachten die een goede sfeer in de groep creëerden en een goede band met mij als leerling opbouwden, hebben positieve herinneringen nagelaten.

De leerkracht heeft een belangrijke rol binnen een veilig pedagogisch klimaat. Hij doet datgene wat hij ook van de leerlingen verwacht en dient als voorbeeld voor de leerlingen (Van Engelen, 2010). Door als leerkracht respect te tonen en leerlingen te zien, kennen, erkennen en waarderen, voelen leerlingen zich veilig en durven ze zichzelf te zijn (Van Lieshout, 2009).

Accenten leggen op positief gedrag en negatief gedrag zoveel mogelijk negeren levert voordelen op voor de sfeer in de groep. Dit wordt door Krab (2000) positieve controle genoemd. Door als leerkracht vaak te corrigeren of waarschuwen wordt de nadruk gelegd op negatief gedrag wat een negatieve uitwerking heeft op de sfeer in de groep. Om een positieve sfeer in de groep te behouden dienen er vier complimenten gegeven te worden om één correctie of waarschuwing te compenseren (Golly & Sprague, 2013). Bovendien schrijft Van Lieshout (2009) dat het aanspreken op ongewenst gedrag alleen zinvol is als er een goede relatie is tussen de leerling en de leerkracht.

Van Meersbergen et al. (2014) noemen vier houdingsaspecten die in de basishouding van elke leerkracht aanwezig zouden moeten zijn om af te kunnen stemmen op de sociale en emotionele onderwijsbehoeften van alle leerlingen:

- Pedagogisch optimisme: Het denken in mogelijkheden en kansen, er bestaat altijd de mogelijkheid om een volgende stap te zetten om te komen tot verandering.
- Afstemming: Elke leerkracht kan het verschil maken maar hoeft dit niet alleen te doen. Er kunnen instrumenten, interventies en theorieën worden ingezet en er dient rekening te worden gehouden met de ecologie van de leerling.
- Uniciteit: De houding om voor elke leerling maatwerk te willen leveren omdat elke onderwijsleersituatie anders is.
- Authenticiteit: Bewustwording door de leerkracht van zijn taak/ rol in het onderwijs en de houding om zichzelf in te zetten als instrument.

Voor mij, als begeleider, ligt de uitdaging in het onderzoeken naar welke houdingsaspecten in de basishouding van de leerkracht in de onderzoeksgroep al aanwezig zijn en welke houdingsaspecten nog verder ontwikkeld kunnen worden.

Binnen mijn onderwijspraktijk wordt gewerkt met 'KIJK! op sociale competentie' (Van den Bosch, Groenewold & Dogger-Stigter, 2009) als hulpmiddel voor leerkrachten voor het signaleren en volgen van de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen. Tevens geeft 'KIJK! op sociale competentie' een beeld van het pedagogisch klimaat in de groep. In de praktijk blijkt vaak dat deze lijsten door leerkrachten en leerlingen worden ingevuld omdat 'het moet' en wordt het moeilijk gevonden om deze vragenlijsten nauwgezet te analyseren en de aandachtspunten naar aanleiding van deze analyses om te zetten in concrete acties.

Hier ligt een taak voor mij als begeleider. Welke begeleidingsinterventies kunnen worden ingezet om leerkrachten hierin te ondersteunen en de handelingsverlegenheid, omtrent aanpak van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau, te verkleinen?

Door de uitkomsten van 'KIJK! op sociale competentie' nauwgezet te analyseren kunnen mogelijkheden zichtbaar worden om de situatie te verbeteren.

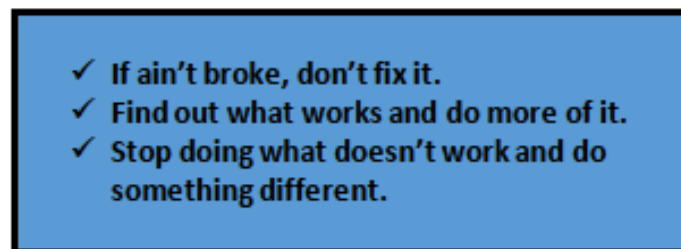
De kansen die deze analyse kan bieden, moeten naar mijn mening worden benut om het pedagogisch klimaat te verbeteren.

2.4 OPLOSSINGSGERICHT BEGELEIDEN

Oplossingsgericht denken gaat uit van kansen en mogelijkheden.

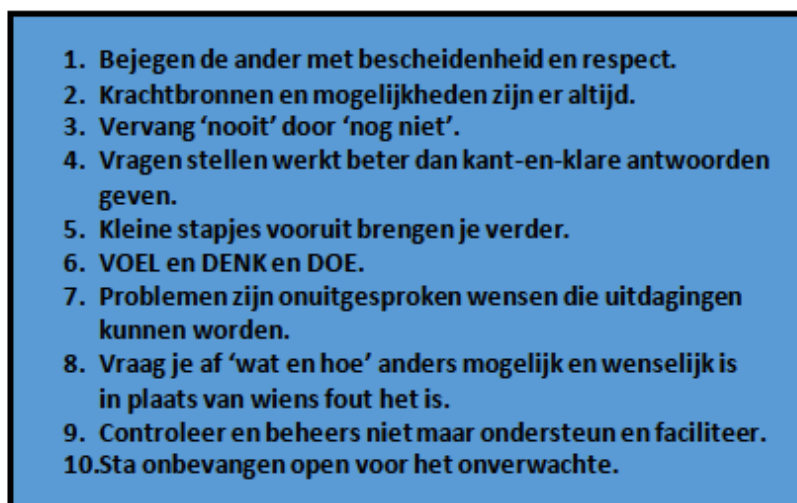
De basis voor het oplossingsgericht denken wordt omschreven door Cauffman (2010) als "simpel werkt het best". Oplossingsgericht denken is geen instrument, maar een houding. Door te denken in mogelijkheden in plaats van problemen en te geloven in de kracht van oplossingen wordt de focus gelegd op datgene wat werkt, zonder het probleem te ontkennen.

Dit sluit aan bij het gedachtegoed van Kim Berg en De Shazer (1980) in het boek "Oplossingsgericht werken in het onderwijs" (Cauffman & van Dijk, 2011).



Figuur 4: Oplossingsgericht denken (Kim Berg & De Shazer, 1980)

Oplossingsgerichte gespreksvoering is geen wondermiddel dat alle problemen oplost, maar een doelgerichte en respectvolle aanpak om tot verbetering te komen. Om, als begeleider, doelgericht en respectvol oplossingsgerichte gesprekken te voeren noemt Cauffman (2010) tien tips:



Figuur 5: 10 tips voor oplossingsgericht begeleiden (Cauffman, 2010)

Volgens Bannink (2006) is het van belang dat de begeleider binnen de oplossingsgerichte gespreksvoering een houding aanneemt van niet wetende, nagaat wat de ander vindt dat er moet gebeuren en vragen stelt in plaats van advies geeft. Ook Grant (2012) geeft aan dat het oplossingsgericht begeleiden vooral bestaat uit het stellen van vragen. Vragen die gericht zijn op de gewenste situatie (doel), die eigen krachtbronnen laten ontdekken en die gericht zijn op (de kleinst mogelijke) verbetering.

Cauffman (2010) omschrijft een kritische noot over het gegeven dat het oplossingsgericht begeleiden te vaak wordt gereduceerd tot technieken als de schaalvraag en de wondervraag. In mijn rol als begeleider wil ik er voor waken om het oplossingsgericht begeleiden te reduceren tot het louter instrumenteel toepassen van gesprekstechnieken. Door verdieping in het oplossingsgerichte gedachtegoed, gedurende de opleiding, en dit steeds vaker toe te passen in de praktijk ervaar ik dat deze denkwijze bij mij past. Waar voorheen mijn focus vaak lag op het probleem merk ik nu dat ik steeds vaker denk in mogelijkheden en oplossingen. Ik vind het dan ook van grote meerwaarde om, als begeleider in dit onderzoek, te werken vanuit een oplossingsgerichte insteek.

2.5 ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

Hoofdvraag (in samenwerking met Monique Wijnands):

- Welke aanbevelingen kunnen we, als begeleiders, geven ter bevordering van een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat?

Persoonlijke onderzoeksvraag:

- Op welke wijze en in welke mate dragen mijn oplossingsgerichte begeleidingsinterventies bij aan het verbeteren van het pedagogisch klimaat in groep 5/6 met de focus op de aanpak van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?

Deelvragen:

- Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen van groep 5/6 het pedagogisch klimaat in de groep?
- Wat is de huidige aanpak van de leerkracht van groep 5/6 ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?
- Welke passende interventies kunnen, door de leerkracht, ingezet worden om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?
- Welke begeleidingsvaardigheden, ingezet door mij als begeleider, heeft de leerkracht als helpend ervaren?
- Welke effecten hebben de ingezette interventies voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6, op het pedagogisch klimaat in de groep?

Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van de onderzoeksmethodologie, waaronder het onderzoeksparadigma en de onderzoeksstrategie. Ook worden de respondenten en de onderzoeksmethoden toegelicht. Vervolgens komt de verantwoording voor triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek aan bod.

3.1 ONDERZOEKSPARADIGMA

Dit kwalitatief praktijkgericht onderzoek vindt aansluiting bij het interpretatieve onderzoeksparadigma (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). *“Interpretatief onderzoek begint bij de ervaringen van de deelnemers”* (De Lange et al., 2011) en gaat uit van de menselijke betekenisgeving en werkelijkheidsconstructie binnen de sociale context. Zowel de leerkracht en leerlingen van de onderzoeksgroep als de onderzoeker worden betrokken bij dit onderzoek, omdat hun ervaringen van groot belang zijn.

Al onderzoekende komt de onderzoeker, in dialoog met betrokkenen, tot vernieuwde inzichten, met betrekking tot in te zetten interventies welke bijdragen aan een veilig pedagogisch klimaat. De onderzoeker dient alert te zijn op de valkuil van dit paradigma: beïnvloeding door eigen normen en waarden. *“Situaties dienen bekeken te worden door de ogen van de deelnemers in plaats van door de bril van de onderzoeker”* (De Lange et al., 2011).

3.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE

Ik heb de keuze gemaakt voor een kwalitatief praktijkgericht actieonderzoek. Praktijkgericht actieonderzoek draagt bij aan zowel vernieuwend handelen in de praktijk als aan de professionele ontwikkeling van de onderzoeker (Ponte, 2012). Dit onderzoek wordt verricht binnen mijn eigen onderwijspraktijk met als doel enerzijds het pedagogisch klimaat te verbeteren en anderzijds mijn eigen begeleidingsvaardigheden verder te ontwikkelen.

De onderzoeker staat midden in het onderzoeksveld, waarbij de belanghebbenden zoveel mogelijk worden betrokken. Hiermee wordt voorkomen dat er over de hoofden van de betrokkenen onderzoek wordt verricht en gaat onderzoek doen hand in hand met leren en veranderen (De Lange et al., 2011). Op het verloop van het onderzoek hebben zowel de onderzoeker als de betrokkenen invloed, wat kenmerkend is voor een actieonderzoek (De Bruïne, 2011).

Het actieonderzoek bestaat uit twee onderzoeksdelen. Allereerst het onderzoeksdeel waarin een verkennend onderzoek in de praktijk wordt verricht en de kernbegrippen die een rol spelen binnen dit onderzoek, middels het bestuderen van literatuur, worden toegelicht en uitgediept. Vervolgens wordt het handelingsdeel uitgevoerd waarbij, in dialoog met betrokkenen, wordt gestreefd naar verbetering en vernieuwing van de eigen onderwijspraktijk.

Ik heb gekozen voor een onderzoeksgroep, groep 5/6, waarbij de leerkracht handelingsverlegenheid ervaart met betrekking tot enkele leerlingen die vallen binnen het secundaire preventieniveau, wat een negatieve invloed heeft op het pedagogisch klimaat in de groep. Middels praktijkgericht actieonderzoek in de onderzoeksgroep streef ik naar verbetering van het pedagogisch klimaat in de onderzoeksgroep, wat kan leiden tot aanbevelingen voor de gehele school, met als uiteindelijk doel een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat.

3.3 RESPONDENTEN

Door verschillende respondenten deel te laten nemen aan mijn onderzoek kunnen vanuit verschillende invalshoeken de data worden verzameld en bestudeerd (De Lange et al., 2011).

Als onderzoeker én respondent neem ik deel aan dit onderzoek in de rol van begeleider (zie onderzoeksplan, paragraaf 3.4). Door zelf als respondent deel te nemen aan dit onderzoek is kritische reflectie van groot belang. Kritische reflectie kan leiden tot vernieuwde inzichten met betrekking tot in te zetten interventies welke bijdragen aan een veilig pedagogisch klimaat. De andere respondenten binnen dit onderzoek zijn 24 leerlingen van groep 5/6 en de leerkracht van groep 5/6.

Monique Wijnands, collega onderzoeker en critical friend, zal het onderzoeksproces volgen en zal mij in het onderzoeksproces voortdurend voorzien van feedback.

Om het onderzoek te kunnen voltooien in de beperkte tijd die beschikbaar is heb ik ervoor gekozen om gebruik te maken van een onderzoeksgroep: groep 5/6.

Conclusies en aanbevelingen vanuit mijn onderzoek in de onderzoeksgroep worden op teamniveau gepresenteerd en besproken.

3.4 ONDERZOEKSMETHODEN

3.4.1 Onderzoeksplan

Onderzoeksontwerp	September, oktober en november 2016		
Literatuurstudie	Oktober en november 2016		
Deelvraag 1	Tijdspad	Respondenten	Onderzoeks-instrumenten
Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen van groep 5/6 het pedagogisch klimaat in de groep?	Oktober 2016	Leerkracht (N = 1) Leerlingen (N = 24)	Vragenlijsten KIJK! -leerlingen -leerkracht
	December 2016	Leerkracht (N = 1) Begeleider (N = 1)	Semigestructureerd interview.
Deelvraag 2	Tijdspad	Respondenten	Onderzoeks-instrumenten
Wat is de huidige aanpak van de leerkracht van groep 5/6 ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventie-niveau?	November 2016	Leerkracht (N = 1) Leerlingen (N = 3)	Observaties
	December 2016	Leerkracht (N = 1) Begeleider (N = 1)	Semigestructureerd interview.
Deelvraag 3	Tijdspad	Respondenten	Onderzoeks-instrumenten
Welke passende interventies kunnen, door de leerkracht, ingezet worden om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?	December 2016	Leerkracht (N = 1) Begeleider (N = 1)	Oplossingsgericht begeleiden middels semigestructureerd interview.
Deelvraag 4	Tijdspad	Respondenten	Onderzoeks-instrumenten
Welke begeleidingsvaardigheden, ingezet door mij als begeleider, heeft de leerkracht als helpend ervaren?	Februari 2017	Leerkracht (N = 1) Begeleider (N = 1)	Semigestructureerd interview.

Deelvraag 5	Tijdspad	Respondenten	Onderzoeks-instrumenten
Welke effecten hebben de ingezette interventies voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6, op het pedagogisch klimaat in de groep?	Februari 2017	Leerkracht (N = 1) Leerlingen (N = 24)	Vragenlijsten KIJK! -leerlingen -leerkracht
		Leerkracht (N = 1) Begeleider (N = 1)	Semigestructureerd interview.
Presentatie aan het team	Oktober en december 2016 Maart 2017		

3.4.2 Vragenlijsten

Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de vragenlijsten uit het programma 'KIJK! op sociale competentie' (Van den Bosch et al., 2009) om antwoorden te verkrijgen op deelvraag 1 en 5. 'KIJK! Op sociale competentie' is een praktisch hulpmiddel voor het signaleren en volgen van de sociaal emotionele ontwikkeling en geeft een beeld van het pedagogisch klimaat in de groep. Bij deelvraag 1 worden de vragenlijsten ingezet om de beginsituatie helder te krijgen. Bij deelvraag 5 worden de vragenlijsten ingezet om te onderzoeken of verbetering ervaren wordt.

Voor leerkrachten zijn signaleringslijsten beschikbaar en de leerlingen vullen (vanaf groep 5) de leerlinglijsten in. De signaleringslijsten zijn opgedeeld in drie domeinen, te weten intrapersonlijke ontwikkeling, interpersoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke betrokkenheid. De lijsten zijn eenvoudig in te vullen, doordat de vragen eenduidig en helder geformuleerd zijn (De Lange et al., 2011). In de signaleringslijsten wordt gebruik gemaakt van een driepuntsschaal:

-  Er zijn geen zorgen over de ontwikkeling van de leerling op dit (sub) item. De leerling ontwikkelt zich leeftijdsadequaat.
-  Er is twijfel over de ontwikkeling van de leerling op dit (sub) item. De leerling laat soms niet-leefstijdsadequaat gedrag zien.
-  Er zijn zorgen over de ontwikkeling van de leerling op dit (sub) item. De leerling gedraagt zich niet leeftijdsadequaat.

De signaleringslijst voor leerkrachten is een gelaagde observatielijst, welke bestaat uit 14 items en 77 subitems. Er kan een keuze gemaakt worden tussen enkel het invullen van de 14 items voor een globaal beeld, dan wel de 77 subitems in te vullen voor een meer gedetailleerde signalering. Om een compleet beeld te krijgen van de onderzoeksgroep wordt er in dit onderzoek voor gekozen om de complete signaleringslijst, inclusief subitems, voor alle leerlingen binnen de onderzoeksgroep in te vullen.

De vragen in de leerlinglijst zijn gebaseerd op de items in de signaleringslijst. Ook de leerlinglijst is te verdelen in de drie domeinen (intrapersonlijke ontwikkeling, interpersoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke betrokkenheid) en bevat 14 stellingen die gekoppeld zijn aan de items uit de signaleringslijst (bijlage 1). De leerlingen moeten de 14 stellingen beantwoorden met 'ja', 'soms' of 'nee'.

De leerlinglijst is niet bedoeld ter controle op de signaleringslijst. Middels de leerlinglijst wordt de leerling ingezet als onafhankelijke bron met zijn eigen mening en visie en past daarom uitstekend binnen dit actieonderzoek. Het doel van het invullen van de leerlinglijst naast de signaleringslijst is het onderzoeken waar de verschillen in mening en visie zitten tussen leerkracht en leerling. Dit kan handvaten bieden voor te ondernemen acties.

3.4.3 Observaties

Binnen dit onderzoek worden observaties ingezet als onderzoeksinstrument om antwoord te krijgen op deelvraag 2. De focus komt, tijdens het observeren, te liggen op de huidige aanpak van de leerkracht ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau.

Betrouwbaarheid kan worden vergroot door beeldopnamen te maken tijdens de observaties. Hier wordt binnen dit onderzoek niet voor gekozen omdat enkele ouders geen toestemming hebben gegeven voor het maken van beeldopnamen.

Er wordt gekozen voor open observeren, waarbij de onderzoeker datgene wat geregistreerd wordt af laat hangen van de situatie en de geobserveerde personen (De Lange et al., 2011). Een open observatie komt vaak dicht bij de werkelijkheid van de situatie en kan daarom als meer valide worden beschouwd in vergelijking met een gesloten, gestructureerde observatie. Middels axiaal en selectief coderen (Boeije, 2005) worden de data gestructureerd weergegeven.

Een valkuil van observeren is het niet adequaat scheiden van registratie en interpretatie (De Lange et al., 2011). Interpretaties kunnen wel een zeer belangrijke rol spelen bij observeren. Dit dient dan echter achteraf te gebeuren, bij voorkeur in overleg met de geobserveerde. Een semigestructureerd interview kan hieraan bijdragen. Bevindingen vanuit de observaties worden meegenomen in het semigestructureerd interview.

3.4.4 Semigestructureerd interview

Om helder te krijgen:

- hoe de leerkracht het pedagogisch klimaat ervaart in groep 5/6...
- wat de huidige aanpak is van de leerkracht van groep 5/6 ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau...
- welke passende interventies de leerkracht van groep 5/6 in kan zetten om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau...
- welke begeleidingsvaardigheden, ingezet door mij als begeleider, als helpend worden ervaren door de leerkracht...
- welke effecten de ingezette interventies hebben, voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6, op het pedagogisch klimaat in de groep...

...wordt het semigestructureerd interview (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2007) ingezet. Het semigestructureerd interview is gericht op een onderwerp met een aantal vóóraf vastgestelde vragen (Harinck, 2011).

Vanuit een oplossingsgerichte insteek, middels het gedachtegoed van Kim Berg en De Shazer (1980) en met inachtneming van de tips van Cauffman (2010) met betrekking tot oplossingsgericht begeleiden, wil ik het semigestructureerde interview gaan inzetten in dit onderzoek.

Ik maak gebruik van interviewschema's waarin het onderwerp en de vooraf vastgestelde vragen zijn opgenomen. De volgorde van de vragen evenals het doorvragen kan tijdens het interview bepaald worden. Een semigestructureerd interview biedt tevens voldoende ruimte voor inbreng van de leerkracht.

3.5 TRIANGULATIE, VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Triangulatie houdt in dat er vanuit verschillende invalshoeken metingen worden verricht (Teunissen, 1985). Het combineren van verschillende theorieën, onderzoeksmethoden en databronnen leidt tot betere antwoorden op de onderzoeksvragen (Oates, 2005). Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden te weten vragenlijsten, observaties en semigestructureerde interviews. Ook in mijn theoretisch kader worden diverse theorieën en bronnen naast elkaar gelegd en met elkaar vergeleken. Daarnaast worden voor dit onderzoek verschillende respondenten ingeschakeld, te weten 24 leerlingen van groep 5/6, de leerkracht van groep 5/6 en de onderzoeker, welke in een begeleidende rol aan dit onderzoek deel neemt. Door het toepassen van triangulatie wordt de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot (De Lange et al., 2011).

Validiteit verwijst naar de mate waarin een onderzoeksinstrument werkelijk meet wat een onderzoeker denkt of zegt te meten, in dit onderzoek de verbetering van het pedagogisch klimaat, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen interne en externe validiteit (De Lange et al., 2011).

Om de interne validiteit te bewaken vinden er wekelijks overlegmomenten plaats met mijn collega-onderzoeker Monique Wijnands. Zij draagt zorg voor het andere deelonderzoek om gezamenlijk tot een antwoord te komen op onze hoofdvraag en zal tevens als critical friend dit onderzoeksproces volgen. Tijdens deze overlegmomenten dienen wij ons, als onderzoekers, voortdurend af te vragen of conclusies voortkomen uit de resultaten. De externe validiteit verwijst naar de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten, wat in mindere mate van toepassing is op dit context gebonden onderzoek. Echter, de resultaten van dit context gebonden onderzoek kunnen wellicht interessant zijn voor anderen. Daarom worden de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd aan het team. Nieuwe inzichten en aanbevelingen vanuit dit onderzoek kunnen bijdragen aan een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat.

Wanneer een onderzoek, in dezelfde context, herhaaldelijk is uit te voeren met dezelfde resultaten, dan is een onderzoek betrouwbaar (De Lange et al., 2011). Om de betrouwbaarheid binnen dit onderzoek te vergroten wordt er gebruik gemaakt van de bestaande, op betrouwbaarheid en validiteit ontwikkelde, vragenlijsten van 'KIJK op sociale competentie'. Door, naast de resultaten van deze vragenlijsten, te observeren én gesprekken te voeren is de betrouwbaarheid van de data gewaarborgd. Door theorie te koppelen aan de resultaten wordt er betekenis aan dit onderzoek verleend, wat de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot.

3.6 ETHIEK

Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij (2010) noemen vijf aspecten, met betrekking tot ethisch handelen, in "*Gedragsgcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*": maatschappelijke belangen, respect, zorgvuldigheid, integriteit en verantwoording voor keuzes en gedrag.

Streven naar een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat dient maatschappelijke belangen. Zowel vanuit de overheid als vanuit de visie van de stichting en de school wordt het belang van sociale veiligheid onderstreept.

Binnen dit onderzoek wordt op respectvolle wijze samengewerkt met betrokkenen, te weten leerlingen, leerkracht en collega-onderzoeker. Door het creëren van een veilige en open sfeer, zal het onderzoeksproces beter verlopen en zijn de onderzoeksresultaten meer betrouwbaar (De Lange et al., 2011).

Er wordt zorgvuldig omgegaan met gegevens en er wordt rekening gehouden met de privacy van mijn onderwijspraktijk en de betrokkenen binnen dit onderzoek. Het team wordt voortdurend op de hoogte gehouden van de vorderingen en onderzoeksresultaten worden gepresenteerd aan het team in de eindfase van dit onderzoek. Er is toestemming gevraagd aan respondenten om deel te nemen aan dit onderzoek.

De onderzoeker stelt zich, gedurende het onderzoek, integer op. Zuiver en transparant handelen en kritisch reflecteren op waarden en normen zijn van groot belang binnen dit onderzoek.

Gedurende het onderzoek dient de onderzoeker te weten in welke fase hij zich bevindt en moet kunnen verantwoorden waarom hij bepaalde handelingen al dan niet verricht. Binnen dit onderzoek worden de keuzes voor de verschillende onderzoeksmethoden verantwoord in paragraaf 3.4.

In dit hoofdstuk worden, per onderzoeksmethode, de resultaten van de verzamelde data objectief weergegeven, gevolgd door analyses. Achtereenvolgens komen aan bod: vragenlijsten, observaties en semigestructureerd interview.

4.1 VRAGENLIJSTEN 'KIJK! OP SOCIALE COMPETENTIE'

De vragenlijsten uit het programma 'KIJK! op sociale competentie' (Van den Bosch et al., 2009) zijn ingevuld door de leerkracht (N=1) en door alle leerlingen van de onderzoeksgroep (N=24) in oktober 2016 én in februari 2017.

De items van de vragenlijsten zijn opgedeeld in drie domeinen:

- intrapersoonlijke ontwikkeling
- interpersoonlijke ontwikkeling
- maatschappelijke betrokkenheid

De resultaten van de vragenlijsten worden, per domein, weergegeven in:

- groepsoverzichten van signaleringslijsten (vragenlijsten ingevuld door de leerkracht)
- groepsoverzichten van leerlinglijsten (vragenlijsten ingevuld door de leerlingen)

Vervolgens worden, per domein, de bevindingen van de leerkracht en de leerlingen gecombineerd weergegeven in een korte analyse.

In paragraaf 4.1.1 worden, per domein, de data van oktober 2016 weergegeven, gevolgd door een analyse over alle domeinen in paragraaf 4.1.2 om de beginsituatie helder te krijgen.

Vervolgens worden in paragraaf 4.1.3, per domein, de data van februari 2017 weergegeven, gevolgd door een analyse over alle domeinen in paragraaf 4.1.4.

Hierbij wordt een vergelijking gemaakt met de resultaten van oktober 2016 om helder te krijgen of verbetering ervaren wordt.

De drie verschillende scores (kleuren) in de groepsoverzichten hebben als betekenis:

-  Er zijn geen zorgen over de ontwikkeling van de leerling op dit (sub) item. De leerling ontwikkelt zich leeftijdsadequaat.
-  Er is twijfel over de ontwikkeling van de leerling op dit (sub) item. De leerling laat soms niet-leefijdsadequaat gedrag zien.
-  Er zijn zorgen over de ontwikkeling van de leerling op dit (sub) item. De leerling gedraagt zich niet leeftijdsadequaat.

Op de verticale assen worden de leerlingen van groep 5 en van groep 6 weergegeven. De cijfers op de horizontale assen geven, per subitem, het totaal aantal leerlingen per groep weer, verdeeld over de verschillende scores.

4.1.1 Resultaten - oktober 2016

Domein: Intrapersoonlijke ontwikkeling – oktober 2016

Signaleringslijst - Groepsoverzicht

Intrapersoonlijk GROEP 5B	vrij van emotionele belemmeringen			nieuwsgierig en ondernemend			zelfvertrouwen			zelfstandig			taak- werkverhouding		
Leerling 1	■			■			■			■			■		
Leerling 2	■			■				■		■			■		
Leerling 3	■			■			■		■	■			■		
Leerling 4	■			■			■			■				■	
Leerling 5	■			■				■		■				■	
Leerling 6	■			■			■				■			■	
Leerling 7	■			■			■			■			■		
Leerling 8		■		■			■			■			■		
Leerling 9	■			■			■			■			■		
Leerling 10	■			■			■			■			■		
	9	1	0	10	0	0	8	2	0	9	1	0	7	3	0

Intrapersoonlijk GROEP 6B	vrij van emotionele belemmeringen			nieuwsgierig en ondernemend			zelfvertrouwen			zelfstandig			taak- werkverhouding		
Leerling 11	■			■				■		■			■		
Leerling 12	■			■			■			■			■		
Leerling 13	■			■				■		■			■		
Leerling 14		■		■				■		■			■		
Leerling 15		■		■				■			■			■	
Leerling 16	■			■			■			■				■	
Leerling 17	■			■				■			■		■		
Leerling 18	■			■			■			■				■	
Leerling 19			■	■		■		■				■			■
Leerling 20	■			■				■		■			■		
Leerling 21	■			■			■			■				■	
Leerling 22		■		■				■		■			■		
Leerling 23	■			■				■		■			■		
Leerling 24		■				■		■			■				■
	9	4	1	12	0	2	4	10	0	10	3	1	8	4	2

Figuur 6: Groepsoverzicht signaleringslijsten intrapersonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerkracht in oktober 2016

Leerlinglijst – Groepsoverzicht

Intrapersoonlijk GROEP 5B	Met plezier naar school			Nieuwe dingen leren & ontdekken			Weet wat ik kan			Zonder hulp werken			Aandacht bij mijn werk		
Leerling 1	■			■			■			■					■
Leerling 2	■			■			■			■			■		
Leerling 3	■			■			■			■			■		
Leerling 4	■			■			■				■				■
Leerling 5		■		■			■				■				■
Leerling 6	■			■			■				■				■
Leerling 7	■			■			■			■			■		
Leerling 8		■		■			■				■				■
Leerling 9	■			■				■				■			■
Leerling 10	■				■		■				■				■
	8	2	0	9	1	0	9	1	0	5	5	0	5	5	0

Intrapersoonlijk GROEP 6B	Met plezier naar school	Nieuwe dingen leren & ontdekken	Weet wat ik kan	Zonder hulp werken	Aandacht bij mijn werk
Leerling 11	■	■	■	■	■
Leerling 12	■	■	■	■	■
Leerling 13	■	■	■	■	■
Leerling 14	■	■	■	■	■
Leerling 15	■	■	■	■	■
Leerling 16	■	■	■	■	■
Leerling 17	■	■	■	■	■
Leerling 18	■	■	■	■	■
Leerling 19	■	■	■	■	■
Leerling 20	■	■	■	■	■
Leerling 21	■	■	■	■	■
Leerling 22	■	■	■	■	■
Leerling 23	■	■	■	■	■
Leerling 24	■	■	■	■	■
	8 6 0	12 2 0	10 4 0	3 9 2	7 4 3

Figuur 7: Groepsoverzicht leerlinglijsten intrapersonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerlingen in oktober 2016

Analyse Intrapersoonlijke ontwikkeling – oktober 2016

- 'Zelfvertrouwen' en 'taakwerkhouding' zijn, volgens de leerkracht, aandachtspunten binnen deze groep.
- 'Zonder hulp werken' en 'aandacht bij het werk houden' wordt door de leerlingen het meest aangegeven als aandachtspunten.
- Er is een discrepantie tussen het beeld van de leerkracht en de leerlingen op het item 'zelfvertrouwen' / 'weten wat ik kan'. De leerlingen scoren hoger op dit onderdeel.
- Er is een discrepantie tussen het beeld van de leerkracht en de leerlingen op het item 'zonder hulp werken'. De leerlingen scoren lager op dit onderdeel.
- Leerling 15, 19 en 24 scoren, zowel volgens de leerkracht als naar eigen inzicht, op tenminste 4 van de 5 items twijfelachtig of onvoldoende.

Domein: Interpersoonlijke ontwikkeling – oktober 2016

Signaleringslijst - Groepsoverzicht

Interpersoonlijk GROEP 5B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 1	■	■	■	■	■	■
Leerling 2	■	■	■	■	■	■
Leerling 3	■	■	■	■	■	■
Leerling 4	■	■	■	■	■	■
Leerling 5	■	■	■	■	■	■
Leerling 6	■	■	■	■	■	■
Leerling 7	■	■	■	■	■	■
Leerling 8	■	■	■	■	■	■
Leerling 9	■	■	■	■	■	■
Leerling 10	■	■	■	■	■	■
	10	0 0	8 2 0	10 0 0	9 1 0	8 2 0

Interpersoonlijk GROEP 6B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 11	■	■	■	■	■	■
Leerling 12	■	■	■	■	■	■
Leerling 13	■	■	■	■	■	■
Leerling 14	■	■	■	■	■	■
Leerling 15	■	■	■	■	■	■
Leerling 16	■	■	■	■	■	■
Leerling 17	■	■	■	■	■	■
Leerling 18	■	■	■	■	■	■
Leerling 19	■	■	■	■	■	■
Leerling 20	■	■	■	■	■	■
Leerling 21	■	■	■	■	■	■
Leerling 22	■	■	■	■	■	■
Leerling 23	■	■	■	■	■	■
Leerling 24	■	■	■	■	■	■
	12 2 0	9 5 0	12 2 0	11 3 0	11 3 0	12 2 0

Figuur 8: Groepsoverzicht signaleringslijsten interpersoonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerkracht in oktober 2016

Leerlinglijst - Groepsoverzicht

Interpersoonlijk GROEP 5B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 1	■	■	■	■	■	■
Leerling 2	■	■	■	■	■	■
Leerling 3	■	■	■	■	■	■
Leerling 4	■	■	■	■	■	■
Leerling 5	■	■	■	■	■	■
Leerling 6	■	■	■	■	■	■
Leerling 7	■	■	■	■	■	■
Leerling 8	■	■	■	■	■	■
Leerling 9	■	■	■	■	■	■
Leerling 10	■	■	■	■	■	■
	10	0 0	7 3 0	10 0 0	8 2 0	9 1 0

Interpersoonlijk GROEP 6B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 11	■	■	■	■	■	■
Leerling 12	■	■	■	■	■	■
Leerling 13	■	■	■	■	■	■
Leerling 14	■	■	■	■	■	■
Leerling 15	■	■	■	■	■	■
Leerling 16	■	■	■	■	■	■
Leerling 17	■	■	■	■	■	■
Leerling 18	■	■	■	■	■	■
Leerling 19	■	■	■	■	■	■
Leerling 20	■	■	■	■	■	■
Leerling 21	■	■	■	■	■	■
Leerling 22	■	■	■	■	■	■
Leerling 23	■	■	■	■	■	■
Leerling 24	■	■	■	■	■	■
	13	1 0	9 5 0	11 3 0	10 3 0	10 4 0

Figuur 9: Groepsoverzicht leerlinglijsten interpersoonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerlingen in oktober 2016

Analyse Interpersoonlijke ontwikkeling – oktober 2016

- 'Opkomen voor zichzelf' wordt, zowel door de leerkracht als door de leerlingen aangegeven als aandachtspunt.
- Leerling 15, 19 en 24 scoren, zowel volgens de leerkracht als naar eigen inzicht, op tenminste 3 van de 6 items twijfelachtig of onvoldoende.

Domein: Maatschappelijke betrokkenheid – oktober 2016

Signaleringslijst - Groepsoverzicht

Maatschappelijk GROEP 5B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 1	■			■			■		
Leerling 2	■			■			■		
Leerling 3	■			■			■		
Leerling 4	■			■			■		
Leerling 5	■			■			■		
Leerling 6	■			■			■		
Leerling 7	■			■			■		
Leerling 8	■			■			■		
Leerling 9	■			■			■		
Leerling 10	■			■			■		
	10	0	0	10	0	0	10	0	0

Maatschappelijk GROEP 6B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 11	■			■			■		
Leerling 12	■			■			■		
Leerling 13	■			■			■		
Leerling 14		■		■			■		
Leerling 15	■				■			■	
Leerling 16	■			■			■		
Leerling 17	■			■			■		
Leerling 18	■			■			■		
Leerling 19	■				■			■	
Leerling 20		■		■			■		
Leerling 21	■			■			■		
Leerling 22		■		■			■		
Leerling 23	■			■			■		
Leerling 24	■					■		■	
	11	3	0	11	2	1	11	3	0

Figuur 10: Groepsoverzicht signaleringslijsten maatschappelijke betrokkenheid
Ingevuld door de leerkracht in oktober 2016

Leerlinglijst – Groepsoverzicht

Maatschappelijk GROEP 5B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 1	■			■			■		
Leerling 2	■			■			■		
Leerling 3	■			■			■		
Leerling 4	■				■		■		
Leerling 5	■			■			■		
Leerling 6	■			■			■		
Leerling 7	■			■			■		
Leerling 8	■			■			■		
Leerling 9		■		■			■		
Leerling 10	■			■			■		
	9	1	0	9	1	0	10	0	0

Maatschappelijk GROEP 6B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 11	■			■			■		
Leerling 12	■				■		■		
Leerling 13		■		■			■		
Leerling 14		■		■			■		
Leerling 15		■			■		■		
Leerling 16	■			■			■		
Leerling 17	■			■			■		
Leerling 18	■			■			■		
Leerling 19	■				■		■		
Leerling 20		■		■			■		
Leerling 21	■			■			■		
Leerling 22		■		■			■		
Leerling 23	■			■			■		
Leerling 24		■			■		■		
	8	6	0	10	4	0	14	0	0

Figuur 11: Groepsoverzicht leerlinglijsten maatschappelijke betrokkenheid
Ingevuld door de leerlingen in oktober 2016

Analyse Maatschappelijke betrokkenheid – oktober 2016

- Er is een discrepantie tussen het beeld van de leerkracht en de leerlingen op het item 'thuis voelen in de groep'. De leerlingen scoren lager op dit onderdeel.
- Leerling 15 en 24 scoren, zowel volgens de leerkracht als naar eigen inzicht, op 2 van de 3 items twijfelachtig of onvoldoende.
- Volgens de leerkracht scoren leerling 15, 19 en 24 twijfelachtig op het item 'een ander met respect behandelen'. Dit wordt niet herkend door de betreffende leerlingen.

4.1.2 Analyse over alle domeinen - oktober 2016

Aandachtspunten, volgens de leerkracht en leerlingen binnen groep 5/6, zijn 'taakwerkhouding' en 'opkomen voor zichzelf'. De leerkracht signaleert 'zelfvertrouwen' als aandachtspunt wat in mindere mate herkend wordt door de leerlingen. De leerlingen signaleren 'zonder hulp werken' en 'thuis voelen in de groep' als aandachtspunten wat in mindere mate herkend wordt door de leerkracht.

Drie leerlingen (leerling 15, 19 en 24) scoren, binnen alle domeinen, twijfelachtig of onvoldoende. Deze leerlingen worden in dit onderzoek beschouwd als leerlingen binnen het secundaire preventieniveau.

4.1.3 Resultaten - februari 2017

Domein: Intrapersoonlijke ontwikkeling – februari 2017

Signaleringslijst - Groepsoverzicht

Intrapersoonlijk GROEP 5B	vrij van emotionele belemmeringen			nieuwsgierig en ondernemend			zelfvertrouwen			zelfstandig			taak- werkverhouding		
Leerling 1	■			■			■			■			■		
Leerling 2	■			■			■			■			■		
Leerling 3	■			■			■			■			■		
Leerling 4	■			■			■			■			■		
Leerling 5	■			■				■		■			■		
Leerling 6	■			■			■				■			■	
Leerling 7	■			■			■			■			■		
Leerling 8		■		■			■			■			■		
Leerling 9	■			■			■			■			■		
Leerling 10	■			■			■			■			■		
	9	1	0	10	0	0	9	1	0	9	1	0	9	1	0

Intrapersoonlijk GROEP 6B	vrij van emotionele belemmeringen			nieuwsgierig en ondernemend			zelfvertrouwen			zelfstandig			taak- werkverhouding		
Leerling 11	■			■				■		■			■		
Leerling 12	■			■			■			■			■		
Leerling 13	■			■			■			■			■		
Leerling 14		■		■				■		■			■		
Leerling 15	■			■			■			■				■	
Leerling 16	■			■			■			■			■		
Leerling 17	■			■				■			■		■		
Leerling 18	■			■			■			■			■		
Leerling 19			■			■		■			■			■	
Leerling 20	■			■			■			■			■		
Leerling 21	■			■			■			■			■		
Leerling 22	■			■				■		■			■		
Leerling 23	■			■			■			■			■		
Leerling 24		■			■			■		■				■	
	11	2	1	12	1	1	8	6	0	12	2	0	11	3	0

Figuur 12: Groepsoverzicht signaleringslijsten intrapersonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerkracht in februari 2017

Leerlinglijst - Groepsoverzicht

Intrapersoonlijk GROEP 5B	Met plezier naar school			Nieuwe dingen leren & ontdekken			Weet wat ik kan			Zonder hulp werken			Aandacht bij mijn werk		
Leerling 1	■			■			■			■			■		
Leerling 2	■			■			■			■			■		
Leerling 3	■			■			■			■			■		
Leerling 4	■			■			■			■				■	
Leerling 5	■			■			■				■			■	
Leerling 6	■			■			■				■			■	
Leerling 7	■			■			■			■			■		
Leerling 8		■		■			■			■			■		
Leerling 9	■			■				■			■		■		
Leerling 10	■				■		■			■			■		
	9	1	0	9	1	0	9	1	0	7	3	0	7	3	0

Intrapersoonlijk GROEP 6B	Met plezier naar school			Nieuwe dingen leren & ontdekken			Weet wat ik kan			Zonder hulp werken			Aandacht bij mijn werk		
Leerling 11	■			■			■				■			■	
Leerling 12	■			■			■			■			■		
Leerling 13	■			■			■			■			■		
Leerling 14		■		■			■				■		■		
Leerling 15	■			■			■			■				■	
Leerling 16	■			■			■			■			■		
Leerling 17	■			■			■				■		■		
Leerling 18	■			■			■			■			■		
Leerling 19		■			■			■			■			■	
Leerling 20	■			■			■			■			■		
Leerling 21	■			■			■			■			■		
Leerling 22		■		■			■				■		■		
Leerling 23	■			■			■			■			■		
Leerling 24		■		■				■			■			■	
	10	4	0	13	1	0	12	2	0	8	6	0	10	4	0

Figuur 13: Groepsoverzicht leerlinglijsten intrapersonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerlingen in februari 2017

Analyse Intrapersoonlijke ontwikkeling – februari 2017

- De leerkracht én de leerlingen geven verbetering aan op alle items binnen dit domein.
- De leerkracht geeft ruime verbetering aan op de items 'zelfvertrouwen' en 'taakwerkhouding'; 'zelfvertrouwen' blijft, volgens de leerkracht, een aandachtspunt.
- De leerlingen geven ruime verbetering aan op de items 'zonder hulp werken' en 'aandacht bij mijn werk houden'; dit blijven tevens de aandachtspunten.
- De discrepantie tussen het beeld van de leerkracht en de leerlingen op de items 'zelfvertrouwen'/'weten wat ik kan' en 'zelfstandig'/'zonder hulp werken' is kleiner geworden.
- Leerling 15 scoort voldoende binnen dit domein. Leerling 19 en leerling 24 blijven twijfelachtig of onvoldoende scores binnen dit domein.

Domein: Interpersoonlijke ontwikkeling – februari 2017

Signaleringslijst - Groepsoverzicht

Interpersoonlijk GROEP 5B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 1	■	■	■	■	■	■
Leerling 2	■	■	■	■	■	■
Leerling 3	■	■	■	■	■	■
Leerling 4	■	■	■	■	■	■
Leerling 5	■	■	■	■	■	■
Leerling 6	■	■	■	■	■	■
Leerling 7	■	■	■	■	■	■
Leerling 8	■	■	■	■	■	■
Leerling 9	■	■	■	■	■	■
Leerling 10	■	■	■	■	■	■
	10	0	0	9	1	0

Interpersoonlijk GROEP 6B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 11	■	■	■	■	■	■
Leerling 12	■	■	■	■	■	■
Leerling 13	■	■	■	■	■	■
Leerling 14	■	■	■	■	■	■
Leerling 15	■	■	■	■	■	■
Leerling 16	■	■	■	■	■	■
Leerling 17	■	■	■	■	■	■
Leerling 18	■	■	■	■	■	■
Leerling 19	■	■	■	■	■	■
Leerling 20	■	■	■	■	■	■
Leerling 21	■	■	■	■	■	■
Leerling 22	■	■	■	■	■	■
Leerling 23	■	■	■	■	■	■
Leerling 24	■	■	■	■	■	■
	12	2	0	11	3	0

Figuur 14: Groepsoverzicht signaleringslijsten interpersoonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerkracht in februari 2017

Leerlinglijst - Groepsoverzicht

Interpersoonlijk GROEP 5B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 1	■	■	■	■	■	■
Leerling 2	■	■	■	■	■	■
Leerling 3	■	■	■	■	■	■
Leerling 4	■	■	■	■	■	■
Leerling 5	■	■	■	■	■	■
Leerling 6	■	■	■	■	■	■
Leerling 7	■	■	■	■	■	■
Leerling 8	■	■	■	■	■	■
Leerling 9	■	■	■	■	■	■
Leerling 10	■	■	■	■	■	■
	10	0 0	8 2 0	10 0 0	9 1 0	9 1 0

Interpersoonlijk GROEP 6B	teamspeler	opkomen voor zichzelf	contact met leerkracht	contact met groepsgenoten	rekening houden met anderen	omgaan met conflicten
Leerling 11	■	■	■	■	■	■
Leerling 12	■	■	■	■	■	■
Leerling 13	■	■	■	■	■	■
Leerling 14	■	■	■	■	■	■
Leerling 15	■	■	■	■	■	■
Leerling 16	■	■	■	■	■	■
Leerling 17	■	■	■	■	■	■
Leerling 18	■	■	■	■	■	■
Leerling 19	■	■	■	■	■	■
Leerling 20	■	■	■	■	■	■
Leerling 21	■	■	■	■	■	■
Leerling 22	■	■	■	■	■	■
Leerling 23	■	■	■	■	■	■
Leerling 24	■	■	■	■	■	■
	14	0 0	11 3 0	13 1 0	11 3 0	14 0 0
						12 2 0

Figuur 15: Groepsoverzicht leerlinglijsten interpersoonlijke ontwikkeling
Ingevuld door de leerlingen in februari 2017

Analyse Interpersoonlijke ontwikkeling – februari 2017

- De leerkracht én de leerlingen geven verbetering aan op alle items binnen dit domein.
- Leerling 15 scoort voldoende binnen dit domein. Ook leerling 24 laat verbetering zien. Leerling 19 blijft twijfelachtig scoren binnen dit domein.

Domein: Maatschappelijke betrokkenheid – februari 2017

Signaleringslijst - Groepsoverzicht

Maatschappelijk GROEP 5B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 1	■			■			■		
Leerling 2	■			■			■		
Leerling 3	■			■			■		
Leerling 4	■			■			■		
Leerling 5	■			■			■		
Leerling 6	■			■			■		
Leerling 7	■			■			■		
Leerling 8	■			■			■		
Leerling 9	■			■			■		
Leerling 10	■			■			■		
	10	0	0	10	0	0	10	0	0

Maatschappelijk GROEP 6B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 11	■			■			■		
Leerling 12	■			■			■		
Leerling 13	■			■			■		
Leerling 14		■		■			■		
Leerling 15	■			■			■		
Leerling 16	■			■			■		
Leerling 17	■			■			■		
Leerling 18	■			■			■		
Leerling 19	■				■			■	
Leerling 20	■			■			■		
Leerling 21	■			■			■		
Leerling 22	■			■			■		
Leerling 23	■			■			■		
Leerling 24	■				■		■		
	13	1	0	12	2	0	13	1	0

Figuur 16: Groepsoverzicht signaleringslijsten maatschappelijke betrokkenheid
Ingevuld door de leerkracht in februari 2017

Leerlinglijst - Groepsoverzicht

Maatschappelijk GROEP 5B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 1	■			■			■		
Leerling 2	■			■			■		
Leerling 3	■			■			■		
Leerling 4	■			■			■		
Leerling 5	■			■			■		
Leerling 6	■			■			■		
Leerling 7	■			■			■		
Leerling 8	■			■			■		
Leerling 9		■		■			■		
Leerling 10	■			■			■		
	9	1	0	10	0	0	10	0	0

Maatschappelijk GROEP 6B	thuis voelen in de groep			omgaan met autoriteit			een ander met respect behandelen		
Leerling 11	■			■			■		
Leerling 12	■			■			■		
Leerling 13	■			■			■		
Leerling 14		■		■			■		
Leerling 15	■			■			■		
Leerling 16	■			■			■		
Leerling 17	■			■			■		
Leerling 18	■			■			■		
Leerling 19	■				■			■	
Leerling 20	■			■			■		
Leerling 21	■			■			■		
Leerling 22		■		■			■		
Leerling 23	■			■			■		
Leerling 24		■			■		■		
	11	3	0	12	2	0	13	1	0

Figuur 17: Groepsoverzicht leerlinglijsten maatschappelijke betrokkenheid
Ingevuld door de leerlingen in februari 2017

Analyse Maatschappelijke betrokkenheid – februari 2017

- De leerkracht geeft verbetering aan op alle items binnen dit domein.
- De leerlingen geven verbetering aan op twee van de drie items binnen dit domein.
- De discrepantie tussen het beeld van de leerkracht en de leerlingen op het item 'thuis voelen in de groep' is kleiner geworden.
- Leerling 15 scoort voldoende binnen dit domein. Leerling 19 en leerling 24 blijven twijfelachtig scoren binnen dit domein.
- Leerling 19 blijft twijfelachtig scoren op het item 'een ander met respect behandelen', wat herkend wordt door de betreffende leerling.

4.1.4 Analyse over alle domeinen - februari 2017

Er wordt, door zowel de leerkracht als door de leerlingen, verbetering aangegeven op (bijna) alle items binnen de verschillende domeinen.

De leerkracht geeft ruime verbetering aan op het item 'zelfvertrouwen', maar blijft dit tevens als aandachtspunt signaleren.

De leerlingen geven ruime verbetering aan op de items 'zonder hulp werken' en 'aandacht bij mijn werk houden', maar blijven dit tevens als aandachtspunten signaleren.

Discrepancie tussen het beeld van de leerkracht en de leerlingen op de items 'zelfvertrouwen'/'weten wat ik kan', 'zelfstandig'/'zonder hulp werken' en 'thuis voelen in de groep' is kleiner geworden.

Leerling 15 scoort voldoende binnen alle domeinen. Leerling 19 en leerling 24 blijven opvallen binnen alle domeinen. Leerling 24 laat verbetering zien binnen het domein interpersoonlijke ontwikkeling.

4.2 OBSERVATIES

Voor dit onderzoek zijn observaties uitgevoerd in de onderzoeksgroep, wat betreft zelfstandig werken en instructie, waarbij de focus heeft gelegen op de huidige aanpak van de leerkracht (N=1) ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau (N=3). De observaties hebben plaatsgevonden in november 2016.

Het eerste stadium van de observaties, het open coderen, is terug te vinden in bijlage 2. Middels axiaal en selectief coderen (Boeije, 2005) worden de data hieronder gestructureerd weergegeven in:

- figuur 18: axiaal coderen zelfstandig werken
- figuur 19: selectief coderen zelfstandig werken
- figuur 20: axiaal coderen instructie
- figuur 21: selectief coderen instructie

Tot slot volgt een analyse van de observaties.

4.2.1 Observatie zelfstandig werken

De data die voortkomen uit de observatie, gedurende 10 minuten zelfstandig werken, worden met behulp van axiaal coderen weergegeven in figuur 18.



Figuur 18: Uitwerking axiaal coderen zelfstandig werken

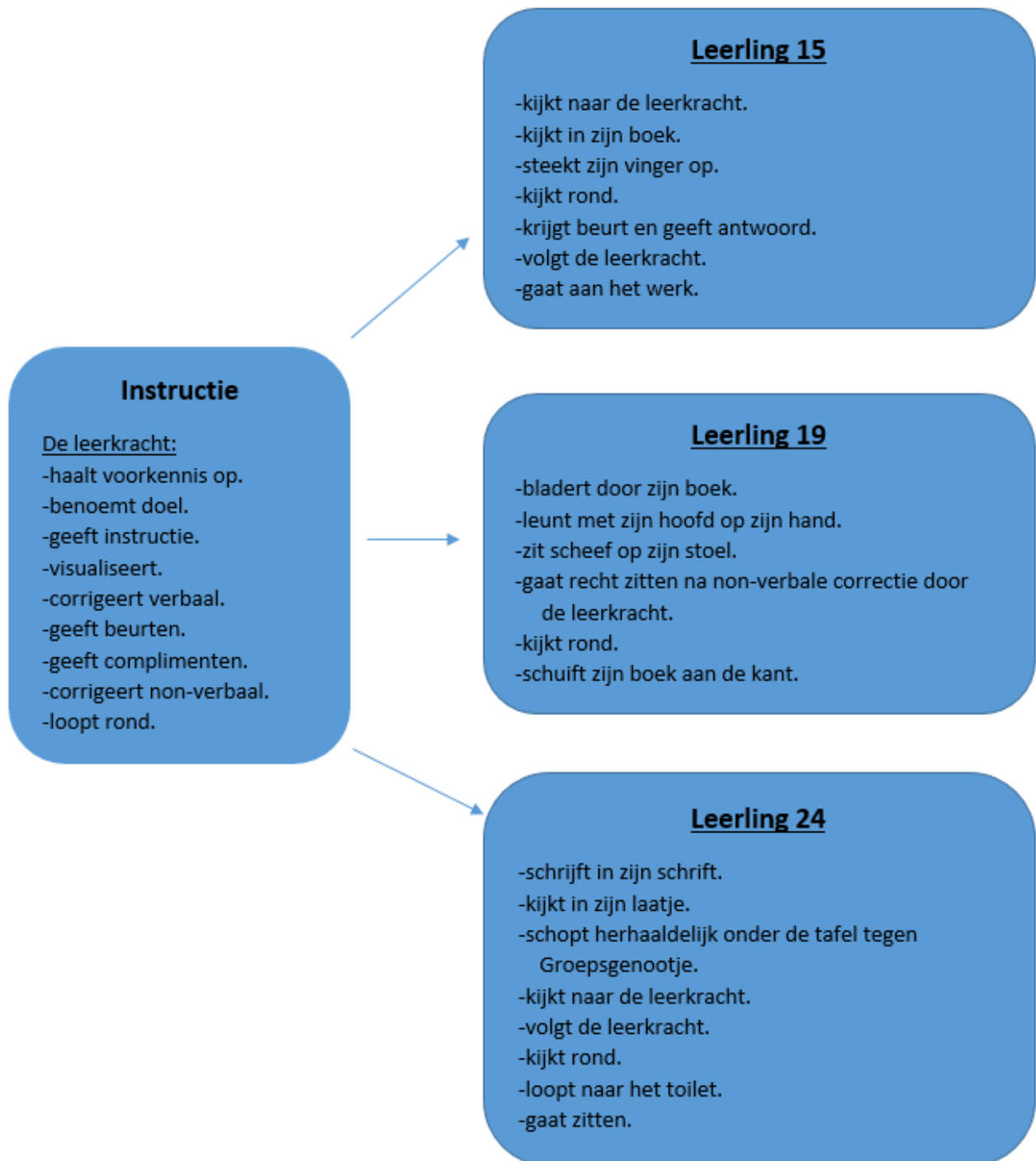
Vervolgens worden, in figuur 19, de kernbegrippen weergegeven, middels selectief coderen, welke de inhoud van bovenstaand figuur grotendeels dekken.



Figuur 19: Uitwerking selectief coderen zelfstandig werken

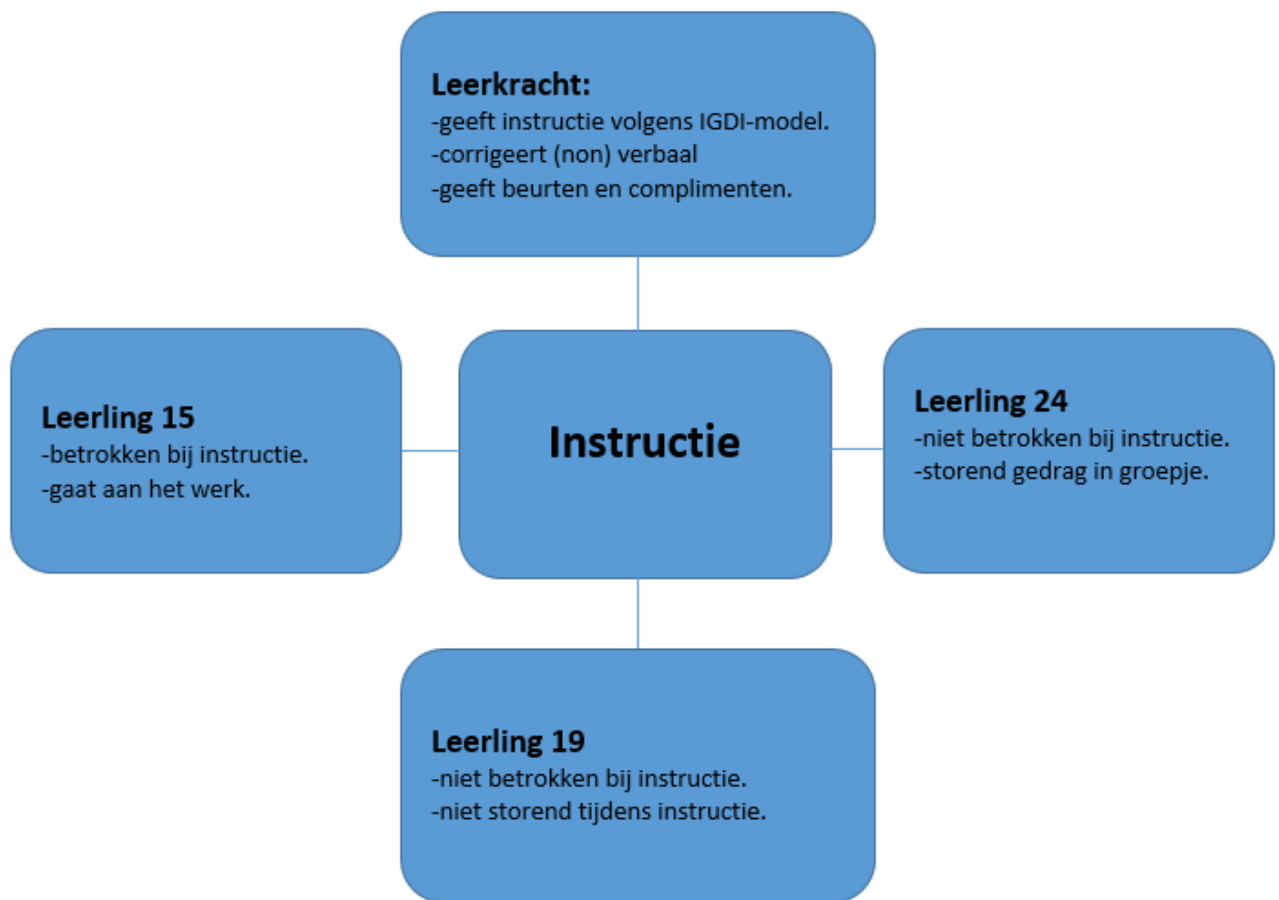
4.2.2 Observatie instructie

De data die voortkomen uit de observatie, gedurende een instructiemoment van 20 minuten, worden met behulp van axiaal coderen weergegeven in figuur 20.



Figuur 20: Uitwerking axiaal coderen instructie

Vervolgens worden, in figuur 21, de kernbegrippen weergegeven, middels selectief coderen, welke de inhoud van bovenstaand figuur grotendeels dekken.



Figuur 21: Uitwerking selectief coderen instructie

4.2.3 Analyse observaties – november 2016

- De leerkracht is duidelijk, geeft instructie volgens het IGDI-model (interactief, gedifferentieerd, directe instructie), corrigeert verbaal en non-verbaal, geeft beurten en complimenten.
- Leerling 15 is betrokken bij de instructie, werkt aan zijn opdrachten en zoekt contact in zijn groepje. Hij reageert op correctie door de leerkracht.
- Leerling 19 is niet betrokken bij de instructie, werkt niet aan zijn opdrachten, laat geen actieve werkhouding zien en laat geen storend gedrag zien.
- Leerling 24 is niet betrokken bij de instructie, werkt niet aan zijn opdrachten, is beweeglijk en laat storend gedrag zien in zijn groepje. Hij reageert op correctie door de leerkracht.

4.3 SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW

In dit onderzoek heeft tweemaal een semigestructureerd interview plaatsgevonden tussen leerkracht (N=1) en begeleider (N=1).

Het eerste interview heeft plaatsgevonden in december 2016, met als doel te onderzoeken hoe de leerkracht het pedagogisch klimaat in groep 5/6 ervaart en wat de huidige aanpak is van de leerkracht ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau. Tevens wordt in dit interview gezocht naar passende interventies die de leerkracht in kan zetten om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau, ter verbetering van het pedagogisch klimaat. De resultaten van dit semigestructureerd interview worden weergegeven in paragraaf 4.3.1 gevolgd door een analyse in paragraaf 4.3.2.

Het tweede interview heeft plaatsgevonden in februari 2017, met als doel te onderzoeken welke effecten de ingezette interventies hebben voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6 op het pedagogisch klimaat in de groep. Tevens wordt onderzocht welke begeleidingsvaardigheden, ingezet door mij als begeleider, door de leerkracht als helpend worden ervaren. De resultaten van dit semigestructureerd interview worden weergegeven in paragraaf 4.3.3 gevolgd door een analyse in paragraaf 4.3.4.

4.3.1 Resultaten – december 2016

Ik maak gebruik van onderstaand interviewschema, waarin het onderwerp en de vooraf vastgestelde vragen zijn opgenomen. De volgorde van de vragen evenals het doorvragen kan tijdens het interview bepaald worden.

Interviewschema 1

Dit interview wordt vóóraf aan de interventieperiode gehouden om antwoord te krijgen op onderstaande deelvragen:

Hoe ervaart de leerkracht van groep 5/6 het pedagogisch klimaat in de groep?

Wat is de huidige aanpak van de leerkracht van groep 5/6 ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?

Welke passende interventies kunnen, door de leerkracht, ingezet worden om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?
(oplossingsgericht begeleiden)

- Kun je, mede aan de hand van de analyse van KIJKI, een beeld schetsen van het klimaat, de sfeer in je groep?
- Schaalvraag: Welk cijfer zou je geven voor de huidige situatie?
- Kun je uitleggen waarom je dit cijfer geeft?
- Op welke momenten/ met welke kinderen gaat het heel erg goed in jouw groep (m.b.t. het klassenklimaat)?
- Op welke momenten/ met welke kinderen gaat het nog niet zo goed in jouw groep (m.b.t. het klassenklimaat)?
- Kun je uitzonderingen noemen? Zijn er soms momenten, waarop het lijkt alsof het hele probleem niet bestaat?
- Welke aanpak hanteer je op dat moment?
- Wat heb je al uitgeprobeerd om dingen positief te veranderen?
- Wat werkt wel?
- Directe en indirecte complimenten geven!
- Stel, je komt morgen op school en het 'probleem' is ineens helemaal opgelost.... Waar merk je dat dan aan? Wat is er dan anders?
- Wat zijn jouw krachten? Jouw sterke kanten? Wat wil je gaan inzetten?
- Wat wil je gaan uit proberen? Past dat bij jou als persoon?
- Wat heb je hiervoor nodig? Tijd/ ondersteuning/ middelen?

Figuur 22: Interviewschema 1

Een uitgebreide uitwerking van het semigestructureerd interview is terug te vinden in bijlage 3. De data die voortkomen uit het semigestructureerd interview worden schematisch weergegeven in figuur 23 en figuur 24.

In figuur 23 wordt de uitwerking van het semigestructureerd interview weergegeven met betrekking tot de beleving van het pedagogisch klimaat door de leerkracht en de huidige aanpak van de leerkracht ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau. De problemen/ beperkingen en kansen/ krachten, weergegeven in de rechterkolom, komen voort uit de antwoorden van de leerkracht.

Semigestructureerd interview

Groep	➔	-wennen aan werken in een combinatiegroep. (thuis voelen in de groep, zonder hulp werken) -gevoelig voor positieve bekrachtiging/ beloning. -genieten van leuke dingen/ grapjes. -vrije situatie geeft meer ruis. -schaalscore (0-10): 5
Leerkracht	➔	-persoonlijke band met leerlingen. -duidelijk/ georganiseerd/ gestructureerd. -klassenmanagement is op orde. -sturing bieden helpt. -motiveren, positief bekrachtigen. -randvoorwaarden creëren: rustige plek, koptelefoon.
Leerling 15	➔	-is goed te vormen en te corrigeren. -laat zich (in gedrag) beïnvloeden door anderen.
Leerling 19	➔	-einzelfgänger. -niet betrokken bij de les en bij zijn werk. -pestgedrag t.o.v. sociaal zwakke leerling.
Leerling 24	➔	-beweeglijk, storend gedrag (onmacht). -drukt stempel op de groep. -gedrag is moeilijk te corrigeren. -beïnvloedt leerling 15.

Figuur 23: Uitwerking semigestructureerd interview december 2016

In figuur 24 worden passende interventies gekoppeld aan de aandachtspunten, voortgekomen uit de vragenlijsten, de observaties en het semigestructureerd interview. De interventies zijn tot stand gekomen, middels het semigestructureerd interview, vanuit mijn oplossingsgerichte begeleiding in samenspraak met de leerkracht.

Passende interventies

Aandachtspunt		Interventies door leerkracht
<u>Groep</u> -positief bekrachtigen -sturing bieden	→	-beloningssysteem -remsysteem
<u>Leerling 15</u> -laat zijn gedrag beïnvloeden door anderen	→	-contract opstellen
<u>Leerling 19</u> -niet betrokken bij les en werk -laat pestgedrag zien	→	-study buddy -stappenplan zelfinstructie -begeleiden, sturen, controleren -in gesprek gaan over pestgedrag
<u>Leerling 24</u> -niet betrokken bij les en werk -storend gedrag -beweeglijk	→	-study buddy -stappenplan zelfinstructie -begeleiden, sturen, controleren -friemelkubus

Figuur 24: Passende interventies vanuit semigestructureerd interview december 2016

4.3.2 Analyse – december 2016

- Schaalscore (0-10) voor het huidige klimaat is volgens de leerkracht een 5. Hierbij is 0 een zeer onveilig pedagogisch klimaat en 10 een zeer veilig pedagogisch klimaat.
- Groepsinterventies als beloningssysteem en remsysteem worden ingezet om tegemoet te komen aan positieve bekrachtiging en om sturing te bieden.
- Individuele interventies als contract gedragsafspraken, study buddy, stappenplan zelfinstructie, begeleiden/ sturen/ controleren, gesprekken over pestgedrag en tegemoet komen aan beweeglijkheid (friemelkubus) worden ingezet om tegemoet te komen aan individuele onderwijsbehoeften van betreffende leerlingen binnen het secundaire preventieniveau.

Een uitwerking van bovengenoemde interventies is te vinden in bijlage 5.

4.3.3 Resultaten – februari 2017

Ik maak gebruik van onderstaand interviewschema, waarin het onderwerp en de vooraf vastgestelde vragen zijn opgenomen. De volgorde van de vragen evenals het doorvragen kan tijdens het interview bepaald worden.

Interviewschema 2:

Dit interview wordt aan het einde van de interventieperiode gehouden om antwoord te krijgen op onderstaande deelvragen:

Welke begeleidingsvaardigheden, ingezet door mij als begeleider, heeft de leerkracht als helpend ervaren?

Welke effecten hebben de ingezette interventies voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6, op het pedagogisch klimaat in de groep?

- Hoe ervaar je nu, na het inzetten van de gekozen interventies, het klimaat/ de sfeer in je groep?
- Schaalvraag: Welk cijfer zou je nu geven voor het klimaat in jouw groep?
- Kun je uitleggen waarom je dit cijfer geeft?
- Welke dingen doe je nu anders?
- Wat werkt voor jouw groep?
- Directe en indirecte complimenten geven!
- Wat werkt voor de kinderen binnen het secundaire preventieniveau?
- Welke tips/ aanbevelingen zou je aan collega's willen meegeven?
- Welke aandachtspunten wil je nog meenemen?
- Hoe heb je mijn manier van begeleiden ervaren?
- Wat vond je prettig?
- Wat zou je liever anders willen?

Figuur 25: Interviewschema 2

Een uitgebreide uitwerking van het semigestructureerd interview is terug te vinden in bijlage 4. De data die voortkomen uit het semigestructureerd interview worden schematisch weergegeven in figuur 26 en figuur 27.

In figuur 26 wordt de uitwerking van het semigestructureerd interview gepresenteerd, waarbij de effecten worden weergegeven van de ingezette interventies, voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6, op het pedagogisch klimaat in de groep.

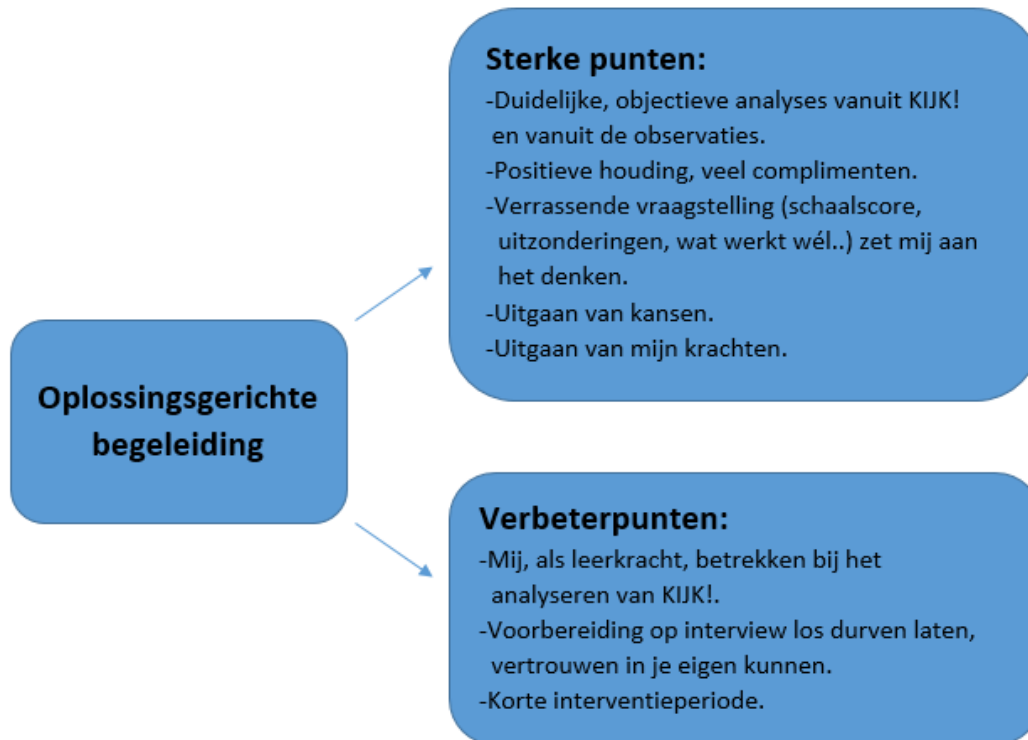
Effecten interventies

Interventies door leerkracht		Effect
Groep -beloningssysteem -remsysteem		⁺ Positief effect op het klimaat in de groep voor alle kinderen. Biedt sturing en positieve bekrachtiging Schaalscore (0-10): 7
Leerling 15 -contract opstellen		⁺ Positief effect. Eisen stellen aan gedrag helpt deze leerling om zijn gedrag te verbeteren.
Leerling 19 -study buddy -stappenplan zelfinstructie -begeleiden, sturen, controleren -in gesprek gaan over pestgedrag		^{+/-} Study buddy en begeleiden/ sturen/ controleren hebben een positief effect op het gedrag van deze leerling. Stappenplan zelfinstructie laat geen verbetering zien. Gesprekjes over pestgedrag geven meer zelfinzicht en bewustwording, maar op dit moment nog geen verbetering in het gedrag.
Leerling 24 -study buddy -stappenplan zelfinstructie -begeleiden, sturen, controleren -friemelkubus		^{+/-} Study buddy en begeleiden/ sturen/ controleren hebben een positief effect op het gedrag van deze leerling. Stappenplan zelfinstructie laat geen verbetering zien. Friemelkubus komt (gedeeltelijk) tegemoet aan beweeglijkheid.

Figuur 26: Effecten interventies vanuit het semigestructureerd interview februari 2017

In figuur 27 wordt de feedback door de leerkracht op de, door mij ingezette, oplossingsgerichte begeleiding weergegeven.

Feedback oplossingsgerichte begeleiding



Figuur 27: Feedback door de leerkracht op mijn oplossingsgerichte begeleiding vanuit het semigestructureerd interview februari 2017

4.3.4 Analyse – februari 2017

- Schaalscore (0-10) voor het huidige klimaat is volgens de leerkracht een 7. Hierbij is 0 een zeer onveilig pedagogisch klimaat en 10 een zeer veilig pedagogisch klimaat.
- De ingezette interventies, zowel op groepsniveau als op individueel niveau, hebben overwegend een positief effect op het pedagogisch klimaat in de groep dan wel op leerlingen binnen het secundaire preventieniveau.
- Oplossingsgerichte begeleiding, waaronder de positieve houding, de verrassende vraagstelling en het uitgaan van kansen en krachten, wordt overwegend als positief ervaren door de leerkracht.

In dit hoofdstuk worden conclusies op de deelvragen, onderzoeksvraag en hoofdvraag weergegeven waarbij een koppeling wordt gemaakt tussen het theoretisch kader en de resultaten van de data-analyses. Tevens worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en discussiepunten weergegeven naar aanleiding van dit onderzoek.

5.1 BEANTWOORDING DEELVRAGEN

5.1.1 Conclusie deelvraag 1

Hoe ervaren de leerkracht en leerlingen van groep 5/6 het pedagogisch klimaat in de groep?

De leerkracht geeft, vóóraf aan de interventieperiode, het cijfer 5 op een schaal van 0-10 voor het pedagogisch klimaat in groep 5/6. Hierbij is 0 een zeer onveilig pedagogisch klimaat en 10 een zeer veilig pedagogisch klimaat. Ook de leerlingen signaleren 'thuis voelen in de groep' als aandachtspunt.

Alkema et al. (2006) geven aan dat omgevingsfactoren van invloed kunnen zijn op het welbevinden van de leerlingen. De leerkracht sluit zich hierbij aan en geeft het wennen aan de combinatiegroep als mogelijke oorzaak. Volgens de leerkracht zijn 'taak- werkhouding' en 'zonder hulp werken' belangrijke factoren in een combinatiegroep. Beide items worden door de leerlingen als aandachtspunten aangegeven. De leerkracht signaleert tevens het item 'zelfvertrouwen' als aandachtspunt.

De psychologische basisbehoeften, welke Stevens (1997) als voorwaarden noemt voor een veilig pedagogisch klimaat, worden vóóraf aan de interventieperiode nog onvoldoende vervuld. De leerlingen moeten het zelfvertrouwen krijgen (competentie) dat ze zelfstandig (autonomie), zonder hulp van de leerkracht, zelfsturend aan hun taken kunnen werken. Ook de band (relatie) tussen de kinderen van de twee gecombineerde groepen moet, volgens de leerkracht, nog groeien.

Drie leerlingen scoren, vóóraf aan de interventieperiode, zowel naar eigen inzicht als volgens de leerkracht, twijfelachtig tot onvoldoende op de vragenlijsten van 'KIJK! op sociale competentie'. Deze leerlingen worden in dit onderzoek beschouwd als leerlingen binnen het secundaire preventieniveau.

5.1.2 Conclusie deelvraag 2

Wat is de huidige aanpak van de leerkracht van groep 5/6 ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?

Stevens (1997) benoemt het belang van de kwaliteit van instructie, interactie en klassenmanagement door de leerkracht in een veilig pedagogisch klimaat. Uit observaties blijkt dat de leerkracht duidelijke instructie geeft volgens het IGDI-model (interactief, gedifferentieerd, directe instructie) en dat het klassenmanagement op orde is. Hattie (2009) geeft de positieve invloed aan van een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen. In het semigestructureerd interview geeft de leerkracht aan te investeren in het opbouwen van een persoonlijke band met de leerlingen.

Op het niet gewenste gedrag wat de leerlingen binnen het secundaire preventieniveau laten zien, reageert de leerkracht met verbale en non-verbale correctie. Daarnaast geeft de leerkracht complimenten om gewenst gedrag positief te bekrachtigen. Om een positieve sfeer in de groep te behouden dienen er vier complimenten gegeven te worden om één correctie of waarschuwing te compenseren (Golly & Sprague, 2013). Uit observaties blijkt dat juist de leerlingen binnen het secundaire preventieniveau vaker correcties krijgen van de leerkracht dan complimenten. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om deze verhouding in de onderzoeksgroep (groep 5/6) nader te onderzoeken. Voor dit onderzoek beperk ik me, gezien de tijd, tot een eerste constatering.

In het semigestructureerd interview laat de leerkracht houdingsaspecten zien die volgens Van Meersbergen et al. (2014) in de basishouding van de leerkracht aanwezig moeten zijn om af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zo denkt de leerkracht in mogelijkheden en kansen en is bereid stappen te zetten om te komen tot verandering (pedagogisch optimisme). De leerkracht wil interventies inzetten, rekening houdend met verschillen tussen de leerlingen (uniciteit) en de onderwijsbehoeften van de leerling (afstemming). Tevens is de leerkracht zich bewust van haar eigen rol/ taak (authenticiteit) in relatie tot het pedagogisch klimaat in de groep. Deze basishouding laat zien dat de leerkracht open staat voor verandering.

5.1.3 Conclusie deelvraag 3

Welke passende interventies kunnen, door de leerkracht, ingezet worden om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?

Vanuit mijn oplossingsgerichte begeleiding, middels het semigestructureerd interview, komen in samenspraak met de leerkracht een aantal interventies naar voren welke ingezet gaan worden om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van betreffende leerlingen, gericht op (de kleinst mogelijke) verbeteringen en passend bij de mogelijkheden van de leerkracht:

- Een beloningssysteem gekoppeld aan een remsysteem voor alle leerlingen.
- Een contract met gedragsafspraken voor leerling 15.
- Inzet study buddy voor leerling 19 en 24.
- Inzet stappenplan zelfinstructie voor leerling 19 en 24.
- Extra begeleiding, sturing en controle voor leerling 19 en 24.
- Gesprekken over pestgedrag met leerling 19.
- Tegemoet komen aan beweeglijkheid door middel van een friemelkubus voor leerling 24.

Verschillende bovenstaande interventies zijn gerelateerd aan de SEL-competenties die volgens Van Overveld (2017), door structurele aandacht hiervoor, gedragsproblematiek kunnen voorkomen. Zo is het remsysteem gekoppeld aan zelfmanagement en komt een beloningssysteem tegemoet aan het zelfvertrouwen van de leerlingen. Ook een contract met gedragsafspraken en een stappenplan zelfinstructie is gericht op het zelfmanagement van betreffende leerlingen. Gesprekken over pestgedrag komen tegemoet aan de SEL-competenties 'besef van de ander' en 'relaties met anderen'.

5.1.4 Conclusie deelvraag 4

Welke begeleidingsvaardigheden, ingezet door mij als begeleider, heeft de leerkracht als helpend ervaren?

Als begeleidingsinterventie wordt in dit onderzoek het oplossingsgericht begeleiden, middels het semigestructureerd interview, ingezet. Vooraf aan dit interview hebben uitgebreide analyses van de vragenlijsten van 'KIJK! op sociale competentie' en observaties plaatsgevonden om de leerkracht te ondersteunen een compleet beeld te schetsen van het pedagogisch klimaat in de groep.

Binnen het oplossingsgericht begeleiden wordt uitgegaan van kansen en mogelijkheden wat aansluit bij het gedachtegoed van Kim Berg en De Shazer (1980). Verschillende tips voor oplossingsgericht begeleiden door Cauffman (2010) zijn meegenomen in de voorbereiding voor dit interview. Voorbeelden hiervan zijn vragen te stellen in plaats van antwoorden te geven, problemen om te zetten in uitdagingen, kleine stapjes vooruit te denken, het vragen naar krachtbronnen en te ondersteunen in plaats van controlerend te handelen. Dit sluit aan bij de visie van Grant (2012) die aangeeft dat oplossingsgericht begeleiden vooral bestaat uit het stellen van vragen, die gericht zijn op de gewenste situatie, die eigen krachtbronnen laten ontdekken en die gericht zijn op (de kleinste mogelijke) verbetering.

De leerkracht geeft aan de oplossingsgerichte begeleiding, waaronder de positieve houding, de verrassende vraagstelling en het uitgaan van kansen en krachten, als helpend te ervaren.

5.1.5 Conclusie deelvraag 5

Welke effecten hebben de, door de leerkracht ingezette interventies, voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6, op het pedagogisch klimaat in de groep?

De leerkracht geeft, na afloop van de interventieperiode, het cijfer 7 op een schaal van 0-10 voor het pedagogisch klimaat in groep 5/6. Ten opzichte van het cijfer 5, vóór aan de interventieperiode, is dit een duidelijke verbetering. Ook de leerlingen geven verbetering aan op het item 'thuis voelen in de groep': 20 (van 24) leerlingen scoren, na afloop van de interventieperiode, voldoende op dit item in vergelijking met 17 leerlingen vóór aan de interventieperiode.

Groepsbrede interventies, als een beloningssysteem en een remsysteem hebben een positieve uitwerking op het klimaat in de groep. Het werken met een beloningssysteem legt het accent op positief gedrag en middels het remsysteem hoeft de leerkracht geen (klassikale) aandacht te schenken aan negatief gedrag wat volgens Krab (2000) ten gunste komt van de sfeer in de groep.

Uit de analyse van 'KIJK! op sociale competentie' blijkt dat zowel door de leerkracht als door de leerlingen verbetering wordt aangegeven op (bijna) alle items binnen de verschillende domeinen. Er wordt ruime verbetering aangegeven op de items 'zelfvertrouwen' (door de leerkracht), 'zonder hulp werken' en 'aandacht bij mijn werk houden' (door de leerlingen), maar tevens blijven dit de aandachtspunten binnen de groep. Verbetering op deze items geeft aan dat basisbehoeften als competentie en autonomie (Stevens, 1997), na afloop van de interventieperiode, in hogere mate worden vervuld.

Wat betreft de leerlingen binnen het secundaire preventieniveau scoort leerling 15, na afloop van de interventieperiode, voldoende binnen alle domeinen. Structurele aandacht voor de SEL-competentie zelfmanagement (Van Overveld, 2017) heeft geleid tot doelgericht gedrag bij de betreffende leerling.

Leerling 19 en 24 blijven twijfelachtig scoren binnen alle domeinen, maar laten tevens kleine verbeteringen zien. Optimale voorwaarden creëren en afstemmen op speciale onderwijsbehoeften hebben een positief effect. Het stappenplan zelfinstructie laat op dit moment voor beide leerlingen nog geen effect zien. Deze leerlingen blijven, binnen een veilig pedagogisch klimaat, extra aandacht van de leerkracht vragen wat een beroep doet op de houdingsaspecten (Van Meersbergen et al., 2014) van de leerkracht.

5.2 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG

Op welke wijze en in welke mate dragen mijn oplossingsgerichte begeleidingsinterventies bij aan het verbeteren van het pedagogisch klimaat in groep 5/6 met de focus op de aanpak van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?

Nu de deelvragen binnen dit onderzoek, met behulp van verschillende onderzoeksmethoden, beantwoord zijn is het mogelijk om bovenstaande onderzoeksvraag te beantwoorden.

Middels vragenlijsten en observaties is de beginsituatie van de onderzoeksgroep in beeld gebracht, waarbij duidelijk is geworden dat de psychologische basisbehoeften (Stevens, 1997) onvoldoende werden vervuld. Het wennen aan de combinatiegroep, waarbij kinderen het vertrouwen (competent) moeten krijgen dat ze zelfstandig (autonoom), zonder hulp van de leerkracht, zelfsturend aan een taak kunnen werken evenals de band (relatie) die tussen de twee verschillende groepen nog moet groeien, wordt door de leerkracht als mogelijke oorzaak/omgevingsfactor aangegeven, wat van invloed kan zijn op het welbevinden van de leerlingen (Alkema et al., 2006). Ondanks voldoende kwaliteit van instructie, interactie en klassenmanagement (Stevens, 1997) door de leerkracht, blijkt dit, vóór aan de interventieperiode, onvoldoende te zijn om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau. Middels oplossingsgerichte begeleiding wordt tegemoet gekomen aan de handelingsverlegenheid van de leerkracht omtrent de aanpak van betreffende leerlingen.

Binnen de oplossingsgerichte begeleiding wordt uitgegaan van kansen en mogelijkheden, de kracht van oplossingen en wordt de focus gelegd op datgene wat werkt (Kim Berg & De Shazer, 1980). Bovenstaand gedachtegoed, evenals de tips van Cauffman (2010) met betrekking tot oplossingsgericht begeleiden, hebben gezorgd voor een omslag in mijn manier van begeleiden en in mijn manier van denken als professional én persoon. Het stellen van vragen in plaats van antwoorden geven, problemen omzetten in uitdagingen, kleine stapjes vooruit denken, het vragen naar krachtbronnen en het ondersteunen in plaats van controlerend handelen zijn hiervan duidelijke voorbeelden. De leerkracht geeft aan de oplossingsgerichte begeleiding, waaronder de positieve houding, de verrassende vraagstelling en het uitgaan van kansen en krachten, als helpend te ervaren. Oplossingsgerichte begeleiding blijkt, binnen dit onderzoek, een doelgerichte en respectvolle aanpak om tot verbetering te komen.

Vanuit mijn oplossingsgerichte begeleiding worden, in samenspraak met de leerkracht, passende interventies ingezet. De gekozen interventies zijn gerelateerd aan de SEL-competenties 'zelfmanagement', 'zelfvertrouwen', 'besef van de ander' en 'relaties met anderen'. Structurele aandacht voor SEL-competenties kan gedragsproblematiek voorkomen (Van Overveld, 2017).

Zowel de leerlingen als de leerkracht geven aan, na afloop van de interventieperiode, verbetering te ervaren met betrekking tot het pedagogisch klimaat in de groep. Op een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 een zeer onveilig pedagogisch klimaat is en 10 een zeer veilig pedagogisch klimaat is, geeft de leerkracht een groei aan van 5 (beginsituatie) naar 7 (huidige situatie). Ook de leerlingen geven aan, middels de vragenlijsten van 'KIJK! op sociale competentie', verbetering te ervaren. Groepsbrede interventies, uitgaande van positieve bekrachtiging, hebben een positieve uitwerking op het klimaat in de groep. De psychologische basisbehoeften (Stevens, 1997) worden, na afloop van de interventieperiode, in hogere mate vervuld.

De leerlingen binnen het secundaire preventieniveau laten een wisselend beeld van verbetering zien. De ingezette interventies, met betrekking tot zelfmanagement, hebben geleid tot doelgericht gedrag bij leerling 15. Leerling 19 en leerling 24 laten (zeer kleine) verbeteringen zien, maar blijven, binnen een veilig pedagogisch klimaat, extra aandacht van de leerkracht nodig hebben.

5.3 BEANTWOORDING HOOFDVRAAG

Welke aanbevelingen kunnen we, als begeleiders, geven ter bevordering van een schoolbreed, veilig pedagogisch klimaat?

Dit onderzoek is verricht in samenwerking met mijn collega en studiegenoot Monique Wijnands. Schoolbreed zijn we dit schooljaar (2016-2017) gestart met de methode KWINK om een doorgaande lijn te creëren met betrekking tot sociaal emotioneel leren binnen de basisaanpak. Om tegemoet te komen aan alle aanpakken binnen de school, hebben wij ons onderzoek gericht op de intensieve (secundaire) en zeer intensieve (tertiaire) aanpak.

Vanuit onze onderzoeken kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan ter bevordering van een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat:

- Om een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat te realiseren, is het van belang dat de leerkracht tegemoet komt aan de psychologische basisbehoeften (Stevens, 1997). De kwaliteit van instructie, interactie en klassenmanagement zijn hierbij van groot belang. Dit is gebleken in beide onderzoeken bij het inzetten van de interventies.
- De leerkracht zelf is een zeer belangrijk instrument om in te zetten voor een veilig pedagogisch klimaat. Het is van belang dat de leerkracht investeert in een goede relatie met de leerlingen, om gedragsproblematieken te verminderen (Van Lieshout, 2009; Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Vanuit beide onderzoeken is gebleken dat, wanneer geïnvesteerd wordt in positieve relaties, dit een bijdrage levert aan het pedagogisch klimaat (Bakx & Rohaan, 2016).

- Uit het onderzoek van Heidi is gebleken dat structurele aandacht voor SEL-competenties gedragsproblematiek kan verminderen (Van Overveld, 2017). Het is van belang dat de leerkracht vanuit de SEL-competenties komt tot passende interventies.
- Wanneer leerkrachten zich handelingsverlegen voelen met betrekking tot de aanpak van leerlingen uit de intensieve (secundaire) en zeer intensieve (tertiaire) aanpak, is de inzet van oplossingsgerichte begeleiding in combinatie met observaties een waardevolle manier om een bijdrage te leveren aan een veilig pedagogisch klimaat. Dit blijkt uit de effecten van de ingezette begeleidingsinterventies in beide onderzoeken.

Door samenwerking binnen onze onderzoeken, hebben we het onderwerp vanuit een breder perspectief kunnen bekijken. De intensieve samenwerking heeft tevens bijgedragen aan een kritisch onderzoekende houding. Gedurende het gehele onderzoeksproces hebben we elkaar nauwgezet gevolgd en elkaar voortdurend voorzien van feedback om de focus op het doel te behouden.

De aanbevelingen die voortkomen uit ons onderzoek worden besproken met het managementteam en de intern begeleiders. Onze insteek is om oplossingsgericht begeleiden in combinatie met observaties op teamniveau systematisch in te zetten om preventief te werken aan een veilig pedagogisch klimaat. Tevens worden onze onderzoeken beschikbaar gesteld voor de scholen binnen het bestuur en het samenwerkingsverband.

5.4 AANBEVELINGEN VERVOLGONDERZOEK

Dit onderzoek leent zich goed voor vervolgonderzoek, dat zich bijvoorbeeld richt op andere factoren die meespelen bij het creëren van een veilig pedagogisch klimaat. Hierbij kan gedacht worden aan:

- Onderzoek naar de executieve functies. Van Overveld (2016) geeft aan dat problemen met betrekking tot de executieve functies negatieve gevolgen kan hebben voor het pedagogisch klimaat.
- Onderzoek naar de aanpak van leerlingen met internaliserende gedragsproblematieken, aangezien dit zich externaliserend kan uiten.
- Onderzoek naar de implementatie van Kwink, waar we dit schooljaar (2016-2017) schoolbreed mee zijn gestart om een doorgaande lijn te creëren met betrekking tot sociaal emotioneel leren binnen de basisaanpak.
- Onderzoek naar de aanvullende spelmaterialen behorend bij Kwink, als meerwaarde om te komen tot een veilig pedagogisch klimaat. Deze spelmaterialen kunnen ingezet worden voor leerlingen binnen het secundaire preventieniveau met betrekking tot het aanleren van de SEL-vaardigheden.
- Onderzoek naar de verhouding correcties/complimenten bij leerlingen met gedragsproblematieken in de praktijk. Golly en Sprague (2013) geven aan dat er vier complimenten gegeven dienen te worden om één correctie te compenseren om een positieve sfeer in de groep te behouden.

5.5 DISCUSSIE

De Lange et al. (2011) geven aan dat de betrouwbaarheid van een onderzoek afhangt van de mate waarin onderzoeksgegevens niet afhankelijk zijn van toeval. Bij kwalitatief onderzoek is sprake van toeval, doordat de contextfactoren van invloed zijn op de resultaten. De resultaten van dit onderzoek gelden in de context waarin het onderzoek is uitgevoerd, in dit geval groep 5/6, en kunnen worden beschouwd als aanbevelingen voor een schoolbreed veilig pedagogisch klimaat.

Het onderzoek is uitgevoerd op kleine schaal, binnen de onderzoeksgroep, en de beschikbare tijd om het onderzoek uit te voeren is beperkt.

Aangezien verbetering ervaren wordt, lijken de ingezette interventies effectief te zijn. Echter, wanneer een onderzoek wordt uitgevoerd op grotere schaal en op langere termijn kunnen de conclusies met meer zekerheid worden getrokken.

Onderzoeksmethoden als observaties en vragenlijsten zijn momentopnames. Wanneer er, vooraf aan de meting, een conflict heeft plaatsgevonden, kan dit van invloed zijn op het resultaat. Er dient voorzichtig te worden omgegaan met het verbinden van conclusies aan deze metingen. Door triangulatie wordt de betrouwbaarheid van de data vergroot.

Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van bestaande, op betrouwbaarheid en validiteit ontwikkelde, vragenlijsten van 'KIJK! op sociale competentie'. Bovenstaande staat momenteel ter discussie binnen ons team, waarbij door meerdere leerkrachten wordt aangegeven dat sommige vragen verkeerd geïnterpreteerd kunnen worden door de leerlingen. Op de vraag 'Ik ga met plezier naar school' antwoorden veel leerlingen 'nee' of 'soms'. Bij navraag blijkt vaak dat deze leerlingen wel met plezier naar school gaan, maar liever vrij zijn. Wanneer de leerling vanuit deze interpretatie de vraag beantwoordt, ontstaat een onjuist beeld van de leerling. Interessant is om te onderzoeken en te bespreken binnen het team hoe misverstanden kunnen worden voorkomen, zodat de betrouwbaarheid van de vragenlijsten wordt vergroot.

Door als onderzoeker, in de rol van begeleider, zelf deel te nemen aan dit onderzoek is het bijna onmogelijk om volledige objectiviteit te waarborgen. Een kritische houding van de onderzoeker is van groot belang. De data-analyse is nauwgezet gevolgd door collega onderzoeker Monique Wijnands, waardoor de resultaten en conclusies zo zuiver en transparant mogelijk worden weergegeven.

De samenwerking met Monique Wijnands is van grote meerwaarde geweest binnen dit praktijkgericht onderzoek. Ik wil Fontys OSO dan ook de overweging meegeven om samenwerking binnen het praktijkgericht onderzoek te stimuleren dan wel verplicht te stellen voor studenten. Onze intensieve samenwerking heeft bijgedragen aan het behouden van de juiste focus gedurende het gehele onderzoeksproces en het voortdurend 'op scherp staan'. Continu kritisch reflecteren op elkaars onderzoeksproces is de basis geweest voor onze onderzoeken. Vertrouwen in elkaar en elkaars deskundigheid is hiervoor een voorwaarde. Ik wil Monique dan ook bedanken voor onze prettige samenwerking, het vertrouwen in mij als collega-onderzoeker, haar deskundigheid, enthousiasme, energie en inzet!

LITERATUURLIJST

- Alkema, E., Dam, E. van, Kuijpers, J., Lindhout, C. & Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-raad Vereniging Hogescholen.
- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt.
- Bakx, A. & Rohaan, E. (2016). Pedagogische sensitieve leerkracht. *JSW*. 100(9), 18-21.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Bolhuis, S. (1995/2002). *Leren en veranderen bij volwassenen, een nieuwe benadering* (p. 195 t/m 231). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bosch, A. van den, Groenewold, E. & Dogger-Stigter, A. (2009). *KIJK! op Sociale Competentie Groep 5-6. Praktisch hulpmiddel voor het signaleren en volgen van de sociaal emotionele ontwikkeling bij leerlingen van groep 5 en 6*. Vlissingen: Bazalt.
- Bruïne, E. de, Harinck, F., Hinzen, E., Huijgevoort, H. van, Swet, J. van., & Ven, A. van de (2011). *Praktijkgericht onderzoek in de Master SEN opleidingen van WOSO. Kaders en uitgangspunten*. LEOZ.
- Cauffman, L. (2010). *Simpel*. Den Haag: Boom Lemma.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2011). *Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Donkers, A. (2009). *Verbeteren van de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties: Omgaan met de groep*. Geraadpleegd op 17 oktober 2016.
<https://www.klimaatschaal.nl/docs/Artikel%20klimaatschaal%20Remediaal.pdf>
- Engelen, R. van (2010). *Grip op de groep*. Baarn/ Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Golly, A. & Sprague J. (2013). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica.
- Grant, A. M. (2012). Making positive change: A randomized study comparing solution-focused vs. problem-focused coaching questions. *Journal of Systemic Therapies*, 31 (2), 21-35
- Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta C Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek; een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thieme-Meulenhof.

- Krab, K. E.-S.-B. (2000). *Gedragsverandering binnen en buiten de klas, gedragsveranderingen van leerling en leerkracht in het basis- en speciaal onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt op school, research in actie*. Middelburg: Bazalt.
- Meersbergen, E. van, Beets Kessens, A., Jeninga, J. & Vroedt, B. de (2014). *Van houding naar handelen-3. Visie op sociale en emotionele competentieontwikkeling van de leerling*. Notitie domeingroep gedrag. Tilburg: Fontys OSO.
- Oates, B.J. (2005). *Researching information systems and computing*. Sage: Publications Limited.
- Overveld, K. van (2016). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Overveld, K. van (2017). *Sociaal emotioneel leren als basis*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Verkregen op 19-10-2016 van <http://www.casel.org>
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs. Uitgevoerd door Universiteit Utrecht: Orthopedagogiek.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amsterdam: CPS.
- Teunissen, J. (1985) Triangulatie als onderzoeksstrategie in symbolisch interactionistisch onderzoek. In: Arts, W., Hilhorst, H. en Wester F. (red.) *Betekenis en interactie: symbolisch interactionisme als onderzoeksperspectief*. pp. 82-97. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Winter, M. de (2013). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding: vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2013). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Den Haag: Acco.
- Zins, J.E. & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear & K.M. Minke (red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Overzicht items leerlinglijst gekoppeld aan signaleringslijst

Item in de leerlinglijst	Item in de signaleringslijst
+ Ik ga met plezier naar school.	De leerling is vrij van emotionele belemmeringen.
+ Ik leer en ontdek graag nieuwe dingen.	De leerling is nieuwsgierig en ondernemend.
+ Ik weet wat ik goed kan.	De leerling heeft zelfvertrouwen.
+ Ik kan goed zonder hulp van de juf of meester werken.	De leerling is zelfstandig.
+ Ik kan mijn aandacht bij mijn werk houden.	De leerling heeft een voldoende taakwerkhouding.
+ Ik werk of speel graag met andere kinderen.	De leerling is een teamspeler.
+ Ik kom voor mezelf op.	De leerling komt voor zichzelf op.
+ Ik kan goed opschieten met de juf of meester.	De leerling heeft goed contact met de leraar.
+ Ik kan goed opschieten met de kinderen uit mijn groep.	De leerling heeft goed contact met groepsgenoten.
+ Ik houd rekening met andere kinderen.	De leerling houdt rekening met de ander.
+ Als ik ruzie heb, wil ik het oplossen.	De leerling kan omgaan met conflicten.
+ Mijn groep is belangrijk voor mij.	De leerling voelt zich betrokken bij de groep.
+ Ik luister naar de juffen en meesters op school.	De leerling kan omgaan met autoriteit.
+ Ik ben voorzichtig met de spullen van een ander.	De leerling behandelt een ander met respect.

Taalles 28 november 2016 De leerkracht geeft groep 6 een verkenningsoopdracht waarmee de leerlingen kort (10 minuten) zelfstandig aan de slag gaan. In deze tijd geeft de leerkracht een verkorte instructie aan groep 5 waarna de leerlingen van groep 5 zelfstandig werken aan de taalles. Tijdens het zelfstandig werken door groep 5 geeft de leerkracht instructie (20 minuten) aan groep 6. Vragen: -Welke vormen van interactie laat de leerkracht zien tijdens de instructie van de taalles aan de combinatiegroep 5/6? -Welk gedrag laten leerling 15, 19 en 24 zien tijdens het zelfstandig werken (verkenningsoopdrachten). -Welk gedrag laten leerling 15, 19 en 24 zien tijdens de instructie door de leerkracht?			
Leerkracht:	Leerling 15	Leerling 19	Leerling 24
Zegt: "pak allemaal je taalspullen."	Staat achter zijn stoel.	Zit scheef op zijn stoel. Hangt op zijn tafel. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Zoekt spullen in zijn laatje.
Wacht.	Zoekt spullen in laatje.	Bladert door zijn boek. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Zoekt spullen in zijn laatje.
Geeft complimenten aan kinderen die al klaar zitten.	Gaat koptelefoon halen.	Bladert door zijn boek. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Staat achter zijn tafel.
Geeft groep 6 de opdracht om zelfstandig te starten met de verkenningsoopdrachten en zegt: "Ik kom over 10 minuten bij jullie terug om jullie instructie te geven."	Gaat zitten. Kijkt rond.	Bladert door zijn boek. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Speelt met zijn potlood. Laat potlood vallen. Raapt potlood op.
Zet het stoplicht voor groep 6 op rood.	Volgt de leerkracht.	Bladert door zijn boek. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Staat achter zijn tafel.
Geeft instructie aan groep 5.	Werk aan verkenningsoopdrachten Kijkt rond. Volgt de leerkracht. Zet koptelefoon af. Loopt naar groepsgenootje. Praat met groepsgenootje.	Volgt de leerkracht en bladert door zijn boek.	
Corrigeert, tijdens instructie groep 5, kinderen van groep 6 verbaal: "ga even zitten" of "praat wat zachter".	Gaat zitten na correctie door de leerkracht.		Gaat zitten na correctie door de leerkracht.

Corrigeert, tijdens de instructie aan groep 5, kinderen van groep 6 non-verbaal: aankijken, hand op schouder.		Gaat recht zitten na hand op zijn schouder door de leerkracht.	
Geeft instructie aan groep 5.	Gooit herhaaldelijk met gum en vangt weer op. Wordt aangesproken door schoudermaatje: "hou op". Gaat door met gum gooien.	Gaat naar toilet.	Gaat koptelefoon halen. Gaat zitten. Wiebelt op zijn stoel.
Geeft groep 5 de opdracht om de les zelfstandig te maken.			Bladert in zijn boek. Kijkt in zijn boek.
Zet het stoplicht voor groep 5 op rood.		Gaat op zijn plek zitten.	
Vraagt aan groep 6: "Hoe is de verkenningsoopdracht gegaan?"	Kijkt naar de leerkracht. Kijkt in zijn boek.	Bladert door zijn boek. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Schrijft in zijn schrift. Kijkt in zijn laatje.
Vraagt aan groep 6: "Wat is het doel van de les?"	Steekt zijn vinger op.		Schrijft in zijn schrift.
Geeft instructie over de persoonsvorm.	Kijkt rond.	Zit scheef op zijn stoel. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Schopt onder de tafel herhaaldelijk tegen de voeten van oogmaatje.
Verwijst naar schema over PV	Kijkt naar de leerkracht.		
Corrigeert leerlingen tijdens instructie verbaal: "kijk mee op het bord", "luister goed", "niet kletsen".		Kijkt naar de leerkracht. Gaat recht zitten.	Kijkt naar de leerkracht.
Geeft beurten om vragen te beantwoorden.	Krijgt beurt, geeft antwoord.	Bladert door zijn boek. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Schrijft in zijn schrift.
Geeft complimenten.			
Zegt tegen leerling 24: "Waarom schrijf jij nu in je schrift? Je moet naar mij kijken en luisteren tijdens de uitleg".	Volgt de leerkracht.	Bladert door zijn boek. Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Kijkt naar leerkracht.
Legt hand op schouder van leerling 19.		Gaat recht zitten na hand op zijn schouder door de leerkracht.	Volgt leerkracht.
Geeft instructie.	Kijkt in zijn boek. Kijkt naar de leerkracht.	Bladert door zijn boek.	Kijkt rond.
Geeft groep 6 de opdracht om de verwerkingsoopdrachten zelfstandig te maken.		Kijkt rond. Schuift zijn boek aan de kant.	Staat op en loopt naar toilet.
Loopt rond.	Gaat aan het werk.	Leunt met zijn hoofd op zijn hand.	Gaat zitten.

Interviewschema 1 – december 2016

Dit interview wordt vóóraf aan de interventieperiode gehouden om antwoord te krijgen op onderstaande deelvragen:

Hoe ervaart de leerkracht van groep 5/6 het pedagogisch klimaat in de groep?

Wat is de huidige aanpak van de leerkracht van groep 5/6 ten aanzien van leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?

Welke passende interventies kunnen ingezet worden om tegemoet te komen aan leerlingen binnen het secundaire preventieniveau?
(oplossingsgericht begeleiden)

- Kun je, mede aan de hand van de analyse van KIJK!, een beeld schetsen van het klimaat, de sfeer in je groep?
De signalen die leerlingen als aandachtspunten aangeven (zelfstandig/ zonder hulp werken; thuis voelen in de groep) kan mede veroorzaakt worden door het wennen in een combinatie groep.
Leerling 15 is goed te vormen en te corrigeren, maar is een echte meeloper.
Leerling 19 is een eizelgänger binnen de groep, speelt vaak met jongere kinderen of met meisjes. Laat soms stiekem pestgedrag zien t.o.v. de sociaal zwakkere leerling. Deze sociaal zwakke leerlingen ondervinden hier hinder van.
Leerling 24 drukt een stempel op de sfeer in de groep en neemt leerling 15 hierin mee.
Gedrag van leerling 24 lijkt onmacht, het overkomt hem en hij is moeilijker te corrigeren.
- Schaalvraag: Welk cijfer zou je geven voor de huidige situatie?
Ik zou het cijfer 5 geven.
- Kun je uitleggen waarom je dit cijfer geeft?
Kinderen moeten aan elkaar en aan de combinatiegroep wennen, het zijn nog echt twee aparte groepen.
- Op welke momenten/ met welke kinderen gaat het heel erg goed in jouw groep (m.b.t. het klassenklimaat)?
De kinderen zijn erg gevoelig voor positieve bekrachtiging. Ze genieten van een grapje tussendoor, maar sommigen kunnen dan niet stoppen.
- Op welke momenten/ met welke kinderen gaat het nog niet zo goed in jouw groep (m.b.t. het klassenklimaat)?
Dit is heel erg verschillend per dag en per moment. Vrijere situaties geeft meer ruis, meer meningsverschillen. Sturing geven helpt, bijvoorbeeld bij het maken van groepjes.
- Kun je uitzonderingen noemen? Zijn er soms momenten, waarop het lijkt alsof het hele probleem niet bestaat?
Leerling 24 laat altijd storend gedrag zien, leerling 15 loopt hierin mee maar is goed te corrigeren. Sturing geven helpt. Leerling 19 is niet vaak storend, maar doet soms gewoon niks, laat wel vaak stiekem gedrag zien.
- Welke aanpak hanteer je op dat moment?
Voorwaarden zo optimaal mogelijk creëren voor leerling 24, sturing geven aan leerling 15, leerling 19 motiveren en positief bekrachtigen.

- **Wat heb je al uitgeprobeerd om dingen positief te veranderen?**
*Leerling 15: duidelijk zijn, positief bekrachtigen, werkplek ver bij leerling 24 vandaan.
 Leerling 19: plek vooraan in de klas. Continu begeleiden, sturen, controleren.
 Leerling 24: duidelijk zijn, werken met koptelefoon.*
- **Wat werkt wel?**
Duidelijk zijn, sturing bieden, positief bekrachtigen. Ik merk dat de randvoorwaarden, zoals de plek in de klas, van groot belang zijn voor deze leerlingen.
- **Directe en indirecte complimenten geven!**
- **Stel, je komt morgen op school en het 'probleem' is ineens helemaal opgelost.... Waar merk je dat dan aan? Wat is er dan anders?**
Leerling 15 laat zich niet meer beïnvloeden door leerling 24 en concentreert zich op zijn werk en op de instructie. Leerling 19 is meer gemotiveerd en betrokken bij de les en bij zijn opdrachten en laat geen stiekem (pest)gedrag meer zien. Leerling 24 is minder storend tijdens de les en kan zich beter richten op zijn werk.
- **Wat zijn jouw krachten? Jouw sterke kanten? Wat wil je gaan inzetten?**
Ik vind het belangrijk om een persoonlijke band op te bouwen met de kinderen(hand, schouderklopje, aai over de bol, vragen naar persoonlijke dingen) zodat kinderen zich veilig bij mij voelen. Verder ben ik denk ik duidelijk, direct, georganiseerd en gestructureerd. Ik denk dat mijn klassenmanagement op orde is.
- **Wat wil je gaan uit proberen? Past dat bij jou als persoon?**
*Leerling 19 en leerling 24 zou ik graag een aparte werkplek willen bieden, het liefst met een study buddy. Een variant op de beertjes van Meichenbaum zouden ondersteuning kunnen bieden in de taakwerkhouding van deze leerlingen. Het "remsysteem" uit collega groep 6 (als tip gekomen vanuit cluster 4) zou ik wel eens willen proberen in mijn groep.
 Leerling 15 is te sturen, door duidelijke afspraken te maken, met een contract, zou er verbetering kunnen zijn.*
- **Wat heb je hiervoor nodig? Tijd/ ondersteuning/ middelen?**
*Tijd om met leerling 15 in gesprek te gaan en afspraken te maken (contract).
 Tijd om (een variant van) beertjes van Meichenbaum te trainen met leerling 19 en 24.
 Twee maal study buddy om rustige werkplekken te creëren voor leerling 19 en 24.
 Extra whiteboard om het remsysteem te introduceren in de groep.*

Interviewschema 2 – februari 2017

Dit interview wordt aan het einde van de interventieperiode gehouden om antwoord te krijgen op onderstaande deelvraag:

Welke begeleidingsvaardigheden, ingezet door mij als begeleider, heeft de leerkracht als helpend ervaren?

Welke effecten hebben de door mij ingezette oplossingsgerichte begeleidingsinterventies, voor de leerlingen en leerkracht van groep 5/6, op het pedagogisch klimaat in de groep?

- Hoe ervaren je nu, na het inzetten van de gekozen interventies, het klimaat/ de sfeer in je groep?
Ik ervaar de sfeer op zich als positief. Er is tijd voor leuke dingen en een grapje tussendoor maar er kan ook heel hard gewerkt worden.
- Schaalvraag: Welk cijfer zou je nu geven voor het klimaat in jouw groep?
Ik zou nu het cijfer 7 geven voor de sfeer in de groep.
- Kun je uitleggen waarom je dit cijfer geeft?
De kinderen zijn gewend aan de combinatiegroep en het meer zelfstandig werken. De interventies die we hebben ingezet geven een positieve uitwerking aan de sfeer in de groep.
- Welke dingen doe je nu anders?
Het beloningssysteem en het remsysteem werken goed en zorgen voor positieve bekrachtiging en sturing voor de gehele groep.
- Wat werkt voor jouw groep?
Positieve bekrachtiging en sturing!
- Directe en indirecte complimenten geven!
- Wat werkt voor de kinderen binnen het secundaire preventieniveau?
Ik merk dat de voorwaarden (rustige plek/ study buddy, sturing bieden) van groot belang zijn voor deze kinderen. Daarnaast speelt het rem/beloningssysteem, juist voor deze kinderen, een belangrijke rol. Verder is het belangrijk dat je heel goed naar deze kinderen kijkt wat deze kinderen specifiek nodig hebben. Het ene kind heeft baat bij duidelijke eisen stellen (contract), de andere leerling heeft juist aanpassingen nodig zoals een andere werkplek, meer individuele aandacht, een friemelkubus, enz. Het stappenplan zelfinstructie biedt voor beide leerlingen geen verbetering.
- Welke tips/ aanbevelingen zou je aan collega's willen meegeven?
Remsysteem in combinatie met beloningssysteem heeft een positieve uitwerking op de groep. Eisen stellen aan kinderen (contract!) waar mogelijk. Aanbod afstemmen op behoeften waar nodig (study buddy, sturen/ begeleiden/ controleren, extra gesprekken m.b.t. pestgedrag, tegemoet komen aan beweeglijkheid (friemelkubus)).
- Welke aandachtspunten wil je nog meenemen?
Leerling 19 en 24 blijven mijn aandacht en zorg vragen binnen de groep. Voor leerling 19 is bewustwording en zelfinzicht in zijn eigen pestgedrag een goede eerste stap, maar het blijft inspanning vergen om dit gedrag daadwerkelijk te veranderen. Voor leerling 24 blijft het zoeken naar de juiste interventies om tegemoet te blijven komen aan zijn beweeglijkheid. Voor beide leerlingen heeft het stappenplan zelfinstructie geen verbetering laten zien.

Ik merk dat beide leerlingen meer betrokken zijn, met name door intensieve sturing/ begeleiding/ controle, door mij als leerkracht. Die betrokkenheid komt nog niet vanuit henzelf.

➤ **Hoe heb je mijn manier van begeleiden ervaren?**

Fijn! Je hebt veel tijd gestoken in het analyseren van KIJK! en de observaties waardoor er een duidelijk beeld lag van de sfeer in de groep en de verbeterpunten. Je hebt me betrokken bij het zoeken naar oplossingen!

➤ **Wat vond je prettig?**

Je gaf veel complimenten, had een positieve insteek. Je had soms een verrassende vraagstelling, bijv. de schaalscore, vragen naar uitzonderingen, vragen naar wat wel werkt, wat mij op een andere manier aan het denken heeft gezet. Ik merkte dat je uitging van kansen en liet mij zoeken naar oplossingen die bij mij, als leerkracht passen.

➤ **Wat zou je liever anders willen?**

De interventieperiode zou van mij langer mogen duren. Een volgende keer zou ik graag, samen met jou, KIJK! willen analyseren. Dan wordt mijn beeld nog duidelijker. Ik merk dat je het gesprek erg secuur hebt voorbereid. Probeer dit wel wat meer los te laten tijdens het gesprek en vertrouw op je eigen kunnen!

- Beloningssysteem: de kinderen kunnen persoonlijk smiley's verdienen op hun beloningskaart. De smiley's kunnen op allerlei manieren verdiend worden: goed werken, netjes werken, snel opruimen, enz. De leerkracht geeft aan wanneer een kind een smiley heeft verdiend. Een volle kaart is een klein presentje waard. De beloningskaart is gekoppeld aan het remsysteem.
- Remsysteem: op een whiteboard in de klas staan de namen van alle kinderen met daarachter 3 streepjes. Bij storend gedrag, tijdens instructie of zelfstandig werken veegt de leerkracht één streepje weg. Wanneer alle streepjes weg zijn krijgt de leerling een time-out: 5 minuten uit de klas. Na iedere pauze worden de streepjes aangevuld en starten de kinderen met een schone lei. Koppeling met beloningssysteem: leerlingen die drie streepjes behouden hebben mogen voor iedere pauze een smiley inkleuren op hun beloningskaart.
- Gedragscontract: samen met de leerlingen wordt een contract opgesteld, waarin het gewenste gedrag benoemd wordt, de beloning die de leerling kan verdienen en een registratieblad waarop de resultaten worden bijgehouden. Het contract wordt dagelijks, samen met de leerling, geëvalueerd.
- Study buddy: hulpmiddel om de werkplek af te bakenen, welke de visuele prikkels voor een leerling weg neemt, ter bevordering van de werkhouding en concentratie.



- Stappenplan zelfinstructiemethode: methode om werkhoudingsproblemen aan te pakken, waarbij het doel is dat de leerling zelfstandig aan het werk kan gaan met zijn taken en opdrachten. De fasen worden stap voor stap ingeëoefend en visueel ondersteund.



- Friemelkubus: Een kubus om mee te 'friemelen' (scrollen, klikken, draaien, wiebelen, enz.) wat het teveel aan prikkels kan reduceren en de concentratie kan verhogen.



