

The page features a decorative graphic consisting of three concentric blue circles of varying sizes, positioned in the upper right and lower right areas. Thin blue lines intersect these circles and extend across the page, creating a geometric design.

Conflicthantering op het SBO

Interventies binnen de klassensituatie

09-06-2018

Fontys Hogeschool, opleiding MASTER SEN

Studiebegeleiders: Piet Koppejan en Annemieke Wetering

Afstudeeronderzoek naar conflicthantering

Student: Rikkie van Aert

Studentnummer: 2881349

Inhoud

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1	5
Probleemanalyse en -stelling	
1.1 Inleiding	5
1.2 Aanleiding voor het onderzoek	5
1.3 Probleemanalyse	6
1.4 Probleemstelling	6
1.5 Doel van het onderzoek	7
1.6 Kernbegrippen	7
Hoofdstuk 2	8
Theoretisch kader en onderzoeksvraag	
2.1 Conflicten	8
2.2 De uitwerking van conflicten	9
2.3 Hoe ontstaat een conflict?	10
2.4 Conflictstijlen	11
2.5 Onderzoeksvraag	13
2.6 Deelvragen	13
Hoofdstuk 3	14
Onderzoeksmethodologie	
3.1 Context van het onderzoek	14
3.2 Onderzoeksstrategie	14
3.3 Ethiek en dilemma's	15
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	15
3.5 Onderzoeksmethoden	16
3.5.1 Literatuuronderzoek	16
3.5.2 Observatie-instrument	17
3.5.3 Leerlingvolgsysteem SCOL	17
3.5.4 Focusgroep	17
3.5.5 Logboek	18
3.5.6 Checklist leerkrachtvaardigheden	19
Hoofdstuk 4	20
Data-analyse en resultaten	
4.1 Inleiding	20
4.2 De interventieperiode	20
4.3 Observatie-instrument	20
4.4 Leerlingvolgsysteem SCOL	21
4.5 Focusgroep	22
4.6 Checklist leerkrachtvaardigheden	23
4.7 Logboek	25

Hoofdstuk 5	27
Beantwoording, conclusies, reflectie en discussie	
5.1 Beantwoording deelvragen en onderzoeksvraag	27
5.2 Evaluatie en reflectie	31
5.3 Aanbevelingen	33
Literatuurlijst	36
Bijlagen	39
Bijlage 1 Schoolafspraken en regels	39
Bijlage 2 Conflicten in de klassensituatie	42
Bijlage 3 GGGGG-model	43
Bijlage 4 Uitdraai nulmeting SCOL en eindmeting SCOL	44
Bijlage 5 Checklist leerkrachtvaardigheden	60
Bijlage 6 Logboek	62

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht of na het inzetten van specifieke interventies de leerlingen adequater om kunnen gaan met conflictsituaties in vergelijking met de situatie vóór het inzetten van de interventies. Het onderzoek heeft plaatsgevonden onder leerlingen van groep zes op een school voor speciaal basisonderwijs.

De aanleiding van dit onderzoek is ontleend uit het jaarplan 2017-2018. Hierin wordt aangegeven dat er een basis gelegd moet worden van gedragen gedrag met als meetbaar doel dat alle medewerkers vergelijkbaar reageren naar leerlingen, collega's en ouders ten aanzien van de basisroutines in de school en de schoolafspraken. Met deze basis wil de school continuïteit creëren zodat voor leerlingen duidelijk is wat er van ze wordt verwacht.

Deze continuïteit wordt momenteel gemist op het gebied van conflicthantering. Dit heeft tot de volgende onderzoeksvraag geleid:

Welke aanpassingen in leerkrachtvaardigheden en interventies leiden tot een betere oplossing van conflicten, zodat leerlingen uit groep zes binnen ons SBO zelf leren beter om te gaan met conflictsituaties?

Doel van het onderzoek is een duidelijke doorgaande lijn creëren binnen de school door het inzetten van interventies op het gebied van conflicthantering, zodat voor de leerlingen duidelijk is wat er van ze wordt verwacht in het handelen tijdens conflictsituaties.

Tijdens de onderzoeksperiode zijn er in de groepen zes verschillende interventies ingezet om dit doel te kunnen bereiken. De interventies die zijn toegepast zijn er mede op gericht de verantwoordelijkheid van de leerlingen binnen conflictsituaties te vergroten (Marzano, 2010). Tevens lopen de leerkrachtvaardigheden, welke van belang zijn bij het adequaat handelen in conflictsituaties, als een rode lijn door dit onderzoek.

Een observatie-instrument, leerlingvolgsysteem, focusgroep en een checklist leerkrachtvaardigheden zijn belangrijke instrumenten die binnen dit onderzoek zijn gebruikt. Daarnaast hebben de betrokken leerkrachten en de onderzoeker gewerkt met een logboek om ervaringen tijdens het toepassen van de specifieke interventies te noteren.

Na het inzetten van de interventies tijdens conflictsituaties binnen de klassensituatie is uit het leerlingvolgsysteem op te maken dat het doel van het onderzoek niet is behaald.

Tot slot zijn er aanbevelingen gedaan voor het verder werken met de interventies om een verbetering aan te brengen in conflicthantering. Bovendien zijn er aanbevelingen gedaan over het creëren van continuïteit tijdens conflictsituaties en voor concretisering van het omgaan met conflictsituaties binnen de klassen die niet hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Hoofdstuk 1

Probleemanalyse en –stelling

1.1 Inleiding

De SBO school, waar ik als leerkracht van groep zes werkzaam ben, bestond de afgelopen jaren uit twee locaties. Vanwege het teruglopende aantal leerlingen en de overgang naar een nieuwe locatie in het schooljaar 2018-2019 zijn de locaties sinds schooljaar 2016-2017 samengevoegd tot één locatie. Tevens hebben er afgelopen jaren veel wisselingen binnen het team plaatsgevonden. Door deze gebeurtenissen mist de school continuïteit op het gebied van het pedagogisch klimaat, waarbinnen de leerkrachten conform kunnen handelen. Het gemis van continuïteit op dit gebied resulteert er in dat conflicten momenteel niet adequaat worden opgelost. Leerkrachten handelen tijdens conflictsituaties op individuele basis. Voor leerlingen schept dit onduidelijkheid. Het is niet helder wat de afspraken zijn. Met de verhuizing in het vooruitzicht biedt dit mogelijkheden om hier verbeteringen in aan te brengen.

Het pedagogisch klimaat is belangrijk, omdat er sprake is van speciaal basisonderwijs. De school heeft de focus gelegd op het ontwikkelen van een pedagogische huisstijl waarbij leerkrachten eenduidig handelen en welke gerealiseerd kan worden in de nieuwbouw. Dit onderzoek sluit aan bij het proces van deze ontwikkeling.

1.2 Aanleiding voor het onderzoek

Het jaarplan 2017-2018 geeft aan dat er een basis gelegd moet worden van gedragen gedrag. Het meetbare doel hierbij is dat alle medewerkers vergelijkbaar reageren naar leerlingen, collega's en ouders ten aanzien van de basisroutines in de school en de schoolafspraken zoals beschreven in de schoolgids (bijlage 1).

Wat nu zichtbaar is binnen de school is dat iedere leerkracht de schoolafspraken op individuele basis hanteert. Dit schept onduidelijkheid bij de leerlingen, wat leidt tot onrust binnen de school. Deze onrust uit zich in escalerende conflictsituaties. Voor de leerlingen is het onduidelijk wat er van ze wordt verwacht in een conflictsituatie, waardoor ze deze niet op een adequate manier kunnen oplossen.

Wanneer ik het punt gedragen gedrag, zoals vermeld in het jaarplan, op mezelf betrek, voel ik mij handelingsverlegen. In conflictsituaties ervaar ik incompetentie en een gebrek aan leerkrachtvaardigheden om de situatie op een correcte manier op te lossen. Ik merk dat mijn collega's dit ook zo ervaren. Regelmatig wordt er op intervisiemomenten aangegeven dat leerkrachten niet weten hoe te handelen in conflictsituaties.

Door mijn leerkrachtvaardigheden met betrekking tot de begeleiding in conflicthantering te ontwikkelen, hoop ik meer duidelijkheid te kunnen scheppen richting leerlingen zodat zij conflicten op een adequate manier leren oplossen.

1.3 Probleemanalyse

Uit data van SCOL (Sociale Competentie ObservatieLijst), welke twee maal per jaar door de leerlingen wordt ingevuld, blijkt dat leerlingen uitvallen op de sociale competentie 'omgaan met ruzie'. Dit blijkt uit de volgende factoren waar de leerlingen op worden bevraagd: naar de ander luisteren, een oplossing bedenken en ingaan op wat de ander zegt. Deze drie factoren zijn van belang om conflicten op een adequate manier te kunnen oplossen en behoeven daarom aandacht.

Het feit dat conflicten momenteel niet op een adequate manier worden opgelost, veroorzaakt problemen bij leerkrachten en leerlingen.

Gedurende intervisiemomenten op het bouwoverleg blijkt dat het aantal escalerende conflicten steeds vaker voorkomt. Leerkrachten geven aan zich incompetent te voelen tijdens conflictsituaties door een gebrek aan vaardigheden om deze op een adequate manier op te lossen. Dit uit zich in situaties waarbij leerlingen niet binnen de klassensituatie kunnen blijven, maar opgevangen moeten worden buiten de klas door ambulant personeel.

Leerlingen ervaren een gebrek aan veiligheid, omdat (escalerende) conflicten niet op een adequate manier kunnen worden opgelost. Vanuit nationaal perspectief wordt genoemd dat het van belang is dat leerlingen zich veilig voelen om tot ontwikkeling te komen (<https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/visie/sociale-veiligheid-2/>, geraadpleegd op 18-11-2017). Momenteel is er regelmatig sprake van conflictsituaties waarin leerlingen zich onveilig voelen en daarom hun ontwikkelingsmogelijkheden niet volledig kunnen benutten.

Binnen de school wordt aan conflicthantering gewerkt door gebruik van de PAD-methode. Uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat bij leerlingen in het speciaal onderwijs een significante vooruitgang is te zien op sociale probleemoplossing (Louwe & van Overveld, 2001). Daarentegen blijkt de PAD-methode op mijn school niet voldoende om leerlingen op een adequate manier om te laten gaan met conflictsituaties.

Aangezien ik handvatten mis om conflictsituaties op een adequate manier op te lossen en dit vaak een lange nasleep heeft, gaat er kostbare onderwijstijd verloren. Met dit onderzoek hoop ik leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen en handvatten te vinden die ik kan toepassen tijdens het coachen van leerlingen in conflictsituaties, waardoor zij uiteindelijk leren een conflict zelfstandig op te lossen.

1.4 Probleemstelling

Gelet op mijn gevoel van incompetentie en handelingsverlegenheid en het aantal escalerende conflicten, welke momenteel niet adequaat opgelost kunnen worden, richt dit onderzoek zich op conflicthantering. Conflicthantering sluit ook aan bij het jaarplan 2017-2018 waarin vermeld wordt dat er een basis gelegd moet worden van gedragen gedrag.

De doelgroep van dit onderzoek zijn leerlingen in de leeftijdscategorie van negen tot elf jaar die onderwijs volgen in groep zes. In dit leerjaar zal een basis gelegd worden

om op een adequate manier om te gaan met conflictsituaties. Hier kan uiteindelijk de gehele school gebruik van gaan maken, waardoor continuïteit ontstaat.

Door het versterken van leerkrachtvaardigheden en inzetten van interventies, wil ik een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de continuïteit in de pedagogische huisstijl die nu ontbreekt.

Tijdens dit onderzoek zullen de leerkrachten van groep zes samenwerken om te streven naar een adequate manier van conflicthantering. Hiermee zal deze continuïteit op de nieuwbouw ingezet kunnen gaan worden, zodat er een sterk pedagogisch klimaat ontstaat met betrekking tot conflicthantering.

Na het inzetten van de interventies zullen de conclusies en aanbevelingen die voortkomen uit dit onderzoek worden gedeeld met het team. Hiermee zullen wij samen streven naar schoolbrede continuïteit van gedragen gedrag.

1.5 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek bevat meerdere doelstellingen. Het doel voor de leerkrachten van groep zes is op een eenduidige manier handelen in conflictsituaties door specifieke interventies consequent toe te passen. Het doel voor de leerlingen wat hier op aansluit is een ontwikkeling door maken op het onderdeel 'omgaan met ruzie' op de leerling-SCOL. Het onderdeel 'omgaan met ruzie' is opgesplitst in de aspecten:

- Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt
- Als ik ruzie heb, verzijn ik een oplossing
- Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt).

Bij de nulmeting is op het eerste aspect gemiddeld een score behaald van 2,0 punten per leerling, op het tweede aspect een score van 2,3 punten en op het derde aspect een score van 2,1 punten van de maximaal 3 te behalen punten per aspect. De doelstelling van dit onderzoek is de score te verhogen naar 2,5 punten per aspect. Voor het totaal aantal te behalen punten op het onderdeel 'omgaan met ruzie' betekent dit dat er op de eindmeting een score behaald zal moeten worden van 7,5 punten van de totaal 9 te behalen punten. Aan de hand van deze meting kan ik vaststellen of de leerlingen na het inzetten van de interventies tijdens een conflict zich ontwikkeld hebben in de factoren naar elkaar luisteren, een oplossing kunnen bedenken en ingaan op wat de ander zegt.

Mijn doel in dit onderzoek is onderzoeken of het inzetten van interventies op conflicthantering en het versterken van leerkrachtvaardigheden resulteert in een verbetering van het zelfstandig oplossen van conflicten door leerlingen.

1.6 Kernbegrippen

In het kader van de probleemstelling zijn de volgende kernbegrippen van belang: conflicten, conflicthantering, conflictstijlen en leerkrachtinterventies. In het volgende hoofdstuk zullen deze begrippen uitgewerkt worden in het theoretisch kader.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader en onderzoeksvraag

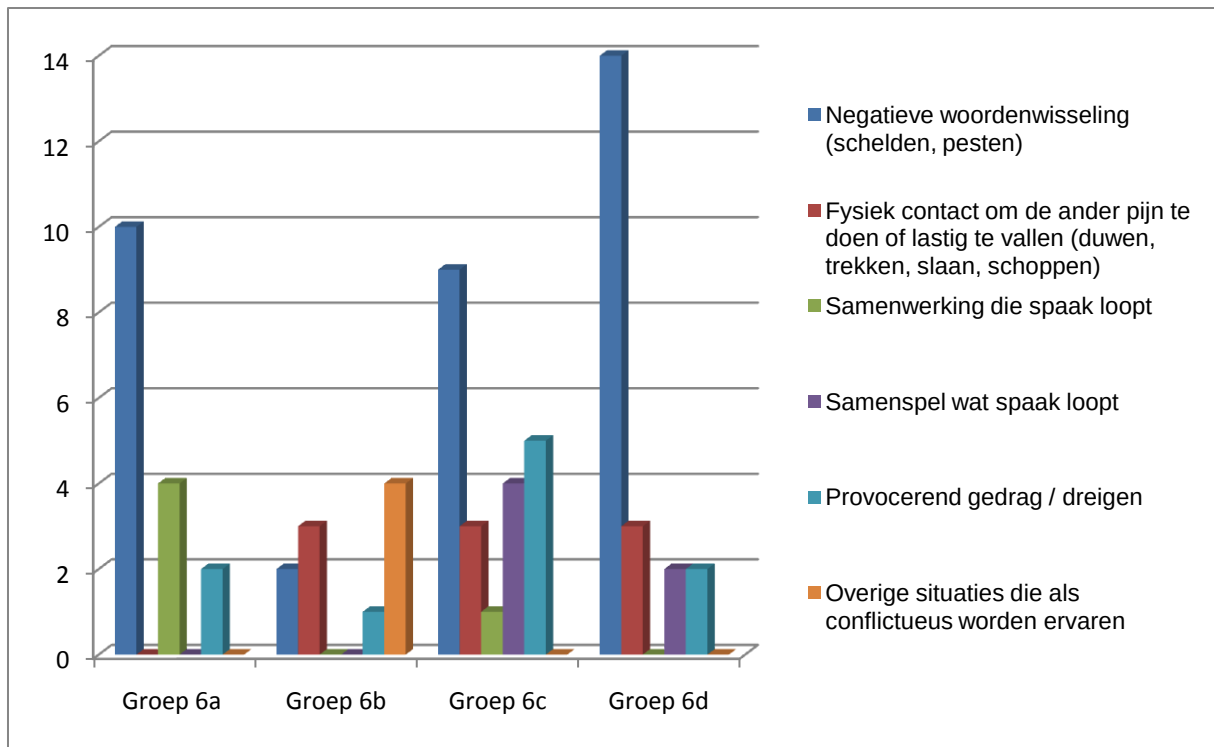
2.1 Conflicten

Er wordt op steeds meer onderwijsinstellingen geklaagd over het toenemend aantal conflicten, agressie en geweld (Louwe & van Overveld, 2008). Dit zorgt er bij kinderen voor dat het gevoel van veiligheid verdwijnt. Omdat veiligheid op school een essentiële basisvoorwaarde is om tot ontwikkeling te komen vormt dit een serieus probleem. Zoals aangegeven in hoofdstuk 1 voelen leerlingen zich op de school waar ik werkzaam ben niet altijd veilig vanwege de verschillende soorten conflicten die plaatsvinden.

De Dreu (2005) maakt onderscheid tussen taakconflicten en sociaal-emotionele conflicten. Onder taakconflicten worden conflicten verstaan waarbij onenigheid over de taak is. Onder sociaal-emotionele conflicten worden conflicten verstaan over hoe men met elkaar omgaat. Sociaal-emotionele conflicten gaan hierdoor regelmatig over persoonlijke eigenschappen.

Als vooronderzoek heb ik in kaart gebracht welke soort conflicten het meest voorkomen door de betrokken leerkrachten een observatie-instrument in te laten vullen (bijlage 2). In dit instrument worden diverse situaties benoemd die als conflict gezien kunnen worden. Een conflict wordt volgens de definitie van Prein (2001) gedefinieerd als een situatie waarbij twee (of meer) partijen doelen nastreven, belangen hebben of waarden voorstaan, die niet met elkaar te verenigen zijn. Om objectief aan de betrokken leerkrachten weer te geven welke situaties er onder conflicten worden verstaan én onderscheid te maken tussen taak- en sociaal-emotionele conflicten, zijn deze weergegeven in het observatie-instrument.

Het resultaat van het observatie-instrument is in het staafdiagram (figuur 1) af te lezen. Hieruit kan worden opgemaakt dat negatieve woordenwisselingen, een sociaal-emotioneel conflict, het vaakst voorkomen. Om deze reden zal ik mij in dit onderzoek hierop concentreren. Een negatieve woordenwisseling is een gevolg van verschillende belangen, die leerlingen hebben, welke niet met elkaar te verenigen zijn (Prein, 2001). Aangezien leerlingen niet weten hoe zij een conflict op een adequate manier kunnen oplossen, resulteert de situatie in een negatieve woordenwisseling. Dit houdt voor mijn onderzoek in dat ik gericht op zoek ga naar interventies die bijdragen aan het oplossen van negatieve woordenwisselingen.



Figuur 1: soort conflicten in groep zes

2.2 De uitwerking van conflicten

Van Mastenbroek (2005) geeft aan dat conflicten onvermijdelijk zijn. Diverse onderzoeken tonen aan dat de uitwerking van conflicten niet enkel negatief kan zijn. Een conflict kan bij kinderen zelfs zorgen voor iets positiefs (De Dreu, 2005; Jehn, 2004). Conflicten kunnen nieuwe ideeën oproepen bij kinderen en zorgen voor meer energie. Dit wordt bevestigd door De Prins (2016). Zij geeft aan dat conflicten nodig zijn om tot ontwikkeling en overeenstemming te komen. Zelfs vijandige conflicten kunnen een positieve uitwerking hebben. Bovendien kan een conflictsituatie de relatie tussen klasgenoten aanscherpen en verbeteren. In de praktijk kan ik als leerkracht gebruik maken van een conflict door dit in een rollenspel na te bootsen. Hiermee laat ik zien wat een adequate manier van oplossen is (voorbeeldgedrag). Op deze manier kunnen conflicten zorgen voor positieve ontwikkeling.

Echter, vaak hebben conflicten juist negatieve gevolgen (Dijkstra, De Dreu, Van Dierendonck & Evers, 2005). Deze negatieve gevolgen zijn van invloed op het welzijn (de gevoelens) van een kind. Andere gevolgen van een niet beëindigd conflict zijn een moeizame samenwerking en het niet meer kunnen samenspelen. Bovendien bestaat de kans dat situaties uit de hand lopen en leiden tot agressie. Veel mensen ervaren angst na een voorgevallen conflict en zijn bang voor de gevolgen (De Dreu, 2005).

In de groepen zes is terug te zien dat conflicten negatieve gevolgen kunnen hebben. De negativiteit binnen de klassen blijft voortduren omdat conflictsituaties regelmatig escaleren. Hierdoor hebben leerlingen angstgevoelens en ervaren zij niet altijd een positieve schoolbeleving, wat van essentieel belang is om tot ontwikkeling te komen. Voor dit onderzoek betekent dit dat er gewerkt moet worden aan het wegnemen van

de angstgevoelens en het bewerkstelligen van een positieve schoolbeleving. Om dit te realiseren wil ik de interventie GGGGG-aanpak (bijlage 3) inzetten. Hiermee wil ik ervoor zorgen dat conflicten, waarbij leerlingen angstgevoelens ervaren, adequaat beëindigd worden, waardoor samenwerking en samenspelen mogelijk zijn. Deze aanpak kan gehanteerd worden bij sociaal-emotionele conflicten. Bij deze interventie is het essentieel dat er aandacht is voor de werking van gevoelens, waardoor blijvende angst voorkomen kan worden. Ook de denkwijzen met betrekking tot het doen en laten van de leerling worden hierbij behandeld, zodat de leerling inzicht krijgt in de conflictsituatie (Van Overveld, 2013). Deze interventie kan worden toegepast binnen de klassensituatie door de aanpak te bespreken met de leerlingen (verbaliseren) en het stappenplan (bijlage 3) visueel te maken in de klas wat volgens Jacobse (2009) een belangrijke rol speelt. Op deze wijze kunnen de leerlingen dit te allen tijde toepassen.

Een leerkrachtvaardigheid die van groot belang is bij het invoeren van de GGGGG-aanpak is de mentale houding. Marzano (2010) geeft aan dat de mentale houding een leerkrachtvaardigheid is die van cruciaal belang is bij pedagogisch handelen en dus ook bij conflictantering. De mentale houding is te vergelijken met het concept 'mindfulness'. Bij mindfulness is het van belang dat de persoon een verhoogd omgevingsbewustzijn heeft en tevens een bewuste beheersing van de gedachten over het gedrag van de leerlingen (Langer, 1989; Langer & Rodin, 1976; Langer & Weinman, 1981). Het is voor mij als leerkracht in de praktijk belangrijk dat ik alert ben op wat er in de klas gebeurt. Ik mag geen vooroordelen hebben en moet neutraal blijven tijdens conflictsituaties, zodat ik bij het bespreken van de gevoelens conform de GGGGG-aanpak a priori geen conclusies kan trekken. Marzano (2010) geeft aan dat het niet gemakkelijk is om deze leerkrachtvaardigheid te ontwikkelen en in stand te houden. Ik ervaar dat ik het volgende aspect van het concept mindfulness niet volledig beheers: het kijken en luisteren naar wat er in een conflictsituatie gebeurt zonder (vooraf) te oordelen. In dit aspect wil ik groeien.

In de volgende paragraaf zal dieper in worden gegaan op hoe conflicten ontstaan, welke interventies hierop aansluiten en welke leerkrachtvaardigheden hierbij van belang zijn.

2.3 Hoe ontstaat een conflict?

Zoals toegelicht in paragraaf 2.1 komt een negatieve woordenwisseling (een sociaal-emotioneel conflict) het vaakst voor binnen groep zes. Deze negatieve woordenwisselingen komen voort uit meningsverschillen waarna leerlingen niet weten hoe op een adequate manier met elkaar om te gaan.

Apol en Kalff (2006) benoemen dat er na een klein meningsverschil tussen twee partijen niet altijd direct sprake hoeft te zijn van een conflict. Aan de meeste conflicten gaat al geruime tijd iets vooraf voordat het conflict openlijk wordt (Apol & Kalff, 2006). De grondslag van een conflict ontplooit zich door de onderliggende belangen, doelen en waarden die niet overeenkomen met die van de tegenpartij.

In de klassensituatie is het herkenbaar dat er vaak al geruime tijd iets aan het conflict vooraf gaat. Tijdens de negatieve woordenwisseling worden allerlei aspecten, die zich in het verleden hebben afgespeeld, naar voren gehaald. Voor mijn onderzoek

betekent dit voor dergelijke conflicten dat een interventie ingezet moet gaan worden die ingaat op deze aspecten. Hiervoor wil ik tijdens het bespreken van conflicten met leerlingen het ijsbergmodel (figuur 2) van McClelland (Lingsma & Scholten, 2007) gaan gebruiken. Door dit model toe te passen in conflictsituaties wordt er niet alleen gekeken naar wat zich boven de waterspiegel bevindt (het waarneembare gedrag van dat moment), maar wordt er dieper ingegaan op het probleem door ook te bespreken wat zich onder de waterspiegel bevindt (de persoonlijke opvattingen).

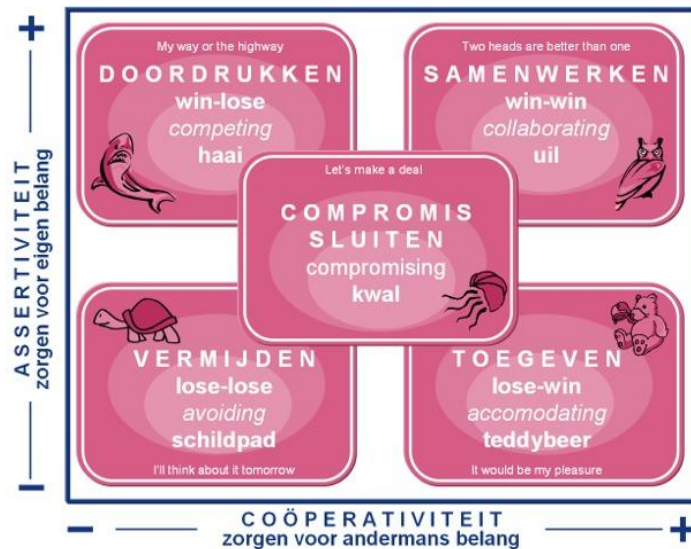


Figuur 2: Het ijsbergmodel van McClelland (Lingsma & Scholten, 2007)

Het ontwikkelingsproces van sociaal-emotioneel leren van de leerlingen op een juiste manier begeleiden is een leerkrachtvaardigheid die hierbij een grote rol speelt. Ik merk dat ik het nu lastig vind om het ijsbergmodel toe te passen, waardoor er nu onvoldoende wordt ingegaan op wat er aan het conflict vooraf is gegaan. Op dit moment kom ik niet verder dan het waarneembaar gedrag van dat moment. Een ontwikkelpunt voor mij bij het gebruik van deze interventie is om tijdens het gebruik van het ijsbergmodel ook de overtuigingen, normen en waarden, eigenschappen en motieven mee te nemen tijdens het bespreken van een conflict.

2.4 Conflictstijlen

Thomas & Kilmann (1974) gaan ervan uit dat de omgang met conflicten altijd een wisselwerking oproept tussen de betrokkenen. Enerzijds assertiviteit, de betrachtting ambities door te drukken en op deze manier te verwezenlijken. Anderzijds coöperativiteit, de betrachtting om de verhouding passend te houden. Assertiviteit en coöperativiteit zijn van belang om het verloop van het conflict soepel te houden. Thomas & Kilmann (1974) hebben deze wisselwerking in een model geplaatst waaruit vijf manieren naar voren komen om met conflicten om te gaan (figuur 3).



Figuur 3: Assenmodel (Thomas en Kilmann, 1974)

In dit onderzoek richt ik me op de conflictstijlen 'samenwerken' en 'toegeven', omdat er in groep zes veel conflicten voorkomen die de leerlingen niet zelfstandig opgelost krijgen met negatieve woordenwisselingen als gevolg. Door interventies toe te passen welke aansluiten bij de conflictstijlen 'samenwerken' en 'toegeven' tracht ik de leerlingen verantwoordelijkheid te leren nemen. Dit is volgens Marzano (2010) van belang om de leerlingen uiteindelijk zelfstandig conflictsituaties op een adequate manier te laten oplossen.

Bij de conflictstijl 'samenwerken' is het belangrijk dat er evenwicht gevonden wordt tussen de belangen van een ander en de eigen belangen. Met elkaar praten is een essentiële voorwaarde om dit doel te behalen. Bij de conflictstijl 'toegeven' is het van belang om de verstandhouding met de ander te bewaren. De klassenvergadering (Glasser, 1969, 1986, 1990) is een interventie die aansluit bij deze conflictstijlen.

Tijdens een klassenvergadering is het belangrijk dat er duidelijke afspraken zijn over het organiseren hiervan. Zowel een leerkracht als een leerling kan een klassenvergadering aanvragen. Een leerling kan de klassenvergadering aanvragen door dit aan te geven bij de leerkracht en samen een moment in te plannen waarop deze gaat plaatsvinden. Doordat ook leerlingen een klassenvergadering aan kunnen vragen, wordt de verantwoordelijkheid van leerlingen vergroot. Voor een klassenvergadering is het essentieel dat alle aanwezige personen, zowel leerlingen als leerkrachten, elkaar kunnen aankijken en dat er geen namen genoemd worden. Het doel van de klassenvergadering is dat problemen worden aangepakt. Maak voor de klassenvergadering de afspraak dat er bij het onderwerp gebleven wordt. Zorg er als leerkracht voor dat zodra er van het onderwerp wordt afgeweken je de leerlingen hierop wijst, zodat het doel van de klassenvergadering niet uit het oog verloren wordt en er een oplossing voor de conflictsituatie komt.

De volgende leerkrachtvaardigheden zijn hierbij van essentieel belang .
De leerkracht:

- laat leerlingen merken er voor ze te zijn, hen daadwerkelijk ziet en naar ze luistert;
- stimuleert het samenwerken en het elkaar ondersteunen;
- is rolmodel door bewust voorbeeldgedrag te laten zien;

- draagt uit dat het van belang is dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren;
- stelt niet alleen grenzen bij ongewenst gedrag maar geeft ook aanwijzingen voor gewenst gedrag;
- zorgt voor een kalme en aangename sfeer;
- overziet de klas;
- is voorspelbaar in het consequent hanteren van gedragsregels;
- acht en beloont gewenst gedrag;
- spreekt verwachtingen uit;
- kan conflictsituaties analyseren (Van der Wolf & Beukering, 2009).

Voor mij als leerkracht betekent dit dat ik deze leerkrachtvaardigheden onder de knie moet krijgen zodat deze vaardigheden tijdens een klassenvergadering automatisch worden toegepast.

2.5 Onderzoeksvraag

Uit het literatuuronderzoek kan worden opgemaakt dat er op steeds meer onderwijsinstellingen wordt geklaagd over het toenemend aantal conflicten, agressie en geweld, waardoor kinderen een gevoel van onveiligheid ervaren.

Dit brengt mij tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen in leerkrachtvaardigheden en interventies leiden tot een betere oplossing van conflicten, zodat leerlingen uit groep zes binnen ons SBO zelf leren beter om te gaan met conflictsituaties?

2.6 Deelvragen

De volgende deelvragen helpen mij om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden:

1. Zijn de leerlingen van groep zes na het inzetten van de specifieke interventies gegroeid op het onderdeel 'omgaan met ruzie' van de leerling-SCOL?
2. Welke aanpassingen en verbeteringen zijn nodig bij het inzetten van de specifieke interventies om deze op een goede manier te kunnen toepassen in het SBO?
3. Welke leerkrachtvaardigheden behoeven extra aandacht bij de leerkrachten van groep zes om de specifieke interventies op een juiste manier te kunnen uitvoeren?

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

3.1 Context van het onderzoek

Dit onderzoek vindt plaats in de groepen zes van een school voor speciaal basisonderwijs. In de groepen zes zitten leerlingen in de leeftijd van negen tot elf jaar.

De groepen zijn als volgt samengesteld:

Groep	Aantal leerlingen
6a	14
6b	4
6c	5
6d	6

Figuur 4: aantal leerlingen in groep zes

Hoewel er vier groepen zes zijn binnen de school, zijn er zes leerkrachten bij dit onderzoek betrokken. De reden hiervoor is dat niet alle groepen fulltime worden bezet. De leerkrachten zullen een registratie bijhouden van het verschillende aantal conflicten die plaatsvinden voorafgaand aan het inzetten van de interventies. Hierna zullen zij in samenwerking met mij verantwoordelijk zijn voor de in te zetten interventies. Het toepassen van deze interventies is gericht op een betere conflicthantering. Na het inzetten van de interventies kan worden vastgesteld of dit tot resultaat heeft geleid. Naast de leerkrachten, die bij het onderzoek zijn betrokken, zullen ook de leerlingen uit de groepen zes een grote rol spelen. Zij zullen de nulmeting en eindmeting verzorgen door het invullen van de leerling-SCOL. Hiermee kan worden vastgesteld of zij na het inzetten van de interventies zijn gegroeid in conflicthantering. Ook mijn critical friends zullen bij het onderzoek worden betrokken. Zij helpen mij door bijsturing te geven en mij te voorzien van feedback.

3.2 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie waar ik voor kies binnen dit onderzoek is een praktijkgericht actieonderzoek. Door Schuman (2009) wordt actieonderzoek omschreven als het analyseren van de eigen beroepspraktijk met als doel professionals de beroepspraktijk te laten verbeteren of vernieuwen. Uit onderzoek is gebleken dat docenten het prettig vinden actieonderzoek uit te voeren, omdat zij zich op deze manier verder kunnen professionaliseren. In het algemeen zijn docenten zeer te spreken over het gebruik en de opbrengsten van actieonderzoek, het eigen maken van het proces blijkt lastig (Ponte, 1993; Ponte & Zwaal, 1997; Ponte & Beers, 2000).

Voor dit onderzoek betekent dit dat er na het analyseren van conflictsituaties binnen groep zes gericht specifieke interventies ingezet zullen worden, zodat de beroepspraktijk verbeterd zal worden. Er zal veel aandacht besteed moeten worden aan het consequent toepassen van de interventies, omdat het eigen maken van het proces lastig blijkt.

3.3 Ethiek en dilemma's

Pring (In De lange et al., 2011) benoemt twee ethische aspecten die van belang zijn met betrekking tot de functie van de onderzoeker, namelijk de wijze waarop de onderzoeker handelt en de integriteit. Voor het handelen is het in het oog houden van de doelstellingen van het onderzoek van belang. Bij integriteit spelen de aspecten betrouwbaarheid, transparantie, communicatie, respect en openstaan voor kritische interpretaties en waarnemingen een belangrijke rol.

Middels de aanleiding en probleemstelling van het onderzoek heeft het schoolhoofd toestemming gegeven dit op de school uit te voeren. De betrokken leerkrachten zijn door middel van een bijeenkomst op de hoogte gebracht. Aan de hand van deze bijeenkomst hebben de leerkrachten de afweging kunnen maken om wel of niet deel te nemen aan dit onderzoek. Alle leerkrachten van groep zes hebben besloten om deel te nemen. Zij werken hierdoor mee aan de metingen en het uittesten van de interventies. Op deze manier hebben zij de gelegenheid zich te uiten over de ingezette interventies en de werking hiervan in de klas.

De overige collega's, die niet direct aan dit onderzoek deelnemen, zijn op de hoogte gehouden van de ontwikkelingen door in het bouwoverleg regelmatig een korte samenvatting te geven van het lopend onderzoek. Bij de leerkrachten van groep zes heb ik de resultaten en data gedeeld om op deze manier respons van hen te ontvangen.

Aangezien mijn onderzoek extra tijd vraagt van de betrokken leerkrachten, heb ik tijdens de bouwvergaderingen focusgroep momenten ingepland om het onderzoek naar een betere conflicthantering regelmatig te bespreken. Door te streven naar openheid in de focusgroep bijeenkomsten en gesprekken met betrekking tot het onderzoek heb ik een klimaat van veiligheid kunnen waarborgen. Om het onderzoek transparant te houden naar het gehele team zal iedereen het onderzoeksverslag ontvangen.

Een dilemma waar ik tijdens mijn onderzoek tegen aan kan lopen is dat de betrokken leerkrachten niet de verantwoordelijkheid nemen om de interventies toe te passen binnen de klassensituatie. Voor de resultaten van het onderzoek kan dit een vertekend beeld opleveren. Op leerling-niveau kan ik als dilemma tegenkomen dat de leerlingen de leerling-SCOL niet naar waarheid invullen wat kan zorgen voor een vertekend beeld van de resultaten.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Om de gestelde deelvragen en onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, maak ik gebruik van diverse onderzoeksmethoden en bronnen (triangulatie). Hierdoor wordt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek vergroot. Binnen het onderzoek wordt gebruik gemaakt van een observatie-instrument, een leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, een checklist leerkrachtvaardigheden en een logboek (bijlage 6). Door met deze instrumenten alle gegevens bij te houden tijdens het onderzoek zal de betrouwbaarheid worden gewaarborgd.

Tijdens het inzetten en ontwerpen van de verschillende onderzoeksinstrumenten zal ik continu rekening houden of de instrumenten daadwerkelijk meten wat ik beoog. De onderzoeksinstrumenten zal ik daarom vóór gebruik laten bekijken door mijn critical friends om te beoordelen of de validiteit van mijn onderzoek blijft gewaarborgd.

De Lange et al. (2011) spreken van betrouwbaarheid wanneer er binnen een onderzoek als meetmethode bij herhaalde meting een zelfde meetresultaat naar voren komt. Door op meerdere momenten met de respondenten uit te gaan van identieke metingen, wil ik de betrouwbaarheid van dit onderzoek waarborgen.

3.5 Onderzoeksmethoden

Hieronder staat schematisch weergegeven welke onderzoeksmethoden tijdens dit onderzoek zijn gebruikt. Vervolgens worden de verschillende onderzoeksmethoden toegelicht.

Onderzoeksvraag	Onderzoeksmiddel	Moment van afname	Respondenten	Soort data: kwalitatief of kwantitatief	Analyse van data-middel
Vooronderzoek	Literatuuronderzoek	Start-fase	Onderzoeker	Kwantitatief	Zie hoofdstuk 2
	Observatie-instrument	Start-fase	Leerkrachten van groep zes	Kwantitatief	Zie bijlage 2
Deelvraag 1	Leerlingvolgsysteem SCOL	Onderzoeks-fase en eindfase	Leerlingen van groep zes	Kwantitatief	Zie bijlage 4
Deelvraag 2	Focusgroep	Onderzoeks-fase	Leerkrachten van groep zes	Kwalitatief	Zie hoofdstuk 4
	Logboek	Onderzoeks-fase	Leerkrachten van groep zes	Kwalitatief	Zie hoofdstuk 4
Deelvraag 3	Checklist leerkrachtvaardigheden	Onderzoeks-fase	Leerkrachten van groep zes	Kwalitatief	Zie bijlage

Figuur 5: Onderzoeksmethoden en -instrumenten

3.5.1 Literatuuronderzoek

Aan de hand van literatuuronderzoek heb ik kennis opgegaan over conflicthantering. Hierbij heb ik zoveel mogelijk rekening gehouden met de conflicten die uit het observatie-instrument naar voren kwamen. Door op zoek te gaan naar theorie en interventies die ingezet kunnen worden, heb ik het onderzoeksonderwerp in een theoretisch kader beschreven.

3.5.2 Observatie-instrument

De deelnemende leerkrachten zullen het observatie-instrument invullen. Hierdoor wordt geïnventariseerd welke conflicten er voorkomen binnen de klassensituatie waarbij de leerlingen hulp nodig hebben om het conflict op te lossen. Gedurende één week wordt dit in kaart gebracht door te turven op een hiervoor ontworpen observatielijst (bijlage 2). Deze observatielijst is ontworpen tijdens een studiedag waarbij het onderwerp conflicten op de agenda stond. Bij het ontwerpen van de observatielijst is uitgegaan van de definitie van Prein (2001): van een conflict is sprake wanneer twee (of meer) partijen doelen (of aspiraties) nastreven, belangen hebben of waarden voorstaan, die niet met elkaar te verenigen zijn.

Op de observatielijst kan worden aangegeven welke soort conflicten collega's ervaren binnen de klassensituatie waarbij zij hulp bieden aan de leerlingen. De keuze bestaat uit de volgende opties:

- negatieve woordenwisseling;
- fysiek contact om de ander pijn te doen of lastig te vallen;
- samenwerking die spaak loopt;
- samenspel wat spaak loopt;
- provocerend gedrag/dreigen; en
- overige situaties die als conflictueus worden ervaren.

Zoals eerder genoemd zijn niet alle groepen fulltime bemand en zullen de observatielijsten dus door meerdere leerkrachten worden ingevuld.

3.5.3 Leerlingvolgsysteem SCOL

SCOL heb ik gebruikt als nulmeting om te kunnen vaststellen wat de leerlingen van groep zes scoren op het onderdeel 'omgaan met ruzie'. De optimale score die de leerlingen kunnen behalen op dit onderdeel is negen punten. Het gemiddelde van de nulmeting is 6,3 punten. Met de eindmeting hoop ik een score te behalen van 7,5 punten. Op deze manier zal worden vastgesteld of de interventies resultaat hebben.

3.5.4 Focusgroep

Senge en Scharmer (2001) geven aan dat het gebruik van focusgroepen een toegevoegde waarde lijkt te hebben in constellaties, waarbij het van belang is impliciet kenvermogen van beroepskrachten te combineren met de ontplooiing van betere verklaringen en methoden. Voor mijn onderzoek houdt dit in dat het doel van de focusgroep is: de specifieke interventies welke worden ingezet binnen de klassensituatie evalueren en waar nodig aanpassen en bijstellen. Tevens heeft de focusgroep als doel binnen dit onderzoek de betrokkenheid van de betrokken leerkrachten te versterken (De Lange, Schuman & Montessori, 2016). Een bijkomstigheid is dat dataverzameling door een focusgroep aansluit bij het streven naar schoolbrede continuïteit van gedragen gedrag wat in lijn is met het jaarplan van 2017-2018.

Voor mij als moderator van de focusgroep is het van belang dat ik aandacht heb voor de volgende punten:

- de gesprekspunten zijn goed voorbereid en komen allemaal aan bod;

- er heerst een prettige sfeer;
- benoem iemand tot assistent van de moderator welke de praktische aspecten bewaakt;
- het doel van de focusgroep wordt aan het begin duidelijk gemaakt;
- de discussie blijft gefocust;
- alle betrokken leerkrachten worden bij het gesprek betrokken;
- de deelname wordt bevorderd door als moderator optimisme uit te stralen (De Lange, Schuman & Montessori, 2016).

De volgende gesprekspunten worden tijdens de focusgroep besproken:

- Welke interventies worden momenteel toegepast bij conflictsituaties binnen de klassensituatie?
- Wat zijn de ervaringen tot nu toe met het inzetten van de interventies?
- Welke interventies zijn effectief en boeken resultaat met betrekking tot conflicthantering bij leerlingen?
- Zijn er problemen waar je tegen aan loopt tijdens het inzetten van de interventies?
- Zijn er leerlingen waarbij de interventies op deze manier niet werken en waarbij aanpassing nodig is?
- Op welke momenten worden de interventies ingezet? Direct tijdens de conflictsituatie of later?
- Worden alle interventies klassikaal ingezet of zijn er ook interventies die alleen worden ingezet bij de leerlingen welke in conflict raken?
- Hoe worden deze interventies dan kenbaar gemaakt bij de leerlingen?
- Zijn er vragen met betrekking tot het gebruik van de interventies?
- Zijn er tips of aanbevelingen met betrekking tot het gebruik van de interventies?

Tijdens de focusgroep zal genotuleerd worden door een collega welke niet deelneemt aan het onderzoek. Tijdens het notuleren is het van belang dat er een letterlijke weergave van de conclusies en samenvattingen van de moderator wordt vastgelegd. Tevens kan de collega welke notuleert fungeren als critical friend bij de analyse van de focusgroep (Schuman, 2009).

De focusgroep zal op meerdere momenten plaatsvinden. De eerste bijeenkomst zal plaatsvinden nadat wij twee weken hebben gewerkt met de interventies. De tweede focusgroep zal na vijf weken plaatsvinden. De derde focusgroep zal na tien weken plaatsvinden.

3.5.5 Logboek

Tijdens het actieonderzoek zal een logboek worden bijgehouden. Het gebruik van een logboek wordt door De Lange (2011) beschreven als een waardevol proces, omdat hier significante gebeurtenissen worden gedocumenteerd. Het doel van het bijhouden van een logboek is:

- Vormgeven actieonderzoek
- Vasthouden rode draad
- Inhoudelijk reflecteren op voortgang (Ponte, 2002).

Ten tijde van dit actieonderzoek kunnen de leerkrachten van groep zes beknopt het proces van het toepassen van interventies tijdens conflictsituaties beschrijven. Op deze manier creëert het logboek een heldere evaluatie op de voorgevallen conflictsituaties waarbij de interventies zijn toegepast. Tevens zal het logboek waardevol zijn voor de focusgroep bijeenkomsten.

3.5.6 Checklist leerkrachtvaardigheden

Om vast te kunnen stellen welke leerkrachtvaardigheden extra aandacht behoeven, wordt door de betrokken leerkrachten als nulmeting de checklist leerkrachtvaardigheden (Van der Wolf & Van Beukering, 2009) ingevuld (bijlage 5). Hierop kan worden aangegeven of de genoemde aspecten door de leerkrachten bijna altijd, soms of bijna nooit worden toegepast. De aspecten die soms of bijna nooit worden toegepast zullen de betrokken leerkrachten bewuster moeten gaan toepassen om situaties, waarbij leerlingen begeleiding nodig hebben bij conflicthantering, op een adequate manier te kunnen begeleiden.

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk staat beschreven welke onderzoeksmethoden worden gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het uitgevoerde onderzoek gepresenteerd, gebaseerd op de verzamelde data.

4.2 De interventieperiode

Het onderzoek heeft plaats gevonden in de periode van 5 februari 2018 tot 20 april 2018. Gedurende deze periode hebben de betrokken leerkrachten de interventies, zoals beschreven in hoofdstuk 2, toegepast binnen de klassensituatie. In verband met de voorjaarsvakantie is de week van 12 februari t/m 16 februari uitgevallen. Hierdoor heeft de interventieperiode tien weken geduurd.

4.3 Observatie-instrument

Voorafgaand aan de interventieperiode is het observatie-instrument (bijlage 2) gedurende één week door de betrokken leerkrachten ingevuld. Uit het observatie-instrument is gebleken dat negatieve woordenwisselingen, welke vallen onder sociaal-emotionele conflicten, het vaakst voorkomen binnen de klassensituatie in groep zes.

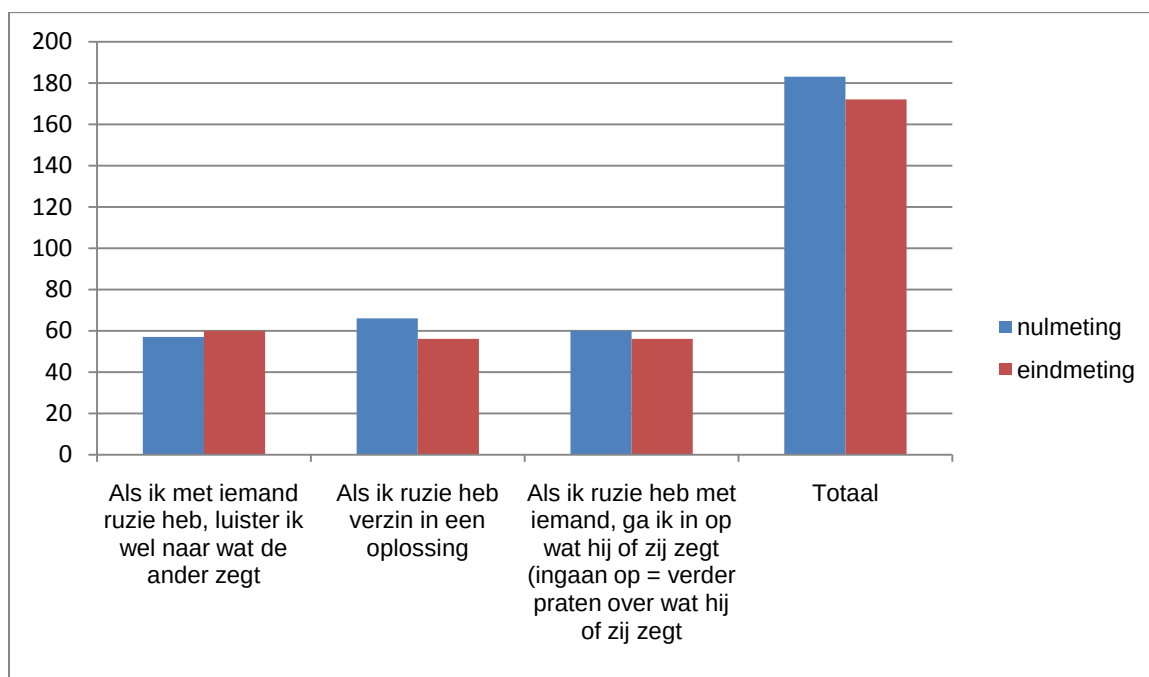
Groep	Negatieve woordenwisseling	Fysiek contact om de ander pijn te doen of lastig te vallen (duwen, trekken, slaan, schoppen)	Samenwerking die spaak loopt	Samenspel wat spaak loopt	Provoocerend gedrag / dreigen	Overige situaties die als conflictueus worden ervaren
6A	9	3	0	2	4	4
6B	10	0	4	0	2	0
6C	14	3	0	2	2	0
6D	9	3	1	4	5	0
To-taal	42	9	5	8	13	4

Figuur 6: soort conflicten binnen groep zes

4.4 Leerlingvolgsysteem SCOL

Om vast te stellen of na het inzetten van de specifieke interventies de leerlingen zijn gegroeid op de verschillende aspecten van het onderdeel 'omgaan met ruzie' van de leerling-SCOL, heeft er na tien weken te hebben gewerkt met de interventies een eindmeting plaatsgevonden.

In het staafdiagram hieronder is af te lezen wat de resultaten van de nulmeting en eindmeting zijn.



Figuur 7: nul- en eindmeting 'omgaan met ruzie' leerlingvolgsysteem SCOL

De gegevens in figuur 7 kunnen als volgt worden samengevat:

	Aantal punten nulmeting	Aantal punten eindmeting
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing	2,0	2,1
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt	2,3	1,9
Als ik ruzie met iemand heb, luister ik wel naar wat de ander zeg.	2,1	1,9

Figuur 8: aantal behaalde punten per aspect op leerlingvolgsysteem SCOL

Op het onderwerp 'omgaan met ruzie' zijn op de eindmeting per leerling 5,9 punten behaald van de maximaal 7,5 te behalen punten.

4.5 Focusgroep

Om inzichtelijk te maken of de interventies, welke worden ingezet om bij de dragen aan een betere conflicthantering, daadwerkelijk werken, heeft er drie keer een focusgroep bijeenkomst plaats gevonden. Hieronder volgen de belangrijkste items die tijdens het bespreken van de gesprekspunten naar voren zijn gekomen tijdens de focusgroep bijeenkomsten.

Bijeenkomst 1:

De interventies zijn voor de leerlingen nog erg onduidelijk. Zij kunnen deze nog niet zelfstandig toepassen waardoor dit veel leerkrachtnabijheid vraagt. De GGGGG-aanpak wordt door de leerlingen het meest toegepast omdat deze door het stappenplan inzichtelijk is. Het ijsbergmodel en de klassenvergadering blijven tot nu toe erg 'vaag' voor de leerlingen, waardoor het voor de leerkrachten moeilijk is deze toe te passen in conflictsituaties. Tot op heden worden de interventies ingezet nadat er een conflict heeft plaatsgevonden. De GGGGG-aanpak wordt ingezet op leerlingen die bij een conflictsituatie betrokken zijn. Met het inzetten van de klassenvergadering wordt de gehele klas betrokken, ook de leerlingen die niet bij de conflictsituatie betrokken zijn. Door in de tweede week de interventies te verduidelijken aan de hand van lessen, schept dit meer duidelijkheid voor leerlingen. Ze krijgen namelijk voorbeelden te zien van hoe de interventies kunnen worden toegepast.

Bijeenkomst 2:

Het vergroten van de verantwoordelijkheid van leerlingen door ze als leerkracht meer los te laten bij de interventies, ervaren vooral de leerkrachten zelf een gevoel van onrust. De leerkrachten ondervinden dat zij op deze manier de controle verliezen. Vooral de interventie GGGGG-aanpak komt als positief naar voren. Voor de leerlingen is duidelijk wat er van ze wordt verwacht door het stappenplan te volgen. Het toepassen van de klassenvergadering blijft moeilijk doordat dit een interventie is welke klassikaal wordt ingezet. Hierdoor worden alle leerlingen bij de conflictsituatie betrokken. De volgende vraag kwam op bij de leerkrachten van groep zes: kan de klassenvergadering ook ingezet worden met een kleiner groepje leerlingen? Het bespreken van een conflictsituatie aan de hand van het ijsbergmodel met de betrokkenen onder begeleiding van de leerkracht gaat tot op heden moeizaam. Leerkrachten geven aan dat het gedeelte wat zich onder de waterspiegel bevindt moeilijk is voor leerlingen om te bespreken. Zij blijven vooral terugvallen op het waarneembaar gedrag.

Bijeenkomst 3:

Evenals bij de vorige focusgroep bijeenkomsten zijn de betrokken leerkrachten erg enthousiast over de GGGGG-aanpak. Zij geven aan dat deze interventie is geautomatiseerd bij de leerlingen. Vindt er een conflictsituatie plaats, dan lossen de leerlingen deze meestal zelfstandig op door de situatie te bespreken volgens de stappen van het GGGGG-model (bijlage 3). Voor enkele leerlingen blijft het moeilijk om dit zelfstandig te doen. Zij hebben coaching van de leerkracht nodig om de stappen uit het model na te lopen om op deze manier de situatie te bespreken en op te lossen.

De leerkrachten geven aan, na samen met leerlingen conflictsituaties besproken te hebben aan de hand van het ijsbergmodel, dat ze denken dat het niet realistisch is om leerlingen hier zoveel verantwoordelijkheid in te geven om dit zelfstandig te kunnen doen. Na meerdere malen conflicten samen met leerlingen opgelost te hebben met gebruik van het ijsbergmodel, blijkt dat de leerkracht moet doorvragen om te bespreken wat er zich onder de waterspiegel afspeelt. Voor leerlingen zelf blijkt dit te moeilijk waardoor zij zonder coaching van een leerkracht alleen het waarneembare gedrag blijven bespreken.

Door het inzetten van de klassenvergadering kunnen grote conflicten, waarbij veel leerlingen uit de klas betrokken zijn, adequaat worden opgelost. De leerkrachten geven aan dat het niet altijd mogelijk is om de klassenvergadering als interventie in te zetten op een conflict, omdat er vaak conflicten plaatsvinden waarbij maar een aantal kinderen zijn betrokken. Bij kleine conflicten is het niet zinvol een klassenvergadering in te zetten. Er raken dan namelijk veel leerlingen betrokken bij een conflict waar zij niets mee van doen hebben, waardoor veel kostbare onderwijstijd verloren gaat.

4.6 Checklist leerkrachtvaardigheden

Om inzicht te krijgen in welke leerkrachtvaardigheden extra aandacht behoeven in het omgaan met conflictsituaties hebben de betrokken leerkrachten de 'checklist leerkrachtvaardigheden' ingevuld (bijlage 5). De vaardigheden waarop de leerkrachten worden bevraagd hebben betrekking op de leerkracht-leerlingrelatie, de interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag, heldere regels en afspraken over gedrag en omgaan met gedragsproblematiek. Deze checklist is aan de leerkrachten voorgelegd tijdens week twee van de onderzoeksperiode. De data zal per thema worden geordend. Eveneens wordt ook de informatie, die verkregen is bij de focusgroep bijeenkomsten, meegenomen om vast te stellen welke leerkrachtvaardigheden extra aandacht behoeven met betrekking tot conflicthantering.

Uit de checklist leerkrachtvaardigheden blijkt dat de volgende leerkrachtvaardigheden uit de volgende thema's het meeste aandacht behoeven: omgaan met gedragsproblematiek, interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag.

Vaardigheden (ontleend aan Van der Wolf & Van Beukering, 2009) welke volgens de respondenten aandacht behoeven binnen het thema omgaan met gedragsproblematiek zijn:

De leerkracht:

- is in staat om gedragsproblemen voor te zijn, ze is proactief, werkt preventief en heeft daarbij oog voor de belangen van alle leerlingen in haar groep;
- is zich bewust van haar eigen opvattingen en overtuigingen over (het ontstaan van) probleemgedrag en probleemsituaties. Ze heeft inzicht in haar eigen, intuïtieve reacties hierop. Dit geldt ook voor haar reacties op ouders van leerlingen met 'moeilijk gedrag';
- kan probleemgedrag en – situaties analyseren, inclusief groepsprocessen, ze gaat daarbij ook na welke rol zij zelf en de school spelen bij het voorkomen, ontstaan en voortbestaan ervan;

- gaat na hoe de leerling probleemsituaties op school en thuis beleeft en hoe de leerling deze interpreteert in relatie tot zijn toekomstperspectief;
- benut in haar aanpak mogelijkheden, kansen en positieve aspecten van leerlingen en hun ouders;
- organiseert feedback over haar interacties met leerlingen en hun ouders, ze reflecteert op haar denken en handelen, samen met collega's, schoolleiding, interne en externe begeleiders;
- verdiept zich in literatuur over de achtergronden van probleemgedrag en de effecten van interventies (via studie, bijscholing, begeleiding, coaching, intervisie en supervisie) en ze benut deze kennis in haar handelen .

Vaardigheden (eveneens ontleend aan Van der Wolf & Van Beukering, 2009) welke volgens de respondenten aandacht behoeven binnen het thema interactie met leerlingen en ongewenst gedrag zijn:

- er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas;
- de leerlingen zijn met hun taak bezig, ze werken geconcentreerd aan activiteiten;
- de leerlingen zijn productief, er wordt veel lesstof verwerkt;
- de leerlingen helpen elkaar en leggen elkaar zaken uit;
- de groepen storen elkaar niet;
- de leerkracht interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren;
- de leerkracht overziet regelmatig de klas, ze heeft regelmatig oogcontact met leerlingen;
- ze geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren;
- ze prijst en belooft het gewenste gedrag zodra het zich voordoet;
- ze spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan.

Uit de overige thema's welke worden bevraagd op de checklist van Van der Wolf en Van Beukering (2009) komen de volgende vaardigheden naar voren die volgens de respondenten aandacht behoeven.

Leerkracht-leerling relatie:

De leerkracht:

- laat leerlingen merken dat zij er voor hen is, hen ook werkelijk ziet en naar hen luistert;
- is empathisch, geduldig, positief en betrokken;
- laat merken dat zij hoge maar realistische verwachtingen van alle leerlingen heeft;
- beschouwt problemen van een kind als onmacht en als nog te oefenen vaardigheden;
- stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag;
- herkent haar eigen aandeel in relaties met kinderen en handelt hiernaar.

Heldere regels en afspraken over gedrag:

De leerkracht geeft haar verwachtingen aan. Zij maakt met leerlingen concrete afspraken over:

- het binnenkomen en verlaten van de groep;
- hulp vragen aan de leerkracht en de begeleiding tijdens het werken;
- het inleveren van werk.

4.7 Logboek

Gedurende de interventieperiode hebben de betrokken leerkrachten en ik een logboek bijgehouden. Hierin is beschreven welke interventies zijn toegepast, welke leerkrachtvaardigheden hierbij extra aandacht behoeven, wat goed ging tijdens het toepassen van de interventies en waar tegen aan werd gelopen tijdens het toepassen van de interventies. Hierna volgen de bijzonderheden uit de logboeken.

In de eerste week ervoeren de leerkrachten een gevoel van onzekerheid. Zullen de interventies goed werken? Veroorzaken de interventies juist niet meer onrust tijdens conflictsituaties? De leerlingen waren nog niet gewend om tijdens conflictsituaties gebruik te maken van de interventies wat voor veel onduidelijkheid en vragen zorgde. De leerlingen uitten deze onduidelijkheid door druk gedrag. Er werd veel door elkaar gepraat waardoor het voor de leerkrachten moeilijk was de interventies op een goede manier toe te passen. Om dit gedrag van de leerlingen te veranderen en de leerkrachten te ondersteunen, heb ik als onderzoeker besloten dat er in de tweede week van de onderzoeksperiode lessen gegeven gaan worden waarin de interventies duidelijk worden gemaakt in groep zes. Voor iedere interventie wordt een korte les gemaakt. Bij de interventie GGGGG-aanpak wordt het stappenplan besproken door dit op het digibord te laten zien en via een rollenspel een conflictsituatie na te spelen met behulp van deze aanpak. De interventie klassenvergadering wordt verduidelijkt door een klassenvergadering na te bootsen over een fictieve conflictsituatie. Tijdens het naspelen van deze klassenvergadering worden door de leerkracht de regels besproken en na het naspelen wordt aangegeven op welke manier er een klassenvergadering aangevraagd kan worden. Het ijsbergmodel van McClelland (Lingsma & Scholten, 2007) wordt bij de leerlingen inzichtelijk gemaakt door de ijsberg op het bord te laten zien. Hierbij geeft de leerkracht uitleg dat het niet alleen essentieel is wat zich boven de waterspiegel afspeelt, het waarneembaar gedrag wat iedereen kan zien, maar dat het zeker zo belangrijk is wat zich onder de waterspiegel afspeelt, de persoonlijke opvattingen.

Het geven van lessen over de interventies levert succeservaringen op voor de leerkrachten, omdat zij merken dat de leerlingen nu weten wat er van ze wordt verwacht in een conflictsituatie waardoor de rust wederkeert. Aangezien de leerkrachten aangeven op deze manier een positief gevoel te hebben over het toepassen van de interventies, waardoor leerlingen leren op een adequate manier om te gaan met conflictsituaties, geeft dit mij een fijn gevoel. Ik heb hierdoor het idee bij te kunnen dragen aan het adequaat handelen van de leerkracht in de klas. Hierdoor leren leerlingen op een adequate manier met conflictsituaties om te gaan waardoor zij uiteindelijk een betere ontwikkeling kunnen doormaken.

In de derde week komt uit het logboek naar voren dat de leerkrachten profijt hebben van de lessen die in week twee zijn gegeven over de interventies. De leerlingen weten nu welke interventies ze kunnen toepassen in een conflictsituatie. Het lukt de leerlingen nog niet om de interventies zelfstandig toe te passen, maar met hulp van de leerkracht komen de leerlingen een heel eind.

Doordat ik in de logboeken van de betrokken leerkrachten teruglees dat de leerlingen het toepassen van de interventies aan het ontwikkelen zijn, besluit ik te gaan uittesten of de leerlingen tijdens het toepassen van de interventies al meer losgelaten

kunnen worden door de leerkracht. Hierdoor zal de verantwoordelijkheid van de leerlingen worden vergroot (Marzano, 2010).

In week vier van de onderzoeksperiode worden de leerlingen uit groep zes meer losgelaten door de leerkrachten. De leerkrachten beschrijven dat ze dit lastig vinden omdat ze op deze manier niet zelf de controle houden. Toch zetten de leerkrachten op advies van mij door met deze manier van werken. Ze vragen meer verantwoordelijkheid van de leerlingen doordat zij alleen nog hulp van de leerkracht mogen vragen als ze er samen met hun klasgenoten niet uitkomen. Dat het vergroten van verantwoordelijkheid bij leerlingen een positieve uitwerking heeft, wordt bevestigd door de reacties van de leerlingen. Verscheidene leerlingen geven aan met behulp van de interventies een conflictsituatie adequater te kunnen oplossen doordat zij nu een stappenplan (GGGGG-aanpak) hebben wat ze kunnen volgen om een conflict op te lossen. Tevens geven ze aan dat het een gevoel van trots geeft om zelfstandig, zonder hulp van de leerkracht, een conflictsituatie te kunnen oplossen.

In week vijf en zes geven de leerkrachten aan dat leerlingen de interventie GGGGG-aanpak nu bijna altijd volledig zelfstandig kunnen toepassen. Met de interventies 'het ijsbergmodel' en 'de klassenvergadering' blijken de leerlingen moeite te hebben om dit zelfstandig toe te passen. De leerkrachten geven aan een klassenvergadering meerdere malen te hebben nagespeeld in een rollenspel aan de hand van een fictieve conflictsituatie. De leerkrachten benoemen dat tijdens het rollenspel voor de leerlingen duidelijk is hoe te werk te gaan tijdens de klassenvergadering. Echter, voor leerlingen blijft het moeilijk in te schatten bij welke situaties het zinvol is een klassenvergadering aan te vragen. Tevens beschrijven de leerkrachten dat het onderling bespreken van een conflictsituatie aan de hand van het ijsbergmodel zeer lastig blijkt te zijn voor leerlingen. De leerlingen kunnen het waarneembare gedrag goed verwoorden, maar het bespreken van de persoonlijke opvattingen blijft moeilijk.

Tijdens week zeven en acht van de onderzoeksperiode geven de leerkrachten aan resultaat te zien van het werken met de GGGGG-aanpak. Doordat leerlingen deze interventie zelfstandig kunnen toepassen, hebben zij minder leerkrachtnabijheid nodig voor het oplossen van kleine conflicten. Het toepassen van de interventies 'de klassenvergadering' en 'het ijsbergmodel' bij conflicten die niet opgelost kunnen worden via de GGGGG-aanpak blijft voor leerlingen moeilijk om zelfstandig te doen, waardoor de leerkrachten de leerlingen hierbij blijven ondersteunen.

In de laatste twee weken van de onderzoeksperiode geven de leerkrachten aan positieve ervaringen te hebben met de interventies welke zijn ingezet om leerlingen op een adequate manier een conflict te leren oplossen. Als speerpunt geven zij aan dat de klassenvergadering en het ijsbergmodel interventies zijn waarbij het niet haalbaar is om de leerlingen hier de verantwoordelijkheid over te geven. Wel zijn deze interventies goed toepasbaar als de leerkracht hierbij de rol van coach op zich neemt en op deze manier de leerlingen begeleidt tijdens het bespreken van conflictsituaties via de klassenvergadering of het ijsbergmodel.

Hoofdstuk 5

Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zal ik antwoord geven op de deelvragen en de onderzoeksvraag door het theoretisch kader in verband te brengen met de onderzoeksresultaten. De checklist leerkrachtvaardigheden zal hierbij ook gebruikt worden. Aan de hand van deze informatie zullen de conclusies worden geformuleerd. Ten slotte volgt reflectie op de onderzoeksmethodologie en de professionele ontwikkeling die ik als onderzoeker heb doorgemaakt. Hierbij zal ik tevens aanbevelingen en kansen voor verder onderzoek beschrijven.

5.1 Beantwoording deelvragen en onderzoeksvraag

Deelvraag 1:

Zijn de leerlingen van groep zes na het inzetten van specifieke interventies gegroeid op het onderdeel 'omgaan met ruzie' van de leerling-SCOL?

Dit onderzoek is ingestoken op het adequaat handelen in conflictsituaties door het inzetten van de interventies het bespreken van een conflict aan de hand van het GGGGG-model (Van Overveld, 2013), het bespreken van een conflict aan de hand van het ijsbergmodel van McClelland (Lingsma & Scholten, 2007) en het werken met de klassenvergadering (Glasser, 1969, 1986, 1990). Door de genoemde interventies in te zetten heb ik gestreefd naar het creëren van meer veiligheid voor leerlingen wat essentieel is om tot ontwikkeling te komen (Louwe & van Overveld, 2008). Door het gebruik van bovengenoemde interventies is ook ingestoken op de verantwoordelijkheid van de leerlingen wat volgens Marzano (2010) van belang is om leerlingen op een adequate manier conflictsituaties te kunnen laten oplossen.

Tijdens de nulmeting werd aangegeven dat de betrokken leerlingen niet voldoende scoorden op de het thema 'omgaan met ruzie' om op een adequate manier te kunnen handelen in conflictsituaties.

Na het inzetten van de interventies kan worden vastgesteld dat het doel, namelijk een score van 2,5 punten gemiddeld per leerling op de verschillende aspecten binnen het thema 'omgaan met ruzie', niet is behaald. Dat wil zeggen dat de interventies, die tot nu toe zijn ingezet op conflicthantering, niet lang genoeg zijn gehanteerd of niet voldoende zijn om resultaat te boeken op het thema 'omgaan met ruzie'.

Als onderzoeker had ik verwacht resultaat te kunnen boeken met het inzetten van de specifieke interventies, zodat de leerlingen een groei zouden maken op het thema 'omgaan met ruzie' op de leerling-SCOL. Uit reactie van de respondenten heb ik op kunnen maken dat ook zij resultaat dit resultaat hadden verwacht. Aangezien er tien weken is gewerkt en dit geen resultaat heeft gehad op het thema 'omgaan met ruzie', is besloten verder te werken met de interventies nadat dit onderzoek is afgerond. Zo kan in de toekomst worden vastgesteld of het inzetten van de interventies effect heeft nadat deze bij leerlingen zijn geautomatiseerd en voor langere tijd worden toegepast.

Deelvraag 2:

Welke aanpassingen en verbeteringen zijn nodig bij het inzetten van de specifieke interventies om deze op een goede manier te kunnen toepassen in het SBO?

Tijdens de onderzoeksfase, waarbij de specifieke interventies zijn ingezet, kwam uit het logboek en de focusgroep bijeenkomsten naar voren dat het voor de leerlingen lastig was de interventies zelfstandig toe te passen. Gelet op het feit dat de zelfstandigheid van leerlingen van groot belang is tijdens het oplossen van conflictsituaties (Marzano, 2010), heb ik als onderzoeker ervoor gekozen om de interventies verder toe te lichten aan de leerlingen door het geven van lessen. Vanuit de literatuur wordt aangehaald dat conflicten kunnen zorgen voor iets positiefs (De Dreu, 2005; Jehn, 2004). Dit wordt bevestigd in de praktijk door het kunnen gebruiken van een conflict als leermoment.

Een conflict wat zich heeft voorgedaan uitspelen in de klas aan de hand van de interventie de GGGGG-aanpak, welke inzichtelijk maakt wat de werking van gevoelens kunnen doen bij een conflictsituatie, draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen op sociaal-emotioneel gebied. Het oplossen van een conflict aan de hand van het ijsbergmodel draagt bij aan het dieper leren ingaan op situaties wat voor leerlingen erg moeilijk is. De klassenvergadering leert leerlingen met elkaar samenwerken en naar elkaar luisteren in situaties waarbij dit moeilijk is, omdat gevoelens hoog op kunnen spelen tijdens conflictsituaties.

Na het geven van de desbetreffende lessen over hoe de interventies in de praktijk konden worden toegepast, merkten de respondenten en ik dat het voor de leerlingen duidelijk was wat er van ze werd verwacht in conflictsituaties. Opvallend is dat de leerlingen tijdens het toepassen veel leerkrachtnabijheid vragen. Leerlingen gaven in het begin van de onderzoeksperiode aan moeite te hebben met het zelfstandig toepassen van de interventies, omdat zij dit nog niet vaak hadden gedaan. De interventies waren nog niet voldoende geautomatiseerd. Zij ervoeren een gevoel van onzekerheid waardoor ze al snel de hulp van de leerkracht inschakelden. Om de zelfstandigheid van leerlingen te vergroten waardoor zij uiteindelijk minder leerkrachtnabijheid nodig zullen hebben, zijn de volgende aanpassingen en verbeteringen nodig om optimaal gebruik te kunnen maken van de interventies op het SBO:

GGGGG-aanpak (Van Overveld, 2013) :

- Iedere leerling heeft het stappenplan (bijlage 3) op de hoek van de tafel geplakt zodat dit binnen de klassensituatie te allen tijde zichtbaar en toepasbaar is voor alle leerlingen;
- Één keer per week wordt een fictieve conflictsituatie aan de hand van het GGGGG-model in een rollenspel uitgespeeld, zodat de leerlingen zien en ervaren hoe dit model toe te passen is in een conflictsituatie (automatiseren);
- Omdat het voor de leerlingen op onze SBO school lastig is om verbaal te beschrijven wat voor gevoel zij ervaren tijdens een conflictsituatie, is het van belang de leerlingen te laten tekenen hoe zij zich voelen. Zij kunnen hun gevoel duidelijk maken door een 'smiley' te tekenen. Op deze manier kunnen de leerlingen aan de hand van het getekende gezichtje vertellen waarom zij een bepaald gevoel ervaren;

- Na het toepassen van het GGGGG-model is het van belang dat de situaties waarin dit is toegepast wordt geëvalueerd met de leerkracht, zodat de leerlingen leren wat de sterke en zwakke punten waren. Op deze manier kunnen de leerlingen deze leerpunten meenemen naar de volgende keer dat zij het GGGGG-model toepassen.

IJsbergmodel van McClelland (Lingsma & Scholten, 2007):

Tijdens het toepassen van het ijsbergmodel bij het oplossen van conflicten is gebleken dat de leerlingen op onze SBO school niet vaardig genoeg zijn om dit zelfstandig te kunnen doen. Om toch gebruik te kunnen blijven maken van dit model, waardoor er niet alleen oppervlakkig naar conflicten wordt gekeken maar ook de diepte wordt ingegaan zodat conflicten adequaat opgelost kunnen worden en niet blijven doorsluimeren, is het van belang als deze interventie wordt ingezet hierbij leerlingen altijd te begeleiden/coachen.

Om deze interventie te automatiseren is het van belang deze manier van een conflict oplossen ook één keer per week aan de hand van een fictieve conflictsituatie aan te bieden. Neem hierbij als leerkracht de rol van coach op je door verdiepende vragen te stellen. Op deze manier kunnen de leerlingen ervaren dat het van groot belang is niet alleen het waarneembaar gedrag te bespreken, maar dat er ook gekeken moet worden naar de persoonlijke opvattingen om een conflict adequaat te kunnen oplossen en niet te blijven hangen in het conflict.

Klassenvergadering (Glasser, 1969, 1986, 1990):

Uit de logboeken en focusgroep bijeenkomsten bleek dat tijdens het toepassen van de klassenvergadering alle leerlingen bij een conflict betrokken raakten. Ook leerlingen die niets met de situatie te maken hadden. Doordat leerlingen op het SBO vaak speciale onderwijsbehoeften zoals structuur, duidelijkheid en rust nodig hebben blijkt het lastig voorgevallen conflicten klassikaal op te lossen. Dit zorgt voor veel onrust binnen de klassensituatie. Een belangrijke aanpassing voor deze interventie is daarom de klassenvergadering inzetten op kleine groepjes en niet op de gehele klas als niet alle leerlingen bij het conflict zijn betrokken. De aanpak van de klassenvergadering kan worden gehandhaafd. Echter, niet alle leerlingen zullen hierbij betrokken worden. Om dit te kunnen realiseren zullen onderwijsassistenten, die werkzaam zijn op onze school, ingezet moeten worden om op het moment dat er een klassenvergadering nodig is deze met de leerlingen uit te voeren of de overige leerlingen op te vangen zodat de leerkracht de klassenvergadering uit kan voeren.

Deelvraag 3:

Welke leerkrachtvaardigheden behoeven extra aandacht bij de leerkrachten van groep zes om de specifieke interventies op een juiste manier te kunnen uitvoeren?

Tijdens het uitvoeren van de interventies hebben de leerkrachten in week twee van de onderzoeksperiode de checklist leerkrachtvaardigheden ingevuld. Hierop konden zij aangeven of ze de genoemde vaardigheden bijna altijd, soms of bijna nooit toepassen. Ook uit de logboeken, die tijdens de onderzoeksperiode zijn bijgehouden, en de focusgroep bijeenkomsten heb ik op kunnen maken welke leerkrachtvaardigheden extra aandacht behoeven om de interventies zo goed mogelijk uit te kunnen voeren.

In paragraaf 4.6 staat exact vermeld welke leerkrachtvaardigheden extra aandacht behoeven. Het gaat hierbij om leerkrachtvaardigheden passend binnen de thema's omgaan met gedragsproblematiek, leerkracht-leerling relatie, interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag en heldere regels en afspraken over gedrag.

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat de mentale houding een leerkracht vaardigheid is die van cruciaal belang is bij pedagogisch handelen (Marzano, 2010). Dat wil zeggen dat een leerkracht een verhoogd omgevingsbewustzijn en een bewuste beheersing van het gedrag van leerlingen heeft. Voor mij als leerkracht is het nog steeds moeilijk om naar conflictsituaties te kijken en luisteren zonder (vooraf) te oordelen. De leerkrachtvaardigheid 'de mentale houding' zal daarom verder ontwikkeld moeten worden, zodat ik leer om niet te oordelen maar in te gaan op wat ik zie en ervaar tijdens conflictsituaties.

Leigh (2010) geeft aan dat leerkrachten vooral een sterke groei doormaken in de eerste tien jaar van hun carrière. Aangezien het grootste deel van het team op school minder dan tien jaar werkzaam is in het onderwijs is dit veelbelovend. Dit zou betekenen dat door bewust bezig te zijn met het toepassen van de vaardigheden die extra aandacht behoeven, onderlinge samenwerking en support en een professionele evaluatie en feedback cultuur (Kini & Podolsky, 2016) wij als team kunnen groeien in de vaardigheden die nog niet voldoende zijn ontwikkeld.

Na het beantwoorden van de deelvragen kan het antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd worden.

Onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen in leerkrachtvaardigheden en interventies leiden tot een betere oplossing van conflicten zodat leerlingen uit groep zes binnen ons SBO zelf leren beter om te gaan met conflictsituaties?

Uit de antwoorden op de deelvragen kan het volgende geconcludeerd worden:

Na het inzetten van de interventies de GGGGG-aanpak van Van Overveld (2013), het ijsbergmodel van McClelland (Lingsma & Scholten, 2007) en de klassenvergadering van Glasser (1969, 1986, 1990) kan nog niet met zekerheid worden vastgesteld dat dit zorgt voor een betere oplossing van conflicten. Zoals hiervoor genoemd zullen de interventies gedurende een langere tijd ingezet moeten worden, zodat de leerlingen deze kunnen automatiseren. Nadat de interventies geautomatiseerd zijn en leerlingen na dit proces hier een periode van minstens zes weken mee gewerkt hebben, zal kunnen worden vastgesteld of dit tot resultaat leidt.

Om de leerlingen op een goede manier te begeleiden/coachen in het omgaan met conflictsituaties is het van belang dat de leerkrachtvaardigheden genoemd in paragraaf 4.6 en de leerkrachtvaardigheid de mentale houding verder ontwikkeld zullen worden.

De doelstellingen van dit onderzoek waren:

- Op een eenduidige manier handelen in conflictsituaties door specifieke interventies consequent toe te passen (leerkrachten);
- Ontwikkeling doormaken op het onderdeel 'omgaan met ruzie' op de leerling-SCOL (leerlingen);
- Onderzoeken of het inzetten van interventies op conflicthantering en het versterken van leerkrachtvaardigheden resulteert in een verbetering van het zelfstandig oplossen van conflicten door leerlingen (onderzoeker).

Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten van groep zes nu op een eenduidige manier handelen in conflictsituaties door consequent de interventies toe te passen. De doelstelling waarbij leerlingen ontwikkeling doormaken op het thema 'omgaan met ruzie' op de leerling-SCOL is (nog) niet behaald. De doelstelling die ik als onderzoeker had gesteld is gedeeltelijk behaald. In de praktijk zie ik dat leerlingen door het inzetten van interventies op conflicthantering beter zelfstandig conflicten op kunnen lossen. Dit resulteert echter (nog) niet tot groei in de leerling-SCOL. Ook constateer ik in de praktijk dat het bewust toepassen van leerkrachtvaardigheden die gemist werden hier aan bijdragen.

5.2 Evaluatie en reflectie

In deze paragraaf reflecteer ik op mijn onderzoek aan de hand van de STARR-methodiek. Achtereenvolgens worden de situatie, de taak, de actie, het resultaat en de reflectie beschreven.

In de inleiding van mijn onderzoek beschrijf ik dat de SBO school waar ik werkzaam ben continuïteit mist op het gebied van het pedagogisch klimaat. Dit resulteert in conflicten die niet adequaat opgelost kunnen worden en escaleren, leerlingen die een gevoel van onveiligheid ervaren en kostbare onderwijstijd die verloren gaat.

Literatuur gaf mij inzicht in dit probleem. Ik kwam erachter dat conflicten niet alleen een negatieve uitwerking kunnen hebben, maar ook kunnen zorgen voor iets positiefs (De Dreu, 2005; Jehn, 2004). Conflicten zijn zelfs nodig om tot overeenstemming en ontwikkeling te komen (De Prins, 2016). Deze verdieping en het jaarplan 2017-2018, dat beschrijft dat het van belang is dat er een basis gelegd moet worden van gedragen gedrag, gaven mij voldoende houvast om hier daadwerkelijk mijn praktijkonderzoek op te richten.

Doordat mijn leerstijl toepassingsgericht is wilde ik datgene wat ik las in de literatuur direct toepassen in de praktijk. Helaas moest ik dit uitstellen door het schrijven van mijn onderzoeksvoorstel. Met het op papier zetten van de onderzoeksmethodologie had ik veel moeite. Structuur aanbrengen in het beschrijven van de gegevens vond ik erg lastig. In de periode dat ik bezig was met het schrijven van mijn onderzoeksvoorstel heb ik veel gehad aan mijn critical friends, werkplekbegeleidster en overige collega's. Door samen met hen te bespreken wat ik precies wilde onderzoeken en hier kritisch naar te kijken, heb ik structuur aan kunnen brengen in mijn onderzoeksvoorstel. Een punt waar ik veel moeite mee heb gehad is het koppelen van de leerkrachtvaardigheden aan dit onderzoek. Hoe kon ik deze in kaart brengen en hoe kwam ik erachter welke leerkrachtvaardigheden ontwikkeld moesten worden om leerlingen op een goede manier te begeleiden, zodat conflictsituaties

adequaat opgelost konden worden? Dit was immers een belangrijk aspect in mijn onderzoek. Door dit voor te leggen aan mijn collega ben ik tot het besluit gekomen dit te toetsen met een checklist waarop de betrokken leerkrachten aan kunnen geven welke leerkrachtvaardigheden zij toepassen tijdens conflictsituaties.

Het toepassen van de interventies ging mij gemakkelijker af. Dit toepassen sluit namelijk aan bij mijn leerstijl 'doener' (Kolb, 1984). Door de kennis die ik heb opgedaan over het handelen in conflictsituaties heb ik ontwikkeling doorgemaakt in dit traject. Door het toepassen van de interventies heb ik een groei gemaakt in de leerkrachtvaardigheden welke belangrijk zijn om te beheersen tijdens conflictsituaties. Ik heb bijvoorbeeld de leerkrachtvaardigheid: 'kijken en luisteren naar wat er in een conflictsituatie gebeurt zonder te oordelen' (Marzano, 2010) weten te ontwikkelen. Ik heb er tijdens dit onderzoek bewust bij stil gestaan om geen vooroordelen te hebben tijdens een conflictsituatie, maar neutraal te blijven en door middel van de GGGGG-aanpak, het ijsbergmodel en de klassenvergadering te achterhalen wat precies het probleem was tijdens het conflict en dit zo op te kunnen lossen met de betrokken leerlingen.

Doordat de leerkrachten de interventies tien weken hebben toegepast is er veel veranderd in het handelen van leerlingen in conflictsituaties. Dat werken met interventies in een periode van slechts tien weken een verschil in handelen van leerlingen kan maken vind ik erg inspirerend. Vooral het toepassen van de GGGGG-aanpak (Van Overveld, 2013) zorgde voor concrete verandering in conflicthantering. Tevens zorgde de GGGGG-aanpak er ook voor dat de verantwoordelijkheid van leerlingen in conflictsituaties werd vergroot wat volgens Marzano (2010) van groot belang is. Het gebruik van het stappenplan wat inzichtelijk maakt welke stappen er bij de GGGGG-aanpak doorlopen moeten worden, heeft in de groepen zes gezorgd voor succeservaringen. Door dit stappenplan kregen de leerlingen het gevoel conflicten steeds vaker zelfstandig op te kunnen lossen. Omdat leerlingen dit ervaren als een succeservaring, ervaarde ik dit ook als een succeservaring. Ik had hierdoor het idee iets te hebben toegepast wat voor alle respondenten positief uitpakte.

Nadat ik de data verzameld had, heb ik gestreefd naar het verbinden van de theorie en data om zo antwoord te kunnen geven op de gestelde deelvragen en onderzoeksvraag. Tijdens deze fase heb ik kunnen werken aan de ontwikkeling van mijn kritische onderzoekende houding. Door me te verdiepen in kennis over conflicthantering en kritisch te hebben gekeken naar of de ingezette interventies bijdragen aan een betere conflicthantering heb ik de antwoorden op deze vragen verkregen.

De samenwerking met de respondenten, critical friends, studiebegeleider en overige collega's heb ik als prettig ervaren. Omdat ik het soms lastig vond om dingen alleen te beslissen, vond ik het samen zoeken naar oplossingen een prettige manier van werken. Het geeft me zelfvertrouwen wanneer ik met anderen bespreek wat ik van plan ben en zij daar hun visie over kunnen geven. Ik vind het van groot belang dat mensen die veel kennis hebben over onderwijs hun visie met mij delen, zodat ik dit mee kan nemen in mijn beslissingen. Een leerpunt voor mij tijdens dit onderzoek was dan ook omgaan met kritiek. Doordat ik gedachten over het onderzoek met mijn collega's besprak en zij het niet altijd met mij eens waren kreeg ik ook wel eens

kritiek. In het begin van de onderzoeksperiode vond ik dit erg moeilijk. Door dit bespreekbaar te maken heb ik geleerd dit op een goede manier op te pakken en te verwerken. Nu zie ik kritiek niet meer zo zeer negatief, maar als feedback die ik mee kan nemen in mijn verdere handelen. Tijdens mijn onderzoek heb ik regelmatig feedback gevraagd aan mij critical friends, werkplekbegeleider en overige collega's. Deze feedback heeft mijn onderzoeksverslag overzichtelijker en inhoudelijk sterker gemaakt. Mede dankzij de feedback heb ik de data op de juiste manier kunnen verwerken en heb ik de triade meer naar voor laten komen.

Zelf heb ik in mijn onderzoeksperiode ook geleerd hoe zinvolle feedback te kunnen geven. Voorheen gaf ik vooral feedback op zinsopbouw, taalgebruik en op de opbouw van het stuk. Door het verkrijgen van feedback op mijn eigen toetsen en onderzoeksverslag heb ik geleerd meer gericht feedback te geven op de inhoud van een toets. Ik probeer kritische vragen te stellen om informatie te kunnen verhelderen.

Van mijn werkplekbegeleidster heb ik veel geleerd tijdens het schrijven van mijn onderzoek. Soms zag ik het niet meer zitten en wist ik niet hoe ik verder moest. Toch wist zij mij er dan van te overtuigen en verder te gaan door haar kritische houding en haar stimulerende woorden. Zij heeft me geholpen met structuur aanbrengen wanneer ik een moment had dat ik niet wist hoe nu verder. Op deze momenten had ik altijd veel vragen en voelde ik me onzeker waardoor ik twijfels had. Door de waardevolle adviezen die zij me gaf verdwenen mijn twijfels en kon ik weer productief verder.

Het schrijven en uitvoeren van dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik veel kennis en ervaring heb opgedaan. Deze tijd heeft me veel inspanning gekost maar ik ben er sterker uitgekomen dan voorheen. Ik heb inzichten gekregen in conflicthantering en de leerkrachtvaardigheden die hierbij van belang zijn.

Terugkijkend op de gehele onderzoeksperiode zou ik sommige dingen toch anders aan hebben gepakt. In het begin van de periode ben ik bijvoorbeeld erg lang bezig geweest om mijn onderzoeksvoorstel op papier te zetten. Nu ik deze ervaring met het schrijven van een onderzoeksvoorstel heb, zou ik een volgende keer eerder in gesprek gaan met mijn critical friends of werkplekbegeleidster. Ik heb geleerd dat als ik vastloop en feedback krijg dit motiverend werkt voor mij waardoor ik de draad weer op kan pakken en verder kan gaan waar ik gebleven was.

Dit leerpunt neem ik ook mee in mijn werk. Op de werkvloer komen ook wel eens situaties voor waarbij ik niet direct weet hoe te handelen of hoe iets op te lossen. Door in overleg te gaan met collega's en daarbij hen visie op de situatie te beluisteren helpt mij dit voortaan met het oplossen van situaties waar ik alleen niet uit kom.

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de resultaten en conclusies van dit onderzoek naar conflicthantering binnen de klassensituatie in groep zes komen de volgende aanbevelingen en kansen tot vervolgonderzoek naar voren.

Aanbevelingen:

- Het ontwikkelen van een eenduidige visie op het gebied van het pedagogisch klimaat;
- Het hanteren van schoolbrede afspraken om duidelijkheid voor leerkracht en leerling te scheppen. Dit kan als volgt toegelicht worden:
Om alle krachten op school te bundelen en iedereen te laten functioneren als 'team' kan hierbij het model van Lencioni (2009) worden ingezet. Door dit model in te zetten worden de lagen uit de piramide met elkaar verbonden. Dit betekent dat de volwassenheid van een team beweegt van onder naar boven zodat er uiteindelijk een cultuur op school ontstaat waarin het 'team' werkt als eenheid wat leidt tot effectieve resultaten;

Een effectief en succesvol team:

5. Men concentreert zich op het bereiken van collectieve resultaten.
4. Men spreekt elkaar aan op het realiseren van de overeengekomen activiteiten.
3. Men steunt besluiten en actieplannen.
2. Men gaat openlijk de strijd aan over ideeën.
1. Men vertrouwt elkaar.



Figuur 9: De vijf frustraties van teamwork (Lencioni, 2009)

- De genoemde interventies vanuit dit onderzoek blijven ontwikkelen en automatiseren bij de leerlingen;
- De zelfstandigheid van leerlingen blijven vergroten (Marzano, 2010) door leerlingen in conflictsituaties te ondersteunen als coach waardoor zij zelfstandig de interventies zullen moeten toepassen;
- Voortzetten van de focusgroep bijeenkomsten waarbij ook de overige collega's aansluiten om te waarborgen dat het thema conflicthantering niet verdwijnt naar de achtergrond;
- Nieuwe collega's begeleiden en coachen in de omgang met conflicthantering na het ontwikkelen van een eenduidige visie op het pedagogisch klimaat, zodat de continuïteit op school gewaarborgd blijft.

Kansen tot vervolgonderzoek:

- Onderzoeken of automatisering van de genoemde interventies wel tot resultaat kan leiden op het gebied van conflicthantering in de groepen zes. Vervolgens onderzoeken of de leerlingen hierdoor zullen groeien op de

aspecten als ik ruzie heb, verzin in een oplossing, als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt en als ik ruzie heb met iemand, luister ik wel naar wat de ander zegt van het thema 'omgaan met ruzie' op de leerling-SCOL.

- Onderzoeken of met het inzetten van de genoemde interventies in de overige groepen resultaat kan worden geboekt op het gebied van conflicthantering.
- Onderzoeken of door het inzetten van de genoemde interventies het gevoel van veiligheid bij de leerlingen toeneemt.

Literatuurlijst

- Apol, G. & Kalff, S. (2006). *Conflicthantering en mediation*. Bussem: Coutinho.
- Dijkstra, M.T.M., Dreu, C.K.W. de, Dierendonck, D. van & Evers, A. (2005). *Conflict, Conflict management, and amployee wellbeing*. Working paper.
- Dreu, C.K.W. de (2005). *Bang voor conflicten*. Assen: van Gorcum.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W.(1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper & Row.
- Jacobse, A. E. (2009). *Metacognitieve training in het basisonderwijs. Effecten van metacognitieve instructie en computerondersteuning op probleemoplossen en metacognitieve vaardigheden bij rekenen in groep 6 en 7*. Groningen: GION.
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Incresse Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall P T R.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E.J. & Rodin, J. (1976). *The effects of enhanced personal responsibility for the aged*. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 191-198.
- Langer, E.J. & Weinman, C. (1981). *When thinking disrupts intellectual performance: Mindless in an overlearned task*. Personality and Social Psychology Bulletin, 7, 240-243.
- Leigh, A. (2010). *Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores*. Economics of Education Review, 29(3), 480-488.
- Lencioni, P. (2009). *De 5 frustraties van teamwork*. Amsterdam: Business Contact.
- Lingsma, M. & Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling. (pp 11 – 17)* Soest: Nelissen.
- Louwe, J. & Overveld, K. van (2008). *Een pad naar minder agressie*. Utrecht: Agiel.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Vlissingen: Bazalt.

Mastenbroek, W.F.G. (2005). *Conflicthantering en organisatieontwikkeling*. Heemstede: Holland Business Publications.

Overveld, K. van (2013). *Groepsplan gedrag*. Hendrik-Ido-Ambacht: Pica.

Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid*. *Velon tijdschrift voor leraren opleiders* jrg 23(3).

Ponte, P. (1993). 'Teacher as Researcher: Actie-onderzoek als nascholingsstrategie voor leerlingbegeleiding.' In: A.L.T. Notten (Red.). *Beroep op opvoeden, opvoeden als beroep*. (pp. 165-181). Apeldoorn/Leuven: Garant.

Ponte, P. & Zwaal, P.C. (Red.) (1997). *Over grenzen: Een nieuwe manier van werken aan leerlingbegeleiding in Amerika, Engeland, Nederland en Rusland*. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Ponte, P. & Beers, R. (2000). 'Action Research as an Educational Strategy in Post-initial Teacher Training: An example'. In M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelaers, *Trends in Dutch Education*, (pp. 143-155). Apeldoorn/Leuven: Garant.

Prins, P. de (2016). Sociale conflicten onder de loep. *Tijdschrift voor HRM*, 12, p. 1-3.

Prein, H. (2001). *Trainingsboek conflicthantering en mediation*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood- A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Senge, P. & Scharmer, O. (2001) Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers. In Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. Londen: Sage.

Wolf, K., van der & Beukering, T., van. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.

Internetbronnen

Checklist leerkrachtvaardigheden

Wolf, K., van der & Beukering, T., van. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.

www.handelingsgerichtwerken.be/bestanden/download.php?id=144
geraadpleegd op 06 dec. 2017.

http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_13_conflictstijlen.html
geraadpleegd op 22 okt. 2017.

<https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/visie/sociale-veiligheid-2/>,
geraadpleegd op 18 nov. 2017.

Thomas, K.W. & Kilmann, R. (1974). *Het Thomas-Kilmann conflict mode instrument*, geraadpleegd op 18 dec. 2017,
van http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_13_conflictstijlen.html

Schoolafspraken en regels

De inloop (08.30 – 08.45 uur)

Na aankomst op school mogen de kinderen tijdens de inloop zelfstandig naar binnen. Vanaf 08.30 uur is er toezicht op het plein. Wilt u er zorg voor dragen dat kinderen niet voor die tijd op school of bij het hek aanwezig zijn of worden afgezet. Tijdens de inloop spreekt de leerkracht met de kinderen af wat ze mogen doen die dag. Dit kan elke dag een andere activiteit zijn die de leerkracht de dag van tevoren al kenbaar maakt.

De klassenrij

Na een pauze en aan het einde van dag gaan de kinderen in de klassenrij naar binnen, naar buiten of naar bijvoorbeeld de gymzaal. Hierbij is de algemene regel: Achter elkaar, tegel ertussen, neuzen dezelfde kant op, monden dicht.

In de gang en in de klas

Voor en na de pauzes lopen leerlingen altijd onder begeleiding op de gang met de monden dicht. Regel voor de kinderen hierbij:

- Op de gang loop ik rustig en ben ik stil.
- De regels in de klas zijn voor de kinderen visueel gemaakt. Het betreft hierbij de volgende regels:
 - * Ik ben stil in de klas;
 - * Ik steek mijn vinger op als ik iets wil zeggen;
 - * Ik loop niet zomaar van mijn plekje af;
 - * Ik let op mezelf;
 - * Ik scheld, sla en schop niet.

De kern in het omgaan met elkaar in de klas en ook daarbuiten is respect. Niet iedereen is gelijk (leerkracht versus leerling) maar iedereen is wel gelijkwaardig. Wij wijzen leerlingen op dit deel met de algemene regel: **Ik heb respect voor jou, dus jij ook voor mij. Als je je niet aan de regels kunt houden kun je hier niet zijn (= consequentie).**

Belonen en straffen

Balans moet er zijn. In onze benadering naar de kinderen staat belonen centraal en zal gestraft worden waar nodig. Belonen en straffen is nodig om met elkaar te komen tot een positief maar ook veilig pedagogisch klimaat. Binnen alle groepen komt belonen en straffen voor. De wijze waarop dit gebeurt wordt aangepast aan de leeftijd en de aanleiding. Bij fors grensoverschrijdend gedrag in of buiten de groep kan een leerling tijdens de dag geplaatst worden in de koppelgroep. Groepen zijn op voorhand aan elkaar gekoppeld voor deze situatie zodat kinderen de leerkracht en de groep kennen. Ook strafmaatregelen zoals in de pauze binnen, strafregels of nablijven kunnen voorkomen.

Ontoelaatbaar gedrag en pestprotocol

Wanneer kinderen gedrag laten zien wat ontoelaatbaar is, wordt dit gedrag, de aanleiding en de vervolgspraak, geregistreerd in het digitale leerling-dossier en met

de ouders besproken. Binnen de school wordt gewerkt met een pestprotocol. Dit protocol is op verzoek in te zien.

Incidenten

Bij (zeer) excessief gedrag (o.a. lichamelijk geweld, agressie of ernstig ondermijning van gezag) wordt er een incidentmelding gemaakt in het dossier van een leerling. Bij meerdere incidenten van excessief gedrag kan een leerling door de schoolleiding een time-out opgelegd krijgen, indien noodzakelijk kan het protocol schorsing en verwijdering in werking treden.

Medicijneverstrekking en medische handelingen

Aardig wat leerlingen op school hebben medicatie. Op de vaste innamemomenten van deze medicatie zien wij toe. Ouders zijn zelf zijn er verantwoordelijk dat de medicijnen beschikbaar zijn en in de juiste dosering gereed gemaakt zijn in een zogenaamde “pillendoos” waar de medicatie kan worden gerangschikt. U mag hierbij niet van de leerkracht vragen medicatie te breken of te snijden. We verstrekken verder alleen medicamenten zoals paracetamol, insectenzalf en crèmes, met toestemming van een ouder. U maakt hier over kort een afspraak met de leerkracht. Bij hoofdpijn, buikpijn en dergelijke zullen wij eerst de ouders contacten alvorens iets aan het kind te verstrekken. Wij verrichten op school geen medische handelingen bij kinderen zoals het meten van het bloedsuiker en het toedienen van insuline.

Eten en drinken

In de alle groepen hebben de kinderen een kleine ochtendpauze, waarin ze wat kunnen eten en drinken. De rest van het eten is voor de middagpauze. We verzoeken de ouders om bij voorkeur gezonde dingen mee te geven voor de pauze. Graag zien wij in de ochtendpauze dat de kinderen fruit eten. Op vrijdag is het koekendag, er mag dan een gezonde koek meegebracht worden. **Het is niet toegestaan om koolzuurhoudende dranken zoals cola, sinas, ijsthee met prik en sport- en energiedrank te nuttigen. Ook kauwgom is niet toegestaan. Chips, zoutjes, noodles zijn voor thuis en niet voor op school.** Bij feestactiviteiten op school, kan er wel eens afgeweken worden van deze afspraken. In de middagpauze bij de lunch mogen kinderen zelf drinken meebrengen of ze kunnen thee op school krijgen.

Fietsenstalling

Leerlingen die met de fiets naar school komen plaatsen hun fiets in het eerste deel van de fietsenstalling op het schoolplein of in de fietsenrekken achter de extra lokalen. Zet je fiets op slot! Fietssleutels en mobiele telefoons worden in de kluis in de klas bewaard. **Wanneer de leerling op het plein komt, moet de telefoon uitgezet worden.** Tijdens schooltijd hebben leerlingen geen telefoon nodig. **Bij de start van de les leggen de leerlingen fietssleutel en mobiele telefoon in het kluisje. Aan het einde van de dag worden de spullen weer uit de kluis gehaald.** Pas na het verlaten van het plein mag de telefoon weer aangezet worden. Bij gebruik van de telefoon zonder toestemming van de leerkracht of de schoolleiding tijdens de schooltijden, wordt de telefoon direct ingenomen. Na contact met de ouders hierover wordt de telefoon weer terug gegeven

Gymkleding

Om hygiënische redenen is het niet wenselijk dat kinderen in hun dagelijkse kleren gymmen. We stellen daarom aparte gymkleding verplicht. **Gymkleding is een korte broek (maximaal tot de knie) met een T-shirt of een gypakje en gymschoenen. Gymschoenen mogen niet buiten gedragen zijn en geen zwarte zool hebben.**

Als kinderen niet mee mogen of kunnen doen met de gymles, verwachten we een briefje van de ouders met opgave van reden. Zonder briefje moeten de kinderen deelnemen aan de les. Vanuit veiligheidsoogpunt mag er niet gegymd worden met sieraden, een hoofddoek en scherpe haarversiering. Kinderen (jongens en meisjes) met lang haar vragen wij om tijdens de les het haar vast te zetten met een haarelastiek. De kinderen moeten dit elastiek zelf meebrengen.

Mobiele telefoons en eigen Tablets

In het dagelijks leven zijn de mobiele telefoons en tablets niet meer weg te denken. Het meenemen van deze devices naar school is op eigen risico. Op school geldt de afspraak dat op het moment dat de kinderen binnen de poorten van de school zijn, de telefoon of tablet moet worden uitgeschakeld. Kinderen kunnen dus bij aankomst op school kort naar huis terugkoppelen dat ze goed zijn aangekomen en daarna gaat het de mobiel uit. In de klas worden de telefoons en tablets ingeleverd bij de leerkracht en worden ze in een afgesloten lade of kluis bewaard totdat de school weer uitgaat.

Gevonden voorwerpen en schade aan eigendommen

De school is niet aansprakelijk voor het kwijtraken van kleding en andere eigendommen van leerlingen. Wilt u gymkleding zoveel mogelijk merken. Dit voorkomt verwisseling. Bovendien kunnen wij gevonden voorwerpen aan de juiste eigenaar terug geven. Gevonden voorwerpen waarvan we de eigenaar niet kennen, worden ingeleverd bij de conciërge van de locatie. Schade aan eigendommen willen we zoveel mogelijk voorkomen. Bij schade vragen wij de betrokken partijen om dit middels de aansprakelijkheidsverzekering af te handelen. Hierbij moet wel voor de school aantoonbaar zijn wie de betrokken partijen zijn.

Verjaardagen

Het is natuurlijk leuk om in de groep je verjaardag te vieren en dat mag ook. In de groep wordt de jarige kort in het zonnetje gezet en mag de leerling trakteren. Bij voorkeur zien we gezonde traktaties omdat we hechten aan gezonde voeding. Naast het trakteren in de groep krijgt de leerling een grote verjaardagskaart waarmee de leerling op de eigen locatie langs de groepen mag gaan. De leerkrachten schrijven hun naam op de kaart en plaatsen een sticker of felicitatie.

Schoolfotograaf

Elk schooljaar komt de schoolfotograaf op bezoek om groepsfoto's en de individuele foto's te maken. U wordt hierover vooraf geïnformeerd.

Hoofddeksels

Het is voor onze leerlingen niet toegestaan om onder schooltijd binnen de school hoofddeksels te dragen. Petten en dergelijke kunnen bij de jas in de gang worden bewaard.

Bijlage 2

Conflicten in de klassensituatie

Negatieve woordenwisseling (schelden, pesten)	Fysiek contact om de ander pijn te doen of lastig te vallen (duwen, trekken, slaan, schoppen)	Samenwerking die spaak loopt.	Samenspel wat spaak loopt.	Provocerend gedrag / dreigen	Overige situaties die als conflictueus worden ervaren.

G G G G G-model

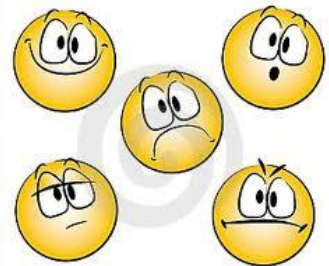
Gebeurtenis

Wat was er aan de hand?



Gevoelens

Wat voelde je?



Gedachten

Wat dacht je?



Gedrag

Wat deed je?



Gevolgen

Wat gebeurde er toen?



Bijlage 4

Uitdraai nulmeting SCOL

Groep 6A

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 5

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 6

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 7

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 8

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 9

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 10

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 11

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 12

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 13

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 14

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Groep 6B

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Groep 6C

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 5

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Groep 6D

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 5

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 6

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.



Soms

Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.



Soms

Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)



Bijna
nooit

Uitdraai eindmeting SCOL

Groep 6A

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 5

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 6

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.	 	Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	 	Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	 	Soms

Leerling 7

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	  	Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	 	Soms

Leerling 8

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	 	Soms

Leerling 9

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.	  	Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	  	Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	  	Bijna altijd

Leerling 10

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Leerling 11

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 12

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 13

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 14

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Groep 6B

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.	 	Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	 	Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	 	Soms

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.	 	Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	 	Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	 	Soms

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.	  	Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	  	Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)	 	Soms

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.	 	Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.	 	Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Groep 6C

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 5

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna altijd

Groep 6D

Leerling 1

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 2

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 3

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Bijna nooit

Leerling 4

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 5

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Soms
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Soms
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Leerling 6

Omgaan met ruzie

Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.		Bijna altijd
Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.		Bijna nooit
Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)		Soms

Bijlage 5

CHECKLIST LEERKRACHTVAARDIGHEDEN

(Van der Wolf & Van Beukering, 2009)

Invulinstructie:

- ☒ ☐ ☐ Bijna altijd
☐ ☒ ☐ Soms
☐ ☐ ☒ Bijna nooit

Basishouding en pedagogisch klimaat

Leerkracht-leerlingrelatie

De leerkracht:

- ☐ ☐ ☐ laat leerlingen merken dat zij er voor hen is, hen ook werkelijk ziet en naar hen luistert
- ☐ ☐ ☐ is empathisch, geduldig, positief en betrokken
- ☐ ☐ ☐ laat merken dat zij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen
- ☐ ☐ ☐ laat merken dat zij hoge maar realistische verwachtingen van alle leerlingen heeft
- ☐ ☐ ☐ toont belangstelling voor het schoolwerk, het spel en de achtergrond van leerlingen
- ☐ ☐ ☐ bevordert dat leerlingen samenwerken, samenspelen en elkaar ondersteunen
- ☐ ☐ ☐ is een rolmodel, ze laat bewust voorbeeldgedrag zien
- ☐ ☐ ☐ komt afspraken met leerlingen na
- ☐ ☐ ☐ neemt in woord en handelen stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten
- ☐ ☐ ☐ bevordert in woord en handelen dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren, ongeacht hun geslacht, mogelijkheden en beperkingen en hun culturele of maatschappelijke achtergrond
- ☐ ☐ ☐ gaat discreet om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie
- ☐ ☐ ☐ houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie
- ☐ ☐ ☐ beschouwt problemen van een kind als onmacht en als nog te oefenen vaardigheden
- ☐ ☐ ☐ laat leerlingen merken dat zij hen als persoon accepteert maar dat ze bepaald gedrag niet kan toestaan
- ☐ ☐ ☐ stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag
- ☐ ☐ ☐ herkent haar eigen aandeel in relaties met kinderen en handelt hiernaar

Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag

- ☐ ☐ ☐ Er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas
- ☐ ☐ ☐ De leerlingen zijn met hun taak bezig, ze werken geconcentreerd aan activiteiten
- ☐ ☐ ☐ De leerlingen zijn productief, er wordt veel lesstof verwerkt
- ☐ ☐ ☐ De leerkracht stimuleert samenwerking tussen leerlingen
- ☐ ☐ ☐ Leerlingen helpen elkaar en leggen elkaar zaken uit
- ☐ ☐ ☐ De groepen storen elkaar niet
- ☐ ☐ ☐ De leerkracht interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren
- ☐ ☐ ☐ De leerkracht overziet regelmatig de klas, ze heeft regelmatig oogcontact met leerlingen
- ☐ ☐ ☐ Ze hanteert de gedragsregels consistent en ze is daarin voorspelbaar
- ☐ ☐ ☐ Ze geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren
- ☐ ☐ ☐ Ze prijst en beloont het gewenste gedrag zodra het zich voordoet

- ☐ ☐ ☐ Ze stopt ongewenst gedrag direct
- ☐ ☐ ☐ Ze spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan

Heldere regels en afspraken over gedrag

De leerkracht geeft haar verwachtingen aan. Zij maakt met leerlingen concrete afspraken over:

- ☐ ☐ ☐ het binnenkomen en verlaten van de groep
- ☐ ☐ ☐ het gebruik van hoeken, kasten en andere materialen, zoals puntenslijper, computer en rekenmachine
- ☐ ☐ ☐ hulp vragen aan de leerkracht en de begeleiding tijdens het werken
- ☐ ☐ ☐ het inleveren van het werk
- ☐ ☐ ☐ wat te doen als het werk klaar is

Omgaan met gedragsproblematiek

De leerkracht:

- ☐ ☐ ☐ is in staat om gedragsproblemen voor te zijn, ze is proactief, werkt preventief en heeft daarbij oog voor de belangen van alle leerlingen in haar groep
- ☐ ☐ ☐ is zich bewust van haar eigen opvattingen en overtuigingen over (het ontstaan van) probleemgedrag en probleemsituaties. Ze heeft inzicht in haar eigen, intuïtieve reacties hierop. Dit geldt ook voor haar reacties op ouders van leerlingen met 'moeilijk gedrag'.
- ☐ ☐ ☐ kan probleemgedrag en -situaties analyseren, inclusief groepsprocessen, ze gaat daarbij ook na welke rol zij zelf en de school spelen bij het voorkomen, ontstaan en voortbestaan ervan
- ☐ ☐ ☐ gaat na hoe de leerling probleemsituaties op school en thuis beleeft en hoe de leerling deze interpreteert in relatie tot zijn toekomstperspectief
- ☐ ☐ ☐ benut in haar aanpak mogelijkheden, kansen en positieve aspecten van leerlingen en hun ouders
- ☐ ☐ ☐ organiseert feedback over haar interacties met leerlingen en hun ouders, ze reflecteert op haar denken en handelen, samen met collega's, schoolleiding, interne en externe begeleiders
- ☐ ☐ ☐ verdiept zich in literatuur over de achtergronden van probleemgedrag en de effecten van interventies (via studie, bijscholing, begeleiding, coaching, intervisie en supervisie) en ze benut deze kennis in haar handelen

Bijlage 6

Logboek

Leerkracht: Klas:	Welke interventies heb je toegepast tijdens conflictsituaties?	Welke leerkrachtvaardigheden behoeven bij deze interventies extra aandacht?	Wat ging goed tijdens het toepassen van de interventie?	Wat liep je tegen aan tijdens het toepassen van de interventie?
Week 1 Dag 1 Dag 2 Dag 3 Dag 4 Dag 5				
Week 2 Dag 1				

Dag 2				
Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				
Week 3				
Dag 1				
Dag 2				
Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				

Week 4				
Dag 1				
Dag 2				
Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				
Week 5				
Dag 1				
Dag 2				
Dag 3				

Dag 4				
Dag 5				
Week 6				
Dag 1				
Dag 2				
Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				
Week 7				
Dag 1				
Dag 2				

Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				
Week 8 Dag 1				
Dag 2				
Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				
Week 9 Dag 1				

Dag 2				
Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				
Week 10				
Dag 1				
Dag 2				
Dag 3				
Dag 4				
Dag 5				

--	--	--	--	--

Overige opmerkingen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

