

HBO Master Special Educational Needs
Praktijkgericht onderzoek
Gedragsspecialist

Sporen van externaliserend gedrag, voetstappen naar een positief groepsklimaat



Patty Klein

Studentnummer: 2376504
Opleiding: Fontys OSO, Master SEN
Locatie: Rotterdam
Datum: januari 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz. 4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	blz. 5
1.1 Onderzoekscontext	blz. 5
1.2 Aanleiding en probleemstelling	blz. 5
1.3 Eigen professionele rol	blz. 6
1.4 Onderzoeksrelevantie	blz. 6
1.5 Aansluiting op eerder onderzoek	blz. 7
1.6 Onderzoeksvraag	blz. 8
1.7 Deelvragen	blz. 8
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	blz. 9
2.1 Groepsdynamiek en de positieve groep	blz. 9
2.2 Pedagogisch klimaat	blz. 11
2.3 Externaliserend gedrag	blz. 13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	blz. 15
3.1 Onderzoeksparadigma	blz. 15
3.2 Onderzoeksstrategie	blz. 15
3.3 Respondenten	blz. 16
3.4 Onderzoeksmethodes	blz. 16
3.5 Data-analyse	blz. 17
3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	blz. 18
3.7 Ethiek	blz. 18
3.8 Tijdpad	blz. 19
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	blz. 20
4.1 Datapresentatie en analyse deelvraag 1	blz. 20
4.2 Datapresentatie en analyse deelvraag 2	blz. 22
4.3 Datapresentatie en analyse deelvraag 3	blz. 28

Hoofdstuk 5: Conclusies en reflectie	blz. 31
5.1 Beantwoording onderzoeksvraag	blz. 31
5.2 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie	blz. 33
5.3 Aanbevelingen	blz. 33
5.4 Reflectie onderzoeksproces	blz. 34
Literatuurlijst	blz. 37
Bijlage 1: 'Hoe ga je om met een nieuwe groep leerlingen?', 'Sfeerversterkers' en 'Reflectie'	blz. 40
Bijlage 2: Interview vorige groepsleerkracht	blz. 44
Bijlage 3: Formulier oudervertelgesprek	blz. 46
Bijlage 4: Startmeting sociogram en Klimaatschaal	blz. 48
Bijlage 5: Eindmeting sociogram en Klimaatschaal	blz. 56
Bijlage 6: Logboek	blz. 64
Bijlage 7: Verwerkingsopdracht GDR1, inclusief memorandum (7.1)	blz. 70

Samenvatting

Aanleiding voor dit praktijkgericht onderzoek is dat ik de leerkracht ben van een nieuw samengestelde groep 6/7, waar met name in de groep 6 een negatief groepsklimaat heerste omdat hier sporen van externaliserend gedrag zijn achtergelaten. Het doel van dit onderzoek is om een positief groepsklimaat te creëren. De onderzoeksvraag die hierin centraal staat is:

Hoe kan een positief groepsklimaat gecreëerd worden in een nieuw samengestelde groep 6/7, waarin externaliserend gedrag een grote rol heeft gespeeld.

Het onderzoek bestaat uit de volgende deelvragen:

Welke invloed heeft het externaliserende gedrag gehad op de groep?

Welke interventies heeft deze groep, inclusief leerkrachten nodig, om een positief groepsklimaat te creëren?

Hoe ervaren de leerkrachten van de groep en de leerlingen het groepsklimaat na de interventies?

Het theoretisch kader is gericht op de groepsdynamiek, het pedagogisch klimaat en externaliserend gedrag. Het praktijkgericht onderzoek is gestart met een nulmeting verricht met behulp van het invullen van het sociogram (Van Engelen, 2011) en 'De Klimaatschaal' (www.klimaatschaal.nl) om het groepsklimaat in kaart te brengen. Op basis hiervan zijn gedurende tien weken interventies ingezet. Het is belangrijk dat de leerkracht weet hoe om te gaan met een nieuwe groep leerlingen en zich hierop voorbereidt. De leerkracht heeft hoge verwachtingen en spreekt een ieder aan op zijn verantwoordelijkheid. De leerkracht voert kindgesprekken om erachter te komen waar bepaald gedrag vandaan komt en observeert tijdens verschillende momenten. De leerkracht maakt gebruik van groepsverbindende activiteiten, om een positieve groeps sfeer te creëren. De incidentmethode wordt gebruikt om incidenten uit te spreken. Er worden vergaderingen gepland omtrent het bespreken van wat er in een groep speelt, zodat collega's op de hoogte zijn en elkaar kunnen ondersteunen. Vervolgens heeft er een eindmeting plaatsgevonden op dezelfde manier als de startmeting om het groepsklimaat opnieuw in de kaart te brengen.

De conclusies die getrokken kunnen worden naar aanleiding van het onderzoek is dat externaliserend gedrag invloed heeft op het sociaal-emotioneel functioneren van een groep en van individuele leerlingen. Ondanks de angst om buitengesloten te worden, kan een positief groepsklimaat gecreëerd worden afhankelijk van de professionaliteit van de leerkracht, de inzet van groepsverbindende activiteiten, individuele interventies en samenwerking met collega's, ouders en instanties. Het vraagt tijd en inzet om dit met stappen te bereiken.



Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Onderzoekscontext

Dit onderzoek wordt geschreven voor een reguliere basisschool. De naam van de betreffende school is wegens privacy-redenen gefingeerd, vanaf nu wordt er gesproken over 'school X'. School X is een open Christelijke basisschool, die staat in een welvarende wijk van de stad. De school biedt onderwijs aan tien groepen, verdeeld over twee locaties. Acht van deze groepen zijn gecombineerd en twee groepen zijn enkelvoudig. Op de hoofdlocatie bevindt zich groep 1 t/m 8 en op de dependance alle groepen, behalve een groep 4 en een groep 8. Een groep bestaat uit gemiddeld vijftientig leerlingen. Mijn onderzoek vindt plaats in een groep 6/7, bestaande uit vijftientig leerlingen. Groep 6 bestaande uit veertien leerlingen, staat bekend als een 'moeilijke' groep waar sprake is van veelvuldig externaliserend gedrag. Dit uitte zich in agressief en regels schendend gedrag. Sinds dit schooljaar en ten tijden van mijn onderzoek is er sprake van een nieuwe samengestelde groep, voorheen was het groep 4/5. Mijn duo-collega en ik zijn de leerkrachten van deze groep.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

De leerkrachten op school X hebben al jaren te maken met een groep waar een negatief groepsklimaat heerst. Leerkrachten zijn regelmatig handelingsverlegen geweest in de huidige situatie, met betrekking tot het gedrag van deze groep. Met name wanneer de veiligheid van de andere leerlingen in het geding was en andere leerlingen meededen met het negatieve gedrag. Het probleemgedrag waar de leerkrachten dagelijks mee te maken hadden, was dwingend, brutaal, agressief, dominant, regels schendend, explosief en onvoorspelbaar gedrag. Uit onderzoek blijkt dat deze externaliserende problematiek het meest wordt opgemerkt (Brophy, 1996; Groei en Kleijnen, 2010). De heersende normen en waarden lijken afwijkend van de andere groepen en uit balans. In de andere groepen is er respect voor elkaar en komen de kinderen voor elkaar op en zijn vergevingsgezind. In de negatieve groep is er geen vergevingsgezindheid en is er een constante strijd tussen leerlingen. Eén leerling die van groep 1 tot groep 5 in de klas heeft gezeten, speelde hierin een cruciale rol met het vertoonde externaliserende gedrag. Sinds juni 2014 is de leerling overgeplaatst naar een cluster-4 school. Binnen school X heerst nu de vraag welke sporen het ernstige probleemgedrag van één leerling heeft gehad op de rest van de groep en hoe er een positief groepsklimaat gecreeërd kan worden in deze groep. Als we weten wat de invloed is van deze leerling, kunnen er in de toekomst eerder maatregelen worden getroffen. Zoals professionalisering van leerkrachten die om kunnen gaan met externaliserende problematiek, zodat een veilig pedagogisch klimaat kan worden geboden voor alle

leerlingen. Het ondersteuningsprofiel van school X, waarin beschreven staat welke ondersteuning de school leerlingen te bieden heeft (Onderwijsraad, 2014), moet eventueel worden aangepast. Met de komst van Passend Onderwijs (2014), is dit ondersteuningsprofiel verplicht.

1.3 Eigen professionele rol

Als groepsleerkracht heb ik per augustus 2014 te maken met de Wet op Passend Onderwijs. In het schoolondersteuningsprofiel van school X staat beschreven voor welke leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het team een aanpak heeft en voor welke onderwijsbehoeften het team niet voldoende competent is en de school als organisatie niet is toegerust. Dit vraagt van mij als leerkracht kennis over gedragsproblemen en hoe ik hier binnen een groep mee om moet gaan. Zoals wij op school X hebben ervaren, kan dit van invloed zijn op het groepsklimaat. Als professional moet ik weten wat een groep nodig heeft, in samenspraak met de leerlingen, om een positief groepsklimaat te creëren, ook met leerlingen in de groep die meer dan gemiddeld aandacht behoeven. Door dit in samenspraak met de leerlingen te doen, wordt de intrinsieke motivatie van de leerlingen aangesproken (Deci & Ryan, 2000), waardoor zij eerder bereid zijn zich hiervoor in te zetten. Met de opbrengt van het praktijkgericht onderzoek hoop ik bij te kunnen dragen aan de ondersteuning van leerkrachten bij het creëren van een positief groepsklimaat en hierdoor de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

1.4 Onderzoeksrelevantie

De relevantie van dit onderzoek is te vinden in het feit dat een goed pedagogisch klimaat een voorwaarde is voor de ontwikkeling van kinderen. Een goed pedagogisch klimaat houdt rekening met de basale behoeften: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2002) en de groep vervult hierbij een belangrijke rol (van Engelen, 2010). De basisbehoeften van groepsleden zijn bij de groep willen horen (relatie), invloed hebben (autonomie/ competentie) en persoonlijk contact (relatie) (Gielis, Konig & Lap, 1996). In de praktijk is daar nu geen sprake van. Leerlingen houden geen rekening met elkaar, wat zich uit in vele conflicten, de eigen zin doordrijven en geen verantwoordelijkheid nemen voor het eigen gedrag, zoals fouten toegeven. Ook de Wet op Passend Onderwijs is relevant. Scholen zijn er sinds augustus 2014 verantwoordelijk voor om elk kind een goede onderwijsplek te bieden in de buurt van de woonplaats (<http://www.passendonderwijs.nl>). Om dit daadwerkelijk te organiseren, vormen reguliere en speciale scholen samen regionale samenwerkingsverbanden. School X maakt ook onderdeel uit van een samenwerkingsverband. School X heeft in een ondersteuningsprofiel aangegeven welke mogelijkheden, grenzen en ambities het heeft, als het gaat om het bieden van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hierin

geeft school X aan open te staan voor leerlingen met gedragsproblemen, mits het gedrag geen gevaar oplevert voor anderen. Op school X zitten relatief weinig leerlingen met gedragsproblemen. Er wordt hooguit één leerling per schooljaar doorverwezen naar een cluster-4 school. De leerlingen mét gedragsproblemen zorgen daardoor juist voor handelingsverlegenheid bij de leerkrachten, omdat het in mindere mate voor komt.

1.5 Aansluiting op eerder onderzoek

Er zijn verschillende onderzoeken (Donkers, 2008; Gielis e.a., 2008; Stevens, 2002) die aantonen dat een positief groepsklimaat een voorwaarde is om tot leren te komen. Er is minder bekend over de rol van zorgleerlingen met betrekking tot het groepsklimaat. Onderzoeken die verricht zijn met betrekking tot het Passend Onderwijs, zijn voornamelijk gericht op de zorgleerlingen. Wat dit doet met de rest van de groep lijkt minder van belang te zijn. Reden te meer om dit onderzoek uit te voeren. Mijn onderzoek vindt plaats op één school, in één groep en is relevant voor die specifieke situatie.

Het Kohnstamm Instituut in Amsterdam en het ITS in Nijmegen hebben onderzoek verricht naar de invloed van de prestaties van de zogenoemde 'niet-zorgleerlingen' (2013). Hieruit blijkt dat het percentage leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het reguliere basisonderwijs, geen negatieve invloed heeft op de prestaties van niet-zorgleerlingen in de klas. Kinderen in een klas met 25 tot 50 procent zorgleerlingen scoren net zo goed op hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling, als kinderen in een klas waar maar een paar procent in de categorie zorgleerling valt. Wat in het onderzoek niet duidelijk naar voren komt is om wat voor zorgleerling het gaat, dus met betrekking tot gedrag en/of leren. Leerling X was een zorgleerling op het gebied van externaliserend gedrag, waardoor dit voor onveiligheid zorgde voor de leerlingen en de leerkracht. Ik denk dat dat weldegelijk invloed heeft op het sociaal-emotioneel functioneren van de rest van de groep. Recent onderzoek van het Kohnstamm Instituut (Karssen, Ledoux & Roeleveld, 2014), concludeert dat de klassensamenstelling weinig invloed heeft op cognitieve en niet-cognitieve leeropbrengsten. In dit onderzoek is gekeken naar kinderen uit achterstandsgroepen, kinderen met specifieke onderwijsbehoeften en kinderen met leer- of gedragsproblemen.

Uit een enquête van Rondon 10 en CNV Onderwijs onder 2.317 werknemers in het basisonderwijs (2010), blijkt dat basisscholieren lijden onder klasgenoten met een 'probleemetiket', volgens veel leerkrachten. Of dit ook gevraagd is aan de leerlingen, is niet duidelijk. De helft van de medewerkers in het basisonderwijs vindt dat er zo veel kinderen in het basisonderwijs met een leerprobleem of

gedragsstoornis zijn, dat de andere kinderen in de klas daaronder lijden. In mijn onderzoek wordt de mening van de kinderen en de leerkrachten onderzocht.

1.6 Onderzoeksvraag

Hoe kan een positief groepsklimaat gecreëerd worden in een nieuw samengestelde groep 6/7, waarin externaliserend gedrag een grote rol heeft gespeeld?

1.7 Deelvragen

1. Welke invloed heeft het externaliserende gedrag gehad op de groep?
2. Welke interventies heeft deze groep, inclusief leerkrachten nodig, om een positief groepsklimaat te creëren?
3. Hoe ervaren de leerkrachten van de groep en de leerlingen het groepsklimaat na de interventies?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Groepsdynamiek en de positieve groep

In mijn onderzoek kijk ik naar de klas als groep, niet naar een aantal losse individuen. Ik ga ervan uit dat de klas een samenhangend geheel vormt waarin leerlingen elkaar onderling beïnvloeden en waar sprake is van een gezamenlijk belang (Gielis e.a., 1996; van Engelen, 2010). Remmerswaal (2013) voegt hieraan toe dat een groep pas ontstaat wanneer individuen bewust worden van een gemeenschappelijk belang. Van Overveld (2013) stelt dat bij de start van het nieuwe schooljaar, een groep niet vanzelfsprekend al een positieve hechte groep is. Vertaald naar groep X betekent dit dat de leerlingen zich bewust moeten zijn van de bijdrage die zij leveren aan het creëren van een positieve sfeer. De kenmerken van een positieve groep zijn (Van Engelen, 2010):



Iedere leerkracht krijgt na de zomervakantie de kans om te zorgen dat een groep zich positief ontwikkelt. Door middel van groepsverbindende oefeningen en het creëren van de juiste leeromgeving kan de leerkracht ervoor zorgen dat de groep positieve normen aanneemt (Van Engelen, 2011). Er zijn een viertal waarden en normen die geïmplementeerd zijn in de oefeningen om een positieve groep te laten ontstaan (Van Engelen, 2010):



Inmiddels heb ik twee jaar ervaring met het starten van groepsvormende activiteiten in de eerste zes weken van het schooljaar en deze hebben een positief effect op de groep en kunnen een verschil maken, tenzij de sociale verhoudingen tussen de kinderen al gevormd zijn. Om als leerkracht een beeld te krijgen van de positiviteit/ negativiteit van een groep kan het open sociogram worden afgenomen (Van Engelen, 2011). Dit instrument wordt ook ingezet bij het onderzoek.

Wat zich afspeelt in een groep heeft alles te maken met de behoeften die de afzonderlijke leerlingen voelen als ze in een groep moeten functioneren. Mensen willen zich veilig voelen, dit is een oerinstinct. Ieder mens heeft die veiligheidsdrang, maar in een eigen mate (Gielis, 1996). Ook Maslow (1954) stelt dat ieder mens bepaalde behoeften heeft. Hij onderscheidt vijf lagen (figuur 1). Groepen vervullen een belangrijke rol bij het voorzien in behoeften uit de piramide. De groepen waaraan kinderen deelnemen, hebben meestal een



Figuur 1 Overgenomen van (Floor, n.d.).
Behoeftepiramide van Maslow. Ontleend aan www.floor.nl/management/maslowpiramide.html

functie in het vervullen van de behoeften aan veiligheid, sociale acceptatie en waardering. Met name in de tweede laag, bij veiligheid en zekerheid, spelen groepen leeftijdsgenoten een rol. Als vierjarigen zijn kinderen nog afhankelijk van volwassenen. Vanaf het achste levensjaar worden normen en waarden overgenomen van leeftijdsgenoten, deze dienen als peergroup (Kohnstamm, 2002). Remmerswaal (2013) omschrijft groepsnormen als onuitgesproken gedragsregels die voor een ieder in de groep gelden. Overtreding van die groepsnormen wordt meestal opgemerkt en door de groep afgekeurd of het aanstootgevende gedrag wordt genegeerd. In groep X is dit niet het geval. Van sociale acceptatie is geen sprake. Van Engelen (2010) stelt dat als er in voldoende mate in de behoeften uit de eerste drie lagen is voorzien, dan pas kan de groep voorzien in de behoefte uit de vierde laag.

Tuckman (1977) onderscheidt vijf fasen van groepsontwikkeling, namelijk:

Fase 1 Forming	kennismaking en oriëntatie
Fase 2 Storming	strijd om invloed, verkrijgen van leiderspositie
Fase 3 Norming	gemeenschappelijke normen over wat wel en niet gewenst is
Fase 4 Performing	langere periode van rust en plezierige samenwerking
Fase 5 Adjourning	groep houdt op met bestaan

Ik maak gebruik van deze fasen, omdat ze worden gezien als het basismodel van groepsontwikkeling. Als ik deze vijf fasen vergelijk met de zes fasen van Remmerswaal (1992), dan komen deze overeen. Remmerswaal gaat daarentegen

ook in op de processen van het individuele groepslid. Wanneer een individu zich bewust wordt van het gemeenschappelijke belang (een positief groepsklimaat), ziet hij de ander als betrokkene en niet als rivaal.

Na de zomervakantie vormt een groep in het basisonderwijs zich opnieuw. Volgens van Engelen (2010) kennen de kinderen elkaar omdat ze al bij elkaar in de klas hebben gezeten, maar start het proces opnieuw. Groep X start na de zomervakantie als nieuw samengestelde groep. Groep 6 was voorheen altijd de oudste (combi 4/5) en nu worden zij de jongste (6/7). Van der Wolf en Van Beukering (2013) benoemen heterogeen groeperen als een voordeel. In een heterogeen samengestelde groep is er sprake van positieve rolmodellen en is de leeromgeving stimulerender en uitdagender. Dat wil in dit onderzoek bijvoorbeeld zeggen: sociaalvaardige leerlingen, koppelen aan leerlingen die hierin nog veel kunnen leren. Afhankelijk van het te bereiken doel bepalen de leerkrachten welke differentiatievorm op dat moment geschikt is.

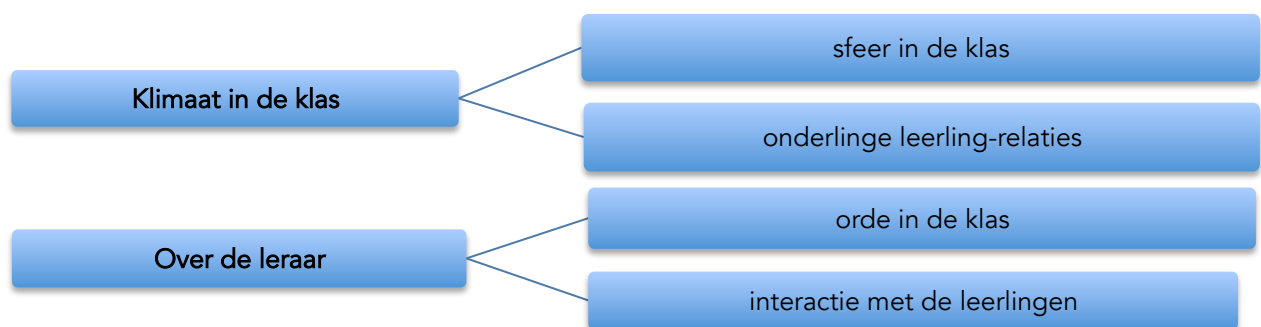
2.2 Pedagogisch klimaat

Het ontstaan van groepsnormen is zeer belangrijk voor de invloed op relaties, het pedagogisch klimaat en de sfeer in de groep (Van Engelen, 2010). Deze normen kunnen namelijk ook negatief gevormd worden. Een goed pedagogisch klimaat wordt gekenmerkt door een goed contact tussen de leerlingen en de leraar en tussen groepsleden onderling (Van der Wolf & van Beukering, 2013; Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009).

Het pedagogisch klimaat begint bij de leerkracht, die heeft een voorbeeldfunctie. De leerkracht doet datgene wat hij ook van de leerlingen verwacht (Van Engelen, 2010). Een leerkracht geeft vorm aan de drie basisbehoeften van adaptief onderwijs (competentie, relatie en autonomie). De competente leerkracht heeft een onderzoekende houding die werkt met 360 graden feedback en heeft oog voor de 'verborgen' problematiek in de klas (Stevens, 2004). Er is een sterke link tussen omgaan met groepen en adaptief onderwijs. Het voert te ver om adaptief onderwijs verder te bespreken. Het is duidelijk dat de groep een belangrijke rol vervult. Wil een leerling zich competent voelen, dan heeft dit ook met de groep te maken en niet alleen met de manier waarop de leerstof wordt aangeboden. Geloof en plezier in eigen kunnen, krijgen een betere kans als een leerling zich geaccepteerd en gewaardeerd voelt binnen een groep (Van Engelen, 2010). Pameijer e.a. (2009) maken hierbij een kanttekening. Er is geen hiërarchisch verband tussen leren, motivatie en emotie (Van der Werf, 2005). Wanneer een leerling zich inspant, zijn capaciteiten en interesses benut bij het werken aan uitdagende opdrachten, dan krijgt deze leerling het gevoel iets onder de knie te krijgen. Hiermee ontstaat gaandeweg zelfvertrouwen en zelfstandigheid. Het is dus onjuist dat eerst de

emotie en motivatie 'op orde' moeten zijn voordat het kind kan leren. Pedagogische en didactische werkwijzen moeten in samenhang gestalte krijgen. Ik ben het hiermee eens, met als kritische noot dat ik ervan overtuigd ben dat het de leerbevorderingen van leerlingen ten goede komt als zij zich ook gerespecteerd voelen in de groep.

Zoals hierboven beschreven is het belangrijk dat de leerkracht gebruik maakt van 360 graden feedback. Het gaat hierbij niet alleen om feedback ten opzichte van de leerlingen, maar ook het eigen handelen kritisch onder de loep nemen. Dit zijn niet alleen onderwijskundige kwaliteiten van de leerkracht, maar ook de manier waarop de relatie met leerlingen gestalte krijgt (Donkers, 2009). Om de beleving van het pedagogisch klimaat van leerlingen en leerkrachten te meten, maak ik gebruik van 'De Klimaatschaal' (www.klimaatschaal.nl). Ik kies voor dit meetinstrument, omdat daarin ook de rol van de leerkracht wordt meegenomen. 'De Klimaatschaal' richt zich op vier pijlers:



Dat de leerlingen vragenlijsten invullen over de leerkracht vind ik erg krachtig aan 'De Klimaatschaal'. Zo kan zichtbaar worden of problemen leerlinggestuurd zijn en/of leerkrachtgebonden. Door feedback te vragen aan de leerlingen, laat de leerkracht zien dat hun mening telt, dat de leerkracht de leerlingen serieus neemt en openstaat om zelf ook te leren (Hattie & Timperley, 2007). Ook kan de leerkracht gebruik maken van handelingssuggesties om de vier pijlers te verbeteren. Voor dit onderzoek maak ik al vóór de ingevulde vragenlijsten gebruik van handelingssuggesties, namelijk 'Hoe ga je om met een nieuwe groep leerlingen?', 'Sfeerversterkers' en 'reflectieformulier voor de leerkracht' (bijlage 1). Hiermee kan de leerkracht alvast een basis leggen voor de start van positief pedagogisch klimaat.

2.3 Externaliserend gedrag

Externaliserend gedrag, is gedrag dat naar buiten gericht is en dus heel zichtbaar is voor de omgeving. Dit gedrag kan opzettelijk plaatsvinden, maar soms heeft een leerling er geen of weinig controle over (Delfos, 2012). Deklerck (2011) is van mening dat externaliserend gedrag, last berokkent aan andere personen en/of materiële schade aanricht aan de omgeving. Wanneer dit gedrag aanhoudt krijgen leerlingen vaak het label 'moeilijke leerlingen'. Sipman (2009) benoemt dat probleemgedrag geïnterpreteerd dient te worden als hulpvraag. Ook ik deel deze mening. Het is veelal onmacht of onkunde van een leerling, waardoor het probleemgedrag gaat vertonen. De omgeving moet deze signalen oppikken om een leerling goed te kunnen begeleiden.

Uit onderzoek is gebleken dat leraren met name leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek als lastig ervaren (Groei & Kleijnen, 2010; Van der Wolf & Van Beukering, 2010). Leerkrachten vinden deze leerlingen ongehoorzaam, ongepast, onbetrouwbaar en onberekenbaar. Deze leerlingen komen niet tegemoet aan de gestelde verwachtingen en houden zich niet aan de geldende regels en afspraken. Zuylen (2011) stelt dat storende afwijkingen dienen te worden gecorrigeerd, maar dit hoort op een vriendelijk manier te gebeuren, want alleen zo verstoort de correctie de relatie met de leerling niet. Van Lieshout (2002) omschrijft dat met name de relatie en interactie tussen opvoeder en jongere belangrijk is voor vermindering van het probleemgedrag van deze jongere. Het gaat vooral om een goede afstemming tussen de pedagogische aanpak van de leerkracht enerzijds en de behoeften van het kind anderzijds. Een hechte, persoonlijke, professionele relatie met de leerling tot stand brengen, noemen Van der Wolf en Van Beukering (2009) de meest succesvolle strategie om met probleemgedrag om te gaan. Vandaar dat de rol van de leerkracht ook specifiek aandacht krijgt in dit onderzoek.

Vaak bestaat de opvatting dat alleen de leerling een 'probleem' heeft. In werkelijkheid zijn er belemmeringen die hun oorsprong vinden in de omgeving, waardoor de ontwikkeling minder soepel verloopt (Delfos, 2012). De interactie tussen het kind en zijn opvoeders kan in de aanleg aanwezige problemen (bijvoorbeeld door een stoornis) verminderen of juist verergeren. Goede opvoeding en steun kunnen ervoor zorgen dat een stoornis minder negatief effect heeft (Van Lieshout, 2009). Het is van groot belang om niet alleen oog te hebben voor de moeilijke aspecten van het gedragsprobleem, maar ook voor de positieve, interessante 'eigen'aardigheden van een kind (Delfos, 2012). Binnen het onderzoek ligt hier een kans voor de leerkracht. Het is een goede zaak niet uitsluitend het kind proberen te veranderen, maar ook respect op te brengen voor de grenzen die de aanleg van het kind hem oplegt en door goed te luisteren naar het kind proberen te achterhalen wat hij met zijn probleemgedrag wil zeggen (Delfos, 2012).

De omgeving van een leerling die externaliserend probleemgedrag vertoont, speelt een grote rol, zo dus ook de groep waar deze leerling in zit. Uit onderzoek is gebleken dat zowel zorgleerlingen als de klassensamenstelling, geen invloed hebben op de prestaties van niet-zorgleerlingen (Kohnstamm Instituut, 2013; 2014). Uit de enquête van Rondon 10 (2010) waar 2317 leerkrachten aan meededen, lijdten klasgenoten hier weldegelijk onder. Hoe de leerkrachten dit hebben geconcludeerd komt niet naar voren. Als leerkracht heb ik ook vaak het idee dat ik niet genoeg tijd aan alle leerlingen kan besteden, omdat anderen meer energie vragen. Of deze kinderen er echt onder lijden is een groot woord. Als de veiligheid van de groep in het geding komt, zoals bij groep X het geval was, dan denk ik weldegelijk dat dit invloed heeft op de prestaties.

Als kinderen ouder worden kunnen leeftijdsgenoten dienen als rolmodel. Dit wordt ook wel 'peergroup' of 'peers' genoemd (Deklerck, 2011; Kohnstamm, 2002) en dit heeft gevolgen voor de groepsdynamiek. Gedrag wordt van elkaar overgenomen zowel negatief als positief en dit kan situeren in pestgedrag (Deklerck, 2011). De oorsprong van belemmeringen kan zich bevinden in de omgeving. De rol van de school in de ontwikkeling van probleemgedrag houdt in dat zij een belangrijke preventie en probleemoplossende taak te vervullen heeft (Deklerck, 2011). Ook de school, de leerkrachten, de ouders en de ruimere samenleving hebben hierin hun aandeel. In het geval van dit onderzoek is de problematiek binnen groep X te laat erkend door leerkrachten en directie, waardoor er negatieve normen binnen de groep zijn ontstaan en in stand gehouden zijn. Na het erkennen van het probleem en een jaar lang intensieve begeleiding voor zowel leerling X, de leerkracht en de klas, is leerling X overgeplaatst naar een school waar hopelijk tegemoet kan worden gekomen aan zijn behoeften waar school X niet in kon voorzien.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksparadigma

Dit praktijkgericht onderzoek richt zich op de vraag hoe er een positief groepsklimaat gecreeërd kan worden in een groep waarin externaliserend gedrag een rol heeft gespeeld en wordt verricht vanuit het interpretatieve onderzoeksparadigma. De Lange, Schuman en Montesano (2011) zeggen over dit paradigma dat het gericht is op het verhelderen en begrijpen van bestaande praktijkprocessen. Het gaat om empirisch waarneembare verschijnselen, zoals het gedrag van bepaalde groepen. In dit geval een groep 6/7, waar leerlingen handelen op grond van interpretaties en daar zelf betekenis aan geven. Op grond van aannames wordt de maatschappelijke werkelijkheid gezien als een door mensen geformuleerde constructie.

Interpretatief onderzoek begint bij de ervaringen van de deelnemers, in dit geval de groep 6/7 waar mijn onderzoek plaatsvindt. Ik laat leerlingen hun mening articuleren ('voicing'), waardoor de leerling de gelegenheid krijgt zijn verhaal te doen en hierdoor zichzelf of de groep in de toekomst een betere positie toekent (Somers, 1994). Van de situatie wordt kennis genomen en vervolgens wordt relevante theorie ontwikkeld: zogenaamde 'grounded theory'. Dit verwijst naar theorie die niet al van te voren vaststond in boeken, maar theorie die gekozen wordt op grond van de eerste onderzoeksdata, of die aangevuld of zelfs nieuw ontworpen wordt op basis van onderzoek (De Lange e.a., 2011). De 'grounded theory' komt in mijn onderzoek op inductieve wijze tot stand. Als onderzoeker neem ik zoveel mogelijk onbevangen, afzonderlijke verschijnselen waar, waarna vervolgens mogelijke verbanden worden gezocht. Er wordt gewerkt vanuit het constructivisme, wat inhoudt dat er aandacht is voor de realiteit, de leerlingen zelf en het sociaal-emotionele aspect (Van der Veen & Van der Wal, 2003). Ik laat de theorie als het ware vanuit het veld of vanuit het onderzoek zelf ontstaan.

3.2 Onderzoeksstrategie

Gezien mijn onderzoeksvraag maak ik gebruik van actieonderzoek. De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) stellen dat actieonderzoek schatplichtig is aan kritische theorie, waar de normatieve aspecten van het menselijk handelen expliciet aan de orde komen. Als leerkracht voel ik mij verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en de groepssfeer. Ik wil mijn praktijk waar mogelijk verbeteren om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen. De verwevenheid van het doen van onderzoek en het op basis hiervan komen tot vernieuwend handelen, maakt dat actieonderzoek zich vaak ontwikkelt, enerzijds als een case study naar verbetering en vernieuwing en anderszijds als een belangrijk

instrument voor professionele ontwikkeling (Ponte, 2006). Als onderzoeker wil ik de problematiek rondom de groeps sfeer in groep 6/7 begrijpen en verklaren, zodat ik erachter kom wat werkt in deze specifieke sociale context. Het onderzoek zal zich ontwikkelen tijdens het proces, omdat naar verbindingen wordt gezocht tussen waarneembare verschijnselen.

3.3 Respondenten

De respondenten in dit onderzoek zijn vijftientig leerlingen uit groep 6/7. De groep bestaat uit veertien groep 6 leerlingen en elf groep 7 leerlingen. Er zijn achttien meisjes en zeven jongens. Ik heb de groep samen met mijn duocollega. Mijn duocollega zal een actieve rol spelen in het onderzoeksproces en voornamelijk ook dienen als critical friend. Naast deze respondenten neemt ook de vorige groepsleerkracht deel aan dit onderzoek door het verstrekken van informatie over de groep. De intern begeleiders komen een aantal keer observeren in de klas om de groeps sfeer te ervaren en dienen ook als critical friends.

3.4 Onderzoeksmethoden

Ik maak in dit onderzoek gebruik van verschillende onderzoeksmethoden. Het interview, het narratieve interview, vragenlijsten, observatie en literatuuronderzoek. Deelvraag 1 ga ik beantwoorden door gebruik te maken van het interview en het narratieve interview. Ik kies hiervoor omdat ik een goed beeld wil krijgen van de groeps sfeer door de mensen die hier al die jaren in gefunctioneerd hebben, in dit geval de leerlingen, tot op zekere hoogte de ouders en de vorige groepsleerkracht. Het interview neem ik af met de vorige groepsleerkracht twee weken voor de start van de zomervakantie. Ik kies voor een semi-gestructureerd interview waarbij de geïnterviewde vragen beantwoordt en de interviewer doorvraagt (bijlage 2). De verkregen gegevens worden verwerkt in een codeboom.

Aan het begin van het schooljaar op 17 september 2014, vinden er oudervertelgesprekken plaats. Dit is een vorm van het narratieve interview. Het is een effectieve manier om de inzichten en ervaringen van ouders boven tafel te krijgen (De Lange e.a., 2011). Vooraf hebben de ouders een vragenlijst ingevuld met betrekking tot hun kind (bijlage 3). Het is een beproefd middel om ouders een stem te geven. De ouders krijgen de ruimte om betekenis te geven aan onderwerpen die zij belangrijk vinden met betrekking tot hun kind (De Lange e.a., 2011). Ook bij de veertien leerlingen uit groep 6 neem ik individueel het narratieve interview af in de eerste twee weken van het nieuwe schooljaar. Als interviewer geef ik als thema mee hoe zij de groeps sfeer van vorige schooljaren ervaren hebben. De transcriptie gebeurt door het verbinden van veelgenoemde uitspraken en deze worden verwerkt in een grafiek.

Deelvraag 2 ga ik beantwoorden door als groepsleerkracht te observeren, met name in de eerste zeven weken van het nieuwe schooljaar. Ik maak gebruik van open observaties, omdat ik het gedrag dat geobserveerd wordt laat afhangen van de leerlingen. Ik observeer tijdens de situaties vooral de interactie tussen leerlingen, wanneer wordt er positief op elkaar gereageerd en wanneer negatief. Een specifieke vaardigheid die bij observatie belangrijk is, is het onderscheid tussen registratie en interpretatie (De Lange e.a., 2011). Als onderzoeker noteer ik wat ik zie, zonder daar een oordeel over te vellen. De intern begeleiders komen ook observeren voor een andere invalshoek. Om er achter te komen welke interventies er nodig zijn om een positief groepsklimaat te creëren maak ik gebruik van vragenlijsten. Dit zijn bestaande vragenlijsten, namelijk het 'open sociogram' (Van Engelen, 2011, pag. 158) en 'De klimaatschaal' (<https://www.klimaatschaal.nl>). Ik kies ervoor om de vragenlijsten in de vierde schoolweek in te laten vullen omdat het een nieuwe samengestelde groep is en ik de leerlingen de tijd wil gunnen elkaar eerst beter te leren kennen. Tijdens het onderzoek probeer ik als leerkracht en als onderzoeker in te spelen op de behoeften van de leerlingen. Zo weet ik uit de literatuur (Van Engelen, 2010, 2011; Van den Einden en Pecht, 2008) en uit eigen ervaring, dat groepsverbindende activiteiten bijdragen aan een positieve groepssfeer. Groepsverbindende activiteiten uit bovenstaande literatuur zullen gedurende mijn hele onderzoek plaatsvinden. Welke activiteiten de groep nodig heeft komt mede voort uit de observaties (zie hfst 4 en bijlage 6). Ook hebben de leerkrachten steun nodig van collega's en directie, zodat het 'probleem' samen gedragen wordt. In het reflectieformulier (Donkers, z.d., bijlage 1), komt naar voren dat het goed is regelmatig in gesprek te gaan met collega's over het reilen en zeilen van de klas. Dit gebeurt bij ons op school niet. Hierin wil ik graag de eerste stap zetten met steun van de directie.

Om uiteindelijk deelvraag 3 te beantwoorden maak ik gebruik van de verkregen gegevens uit mijn praktijkgericht onderzoek. Ook laat ik zeven weken na de eerste meting, in week 47, nogmaals het 'open sociogram' en de 'Klimaatschaal' invullen door de leerlingen. Ik houd narratieve interviews met de leerlingen hoe zij de groepssfeer nu ervaren. Ik kies er bewust voor om geen gesprekken meer met ouders te voeren over de groepssfeer, omdat zij niet betrokken zijn bij de groepssfeer en de interventies. Daarnaast richt ik mij tot literatuuronderzoek om vervolgens tot conclusies te komen aan de hand van de beantwoording van de onderzoeksvraag.

3.5 Data-analyse

De verzamelde data in dit onderzoek zijn kwalitatief van aard, omdat ze worden verzameld vanuit open vragen (Van der Zee, 2004). De data-analyse verloopt via de inductieve benadering, waarbij afzonderlijke verschijnselen worden waargenomen,

wat uiteindelijk leidt tot algemene kennis (theorie). De beleving van de betrokkenen dienen als uitgangspunt van de analyse. Bij het interviewen betekent dit dat ik als onderzoeker de gesprekken zo open mogelijk voer en vooral de ander laat praten. Daarbij ga ik ervan uit dat de gesprekspartner zoveel mogelijk zegt wat hij denkt en voelt, omdat hij zich gehoord voelt. Als onderzoeker probeer ik bij deze data-analyse op zoek te gaan naar relevante begrippen en deze met elkaar te verbinden, wat tot meer algemene en theoretische kennis leidt (De Lange e.a., 2011).

3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Triangulatie wil zeggen dat er metingen worden verricht vanuit verschillende invalshoeken. Voor een breed perspectief verzamel ik de inzichten van vijftientig leerlingen waarvan veertien leerlingen uit de vorige groep 5 een grote rol spelen, veertien ouders van leerlingen, twee collega leerkrachten en de intern begeleiders. De data in dit onderzoek worden verzameld door gebruik te maken van verschillende onderzoeksbronnen, namelijk observaties, interviews, vragenlijsten ('open sociogram' en 'De Klimaatschaal') en literatuurstudie.

Door gesprekken te voeren én te observeren is de betrouwbaarheid van de data gewaarborgd. Mensen kunnen sociaal wenselijke antwoorden geven en bij observaties zie je of ze het ook daadwerkelijk doen (De Lange e.a., 2011).

Er wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit (De Lange e.a., 2011). Bij interne validiteit vraag ik mij als onderzoeker voortdurend af of de onderzoeksinstrumenten en de handelingen bijdragen tot het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen. Overleg met critical friends, collega's en de intern begeleiders zorgen voor de focus op het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Om de externe betrouwbaarheid te waarborgen vraag ik mij constant af of er werkelijk gemeten wordt wat ik als onderzoeker wil weten. Uitkomsten van dit onderzoek zijn contextgebonden en kunnen niet zonder meer worden toegepast binnen een andere onderwijscontext. Wel kunnen de uitkomsten interessant zijn voor anderen die het willen uitproberen in de eigen context of de basis vormen voor vervolgonderzoek (De Lange e.a., 2011). Ten allen tijden van dit onderzoek wordt rekening gehouden met de vijf gedragsregels voor praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs. De onderzoeker dient het professionele en maatschappelijke belang, is respectvol, zorgvuldig en integer en verantwoordt keuzes en gedrag (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijters & Peij, 2010).

3.7 Ethiek

In het kader van ethisch handelen zullen er geen namen worden gebruikt in het onderzoeksverslag. Ik houd er rekening mee dat de positie van betrokkenen kan veranderen tijdens het onderzoek en dat praktijkgericht onderzoek van invloed kan zijn op de sociale context. Als praktijkonderzoeker is het mijn taak te weten in welke

fase van mijn onderzoek ik bezig ben en waar ik op bepaalde momenten naar op zoek ben. Ik heb veelal gekozen voor het narratieve interview, omdat ik zo ervaringen kan verhelderen en zo min mogelijk wil sturen. Hierdoor wordt de stem van de betrokkenen gehoord en heb ik als leerkracht een onderschikte rol. Een valkuil hierbij kan zijn dat betrokkenen sociaal wenselijke antwoorden gaan geven. Ik voeg geen uitgewerkte versie van de narratieve interviews toe aan mijn onderzoeksverslag, omdat ik dit te persoonlijk vind en niet van toegevoegde waarde. Voor het beantwoorden van deelvraag 2 heb ik gekozen voor bestaande vragenlijsten gebaseerd op theorie, om de betrouwbaarheid zoveel mogelijk te waarborgen. Afgenomen interviews, vragenlijsten en observaties worden vertrouwelijk behandeld en de respondenten hebben te allen tijde inzage in de weergave van mijn interpretatie. Alle verzamelde gegevens verwerk ik anoniem en ik zorg ervoor dat de uitkomsten van het onderzoek geen nadelige effecten hebben voor de respondenten door mijn toedoen.

3.8 Tijdpad

Deelvragen & onderzoeksmethode	Mei 2014	Juni 2014	Juli 2014	Sept 2014	Okt 2014	Nov 2014	Dec 2014
ontwerpfase							
literatuurstudie							
Deelvraag 1: Welke invloed heeft het externaliserende gedrag gehad op de groep?							
Interview vorige groepsleerkracht							
Oudervertelgesprekken (narratieve interview)							
Narratieve interview leerlingen							
Deel vraag 2: Welke interventies heeft de groep nodig om een positief groepsklimaat te creëren?							
Vragenlijst 'Open sociogram'							
Vragenlijst 'Klimaatschaal'							
Observatie							
Interventies							
Deelvraag 3: Hoe ervaar ik als leerkracht en hoe ervaren de leerlingen de groepssfeer?							
Vragenlijst 'Open sociogram'							
Vragenlijst 'Klimaatschaal'							
Narratieve interview leerlingen							
Beantwoording onderzoeksvraag							
Rapportage							
Presentatie Team: Januari 2015							
Inleveren PGO: Januari 2015							

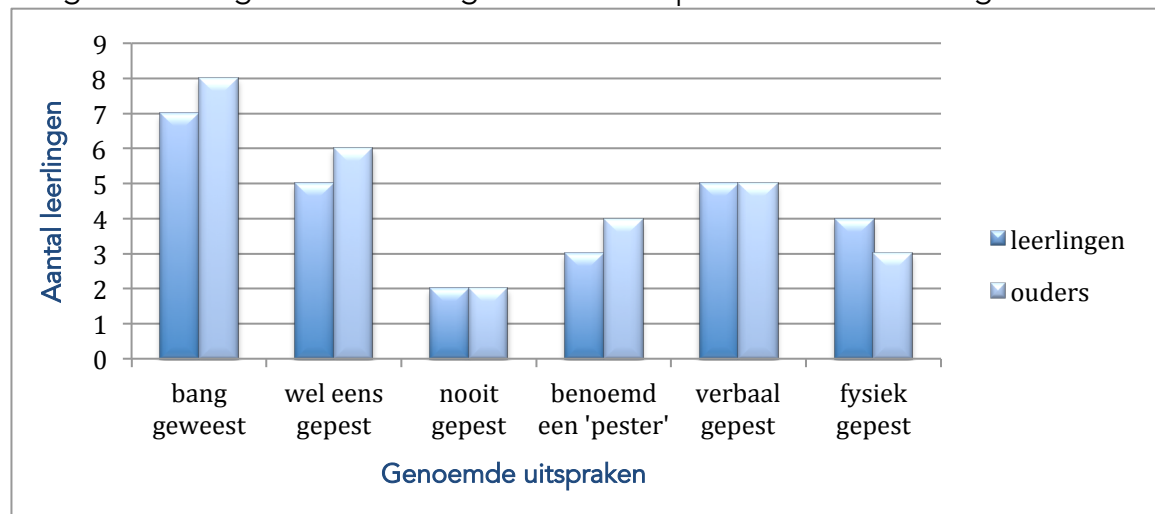
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf en analyseer ik de resultaten van mijn onderzoek, hoe een positief groepsklimaat gecreëerd kan worden en hoe dit ervaren wordt door leerlingen en leerkrachten na de interventies.

4.1 Datapresentatie en analyse deelvraag 1

Welke invloed heeft het externaliserende gedrag gehad op de groep?

De uitkomsten van de narratieve interviews met leerlingen en ouders zijn te vinden in figuur 2. Het geeft de meest genoemde uitspraken van de leerlingen weer.



Figuur 2 Data narratieve interviews leerlingen en ouders groep 6

Hieruit blijkt dat de leerlingen en de ouders hun meningen over het externaliserende gedrag delen. Van de veertien leerlingen geeft de helft aan wel eens bang en/of gepest te zijn. Vijf leerlingen benoemen 'buitensluiten'. Opvallend is dat er één ouder aangeeft dat de leerling wel eens bang is geweest of wel eens is gepest, waar het kind dit niet aangeeft. Twee leerlingen geven aan nooit gepest te zijn. Er zijn drie leerlingen die hebben benoemd wie degene is die hen pest. Het gaat hier om één leerling die wordt genoemd. Er heeft naar aanleiding van dit gegeven een kindgesprek plaatsgevonden met deze leerling (figuur 3).

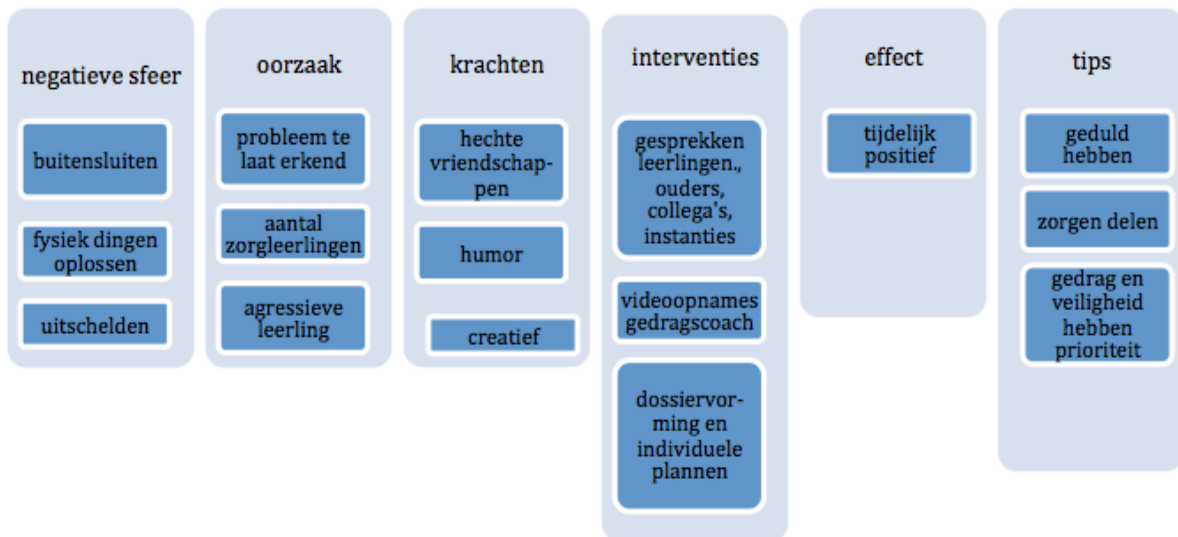
Kindgesprek leerling O.	Ik ging kinderen uitdagen en rare dingen zeggen
	Kinderen waren bang voor me, dat vond ik niet erg
	Toen leerling X. wegging, ging ik meer pesten
	Als ik boos ben, denk ik nergens over na
	Ik legde de schuld bij een ander, dat wil ik niet meer
	Ik was bang voor wat er op een dag ging gebeuren en dat ik dan de schuld zou krijgen

Figuur 3 Data kindgesprek leerling O.

Vooral de laatste uitspraak geeft aan dat leerling O. zich niet veilig voelde binnen de groep. Ook hij is wel eens bang geweest (figuur 3). Het is de taak van de leerkracht om tijdens de interventies te zorgen voor een veilig pedagogisch klimaat voor alle leerlingen. Er zullen individuele interventies nodig zijn voor leerling O., om te bekijken waar het gedrag vandaan komt, tenzij dit in de huidige groep niet meer voorkomt. Uit de gegevens (figuur 2) wordt ook duidelijk dat er meer verbaal werd gepest, dan fysiek. Een opvallende uitspraak van twee leerlingen was 'Schelden vind ik niet zo erg, dan word ik tenminste niet geslagen'.

Ook de vorige groepsleerkracht, waarbij een narratief interview is afgenomen (figuur 4 en bijlage 2) benoemd dit: 'Pesten, elkaar onvriendelijk aanspreken, buitensluiten....geen kind lijkt er meer van op te kijken, dit lijkt de norm'.

Codeboom aan de hand van het narratieve interview



Figuur 4 Data narratieve interview vorige groepsleerkracht

4.2 Datapresentatie en analyse deelvraag 2

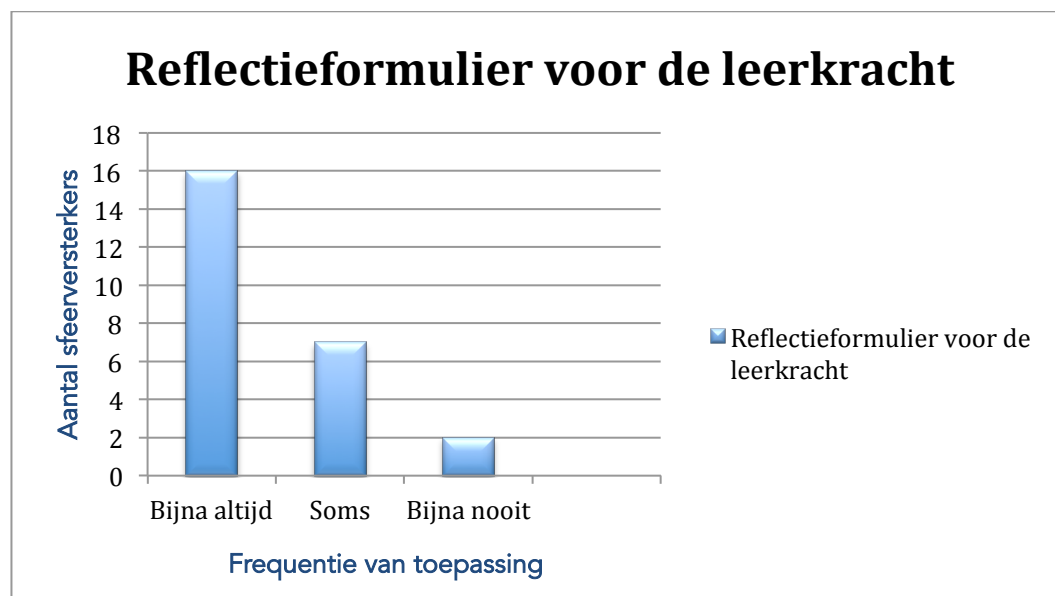
Welke interventies heeft deze groep, inclusief leerkrachten nodig, om een positief groepsklimaat te creëren?

Een positief groepsklimaat begint bij de leerkracht. De leerkracht heeft de punten die belangrijk zijn bij het omgaan met een nieuwe groep ingezet om een goede start te maken (figuur 5 en bijlage 1).

Hoe ga je om met een nieuwe groep leerlingen?	
1: Hoe bereid je je lokaal voor?	- tafels in groepsopstelling om samenwerking te stimuleren. Goede looproutes. De groepsindeling wordt na iedere vakantie gewisseld a.d.h.v. het sociogram.
2: Plaats kiezen in de klas	- leerkrachten nemen de leiding bij een plaats kiezen. Dit wordt gedaan aan de hand van leerlinginformatie.
3: Voorbreiding op leerlingen	- De namen van de leerlingen worden door de leerkracht binnen een dag aangeleerd. Er is een overdracht en dossiers worden doorgelezen.
4: Leren samenwerken	- Tijdens de lessen zijn er verschillende werkvormen. Samenwerken wordt in fasen geoefend en regelmatig herhaald.
5: Wat doe je de eerste les?	- de leerkrachten stellen zichzelf voor en doen kennismakingspelletjes. Afspraken worden gemaakt, besproken en geoefend.
6: Probeer je van de leerlingen een groep te maken?	- Er worden een aantal weken lang dagelijks groepsverbindende activiteiten ingepland.
7: Zet je daar speciale activiteiten voor in?	- activiteiten om normen te bepalen en van de leerlingen een groep te maken (zie het logboek bijlage 6)
8: Veiligheid waarborgen	- grenzen worden aangegeven - rust, regelmaat en structuur - ruimte voor eigen inbreng van de leerlingen - ruimte om te zijn wie je bent
9: Zijn leerlingen mede verantwoordelijk voor de groepssfeer?	- Een ieder wordt gewezen op zijn/haar verantwoordelijkheid. Dit merken de leerlingen door de activiteiten te verbinden aan dagelijkse situaties en ieders rol hierin te bespreken.
10: Zijn er op schoolniveau afspraken?	- starten met groepsverbinden activiteiten - met plezier naar school gaan staat op één

Figuur 5: Hoe om te gaan met een nieuwe groep leerlingen

Uit het ingevulde reflectieformulier voor de leerkracht (bijlage 1), blijkt dat er al veel dingen gebeuren om de sfeer in de klas te verbeteren. Van de in totaal 25 sfeerversterkers, zijn er 16 die de leerkracht *bijna altijd* toepast, 7 *soms* en 2 *bijna nooit* (figuur 6).



Figuur 6: Reflectieformulier voor de leerkracht om de sfeer in de groep te verbeteren

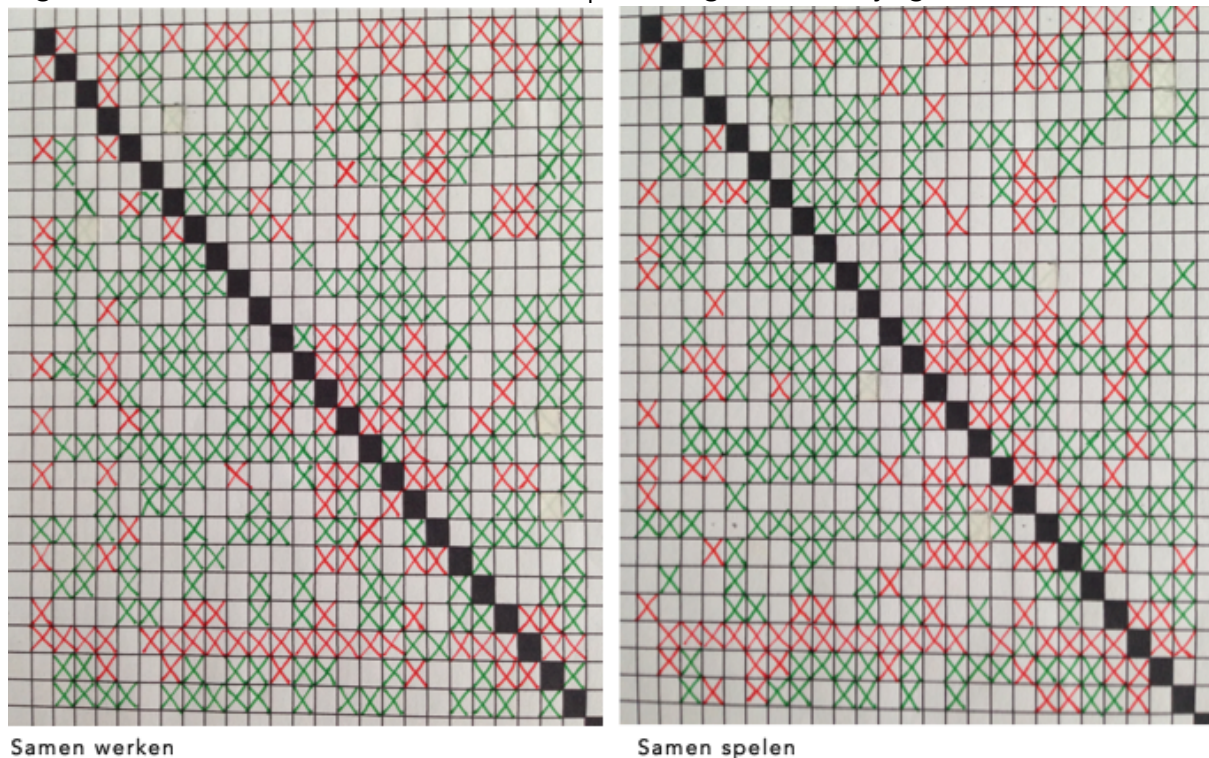
Uit het reflectieformulier blijkt dat op school X nooit een vergadering is over het 'reilen en zeilen' in de klassen (bijlage 1) en dit is een interventie die de leerkracht met goedkeuring van de directie heeft ingezet (figuur 7). Tijdens deze vergadering bespreekt de leerkracht belangrijke en/of opvallende zaken die er spelen in de groep. Zo hebben collega's weet van de klassensituatie en kunnen zij indien nodig steun bieden en tips geven.

Er hebben twee vergaderingen plaatsgevonden.

Vergadering 'reilen en zeilen'	tops	tips	Vragen aan collega's/ directie
1) inbreng groep 6/7, de eerste weken worden besproken	- erkennen van moeilijkheid van de groep - kwetsbaar opstellen - korte lijntjes met betrokkenen - energie die erin gestoken wordt	- let op je eigen grenzen - blijf het positieve benoemen - taakspel	- Is het nu schoolbreed verplicht om groepsverbindende activiteiten te doen? - Is ons ondersteuningsprofiel definitief?
2) Groep 6/7 benoemd kort de stand van zaken, daarna brengen twee collega's een leerling in met een sensorische integratiestoornis. De inhoud daarvan is voor dit onderzoek niet relevant.			

Figuur 7 Vergadering 'reilen en zeilen in de klassen'

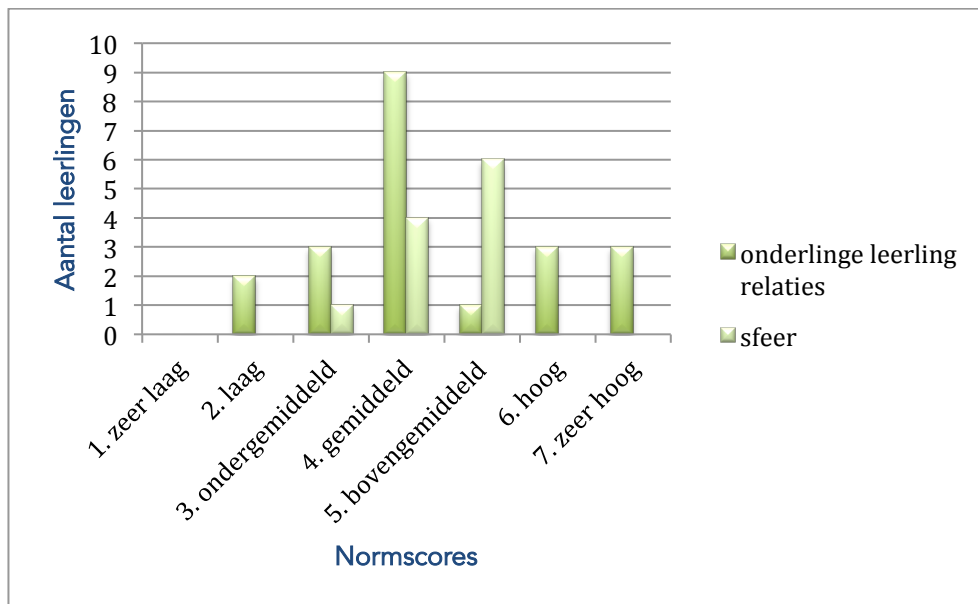
Als startmeting voor het onderzoek hebben de leerlingen het open sociogram ingevuld voor samen werken en samen spelen (figuur 8 en bijlage 4).



Figuur 8 Startmeting sociogram

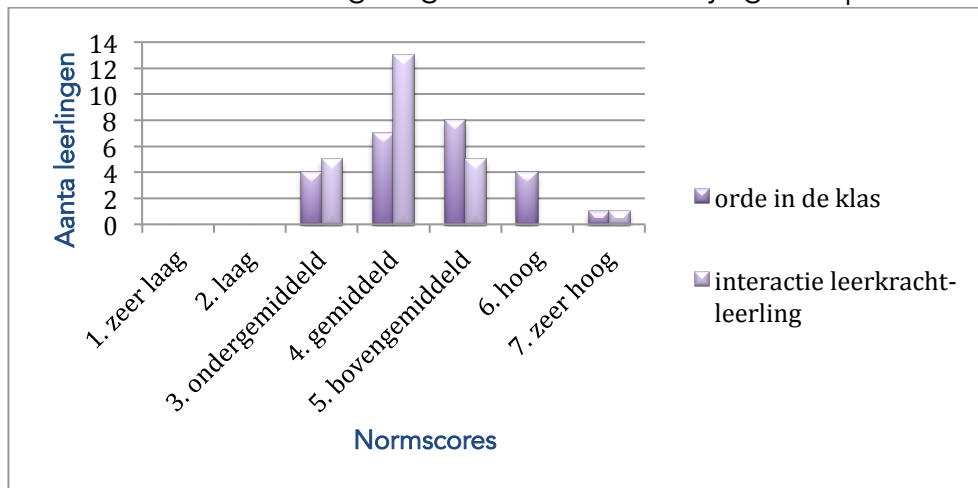
Hieruit blijkt dat de kinderen redelijk positief over elkaar denken. Het sociogram is relatief wit/groen van kleur. Twee leerlingen staan vooral heel negatief tegenover de groep, terwijl minder dan de helft negatief staat tegenover hen. Bij een kindgesprek geeft één leerling aan graag op zichzelf te zijn en daarom veel kinderen een rood kruisje te hebben gegeven en de andere leerling geeft aan vorig jaar veel gepest te zijn en is bang dat dat nu weer gaat gebeuren. Leerling O. krijgt van de helft van de kinderen een rood kruisje.

Uit de ingevulde Klimaatschaal (figuur 9 en bijlage 4) blijkt de kwaliteit van de 'onderlinge leerling-relaties' bovengemiddeld te zijn en scoort de klas op 'sfeer' zeer hoog (zeer hoog geeft aan een goede sfeer). Er is een redelijk grote spreiding van 1.35, wat aangeeft dat leerlingen uiteenlopende meningen hebben. Dit is te verklaren door de nieuw samengestelde groep. Groep 6 heeft een lagere score dan groep 7 (bijlage 4). Leerling O. komt bij de onderlinge leerling-relaties onder het gemiddelde, evenals een andere leerling uit groep 6. 'De Klimaatschaal' geeft aan om met deze leerlingen in gesprek te gaan. Leerling O. geeft aan geen vertrouwen te hebben in zijn klasgenoten, omdat hij het toch altijd heeft gedaan en de andere leerling is bang om buitengesloten te worden. Zij zegt: 'Ik mag er toch niet bij horen.'



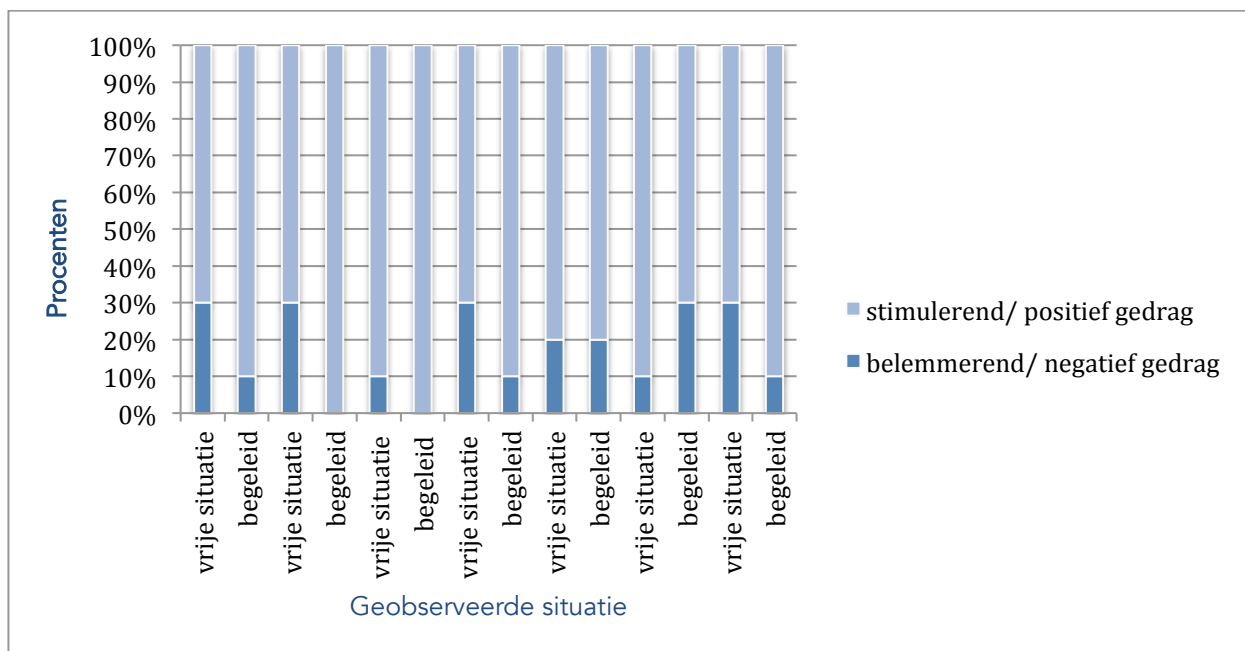
Figuur 9 Uitkomsten op groepsniveau 'Klimaat in de klas', startmeting

Uit de andere vragenlijst van de Klimaatschaal over de leerkracht (figuur 10 en bijlage 4), komt naar voren dat de 'orde in de klas' bovengemiddeld is en 'de interactie met de leerlingen' gemiddeld. Hierin zijn geen opvallende scores.



Figuur 10 Uitkomsten op groepsniveau 'Leerkracht groep 6/7', startmeting

Bij het observeren heb ik een aanpassing gemaakt. Ik kwam er al snel achter dat ik als leerkracht tijdens mijn werkdagen niet gericht een langere tijd kon observeren, omdat er altijd wel iets tussendoor gebeurde wat mijn aandacht vroeg. Ik heb vervolgens iedere week een dag ingepland om te observeren, terwijl mijn duo-collega voor de groep stond. Dit heeft als bijkomend voordeel dat zij diende als critical friend om de data te analyseren wat de betrouwbaarheid ten goede komt. Bij het observeren is gekozen voor een vrije situatie en een begeleide situatie. Tijdens de observatie is gelet op de interactie tussen leerlingen; wanneer wordt er positief op elkaar gereageerd en wanneer negatief (figuur 11). Op het moment dat het belemmerende gedrag hoger scoort bij een begeleide activiteit dan werd er samengewerkt. Samenwerken is een aandachtspunt voor de interventies.



Figuur 11 Observatie interactie tussen leerlingen

Tijdens de vrije situaties is meer sprake van belemmerd gedrag. Opvallend is dat één leerling hier vaak bij betrokken is. Het waarneembare gedrag is uitgewerkt in figuur 12.

Begeleide situatie	
stimulerend	belemmerend
positieve communicatie	spullen pakken zonder te vragen
betrokkenheid	niet laten uitspreken
zelfstandig	minder betrokkenheid om doel te behalen
respectvol	hulp vragen wordt niet geaccepteerd van elkaar

Vrije situatie	
stimulerend	belemmerend
vrienden/vriendinnen opzoeken	spullen afpakken
als er een doel is	elkaar aanraken
in kleinere groepen bezig zijn	roddelen over elkaar
toezicht van de juf	kinderen mogen niet meedoen

Figuur 12 Uitwerking stimulerend/ belemmerd gedrag in de begeleide en vrije situaties

Uit bovenstaande data blijkt dat groep X groepsverbindende activiteiten nodig heeft op het gebied van respect/veilig voelen, samenwerken en positieve communicatie. De groep moet beseffen dat zij onderdeel zijn van het geheel en elkaar nodig hebben om een doel te bereiken. In onderstaand schema zijn de activiteiten uitgewerkt. De plusjes geven pluspunten aan en de minnen wat nog beter zou kunnen. In bijlage 6, het logboek, zijn alle activiteiten ook verwerkt.

doel	respect/ veilig voelen	samenwerken	positieve communicatie
opdracht	'dit ben ik'	schoot zitten	bla bla bla/ ik luister
resultaat	+ kinderen nemen foto's mee + iedereen vertelt over zijn blad + er wordt met respect op elkaar gereageerd	+ iedereen doet mee + iedereen zit op elkaars schoot. Doel behaald	+ kinderen bepalen de norm - 5 leerlingen doen de opdracht niet serieus, 3 daarvan worden door de gesprekspartner aangesproken
	regels opstellen	goede volgorde	'ik ben'
	+ kinderen zijn betrokken en werken goed samen + regels worden met elkaar opgesteld, iedereen is het ermee eens	+ iedereen doet mee + kinderen staan in de goede volgorde zonder te praten. Doel behaald	+ iedereen durft iets te benoemen
	blindemannetje	de knoop	complimenten geven
	+ de kinderen die begeleiden doen dit serieus +/- 3 kinderen durven niet met klasgenoten. Wel met de leerkracht	+ iedereen doet mee. Start in 4 groepjes, daarna 2 en dan 1 lange slinger. - doel wordt niet behaald. Kinderen laten handen los. 2 kinderen lieten los omdat ze 'klem' zaten, 5 kinderen gaven op. + kinderen spreken elkaar aan op het bereiken van het doel	+ groep 7 geeft elkaar veel complimenten +/- groep 6 blijft stil. Niemand geeft een compliment. Nadat groep 7 het wel heeft gedaan, volgt voorzichtig groep 6. Complimenten uitsluitend tegen vrienden.
	deinen	ik draai rond	complimentenmuur
	+ iedereen probeert het +/- 3 kinderen vertrouwen klasgenoten niet - 2 kinderen zijn niet serieus bezig	+ iedereen doet mee - 5 leerlingen werken niet mee aan gemeenschappelijk doel	+/- complimenten worden gegeven aan vrienden. - complimentenmuur geen betrokkenheid van kinderen. Leerkrachten stimuleren, niet effectief
	'ik ben de enige die'	kring van knieën	praatkring
	+ kinderen benoemen iets waar zij 'denken' de enige van te zijn + iedereen benoemd iets + er worden vragen gesteld aan elkaar om meer te weten te komen	+ schootzitten lukt met heel de klas - lopen tijdens de kring lukt eerst niet + Kinderen geven elkaar tips, 1 leerling neemt de leiding. Het lukt!	+ doel wordt direct duidelijk doordat een leerling niet duidelijk spreekt - twee leerlingen lachen hier om en zijn niet serieus + een klasgenoot spreekt ze hierop aan
		landkaart maken	
		+ iedereen doet mee en is betrokken - vijf leerlingen hebben moeite met taakverdeling en komen er niet uit + vier andere leerlingen helpen het groepje + ieder groepje heeft een goede presentatie	

Tot slot hebben er individuele interventies plaatsgevonden met leerling O. (figuur 13).

Interventie	Resultaat
kindgesprekken	O. voelt zich gehoord en wordt steeds opener. Kan beter zijn gevoel verwoorden en ook wanneer het niet goed/wel goed gaat.
drukke vermijden	O. blijft tijdens drukke momenten, zoals jassen pakken in de gang iets langer in de klas. Wanneer het rustiger is vindt hij het prettiger.
kansen	Helpt kinderen, zelfvertrouwen groeit. Belonen bij goed gedrag, computer of technisch lego
Contact ouders/ instantie	Er is duidelijkheid voor O. waardoor er meer rust heerst. Werken aan gezamenlijke doelen.

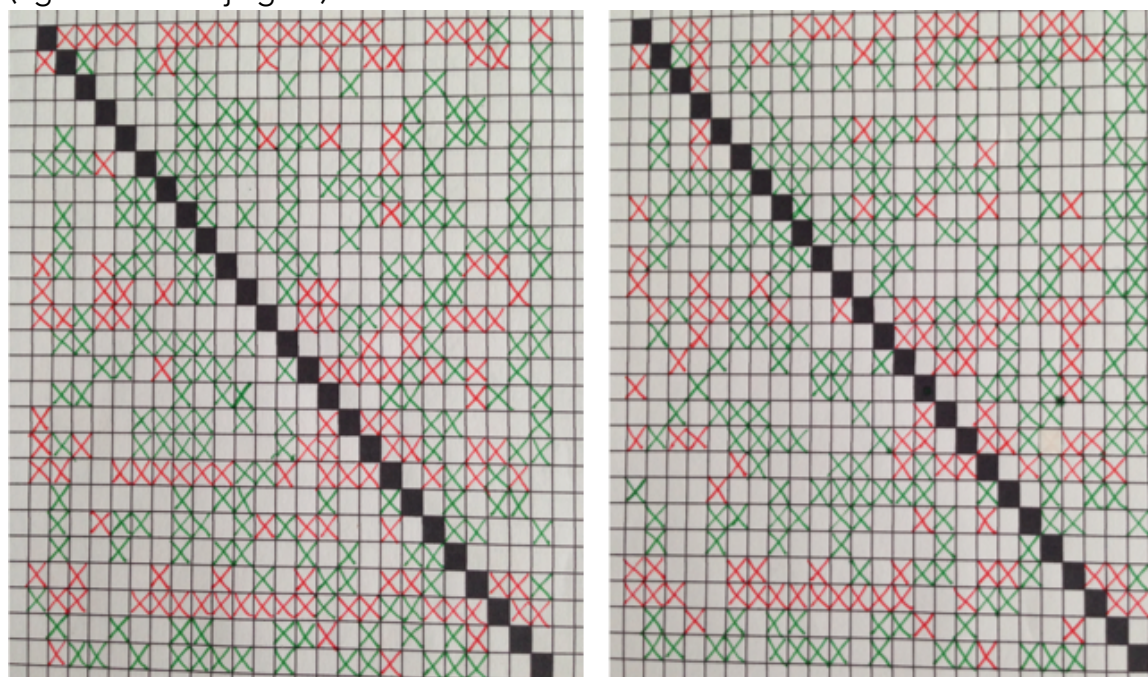
Figuur 13 Interventies leerling O.

Het gedrag van leerling O. gaat met stapjes vooruit. Er zijn minder conflicten. Als er iets gebeurt is dit wel altijd op het moment dat de leerkracht het niet ziet. Op de vraag waarom dit zo is, kan O. geen antwoord geven.

4.3 Datapresentatie en analyse deelvraag 3

Hoe ervaren de leerkrachten van de groep en de leerlingen het groepsklimaat na de interventies?

Na de interventies hebben de leerlingen het open sociogram opnieuw ingevuld (figuur 14 en bijlage 5).

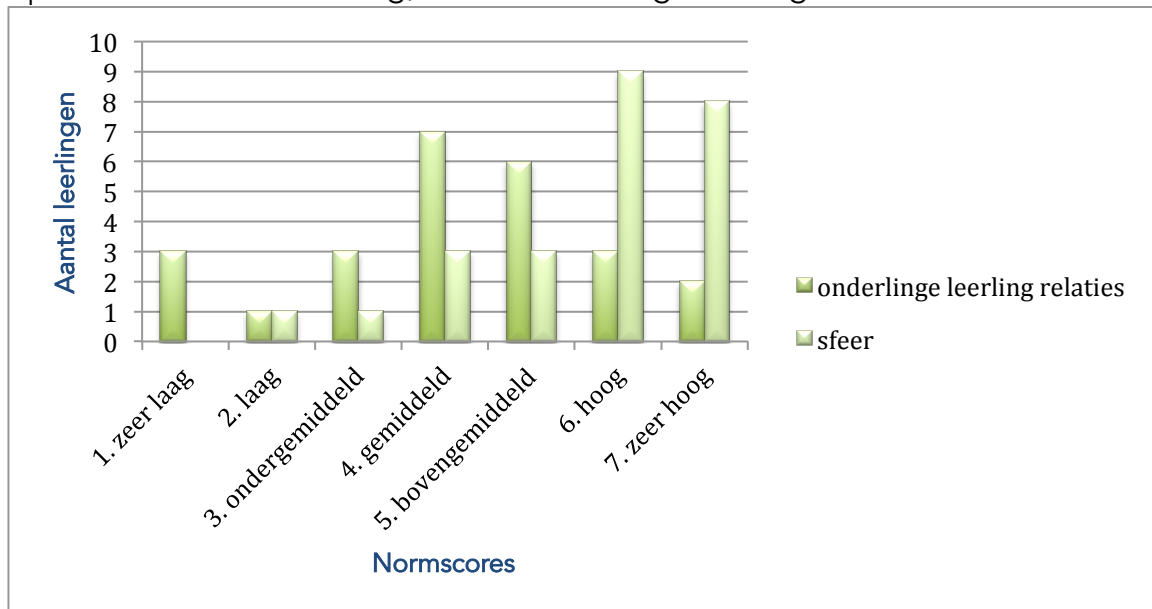


Samen werken

Samen spelen

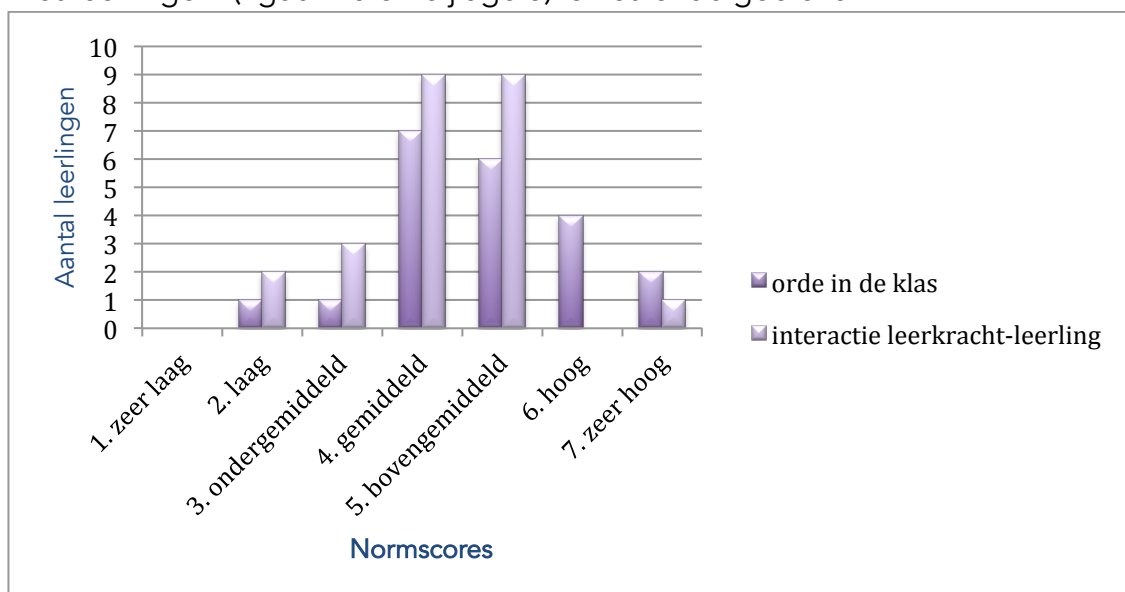
Figuur 14 Eindmeting sociogram

Het tweede sociogram laat niet veel verandering zien ten opzichte van de startmeting. Leerling O. is wel iets kritischer geworden naar andere kinderen als het gaat om samenwerken. Hij heeft vaker een rood kruisje gezet. Ook bij de eindmeting van de ingevulde Klimaatschaal 'Klimaat in de klas' is de normscore niet veranderd (figuur 15 en bijlage 5). Wel zijn er twee leerlingen bijgekomen ten opzichte van de startmeting, met een 'zeer lage' tot 'lage' score.



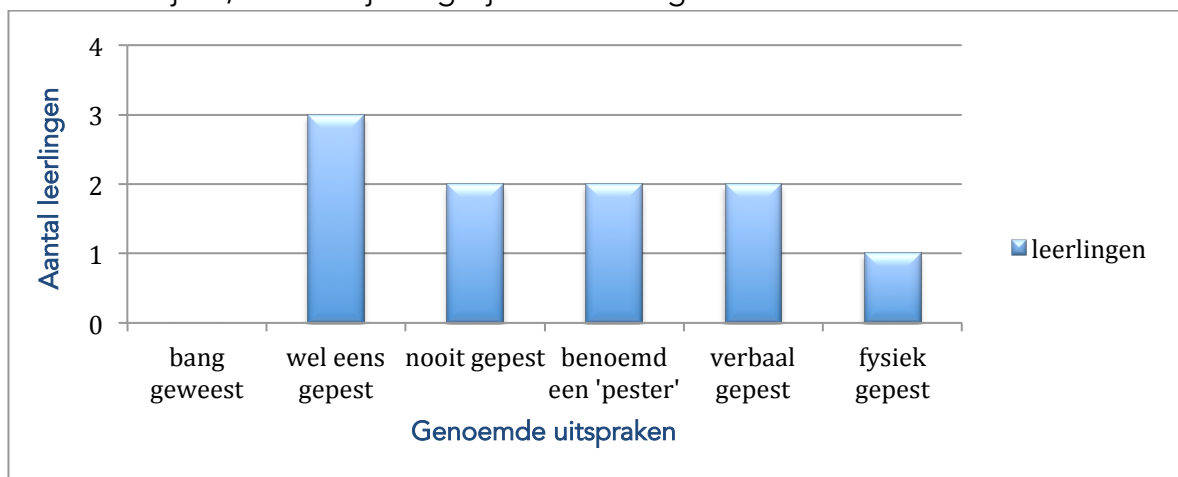
Figuur 15 Uitkomsten op groepsniveau 'Klimaat in de klas', eindmeting

Op het cluster 'sfeer' scoort de klas nog steeds zeer hoog en op 'onderlinge leerling-relaties' gemiddeld. Bij de startmeting was dit boven gemiddeld. Er is ook nu een spreiding bij 'de onderlinge leerling-relaties', wat aangeeft dat de scores van een aantal leerlingen afwijken van de rest van de groep. In dit geval is groep 6 kritischer dan groep 7, net als de startmeting. Cluster 'orde in de klas' en 'interactie met leerlingen' (figuur 16 en bijlage 5) is hetzelfde gebleven.



Figuur 16 Uitkomsten op groepsniveau 'Leerkracht groep 6/7', eindmeting

Uit de narratieve interviews met de leerlingen van groep 6, waarbij dezelfde onderwerpen terugkwamen als bij het eerste narratieve interview (figuur 17), blijkt dat geen van de leerlingen nog wel eens bang is. De leerlingen ervaren veiligheid binnen de groep met als veelgenoemde uitspraken 'Ik ga met plezier naar school' en 'ik heb veel vrienden en vriendinnen'. Daarentegen geven drie leerlingen aan nog wel eens gepest te worden, waarvan één leerling nog wel eens fysiek. In het gesprek kwam naar voren dat dit niet op school gebeurt, maar buiten schooltijd. Ook gaven de leerlingen die een enkele keer nog gepest worden aan, dat ze niet meer bang zijn en zich beter staande weten te houden. De leerlingen konden niet duidelijk aangeven of het gaat om pesten of plagen. De leerkracht krijgt en ziet namelijk geen signalen van pesten, maar dit gebeurt vaak bij onbegeleide momenten. Incidenten die wel gezien of aangegeven werden door leerlingen, zijn direct besproken. Dit wordt ook wel de incidentmethode genoemd (Van Overveld, 2013). In kindgesprekken laten betrokken leerlingen weten boos te reageren en van zich af te bijten, omdat zij bang zijn om buitengesloten te worden.



Figuur 17 Data narratieve interviews leerlingen groep 6

De leerkrachten ervaren een positieve sfeer in de groep waar de leerlingen betrokken zijn, maar wel kritisch naar elkaar. Dit is duidelijk zichtbaar in het open sociogram (figuur 14) waarbij het 'samen spelen' relatief wit-groen van kleur is, maar het 'samen werken' iets roder van kleur. Dat de leerlingen zich veilig voelen in de groep vinden de leerkrachten erg belangrijk. De individuele interventies met leerling O. hebben hieraan bijgedragen. Leerling O. geeft aan dat hij fijn vindt dat 'er ook aan hem gedacht wordt' en dat hij hierdoor minder bang is voor wat hij eventueel 'verkeerd zou kunnen doen'. Door de groepsinterventies weten de leerlingen beter hoe zij op anderen moeten reageren om tot een gezamenlijke oplossing te komen en wat hun eigen rol in het geheel is.

Door de twee geplande vergaderingen over het 'reilen en zeilen' in de klas, hebben de leerkrachten hun zorgen over de groep kunnen delen en hebben collega's tips gegeven. De leerkrachten ervaarden dit als prettig, omdat het voelde als gedeelde verantwoordelijkheid voor de groep.

Hoofdstuk 5: Conclusies en reflectie

5.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Dit onderzoek is uitgevoerd met als doel antwoord te krijgen op de vraag hoe een positief groepsklimaat gecreëerd kan worden in een nieuw samengestelde groep 6/7, waarin externaliserend gedrag een rol heeft gespeeld.

Op basis van de narratieve interviews met de leerlingen, ouders en de vorige groepsleerkracht kan geconcludeerd worden dat het externaliserende gedrag in de voorgaande jaren van negatieve invloed is geweest op de groep (figuur 2, p. 29). Een sterk punt van deze methodologie is het feit dat het vanuit verschillende perspectieven is onderzocht. De helft van de kinderen ging met angst voor wat komen ging naar school of is wel eens bang geweest. Het externaliserende gedrag wat naar buiten gericht is (Delfos, 2012; Van Acker, 1995; Van Lieshout, 2009; Sipman, 2009), uitte zich in vijandig, agressief gedrag wat ervoor zorgde dat de kinderen scheldpartijen accepteerden, omdat ze dan in ieder geval geen pijn werden gedaan. Deze gegevens hebben bijgedragen aan kennisontwikkeling, omdat hieruit blijkt dat 'problemen' veel eerder moeten worden aangepakt en uitgesproken. Bij groep X is te laat erkend dat er problemen waren en leerkrachten waren zich niet bewust van handelings- verlegenheid (Van Engelen, 2010; Van der Wolf e.a., 2009). Door met goedkeuring van de directie twee vergaderingen te hebben besteed aan het reilen en zeilen in de klassen (figuur 7, p. 32), is er een eerste stap gemaakt naar meer openheid. Leerkrachten van school X hebben deze gesprekken als positief ervaren, door op te merken dat je je als leerkracht gesteund voelt door collega's. De klas is een schakel van een veel groter geheel. Tijdens de tweede bespreking hebben zelfs twee collega's een leerling ingebracht, wat getuigt van professionaliteit (Van der Wolf e.a., 2009).

Aan de hand van de literatuur kan geconcludeerd worden, dat de rol van de leerkracht essentieel is voor het creëren van een positief groepsklimaat (Van Engelen, 2010,2011; Van Overveld, 2013; Van der Wolf e.a., 2009). Een kritische noot hierbij is dat iedere groep dit nodig heeft, niet alleen een groep met 'problemen'. De leerkracht heeft veel randvoorwaarden geschept (bijlage 1) en dit had een positief effect. Uit de acties van de leerkracht sprak vertrouwen naar de leerlingen en de groep, ook wel het Pygmalion-effect genoemd (Rosenthal, 1968). Door succeservaringen werd het positieve gedrag versterkt en gingen de leerlingen inzien dat zichzelf hun gedrag kunnen beïnvloeden (Van der Wolf e.a., 2009). De leerlingen hebben bij de startmeting van 'De Klimaatschaal' (bijlage 4) een positieve sfeer ervaren en de leerkracht voldoende tot goed beoordeeld. Dit is een sterk punt van het afnemen van 'De Klimaatschaal'. De leerkracht wordt ook beoordeeld en deze is van invloed op het groepsklimaat. Een zwak punt is dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven en de betekenis niet weten

van bepaalde woorden, waardoor een vertekend beeld kan ontstaan. Ondanks dagelijkse conflicten ervaren de leerlingen toch een positieve sfeer.

De groepsverbindende activiteiten (Van Engelen, 2010; Van der Einden e.a. 2008) stonden naar aanleiding van de verkregen data in het teken van respect/veilig voelen, samenwerken en positieve communicatie (p. 36). De resultaten van deze activiteiten waren, elkaar respecteren en complimenten geven, luisteren naar elkaar en dan pas conclusies trekken, samenwerken. Een aantal activiteiten die in het teken stonden van samenwerken en vertrouwen, gingen naar mate de tijd vorderde steeds beter. Het vertrouwen in elkaar groeide, doordat de leerlingen succeservaringen opdeden. De activiteiten hebben eraan bijgedragen dat de leerlingen zich beter staande weten te houden in de groep (figuur 17, p. 39), doordat zij zich zelfverzekerder voelen. De groep heeft veelal positieve normen met elkaar geformuleerd, maar er zijn ook negatieve normen terug te vinden (figuur 12, p. 35). Geconcludeerd kan worden dat de negatieve normen ontstaan uit angst om zelf buitengesloten te worden (Van Engelen, 2010). Door middel van observatie (figuur 11, p. 35) kan de conclusie worden getrokken dat deze normen het meest worden waargenomen bij vrije situaties, waar er geen directe controle is van de leerkracht (Van Engelen, 2010). Leerling O. speelt hierin een rol. Er kan gesteld worden dat de individuele interventies met deze leerling (figuur 13, p. 37) ervoor gezorgd hebben dat hij beter zijn gevoel kan verwoorden en meer zelfvertrouwen heeft gekregen. Toch wordt leerling O. na de interventies nog negatief genoemd, maar wel in mindere mate (figuur 17, p. 39). De interventies zullen een vervolg moeten krijgen.

De groep functioneert in de performing fase (Tuckman, 1977), waarbij de normen zijn vastgesteld en er een prettig leef- en leerklimaat heerst.

De conflicten die nog regelmatig plaatsvinden binnen de groep, lijken te zijn geaccepteerd en een ieder is bereid deze gezamenlijk op te lossen. De interventies hebben niet gezorgd voor een hogere score bij de eindmeting van 'De Klimaatschaal' of een grote verandering bij het afgenomen sociogram (bijlage 5), maar wel voor een gevoel van veiligheid (figuur 17, p. 39). De groep ervaart een positief groepsklimaat, waarbij aan 'de ondelinge leerling-relaties' en 'de interactie met de leerlingen' nog gewerkt kan worden. Deze kwamen uit op een gemiddelde score, terwijl 'de sfeer' en 'orde in de klas' een bovengemiddelde score kregen.

Dit onderzoeksverslag startte met de vraag hoe een positief groepsklimaat gecreëerd kan worden in een nieuw samengestelde groep 6/7, waarin externaliserend gedrag een rol heeft gespeeld. De conclusies die getrokken kunnen worden is dat externaliserend gedrag invloed heeft op het sociaal-emotioneel functioneren van een groep en van individuele leerlingen. Ondanks de angst om buitengesloten te worden, kan een positief groepsklimaat gecreëerd worden

afhankelijk van de professionaliteit van leerkracht, de inzet van groepsverbindende activiteiten, individuele interventies en samenwerking met collega's, ouders en instanties. Het vraagt tijd en inzet om dit bereiken.

5.2 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie

De betrouwbaarheid van een onderzoek hangt af van de mate waarin onderzoeksgegevens onafhankelijk zijn van toeval (De Lange e.a., 2011). Bij kwalitatief onderzoek is sprake van toeval, onder andere door de gekozen situatie, de locatie en de onderzoeker zelf. Replicatie is daardoor bij kwalitatief onderzoek meestal niet mogelijk. De onderzoeksgegevens zijn alleen van toepassing bij groep 6/7 van school X, in het schooljaar 2014-2015. De opzet van dit onderzoek kan wel gebruikt worden als leidraad. De betrouwbaarheid van de onderzoeksmethodologie is gewaarborgd door triangulatie. Het onderzoek is bekeken vanuit verschillende perspectieven, zoals de leerkrachten, de kinderen en de ouders en tevens onderbouwd met literatuur. Ook zijn er op verschillende manieren gegevens verzameld, namelijk door observatie, narratieve interviews en vragenlijsten. Bij de gekozen onderzoeksmethode was het soms lastig om objectief te zijn, omdat de onderzoeker tevens de groepsleerkracht is. Hierdoor is ervoor gekozen om de verzamelde data te analyseren met twee collega's, de intern begeleiders, directeur en critical friends. De respondenten hebben te allen tijde inzage gehad in het onderzoeksverslag.

5.3 Aanbevelingen

Dit onderzoek leent zich goed voor vervolgonderzoek, dat zich bijvoorbeeld kan richten op factoren die nog meer meespelen bij het creëren van een positief groepsklimaat. In het geval van groep X, zou dit gericht kunnen zijn op de executieve functies van de leerlingen. De theorie geeft namelijk aan dat maar een klein aantal leerlingen problemen hoeft te ondervinden met hun executieve functies, of een hele klas kan ontregeld raken. Het kan zelfs leiden tot een verslechterd pedagogisch klimaat en oplopende gevoelens van ergernis (Van Overveld, 2013). In groep X zitten vijf leerlingen met een 'label' en drie leerlingen worden onderzocht. In het interview met de vorige groepsleerkracht kwam het gegeven van 'leerlingen die meer dan gemiddeld aandacht behoeven' ook naar voren (bijlage 2). Een volgende aanbeveling zou een socialevaardigheidstraining zijn voor de hele groep. Een aantal leerlingen uit groep X zijn bang om buitengesloten te worden gezien het verleden (figuur 2), waardoor zij niet weten hoe zij in bepaalde situaties moeten reageren. Ook zitten in groep X vier leerlingen die naar school X zijn gekomen, omdat zij op hun vorige school gepest werden. Ook dit zorgt voor bepaald gedrag uit angst om zelf weer slachtoffer te worden.

Tevens blijkt uit een Amerikaans SEL (sociaal-emotioneel leren) onderzoek (Payton e.a., 2008) onder leerlingen van 5 tot 13 jaar, dat het werken met een SEL programma een positief effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Het betreft SEL-programma's die werden aangeboden tijdens reguliere schooltijden en SEL-programma's die tijdens naschoolse activiteiten werden uitgevoerd.

5.4 Reflectie onderzoeksproces

In de slotfase van een praktijkgericht onderzoek vindt een reflectie plaats (De Lange e.a., 2011). De verschillende vormen van reflectie, de beschrijvende, biografische, kritische, technische en meta-reflectie zijn in een geïntegreerd geheel verwerkt.

Al vanaf de start van de Master SEN werd duidelijk dat het praktijkgericht onderzoek een groot aandeel zou hebben in de opleiding. Als onderzoeker heb ik ervaren door theoretische kennis te verbinden aan de praktijk, mijn kennis toe nam met betrekking tot het gedrag van leerlingen. Tijdens het proces ben ik meerdere keren mezelf tegengekomen als persoon, maar ook als leerkracht. Ik moest gaande weg accepteren dat het onderzoek en het proces, veel tijd in beslag nemen. Door deze tijd te nemen kon ik mijn onderzoek steeds aanscherpen en bijstellen, wat uiteindelijk de betrouwbaarheid ten goede kwam. Ik ben een perfectionist en wil graag de controle houden. Op veel momenten was ik afhankelijk van andere personen, zoals de ouders, de leerlingen, de intern begeleiders en mijn directeur. Ik moest hierdoor mijn planning soms loslaten. Dit is mij gelukt, omdat ik studieverlof had op bepaalde dagen en ik op maandag altijd vrij ben. Door flexibel om te gaan met deze dagen, kon ik inspelen op de agenda's van betrokkenen.

In de praktijk heb ik gebruik gemaakt van de incidentmethode, wat betekent dat ik naar aanleiding van incidenten direct een klassengesprek of individuele gesprekken heb gevoerd. Ik moest hierdoor mijn lesprogramma meerdere keren per dag laten voor wat het was. Dit is mij gelukt met de steun van mijn duo, de intern begeleiders en mijn directeur. We waren het er allemaal over eens dat het sociaal-emotioneel functioneren van deze groep prioriteit had. In de feedback van mijn POP kwam naar voren dat het soms nuttig kan zijn om vanuit onrust of chaos te werken. Voorheen kon ik mij hier geen voorstelling van maken, maar bijna anderhalf jaar later is voor mij duidelijk wat hiermee bedoeld wordt. Door de incidenten soms maar te laten gebeuren en niet direct in te grijpen, kwamen de kinderen zelf tot de kern. De verschillende rollen werden zichtbaar voor mij als leerkracht en de incidenten werden door de kinderen onderling opgelost. Ik was mij bewust van het feit dat de leerlingen zich ontwikkelen in samenwerking met de omgeving. Ik was onderdeel van die omgeving en heb afstand bewaard om het proces tussen de leerlingen niet te verstoren.

Wat voor mij echt een eye-opener is, is het feit dat ondanks de vele gesprekken en incidenten, de kinderen de sfeer in de klas als positief ervaren. Aan het eind van sommige dagen overheerste bij mij toch een negatief gevoel. Wéér ouders die kwamen klagen over een leerling en meerdere incidenten op een dag die moesten worden uitgesproken. Ik moet een voorbeeld nemen aan de kinderen. Kijken naar de leuke, positieve dingen van een dag. Denken in mogelijkheden en uitgaan van kansen. Mijn duo-collega heeft mij eens de tip gegeven om van elke dag een 'pareltje' op te schrijven. Aan het eind van iedere schooldag sta ik met de leerlingen stil bij een 'pareltje' van de dag.

Als onderzoeker heb ik geleerd dat het lastig is om objectief te blijven, als je zelf ook op een andere manier deel uitmaakt van het onderzoek, in mijn geval als leerkracht. In dit onderzoek vond ik het een voordeel, omdat ik onderdeel was van het hele proces. Ook qua tijd was dit de beste mogelijkheid. Als aanbeveling wil ik dit andere onderzoekers meegeven, zodat werk en onderzoek goed te combineren te zijn. Een kritische noot is dat het dan lastiger is om neutraal te blijven en voor de betrouwbaarheid van de data –analyse zijn critical friends nodig, zoals in mijn geval mijn duo, de intern begeleiders en de directeur. Zoals ik in mijn onderzoek beschreven heb, wordt de noodzaak van groepsverbindende activiteiten en het vroegtijdig signaleren van problemen in een klas, niet nodig bevonden door alle collega's. Doordat ik met goedkeuring van de intern begeleiders en de directeur twee vergaderingen heb gepland omtrent het reilen en zeilen in de klas, is er een eerste stap gemaakt naar het bespreekbaar maken van dingen die de leerkracht lastig vindt om aan te pakken in de klas of juist dingen die goed zijn aangepakt. In de tweede vergadering hebben twee andere collega's ook hun zorgen gedeeld omtrent gedrag in de klas, wat voor mij laat zien dat hier behoefte aan is. Door handelingsverlegenheid bespreekbaar te maken en te delen met elkaar, voel ik mij gesteund en wordt het probleem met elkaar gedragen. We zijn allemaal onderdeel van het geheel. Het sociogram dat ik heb ingezet als instrument tijdens het onderzoek, geeft de leerkracht inzicht in de positiviteit of negativiteit van de groep. Ik vind dit een krachtig middel om in te zetten, omdat er veelal aannames worden gedaan door leerkrachten. Als dit instrument eerder was ingezet bij groep X was er inzicht gekomen in de groepssfeer en kon er al eerder interventies gepleegd worden.

Op basis van theorie ben ik er aan het eind van mijn onderzoek achtergekomen dat al een beperkt aantal leerlingen met problemen in de executieve functies, een negatieve invloed kunnen hebben op het groepsklimaat. In groep X is dit het geval. Door leerlingen te bespreken die opvallen in een groep, had dit al eerder geconstateerd kunnen worden. Tijdens dit onderzoek heb ik mij kwetsbaar opgesteld door alle data te delen met verschillende collega's (in dit geval omdat ik niet alleen onderzoeker was maar ook groepsleerkracht) en dit gaf mij eigenlijk een

heel goed gevoel. Ik kreeg tips en ging op zoek naar theoretische inzichten, waardoor mijn zelfvertrouwen groeide. Ik kon namelijk verantwoorden en laten zien wat ik allemaal had gedaan om problemen aan te pakken. Dit geeft precies de kern aan van mijn onderzoeksproces.

Vallen, proberen, verbeteren en weer nieuwe stappen zetten!



Literatuurlijst

- Acker, J. van (1995). *Gedrags- en opvoedingsproblemen*. Hout/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Algemene Vereniging Schoolleiders (2010). *Zorgleerlingen hebben negatieve invloed op klasgenoten*. Geraadpleegd op 9 juni 2014, <http://www.avs.nl/artikelen/zorgleerlingenhebbennegatieveinvloedopklasgenoten>
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. Delft: HBO raad vereniging van Hogescholen
- Berger, P.L. & Luckman, T. (1975). *The social construction of Reality. A treatise in the sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Bijleveld, B. (2011). *De gouden weken*. Drachten: Eduforce
- Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: The Guilford Press
- Cherry, K. (z.d.). Social Learning Theory. An Overview of Bandura's Social Learning Theory. Geraadpleegd op 9 juni 2014 <http://psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/sociallearning.htm>
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam: Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs, LEOZ Deelproject 4*. Apeldoorn: Garant
- Delfos, Martine F. (2007). *Kinderen en gedragsproblemen*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Donkers, A. (2009). *Verbeteren van de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties: Omgaan met de groep*. Geraadpleegd op 24 augustus 2014. <http://www.klimaatschaal.nl/docs/Artikel%20klimaatschaal%20Remediaal.pdf>
- Donkers, A. (2010). *Durft u als leraar de uitdaging aan...? Om leerlingen feedback te vragen!* Zorgbreed, jaargang 8, nummer 30
- Einden, H. van der, & Pecht, R. (2008). *Groene spelen voor jong en oud*. Albert Sickler
- Engelen, R. van (2010). *Grip op de groep*. Baarn/ Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Gielis, P., Lap, J., Konig, A. (2008). *Begeleiden van de groep*. Houten: EPN
- Goei, S., & Kleijnen, R. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad
- Karssen, M., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2014). *Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Kohnstamm Instituut (z.d.). *Hoe presteren zorgleerlingen in het onderwijs? Een cruciale vraag voor Passend onderwijs...* Geraadpleegd op 9 juni 2014, www.kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/beschrijving/ki896.htm#.VE9tgb5PrJ-

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. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Marzano, R.J., J.S. Marzano & D.J. Pickering (2010). *Pedagogisch handelen en klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.

Ministerie van Onderwijs (z.d.). *Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 9 juni 2014, www.passendonderwijs.nl

NCRV Rndom 10 & CNV Onderwijs (2010). *Onderzoek 'labelkinderen'*. Geraadpleegd op 9 juni 2014, <http://rondom10archief.ncrv.nl/pagina/basisscholieren-lijden-onder-klasgenoten-met-probleemetiket>

Onderwijsraad (2014). *Samen voor een onderbroken schoolloopbaan*. Geraadpleegd op 9 juni 2014, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/samen-voor-een-ononderbroken-schoolloopbaan/volledig/item7175>

Overveld, K. van (2013). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Hendrik Ido Ambacht: PICA

Overveld, K. van (2014). *Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 49 (2010) 119-129, geraadpleegd op 11 november 2014

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Den Haag: Acco Leuven

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. Geraadpleegd op 13 november 2014, <http://wij-leren.nl/preventie-gedragsproblemen.php>

Remmerswaal, J. (2013). *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Amsterdam: Boom/Nelissen

Römgens, T. (2011). *Vuurwek. Beter onderwijs door breinkennis*. Natuurlijk Leren B.V.

Sipman, G. (2009). *Professioneel pedagogisch handelen, omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS

Veen, T. van der & Wal, J. van der (2003). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2013). Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren. Den Haag: Acco

Zee, F. van der (2004). *Kennisverwerving in de Empirische Wetenschappen, de methodologie van wetenschappelijk onderzoek*. Groningen: BMOOO

Bijlage 1: 'Hoe ga je om met een nieuwe groep leerlingen?', 'Sfeerversterkers' en 'Reflectie'

Hoe ga je om met een nieuwe groep leerlingen?

1: Hoe bereid je je lokaal van te voren voor op de nieuwe groep? Denk aan plaats meubilair, wandversiering; tafels twee aan twee of juist in groepjes van drie of vier of U-vorm? Verander je opstelling regelmatig.

2: Laat de leerlingen bij de start nooit zelf een plaats kiezen? Neem leiding en laat het lot beslissen naast wie ze komen te zitten: norm is: we leren iedereen kennen en leren met iedereen samen te werken!

3: Bereid je je van te voren voor op de leerlingen? Namenlijst, doorlezen van gegevens, dossiers e.d.. Leer zo snel mogelijk alle leerlingen bij hun voornamen.

4. Zet in het begin juist in op het leren samenwerken: dit doen leerlingen niet vanzelf. Volg de volgende fasen:

- van individueel naar samen;
- van enkelvoudig naar meervoudig;
- van gestructureerd naar minder gestructureerd en
- binnen een reeks zoveel mogelijk gelijksoortige werkvormen (dus met eenzelfde organisatievorm).

Wissel regelmatig van didactische werkvormen: hierdoor hou je leerlingen beter bij de les!

5: Wat doe je in de 1^e les? Denk aan jezelf voorstellen, kennismaken, afspraken maken e.d. Tenslotte is de eerste klap een daalder waard.

6: Vind je het belangrijk om in de eerste weken van de verzameling leerlingen een groep te maken? Hoe doe je dit en hoe weet je dat dit geslaagd is?

7: Zet je daar ook speciale activiteiten voor in? Welke activiteiten heb je al voorbereidt?

8: Hoe probeer je veiligheid in de groep te brengen?

9: Vind je dat de leerlingen mede verantwoordelijk zijn voor een goede groepssfeer? Vraag je dat ook van ze? Waar merken de leerlingen dat aan?

10: Zijn er op schoolniveau afspraken over het "omgaan met nieuwe groepen"? En zo nee, welke afspraken zou je daarover willen maken?

Ad Donkers (www.klimaatschaal.nl)

Sfeerversterkers.

1. De leerlingen elke dag aan de deur begroeten
2. De leerlingen veel bij hun voornaam noemen
3. Medeleven tonen, zowel bij succes als bij verdriet en tegenslag
4. Grapjes maken, maar niet ten koste van leerlingen
5. Regelmatig vragen: 'Vonden jullie het leuk wat we vandaag deden?' en 'Wat kunnen we voor morgen afspreken om het opnieuw interessant of leuk te maken?'
6. Regelmatig in een klassenvergadering het reilen en zeilen van de klas tegen het licht houden
7. Ontspannende tussendoortjes opnemen in de lessen: quiz, mop, raadsel, spelletje
8. Ondersteunen van het wij-gevoel: onze klas, ons werk, onze ideeën
9. Regelmatig foto's maken voor het klassenplakboek / klasse website
10. Bij ruzies en andere bedrijfsongevallen de verschillende kanten van de zaak belichten
11. Accentueren van het positieve
12. Verder uitbouwen van samenwerkend leren
13. Het lokaal attractief en 'veelkleurig' inrichten. Leerlingen betrekken bij het inrichten van het lokaal
14. De leerlingen de mogelijkheid bieden even te blijven plakken na schooltijd
15. Proberen te begrijpen waarom leerlingen iets doen / Wat is de vraag achter hun (probleem)gedrag
16. Regelmatig korte 'doe-maar-wat-je-leuk-vindt'-momenten inlassen, bijvoorbeeld als bepaald werk is afgerond
17. Tevredenheid tonen als iets goed loopt
18. Programmaonderdelen zoveel mogelijk koppelen aan de schoolomgeving en andere situaties die voor leerlingen bekend terrein zijn
19. Programmaonderdelen zoveel mogelijk koppelen aan toekomstige situaties, waardoor de relevantie van het geleerde duidelijk wordt
20. Letten op je gesprekstonen tegenover leerlingen
21. Voortdurend zoeken naar nieuwe vormen voor oude inhoud: leerlingen houden van variatie, van het ongewone, van verrassingen
22. Regelmatig de prikborden (laten) veranderen
23. Een prikbord voor de leerlingen zelf voor hun mededelingen, foto's van popartiesten en andere zaken die ze interessant of grappig vinden
24. Verlevendigen van het onderwijs met speelse situaties en doeactiviteiten

Reflectieformulier voor de leerkracht:
 " Wat doe ik om de sfeer in de klas te verbeteren"?

Sfeerversterker	Bijna altijd	Soms	Bijna nooit
25. De leerlingen elke dag aan de deur begroeten	X		
26. De leerlingen veel bij hun voornaam noemen	X		
27. Medeleven tonen, zowel bij succes als bij verdriet en tegenslag	X		
28. Grapjes maken, maar niet ten koste van leerlingen	X		
29. Regelmatig vragen: 'Vonden jullie het leuk wat we vandaag deden?' en 'Wat kunnen we voor morgen afspreken om het opnieuw interessant of leuk te maken?'		X	
30. Regelmatig in een klassenvergadering het reilen en zeilen van de klas tegen het licht houden			X
31. Ontspannende tussendoortjes opnemen in de lessen: quiz, mop, raadsel, spelletje		X	
32. Ondersteunen van het 'wij-gevoel': onze klas, ons werk, onze ideeën	X		
33. Regelmatig foto's maken voor het klassenplakboek / klasse website	X		
34. Bij ruzies en andere bedrijfsongevallen de verschillende kanten van de zaak belichten	X		
35. Accentueren van het positieve	X		
36. Verder uitbouwen van samenwerkend leren		X	
37. Het lokaal attractief en 'veelkleurig' inrichten. Leerlingen betrekken bij het Inrichten van het lokaal		X	
38. De leerlingen de mogelijkheid bieden even te blijven plakken na schooltijd	X		
39. Proberen te begrijpen waarom leerlingen iets doen / Wat is de vraag achter hun (probleem)gedrag	X		
40. Regelmatig korte 'doe-maar-wat-je-leuk-vindt'-momenten inlassen, bijvoorbeeld als bepaald werk is afgerond		X	
41. Tevredenheid tonen als iets goed loopt	X		
42. Programmaonderdelen zoveel mogelijk koppelen aan de schoolomgeving en andere situaties die voor leerlingen bekend terrein zijn	X		

43. Programmaonderdelen zoveel mogelijk koppelen aan toekomstige situaties, waardoor de relevantie van het geleerde duidelijk wordt	X		
44. Letten op je gesprekston tegenover leerlingen	X		
45. Voortdurend zoeken naar nieuwe vormen voor oude inhoud: leerlingen houden van variatie, van het ongewone, van verrassingen		X	
46. Regelmatig de prikborden (laten) veranderen	X		
47. Een eigen prikbord voor de leerlingen met hun mededelingen, foto's van popartiesten en andere zaken die ze interessant of grappig vinden	X		
48. Verlevendigen van het onderwijs met speelse situaties en doe-activiteiten		X	
49. Ruimte geven voor de meertaligheid van leerlingen.			X

Lieke Donkers (www.klimaatschaal.nl)

Hoe zou je de sfeer in de groep omschrijven?

'De sfeer in de groep voelt negatief. Pesten, elkaar onvriendelijk aanspreken, buitensluiten, fysiek dingen oplossen, non-verbale dreiging. Geen kind lijkt er van op te kijken: dit lijkt de norm. Leven en overleven....'

Wat is hiervan denk je de voornaamste oorzaak ?

'Er is veel te laat erkend dat er een probleem was. In de groep zitten een paar leerlingen die wat meer dan gemiddeld aandacht behoeven. ADD, ASS-problematiek wat gediagnosticeerd is. Daarnaast heeft de groep ook te maken met een leerling die zeer agressief negatief gedrag vertoont. Combinatie van bovenstaande heeft mijns inziens geleid tot een negatieve groepssfeer.'

Waar liggen de krachten van deze groep?

'Er zijn hechte vriendschappen, waardoor de leerlingen vaak iemand in de klas hebben die ze vertrouwen. Er is ruimte voor humor en de kinderen houden van moppen en raadsels. De kinderen vertellen veel verhalen over wat ze hebben meegemaakt. Creatieve kinderen.'

Wat heb je zoal gedaan om de sfeer te veranderen?

'Gesprekken met ouders, leerlingen, collega's. Video-opnames laten maken door een gedragscoach om de sfeer in beeld te brengen. Dossiervorming van elk incident binnen de groep om groepsgedrag in kaart te brengen. Deze incidenten direct met de betrokkenen bespreken. Dossiervorming door: de eigen leerkracht, collega's in pauzes, en de vakleerkracht gym. Uhm, daarnaast samen met de ouders van de leerling met het zeer negatief agressieve gedrag, een plan gemaakt. Hierin was een hulptraject opgenomen-Lucertis-, een aanmeldingstraject bij HIA, en een dagelijkse evaluatie van het gedrag. Verder is er afgesproken dat ouders deze leerling direct kwamen halen bij agressief gedrag. Ook kwam leerling X. pas om 8.45u naar school en hebben we zijn overblijven tussen de middag zoveel mogelijk gestopt. Het gebruiken van een leefbaarheidsmeter, waarmee ongewenst gedrag direct gemeten/besproken werd. Hierbij werd de nadruk gelegd op groepsverantwoordelijkheid. Je hebt allemaal een rol, niets doen kan niet meer.'

Wat was het effect hiervan?

'Het effect was soms heel even positief, als de leerling X. een middag gedwongen thuis was. Maar omdat leerling X slechts tijdelijk afwezig was, kwam er geen rust. Het leek net of de groep steeds met de adem ingehouden zat te wachten op het volgende incident.

Het gebruik van de leefbaarheidsmeter en de vele gesprekken met betrokkenen en de videobeelden hebben aangetoond dat het probleem erg groot was. Veel kinderen leefden in angst en voelden zich niet veilig. We zagen slechts het topje van de ijsberg zo leek het. Toen het gedrag van leerling X steeds agressiever werd en wij de veiligheid niet meer konden garanderen, werd in overleg met inspectie besloten dat X. nog maar een uur per dag naar school mocht. Ook kwam er externe begeleiding voor hem op deze uren. Dit in afwachting van plaatsing op een andere onderwijsinstelling. '

Wat vond je de lastigste problematiek in de groep?

'Dat het niet te sturen viel, je er geen grip op had. Dat je niet kon opbouwen omdat er altijd wel iets gebeurde. Ouders hadden, en dat valt te begrijpen, na al die jaren weinig vertrouwen en het leek vaak of ze dit op ons afreageerden. Het agressief negatieve gedrag van leerling X bepaalde alles of leek dit te bepalen.'

Voelde je je op een bepaald moment handelingsverlegen?

'Ja, ik was handelingsverlegen omdat ik op geen invloed had op het gedrag van leerling X. Het voelde als dweilen met de kraan open.

Het voelde goed dat alle hulptrajecten in gang werden gezet die maar konden en dat ook collega's naar buiten kwamen met hun frustraties over de groep en leerling X.'

Wat voor tips geef je mee voor de volgende leerkracht?

'Geduld hebben en opbouwen vanaf de grond. Dit zal heel veel tijd en energie kosten. Deel je zorgen met anderen, het is niet jouw persoonlijke verantwoording maar die van ons allen en richt je op gedrag en laat voorlopig allerlei randzaken vallen.'

A. Algemene gegevens

Naam van het

kind: _____

Datum van invullen: _____ Ingevuld door: _____

Zijn er veranderingen in uw algemene gegevens zoals adres, telefoonnummers e.d.?

B. Gezinssituatie/ Levensgeschiedenis

1. Huidige gezinssamenstelling:

2. Hoe was uw kind als baby?

3. Hoe is de relatie tussen uw kind en broertjes en/of zusjes?

4. Zijn er bijzondere gebeurtenissen geweest in het leven van uw kind (geboorte in het gezin, scheiding ouders, verhuizing, sterfgevallen)?

5. Hoe is, in geval van echtscheiding, de omgang met de ouders geregeld?

C. Medische gegevens

1. Zijn er op medisch gebied dingen waar we op school rekening mee moeten/kunnen houden?

2. Zijn er bij de zwangerschap en de bevalling omstandigheden geweest die van invloed zijn op de ontwikkeling van uw kind?

3. Is uw kind opgenomen geweest in een ziekenhuis?

4. Heeft uw kind ooit specialistische hulp gehad? Zo ja, kunt u vermelden welke hulp?

5. Gebruikt uw kind medicijnen? Zo ja, kunt u vermelden welke medicijnen?

6. Heeft uw kind bepaalde allergieën? Zo ja, welke?

7. Heeft uw kind logopedie of fysiotherapie (gehad)? Zo ja, wanneer?

D. Ontwikkelingsgegevens

1. Heeft uw kind zwemdiploma's? Zo ja, welke?

2. Kan uw kind goed dingen onthouden?

3. Kan uw kind zich goed concentreren?

4. Is uw kind zeer geïnteresseerd in een bepaald onderwerp, handeling, hobby?

E. Sociale vaardigheden

1. Hoe gaat uw kind om met andere kinderen?

2. Hoe gaat uw kind om met volwassenen?

F. Emotionele stabiliteit

1. Is uw kind bang voor bepaalde voorwerpen, dieren, geluiden?

2. Wat maakt uw kind bang of boos en hoe gaat u daar als ouder mee om?

G. Spelontwikkeling

1. Wat zijn de favoriete sport- en spelactiviteiten van uw kind?

2. Speelt uw kind liever samen of liever alleen?

3. Heeft uw kind veel fantasie tijdens het spelen?

H. Taalontwikkeling

1. Wat is de moedertaal van vader? _____ En van moeder? _____

2. Welke taal spreekt u als ouders met uw kind?

3. Hoe verliep de taalontwikkeling van uw kind (op welke leeftijd begon het te praten, hoe is de zinsbouw, hoe is de woordenschat in het Nederlands en/of de moedertaal?)

I. Schoolse situatie

1. Is uw kind wel eens van basisschool veranderd? Zo ja, wanneer?

2. Is uw kind wel eens blijven zitten? Zo ja, wanneer?

3. Zijn er ontwikkelingsgebieden/schoolvakken die voor uw kind moeilijk zijn?

4. Wat vindt uw kind leuk op school?

5. Wat doet uw kind niet zo graag op school?

6. Zijn er problemen in de familie die invloed kunnen hebben op het leren op school (bv dyslexie)?

Aanvullende gegevens:

Hartelijk bedankt voor het invullen van dit vragenformulier!

Bijlage 4: Startmeting Sociogram en Klimaatschaal

Open sociogram – kruistabel samen werken

Toelichting

Vul de tabel per leerlinglijst in, kijkend van boven naar beneden (verticaal).

Noteer horizontaal en verticaal de namen van leerlingen uit de groep.

Geef de hokje een kleur wat betreft het samen werken: kleur hokje groen bij positief, rood bij negatief, laat het wit bij neutraal.

Meting 1 22-09-2014

Namen van de leerlingen																																					
1																																					
2																																					
3																																					
4																																					
5																																					
6																																					
7																																					
8																																					
9																																					
10																																					
11																																					
12																																					
13																																					
14																																					
15																																					
16																																					
17																																					
18																																					
19																																					
20																																					
21																																					
22																																					
23																																					
24																																					
25																																					
26																																					
27																																					
28																																					
29																																					
30																																					
31																																					
32																																					

Geef de hokje een kleur wat betreft het samen spelen: kleur hokje groen bij positief, rood bij negatief, laat het wit bij neutraal.

Namen van de leerlingen

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

Rapportage Klimaatschaal



Schooljaar: 2014/2015
 Klas: groep 6/7
 Lijst: Klimaat in de klas

Voornaam	I	Achternaam	Geslacht	Kwaliteit onderlinge leerling relaties	Sfeer in de klas
		a	Meisje	5	6
		a	Meisje	6	7
		a	Meisje	7	7
		a	Meisje	2	5
		a	Meisje	4	6
		a	Jongen	4	4
		a	Jongen	3	7
		a	Meisje	4	4
		a	Meisje	5	3
		a	Meisje	5	7
		a	Jongen	2	4
		a	Meisje	4	5
		a	Meisje	4	7
		a	Meisje	4	7
		a	Meisje	7	7
		a	Meisje	5	5
		a	Meisje	4	6
		a	Meisje	5	6
		a	Meisje	4	5
		a	Jongen	3	5
		a	Jongen	5	7
		a	Jongen	7	4
		a	Jongen	3	6
		a	Jongen	4	5

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	4,42	1,35	3,48	0,40
Sfeer in de klas:	5,63	1,22	3,59	0,32

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Verslag

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas **op het cluster van de kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties bovengemiddeld en op de sfeer in de klas zeer hoog**.

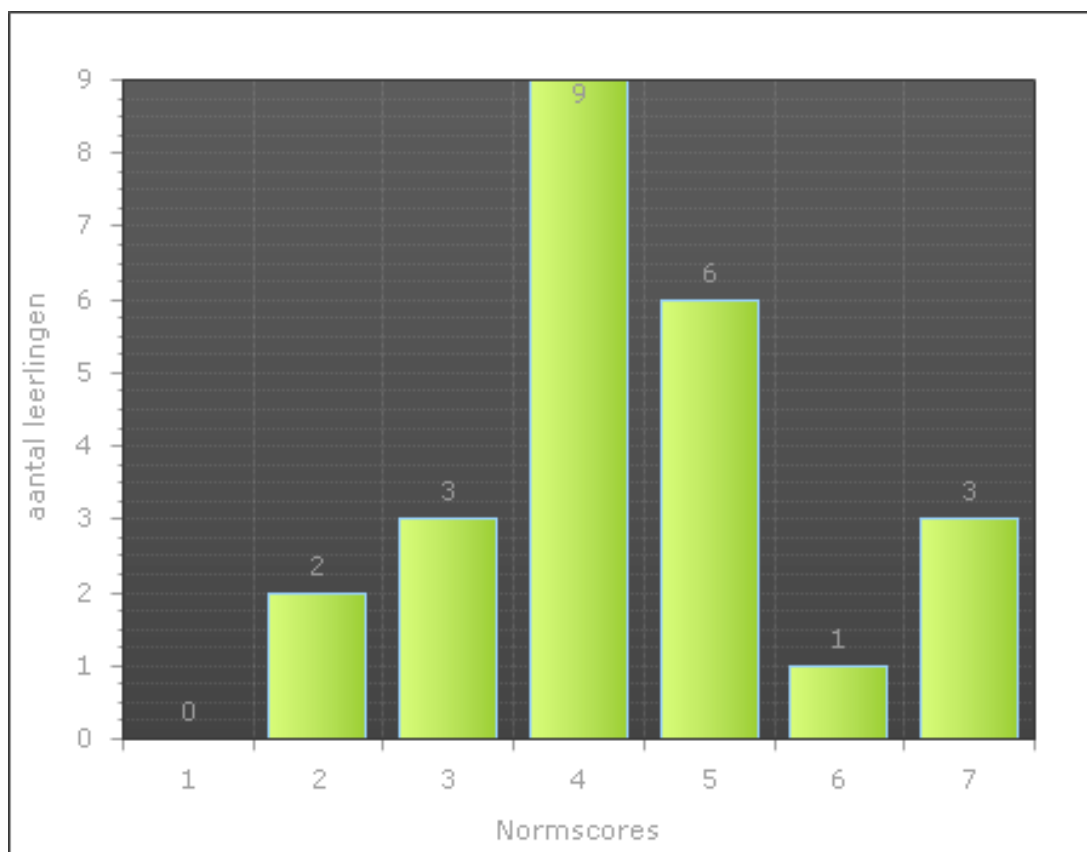
Dit is een prima resultaat. Blijkbaar een fijne klas om mee te werken waar een uitstekende sfeer heerst. Indien er leerlingen op het cluster onderlinge leerling-relaties of op sfeer in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, zijn dit leerlingen die zich waarschijnlijk niet veilig voelen in deze klas. Worden zij gepest of buitengesloten? Ga eens in gesprek met deze leerlingen. Neem eventueel een sociogram af in je klas om te kijken of er subgroepen zijn en wie de leidersfiguren in je klas zijn.

Zijn er scores van leerlingen die afwijken van de rest van de klas?? Bijvoorbeeld bij een grote spreiding ($SD > 1,4$). Leerlingen hebben dan zeer uiteenlopende meningen.

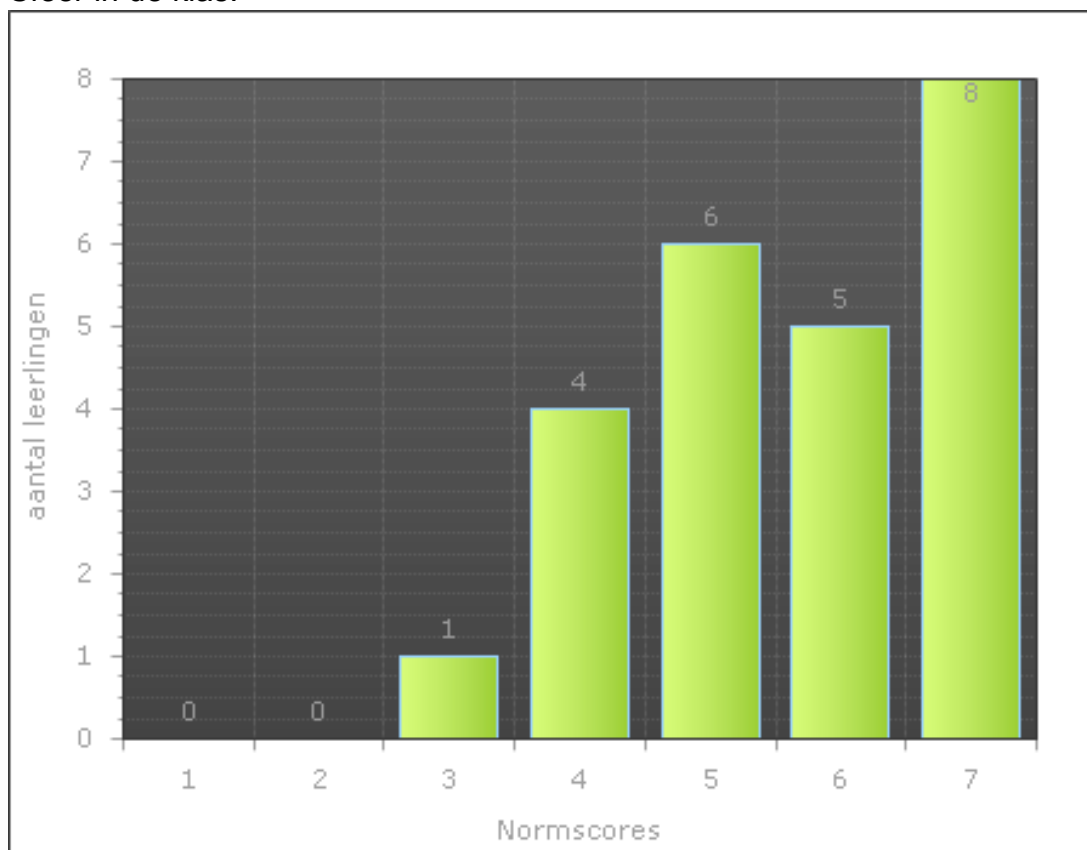
Ga eens na hoe dit komt door bijvoorbeeld een gesprek met de klas te houden.

Mogelijk biedt dan de handelingswijzer van de Klimaatschaal hiervoor

aanknopingspunten. Ad Donkers



Sfeer in de klas:



Rapportage Klimaatschaal



Schooljaar: 2014/2015
 Klas: groep 6/7
 Lijst: Patty Klein

Voornaam	Achternaam	Geslacht	Orde in de klas	Kwaliteit interactie leerkracht – leerling
	a	Meisje	6	4
	a	Meisje	6	5
	a	Meisje	6	4
	a	Meisje	3	3
	a	Meisje	4	4
	a	Jongen	4	3
	a	Jongen	3	4
	a	Meisje	5	4
	a	Meisje	5	4
	a	Meisje	4	4
	a	Jongen	5	3
	a	Meisje	5	3
	a	Meisje	4	4
	a	Meisje	4	4
	a	Meisje	6	7
	a	Meisje	5	4
	a	Meisje	3	5
	a	Meisje	5	4
	a	Meisje	7	5
	a	Jongen	4	5
	a	Jongen	5	5
	a	Jongen	5	4
	a	Jongen	3	4
	a	Jongen	4	3

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Orde in de klas:	4,63	1,07	3,04	0,45
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	4,13	0,88	3,49	0,30

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Verslag

In vergelijking met de normgroep scoort de klas **op het cluster 'orde in de klas' bovengemiddeld en op 'interactie met leerlingen' gemiddeld**. Dat is een ruim voldoende tot voldoende resultaat. De leerlingen ervaren dat je ruim voldoende orde houdt in de klas en dat de communicatie met hen voldoende is.

Indien er leerlingen op het cluster orde in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, probeer dan eens te achterhalen wat hiervan de oorzaak kan zijn. Zijn dit leerlingen die meer structuur nodig hebben? Ben je duidelijk in je verwachtingen en regels naar deze leerlingen? Ga eens in gesprek met deze leerlingen.

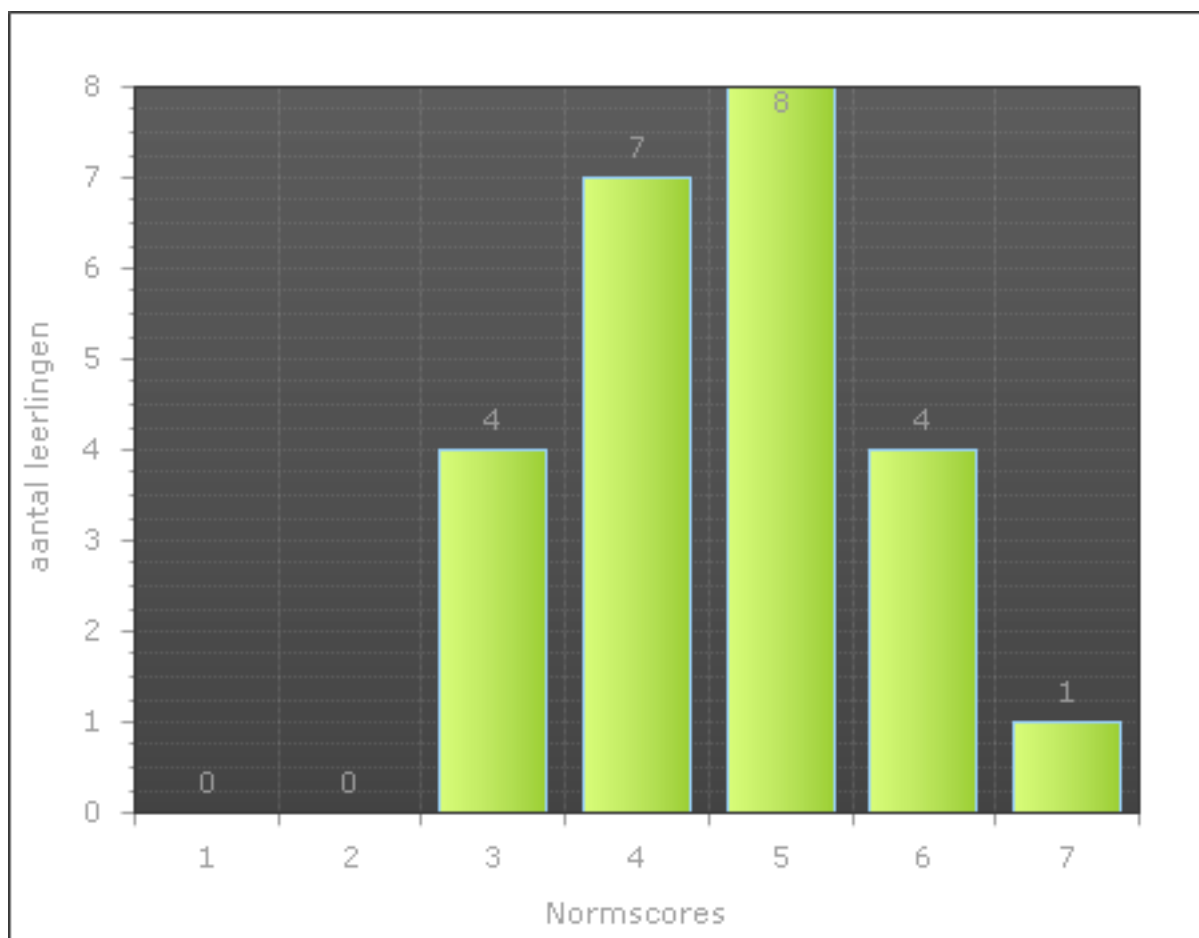
Indien er leerlingen op het cluster interactie in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, probeer dan eens te achterhalen wat hiervan de oorzaak kan zijn. Deze leerlingen hebben blijkbaar andere verwachtingen in de communicatie met de leraar. Is er bij deze leerlingen een behoefte aan een beter contact met de leraar: mogelijk willen deze leerlingen dat er meer geluisterd wordt naar hen en dat de leraar regelmatig met hen praat en positieve feedback geeft op hun functioneren. Ga eens in gesprek met deze leerlingen.

Zijn er scores van leerlingen die afwijken van de rest van de klas?? Bijvoorbeeld bij een grote spreiding ($SD > 1,4$). Leerlingen hebben dan zeer uiteenlopende meningen.

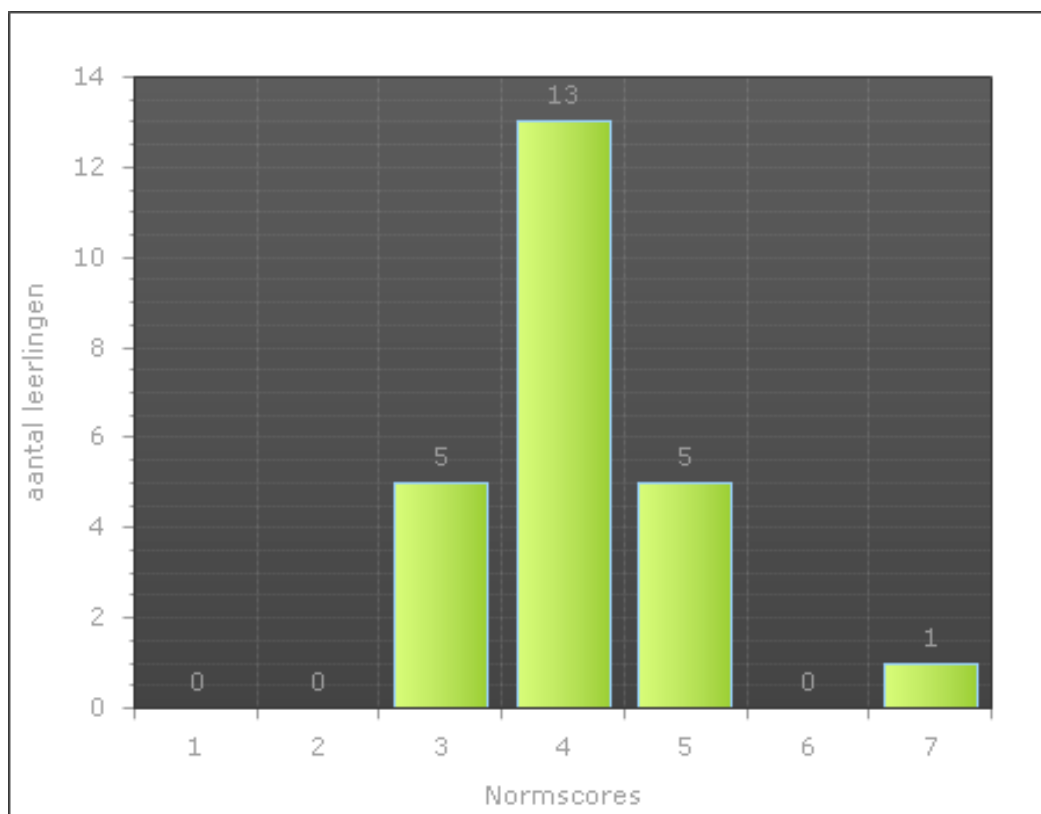
Ga eens na hoe dit komt door bijvoorbeeld een gesprek met de klas te houden.

Mogelijk biedt de handelingswijzer van de Klimaatschaal

aanknopingspunten. Ad Donkers



Kwaliteit interactie leerkracht-leerling



Bijlage 5: Eindmeting Sociogram en Klimaatschaal

Open sociogram – kruistabel samen werken

Toelichting

Vul de tabel per leerlinglijst in, kijkend van boven naar beneden (verticaal).

Noteer horizontaal en verticaal de namen van leerlingen uit de groep.

Geef de hokje een kleur wat betreft het samen werken: kleur hokje groen bij positief, rood bij negatief, laat het wit bij neutraal.

Meting 2 21-11-2014

Namen van de leerlingen																												
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
30																												
31																												
32																												

Rapportage Klimaatschaal



Schooljaar: 2014/2015
 Klas: groep 6/7
 Lijst: Patty Klein

Voornaam		Achternaam	Geslacht	Orde in de klas	Kwaliteit interactie leerkracht – leerling
		a	Meisje	6	7
		a	Jongen	4	4
		a	Meisje	5	5
		a	Meisje	5	5
		a	Jongen	6	4
		a	Meisje	7	5
		a	Meisje	5	4
		a	Jongen	5	3
		a	Jongen	6	5
		a	Jongen	3	2
		a	Meisje	4	5
		a	Meisje	7	5
		a	Meisje	2	5
		a	Jongen	4	2
		a	Meisje	4	3
		a	Jongen	4	4
		a	Meisje	5	4
		a	Meisje	5	4
		a	Meisje	4	3
		a	Meisje	6	5
		a	Meisje	6	4
		a	Meisje	4	4
		a	Meisje	6	5
		a	Jongen	4	4

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 7)	
	GEM	SD	GEM	SD
Orde in de klas:	4,88	1,20	3,17	0,46
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	4,21	1,08	3,50	0,39

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Verslag

In vergelijking met de normgroep scoort de klas **op het cluster 'orde in de klas' bovengemiddeld en op 'interactie met leerlingen' gemiddeld**. Dat is een ruim voldoende tot voldoende resultaat. De leerlingen ervaren dat je ruim voldoende orde houdt in de klas en dat de communicatie met hen voldoende is.

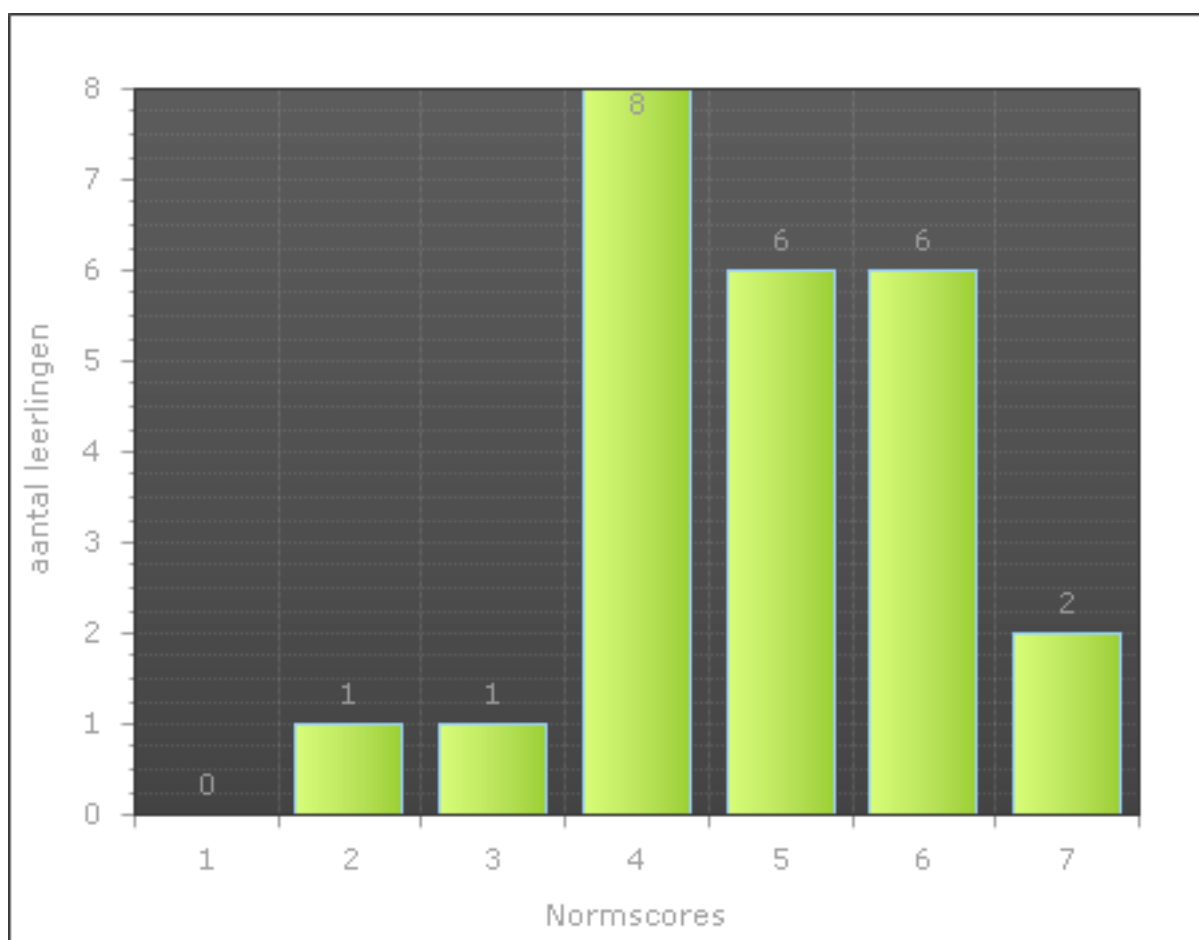
Indien er leerlingen op het cluster orde in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, probeer dan eens te achterhalen wat hiervan de oorzaak kan zijn. Zijn dit leerlingen die meer structuur nodig hebben? Ben je duidelijk in je verwachtingen en regels naar deze leerlingen? Ga eens in gesprek met deze leerlingen.

Indien er leerlingen op het cluster interactie in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, probeer dan eens te achterhalen wat hiervan de oorzaak kan zijn. Deze leerlingen hebben blijkbaar andere verwachtingen in de communicatie met de leraar. Is er bij deze leerlingen een behoefte aan een beter contact met de leraar: mogelijk willen deze leerlingen dat er meer geluisterd wordt naar hen en dat de leraar regelmatig met hen praat en positieve feedback geeft op hun functioneren. Ga eens in gesprek met deze leerlingen.

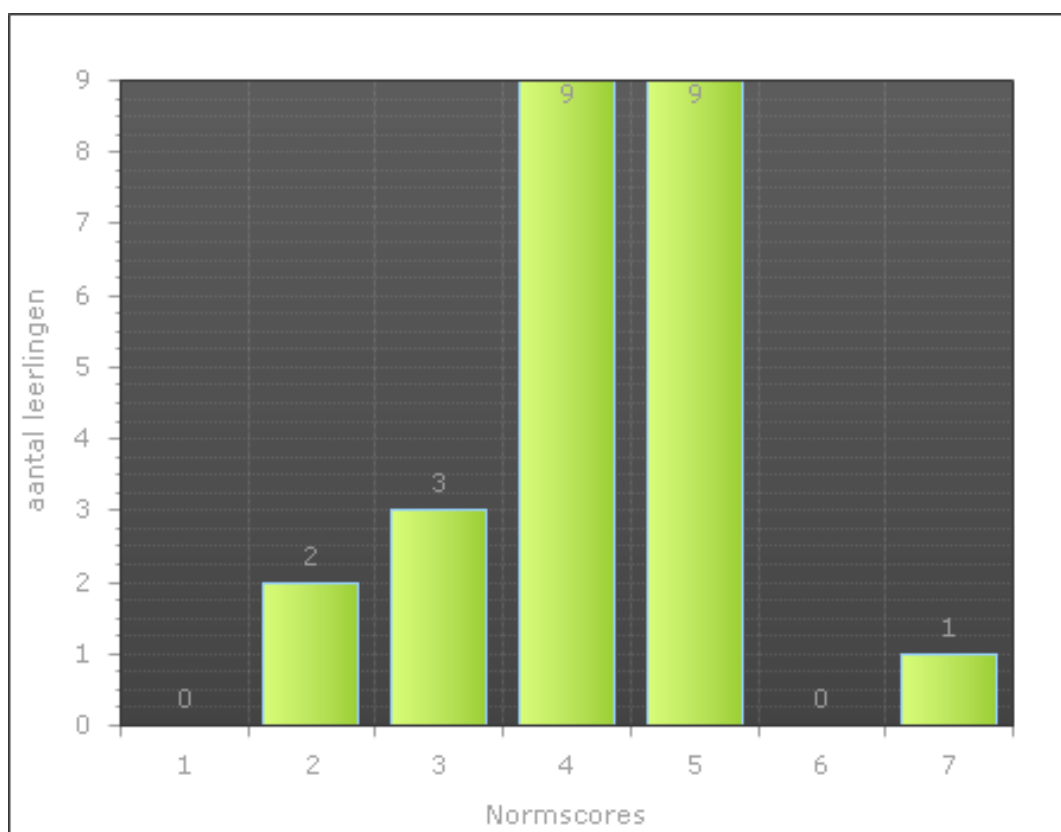
Zijn er scores van leerlingen die afwijken van de rest van de klas?? Bijvoorbeeld bij een grote spreiding ($SD > 1,4$). Leerlingen hebben dan zeer uiteenlopende meningen. Ga eens na hoe dit komt door bijvoorbeeld een gesprek met de klas te houden.

Mogelijk biedt de handelingswijzer van de Klimaatschaal

aanknopingspunten. Ad Donkers



Kwaliteit interactie leerkracht-leerling



Rapportage Klimaatschaal

Schooljaar: 2014/2015
 Klas: groep 6/7
 Lijst: Klimaat in de klas



Voornaam		Achternaam	Geslacht	Kwaliteit onderlinge leerling relaties	Sfeer in de klas
		a	Jongen	4	5
		a	Meisje	7	7
		a	Meisje	4	5
		a	Meisje	5	4
		a	Jongen	7	6
		a	Meisje	4	7
		a	Meisje	6	6
		a	Jongen	3	6
		a	Jongen	5	7
		a	Jongen	1	2
		a	Meisje	4	7
		a	Meisje	5	6
		a	Jongen	1	5
		a	Meisje	2	3
		a	Meisje	5	6
		a	Jongen	3	4
		a	Meisje	4	7
		a	Meisje	5	6
		a	Meisje	6	7
		a	Meisje	3	6
		a	Meisje	4	6
		a	Meisje	6	7
		a	Meisje	5	6
		a	Meisje	1	4
		a	Jongen	4	7

	Normscores (1 t/m 7)		Ruwe scores (1 t/m 4)	
	GEM	SD	GEM	SD
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	4,16	1,67	3,32	0,70
Sfeer in de klas:	5,68	1,35	3,57	0,43

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Verslag

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas **op de kwaliteit van de onderlinge leerling- relaties gemiddeld en op het cluster sfeer in de klas zeer hoog**. Dit is een voldoende tot prima resultaat. Blijkbaar een fijne klas om mee te werken waar een zeer goede sfeer heerst.

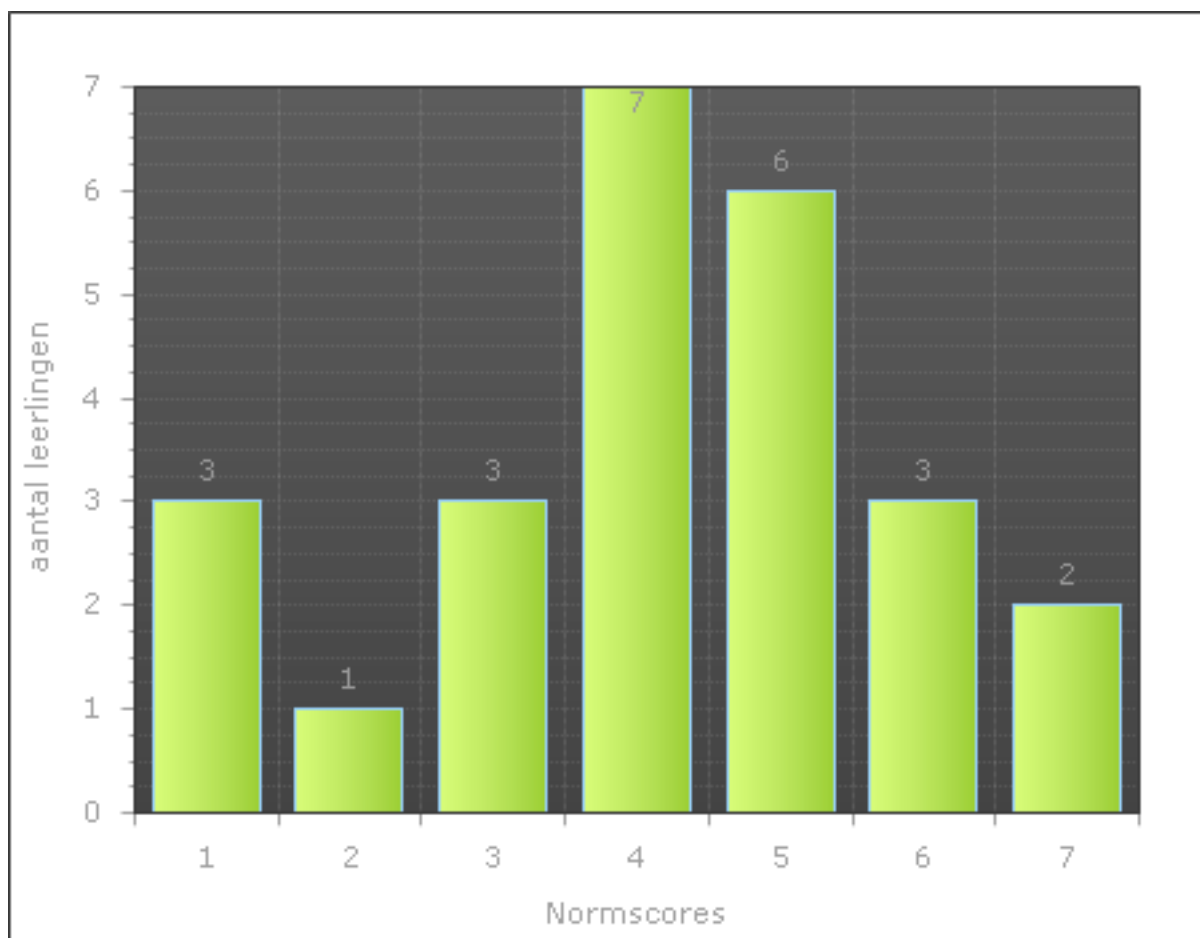
Indien er leerlingen op het cluster onderlinge leerling-relaties of op sfeer in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, zijn dit leerlingen die zich waarschijnlijk niet veilig voelen in deze klas. Worden zij gepest of buitengesloten? Ga eens in gesprek met deze leerlingen. Neem eventueel een sociogram af in je klas om te kijken of er subgroepen zijn en wie de leidersfiguren in je klas zijn.

Zijn er scores van leerlingen die afwijken van de rest van de klas?? Bijvoorbeeld bij een grote spreiding ($SD > 1,4$). Leerlingen hebben dan zeer uiteenlopende meningen.

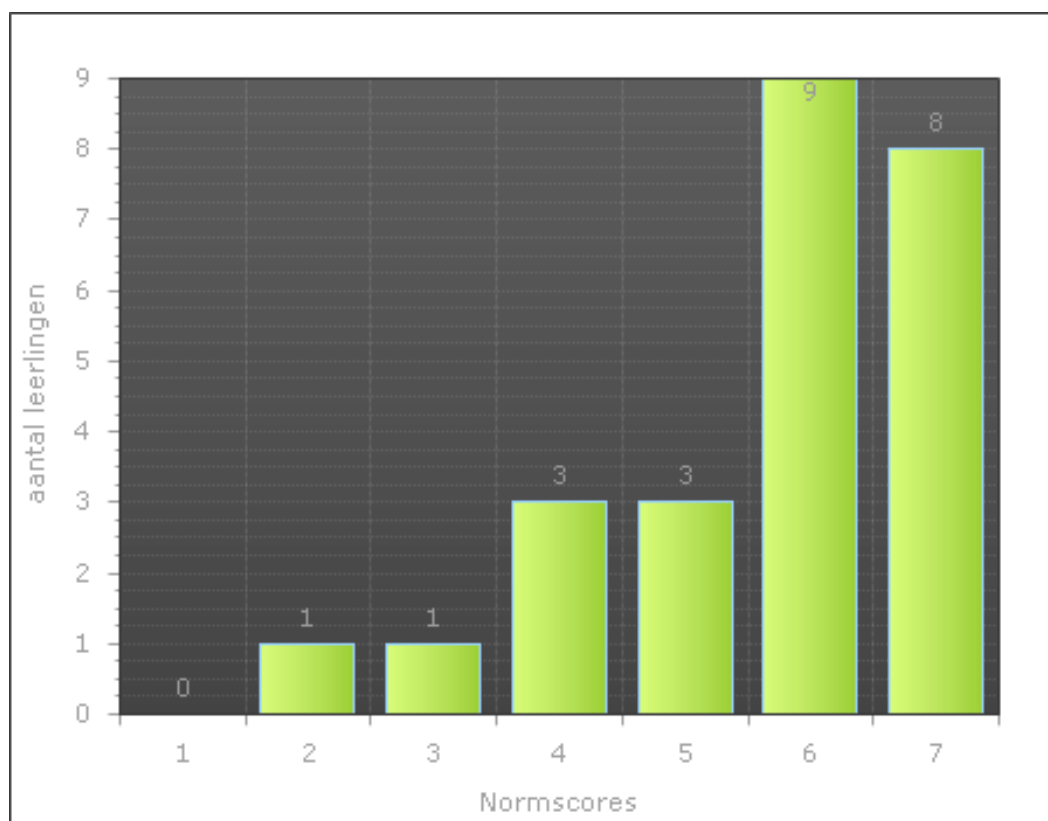
Ga eens na hoe dit komt door bijvoorbeeld een gesprek met de klas te houden.

Mogelijk biedt de handelingswijzer van de Klimaatschaal hiervoor

aanknopingspunten. Ad Donkers



Sfeer in de klas:



Bijlage 6: Logboek

Kleurcode om het onderzoeksproces te kunnen volgen.

	Bespreking collega's/ intern begeleiders/ directie
	Groepsactiviteiten met leerlingen
	Interview / kindgesprekken
	Observatie
	Persoonlijke professionalisering en andere activiteiten
	Literatuur/ nieuwe bronnen
	Interactie ouders

Datum	Activiteit	Resultaten/uitkomsten
21-04-2014	Bespreking collega en intern begeleidster over mijn onderwerp en onderzoeksvraag.	Onderwerp groepsklimaat en externaliserend gedrag wordt goed gekeurd.
25-04-2014	Vanaf deze datum ga ik op zoek naar literatuur en bronnen.	Een heleboel boeken uit de modules van SEO kan ik gebruiken.
05-05-2014	Literatuur en bronnen → welk onderzoek is al verricht m.b.t. mijn onderzoeksvraag	Ik vind twee eerdere onderzoeken.
13-06-2014	Gesprek directie over formatie	Ik krijg groep 6/7. De groep waar mijn voorstel op is gebaseerd.
10-07-2014	Beoordeling onderzoeksvoorstel	Ik heb de toets gehaald, een 7.
14-07-2014	Interview vorige groepsleerkracht	Zie bijlage.
15-07-2014	Leerlingoverdracht groep 6 en groep 7	Leerlingen doorgesproken.
18-07-2014	Literatuur en bronnen verzameld.	Literatuur die bruikbaar is geordend.
26-08-2014	Groepsvormende activiteiten gepland met duo-collega	Activiteiten uit: Grip op de groep, De groene spelen, Skateboardsyndicaat, Bouwen aan je groep.
27-08-2014	Bespreken 'Klimaatschaal': Hoe ga je om met een nieuwe groep leerlingen	Bekeken welke onderdelen we al doen en wat we nog kunnen uitbreiden en toevoegen.
Week 36 en 37	Interview individuele leerlingen groep 6	Leerlingen vertellen over hoe zij de groepssfeer

	Kindgesprekken	vorige schooljaren ervaren hebben
01-09-2014	Kennismakingsspel 'spinnenweb' (www.diomedon.nl)	Elkaars namen leren kennen.
01-09-2014	Iedere dag na de pauze voorlezen uit: 'Skateboardsyndicaat'. Daarna erover praten en normen bepalen, met behulp van de vragen die bij het boek horen www.gripopdegroep.nl	Normen en waarden worden besproken.
01-09-2014	Grip op de groep: 'Dit ben ik'	Norm: je veilig voelen. Iedereen heeft een blad gemaakt over zichzelf, met tekeningen, foto's en tekst.
02-09-2014	'Dit ben ik' lezen van de ander, daarna worden er vragen over gesteld.	De kinderen en de juffen leren elkaar steeds beter kennen.
02-09-2014	Blad: Wat verwacht je dit jaar?	De kinderen hebben opgeschreven wat ze van het leerjaar verwachten, maar ook van de juffen.
04-09-2014	Grip op de groep: 'Bla Bla Bla' en 'Ik luister naar je'	Norm: positieve communicatie. Doel gehaald.
05-09-2014	Toneelstukje uitwerken en opvoeren voor de school met als jaarthema: 'weet niet geldt niet, er is altijd een antwoord'.	Er wordt door de groep een norm bepaald.
05-09-2014	Kindgesprekken	Ik vraag de kinderen wat ze van de eerste week vonden. Wat vind je goed gaan, waar ben je blij mee, wat moeten we nog weten.
08-09-2014	Observatie in de klas zonder dat ik les geef	Ik noteer steekwoorden
08-09-2014	Activiteit: 'schoot zitten' Activiteit: 'buiklachen'	Norm: samenwerken. De groep heeft doel behaald. Gezamenlijk plezier maken
09-09-2014	Regels worden opgesteld door de kinderen	Normen en waarden worden door de kinderen benoemd, besproken en door de klas opgesteld.
09-09-2014	Activiteit: 'Ik ben.....'	Norm: positieve

		communicatie. Kinderen benoemen elkaars talenten en positieve eigenschappen.
10-09-2014	Activiteit ' op goede volgorde' (www.diomedon.nl)	Norm: samenwerken zonder praten. Groep heeft doel behaald.
10-09-2014	OND bijeenkomst	Informatie over validiteit en strategieën en technieken.
11-09-2014	Leerlingen vullen de klimaatschaal in	Een duidelijk beeld van de sfeer in de klas en mijn rol als leerkracht.
11-09-2014	Activiteiten: 'de knoop' en 'ik draai rond' (www.diomedon.nl) activiteit: 'gericht luisteren'	Norm: samenwerken en luisteren. De groep vond 'de knoop' heel lastig. Is niet helemaal gelukt. Andere doel behaald.
11-09-2014	OND bijeenkomst	Informatie over data en conclusies
15-09-2014	Observatie in de klas zonder dat ik les geef	Ik noteer steekwoorden
16-09-2014	Groene Spelen: 'rise up' Grip op de groep: 'kring van knieën'	Norm: samenwerken. Groep heeft doel behaald.
17-09-2014	Oudervertelgesprekken (schoolbreed). Ouder vertelt over kind, leerkracht luistert en stelt verhelderingsvragen.	Kennismaking ouders. Positieve geluiden. Leerlingen gaan nu met plezier naar school.
19-09-2014	Grip op de groep: 'landkaart maken' (doen we vier lessen over)	Norm: samenwerken. Doel behaald.
22-09-2014	Grip op de groep: 'deinen' en 'blindemannetje'	Norm: je veilig voelen. Doelen behaald.
22-09-2014	Leerlingen vullen een open sociogram in m.b.t. spelen en werken	Sociale verhoudingen worden zichtbaar.
22-09-2014	Leerlingen vullen de 'Klimaatschaal' in. Vragenlijst sfeer in de klas en vragenlijst over mij als leerkracht.	Sfeer in de klas: ruim voldoende Leerkracht: ruim voldoende
23-09-2014	Observatie in de klas zonder dat ik les geef	Ik noteer steekwoorden
25-09-2014	Methode Trefwoord: elkaar complimenten geven.	Norm: positieve communicatie. Doel behaald.

25-09-2014	Grip op de groep: 'letters en cijfers'	Norm: respecteer elkaar Doel behaald.
27-09-2014	Recente literatuur en bronnen gezocht	Bruikbare literatuur geordend.
29-09-2014	Observatie ib in de groep. Kijkvraag: hoe ervaren jullie de groepssfeer op dit moment?	Complimenten voor ons plan van aanpak. De sfeer ervaren zij als beduidend anders dan vorig schooljaar, in positieve zin. Meer ontspannen.
01-10-2014	Klasindeling veranderd in overleg met collega's. Groep 6 zat in groepjes, maar dit zorgde voor veel irritatie naar elkaar. Dit is zonde van de sfeer. Tafels in rijen van drie, enkele tafels alleen en één groepje van vier in verband met ruimtegebrek.	Na twee dagen kunnen we stellen dat het beter werkt. De kinderen vinden het prettiger, er is meer rust en minder irritaties.
06-10-2014	Observatie in de klas zonder dat ik les geef	Ik noteer steekwoorden
08-10-2014	Complimentenmuur geïntroduceerd	Met name groep 6 kan behoorlijk kibbelen en alleen maar zeggen wat iemand niet goed doet. Complimenten kunnen de sfeer aangenamer maken.
09-10-2014	1 ^e vergadering bespreking reilen en zeilen in de klassen.	Vertrouwelijk
13-10-2014	Observatie in de klas zonder dat ik les geef	Ik noteer steekwoorden
14-10-2014	Presentatie aan het team over mijn opleiding tot nu toe. Ook licht ik hier mijn onderzoek toe.	Kennis delen is belangrijk. Collega's enthousiast maken.
15-10-2014	Complimentenmuur uitgebreid. Niet alleen complimenten aan vriendjes/vriendinnetjes waar je veel mee speelt, maar ook kinderen die je nog nooit een compliment hebt gegeven.	In het begin was dit spannend. Nadat drie kinderen het voortouw hebben genomen, volgde de rest.
27-10-2014	Oudergesprek Y. over welbevinden en sociale vaardigheden.	vertrouwelijk
28-10-2014	Na de herfstvakantie groepjes groep 7 gewisseld.	Wisseling stimuleert samenwerking met alle

		kinderen. Minder irritaties omdat je weet dat het voor een bepaalde periode is dat je bij elkaar zit. Groep 6 niet gewisseld, omdat dit onverwachts voor de vakantie al is gebeurd.
28-10-2014	Oudergesprek T. over welbevinden	vertrouwelijk
28-10-2014	Vorbereiding voor onze weeksluiting 14 november 2014. Kinderen werken samen en zorgen ervoor dat iedereen een keer op het podium komt.	Groep 6 en 7 mengt zich voor de optredens. Leuk. Iedereen krijgt een aandeel.
29-10-2014	Oudergesprek M. over welbevinden	vertrouwelijk
30-10-2014	Oudergesprek, niet gepland, klachten van een ouder over een leerling in de groep	vertrouwelijk
31-10-2014	Gezelschapsspelletjes spelen, omgaan met winnen en verliezen	Goede sfeer, eerlijk gespeeld.
31-10-2014	Ouder-kindgesprek N. over (negatieve) rol binnen de groep	vertrouwelijk
03-11-2014	Observatie in de klas zonder dat ik les geef	Ik noteer steekwoorden
04-11-2014	Binnen de vereniging horen wij positieve verhalen over Rots en Water training. Onze klas komt hiervoor in aanmerking en we mogen de training van 10 weken volgen.	Resultaat moeten we nog afwachten.
06-11-2014	Studiedag 'Leren leren in de 21 ^e eeuw'.	Ik word geïnspireerd over denken in mogelijkheden en kan hier in de klas mee aan de slag.
07-11-2014	Ik ben twee dagen niet in de klas geweest in verband met studiedagen. Er zijn wat onuitgesproken conflicten. Ik laat de leerlingen zelf conflicten uitspreken en het oplossen.	Dit gaat redelijk. Sommige leerlingen vinden het moeilijk om hen aandeel erin te erkennen en hier heb ik geholpen. Al met al zijn de meeste er met elkaar uitgekomen.
11-11-2014	Observatie in de klas zonder dat ik les geef	Ik noteer steekwoorden
11-11-2014	Evaluatiegesprek O. met	Vertrouwelijk.

	leerkrachten, ib-er, moeder, O. en mevrouw van instantie.	
12-11-2014	Studiedag oplossingsgericht werken	Ik neem hier theorie uit mee die de groepssfeer ten goede kan komen en hoe ik als leerkracht het beste kan handelen.
13-11-2014	Onderzoek van collega gekregen van het Kohnstamm Instituut over zorgleerlingen	Heel bruikbaar voor mijn onderzoek.
13-11-2014	Directeur gesprek met O.	Vertrouwelijk
18-11-2014	Tweede vergadering bespreking reilen en zeilen in de klassen.	Vertrouwelijk
20-11-2014	Groepsbezoek en observatie ib. Ik ga aan de slag met een samenwerkingsopdracht waarbij de leerlingen een uitnodiging moeten maken.	Ik ben enorm trots op het eindresultaat. De leerlingen hebben gezamenlijk het doel bereikt.
20-11-2014	Gesprek ib over de observatie	Ib: de sfeer voelde goed, erg knap hoe de groep het doel heeft bereikt.
21-11-2014	Eerste Rots en Water training	Kinderen zijn enthousiast en het is helder dat we met elkaar aan dingen moeten werken.
21-11-2014	2 ^e meting klimaatschaal en 2 ^e keer invullen sociogram	2 ^e meting klimaatschaal is ongeveer gelijk aan meting 1. Ook bij het sociogram is niet veel veranderd.

Bijlage 7: Verwerkingsopdracht GDR1 Externaliserend gedrag

Docent: W. Vonck

Lesplaats: Rotterdam

In het gedrag dat kinderen kunnen vertonen wordt een onderscheid gemaakt tussen gedrag dat naar buiten toe is gericht (externaliserend gedrag) en gedrag dat naar binnen gekeerd is (internaliserend gedrag). In het eerste geval kan de omgeving veel last ondervinden van het gedrag en in het tweede geval heeft de leerling zelf er vooral hinder van (Van Overveld, 2013; Van Lieshout, 2009; Delfos, 2000).

Brophy (1996) maakt onderscheid tussen een achttal 'probleemtypen' (Van der Wolf & Van Beukering (2013):

1. Dwars, dwingend, onrustig en brutaal
2. Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend
3. Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief
4. Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd
5. Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend
6. Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht
7. Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber
8. Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig

De eerste drie typen gedragsproblemen worden het meest frequent genoemd. Dit komt overeen met onderzoek waaruit blijkt dat externaliserende problematiek het meest wordt opgemerkt (DeKlerck, 2011; Van der Wolf e.a., 2013; Van Overveld, 2013).

Als ik kijk naar mijn eigen praktijk komt dit overeen met het onderzoek. In een teamvergadering heb ik collega's de acht 'probleemtypen' laten zien. Collega's en ook ikzelf, ervaren de meeste problemen met kinderen waarvan het gedrag naar buiten is gericht. Dit komt name omdat dit gedrag zorgt voor onrust in de groep en voor conflicten met medeleerlingen en de leerkracht. Ik ben mij er van bewust dat mijn kennis rondom internaliserende problematiek minimaal is, vandaar dat ik deze module ook heb gevolgd.

In de gevolgde module zijn vier soorten externaliserende gedragsproblemen behandeld. In overleg met critical friends heb ik besloten om ze niet alle vier even uitgebreid te beschrijven, maar kijkende welke kennis het meest toepasbaar is in mijn praktijk.

Hechtingsstoornissen

Gehechtheid is de affectieve band van een kind met een opvoeder die regelmatig met het kind omgaat en aan wie het kind troost ontleent in tijden van stress en spanning (Van Lieshout, 2009). Ervaart een kind echter dat de ouders niet aan de basisbehoeften tegemoet komen en zich onbetrouwbaar gedragen, dan kan een hechtingsstoornis ontstaan die zich voor het vijfde levensjaar manifesteert. Dit kan belangrijke gevolgen hebben: onbekwaamheid vertrouwensvolle relaties aan te gaan, uittestgedrag, mensen gebruiken en de strijd aan gaan. Het is een soort overlevingsgedrag om een onderliggend

gevoel van gebrek aan basisvertrouwen en basisveiligheid te maskeren (Van Lieshout, 2009). In de visie van mijn praktijkschool staat beschreven dat de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie een belangrijke rol spelen. Een relatie is gebaseerd op het gevoel van erbij horen en veiligheid. Als je als leerkracht te maken krijgt met een kind met hechtingsproblematiek dan vraagt dit een aparte aanpak. Wees vriendelijk en geduldig en help het zelfvertrouwen te herstellen. Het kind moet merken dat jij niet voor de gek te houden of af te leiden bent. Wees rustig en neem de verantwoordelijkheid voor alles wat er misgaat. Pas op voor overeisen (Van Lieshout, 2009). Als ik naar mezelf kijk zou ik zo'n leerling graag extra aandacht willen geven en voor hem op willen komen. Dit is een valkuil waar ik als leerkracht niet in moet trappen.

ADHD

Attention Deficit Hyperactivity Disorder heb ik verwerkt in een memorandum met behulp van Van Lieshout (2009), Delfos (2012) en Vaessen (2012) (bijlage 7.1). Ik heb hiervoor gekozen, omdat ADHD een term is die op school vaak genoemd wordt en waar ik in de praktijk veel mee te maken heb. Waar ik mij over verbaas is dat in de praktijk ADHD vooral geassocieerd wordt met negatief gedrag. Leerkrachten vinden de kinderen druk, impulsief en chaotisch. Bij mij op school is het zelfs zo dat in het groepsoverzicht (Pamijer, Van Beukering & De Lange, 2009) ADHD weggezet diende te worden onder het kopje 'belemmerd'. Door mijn kritische houding en door theoretische kennis ben ik met collega's in gesprek gegaan, dat dit wel erg kort door de bocht is. Ik vind het belangrijk dat we uitgaan van de krachten van de kinderen en daarop inspelen.

I. uit mijn groep 8 is gediagnosticeerd met ADHD. Automatiseren vindt zij onzettend lastig, maar een dansje nadoen uit een videoclip lukt haar direct. I. heeft bewegingen bedacht bij de tafelsommen die zij lastig vindt en het gaat een stuk beter.

ODD/CD

Oppositional Defiant Disorder en Conduct Disorder vallen onder de disruptieve gedragsstoornissen met als kenmerken oppositioneel, agressief en antisociaal gedrag. Het is normaal dat kinderen zich wel eens tegen volwassenen verzetten.

Pas als het gedrag lange tijd ongepast blijft en een ongunstige invloed heeft op het functioneren van het kind, is er sprake van een gedragsstoornis (Van Lieshout, 2009). ODD is de milde variant van de antisociale, agressieve gedragsstoornis CD.

Wat ik erg interessant vond om te lezen, is dat er veel verschillende meningen zijn over de oorzaken van deze gedragsstoornissen. Van Lieshout (2009, p. 224) beschrijft een aantal theoretische gezichtspunten van waaruit de gedragsstoornissen bekeken kunnen worden, namelijk de

- leertheoretische visie: het antisociale gedrag is een aangeleerde inadequate oplossing van een sociaal probleem
- sociale leertheorie: antisociaal gedrag is aangeleerd door de gevolgen die het gedrag oproept. Door veel straf en weinig beloning leren deze kinderen de verkeerde dingen

- gezinstheorieën: gezinskenmerken die het antisociale gedrag in stand houden
- psychodynamisch gezichtspunt: belevingen die kinderen nu hebben worden gekleurd door vroegere ervaringen
- biologisch gezichtspunt: antisociaal gedrag zou deels genetisch bepaald zijn

Er wordt vanuit gegaan dat er sprake is van een combinatie van meerdere kind- en omgevingsfactoren bij het ontstaan van ODD en CD. Scott (zoals geciteerd in Van Lieshout, 2009) ziet met name de opvoedingsstijl als de belangrijkste oorzaak, terwijl Matthys (2012) stelt dat ODD geen opvoedingsprobleem is, maar een leerprobleem omdat de signalen in de hersenen niet goed gekoppeld worden. Als gedragsspecialist vind ik het belangrijk om de onderzoeken en theorie hierover in de gaten te houden.

In de module zijn mijn praktijkervaringen wat betreft het verschil in gedrag tussen jongens en meiden bevestigd. Jongens hebben vaak één keer enorme heibel wat zichtbaar is en waar agressie bij komt kijken, terwijl bij meiden een conflict soms wekenlang aanhoudt, wat onzichtbaar is en venijnig. Overveld (2009, p. 237) geeft hierover een mooi voorbeeld.

Een jongen Tim wordt dag in dag uit gepest door twee leerlingen uit de klas. Op een dag is hij het zo zat dat hij de pestkop met een plastic schep in zijn gezicht slaat. Tim overtreedt hiermee alle regels van de school. Misschien zijn de pesters wel zo geschrokken dat het pestgedrag voor altijd stopt. En dan was het wel de beste oplossing ooit...

Als leerkracht zie ik deze dingen gebeuren en snap ik ook dat een leerling het op een gegeven moment helemaal zat is. Op zo'n moment zou ik het agressieve gedrag niet goedkeuren en duidelijk maken dat het ook op een andere manier opgelost kan worden. Maar na een gesprek is het dan ook wel klaar en zou ik de agressieve leerling geen straf geven.

GTS

Volgens stichting Gilles de la Tourette (z.d.), is het syndroom Gilles de la Tourette een neuro-psychiatrische aandoening gekenmerkt door tics. Een tic is een plotselinge, snelle, terugkerende, niet-ritmische beweging of geluid.

Dikwijls hebben mensen met Tourette ook andere aandoeningen, zoals ADHD, OCD en ASS, waardoor er sprake is van comorbiditeit.

Tics ontstaan over het algemeen tussen het 4e en 6e levensjaar. Tics kunnen verergeren bij vermoeidheid en spanning. Als tics langer dan drie maanden niet voorkomen, kan je ervan af zijn. In de praktijk heb ik nog niet te maken gehad met een leerling met tics. Wat mij opviel is dat in het ondersteuningsprofiel van mijn praktijkschool staat aangegeven dat de school zich wil ontwikkelen in het begeleiden van leerlingen met Gilles de la Tourette. De aard van het fysieke probleem bepaalt welke deskundigheid er nodig is.

Literatuurlijst

Deklerck, J. & Overveld, K. van (2011). *De preventie piramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Leuven: Acco

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/ Den Haag: Acco

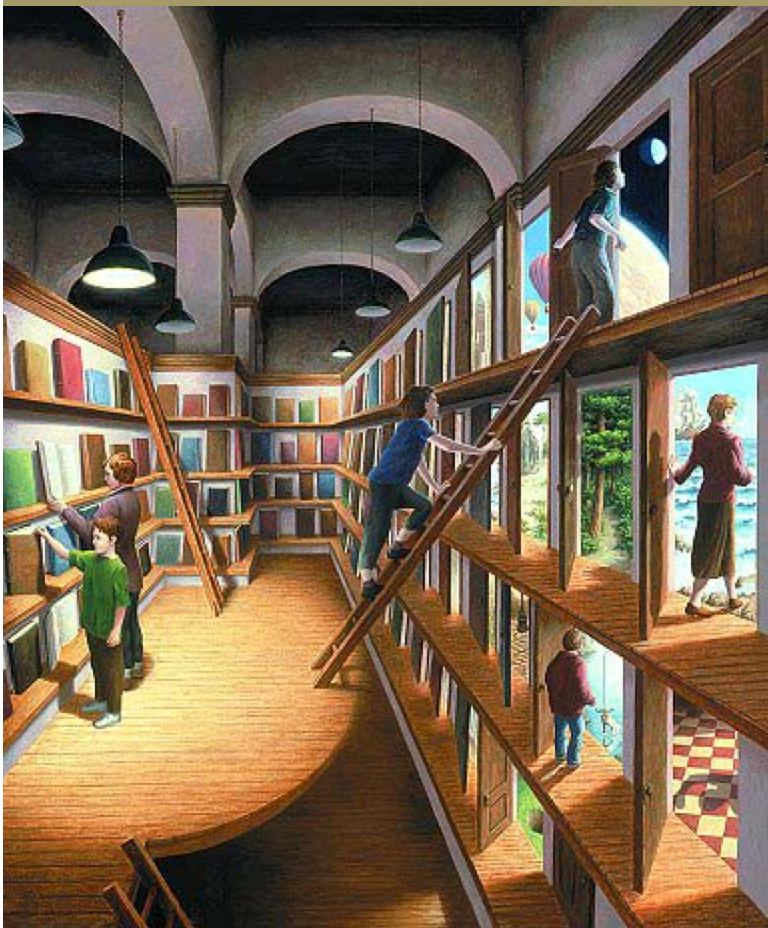
Matthys, W. (2012). *Niet altijd voor het leven*. Balans magazine, p. 44-47

Overveld, K. van (2013). *Groepsplan gedrag: planmatig werken aan passend onderwijs*. Hendrik-Ido-Ambacht: Pica

Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas. Kompas bij opbrengstgerichte handleingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2013). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Leuven/ Den Haag: Acco

Bijlage 7.1: Memorandum ADHD



THEMA'S:
- AD(H)D

Patty Klein

Datum: 8 april 2014



MEMORANDUM

Werkwijze :

Bij elk thema vul je vooraf, tijdens, en na de les het memorandum in van het thema van de bijeenkomst. Neem je voor de verwerkingsopdracht nog een ander thema, maak daarvoor dan ook een memorandum.

Probeer alle items te vullen, dan krijg je een goed beeld van de psychiatrische problematiek.

Er zijn 3 lege formats aangegeven.

Thema

- AD(H)D Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Wanneer/hoe komt dit thema voor in de normale ontwikkeling?

AD(H)D komt voor bij 1 op de 12/13 leerlingen.

Het is belangrijk om te weten wat normaal leeftijdsadequaat gedrag is. Leerlingen in groep 1 en 2 zijn nog lekker impulsief. Ook hun taakhouding is nog niet echt voldoende. Hyperactiviteit en ronddraaien en bewegen op je stoel zijn eerder regel, dan uitzondering.

Op welke leeftijd ontstaat deze stoornis? Wat zijn de symptomen?

Op jonge leeftijd komt AD(H)D voor. Meestal wordt het pas herkend als het kind naar school gaat.

De diagnose kan zo voor het 7^e levensjaar gesteld worden.

Er schijnen nieuwe richtlijnen te zijn voor het diagnosticeren van AD(H)D. Vanaf 2015 mag dit pas vanaf het 11^e levensjaar.

Symptomen zijn:

Aandachtsproblemen

- Onvoldoende aandacht voor details of achteloos fouten maken.
- Moeite om de aandacht bij taken of spel te houden.
- Niet lijken te luisteren.
- Aanwijzingen niet opvolgen of opdrachten niet kunnen afmaken.
- Moeite met organiseren van taken.
- Vermijden of afkeer hebben van taken die langdurige inspanning vragen
- Dingen kwijt raken die nodig zijn voor taken.
- Gemakkelijk afgeleid worden.
- Vergeetachtig bij dagelijkse bezigheden.

Hyperactiviteit:

- Onrustig bewegen met handen en voeten of draaien op stoel.
- Opstaan als zitten blijven verwacht wordt.
- Rondrennen of overal op klimmen als dit ongepast is.
- Moeilijk rustig kunnen spelen of ontspannende activiteiten uitvoeren.
- In de weer zijn of maar doordraven.

Aan een stuk door praten.

Impulsiviteit:

- Het antwoord eruit gooien voordat de vragen afgemaakt zijn.
- Moeite hebben met op de beurt wachten.

Verstoren van bezigheden van anderen.

Als deze symptomen ten opzichte van leeftijdsgenoten overmatig aanwezig zijn gedurende ten minste zes maanden, waardoor het dagelijks functioneren wordt belemmerd, kan er sprake zijn van AD(H)D.

Wat zijn oorzaken en risicofactoren

AD(H)D is is een in aanleg aanwezige problematiek, grotendeels erfelijk bepaald. Kinderen met een ouder met AD(H)D hebben een twee tot acht keer zo grote kans om AD(H)D te krijgen als het gemiddelde kind.

Of je de diagnose krijgt heeft weer alles te maken met het gegeven of je schools en sociaal disfunctioneert en dat heeft de maken met met de wisselwerking tussen aanlegfactoren en omgevingsfactoren. Dat de diagnose AD(H)D extreem veel voorkomt, heeft te maken met bijvoorbeeld de betere diagnostiek etc., maar ook met de ingewikkeldere schoolse en sociale omgevingsfactoren.

Hoe kun je het herkennen in de klas (observeren)

Moeite met aandacht voor het werk.
Snel afgeleid door externe prikkels.
Impulsief gedrag.
Overbeweeglijkheid.

Gevolgen voor het kind/de jeugdige

AD(H)D kan de kwaliteit van leven aantasten. Kinderen met ADHD functioneren minder goed in het onderwijs en in het contact met anderen. Vaak blijven de schoolprestaties achter, krijgen zij leerproblemen en lopen ze een ontwikkelingsachterstand op. Als een kind met ADHD de klachten tot in de adolescentie houdt, blijven de schoolproblemen bestaan en is de kans groot op problemen op het gebied van werk, presteren, relaties, rijvaardigheid, ongelukken en misbruik van genotmiddelen. Dit heeft negatieve consequenties voor de maatschappelijke positie.

Gevolgen voor de omgeving

De meeste ouders zijn zowel opgelucht als verdrietig, als ze de diagnose AD(H)D voor hun kind te horen krijgen. Opgelucht, omdat de problemen die zij ervaren een naam krijgen. Ze hebben zich niet verbeeld dat hun kind 'anders' was. En het ligt niet aan hun opvoeding. Verdriet, omdat hun kind een stoornis heeft, en nog wel een stoornis in de hersenen. Het zal niet zomaar 'beter' worden. Relatieproblemen en echtscheiding komen meer dan gemiddeld voor in gezinnen met een kind met AD(H)D. Die relatieproblemen zijn lang niet altijd de oorzaak van de AD(H)D, zoals hulpverleners vroeger wel beweerden, maar eerder het gevolg. Een kind met AD(H)D kan een zware wissel trekken op de relatie van zijn ouders (en op hun relatie met andere kinderen). De relatieproblemen tussen ouders hebben dikwijls wel weer een negatieve invloed op het kind met AD(H)D.

Broertjes en zusjes van kinderen met AD(H)D hebben een aantal speciale problemen. Zij krijgen noodgedwongen veel minder aandacht van hun ouders en ervaren dat er in het gezin met verschillende maten wordt gemeten. Bovendien hebben ze gemiddeld vaker te maken met uitgeputte ouders en een negatieve benadering door de omgeving.

Behandelmethoden

Je kunt de symptomen vrij goed behandelen en je kunt de omgeving zodanig inrichten, zowel thuis als op school, dat deze leerlingen zo goed mogelijk sociaal emotioneel en didactisch ontwikkelen.

Ook kun je AD(H)D herlabelen, waardoor het eerder een kracht is dan een zwakte, bijvoorbeeld ondernemend, actief, creatief, snel reagerend, oprecht.

In grote lijnen zijn er drie behandelingsvormen in de aanpak van kinderen met AD(H)D, die bewezen effectief blijken te zijn:

- medicatie
- psycho-educatie
- pedagogische handvatten

Medicamenteuze behandeling blijkt het meest effectief. Dit is een beleid tussen arts, ouders en leerlingen boven de 12 jaar oud. Onder de 12 jaar beslissen ouders dit. Omdat medicatie veelvuldig op school wordt toegediend, is het goed om iets te weten over de werking hiervan.

Het meest voorgeschreven medicament is methylfenidaat (Ritalin). Deze medicijnen werken gemiddeld 3-4 uur. Dan is het uit het bloed en uitgewerkt. Medikinet en Equasym werken al wat langer, namelijk tussen de 5 en 8 uur. Concerta heeft zelf een lange gereguleerde afgifte van 8 tot 12 uur. De medicatie zorgt ervoor dat de belangrijke neurotransmitters langer in de synaps blijven, waardoor de informatie beter door gaat naar de bestanden waar het aan dient te komen, waardoor de leerling zich beter concentreert, minder impulsief reageert en minder overbeweeglijk is.

Psycho-educatie is een term die verwijst naar allerlei educatieve en opvoedkundige interventies met de bedoeling mensen instrumenten (vaardigheden, kennis en zelfvertrouwen) in handen te geven om hun leven zelf weer in handen te nemen. Stap voor stap werk je op school naar meer autonomie voor de leerling, waardoor zij hun leven 'in eigen handen nemen'. Dat ze met hun problemen weten om te gaan en gebruik weten te maken van hun krachten.

Pedagogische handvatten heb je als leerkracht nodig om een positief zelfbeeld van de leerling te evolueren, waardoor je minder hoeft te corrigeren en de gedragsproblemen afnemen.

- voorstructureren (week-, dag-, uurplanners)
- stop-denk-doe methode. Als de leerling dit doorkrijgt complimenteer je hem/haar en geef je op een positieve manier hulp. Dit is een hele lastige manier voor AD(H)D'ers.
- prikkelreductie in je klas. Zorg dat je rust hebt in je klas.
- verminderen van overbeweeglijkheid. Organiseer kortdurende activiteiten waarbij de leerling kan bewegen.
- verbeteren van de concentratie. Stel een korte termijn doel hoe lang de leerling zich moet concentreren. Het gebruik van de computer kan hierbij helpen. Zorg voor afwisselende en prikkelende taken. Werken met een koptelefoon met muziek kan

helpen. De zachte muziek overstemt het geruis in de klas, waardoor de concentratie vaak toeneemt. Een time-timer werkt ook.

-verbeteren van de organisatie en planning. Maak gebruik van agenda's en help bij het ordenen van spullen. Geen overbodige spullen op tafel of in het kastje. Leer kinderen technieken om samenvattingen te maken. Onderstreep bijvoorbeeld de kernwoorden en maak daar een samenvatting van.

Afstemming in de klas

De bovengenoemde behandelmethoden zorgen ook voor afstemming in de klas. Vooral de pedagogische handvatten kunnen een belangrijk hulpmiddel zijn voor afstemming.

Als leerkracht is het belangrijk te kijken naar wat deze leerling met AD(H)D, in deze situatie, in deze klas nodig heeft. Dit kan verschillen per leerling met AD(H)D.

Hieronder beschrijf ik nog een aantal zaken waar de leerkracht rekening mee kan houden:

- aantrekkelijke en kleurrijke omgeving (prikkels kunnen kinderen met AD(H)D motiveren)
- dagplanning en takenlijsten zichtbaar maken
- afspraken over praten en stil zijn zichtbaar maken
- zorgen voor routine
- effectieve instructie
- help kinderen met AD(H)D informatie te structureren

Afstemming omgeving (ouders /verzorgers/jeugdzorg/team)

Het is belangrijk dat de leerkracht regelmatig contact heeft met de ouders van de leerling. Zij kunnen eventuele handelingsplannen ondersteunen door hier thuis ook mee aan de slag te gaan. Handelingsplannen samen opstellen met ouders is ook een mogelijkheid. Ouders kunnen ook baat hebben bij psycho-educatie vanuit de zorg. Ouders hebben een goede uitleg nodig over de AD(H)D en hoe men daar het beste mee om kan gaan.

Ervaringsboek / beeldmateriaal

- o Gezondheidsplein TV (2013). *ADHD - Kenmerken en verschil met ADD*. Geraadpleegd op 27 mei 2014
- o Het Klokhuis (2014). *ADHD – 20140415*. Geraadpleegd op 27 mei 2014

Bronnen: Literatuur en digitale bronnen;achtergrondmateriaal

- o Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- o Vaessen, G. (2013). *Psychiatrie in de klas: Kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- o <http://www.steunpuntadhd.nl>
- o <http://www.trimbos.nl/onderwerpen/psychische-gezondheid/adhd>