

2014 / 2015

Door: Joost Dijks

Studentnummer: 21030065

Praktijkschool: O.B.S. de Oosterboerschool

Begeleider praktijkschool: Nina Nijland

Onderzoeksbegeleider: Harry Vissinga



[POSITIVE BEHAVIOR SUPPORT]

Onderzoeksplan met betrekking tot het praktijkonderzoek Pabo 4
Stenden Hogeschool te Meppel

[POSITIVE BEHAVIOR SUPPORT]

Onderzoeksplan met betrekking tot het praktijkonderzoek Pabo 4



Stenden
hogeschool

Door: Joost Dijks
Studentnummer: 21030065
Praktijkschool: O.B.S. de Oosterboerschool
Begeleider praktijkschool: Nina Nijland
Onderzoeksbegeleider: Harry Vissinga
E-mailadres: joost.dijks@student.stenden.com
Tel: 06-13833901
Stenden Hogeschool Meppel

1. Inleiding.....	1
1.1 Onderwerp.....	1
1.2 Aanleiding.....	1
1.3 Persoonlijke motivatie.....	2
2. Probleemanalyse.....	3
3. Theoretisch kader.....	7
3.1 Wat wordt er verstaan onder het pedagogisch klimaat?	7
3.1.1 Ontleding van het begrip ‘pedagogisch klimaat’	7
3.1.2 Drie psychologische basisbehoeften	7
3.1.2.1 Competentie	8
3.1.2.2 Autonomie	8
3.1.2.3 Relatie	8
3.1.3 Een goed pedagogisch klimaat	8
3.1.4 Hoe wordt het pedagogisch klimaat beïnvloed?	9
3.2 Wat is Positive Behavior Support (PBS)?	10
3.2.1 De kern van het SWPBS	10
3.2.2 Straffen en belonen	11
3.2.3 Wat zijn de effecten van PBS?	12
3.3 Wat is de visie van O.B.S. de Oosterboerschool over het pedagogisch klimaat en wat is mijn rol als leerkracht hierbij?... ..	13
4. Probleemstelling	15
4.1 Doel van het onderzoek	15
4.2 Onderzoeksvraag	15
4.3 Deelvragen	15
4.4 Hypothese	15
4.5 Probleemstelling besproken	16
5. Onderzoeksaanpak.....	17
5.1 Onderzoeksgroep	17
5.2 Methode voor dataverzameling	17
5.3 Ethische kwesties	19
5.4 Proces van dataverzameling en koppeling met theoretisch kader	19
6. Resultaten	20
6.1 Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas?	20
6.1.1 Bepalen van de score	20
6.2 Analyse van het pedagogisch klimaat; Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas in januari 2015 vóór het toepassen van PBS?	21
6.3 Ontwerp: Hoe ga ik PBS toepassen?	23
6.4 Analyse van het pedagogisch klimaat; Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas in juni 2015 ná het toepassen van PBS?	24
6.5 Wat is het effect van PBS op het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel?	27
7. Conclusie, aanbeveling en discussie.....	35

8. Samenvatting	39
9. Bronvermelding	40

Bijlage 1 Checklist voor toezicht op algemene ruimtes

Bijlage 2 Lesprogramma voor goed gedrag

Bijlage 3 Complimentenkaartjes

Bijlage 4 Vragen leerlinglijst

Bijlage 5 Categorieënanalyses januari 2015

Bijlage 6 Categorieënanalyses juni 2015

Bijlage 7 Procesverslag

1. Inleiding

1.1 Onderwerp

Het onderwerp van mijn praktijkonderzoek is: 'Positive Behavior Support' (hierna te noemen: 'PBS'). Tijdens mijn praktijkonderzoek ga ik na wat het effect van het toepassen van PBS op het pedagogisch klimaat in de klassen 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool is.

1.2 Aanleiding

Uit feedback van mijn studieloopbaanbegeleider kwam naar voren dat ik me tijdens het lesgeven meer moet richten op het benoemen van gewenst gedrag in de klas. Ongewenst gedrag moet ik minder benoemen. Het benoemen van gewenst gedrag heeft immers een groter effect op de leerling dan het benoemen van ongewenst gedrag, zo vertelde mijn studieloopbaanbegeleider. Het benoemen van negatief gedrag kan de sfeer in de klas naar beneden halen en kan ervoor zorgen dat er een verstoorde relatie tussen de leerkracht en leerling ontstaat. Daartegenover vergroot een compliment het vertrouwen van de leerling. Leerlingen vinden het fijn om een complimentje te krijgen van de leerkracht. Dit zorgt voor een veilige en vertrouwde leeromgeving van de leerling. Hier moet ik als leerkracht zorg voor dragen. Als leerkracht behoor je pedagogisch competent te zijn.

Na het afronden van de Opleiding tot Leraar Basisonderwijs is het de bedoeling dat je als beginnend leerkracht 'startbekwaam' bent. Oftewel je bent competent genoeg om les te mogen geven binnen het basisonderwijs. Tijdens de opleiding werk je aan zeven verschillende competenties. Eén van deze competenties is de pedagogische competentie. Zoals in de modulegids van mijn opleiding te lezen valt, creëert een leraar basisonderwijs die pedagogisch competent is, een veilige leeromgeving in zijn groep en in zijn lessen. Het gaat hierbij om de volgende deelcompetenties:

Ik begeleid de leerlingen van afhankelijkheid naar zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

Ik zorg voor een veilige, vertrouwde en uitdagende leeromgeving waarbij ik oog heb voor verschillende culturele en sociaal-economische achtergronden van leerlingen.

Ik kan mijn pedagogische opvattingen en handelen verantwoorden op basis van relevante theoretische en methodische inzichten. Ik heb kennis van basale cultuurverschillen en effecten daarvan op opvoeding en onderwijs. (Afstudeergids P4, 2014, p. 58)

Het is als leerkracht dus onder andere van belang om te zorgen voor een veilige, vertrouwde en uitdagende leeromgeving. Dit kan bijvoorbeeld door het benoemen van gewenst gedrag zoals hierboven beschreven.

Naar aanleiding van de feedback van mijn studieloopbaanbegeleider ben ik mij gaan verdiepen in de theorie achter het benoemen van gewenst gedrag. Ik ben toen meer te weten gekomen over het programma van School Wide Positive Behavior Support. Dit is een programma dat gericht is op het bekrachtigen van positief gedrag van de leerlingen. Dit programma sluit perfect aan op de feedback die ik heb ontvangen.

Door het toepassen van PBS in de klas sla ik twee vliegen in één klap. Ik werk hiermee aan mijn eigen professionalisering en aan een goed pedagogisch klimaat in de klas. De combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel bestaat uit 29 leerlingen met ieder over het algemeen verschillende karakters. Om al deze leerlingen zo optimaal

mogelijk te laten presteren, is het van belang dat het pedagogisch klimaat in de klas zo optimaal mogelijk is.

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft via een onderzoek vastgesteld hoe leerlingen het klasklimaat ervaren. Uit het onderzoeksrapport 'Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs' (2011), komt het volgende naar voren:

Een positief, veilig en ordelijk klimaat op school en in de klas is een belangrijke voorwaarde voor sociaal en cognitief leren. De overgrote meerderheid van de leerlingen lijkt op school in sociaal opzicht goed te functioneren. Vrijwel iedereen vindt het leuk op school, voelt zich daar thuis en vindt dat de sfeer goed is. De houding ten opzichte van de leerkracht is vrijwel altijd zeer positief. Leerlingen ervaren hun klasgenoten overwegend als aardig, behulpzaam en respectvol. De bevraagde agressieve gebeurtenissen blijken in de klassen zeer weinig voor te komen. (Kuhlemeier, 2011, p. 9)

De uitkomsten van dit onderzoek geven een positief beeld ten aanzien van het klasklimaat binnen de deelnemende scholen. Dit wil niet zeggen dat de uitkomsten van het onderzoek ook de realiteit weergeven van de situatie in mijn klas. Hoe is het gesteld met het pedagogisch klimaat in mijn klas? Een vraag die voor mijn mentor en mij het onderzoeken waard is.

Sinds 2014 beschikt O.B.S. de Oosterboerschool over het sociaal-emotioneel leerlingvolgsysteem 'VISEON'. Dit leerlingvolgsysteem is een onderdeel van het Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito). VISEON is een digitaal instrument dat ingezet kan worden om het pedagogisch klimaat van de klas als geheel in kaart te brengen. Tot op heden is dit in de groep waar ik stage loop nog niet gebeurd. Hier ligt dus een mooie kans voor mij om het pedagogisch klimaat in de klas onder de loep te nemen. Op deze manier vergroot ik mijn professionaliteit op het gebied van sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen en kan ik zorgen voor een goed pedagogisch klimaat.

1.3 Persoonlijke motivatie

Ik ben de Opleiding tot Leerkracht Basisonderwijs begonnen met de gedachte aan het eind van de opleiding een leerkracht te zijn, die op alle vlakken van het leraarschap voldoende bagage heeft om in de praktijk in te zetten. Pedagogisch competent zijn, is zoals reeds hierboven aangegeven, een belangrijk onderdeel van het leraarschap. Dit is dus één van de onderdelen waarin ik aan het eind van de opleiding bekwaam moet zijn.

De verantwoordelijkheid van een goed pedagogisch klimaat in de klas ligt grotendeels in handen van de leerkracht. Het onderwerp heeft dus grotendeels betrekking op mij als leerkracht. Aan de hand van de resultaten van mijn onderzoek krijg ik een beeld van het pedagogisch klimaat in de klas waarin duidelijk wordt wat de relatie is tussen de leerlingen onderling en wat het beeld is van de leerlingen van mij als leerkracht. Vooral het laatste is voor mij een belangrijk punt om mee te nemen in de toekomst in mijn functie als leerkracht. Als leerkracht wil ik ervoor zorgen dat de leerlingen in mijn klas zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen van kind tot jong volwassene. Ik bied begeleiding bij het zelfstandig worden van de leerlingen en zorg voor een veilige, vertrouwde en uitdagende leeromgeving waarin de leerlingen zich tot jong volwassene kunnen ontplooien. Een goed pedagogisch klimaat is hierbij essentieel. Hoe ik dit kan optimaliseren en welke middelen ik hiervoor kan inzetten, is bij mij nog onvoldoende bekend. Vandaar dat ik gekozen heb om mij hierin te verdiepen. Behalve dat de resultaten functioneel zijn voor mijn praktijkschool, bieden de resultaten mij zowel voor dit moment als voor in de toekomst handvatten voor mijn rol als leerkracht.

2. Probleemanalyse

De taak van de leerkracht is onder andere om te zorgen voor een goed pedagogisch klimaat in de klas. De leerkracht heeft veel invloed op de ontwikkeling en het welbevinden van de leerlingen. Het begrip 'pedagogisch klimaat' komt dan ook vaak voor in het onderwijs.

Er wordt gezegd dat het pedagogisch klimaat "het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren is die inspeelt op het welbevinden van kinderen en die de voorwaarde is voor hun ontwikkeling en vermogen om te leren" (Alkema & Tjerkstra, 2011, p. 431). Vanuit deze theorie is het belangrijk dat het pedagogisch klimaat in mijn klas zo optimaal mogelijk is. Als leerkracht heb ik hier een groot aandeel in. Alkema en Tjerkstra beschrijven de aspecten die van belang zijn bij een goed pedagogisch klimaat, en die door de leerkracht beïnvloed kunnen worden, als volgt:

1. De leraren zorgen voor een ordelijke en functionele leeromgeving.
Het is voor de kinderen prettig te weten waar alles in het lokaal staat (ordelijk) en waarom het daar staat (functioneel). Dit geeft een gevoel van veiligheid.
2. De leraren tonen in gedrag en taalgebruik respect voor de leerlingen.
Eén van de belangrijkste elementen voor het opbouwen en verdiepen van een relatie is onderling respect (...). Je geaccepteerd en gewaardeerd weten geeft een prettig gevoel en verstevigt het zelfbeeld.
3. De leraren bevorderen het onderlinge respect bij de leerlingen.
Ook onderling behoren leerlingen respect uit te stralen. Als je door je klasgenoten wordt genegeerd, voel je je geïsoleerd, wat invloed heeft op het functioneren.
4. De leraren ondersteunen het zelfvertrouwen van de leerlingen.
Door kinderen het gevoel te geven dat ze iets kunnen (de competentiegedachte van Stevens), wordt hun ontwikkeling gestimuleerd.
5. Er zijn op school duidelijke omgangsregels afgesproken. (...).
Het is niet prettig voor een leerling te merken dat regels van een bepaalde persoon afhangen. 'Bij de ene juf mag dit, maar ik heb te maken met de andere juf, dan mag dat juist niet.' Dit geeft een onzeker en onveilig gevoel (...).
6. De leraren zorgen in de groepen voor structuur.
Een goede structuur (in lesgeven, lesrooster, afspraken, materiaalbeheer, enzovoort) biedt zekerheid. Je weet als kind waar je aan toe bent (...).
7. De leraren zorgen voor een uitdagende leeromgeving.
Als er een sfeer heerst waarin je uitgenodigd en uitgedaagd wordt om te leren, is leren plezierig. En juist plezier doet leren.
8. De leraren stimuleren bij de leerlingen de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid.
Een van de drie basisbehoeften volgens Stevens is autonomie of onafhankelijkheid: het gevoel dat je het zelf kunt zonder hulp van anderen. Aan de autonomie worden grenzen gesteld vanuit de verantwoordelijkheid die je hebt. De soms moeilijke combinatie van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid is voor het kind een uitdaging om tot een goed evenwicht te komen. In een veilige omgeving kan het hiermee experimenteren. (Alkema & Tjerkstra, 2011, p. 444 en 445).

In het onderwijs wordt vaak de meeste aandacht gegeven aan de kernvakken zoals taal en rekenen. De leraren hebben vaak minder oog voor de ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid van het kind. Uit het oog wordt verloren of de leerlingen zich op hun gemak voelen, vertrouwen in zichzelf hebben en zichzelf durven zijn. De zogenaamde 'sociaal-

emotionele ontwikkeling' van de leerlingen komt dus op de achtergrond te liggen. Dit is in alle klassen in het basisonderwijs het geval. Het is belangrijk dat de leerkracht voldoende aandacht besteedt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. In het onderwijs gaat het niet alleen om 'leren' maar ook om de 'persoonlijke ontwikkeling' van de leerling. Dit is dan ook mijn praktijkprobleem. Een goed pedagogisch klimaat in de klas is noodzakelijk in het onderwijs.

Uit onderzoek is gebleken dat er een verband is tussen het pedagogisch klimaat en de leerprestaties van de leerlingen. Als leerkracht kan je zorgdragen voor een goed pedagogisch klimaat door PBS toe te passen. Het gaat er dan om dat de leerkracht gewenst gedrag aanmoedigt en belooft. Dit komt de leerprestaties ten goede. Het is de bedoeling dat door het toepassen van PBS respect tussen zowel de leerlingen onderling, als tussen de leerlingen en de leerkracht ontstaat, de leerkracht een veilige leefomgeving creëert en de leerkracht de leerlingen ondersteunt in het opbouwen van zelfvertrouwen, zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Zoals hierboven beschreven kan volgens Alkema en Tjerkstra de leerkracht op deze manier invloed uitoefenen voor een beter pedagogisch klimaat. Uiteindelijk zal dit zorgen voor minder vandalisme, agressie en criminaliteit, omdat gedragsproblemen bij leerlingen verminderen en de leerprestaties worden verbeterd (Hemels, 2010).

Ik verwacht dat het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel bij de start van mijn onderzoek matig is en verbeterd kan worden. Niet iedere leerling beschikt namelijk over zelfvertrouwen. Een aantal leerlingen is onzeker en teruggetrokken. Daarnaast is het zo dat de relatie met de leerkracht niet in alle gevallen goed is, althans vermoed ik dat niet alle leerlingen een goede (vertrouwens)band met de leerkracht hebben. Verder wordt er in groep 6 regelmatig ruzie gemaakt. Combinatieklas 6/7 is een drukke klas. Ook houden niet alle leerlingen zich even goed aan de regels, mede doordat de regels niet altijd goed gehandhaafd worden. De leerlingen rennen bijvoorbeeld regelmatig op de gang, wat niet is toegestaan. Deze punten zouden verbeterd kunnen worden.

In mijn onderzoek richt ik mij alleen op het benoemen van gewenst gedrag en in hoeverre dit het pedagogisch klimaat van de klas verbetert. De vraag is dus of het toepassen van PBS zorgt voor een beter pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel. Ik vermoed van wel, maar of dat daadwerkelijk zo is zal blijken uit het onderzoek.

Om antwoord op de onderzoeksvraag te krijgen, gebruik ik het Volg Instrument voor Sociaal-Emotionele Ontwikkeling 'VISEON'. O.B.S. de Oosterboerschool heeft in 2014 VISEON aangeschaft. De school wil hiermee het pedagogisch klimaat in kaart brengen en dit waar nodig verbeteren. Echter, dit instrument is tot op heden niet toegepast. Hierdoor is er geen duidelijk beeld van sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. Het doel en opzet van VISEON luidt als volgt:

VISEON, het volginstrument voor sociaal-emotionele ontwikkeling, stelt leerkrachten in staat om het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen systematisch te volgen. Het instrument verhoogt daarmee het inzicht in de ontwikkeling van leerlingen op dit terrein en biedt leerkrachten de mogelijkheid om de samenhang met het verloop van onderwijs- en leerprocessen in kaart te brengen. VISEON bevat een observatielijst voor de leerkracht (verder: leerkrachtlijst) en een zelfbeoordelingslijst voor de leerling (verder: leerlinglijst). De leerkrachtlijst is bestemd voor de groepen 3 tot en met 8 en de leerlinglijst voor de groepen eind 5 tot en met 8.

(...)

WISEON geeft een concreet beeld van het sociaal-emotioneel functioneren van individuele leerlingen en van groepen leerlingen als geheel. De scores op beide lijsten kunnen vergeleken worden met de scores van een grote, landelijk representatieve, groep leerlingen. Door het periodiek (laten) invullen van de lijsten zijn veranderingen in het sociaal-emotioneel functioneren in kaart te brengen. De unieke combinatie van leerkrachtlijst en leerlinglijst maakt het mogelijk tot een afgewogen en genuanceerd oordeel te komen en actie te ondernemen. Bepaald gedrag dat de leerkracht als problematisch ziet, kan door de leerling zelf niet als zodanig beschouwd worden. Of: een leerkracht signaleert geen problemen, terwijl een leerling zelf wél aangeeft problemen te ondervinden. Met behulp van de scores op de verschillende schalen voor de leerkrachtlijst is het sociaal-emotioneel functioneren in de ogen van een leerkracht op een bepaald afnamemoment te bepalen. En het niveau van de leerling is te vergelijken met het niveau van een landelijke groep. Indien een leerkracht elk (half) jaar de leerkrachtlijst invult, dan maakt de schaal het mogelijk het sociaal-emotioneel functioneren van een leerling in de ogen van leerkrachten in kaart te brengen vanaf groep 3 tot en met groep 8. Vanaf eind groep 5 kan men leerlingen daarnaast de leerlinglijst laten invullen. De schalen van de leerlinglijst geven inzicht in het beeld dat een leerling van het eigen sociaal-emotionele functioneren heeft. Indien een leerling elk (half) jaar de leerlinglijst invult, dan wordt het mogelijk het sociaal-emotioneel functioneren van een leerling in zijn of haar eigen ogen in kaart te brengen. Daardoor wordt het mogelijk oordelen van leerkrachten aan het eigen oordeel van de leerling te toetsen. Besloten is WISEON in de vorm van een geautomatiseerd instrument te ontwikkelen om het invullen van de lijsten voor leerkrachten en leerlingen eenvoudiger te maken en om te voorkomen dat leerkrachten zelf de responsen moeten gaan omzetten naar interpreteerbare scores. (Kamphuis, 2004, p. 4)

In een goed pedagogisch klimaat is het belangrijk dat de leerkracht vanuit de drie basisbehoeften competentie, autonomie en relatie handelt. Het is belangrijk dat een leerkracht oprecht is en meent wat hij zegt. Als de leerkracht enthousiast de lesstof brengt, dan pikken de leerlingen dit eerder op dan wanneer de leerkracht de lesstof 'afdraait' (Alkema & Tjerkstra, 2011). Hierbij ervaren de leerlingen het als prettig wanneer zij positief benaderd worden door de leerkracht. Gewenst gedrag benoemen, geeft vaak een beter resultaat dan wanneer je de leerlingen op ongewenst gedrag aanspreekt. In het onderwijs bestaat echter de gewoonte om eerder ongewenst gedrag te bestraffen dan gewenst gedrag te belonen (Wyffels, 2009). Ongewenst gedrag valt ook meer op dan gewenst gedrag (Eijkeren, 2013). Dit heb ik ook zo ervaren tijdens mijn stage. Zoals beschreven in mijn persoonlijke motivatie is dit voor mij nog een verbeterpunt. Ik kan mijn doel dat de kinderen gewenst gedrag laten zien, beter bereiken door dit gewenste gedrag te benoemen en te belonen. Tijdens de evaluatie van een stagebezoek van mijn studieloopbaanbegeleider kwam dit naar voren. Een reden voor mij om mij hier dus beter in te verdiepen.

Zoals gezegd, kijk ik voor mijn onderzoek naar mijn stageklas. Dit is groep 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel. De groep telt in totaal 29 leerlingen. Dit zijn 18 leerlingen in groep 6 en 11 leerlingen in groep 7. Groep 6 bestaat uit 7 jongens en 11 meisjes. Groep 7 bestaat uit 7 jongens en 4 meisjes. In totaal is dus ongeveer evenveel jongens als meisjes, respectievelijk 48,3% jongens en 51,7% meisjes. In groep 6 zit een jongen uit Somalië die enkel met zijn moeder en twee broers in Nederland woont. Hij hoort eigenlijk in groep 7 te zitten, maar is een keer blijven zitten in verband met zijn achterstand. In groep 6 zit bovendien een ander niet-Nederlandse jongen, namelijk met Bosnische afkomst. Hij woont

eveneens alleen met zijn moeder en broer en zus in Nederland. Zijn vader woont in Zwitserland. Tot slot zit er nog een Bosnisch meisje in groep 6. Zij woont wel samen met haar vader en moeder in Nederland. De leerlingen van groep 7 zijn allemaal Nederlands. Er zitten geen leerlingen in deze klas, behalve de jongen hiervoor genoemd, die zijn blijven zitten. Ook zijn er geen leerlingen die een klas hebben overgeslagen.

3.1 Wat wordt er verstaan onder het pedagogisch klimaat?

Het begrip 'pedagogisch klimaat' komt vaak voor in het onderwijs. Er wordt wel gezegd dat het pedagogisch klimaat "het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren is die inspeelt op het welbevinden van kinderen en die de voorwaarde is voor hun ontwikkeling en vermogen om te leren" (Alkema & Tjerkstra, 2011, p. 431).

3.1.1 Ontleding van het begrip 'pedagogisch klimaat'

Het begrip 'pedagogisch klimaat' is op te splitsen in twee delen. Als eerste 'pedagogisch' wat afkomstig is van de term 'pedagogiek'. Pedagogiek is afgeleid van het Griekse woord *paidagogein*, wat het 'leiden van kinderen' betekent. Pedagogiek wordt gezien als de wetenschap die de opvoeding van het kind bestudeert. Het gaat hierbij om de bestudering van de opvoeding, hoe het proces naar volwassen worden gaat en de relatie tussen het kind en zijn opvoeders (Eijkeren, 2013).

De metafoor 'klimaat' wordt gebruikt omdat het gaat om iets wat slechts beperkt beïnvloed kan worden. Mensen, kinderen, kun je immers slechts beperkt beïnvloeden. Wel is het zo dat het klimaat afhankelijk is van onderling samenhangende deelaspecten. Verandert er één deelaspect, dan zal dit invloed hebben op het klimaat. Een leerkracht zal bewust een bepaald 'klimaat' willen creëren. Hoe dit gaat en wat er gebeurt, is van invloed op het welbevinden van de leerlingen. Daarnaast zijn ook reeds aanwezige factoren van invloed op het welbevinden van de leerlingen. Daarbij valt te denken aan de plaats van de school (bijvoorbeeld de binnenstad) en het aantal jongens en meisjes (bijvoorbeeld meer jongens). Deze factoren kan de leerkracht zelf niet beïnvloeden, maar ze zijn wel van invloed op het welbevinden van de leerlingen. Ook de slaapkamer van de leerling is van invloed. Alle 'omgevingen' hebben een rol in het welbevinden en dus ook in de ontwikkeling van de leerling (Alkema & Tjerkstra, 2011).

3.1.2 Drie psychologische basisbehoeften

Volgens de Utrechtse orthopedagoog Luc Stevens zijn kinderen nieuwsgierig en vanaf het eerste moment op zoek naar sociale binding, kennis en vaardigheden. Kinderen hebben volgens hem drie basisbehoeften, namelijk: autonomie, competentie en relatie. Oorspronkelijk werden deze drie psychologische basisbehoeften geformuleerd door de onderzoekers Ryan en Deci in het zogeheten Self-Determination model (Stevens, 2012).

Stevens introduceerde het begrippenpaar 'competentie en autonomie'. Als een kind zich competent voelt (succes ervaart in wat het doet), dan ontstaat er ook een gevoel van autonomie (ik kan dit zelf goed). Daar kwam een derde begrip, 'relatie', bij. Competentie en autonomie komen namelijk goed tot uiting en ontwikkeling, wanneer er een relatie is. Bij deze relatie moet gedacht worden aan de relatie met de ouders, maar ook met de leerkracht en andere leerlingen. Deze drie begrippen zorgen voor een veilig gevoel (Alkema & Tjerkstra, 2011). Een stimulerend pedagogisch klimaat houdt rekening met deze basisbehoeften van kinderen (Eijkeren, 2013).

Stevens stelt dat wanneer er in voldoende mate is voldaan aan de behoefte aan relatie, aan de behoefte aan competentie en aan de behoefte aan autonomie, er welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren aanwezig is. Wanneer hier door ouders of leraren tekort aan wordt gedaan, ontstaan er taakhoudings- en motivatieproblemen op school. Wanneer er wel voldoende rekening gehouden wordt met deze basisbehoeften, dan zal het pedagogisch klimaat verbeteren (Stevens, 2012).

Hieronder bespreek ik per subparagraaf kort wat volgens Stevens onder deze drie basisbegrippen verstaan wordt.

3.1.2.1 Competentie

Kinderen willen graag aan anderen laten zien wat zij kunnen. Zij willen zichzelf als effectief ervaren. Dit is alleen mogelijk als het onderwijs is afgestemd op het kunnen en de behoeften van de leerlingen. De leerkracht staat open voor ideeën van leerlingen en doet daar wat mee. De leerkracht daagt leerlingen uit tot het komen met eigen oplossingen. Tekenen van afstemmingsproblemen zijn niet opletten, niet meedoen, onderpresteren en niet durven. Als je als leerkracht de ontwikkeling van de leerlingen serieus neemt, dan hebben leerlingen ruimte om passende leerdoelen voor zichzelf te vormen en individueel haalbare resultaten te boeken. De ontwikkeling van een gevoel van competentie wordt bereikt door het stellen van hoge (en reële) verwachtingen waarbij hulp en ondersteuning beschikbaar zijn (Stevens, 2012).

3.1.2.2 Autonomie

Autonomie geeft een gevoel van onafhankelijkheid weer. Kinderen stellen het op prijs als ze het gevoel hebben dat ze dingen zélf kunnen doen; zélf kunnen beslissen en zelf keuzes maken. Dat kan alleen als de eigenheid van het kind gerespecteerd wordt. Een kind is er voor zichzelf en niet voor een ander, zijn ouders of voor de school. Kinderen hebben de behoefte zich te onderscheiden. Dat is mogelijk door het bieden van veiligheid, ruimte, begeleiding en ondersteuning. Ook kan het nodig zijn om de verbondenheid met een ander te waarborgen. Individuele vrijheid van de kinderen is belangrijk en dient gestimuleerd te worden, maar altijd in relatie met de ander en het respecteren van de vrijheid van de ander en je eigen verantwoordelijkheid daarvoor. Bij autonomie wordt altijd een link gelegd naar relatie (Stevens, 2012).

3.1.2.3 Relatie

Kinderen hebben behoefte aan relatie met hun leerkracht. Ook hebben ze behoefte aan relatie met andere kinderen. Kinderen willen het gevoel hebben ergens bij te horen en onderdeel te zijn van een gemeenschap. Op die manier voelen ze zich veilig. Wanneer er sprake is van een lastige situatie of slechte sfeer in de klas, dan is het de bedoeling dat de leerling kan rekenen op de steun van de leerkracht. In het onderwijs hebben volwassenen invloed op de kwaliteit van de relaties. Hierbij moeten zij niet op de voorgrond treden, maar juist enkel vanaf de zijlijn beschikbaar zijn. Belangrijke pedagogische voorwaarden voor het ontstaan van goede relaties zijn luisteren, vertrouwen bieden, optreden als het echt nodig is, uitnodigende omstandigheden creëren en het goede voorbeeld zijn (Stevens, 2012).

3.1.3 Een goed pedagogisch klimaat

Bij een goed pedagogisch klimaat houdt de leerkracht rekening met de basisbehoeften van kinderen en weet hij welke factoren van invloed zijn op het pedagogisch klimaat (Eijkeren, 2013). Een goed pedagogisch klimaat wordt als voorwaarde voor een positief en uitdagend leerklimaat gezien. Volgens Alkema en Tjerkstra geldt: "Zonder relatie geen prestatie" (Alkema & Tjerkstra, 2011, p. 432).

De drie basisbehoeften genoemd in paragraaf 3.1.2 bepalen samen het pedagogisch klimaat dat aan het onderwijs ten grondslag ligt. Voor de docent die adaptief te werk gaat, betekent dit dat het gedrag afgestemd wordt op deze basisbehoeften. Op deze manier wordt onderwijs vormgegeven waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan en waarvan ze uiteindelijk optimaal profiteren.

Allereerst is het van belang om in te spelen op de ervaringswereld van de leerlingen en hun individuele behoeften. Vaak resulteert dit er in dat leerkrachten ingaan op interesses die op dat bepaalde moment leven bij kinderen. Leerlingen willen dat de leerkrachten interesse toont in hetgeen ze op dat moment belangrijk en interessant vinden. Het gaat er om wat de leerlingen op dat specifieke moment raakt. Daar willen ze immers over praten. Het gaat om de hier-en-nu ervaring van de leerlingen. Als deze ervaringen bevraagd, verdiept en uitgelegd worden, wordt er geleerd in de klas. Enkel luisteren en ervaringen uitwisselen is niet voldoende. Dan worden immers enkel de interpretaties die kinderen zelf hebben bij hun ervaringen bevestigd. Het gaat er echter om dat er ontwikkeling bevorderend gewerkt wordt. Dit wordt bewerkstelligd door vragen te stellen over de door de leerlingen gehanteerde interpretatiekaders van de ervaringen en door andere interpretatiekaders aan te bieden en te testen. Op deze manier vergroot je de ervaringswereld van kinderen wat van belang is in het onderwijs. Het is logisch dat de leerstof niet altijd aansluit bij de ervaringen van de leerlingen. Ze komen er juist om te leren en dus wordt de ervaringswereld vergroot. Als vraaggericht en aanbod gestuurd werken in de klas gecombineerd wordt, heeft dit het beste resultaat (Wyffels, 2009).

Als tweede is het van belang dat de leerkracht in de relatie authentiek is. Het is belangrijk dat een leerkracht oprecht is en meent wat hij zegt. Wat gezegd wordt moet bovendien gezien worden in daden. Als de leerkracht enthousiast de lesstof brengt, dan pikken de leerlingen dit eerder op dan wanneer de leerkracht de lesstof 'afdraait' (Alkema & Tjerkstra, 2011). Als de leerkracht daarnaast origineel is en de lesstof opleukt met bijvoorbeeld een raptekst van Eminem of een fragment uit een televisieprogramma, dan worden de leerlingen extra gemotiveerd (Wyffels, 2009). Een leerling pikt het plezier in lesgeven van de leerkracht op. De leerling identificeert zich ermee, heeft een voorbeeld en gaat dit nadoen. Het gedrag van de leerkracht is dus een belangrijke voorwaarde voor een plezierige leefomgeving en een goed pedagogisch klimaat (Alkema & Tjerkstra, 2011).

Volgens Alkema en Tjerkstra wordt de sfeer in de klas bovendien bepaald door de relaties die er zijn. Allereerst de werksituatie waarbij het gaat om het leren met de te behalen doelen. Ten tweede de sociaal-emotionele relatie waarbij het gaat om een veilig gevoel bij de leerkracht. "Wanneer de sociaal-emotionele relatie niet goed is, het kind zich niet erkend voelt, dan heeft dit negatieve gevolgen voor de werksituatie. Kortom: de sociaal-emotionele kant is een basisvoorwaarde voor het leer-en ontwikkelingsproces" (Alkema & Tjerkstra, 2011, p. 440).

Met het pedagogisch klimaat wordt als laatste een veilige en stimulerende leer- en ontwikkelingsomgeving bedoeld. Een goed pedagogisch klimaat is een voorwaarde om tot leren te komen. De leerkracht doet er goed aan om alert te zijn op de sfeer in de groep, de manier waarop hij omgaat met de leerlingen en de manier waarop de leerlingen met elkaar omgaan (Onstenk, 2011). Het pedagogisch klimaat is vooral van belang op de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling. Bij de ontwikkeling hiervan speelt de leerkracht een grote rol. De leerkracht heeft invloed op het pedagogisch klimaat in de klas (Kerpel, z.j.), waarover in paragraaf 3.1.4 hierna meer. De leerkracht zal er bij stil moeten staan hoe de leerlingen in zijn klas zich voelen (Onstenk, 2011).

3.1.4 Hoe wordt het pedagogisch klimaat beïnvloed?

Zoals in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk al aangegeven, wordt de metafoor 'klimaat' gebruikt omdat het bij het pedagogisch klimaat gaat om iets wat slechts beperkt beïnvloed kan worden. Buitenschoolse situaties waar kinderen mee in aanraking komen, zoals de buurt, kunnen bijvoorbeeld niet door de leerkracht beïnvloed worden. De leerkracht doet er dan goed aan om deze omstandigheden te relativeren.

Leren moet voor alle leerlingen mogelijk zijn. Het is niet goed als het gedrag van een leerling bepalend is voor de hele groep. Alle leerlingen hebben recht op aandacht. De ene leerling heeft echter meer behoefte aan aandacht dan de andere leerling. Maar het is wel belangrijk dat alle leerlingen aandacht krijgen. Een belangrijk kenmerk van een goede relatie is immers het gekend worden (Alkema & Tjerkstra, 2011).

Als leerkracht heb je te maken met verschillende achtergronden van leerlingen. Soms kost het daardoor moeite om een goede sfeer in de klas te scheppen (Eijkeren, 2013).

Naast de aspecten die Alkema en Tjerkstra noemen waardoor het pedagogisch klimaat beïnvloed kan worden, te vinden in hoofdstuk 2, pagina 3, is ook de persoonlijkheid van de leerkracht van invloed op het pedagogisch klimaat. Daarnaast is de visie van de school medebepalend voor het pedagogisch klimaat. Waar legt de school het accent op? De begeleiding kan gericht zijn op zo hoog mogelijke cijfers, maar ook op het vormen van leerlingen tot zelfstandige en kritische burgers. Dit schept een andere sfeer. Bovendien is de groepsgrootte van belang. Op een grote school zijn nou eenmaal meer afspraken nodig dan op een kleinere school. Ook het gebouw en de inrichting van de school zelf zijn van invloed. In een oud gebouw voelt een kind zich vaak eerder op zijn gemak. Eigen werk van de kinderen aan de muur zorgt er ook voor dat een kind zich op zijn gemak voelt, het ervaart de school als zijn school. Het team van de school is natuurlijk ook van belang. Als het team goed functioneert, trekt het één lijn in de aanpak van de leerlingen. Wanneer er binnen de klas ook gezamenlijk gewerkt wordt, bijvoorbeeld aan een project, kan dit zorgen voor een beter pedagogisch klimaat (Eijkeren, 2013). Ook door het toepassen PBS wordt het pedagogisch klimaat positief beïnvloed, waarover hieronder meer.

3.2 Wat is Positive Behavior Support (PBS)?

Positive Behavior Support (hierna te noemen: 'PBS') komt af van het programma 'School Wide Positive Behavior Support' (hierna te noemen: 'SWPBS'). Dit is een programma dat een aantal jaar geleden in Amerika ontwikkeld is door Annemieke Golly en Jeff Sprague. SWPBS richt zich op het bevorderen van gewenst gedrag. Het doel van SWPBS is de leerlingen zo optimaal mogelijk te laten profiteren van het onderwijs. Dat houdt in dat de leerprestaties bij de leerlingen verbeteren en gedragsproblemen voorkomen worden, waardoor de leerlingen zich kunnen ontwikkelen van kind tot jong volwassene. De term 'SWPBS', althans 'School Wide', geeft aan dat het PBS zich richt op de gehele school.

In Amerika is het inzetten van SWPBS een groot succes gebleken, waarover hierna in paragraaf 3.2.3 meer. In 2008 is er een start gemaakt met het School Wide Positive Behavior Support voor het Nederlandse onderwijs. In dit programma is het van belang dat de gehele school meewerkt, zowel de leerkrachten in de klas maar ook bijvoorbeeld de conciërge en de schoolomgeving als het schoolplein zijn van belang. Het gehele schoolteam bepaalt wat er van de leerlingen verwacht wordt en bepalen samen een beloningssysteem. Gewenst gedrag van de leerlingen wordt door het gehele schoolteam bevestigd (Hemels, 2010). Op die manier wordt geprobeerd problemen te voorkomen, door de omstandigheden te wijzigen. Hierbij wordt een negatieve gedragsspiraal van een leerling doorbroken door positief gedrag op een zo jong mogelijke leeftijd aan te moedigen (Hemels, 2010).

3.2.1 De kern van het SWPBS

De kern van het SWPBS is volgens het kenniscentrum SWPBS als volgt:

- Schoolbrede aanpak vanuit gedeelde waarden
- Voor alle leerlingen en schoolmedewerkers
- Basiswaarden van de school vertaald naar prosociaal gedrag
- Veilige, positieve leeromgeving

- Structurele bekrachtiging van gewenst gedrag
- Duidelijke consequenties voor ongewenst gedrag
- Gedragsregistratie en sturing op gedrag
- Actieve samenwerking met de ouders
- Jeugdzorg in de school
- Begeleiding door SWPBS-coach
- Borging door kwaliteitssysteem en onderzoek (z.j., SWPBS).

Het gaat er dus om dat het schoolteam waarden formuleert die zij belangrijk vindt. Vervolgens is het aan de leerkrachten om de leerlingen het gedrag aan te leren wat bij deze waarden past. Als de leerlingen het gewenste gedrag laten zien, dan wordt dit beloond door het gehele schoolteam. Ongewenst gedrag krijgt geen tot weinig aandacht. Wanneer een leerling ongewenst gedrag laat zien, dan koppelt het schoolteam daar een heldere straf aan. Dit kan natuurlijk ook op klassenniveau plaatsvinden in plaats van op schoolniveau (Hemels, 2010).

3.2.2 Straffen en belonen

In het onderwijs bestaat de gewoonte om eerder ongewenst gedrag te bestraffen dan gewenst gedrag te belonen (Wyffels, 2009). Ongewenst gedrag valt ook meer op dan gewenst gedrag (Eijkeren, 2013). Veel leerkrachten spreken de leerlingen aan op ongewenst gedrag. Er wordt vaak aangegeven dat bepaalde zaken niet zijn toegestaan. “Dat mag niet, ik wacht tot het stil is etc.” De leerkracht wil de leerling laten weten dat het iets verkeerd doet, er wordt immers ongewenst gedrag getoond door de leerling. Helaas heeft het benoemen van dit negatieve gedrag en het uitspreken van een verbod niet het gewenste resultaat. Het werkt in zijn geheel niet of maar voor korte duur. Daar komt bij dat het de sfeer in de klas negatief beïnvloedt. Bovendien wordt de omgang met de leerkracht negatief beïnvloed.

Het is de bedoeling dat een kind niet wegkomt met het negatieve gedrag. Dat is de reden dat de leerkracht vaak ingrijpt. Het tegenovergestelde, namelijk leerlingen belonen die wel gewenst gedrag vertonen, ligt niet voor de hand. De leerkracht zal niet snel geneigd zijn gedrag te belonen dat als normaal gezien wordt. Toch zal volgens Onstenk een beloning zinvoller zijn dan een straf om gewenst gedrag aan te leren. Er moeten dan wel regels zijn voor het belonen. Een leerling moet bijvoorbeeld vooraf weten op welk concreet gedrag de leerkracht gaat letten. Daarnaast moet de leerling weten dat het beloond wordt als het gewenst gedrag vertoont. Voor dit belonen moet dan een duidelijke structuur zijn (Onstenk, 2011).

Het is derhalve van belang dat de leerkracht vooraf duidelijke grenzen stelt, zodat de leerling weet wat wel en niet gewenst is. Dit zorgt voor veiligheid in de klas. Belonen wordt als sterk middel in de opvoeding gezien. Het is een vorm van ondersteuning, omdat de leerling door de positieve opmerking van de leerkracht weet dat het goed bezig is. Hierdoor wordt het zelfvertrouwen vergroot. Negatieve verbeteringen wekken vaak negatieve energie bij leerlingen op en kunnen daardoor een belemmerende werking hebben. Positieve en negatieve feedback hebben dus effect op de gevoelens en het gedrag van de leerlingen. Gedragsbeïnvloeding is gebaseerd op het behaviorisme (Alkema & Tjerkstra, 2011). Gedrag dat beloond wordt, zal herhaald worden door de leerling. Bij gedrag dat gestraft wordt, is het de bedoeling dat dit in de toekomst niet meer plaatsvindt (Wyffels, 2009). Wanneer je gedrag belooft of bestraft, wordt daardoor gedrag beïnvloed. Als de leerkracht de leerling positieve aandacht geeft, dan zal dit leiden tot een positief zelfbeeld van de leerling. Wanneer de leerkracht een negatief gevoel opwekt bij de leerling, dan zijn daar meerdere positieve gevoelens voor nodig om het evenwicht te bewaren (Alkema & Tjerkstra, 2011). Er wordt gesproken over een verhouding van 1:4, tegenover één negatieve

boodschap zijn vier positieve boodschappen vereist (Hemels, 2010).

Een complimentje geven of een beloning in de vorm van een leuke activiteit zijn effectief. Belonen moet echter wel met beleid gebeuren. Wordt er te veel en te vaak beloond, dan maakt dat een leerling afhankelijk. De leerling wordt dan minder snel zelfstandig (Eijkeren, 2013). Bij een beloning, merkt de leerling zelf ook de positieve effecten van het eigen gedrag. Dit worden de innerlijke positieve versterkers genoemd. Als de leerling ervaart dat het een goed gevoel geeft als het iets goeds doet, dan zal het dit gedrag vaker laten zien. "Innerlijke positieve versterkers zijn over het algemeen zo krachtig, dat ze ervoor zorgen dat kinderen dit gedrag uit zichzelf blijven vertonen" (Eijkeren, 2013, p.113).

Uiteraard ontkom je er als leerkracht niet aan om af en toe gedrag te verbieden of te straffen. Dit zorgt vaak voor spanning in de relatie tussen de leerling en de leerkracht. Deze relatie moet daarna weer hersteld worden. Het is hierbij van belang dat de leerkracht authentiek is en blijft. Bij het straffen is het van belang dat de leerkracht rustig en beheerst blijft. De straf moet bovendien meteen na het ongewenste gedrag gegeven worden. Daarbij moet de leerkracht duidelijk aangeven welk ongewenst gedrag vertoond is en waarom er dan gestraft wordt en voor hoelang dit is. Aangaan van het gesprek nadien om het gedrag van de leerling te verbeteren is belangrijk. Op deze manier kan ook de relatie tussen de leerling en de leerkracht hersteld worden (Alkema & Tjerkstra, 2011). Bovendien moet een leerkracht consequent en rechtvaardig zijn (Wyffels, 2009).

Een leerkracht kan daarnaast met lichaamstaal duidelijk maken dat een leerling ongewenst gedrag vertoont. Bij het terechtwijzen van een leerling is oogcontact van belang. Daarnaast is het effectiever als je dicht bij het kind bent. De leerling is zich dan eerder bewust van het ongewenste gedrag. Het is van belang om alternatief gedrag voor te stellen, zodat de leerling weet wat het wél moet doen. Te veel en te vaak straffen, zorgt er voor dat de leerling een negatief zelfbeeld creëert en weinig zelfvertrouwen opbouwt zoals ook hierboven beschreven. Als er in de klas vaak gestraft wordt, zorgt dit voor een onveilig pedagogisch klimaat. Een leerkracht kan er ook voor kiezen om de leerling dat ongewenst gedrag laat zien, af te leiden. Als een leerling bijvoorbeeld schreeuwt, dan kan de leerkracht juist gaan fluisteren om op die manier de aandacht van de schreeuwende leerling te krijgen, waarna het met het ongewenste gedrag stopt (Eijkeren, 2013).

3.2.3 Wat zijn de effecten van PBS?

Zoals hiervoor onder paragraaf 3.2 al aangehaald zijn er in Amerika verschillende onderzoeken gedaan naar de effecten van SWPBS. Uit deze onderzoeken is gebleken dat de aanpak doeltreffend is (Barrett, Bradshaw en Lewis-Palmer, 2008). De onderzoeken laten kort gezegd de volgende resultaten zien:

- Er is minder problematisch gedrag (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005);
- Leerlingen worden minder vaak de les uitgestuurd (Barrett et al. 2008 en Eber, 2006);
- Het gevoel van veiligheid neemt toe bij (Horner et al., 2009);
- Leerlingen bezitten sociale vaardigheden en laten sociaal gedrag zien (Eber, 2006 en Putnam, Horner, & Algozzine, 2006);
- De schoolprestaties van de leerlingen verbeteren (Eber, 2006 en McIntosh, Chard, Boland & Horner, 2006).

In april 2014 is SWPBS opgenomen in de databank effectieve jeugdinterventies en het loket van de Gezonde school en als 'goed onderbouwd' erkend (NJI, z.j.). Hoewel er geen duidelijke cijfers beschikbaar zijn, stelt Hemels dat uit onderzoek naar voren is gekomen dat anti-sociaal gedrag wordt verminderd als PBS toegepast wordt. Ook is er minder

vandalisme, agressie en criminaliteit door het toepassen van PBS. De gedragsproblemen bij leerlingen verminderen en de leerprestaties worden beter. Leerlingen halen hogere cijfers. De leertaakgerichtheid wordt beter en het pedagogisch klimaat wordt verbeterd. Ook onder de leerkrachten neemt het plezier in het lesgeven toe (Hemels, 2010 en Golly & Sprague 2012).

3.3 Wat is de visie van O.B.S. de Oosterboerschool over het pedagogisch klimaat en wat is mijn rol als leerkracht hierbij?

Bij mijn zoektocht naar de visie van de school over het pedagogisch klimaat, heb ik onder andere de schoolgids 2014/2015 geraadpleegd die te vinden is op de website www.oosterboerschool.nl. Bij het bestuderen van de schoolgids 2014/2015 heb ik de visie van de school gevonden onder hoofdstuk 5. Hieronder geef ik kort weer wat deze visie inhoudt.

De ontwikkeling van leerlingen is voor de school een proces waarbij het welbevinden van de leerlingen centraal staat. De school wenst een kindvriendelijke sfeer te creëren. Dit doet de school door passende regels te stellen, die de leerlingen een gevoel van vertrouwen geven en die de leerlingen op hun gemak laten voelen. Wanneer aan deze voorwaarden wordt voldaan, dan is dit de basis voor de leerlingen om zich te ontplooiën en om goed te presteren.

De school probeert de leerlingen te stimuleren om zelfstandig te worden en om zich te ontwikkelen in hun weerbaarheid. Daarnaast wil de school de leerlingen een solide basis meegeven voor het goed kunnen volgen van onderwijs. Voor zowel op dit moment als in de toekomst. De school wil door structuur, regelmaat en respect onderling, investeren in een vriendelijk en veilig pedagogisch klimaat binnen de school. Iedereen binnen de school heeft hier zijn of haar eigen verantwoording in. Dit geldt dus zowel voor de leerkrachten, leerlingen als de ouders. Zij gaan met een open houding met elkaar om. Op deze manier wil de school een sfeer creëren waarbij het accent ligt op de (werk) houding van zowel de leerlingen en de leerkrachten, het hanteren en naleven van de regels en gemaakte afspraken en voor de sociale vaardigheden. De school heeft hierbij drie basisregels die zij hanteert (Oosterboerschool, 2014).

Dit zijn:

- WE ZIJN AARDIG EN EERLIJK
- WE ZIJN ZUINIG OP ONZE MATERIELEN
- WE ZORGEN VOOR DE RUIMTE WAAR WE ZIJN. (Oosterboerschool, 2014, p. 26)

Naast het raadplegen van de schoolgids heb ik ook mijn mentor gevraagd wat de visie van de school is over het pedagogisch klimaat. Zij wees mij erop dat de school een 'pestprotocol' heeft opgesteld. In dit protocol zijn de regels en afspraken opgenomen die gemaakt zijn op school. Dit pestprotocol is opgesteld omdat O.B.S. de Oosterboerschool de leerlingen een veilig pedagogisch klimaat wil bieden, waar de leerlingen zich prettig voelen en zich op een positieve wijze kunnen ontwikkelen. Pesten wordt niet getolereerd. Daarom heeft O.B.S. de Oosterboerschool naast het pestprotocol een zogenaamde 'pestkalender' opgesteld. Hierin wordt iedere eerste maandag van de maand stilgestaan bij verschuilende onderwerpen met betrekking tot ongewenst gedrag, zoals pesten, anders zijn, verdriet, buitensluiten etc.

In het pestprotocol is uitgewerkt wat de rol van de leerkracht is. De leerkracht moet een veilig pedagogische klimaat waarborgen. Zowel in de klas, op het plein of elders in of rond de school, wordt er van de leerkracht verwacht dat hij of zij zich op professionele wijze aan de afgesproken regels en afspraken houdt. De regels en afspraken zijn meestal

ongeschreven, maar soms is het nodig duidelijke schriftelijke afspraken te maken. Met respect met elkaar omgaan is één van de belangrijkste afspraken. Dat de leerlingen respectvol met elkaar omgaan is helaas niet altijd vanzelfsprekend. Een reden om hier als leerkracht mee bezig te zijn. Het pedagogisch uitgangspunt van de school is dat alle leerlingen leren met elkaar om te gaan. Vaak gaat dit vanzelf, maar soms is dit niet het geval. Een kind dat gepest wordt, kan dermate in de knoop raken met de schoolomgeving, dat via de ongeschreven regels van niet het veilige gevoel van de leerling gewaarborgd kan worden. Hierdoor is er de kans dat de ontwikkeling van een leerling wordt belemmerd. Een leerkracht moet hier alert op zijn en zich er van bewust zijn dat er zich een ernstig probleem voordoet in zijn of haar klas. Ingrijpen is dan nodig. Wordt het pesten in de klas daarentegen gedoogd, dan wordt daarmee de pedagogische structuur en de veiligheid beschadigd. Voor O.B.S. de Oosterboerschool is dit een onacceptabele situatie.

De groepsleerkracht wordt gezien als middelpunt om ongewenst gedrag te voorkomen. De groepsleerkracht is namelijk de aangewezen persoon om het ongewenste gedrag te signaleren en vervolgens snel aan te pakken. Het is van belang dat hij of zij het ongewenste gedrag van de leerlingen serieus neemt en bespreekt met alle betrokken partijen. Zo kan het pestprotocol op ouderavonden met de betrokken ouders besproken worden. Daarnaast stelt de leerkracht eventueel een handlingsplan bij ongewenst gedrag op en voert deze uit. De directie wordt bovendien ingelicht en neemt eventueel deel in de gesprekken met de betrokken partijen voor zover dat nodig is (Pestprotocol O.B.S. de Oosterboerschool, 2006).

Daarnaast hanteert de school sinds 2014 de methode 'VISEON'. Dit is een instrument om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. De leerlingen moeten niet alleen leerstof beheersen, maar ook gedrag leren. Wat dit instrument precies inhoudt, heb ik beschreven in hoofdstuk 2, de probleemanalyse, en volgt ook in paragraaf 5.2 over de methode voor dataverzameling.

De school heeft naast deze maatregelen ook een rooster voor de pleinwacht gecreëerd. Dit houdt in dat alle leerkrachten verplicht worden om enkele keren per week toezicht te houden op het schoolplein. Op deze manier kan er voor schooltijd en in de pauze alert gereageerd worden op eventueel ongepast gedrag van de leerlingen. Dit is dus ook een preventieve maatregel. De leerkrachten staan 's ochtends vanaf 8:15 uur op het schoolplein en in de pauze en tussen de middag vanaf 12:45 uur. De groepsleerkracht begeleidt de eigen leerlingen naar buiten en de pleinwacht gaat vervolgens meteen mee naar buiten. Er wordt verwacht dat de taak van pleinwacht actief uitgevoerd wordt. Het is daarbij de bedoeling dat de pleinwacht niet afwacht, maar initiatief neemt en ingrijpt wanneer dit nodig is. Dit gebeurt altijd oplossingsgericht. De pleinwachten zijn bovendien altijd verantwoordelijk voor de leerlingen.

Tot slot kunnen ouders een training sociale weerbaarheid te volgen wanneer zij dit nodig achten (Pestprotocol O.B.S. de Oosterboerschool, 2006).

4. Probleemstelling

4.1 Doel van het onderzoek

Mijn praktijkonderzoek is gericht op het effect van PBS op het pedagogisch klimaat in mijn klas. Door het toepassen van PBS binnen de klas probeer ik te achterhalen wat het effect hiervan is op het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel. Door het onderzoek probeer ik te achterhalen hoe ik als leerkracht de leerlingen zo optimaal mogelijk kan ondersteunen in het kader van de persoonlijke ontwikkeling van kind tot jong volwassene. Ik probeer te achterhalen of het benoemen van gewenst gedrag daadwerkelijk een positief effect heeft op de sfeer in de klas en op de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Met PBS probeer ik dus het pedagogisch klimaat in mijn klas te verbeteren.

Een nevendoeel van mijn onderzoek is om mijn eigen kennis op het gebied van PBS te verbeteren. Dit zorgt ervoor dat mijn pedagogische competentie vergroot wordt en ik een betere professional word.

Als uit het onderzoek naar voren komt dat het inzetten van PBS een positief effect heeft op het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel, dan verdient het aanbeveling om PBS school breed in te zetten. Ik wil het programma dan bij de directie van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel neerleggen en kijken naar de mogelijkheden om het programma school breed in te kunnen voeren.

4.2 Onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag is als volgt: Wat is het effect van Positive Behavior Support (PBS) op het pedagogische klimaat van de groepen 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool?

Hierbij gaat het er dus om welk effect het benoemen van gewenst gedrag (=Positive Behavior Support) heeft op de omgeving die inspeelt op het welbevinden van de leerlingen en voorwaarde is voor de ontwikkeling en het vermogen om te leren (=pedagogisch klimaat) van mijn stageklas.

4.3 Deelvragen

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn een vijftal deelvragen van belang:

1. Wat wordt er verstaan onder het pedagogisch klimaat?
2. Wat is Positive Behavior Support (PBS)?
3. Wat is de visie van O.B.S. de Oosterboerschool over het pedagogisch klimaat en wat is mijn rol als leerkracht hierbij?
4. Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas in januari 2015 vóór het toepassen van PBS?
5. Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas in juni 2015 ná het toepassen van PBS?
6. Wat is het effect van PBS op het pedagogisch klimaat in in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel?

4.4 Hypothese

Ik verwacht dat het effect van PBS op het pedagogische klimaat van de groepen 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool als volgt is:

Door het toepassen van PBS weten de leerlingen beter wat er van ze verwacht wordt. Door het afspreken van duidelijke regels gedragen de leerlingen zich in de klas beter en laten ze minder ongewenst gedrag zien. Dit zorgt voor een betere sfeer in de klas, zowel tussen de leerlingen onderling als tussen de leerlingen en de leerkracht. Uiteindelijk komt dit het leerresultaat ook ten goede. Ik verwacht dat de leerlingen zich meer op hun gemak voelen en hierdoor meer zelfvertrouwen krijgen. Iedere leerling moet zich gewaardeerd voelen.

Door gewenst gedrag te benoemen in plaats van ongewenst gedrag te corrigeren, verwacht ik dat de leerlingen de klas ervaren als een fijne en veilige omgeving om zich te ontwikkelen. Deze verwachting baseer ik op mijn eigen ervaring als leerkracht in mijn stageklas en de feedback die ik van mijn studieloopbaanbegeleider heb ontvangen.

Als ik kijk naar de literatuur die ik over dit onderwerp gevonden heb, dan vind ik mijn verwachtingen ook terug in deze literatuur. Als ik als leerkracht rekening houd met de basisbehoeften van de leerlingen, dan kan ik zorgdragen voor een goed pedagogisch klimaat (Eijkeren, 2013). Als ik voor een veilige en ordelijke leeromgeving zorg, respect naar de leerlingen toon en het onderlinge respect tussen de leerlingen bevorder, het zelfvertrouwen van de leerlingen ondersteun en de ontwikkeling naar zelfstandigheid stimuleer en daarnaast een structuur qua regels bied, dan kan ik het pedagogisch klimaat positief beïnvloeden (Alkema & Tjerkstra, 2011). Dit creëren van een veilige omgeving en het vergroten van het zelfvertrouwen, kan onder andere door het toepassen van PBS. Gewenst gedrag benoemen geeft vaak een beter resultaat dan wanneer je de leerlingen op ongewenst gedrag aanspreekt (Wyffels, 2009). Als de school hierbij duidelijke waarden formuleert en de leerlingen beloont als ze het gedrag wat bij deze waarden past laten zien, dan wordt daarmee PBS toegepast (Hemels, 2010). Gedragsproblemen worden hierdoor verminderd en uiteindelijk worden de leerprestaties verbeterd. Volgens Hemels wordt zodoende het pedagogisch klimaat verbeterd (2010).

4.5 Probleemstelling besproken

Mijn probleemstelling heb ik allereerst besproken met mijn studieloopbaanbegeleider. Zoals ik in paragraaf 1.2 onder de aanleiding al aangegeven heb, kwam tijdens een stagebezoek van mijn studieloopbaanbegeleider naar voren dat ik me tijdens het lesgeven meer moet richten op het benoemen van gewenst gedrag dan op het corrigeren van ongewenst gedrag. Volgens mijn studieloopbaanbegeleider heeft het benoemen van gewenst gedrag een groter effect op de leerlingen dan het benoemen van ongewenst gedrag. Ook komt het benoemen van gewenst gedrag de sfeer in de klas ten goede, zo vertelde hij. Het geven van een complimentje aan een leerling vergroot het vertrouwen van de leerling en een vertrouwde en veilige leeromgeving is essentieel voor een goed pedagogisch klimaat.

Daarnaast heb ik mijn probleemstelling met mijn mentor op stage besproken. Zij was net als ik benieuwd naar het effect van PBS op het pedagogisch klimaat in de klas. Toen wij het onderwerp samen bespraken, vertelde zij mij over VISEON, de onderzoeksmethode die ik voor mijn onderzoek gebruik. Het gesprek met mijn mentor op stage zorgde voor een concreet onderzoeksplan. Ik zou het pedagogisch klimaat in de klas onderzoeken voor en na het toepassen van PBS. Door dit te doen is meteen duidelijk of het toepassen van PBS zorgt voor een beter pedagogisch klimaat. Een onderzoek waar zowel mijn mentor als ikzelf zeer enthousiast over zijn.

5.1 Onderzoeksgroep

Mijn onderzoek heb ik plaats laten vinden in de klas waar ik stage loop. Dit is combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel. Deze stageklas is een goede onderzoeksgroep om mijn onderzoek te laten plaatsvinden. Het gaat om een combinatieklas van groep 6 en 7 met een diversiteit aan persoonlijkheden. Er zijn leerlingen die gemakkelijk leren en leerlingen die moeite hebben met leren. Bovendien zijn er enkele leerlingen die gezien het gedrag meer aandacht vragen dan andere leerlingen. De groep telt in totaal 29 leerlingen. Dit zijn 18 leerlingen in groep 6 en 11 leerlingen in groep 7. Groep 6 bestaat uit 7 jongens en 11 meisjes. Groep 7 bestaat uit 7 jongens en 4 meisjes. In deze stageklas kan ik tijdens mijn stage over een geruime periode onderzoeken wat het effect van PBS is op het pedagogisch klimaat in deze klas.

5.2 Methode voor dataverzameling

Voor mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de onderzoeksmethode VISEON zoals beschreven in hoofdstuk 2, de probleemanalyse. VISEON is een methode die in 2014 door mijn stageschool is aangeschaft. De school wil hiermee de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen en het pedagogisch klimaat in kaart brengen.

VISEON maakt het de leerkrachten mogelijk om het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen systematisch te volgen. VISEON bevat een leerkrachtlijst en een leerlinglijst. Deze twee lijsten samen geven een concreet beeld van het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. Dit beeld kan vervolgens vergeleken worden met de scores van een grote, landelijk representatieve, groep leerlingen.

Als periodiek de lijsten ingevuld worden, dan kan daardoor een verandering in het sociaal-emotioneel functioneren in kaart worden gebracht en waar nodig actie worden ondernomen (Kamphuis, 2004). Deze onderzoeksmethode sluit dus precies aan bij hetgeen ik wil onderzoeken, namelijk het sociaal-emotioneel functioneren en het pedagogisch klimaat van mijn stageklas.

Doordat ik in januari (week 3 en 4) een nulmeting heb gedaan met behulp van de leerkrachtlijsten en leerlinglijsten van VISEON, heb ik een duidelijk beeld van het sociaal-emotioneel functioneren van mijn stageklas op dat moment gekregen. Daarnaast heb ik gesproken met mijn mentor over het pedagogisch klimaat in de klas en wat de rol van de leerkrachten daarin is, zie hiervoor paragraaf 3.3. In paragraaf 6.2 heb ik mijn bevindingen van het onderzoek naar het pedagogisch klimaat in de klas verwerkt, voordat ik actief PBS ben gaan toepassen, de zogenaamde nulmeting.

Na deze nulmeting ben ik meer PBS gaan toepassen. Ik heb er op gelet dat ik meer het gewenste gedrag benoem in plaats van het ongewenste gedrag corrigeer. Ik heb me meer gefocust op belonen dan op straffen. Ik heb onder andere een lijst met gedragsregels opgesteld waaraan de leerlingen in de klas zich moesten houden. Ik heb dit besproken met mijn mentor en met de leerlingen. Samen met mijn mentor heb ik gezorgd voor eenduidigheid. Ik heb duidelijk aangegeven en afgesproken met de leerlingen welk gedrag ik verwacht van de leerlingen ten aanzien van onderling respect, veiligheid en verantwoordelijkheid. Hierbij hebben we ook afspraken gemaakt over het gedrag in de algemene ruimtes en het schoolplein. Één en ander heb ik gecontroleerd aan de hand van de checklist voor toezicht op algemene ruimtes die als bijlage 1 bij dit onderzoeksplan is toegevoegd. Ik heb de verwachtingen en regels positief geformuleerd en zichtbaar in de klas opgehangen. Voor algemene ruimtes geldt dat ik daar als leerkracht aanwezig ben

geweest en leerlingen heb verteld hoe ze zich moesten gedragen. Ik heb het gewenste gedrag als voorbeeld laten zien, waarna de leerlingen mij konden volgen. De leerlingen konden op die manier gewenst gedrag oefenen. Bovendien heb ik met de leerlingen rollenspellen gespeeld waarin voorbeelden van gewenst en ongewenst gedrag zijn nagespeeld. Ik heb daarnaast gewenst gedrag onderwezen. Het laten zien van goed gedrag heeft net als rekenen en taal onderdeel uitgemaakt van het lesprogramma. Als bijlage 2 is een formulier toegevoegd voor een lesprogramma voor goed gedrag. Daarnaast heb ik goed gedrag bekrachtigd. Ik heb getracht sociaal gedrag aan te leren en de leerlingen bij te sturen waar nodig als van huis uit ander gedrag getolereerd werd. Ik heb tot slot aandacht gegeven aan de leerlingen die gewenst gedrag laten zien en hen complimenten gemaakt. Ik heb positieve feedback gegeven en de leerlingen beloond, bijvoorbeeld aan de hand van complimentenkaartjes. Voorbeelden van deze complimentenkaartjes zijn als bijlage 3 toegevoegd. (Golly & Sprague, 2012).

Concreet heb ik mij aan de volgende richtlijnen c.q. ontwerpeisen gehouden:

- Meer het gewenste gedrag benoemen in plaats van het ongewenste gedrag corrigeren;
- Meer focus op belonen dan op straffen;
- Een lijst met gedragsregels waaraan de leerlingen in de klas zich moeten houden;
- Verwachtingen en regels positief formuleren en zichtbaar in de klas ophangen;
- Zorgen voor eenduidigheid;
- Kenbaar maken welk gedrag ik verwacht van de leerlingen ten aanzien van onderling respect, veiligheid en verantwoordelijkheid;
- Gewenste gedrag als voorbeeld laten zien;
- Gewenst gedrag onderwijzen, onderdeel laten zijn van het lesprogramma;
- Goed gedrag bekrachtigen;
- Aandacht geven aan leerlingen die gewenst gedrag laten zien, complimenten maken, positieve feedback geven en belonen.

Ik heb mij strikt aan dit ontwerp gehouden.

Vervolgens heb ik in juni opnieuw met behulp van de leerkrachtlijsten en leerlinglijsten van VISEON het sociaal-emotioneel functioneren van mijn stageklas in kaart gebracht. Ik wilde hier begin juni toe overgaan, maar doordat de leerlingen Cito toetsen hadden begin juni, heb ik de tweede meting pas halverwege de maand juni kunnen uitvoeren. De uitwerking hiervan is terug te vinden in paragraaf 6.4. Doordat er ruim 4,5 maand tussen de metingen zit, is het mogelijk een vergelijking te maken van de twee meetmomenten. Uit de analyse van de verschillen tussen de twee metingen, heb ik vervolgens in paragraaf 6.5 geconcludeerd wat het effect van PBS is op het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel. Hierdoor heb ik een aantal ontwerpeisen kunnen formuleren, welke concreet gemaakt zijn in paragraaf 6.3. De ontwerpeisen heb ik tijdens het onderzoek besproken met mijn mentor op stage en nog iets aangepast, geïnnoveerd. De uiteindelijke en concrete ontwerpeisen zijn zoals gezegd terug te vinden in paragraaf 6.3.

De leerlingen vonden het interessant om onderdeel te zijn van een onderzoek. Het invullen van de leerlinglijsten spreekt de leerlingen aan doordat het op de computer ingevuld kan worden. Door middel van de lijsten wordt er gevraagd wat de leerlingen van bepaalde stellingen vinden, ze kunnen hun eigen mening geven. Deze stellingen zien zowel op het welbevinden van de leerlingen zelf als op de rol van de leerkracht. De leerlingen hebben het als een leuk onderdeel van de weektaak ervaren. Het invullen duurde ongeveer tien minuten, waardoor het niet als belastend onderdeel van de weektaak is ervaren.

5.3 Ethische kwesties

Mijn onderzoek richt zich niet op een ethische kwestie. Het gaat immers niet over een onderwerp waarover een maatschappelijke discussie gevoerd wordt waarbij morele overwegingen een rol spelen. Mijn onderzoek ziet überhaupt niet op een discussie, maar ziet op een mogelijke verbetering in het pedagogisch klimaat.

5.4 Proces dataverzameling en koppeling met theoretisch kader

Zoals hiervoor in paragraaf 5.2 beschreven, heb ik in januari 2015 een nulmeting met VISEON gedaan. Hierdoor heb ik een duidelijk beeld van het sociaal-emotioneel functioneren van mijn stageklas op dat moment gekregen. Op die manier is het pedagogisch klimaat in kaart gebracht. Ik heb daarbij de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd. Ik heb de leerlingen enkel bij hun voorletter genoemd.

Daarna ben ik meer PBS gaan toepassen. Ik heb er op gelet dat ik meer het gewenste gedrag benoem in plaats van het ongewenste gedrag corrigeer.

Vervolgens heb ik in juni opnieuw met behulp van VISEON het sociaal-emotioneel functioneren van mijn stageklas in kaart gebracht. Doordat er ruim 4,5 maand tussen de metingen zit, is het mogelijk een vergelijking te maken tussen de twee meetmomenten. Uit de analyse van de verschillen tussen de twee metingen, heb ik geconcludeerd wat het effect van PBS is op het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel.

Het is van belang dat ik de onderzoeken in januari en juni op hetzelfde moment van de dag heb laten plaatsvinden. Ik heb gekozen voor de ochtend. De leerlingen zijn in de ochtend vaak nog fris en scherp. Ook voorkom ik op deze manier dat een voorval van die dag zijn stempel drukt op het onderzoek en een vertekend beeld geeft. Wanneer er bijvoorbeeld voor het invullen van het onderzoek net een conflict is geweest, kan dit het onderzoek negatief beïnvloeden. Wanneer het onderzoek aan het begin van de ochtend plaatsvindt, is de kans klein dat het onderzoek door dergelijke voorvallen beïnvloed wordt. Eventuele voorvallen van een dag eerder zijn dan al niet meer vers in het geheugen.

Ook is het van belang om de onderzoeken niet meteen na een vakantie uit te voeren. De leerlingen hebben dan immers een tijdje geen contact met de leerkracht en de medeleerlingen gehad. Doe je dit wel, dan kan dit eveneens zorgen voor een vertekend beeld.

6. Resultaten

6.1 Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas?

In januari 2015 hebben de leerlingen een leerlinglijst ingevuld. Een voorbeeld van vragen die de leerlingen moeten beantwoorden is terug te vinden als bijlage 5. De leerlingen hebben verschillende vragen moeten beantwoorden over verschillende onderdelen, zoals een zelfstandige werkhouding, emotionele stabiliteit en sociaal gedrag. De antwoorden op de vragen geven inzicht in het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen in de klas.

6.1.1 Bepalen van de score

Aan de hand van de antwoorden behaalt elke leerling een eigen score. Deze score is vervolgens vertaald naar een letter, A, B, C, D en E. Op deze manier wordt duidelijk bij welke leerlingen verdere actie vereist is. Haalt een leerling een score van een A of een B, dan is het voor de leerkracht niet nodig om zich zorgen te maken over het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling op dat betreffende onderdeel. Leerlingen die een C scoren, hebben onder het gemiddelde gescoord. Het is echter niet dusdanig zorgelijk dat een verdere analyse volgens de VISEON methode noodzakelijk is. Dat is enkel het geval als het kind een D of een E scoort. Volgens de VISEON methode verdient het dan aanbeveling om als leerkracht meer aandacht te besteden aan het sociaal-emotioneel functioneren van die leerling. Een D-score staat voor “aandachtsgebied” en een E-score voor “risicogebied”.

De resultaten van de leerlinglijsten moeten worden afgezet tegen de resultaten van de leerkrachtlijst. Daarbij moet er rekening mee gehouden worden dat niet alle onderdelen, alle dimensies, één op één vergelijkbaar zijn. Er zijn namelijk kleine inhoudelijke verschillen. De verschillende dimensies van de leerlinglijsten en leerkrachtlijsten staan wel met elkaar in verband. Zo staat een (on)zorgvuldige werkhouding sterk in verband met (on)aangenaam gedrag. Ook staat de werkhouding in verband met de relatie met de leerkracht (Kamphuis, 2004). Dat blijkt ook uit onderstaand schema welke opgesteld is door VISEON.

Relatie tussen de leerkrachtlijst en de leerlinglijst in kaart gebracht

	zorgvuldige vs onzorgvuldige werkhouding	aangenaam vs storend gedrag	emotionele stabiliteit vs emotionele instabiliteit	sociaal vs teruggetrokken gedrag	zelfvertrouwen	werkhouding	relatie met leerkracht	relatie met andere leerlingen	schoolbeeld
zorgvuldige vs onzorgvuldige werkhouding		++	+		+	+			
aangenaam vs storend gedrag	++		+			+			
emotionele stabiliteit vs instabiliteit	+	+							
sociaal vs teruggetrokken gedrag									
zelfvertrouwen	+					++	+		
werkhouding	+	+			++		++		+
relatie met leerkracht					+	++			++
relatie met andere leerlingen									+
schoolbeeld						+	++	+	

Noot: Uit: [Overgenomen uit] “VISEON: VolgInstrument voor Sociaal - Emotionele ontwikkeling”, door F. Kamphuis, W. Rosier, C. Sluijter, M. Lubbe, K. van der Putten en J. van Meijer, 2004, p. 51.

De ++ geeft aan dat de twee dimensies sterk met elkaar samenhangen, de + geeft een iets minder sterke samenhang aan en een lege cel geeft aan dat er een zwakke samenhang is.

Als de scores van een leerling in het aandachts- of risicogebied vallen bij dimensies die sterk met elkaar in verband staan, dan betekent dit dat er extra actie nodig is op de betreffende onderdelen. Ook kan het natuurlijk zo zijn dat een leerkracht oordeelt dat er sprake is van problematisch sociaal-emotioneel functioneren bij een leerling, terwijl de leerling dit zelf niet zo ziet. Andersom is uiteraard ook mogelijk. In deze gevallen is het volgens VISEON aan te raden dat de leerkracht met de leerling in gesprek gaat (Kamphuis, 2004).

6.2 Analyse van het pedagogisch klimaat; Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas in januari 2015 vóór het toepassen van PBS?

Allereerst merk ik op dat S1. uit groep 6 de leerlinglijst niet heeft ingevuld. Zij is namelijk pas na de kerstvakantie, dus in het begin van 2015, in groep 6 van O.B.S. de Oosterboerschool gekomen. Het was voor haar dan ook niet mogelijk om iets te zeggen over de relatie met de leerkracht en de relatie met de leerlingen. Vandaar dat zij geen leerlinglijst heeft ingevuld.

Toen ik de categorieënanalyse van groep 6 en 7 voor mij kreeg na het invullen van de nulmeting, viel mij meteen op dat de leerlingen strenger en slechter over zichzelf oordelen dan mijn mentor en ik oordelen over de leerlingen. In bijlage 6 zijn deze categorieënanalyses toegevoegd. Het valt op dat in groep 6 slechts één leerling in het aandachtsgebied valt en één leerling in het risicogebied valt betreffende het onderdeel zelfstandige werkhouding. I. scoort een D en S3. scoort een E op de dimensie zorgvuldige werkhouding volgens de leerkrachtlijst. Over zichzelf hebben zij ingevuld weinig zelfvertrouwen te hebben en scoren zij negatief op het onderdeel werkhouding. Volgens het schema uit paragraaf 6.1.1 staan de dimensies zelfvertrouwen en werkhouding sterk met elkaar in verband. Geen toeval dus dat I. en S3. op deze twee dimensies minder scoren. I. en S3. zien zichzelf kennelijk als minder slim of minder goed dan de medeleerlingen. Ook praten zij bijvoorbeeld tijdens de lessen en kunnen ze hun aandacht slecht bij het werk houden. Dit klopt in de praktijk ook. I. en S3. werken slordig, zijn vaak onrustig tijdens de uitleg en praten veel. Nu I. en S3. dit ook van zichzelf weten en aan de hand van de antwoorden in het risicogebied blijken te vallen, is het aan mij als leerkracht om hier aandacht aan te besteden tijdens het lesgeven. Aan de hand van de leerkrachtlijst blijkt immers dat mijn mentor en ik het gedrag van I. en S3. bevestigen. Ik zal vanaf nu dan ook meer aandacht besteden aan het benoemen van het positieve gedrag van deze leerlingen, bijvoorbeeld wanneer ze rustig aan het werk zijn.

Verder valt het op dat bijna de helft van de leerlingen uit groep 6 niet over (voldoende) zelfvertrouwen beschikt. Er scoren 8 van de 18 leerlingen een D of een E op de dimensie zelfvertrouwen. Dat is de dimensie met de meeste D en E scores. De dimensie die daarna de meeste D en E scores heeft is de dimensie werkhouding. Zoals gezegd, bestaat er een sterk verband tussen deze twee onderdelen.

Daarnaast heeft bijna een kwart van de leerlingen niet zo'n goed schoolbeeld. Dit hangt volgens het schema van paragraaf 6.1.1 het meeste samen met de relatie met de leerkracht, maar ook de relatie met de leerlingen is erg belangrijk voor de score van het schoolbeeld. Dit blijkt ook duidelijk uit de categorieënanalyse van groep 6. Twee van de drie leerlingen die aangegeven hebben geen goede relatie met de leerkracht te hebben, geven ook een mindere score ten aanzien van het schoolbeeld aan (leerlingen D. en C2.). Verder geven vier leerlingen aan een minder goede band met de medeleerlingen te hebben, waarvan er vervolgens weer drie een minder goede score geven voor het schoolbeeld. Voor mij als leerkracht is het belangrijk om de relatie met D. en C2. te verbeteren. Ik zal dit

proberen te verbeteren door PBS toe te passen.

Uit de categorieënanalyse blijkt bovendien dat C2. op alle onderdelen van de leerlinglijst in het risicogebied valt. Zo scoort hij een E op de onderdelen zelfvertrouwen, werkhouding, relatie met de leerkracht en relatie met de leerlingen. Enkel op het algemene schoolbeeld scoort hij een D en zou hij dus in het aandachtsgebied vallen. Dit is opmerkelijk. C2. staat kennelijk negatief in het leven op het moment dat hij de leerlinglijst invulde. C2. heeft zijn vader verloren wat wellicht mee kan spelen. Voor mij als leerkracht zal ik C2. de komende tijd positief benaderen en zoveel mogelijk belonen als hij gewenst gedrag vertoont. Ditzelfde geldt voor D. Hij scoort op de onderdelen zelfvertrouwen en werkhouding een E en op de relatie met de leerkracht een D. Wellicht dat PBS helpt om de scores op deze onderdelen te verbeteren.

Tot slot valt op dat de jongens over het algemeen een mindere score behalen dan de meisjes van groep 6. Zo scoort 27% van de meisjes respectievelijk een A, B of C op het schoolbeeld. Voor 81% van de meisjes hoeft ik mij als leerkracht dus geen zorgen te maken over het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling ten aanzien van het schoolbeeld. Voor de jongens geldt dit slechts voor 67%. Daar scoort 33% een D, terwijl dit bij de meisjes maar 18% is. Uiteraard heeft dit er ook mee te maken dat er meer meisjes dan jongens in groep 6 zitten. De antwoorden van de jongens wegen dus relatief gezien zwaarder. Voor M2. en N2. komt het minder goede oordeel over het schoolbeeld waarschijnlijk door het oordeel over de relatie met de leerlingen. Bij deze laatste dimensie hebben zij immers beiden een E gescoord. Het is dus belangrijk voor mij als leerkracht om mij te verdiepen in de band met de medeleerlingen bij M2. en N2.

Over het algemeen kan voor groep 6 gesteld worden dat er verbetering mogelijk is in het pedagogisch klimaat. De leerlingen ervaren zelf een minder goed pedagogisch klimaat dan mijn mentor en ik. Vooral ten aanzien van het zelfvertrouwen valt een sprong te maken.

Dan groep 7.

Allereerst merk ik op dat leerling H. (onderaan op de categorieënanalyse) één en dezelfde persoon is. Het is mij niet duidelijk waarom zijn resultaten in twee delen op de categorieënanalyse vermeld staan. Ik vermoed dat dit een foutje in het systeem is geweest.

De categorieënanalyse van groep 7 is beduidend positiever dan de categorieënanalyse van groep 6. Er kan dus gesteld worden dat het pedagogisch klimaat in groep 7 beter is dan in groep 6. Zo wordt er geen enkele E gescoord door de leerlingen van groep 7, terwijl dat dertien stuks waren in groep 6. Vanuit de leerkrachtlijsten blijkt dat drie leerlingen op een onderdeel in het aandachtsgebied vallen. Deze drie leerlingen hebben vervolgens ook zelf op bepaalde onderdelen een D gescoord waardoor zij in een aandachtsgebied vallen. L. heeft bijvoorbeeld een D gescoord ten aanzien van de emotionele stabiliteit. Ook scoort hij een D op zelfvertrouwen. Er is volgens het schema van paragraaf 6.1.1 geen sterk verband tussen deze twee onderdelen. Het is echter wel zo dat L. niet goed tegen kritiek kan en snel van slag is bij een slechte beoordeling. Ook kan hij onzeker overkomen. Emotioneel gezien is hij dus niet zo stabiel. Dat kan natuurlijk veroorzaakt worden door het beeld dat hij over zichzelf heeft, bijvoorbeeld dat hij zijn werk in de klas minder goed doet dan andere leerlingen. Als hij dan vervolgens een slecht cijfer terug krijgt, kan dat een bevestiging voor hem zijn dat hij iets niet goed doet. Daardoor kan hij dan weer van slag zijn wat zorgt voor een neerwaartse spiraal. Als leerkracht zal ik er daarom bij L. op letten meer positief gedrag te benoemen en hem belonen als hij gewenst gedrag vertoont.

Daarnaast valt het op dat K2. en E. op het onderdeel sociaal gedrag in het aandachtsgebied vallen. Bij K2. ziet zij dit bij zichzelf terugkomen in de relatie met andere leerlingen, daar

scoort zij ook een D. Op alle andere onderdelen van de leerlinglijst scoort zij een A. Dat klopt wel. K2. is een strebertje, heel netjes en eigenlijk een voorbeeldige leerling. Zij is meer op prestaties gericht dan dat zij de sociale ontwikkeling belangrijk vindt. Dit zie je dus duidelijk terug in de categorieënanalyse.

Voor E. is er kennelijk een verband tussen het sociale gedrag en het zelfvertrouwen. E. komt vaak huilend op school, is paniekerig en aanhankelijk, durft niet veel en is erg schuchter. Haar zelfvertrouwen is inderdaad niet goed. Dit uit zich in het sociale gedrag, in groepsopdrachten neemt zij niet het voortouw en is zij vaak terughoudend. Ze leert daarentegen wel goed en heeft gelukkig een goede relatie met de leerkracht, de medeleerlingen en een goed schoolbeeld. Voor mij als leerkracht is het een uitdaging om haar zelfvertrouwen te verbeteren waardoor haar sociale gedrag mogelijk ook verbetert. Ik zal dit doen door PBS toe te passen.

Het is opmerkelijk dat drie van de vier meisjes (75%) op bepaalde onderdelen een D scoren, terwijl het maar één van de acht jongens (12,5%) betreft. De verhoudingen tussen de jongens en de meisjes ten aanzien van de categorieënanalyse in groep 7 wijkt dus sterk af van de verhoudingen tussen de jongens en de meisjes in groep 6. Het meest zorgelijke in groep 7 is ook weer het zelfvertrouwen. 27% van de leerlingen scoort daar een D.

6.3 Ontwerp: Hoe ga ik PBS toepassen?

Het is de bedoeling dat door het toepassen van PBS respect tussen zowel de leerlingen onderling, als tussen de leerlingen en de leerkracht ontstaat, de leerkracht een veilige leefomgeving creëert en de leerkracht de leerlingen ondersteunt in het opbouwen van zelfvertrouwen, zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid.

Ik heb in de periode van februari tot en met halverwege de maand juni 2015 PBS toegepast in groep 6 en 7. Ik heb hierbij de volgende richtlijnen en aanpak gehanteerd:

- Meer het gewenste gedrag benoemen in plaats van het ongewenste gedrag corrigeren;
- Meer focus op belonen dan op straffen;
- Een lijst met gedragsregels waaraan de leerlingen in de klas zich moeten houden;
- Verwachtingen en regels positief formuleren en zichtbaar in de klas ophangen;
- Zorgen voor eenduidigheid;
- Kenbaar maken welk gedrag ik verwacht van de leerlingen ten aanzien van onderling respect, veiligheid en verantwoordelijkheid;
- Gewenste gedrag als voorbeeld laten zien;
- Gewenst gedrag onderwijzen, onderdeel laten zijn van het lesprogramma;
- Goed gedrag bekrachtigen;
- Aandacht geven aan leerlingen die gewenst gedrag laten zien, complimenten maken, positieve feedback geven en belonen.

Door dit ontwerp, door PBS op deze manier toe te passen, probeer ik te achterhalen wat het effect hier van is op het pedagogisch klimaat in deze klas. Ik maak hierbij gebruik van de lessen, pedagogische werkwijzen, de inrichting van de ruimtes en het toetsinstrument van VISEON.

In bijlage 4 is een aantal foto's opgenomen van de wijze waarop ik PBS heb toegepast. Daaruit blijkt dat ik eerst samen met de leerlingen gedragsregels heb samengesteld voor de klas en de openbare ruimtes, zoals de computerruimte en het schoolplein. De leerlingen hebben de regels zelf in tweetallen of in groepjes opgeschreven. Aan de hand daarvan heb ik de regels samengevat en een poster gemaakt die we met de leerlingen in klas hebben opgehangen. De leerlingen hebben hier allemaal hun eigen naam of handtekening onder gezet, zodat duidelijk is dat de gedragsregels voor iedereen gelden. De gedragsregels zijn

zoveel mogelijk positief geformuleerd. Het gewenste gedrag wordt benoemd.

Dit gewenste gedrag wordt ook door mij tijdens de lessen uitgesproken en uitgedragen. Ik onderwijs gewenst gedrag en laat het gewenste gedrag, zoals zachtjes praten en rustig lopen, zien. Daarnaast is duidelijk dat de leerlingen onderling respect voor elkaar (moeten) hebben, iedereen is aardig voor elkaar. Doordat de regels schriftelijk vastgelegd zijn, zichtbaar op posters in de klas en in openbare ruimtes zijn gehangen, is er eenduidigheid.

Ik heb samen met de leerlingen het gewenste gedrag geoefend. Zo zijn we zachtjes door de gang gelopen, in plaats van dat de leerlingen rennen door de gang. Ik heb het goede voorbeeld gegeven. In het begin moesten de leerlingen lachen, maar uiteindelijk begrepen de leerlingen waarom het nodig was niet te rennen. Rennen door de gangen etc. kan immers onveilige situaties opleveren.

Als de leerlingen het gewenste gedrag laten zien, of bijvoorbeeld rustig en zelfstandig aan het werk zijn, heb ik ze beloond met een stempel of een compliment. Dit zorgt voor succeservaringen bij de leerlingen. Gewenst gedrag wordt bekrachtigd. Als een groepje rumoerig is, heb ik positieve aandacht gegeven aan de leerlingen die wel rustig aan het werk waren. Zij kregen dan bijvoorbeeld een stempel. Zo heb ik de focus van het straffen op het belonen gelegd.

De hierboven genoemde ontwerpeisen heb ik gedurende de periode van februari tot juni regelmatig besproken met mijn mentor. Ik heb bovendien feedback gevraagd aan mijn mentor nadat ik lesgegeven had. Ik betrapte mijzelf erop dat ik toch nog wel vaak het woordje “niet” gebruik. Bijvoorbeeld, “niet schreeuwen” in plaats van “zachtjes praten”. Ik ben daar in de loop van de periode meer op gaan letten en kan zeggen dat ik nu zelden nog het woord “niet” gebruik. Mijn mentor gaf tijdens de feedback ook aan dat zij dat ook zag bij mij, maar daar zelf ook niet aan ontkwam. Soms moet je als leerkracht optreden tegen ongewenst gedrag en dan volstaat het benoemen van gewenst gedrag niet. Verder is tijdens de feedback besproken dat de leerlingen het erg leuk vonden zelf deel te mogen uitmaken van het opstellen van de regels. Dit zorgde voor een balans tussen de leerlingen en de leerkracht. Het is niet alleen meer de leerkracht die zegt hoe iets moet verlopen, maar de leerlingen bepalen dit zelf ook. Dit werd als prettig ervaren. De stempels vonden de leerlingen bovendien erg leuk. Je ziet snel competitief gedrag tussen de leerlingen, wie heeft de meeste stempels? Het verzamelen van de stempels vonden de leerlingen leuker dan het ontvangen van complimentenkaartjes. Ik heb daarom maar zeer beperkt gewerkt met de complimentenkaartjes, maar meer een beloning gezocht in de vorm van een stempel. Wat dat betreft gaat het bij de ontwerpeisen niet concreet om hoe je een leerling beloont of een compliment geeft, maar gaat het er meer om dát je het doet. De focus moet op het belonen liggen.

6.4 Analyse van het pedagogisch klimaat; Hoe is het pedagogisch klimaat in de klas in juni 2015 ná het toepassen van PBS?

Allereerst merk ik op dat ik bij het invoeren van de namen in juni ook gebruik gemaakt heb van een proefpersoon om foto's te kunnen maken van de vragen. Op deze manier heb ik bovendien inzicht kunnen krijgen in alle vragen die de leerlingen moeten beantwoorden. Dit zorgt bij mij voor een compleet beeld ten aanzien van de VISEON-methode. Helaas is deze 'Proef Persoon' niet meer uit de categorieënanalyse van groep 6 te verwijderen. Nu deze 'Proef Persoon' een D heeft gescoord op het onderdeel zelfvertrouwen, zorgt dit voor een vertroebeld onderzoeksresultaat. Er zitten 18 leerlingen in groep 6 waarvan er 7 leerlingen een D of een E gescoord hebben. Dit is een percentage van 39% in plaats van 8 van de 19 leerlingen (42%) zoals in bijlage 7, de categorieënanalyse van groep 6, verwerkt is.

Daarnaast is het zo dat S1. de leerlinglijst nu wel ingevuld heeft en in januari 2015 niet. In januari was zij immers net op de O.B.S. de Oosterboerschool gekomen. Nu zij bij het afnemen van de leerlinglijst een D gescoord heeft op het onderdeel zelfvertrouwen weegt dit mee in het aantal leerlingen dat zich in het aandachtsgebied en risicogebied bevindt. Als haar score buiten beschouwing gelaten wordt, dan zou het percentage op onderdeel zelfvertrouwen nog beter uitvallen. Het zou dan om 6 van de 17 leerlingen gaan die zich in het aandachtsgebied en risicogebied bevinden, dus 35%. Hier moet bij de vergelijking van de onderzoeksresultaten van januari en juni 2015, paragraaf 6.5, rekening mee gehouden worden.

Ook het percentage ten aanzien van het onderdeel werkhouding is in werkelijkheid iets anders dan het percentage zoals is aangegeven in bijlage 7. Het gaat niet om 4 van de 19 leerlingen, 21%, maar om 4 van de 18 leerlingen, dus 22%. Verder zijn de leerlinglijsten en de leerkrachtlijsten op verschillende dagen afgenomen. De leerlinglijsten zijn wel allemaal in de ochtend afgenomen, maar de leerlingen die op 17 juni 2015 niet aanwezig waren, hebben de lijst op 18 juni 2015 ingevuld. Ik heb de leerkrachtlijst samen met mijn mentor op 22 juni 2015 ingevuld. Nu de afnamedata van de leerkrachtlijsten en de leerlinglijsten van de leerlingen verschillen, zijn de uitkomsten in twee regels opgenomen.

Toen ik de categorieënanalyse van groep 6 en 7 opnieuw voor mij kreeg, heb ik als eerste gekeken naar de uitkomsten van de leerkrachtlijsten en de leerlinglijsten. Nog steeds oordelen de leerlingen strenger over zichzelf dan mijn mentor en ik oordelen over de leerlingen. Het valt op dat er geen enkele D of E score meer terug te vinden is in de leerkrachtlijst. Volgens de uitkomsten van de leerkrachtlijsten bevindt geen enkele leerling zich meer in het aandachtsgebied of in het risicogebied. Dit is uiteraard erg positief.

Daarnaast valt het op dat de dimensie zelfvertrouwen nog steeds de dimensie is waarbij de meeste D's en E's gescoord zijn. Zoals gezegd, 7 van de 18 leerlingen en dus 39%. Het onderdeel dat daarna de meeste D en E scores heeft, is de dimensie werkhouding. In paragraaf 6.1.1 is al gebleken dat er een sterk verband is tussen deze twee onderdelen. Dit wordt nogmaals bekrachtigd door de categorieënanalyse van groep 6 die in bijlage 7 is toegevoegd.

Het schoolbeeld van de leerlingen heeft een positieve wijziging doorgemaakt. Zoals uit paragraaf 6.1.1 is gebleken, hangt de score van het schoolbeeld het meeste samen met de score op het onderdeel relatie met de leerkracht. Dit wordt ook opnieuw bekrachtigd door de categorieënanalyse van groep 6. Op het onderdeel relatie met de leerkracht hebben slechts 3 van de 18 leerlingen een C gescoord. Verder zijn er alleen A's en B's gescoord. Dit is erg positief dus. Er is geen enkele leerling meer die zich in het aandachtsgebied en of het risicogebied bevindt ten aanzien van het onderdeel relatie met de leerkracht. Ook de relatie met de medeleerlingen is relevant voor de score ten aanzien van het schoolbeeld. Ten aanzien van het onderdeel schoolbeeld is er één leerling die ook een D scoort op het onderdeel relatie met de leerlingen. Dit is leerling C1. C1. is een leerlinge die wat lastig is in de omgang. Dat zij in juni 2015 een D scoort op de relatie met de leerlingen en een D scoort op het schoolbeeld verbaast mij dan ook niet. In januari 2015 scoorde zij op beide onderdelen een C. Er is dus een (kleine) negatieve ontwikkeling te ontdekken als de data van januari naast die van de maand juni worden gelegd. Hoe dit komt, is voor mij niet duidelijk. Voor zover ik weet is er niets voorgevallen in de periode van januari tot juni 2015 tussen C1. en haar medeleerlingen. Wellicht heeft zij kort voor het invullen van de vragenlijst ruzie gehad met een aantal medeleerlingen. Dit kan natuurlijk van invloed zijn op de scores. Ik zal haar hier naar vragen.

Verder valt het bij het schoolbeeld op dat de jongens beter scoren dan de meisjes. Zo heeft bij de jongens slechts één van de zeven leerlingen een D gescoord. Dit is 14%. Bij de meisjes zijn dit twee leerlingen en dus 18%. Voor 81% van de meisjes hoeft ik mij dus geen zorgen te maken over het sociaal-emotioneel functioneren. Bij de jongens is dit zelfs 86%. Bij de jongens is dus een grote stap voorwaarts gemaakt, waarover in de volgende paragraaf meer.

Als ik vervolgens kijk naar de individuele scores van de leerlingen, dan valt mij op dat zowel D., als E1., als I. en C2. zowel op het onderdeel zelfvertrouwen als op het onderdeel werkhouding niet goed scoren. Volgens de afbeelding in paragraaf 6.1.1 bestaat er een verband tussen deze twee dimensies. Het is dan ook wel logisch dat er vaak op beide onderdelen niet goed gescoord wordt. Enkel bij S1., N2. en Y. wordt er slecht gescoord op het onderdeel zelfvertrouwen, maar is er wel een goede score op het onderdeel werkhouding.

Dan groep 7.

Allereerst merk ik op dat G. de leerlinglijst niet heeft kunnen invullen. G. is namelijk geopereerd begin juni. Hij is daardoor langere tijd afwezig en afhankelijk van hoe zijn herstel verloopt, zal hij wel of niet voor het einde van het schooljaar weer op school aanwezig zijn. Ten tijde van het afnemen van de leerlinglijsten was hij echter niet aanwezig en was dit ook niet op zeer korte termijn te verwachten. Dit zorgt ervoor dat slechts tien van de elf leerlingen de lijst hebben kunnen invullen, terwijl de leerkrachtlijsten wel ten aanzien van elf leerlingen zijn ingevuld. Iedere leerling staat daarom in de leerlinglijst voor 10% van het totaal. Nu drie leerlingen zich ten aanzien van het zelfvertrouwen in het aandachtsgebied en risicogebied bevinden, resulteert dit in een score van 30% terwijl dit in januari 2015 voor een iets lager percentage, namelijk 27%, had gezorgd. De uitkomst van ieder individu weegt nu dus nog zwaarder dan in januari 2015.

Ook nu weer valt als eerste op dat de categorieënanalyse van groep 7 beduidend positiever is dan de categorieënanalyse van groep 6. Nog steeds is het pedagogisch klimaat in groep 7 beter dan in groep 6. Er wordt nu één E gescoord in groep 7 terwijl dat er acht in groep 6 zijn. Ten aanzien van de leerkracht lijst wordt er één D gescoord, namelijk door leerlinge E. op het onderdeel van sociaal gedrag. Wellicht dat dit veroorzaakt wordt door het (gebrek aan) zelfvertrouwen. Op dat onderdeel scoort zij namelijk ook een D. en bevindt zij zich dus in het aandachtsgebied. Volgens het schema van paragraaf 6.1.1 bestaat er geen of een zwak verband tussen deze twee dimensies, maar als ik zelf nadenk vermoed ik dat er wel een verband bestaat. Immers, als je je onzeker voelt kan dat er voor zorgen dat je teruggetrokken bent en weinig tot geen sociaal gedrag vertoont. Dit zie ik bij E. namelijk wel in de praktijk. E. komt nog steeds vaak huilend op school, is paniekerig en aanhankelijk. Ze durft nog steeds niet echt veel en is erg schuchter. In groepsopdrachten neemt zij niet het voortouw en is zij vaak terughoudend. Zij vertoont dus teruggetrokken gedrag.

Ook A1. en A2. scoren niet goed op het gebied van zelfvertrouwen. Bij A1. is ook een D gescoord op het gebied van relatie met de leerkracht. Volgens het schema van paragraaf 6.1.1 is er een verband tussen deze twee dimensies. A1. is geen doorsnee meisje. A1. houdt zich soms afzijdig en kan anders dan de gemiddelde leerling reageren. Ten aanzien van het onderdeel zelfvertrouwen begeeft zij zich in het risicogebied. A1. Heeft op dit onderdeel een E gescoord. Daarentegen heeft zij wel een grote mond af en toe. Misschien heeft dit juist wel met haar onzekerheid te maken. Ik kan dit moeilijk verklaren, want zie haar onzekerheid eigenlijk in de praktijk niet. Bij A2. is de score in het aandachtsgebied ten aanzien van het zelfvertrouwen helemaal verassend voor mij. Ik had deze niet zien aankomen en zal A2. dan ook vragen waar deze D score vandaan komt.

Het onderdeel zelfvertrouwen is het onderdeel waar ik mij als leerkracht het meeste zorgen over moet maken. Hier scoren drie van de tien leerlingen een D of een E en bevinden zij zich dus in het aandachts- of risicogebied. De dimensie die vervolgens het minst goed scoort, is de dimensie relatie met de leerkracht. In feite is dit maar één leerlinge, namelijk A1. zoals hierboven al beschreven. Wat dat betreft niet een zorgelijk onderdeel op zich, maar enkel ten aanzien van leerlinge A1.

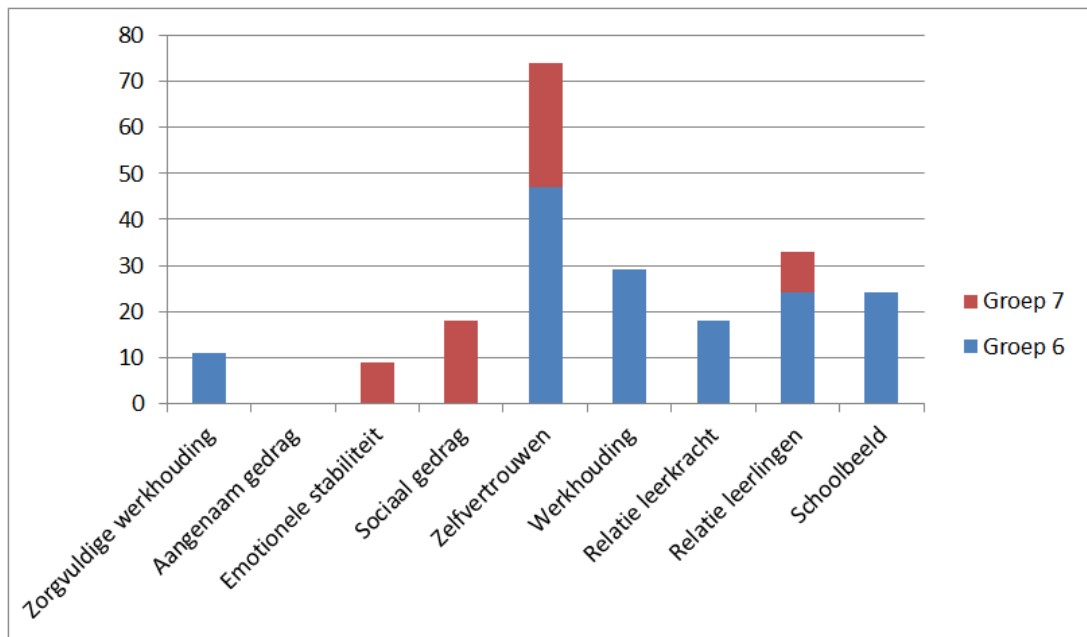
Het is opmerkelijk dat in juni 2015 alleen drie van de vier meisjes op bepaalde onderdelen een D of een E scoren (75%) en dat er geen enkele jongen meer een D of een E scoort. Drie van de vier meisjes zijn onzeker, hebben geen tot weinig zelfvertrouwen, terwijl dit bij alle zes de jongens in de klas dus wel goed zit. De jongens doen ook veel samen, zijn erg hecht, wat wellicht voor een idee kan zorgen van “samen staan we sterk”. Bij de meisjes scoort alleen K2. goed. Zoals in de paragraaf 3.4.2 al aangegeven is, is K2. erg streberig en een voorbeeldige leerling. Bij de andere meisjes uit groep 7 is dus een grote sprong voorwaarts te maken ten aanzien van het zelfvertrouwen.

6.5 Wat is het effect van PBS op het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel?

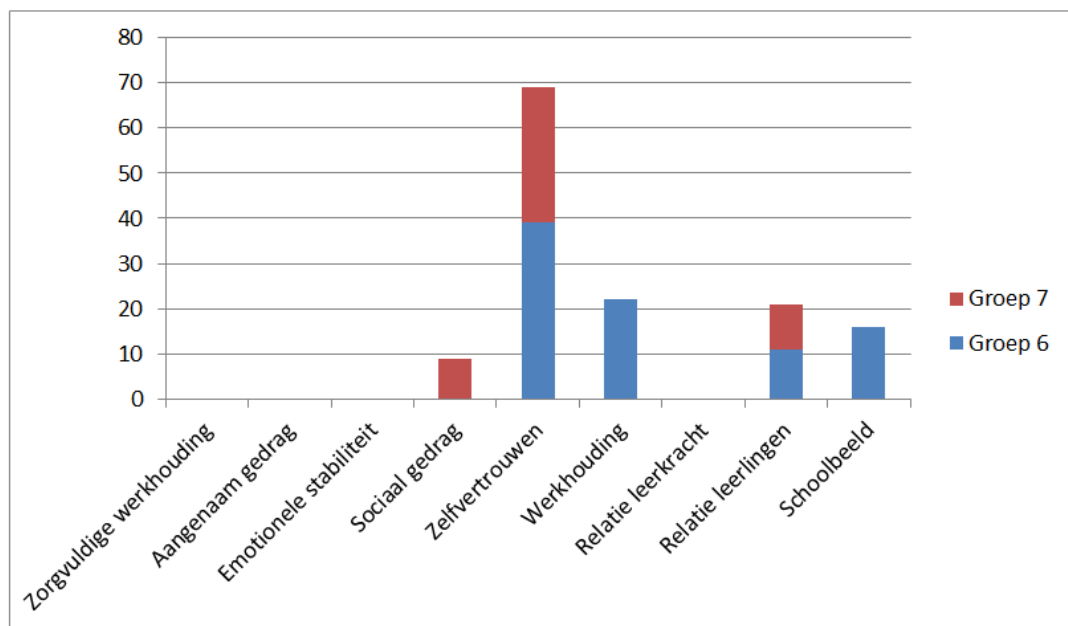
Na het toepassen van PBS in groep 6 zijn de onderzoeksresultaten van de categorieënanalyse van juni 2015 positiever dan de categorieënanalyse van groep 6 in januari 2015. Zo is er geen enkele D of E score meer te vinden in de uitkomsten van de leerkrachtljst. Ook de resultaten van het invullen van de leerlinglijsten zijn beduidend positiever. Alle percentages van leerlingen met een D of E score zijn gedaald. Er bevinden zich dus minder leerlingen in het aandachtsgebied en risicogebied. Zo is de D en E score op het onderdeel zelfvertrouwen gewijzigd van 47% naar 39%, de score op het onderdeel werkhouding gedaald van 29% naar 22%, de relatie met de leerkracht verbeterd van 18% naar 0% D en E score, de score op het onderdeel relatie met de leerlingen is van 24% naar 11% gedaald en tot slot de score ten aanzien van het schoolbeeld is positief gewijzigd, namelijk van 24% naar 16%. Zoals gezegd, zijn alle percentages van de leerlingen die gescoord hebben in het aandachtsgebied en het risicogebied gedaald.

Na het toepassen van PBS in groep 7 zijn de onderzoeksresultaten eveneens positiever dan de categorieënanalyse van groep 7 in januari 2015. Zo is er nog maar een D score te vinden in de uitkomsten van de leerkrachtljst, terwijl dit er in januari 2015 nog drie keer het geval was. De resultaten van het invullen van de leerlinglijsten zijn ongeveer gelijk gebleven. Nog steeds zijn er drie leerlingen die een D of een E scoren op het gebied van zelfvertrouwen. Er heeft echter een verschuiving plaatsgevonden ten aanzien van de vierde D/E score in de leerlinglijst. In januari 2015 werd er een D gescoord door K2. ten aanzien van de relatie met de leerlingen. Deze D score is niet meer terug te vinden in de leerlinglijst van juni 2015. Echter, er is wel een andere D score te zien op de categorieënanalyse van groep 7 van juni 2015. Namelijk bij A1. op het onderdeel relatie met de leerkracht. Deze verschuiving vind ik opmerkelijk en kan ik helaas niet verklaren. Ten aanzien van A1. heb ik geen enkel idee waardoor zij de relatie met de leerkracht in juni 2015 veel slechter ervaart dan in januari 2015. Zij is immers van een A score naar een D score gegaan. Het kan natuurlijk zijn dat er in de dagen voorafgaand aan het invullen van de leerlinglijst iets voorgevallen is met mijn mentor, waardoor het beeld van A1. ten aanzien van de relatie met de leerkracht aanzienlijk verslechterd is. Ik heb daar geen weet van, dus kan hier zoals gezegd geen verklaring voor geven.

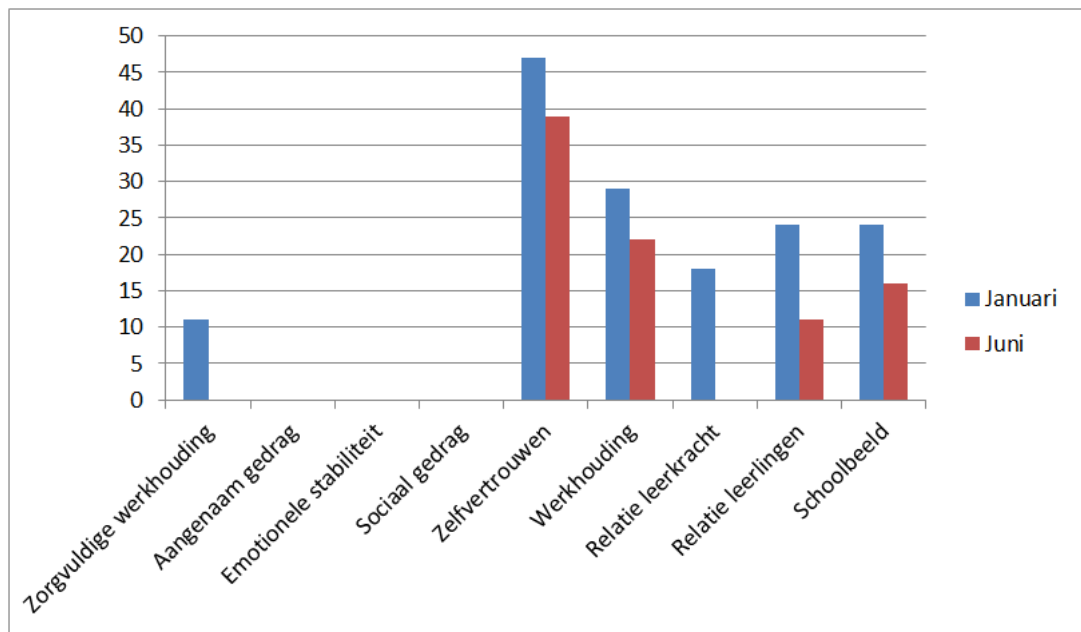
Wanneer de percentages D/E scores ten aanzien van de verschillende dimensies van groep 6 en 7 grafisch in kaart worden gebracht, dan ziet dat er aan de hand van de categorieënanalyse van januari 2015 als volgt uit:



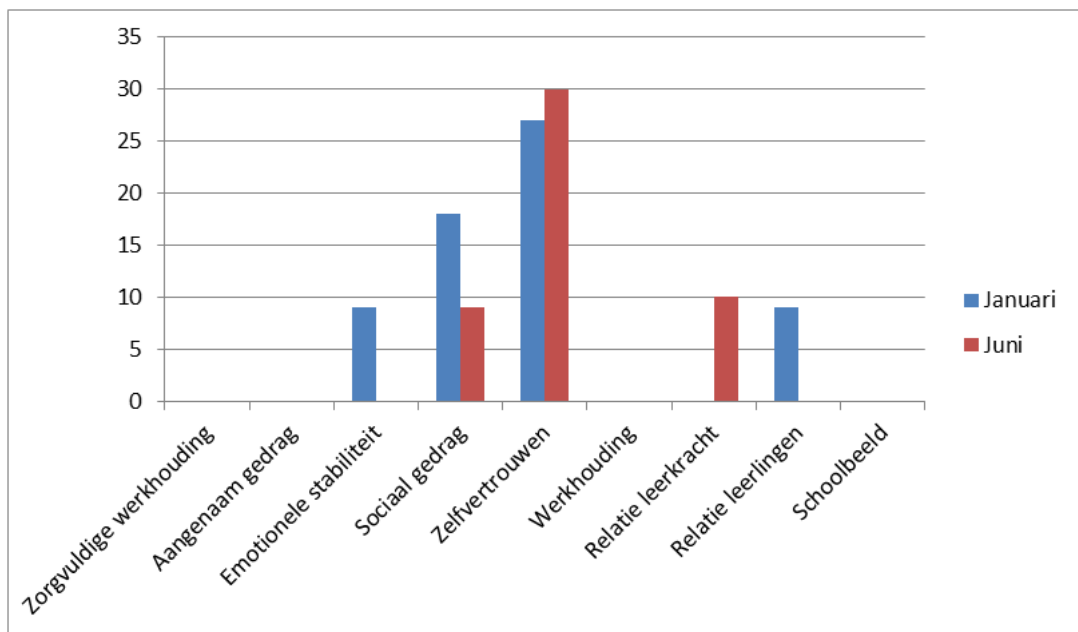
Als datzelfde gedaan wordt voor de categorieënanalyse van juni 2015 voor groep 6 en 7 ziet dat er als volgt uit:



Als de grafiek van januari 2015 vergeleken wordt met de grafiek van juni 2015, blijkt dat ten aanzien van alle onderdelen de D/E scores zijn afgenomen. Uit bovenstaande stapelkolommen blijkt dat in groep 6 de meeste D/E scores zijn behaald. Dit was zowel in januari 2015 als in juni 2015 het geval. Niet alleen het totaal aantal D/E scores zijn gedaan, maar ook de percentages met D/E scores van iedere klas afzonderlijk zijn gedaan. Het toepassen van PBS heeft een positief resultaat opgeleverd, zowel in groep 6 als in groep 7. Dat blijkt wellicht nog duidelijker uit onderstaande grafiek, waar in de resultaten van groep 6 in beeld zijn gebracht:



Voor groep 7 ziet dat er als volgt uit:



Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de percentages van januari 2015 en juni 2015 ten aanzien van het zelfvertrouwen drie leerlingen vertegenwoordigen. In januari 2015 drie van de elf leerlingen en in juni 2015 drie van de tien leerlingen, doordat G. vlak voor het invullen van de leerlinglijst in juni 2015 geopereerd is zoals in paragraaf 6.4 beschreven. Daardoor valt het percentage iets hoger uit in juni 2015.

Als de individuele scores van de leerlingen verder onder de loep worden genomen, valt daar ook uit af te leiden dat leerlingen gemiddeld genomen vooruit zijn gegaan.

Allereerst groep 6. D. is van tweemaal een score binnen het aandachtsgebied en twee scores in het risicogebied, vooruit gegaan naar enkel de twee scores in de risicogebieden. Voor hem zijn de relatie met de leerkracht en het schoolbeeld van een D naar respectievelijk een B en een C score gegaan. Hieruit kan dus worden opgemerkt dat het

toepassen voor PBS een positief effect heeft op het sociaal-emotioneel functioneren van D. Ik heb hier als leerkracht aan bijgedragen door hem zoveel mogelijk positief te benaderen en te belonen in het algemeen. Kennelijk heeft dit een goede uitwerking op hem gehad. Vooral de relatie met de leerkracht is immers flink vooruit gegaan. Ik vind dat erg leuk om te zien.

Het tegenovergestelde kan gezegd worden voor E1. Hij heeft helaas ten aanzien van alle onderdelen van de leerlinglijst in juni 2015 minder goed gescoord dan in januari 2015. Op de dimensie zelfvertrouwen scoorde hij eerst een D en nu een E. Op zijn werkhouding scoorde hij in januari 2015 een C, terwijl dit nu eveneens een E is. De relatie met de leerkracht en de relatie met de leerlingen is van een A teruggegaan naar een B en tot slot is ook de score op het onderdeel schoolbeeld een stapje achteruit gegaan. Dit, terwijl hij in de ogen van mij en mijn mentor wel vooruit is gegaan. Als de uitkomst van de leerkrachtlijst van januari 2015 naast die van juni 2015 wordt gelegd, valt op dat hij zowel ten aanzien van een zorgvuldige werkhouding als ten aanzien van gewenst gedrag en emotionele stabiliteit op elk onderdeel minimaal een stapje vooruit is gegaan. Enkel ten aanzien van zijn sociale gedrag is de score ongewijzigd. Mijn mentor en ik merken dus wel een vooruitgang bij E1. na het toepassen van PBS, maar kennelijk ervaart hij dit zelf niet zo.

Bij E2. is op alle onderdelen van de leerkrachtlijst een stap voorwaarts gemaakt. Volgens de vragen die E2. zelf beantwoordt heeft, is voor haar het algemene schoolbeeld verminderd. Ten aanzien van de andere onderdelen van de leerlinglijst is haar score ofwel gelijk gebleven, ofwel vooruitgegaan. Waar voor haar de teruggang in het schoolbeeld door komt, kan ik voor haar niet zeggen. Deze vermindering van het schoolbeeld is ook te zien voor I. Ook hij is van een C score terug gegaan naar een D score en bevindt zich net als E2. in het aandachtsgebied. Ten aanzien van de overige onderdelen van de leerlinglijst is hij niet achteruitgegaan. Op de onderdelen zelfvertrouwen is hij van een E naar een D gegaan. Dit is positief te noemen, nu E2. zich op het gebied van zelfvertrouwen niet meer in het aandachtsgebied bevindt. Dit is enkel nog het geval voor zijn werkhouding. I. werkt nog steeds slordig en onnauwkeurig. Hij kan zijn aandacht niet goed bij het werk houden. Ik heb hier tijdens de lessen aandacht aangegeven. Ik heb hem onder andere beloond als hij rustig aan het werk was, bijvoorbeeld door hem een complimentje of een stempel op zijn stempelkaart te geven. Kennelijk heeft dit zijn zelfvertrouwen wel iets verbeterd, maar nog steeds bevindt hij zich in het risicogebied als het gaat om zijn werkhouding. Ik zie dit ook in de praktijk dus terug.

Als ik als vierde naar N2. kijk, dan valt mij op dat haar zelfvertrouwen iets achteruit gegaan is. Zij is vanuit het aandachtsgebied gezakt naar het risicogebied. Verder is zij op alle onderdelen vooruit gegaan nadat ik PBS toegepast heb in de klas. Zij scoort in juni 2015 vier A's, terwijl dit er in januari 2015 slechts twee waren. Ook scoort zij drie B's in juni 2015, terwijl dit er in januari twee stuks waren. In juni 2015 heeft zij dus op zeven van de negen onderdelen (78%) een A of een B gescoord, waardoor ik mij als leerkracht geen zorgen hoeft te maken over het sociaal-emotioneel functioneren van N2. In januari was dit slechts op vier van de negen onderdelen (44%) het geval.

Als vijfde C2. C2. is op alle onderdelen, behalve het zelfvertrouwen, vooruitgegaan. Hij is van vijf dimensies in het aandachtsgebied en risicogebied teruggegaan naar twee dimensies van de negen, een afname van $(56-22=)$ 34%. Wat vooral opvalt, is dat de relatie met de leerlingen van een E naar een B is gegaan en de relatie met de leerkracht van een E naar een C score. Uiteraard is hierdoor ook het schoolbeeld verbeterd. Er kan dus opgemerkt worden dat het toepassen van PBS voor positieve verandering heeft gezorgd. Net als bij D. heb ik C2. positief benaderd, beloond als hij goed aan het werk was en regelmatig complimentjes en stempels gegeven. Goed om te zien dat dit positief effect heeft gehad.

Wellicht dat ook de tijd dat zijn vader is overleden (langer geleden) ervoor gezorgd heeft dat C2. beter in zijn vel zit.

Tot slot Y. Y. scoorde in januari 2015 een E op het gebied van zelfvertrouwen. Dat is in juni 2015 nog steeds het geval. Verder is haar score nagenoeg gelijk gebleven. Het sociale gedrag en het schoolbeeld is echter iets achteruit gegaan. Wat dat betreft kan dus gezegd worden dat de momentopname van juni 2015 gezorgd heeft voor een minder goed resultaat, dan de momentopname van januari 2015.

Dit waren de leerlingen van groep 6 waarbij zij zich in juni 2015 op een bepaald onderdeel in het aandachts- of risicogebied bevinden. In januari 2015 waren dit zoals eerder al aangeven meer leerlingen. Zo scoorde M1. in januari 2015 nog een D op het onderdeel relatie met de leerlingen. In juni 2015 is dit vooruit gegaan naar een B. Als leerkracht hoef ik mij dus geen zorgen meer te maken over het sociaal-emotioneel functioneren van M1. op dit onderdeel. De score van de leerkrachtlijst is in juni 2015 ten opzichte van januari 2015 gelijk gebleven. Ten aanzien van de leerlinglijst is er op drie onderdelen een lagere score behaald, maar gaat het nog steeds om een 'goede' score, geen aandachts- of risicogebied. Wat dat betreft hoef ik mij als leerkracht om M1. helemaal geen zorgen te maken als het gaat om zijn sociaal-emotioneel functioneren, terwijl dit in januari 2015 nog wel het geval was.

Ook over M2. hoef ik mij als leerkracht ten aanzien van het sociaal-emotioneel functioneren geen zorgen meer te maken. M2. is ten aanzien van de scores op de leerkrachtlijsten gelijk gebleven. Ten aanzien van alle onderdelen van de leerlinglijsten is zij gelijk gebleven of zelfs vooruitgegaan. Zo is zij van een D score in januari 2015 op het schoolbeeld naar een B score gegaan in juni. Ook heeft zij een B gescoord op het onderdeel relatie met de leerlingen, terwijl dit in januari 2015 nog een E score was. Op deze twee onderdelen is M2. dus vanuit het aandachtsgebied of zelfs het risicogebied naar een score gegaan waarbij ik mij als leerkracht volgens de gegevens van juni 2015 geen zorgen hoeft te maken over het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling op deze onderdelen. Een zeer grote vooruitgang dus door het toepassen van PBS. Ik heb bij haar de relatie met de leerlingen geprobeerd te verbeteren door spelletjes te doen en verschillende coöperatieve werkvormen aan te bieden. Kennelijk heeft dit bij M2. voor een positief resultaat gezorgd. M2. heeft derhalve belang bij het toepassen van PBS.

Tot slot S3. Waar hij in januari 2015 nog een E scoorde op het gebied van een zorgvuldige werkhouding, scoort hij nu een B. Ik heb zijn werkhouding proberen te verbeteren door hem mijn positieve waardering te laten blijken. Ik heb hem beloond als hij rustig aan het werk was. Ik merkte dat hij goed reageerde op de stempels en daardoor vaak zelfstandig en actief aan het werk ging met zijn taken. Als hij moeite had met de klassikale uitleg heb ik soms nog met hem aan de instructietafel gezeten. Daardoor kon hij nadien vaak alsnog zelfstandig en zorgvuldig aan het werk als ik het stoplicht in de klas op rood gezet had. Hij kon dan niet overleggen met medeleerlingen en moest daardoor wel zelfstandig aan het werk gaan. Ook heeft S3. een koptelefoon (stille) gekregen waardoor hij geconcentreerder aan het werk ging. Dit zorgde voor meer zorgvuldigheid. S3. ervoer hinder van het rumoer in de klas wat we op deze manier hebben kunnen verminderen. Volgens het schema van paragraaf 6.1.1 bestaat er een sterk verband tussen de zorgvuldige werkhouding en het vertonen van aangenaam gedrag. Doordat zijn werkhouding aanzienlijk verbeterd is, vertoont hij meer aangenaam gedrag. Ook dit is positief dus. Hierdoor is ook het zelfvertrouwen van S3. erg toegenomen. Ook hier is volgens voornoemd schema een verband te herkennen met de zorgvuldige werkhouding. Dit wordt dus bekrachtigd door de categorieënanalyse van S3. van juni 2015. Ook zijn werkhouding, de relatie met de leerlingen en het algemene schoolbeeld is verbeterd door het toepassen van PBS. Er is

duidelijk een stijgende lijn bij S3. te ontdekken. De enige uitzondering op deze stijgende lijn is de relatie met de leerkracht. Deze is van een A naar een B score gegaan. Nog steeds niets zorgelijks ten aanzien van het sociaal-emotioneel functioneren dus.

Concluderend kan dus wel gezegd worden dat het toepassen van PBS een positief effect heeft gehad op de het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen in groep 6 als de situatie van januari 2015 (voorafgaand aan het toepassen van PBS) vergeleken wordt met de situatie van juni 2016 nadat ik ruim 4,5 maand PBS in deze klas heb toegepast.

Als de individuele scores van de leerlingen van groep 7 van januari 2015 en juni 2015 verder onder de loep worden genomen, valt daar ook uit af te leiden dat leerlingen gemiddeld genomen vooruit zijn gegaan.

Bij A1. is dit niet het geval, zoals hierboven al beschreven. In januari 2015 had zij over het algemeen een betere score dan in juni 2015. Vooral de relatie met de leerkracht is veranderd. Helaas heb ik geen enkel idee waardoor zij de relatie met de leerkracht in juni 2015 veel slechter ervaart dan in januari 2015. Logisch gevolg is wel dat zij ten aanzien van het schoolbeeld ook onder het gemiddelde scoort, echter nog niet zorgelijk.

K2. heeft het toepassen van PBS wel als positief ervaren. Zij vertoont volgens de leerkrachtlijst meer sociaal gedrag. Het toepassen van PBS heeft ervoor gezorgd dat zij vanuit het aandachtsgebied naar een positieve score is gegaan. Hierdoor is ook de relatie met de medeleerlingen beter geworden. Op sociaal functioneren is K2. dus vooruit gegaan. Ook is hierdoor haar schoolbeeld verbeterd. Tussen de relatie met de leerlingen en de dimensie schoolbeeld bestaat volgens het schema van paragraaf 6.1.1 een verband. Bij K2. zie je dit dus terug en wordt dit bevestigd door de uitkomst van de categorieënanalyse. Goed om te zien dat het doen van spelletjes en het aanbieden van verschillende coöperatieve werkvormen gezorgd hebben voor een positief resultaat. De sfeer in de klas is bovendien ook verbeterd. Ik zie als leerkracht dat de leerlingen erg leuk met elkaar omgaan. Dit ervaren ook alle leerlingen zo. Geen enkele leerling bevindt zich immers meer in het aandachts- of risicogebied.

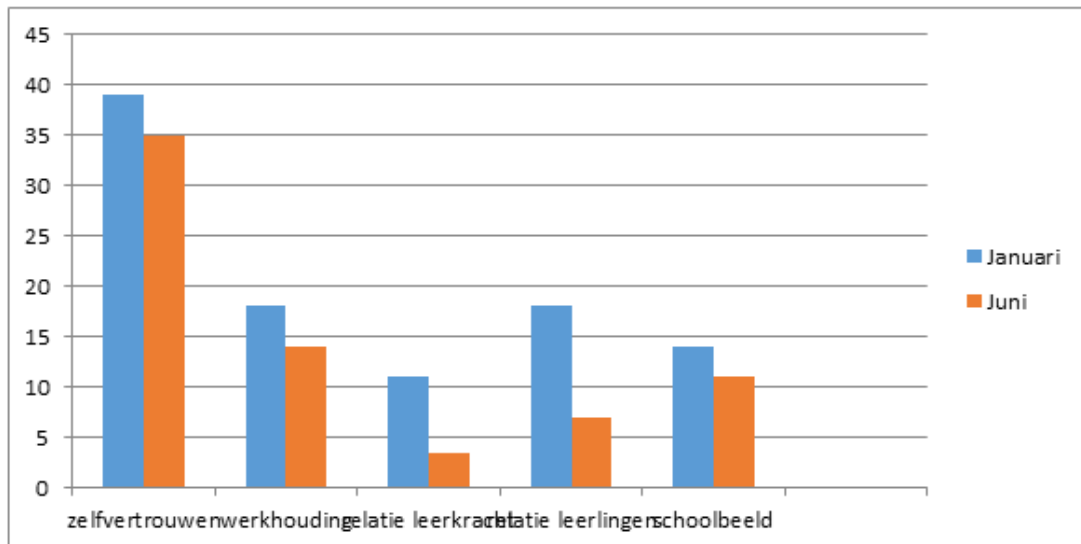
Ook over L. hoef ik mij als leerkracht ten aanzien van het sociaal-emotioneel functioneren geen zorgen meer te maken. L. is op alle onderdelen vooruitgegaan, behalve op het onderdeel relatie met de leerlingen. Op dit onderdeel is hij van een B naar een C gegaan. Nog steeds geen score in het aandachts- of risicogebied dus. Wat erg positief is, is dat er in januari 2015 nog tweemaal een D gescoord werd en in juni 2015 geen meer. Zijn zelfvertrouwen is gestegen door het toepassen van PBS. Ik heb L. gecomplimenteerd als hij goed aan het werk was, of als hij opdrachten goed gemaakt had. Ik heb L. succeservaringen laten opdoen. Kennelijk heeft dit hem een boost gegeven en staat hij emotioneel gezien in juni 2015 sterker in zijn schoenen. Ik merk dit ook aan hem tijdens de lessen. Goed om via de leerlingelijst te zien dat hij het zelf ook zo ervaart.

In groep 6 hebben er tien leerlingen een betere score behaald in juni 2015 dan in januari 2015. Er zijn vier leerlingen ongeveer gelijk gebleven en slechts drie leerlingen hebben een minder goede score behaald. Het gaat om G., C1. En Y. Ten aanzien van G. hoef ik mij als leerkracht geen zorgen te maken over het sociaal-emotioneel functioneren. Ten aanzien van C1. wel en ten aanzien van Y. ook. Bij Y. was dit in januari 2015 ook al het geval. Zij heeft zowel in januari als in juni 2015 een E gescoord ten aanzien van het zelfvertrouwen. Kennelijk heeft het toepassen van PBS hierbij niet voor verbetering gezorgd. De score van C1. is ten aanzien van de relatie met de leerlingen en het schoolbeeld minder geworden. Zij is op beide onderdelen van een C naar een D gegaan waardoor er dus een (kleine) negatieve ontwikkeling te ontdekken is als de data van januari naast die van de maand juni

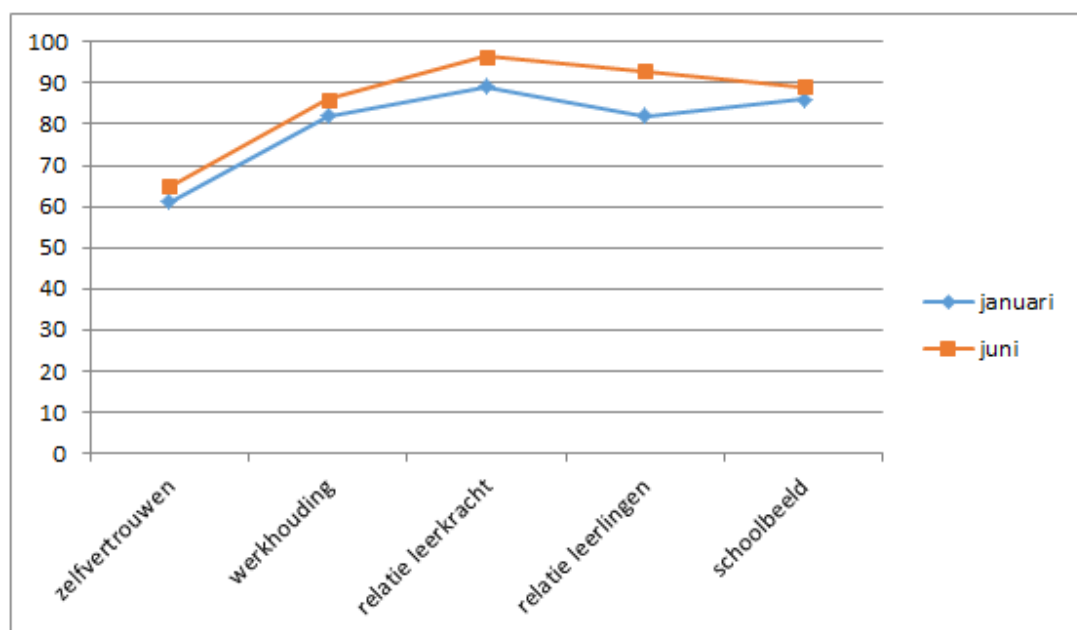
worden gelegd. Hoe dit komt, is zoals gezegd voor mij niet duidelijk. Voor zover ik weet is er niets voorgevallen in de periode van januari tot juni 2015 tussen C1. en haar medeleerlingen. Wellicht heeft zij kort voor het invullen van de vragenlijst ruzie gehad met een aantal medeleerlingen. Dit kan natuurlijk van invloed zijn op de scores. Slechts voor 17% van de leerlingen is er dus een mindere score in juni dan in januari 2015. Opvallend is wel dat dit allemaal meisjes zijn in groep 6.

In groep 7 heeft 30% van de leerlingen in juni 2015 een mindere score behaald dan in januari 2015. Doordat zich er minder kinderen in groep 7 zitten dan in groep 6, heeft iedere leerling een groter aandeel in het geheel. Feitelijk gaat het ook in groep 7 'maar' om drie van de tien leerlingen die in juni 2015 een minder goede score hebben behaald dan in januari 2015. Twee jongens en één meisje. Het gaat hier om A1., D. en H. Voor D. en H. hoef ik mij als leerkracht geen zorgen te maken over het sociaal-emotioneel functioneren. Zij bevinden zich op geen enkel onderdeel in het aandachtsgebied of in het risico gebied. Dit is bij A1. anders. Zij bevindt zich zoals hiervoor al aangegeven ten aanzien van het onderdeel zelfvertrouwen in het risicogebied en ten aanzien van de relatie met de leerkracht in het aandachtsgebied. Waardoor zij de relatie met de leerkracht in juni 2015 veel slechter ervaart dan in januari 2015, is mij zoals gezegd onbekend. Ik kan dit niet verklaren. Vijf leerlingen hebben in juni 2015 een betere score behaald dan in januari 2015 en twee leerlingen zijn nagenoeg gelijk gebleven.

Gezien het bovenstaande kan zowel voor groep 6 als groep 7 gesteld worden dat het pedagogisch klimaat door het toepassen van PBS verbeterd is. Nog steeds is de dimensie zelfvertrouwen de dimensie waarbij de meeste leerlingen binnen het aandachts- of risicogebied vallen, in totaal 35% van de alle leerlingen. Ten aanzien de werkhouding is dit een percentage van 14% van alle leerlingen van groep 6 en 7, voor de relatie met de leerkracht slechts 3,5%, de relatie met de leerlingen 7% en tot slot op de dimensie schoolbeeld valt 11% van alle leerlingen van groep 6 en 7 binnen het aandachts- of risico gebied. In januari 2015 waren dit respectievelijk percentages van 39%, 18%, 11%, 18% en 14%. Op andere onderdelen is het percentage van alle leerlingen van groep 6 en 7 dat zich in de aandachts- en risicogebied bevindt, gedaald. Dit is erg positief. Het pedagogisch klimaat is door het toepassen van PBS verbeterd. Dit is in onderstaande grafiek afgebeeld, waarbij op de verticale as (y-as) het percentage opgenomen is van het aantal leerlingen in groep 6 en 7 die een D of een E hebben gescoord. De blauwe staaf geeft het percentage van januari 2015 weer en de rode staaf het percentage van juni 2015. Op de horizontale as (x-as) staan de vijf onderdelen van de leerlinglijsten opgenomen. Er valt een daling van het percentage af te lezen, wat betekent dat er minder leerlingen zich qua sociaal-emotionele score volgens de VISEON-methode in het aandachtsgebied of risicogebied bevinden. Hoe minder, hoe beter.



Als in een lijngrafiek aangegeven wordt hoeveel leerlingen van groep 6 en 7 een A, B of C scoren, en waarbij ik mij als leerkracht dus geen zorgen hoeft te maken over het sociaal-emotioneel functioneren ten aanzien van de specifieke onderdelen, ziet dat er als volgt uit:



Opnieuw de percentages op de y-as en de dimensies op de x-as. Hieruit valt af te lezen dat ten aanzien van alle dimensies (op de horizontale lijn) het percentage is gestegen als de meting van januari 2015 vergeleken wordt met de meting van juni 2015. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het pedagogisch klimaat in de klas verbeterd is in ruim 4,5 maand tijd.

Mijn verwachtingen, zoals geformuleerd in paragraaf 4.4 de hypothese, zijn uitgekomen. Door het toepassen van PBS weten de leerlingen beter wat er van ze verwacht wordt. Doordat de leerlingen zelf duidelijke regels hebben afgesproken, gedragen de leerlingen zich in de klas beter. Ze laten steeds meer gewenst gedrag zien. Dit heeft de sfeer in de klas verbeterd. Uiteindelijk komt dit het leerresultaat ook ten goede. Gewenst gedrag benoemen heeft dus een beter resultaat dan de leerlingen op ongewenst gedrag aanspreken.

7. Conclusie, aanbeveling en discussie

Het onderwerp dat in mijn onderzoek centraal stond is PBS. Ik heb onderzocht wat het effect van PBS is op het pedagogisch klimaat in de klassen 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool. Ik heb achterhaald of het benoemen van gewenst gedrag daadwerkelijk een positief effect heeft op de sfeer in de klas en op de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen, en dus een verbetering van het pedagogisch klimaat oplevert.

De hoofdvraag die centraal stond is: Wat is het effect van Positive Behavior Support (PBS) op het pedagogische klimaat van de groepen 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool?

Bij beantwoording van deze vraag is allereerst van belang om te weten wat het begrip 'pedagogisch klimaat' betekent. Er wordt wel gezegd dat het pedagogisch klimaat "het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren is die inspeelt op het welbevinden van kinderen en die de voorwaarde is voor hun ontwikkeling en vermogen om te leren" (Alkema & Tjerkstra, 2011, p. 431).

Een goed pedagogisch klimaat wordt als voorwaarde voor een positief en uitdagend leerklimate gezien. De drie basisbehoeften genoemd in paragraaf 3.1.2 bepalen samen het pedagogisch klimaat dat aan het onderwijs ten grondslag ligt. Allereerst is het van belang om in te spelen op de ervaringswereld van de leerlingen en hun individuele behoeften. Als tweede is het van belang dat de leerkracht in de relatie authentiek is. Het is belangrijk dat een leerkracht oprecht is en meent wat hij zegt. Wat gezegd wordt moet bovendien gezien worden in daden. Het gedrag van de leerkracht is een belangrijke voorwaarde voor een plezierige leefomgeving en een goed pedagogisch klimaat (Alkema & Tjerkstra, 2011). Volgens Alkema en Tjerkstra wordt de sfeer in de klas bovendien bepaald door de relaties die er zijn. Met het pedagogisch klimaat wordt als laatste een veilige en stimulerende leer- en ontwikkelingsomgeving bedoeld. Een goed pedagogisch klimaat is een voorwaarde om tot leren te komen.

Ten tweede is voor de beantwoording van de hoofdvraag van belang om te weten wat Positive Behavior Support is. PBS komt af van het programma 'School Wide Positive Behavior Support', een programma dat een aantal jaar geleden in Amerika ontwikkeld is door Annemieke Golly en Jeff Sprague. Dit programma richt zich op het bevorderen van gewenst gedrag. Het doel hiervan is de leerlingen zo optimaal mogelijk te laten profiteren van het onderwijs. Dat houdt in dat de leerprestaties bij de leerlingen verbeteren en gedragsproblemen voorkomen worden, waardoor de leerlingen zich kunnen ontwikkelen van kind tot jong volwassene. In Amerika is het inzetten van SWPBS een groot succes gebleken. Zo is er minder problematisch gedrag geconstateerd, worden leerlingen minder vaak de les uitgestuurd, laten zij sociaal gedrag zien en verbeteren de schoolprestaties van de leerlingen.

Het is bij PBS van belang dat de leerkracht vooraf duidelijke grenzen stelt, zodat de leerling weet wat wel en niet gewenst is. Belonen wordt als sterk middel in de opvoeding gezien. Het is een vorm van ondersteuning, omdat de leerling door de positieve opmerking van de leerkracht weet dat het goed bezig is. Hierdoor wordt het zelfvertrouwen vergroot. Als de leerkracht de leerling positieve aandacht geeft, dan zal dit leiden tot een positief zelfbeeld van de leerling.

Als derde is voor de beantwoording van de hoofdvraag relevant welk effect het toepassen van PBS in mijn stageklas heeft. Uit de vorige paragraaf blijkt duidelijk dat het toepassen van PBS zowel in groep 6 als in groep 7 voor een verbetering van het pedagogisch klimaat

heeft gezorgd. De onderzoeksresultaten van de categorieënanalyse van juni 2015 zijn positiever dan de categorieënanalyse van januari 2015. Alle percentages van leerlingen met een D of E score zijn gedaald. Er bevinden zich dus minder leerlingen in het aandachtsgebied en risicogebied, waardoor een daling van de percentages positief te noemen is. Zo is het percentage van de leerlingen die een D of E scoren op het onderdeel zelfvertrouwen in groep 6 gewijzigd van 47% naar 39%, de score op het onderdeel werkhouding gedaald van 29% naar 22%, de D/E score ten aanzien van de relatie met de leerkracht gedaald van 18% naar 0%, het percentage D/E score op het onderdeel relatie met de leerlingen van 24% naar 11% gedaald en tot slot is het percentage D/E score ten aanzien van het schoolbeeld gedaald, namelijk van 24% naar 16%. Minder D/E scores dus. Zoals gezegd, zijn alle percentages van de leerlingen van groep 6 die gescoord hebben in het aandachtsgebied en het risicogebied gedaald, wat betekent dat er een vooruitgang geboekt is.

Uit de individuele scores van de leerlingen van groep 6 kan ook geconcludeerd worden dat de leerlingen gemiddeld genomen vooruit zijn gegaan. Oorzaak hiervan kan een positieve benadering zijn, belonen in het algemeen, een complimentje geven of een stempel op de stempelkaart geven zijn. Uit de categorieënanalyse blijkt dat dit (mede) zorgt voor meer zelfvertrouwen bij de leerlingen. De relatie met de leerlingen kan verbeterd worden door spelletjes te doen en verschillende coöperatieve werkvormen aan te bieden. Een goede werkhouding kan gestimuleerd worden/geleerd worden door ook hier de leerling een positieve waardering te laten blijken als het goed gaat. Een koptelefoon (stilte) kan zorgen voor meer concentratie en daardoor een betere werkhouding. Aangenaam gedrag kan derhalve gestimuleerd worden. Ook deze positieve resultaten zijn terug te vinden in de categorieënanalyses. Concluderend kan dus wel gezegd worden dat het toepassen van PBS een positief effect heeft gehad op de het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen in groep 6 als de situatie van januari 2015 (voorafgaand aan het toepassen van PBS) vergeleken wordt met de situatie van juni 2016 nadat ik ruim 4,5 maand PBS in deze klas heb toegepast.

Als de individuele scores van de leerlingen van groep 7 van januari 2015 en juni 2015 onder de loep worden genomen, valt daar ook uit af te leiden dat leerlingen gemiddeld genomen vooruit zijn gegaan.

Ook in groep 7 hebben het doen van spelletjes en het aanbieden van verschillende coöperatieve werkvormen gezorgd voor een positief resultaat ten aanzien van de sfeer in de klas en de relatie tussen de leerlingen. Geen enkele leerling bevindt zich volgens de categorieënanalyse van juni 2015 meer in het aandachts- of risicogebied.

Complimenten maken aan een leerling als hij of zij goed aan het werk is of als de leerling opdrachten goed gemaakt heeft, werkt positief. Kinderen vinden het leuk om een compliment of een stempel te krijgen. Het opdoen van succeservaringen werkt bovendien positief. Dit zorgt voor meer zelfvertrouwen en een stabielere houding van de leerlingen.

Over het algemeen kan zowel voor groep 6 als groep 7 vastgesteld worden dat het pedagogisch klimaat door het toepassen van PBS verbeterd is. Nog steeds is de dimensie zelfvertrouwen de dimensie waarbij de meeste leerlingen binnen het aandachts- of risicogebied vallen, in totaal 35% van de alle leerlingen. Ten aanzien de werkhouding is dit een percentage van 14% van alle leerlingen van groep 6 en 7, voor de relatie met de leerkracht slechts 3,5%, de relatie met de leerlingen 7% en tot slot op de dimensie schoolbeeld valt 11% van alle leerlingen van groep 6 en 7 binnen het aandachts- of risico gebied. In januari 2015 waren dit respectievelijk percentages van 39%, 18%, 11%, 18% en 14%. Op andere onderdelen is het percentage van alle leerlingen van groep 6 en 7 dat zich

in de aandachts- en risicogebied bevindt, gedaald. Dit is erg positief. Het pedagogisch klimaat in mijn stageklas is door het toepassen van PBS dus zeker verbeterd. Dit blijkt ook uit de grafieken die in paragraaf 6.5 zijn opgenomen. Door het toepassen van PBS weten de leerlingen beter wat er van ze verwacht wordt. Door het afspreken van duidelijke regels gedragen de leerlingen zich in de klas beter en laten ze minder ongewenst gedrag zien. Dit zorgt voor een betere sfeer in de klas, zowel tussen de leerlingen onderling als tussen de leerlingen en de leerkracht. Uiteindelijk komt dit het leerresultaat ook ten goede. Door gewenst gedrag te benoemen in plaats van ongewenst gedrag te corrigeren, ervaren de leerlingen de klas als een fijne en veilige omgeving om zich te ontwikkelen. Er is respect tussen de leerlingen onderling, maar ook tussen de leerlingen en de leerkracht. Dit zorgt eveneens voor een veilige en vertrouwde leefomgeving voor de leerlingen van groep 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool. Als PBS voor mijn stageklas een positief effect heeft op het pedagogisch klimaat, dan zal PBS logischerwijs ook het pedagogisch klimaat van andere klassen positief kunnen beïnvloeden.

Uiteraard dient er nog wel een enkele kanttekening gemaakt te worden. Het is namelijk te kort door de bocht om elke PBS alle 'credits' te geven. Een verbeterd pedagogisch klimaat kan ook beïnvloed zijn door factoren van buitenaf. Zo kan het simpele verloop van tijd ook zorgen voor een fijnere ervaring bij de leerlingen. Als teruggekeken wordt naar C2. uit groep 6 vermoed ik dat het tijdsverloop een grote rol heeft gespeeld. Op het moment dat hij de leerlinglijst in januari 2015 invulde, was zijn vader nog niet zo lang geleden overleden. C2. zat daardoor waarschijnlijk minder goed in zijn vel. In juni 2015 was de uitkomst van de leerlinglijst van C2. beduidend positiever. In een kleine vijf maanden tijd heeft hij uiteraard veel kunnen verwerken en één en ander een plekje kunnen geven. Dit is natuurlijk een geval op zich, maar ook andere factoren kunnen een rol spelen bij de beïnvloeding van het pedagogisch klimaat. Zo heeft de eerste meting in januari plaatsgevonden (winter) en de tweede meting in juni. Het is mooi weer (bijna zomer) en het schooljaar zit er bijna op. De leerlingen staan dan over het algemeen genomen ook wat positiever in het leven. Tot slot komt daar natuurlijk ook bij dat de leerlingen steeds meer aan mij zijn gewend als leerkracht. In januari 2015 was ik ruim drie maanden actief als leerkracht in deze klas, maar in juni was dat meer dan een keer zo lang. Ik heb zelf een betere band op kunnen bouwen met de leerlingen en vermoed dan ook dat dit mede een rol heeft gespeeld bij de positieve uitkomsten van de categorieënanalyse van juni 2015. Uiteraard is de sfeer in de klas ook aanzienlijk verbeterd door het toepassen van PBS.

Ik zou dan ook een aanbeveling willen doen aan de gehele school voor aankomend schooljaar. Namelijk, om vanaf het begin van het schooljaar PBS toe te passen. Als er bij de start van het schooljaar meteen een VISEON-lijst ingevuld wordt, halverwege het jaar nogmaals en uiteindelijk aan het einde van het schooljaar opnieuw, dan kan sturing aan het pedagogisch klimaat plaatsvinden. Als periodiek de lijsten ingevuld worden, dan kan er een verandering in het sociaal-emotioneel functioneren in kaart worden gebracht en waar nodig actie worden ondernomen.

Het is van belang de volgende richtlijnen en aanpak te hanteren bij het toepassen van PBS:

- Meer het gewenste gedrag benoemen in plaats van het ongewenste gedrag corrigeren;
- Meer focus op belonen dan op straffen;
- Een lijst met gedragsregels waaraan de leerlingen in de klas zich moeten houden;
- Kenbaar maken welk gedrag ik verwacht van de leerlingen ten aanzien van onderling respect, veiligheid en verantwoordelijkheid;
- Verwachtingen en regels positief formuleren en zichtbaar in de klas ophangen;
- Zorgen voor eenduidigheid;
- Gewenste gedrag als voorbeeld laten zien;
- Gewenst gedrag onderwijzen, onderdeel laten zijn van het lesprogramma;

- Goed gedrag bekrachtigen;
- Aandacht geven aan leerlingen die gewenst gedrag laten zien, complimenten maken, positieve feedback geven en belonen.

Door dit ontwerp, door PBS op deze manier toe te passen, verbetert het pedagogisch klimaat in de klas. Als dit in alle klassen, en dus schoolbreed wordt toegepast, zorgt dit voor een goede ontwikkeling van de leerling. De leerlingen krijgen meer zelfvertrouwen, ontwikkelen zich op sociaal-emotioneel gebied, ondervinden een veilige leefomgeving en ervaren een goede relatie met de leerlingen en de leerkracht. Dit komt de leerprestaties ten goede. Doordat mijn praktijkschool O.B.S. de Oosterboerschool hier de eerder aangeschafte methode VISEON voor kan gebruiken, heeft dit een bijzondere waarde voor de school om het pedagogisch klimaat op die manier in kaart te brengen.

Ik ben dan ook benieuwd in hoeverre de leerprestaties zullen verbeteren als er een heel schooljaar actief PBS toegepast wordt. Dit zou ik graag in een vervolgonderzoek willen uitzoeken. Het huidige onderzoek vond ik erg leuk een leerzaam. Ik zou me hier dan ook graag verder in willen verdiepen, bijvoorbeeld of er nog een sterker positief effect behaald kan worden als er School Wide PBS toegepast wordt. Ook dit zou een goed idee voor een vervolgonderzoek zijn.

8. Samenvatting

Mijn praktijkonderzoek is gericht op het effect van PBS op het pedagogisch klimaat in mijn klas. Door het toepassen van PBS binnen de klas heb ik achterhaald wat het effect hiervan is op het pedagogisch klimaat in combinatieklas 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool te Meppel. Door het onderzoek heb ik achterhaald of het benoemen van gewenst gedrag daadwerkelijk een positief effect heeft op de sfeer in de klas en op de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Mijn onderzoeksvraag is dan ook 'Wat is het effect van Positive Behavior Support (PBS) op het pedagogische klimaat van de groepen 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool?'

Hierbij gaat het er dus om welk effect het benoemen van gewenst gedrag (=Positive Behavior Support) heeft op de omgeving die inspeelt op het welbevinden van de leerlingen en voorwaarde is voor de ontwikkeling en het vermogen om te leren (=pedagogisch klimaat) van mijn stageklas.

Om het pedagogisch klimaat in kaart te brengen heb ik gebruikt gemaakt van de volgmethode VISEON. In januari 2015 heb ik een zogenaamde nulmeting gedaan. Daarna ben ik actief als leerkracht PBS gaan toepassen. Ik heb in de periode van februari tot en met halverwege de maand juni 2015 de volgende richtlijnen en aanpak gehanteerd: meer het gewenste gedrag benoemen in plaats van het ongewenste gedrag corrigeren, meer focus op belonen dan op straffen, een lijst met gedragsregels waaraan de leerlingen in de klas zich moeten houden, zorgen voor eenduidigheid, gewenste gedrag als voorbeeld laten zien en onderwijzen, goed gedrag bekrachtigen en aandacht geven aan leerlingen die gewenst gedrag laten zien, complimenten maken, positieve feedback geven en belonen.

Vervolgens heb ik begin juni 2015 opnieuw met behulp van VISEON het sociaal-emotioneel functioneren van mijn stageklas in kaart gebracht. Doordat er ruim 4,5 maand tussen de metingen zit, heb ik een vergelijking kunnen maken tussen de twee meetmomenten. Uit de analyse van de verschillen tussen de twee metingen, heb ik geconcludeerd dat zowel voor groep 6 als groep 7 het pedagogisch klimaat door het toepassen van PBS verbeterd is. Op alle onderdelen van de VISEON vragenlijsten is het percentage van de leerlingen van groep 6 en 7 dat zich in de aandachts- en risicogebied bevindt, gedaald. Dit is erg positief. Het pedagogisch klimaat in mijn stageklas is door het toepassen van PBS dus zeker verbeterd. Door het toepassen van PBS weten de leerlingen beter wat er van ze verwacht wordt. Door het afspreken van duidelijke regels gedragen de leerlingen zich in de klas beter en laten ze minder ongewenst gedrag zien. Dit zorgt voor een betere sfeer in de klas, zowel tussen de leerlingen onderling als tussen de leerlingen en de leerkracht. Uiteindelijk komt dit het leerresultaat ook ten goede. Door gewenst gedrag te benoemen in plaats van ongewenst gedrag te corrigeren, ervaren de leerlingen de klas als een fijne en veilige omgeving om zich te ontwikkelen. Er is respect tussen de leerlingen onderling, maar ook tussen de leerlingen en de leerkracht. Dit zorgt eveneens voor een veilige en vertrouwde leefomgeving voor de leerlingen van groep 6 en 7 van O.B.S. de Oosterboerschool.

Afstudeergids P4, (2014). *Modulegids 4.2, 4.3 en 4.4*. Meppel: School of education Stenden Hogeschool.

Algozzine, R., Horner, R.H., Putnam, R., (2006). Academic Achievement and the Implementation of School-wide Positive Behavior Support, Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter, Volume 2, issue 1.

Alkema, E. & Tjerkstra, W. (2011). *Méér dan onderwijs: Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen: Van Gercum.

Barrett, S., Bradshaw, C. & Lewis-Palmer, T., (2008). Maryland statewide Positive Behavior Interventions and Supports Initiative: Systems, Evaluation and Next Steps, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, p. 105-114.

Eber, L., (2006). Illinois PBIS evaluation report. LaGrange Park: Illinois State Board of Education, PBIS/EBD Network.

Eijkeren, M. van (2013). *Pedagogisch-didactisch begeleiden: Kennisbasis voor de startende leraar*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Golly, A. & Sprague, J. (2012). *Positive Behavior Support: Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica.

Hemels, I., (2010). Preventie van gedragsproblemen in de klas. *Balans Magazine*, augustus/september 2010, p. 44-47.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T., (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.) *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*, p. 359-390.

Horner, R.H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd A.W., Esperanza, J., (2009). A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 11, No. 3, p. 133-144.

Kamphuis, F., Rosier, W., Sluijter, C., Lubbe, M. van der, Putten, K. van, Meijer, J. (2004). *WISEON: VolgInstrument voor Sociaal - Emotionele ontwikkeling*. Geraadpleegd op 12 januari 2015 via
<http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/7.pdf>

Kenniscentrum SWPBS. (z.j.). *SWPBS*. Geraadpleegd op 17 januari 2015 via
<http://www.swpbs.nl/swpbs>

Kuhlemeier, H. (2011). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs in PPON-reeks nummer 48*. Geraadpleegd op 9 januari 2015 via
<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/10/29/balans-van-de-sociale-opbrengsten-in-het-basisonderwijs.html>

McIntosh, K., Chard, D. J., Bolland, J. B., & Horner, R. H., (2006). Demonstration of combined efforts in schoolwide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, p. 146-154.

Nederlands Jeugd instituut, (z.j.), *School-Wide Positive Behavior Support*. Geraadpleegd op 30 januari 2015 via

<http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/School-Wide-Positive-Behavior-Support>

Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk: Een geïntegreerde benadering*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Oosterboerschool. (2014). *Schoolgids 2014/2015*. Geraadpleegd op 18 januari 2015 via <http://www.webdriver.nl/oosterboerschool/userfiles//pdf/Schoolgids%20laatste%20versie%202014-2015.pdf>

Pestprotocol O.B.S. de Oosterboerschool. (2006). *Pestprotocol*. Meppel: O.B.S. de Oosterboerschool.

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

Stevens, L. (2012). *Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie, competentie en autonomie'*. Geraadpleegd op 9 januari 2015 via <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie>

Wyffels, D. (2009). *Hoe coach ik mijn klas: De basisgids voor klassenmanagement*. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.

Checklist voor Toezicht op Algemene Ruimtes

School: _____ Datum: _____

Geef aan in welke mate jij denkt dat hieronder genoemde elementen en kenmerken van de algemene ruimtes van jouw school aanwezig zijn op de schaal van 1-4.

1 = waar 4 = absoluut onwaar

Omcirkel je antwoord. Bedenk dat bij punt 1 t/m 17 de scores 3 en 4 aandachtspunten zijn; bij punt 18 t/m 35 behoeven vooral de scores 1 en 2 aandacht.

Elementen en kenmerken van de algemene ruimtes

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Algemene ruimtes kunnen vanaf ieder punt geheel worden overzien | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Toezichthouders kunnen in alle algemene ruimtes tussen de leerlingen komen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Het schoolplein en de toestellen op het plein zijn veilig | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Op het schoolplein, in of op andere algemene ruimtes liggen geen stenen, stokken en andere potentieel gevaarlijke voorwerpen of materialen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. De toegangen tot het plein en andere ruimtes zijn goed te overzien | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Naar en van algemene ruimtes lopen gaat veilig en efficiënt (snel, ordelijk, vaste routes en gedrag enzovoort) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Procedures en gedragsverwachtingen voor het betreden en verlaten van algemene ruimtes zijn voor alle leerlingen ontwikkeld en onderwezen en met hen geoefend | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Procedures voor het handelen in geval van nood en bij crises in algemene ruimtes zijn voor teamleden en leerlingen ontwikkeld en worden minstens twee keer per jaar met hen geoefend | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Er zijn voldoende toezichthouders in de algemene ruimtes om effectief toezicht te kunnen houden op de daar aanwezige leerlingen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. De toezichthouders beschikken over een manier om de leerlingen te laten weten dat de pauze voorbij is | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. De toezichthouders op de algemene ruimtes zijn dit schooljaar nog getraind in actieve methoden en technieken van toezicht | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. In alle algemene ruimtes bestaat voor alle situaties een systeem van bekrachtiging (dat wil zeggen een consistente manier van complimenten/beloningen uitdelen) | 1 | 2 | 3 | 4 |

13. De toezichthouders vergaderen regelmatig	1	2	3	4
14. Er bestaat een systeem om kleine gedragsproblemen die zich in algemene ruimtes voordoen, te bestrijden en dit is met alle toezichthouders geoefend	1	2	3	4
15. Er bestaat een systeem om grote gedragsproblemen die zich in algemene ruimtes voordoen, te bestrijden en dit is met alle toezichthouders geoefend	1	2	3	4
16. Ruimtes waar leerlingen niet mogen komen, zijn duidelijk aangegeven en bekendgemaakt onder leerlingen en medewerkers	1	2	3	4
17. Leerlingen hebben in de pauze of voor en na schooltijd geen toegang tot ruimtes zonder toezicht	1	2	3	4

Gedragsproblemen

18. Ruzie tussen leerlingen is een probleem	1	2	3	4
19. Leerlingen zitten aan elkaar (vastpakken, aan elkaars tas trekken)	1	2	3	4
20. Leerlingen doen alsof ze vechten	1	2	3	4
21. Leerlingen doen ruwe spellen (elkaar duwen, pootje haken, e.d.)	1	2	3	4
22. Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar	1	2	3	4
23. Leerlingen negeren school- of normale gedragsregels in algemene ruimtes	1	2	3	4
24. Leerlingen houden zich niet aan de spelregels van spellen die ze op het schoolplein doen	1	2	3	4
25. Leerlingen plagen andere leerlingen	1	2	3	4
26. Leerlingen schelden elkaar uit of beledigen elkaar	1	2	3	4
27. Leerlingen proberen uit waar de grenzen van de toezichthouder liggen	1	2	3	4
28. Leerlingen hebben geen enkel respect voor de toezichthouder en zijn openlijk ongehoorzaam	1	2	3	4
29. Leerlingen bedreigen andere leerlingen fysiek of in woorden	1	2	3	4
30. Leerlingen overtreden verboden (gebruiken alcohol, tabak of drugs, hebben wapens bij zich enzovoort)	1	2	3	4
31. Leerlingen vechten met elkaar	1	2	3	4
32. Leerlingen pesten en intimideren andere leerlingen	1	2	3	4
33. Leerlingen bedreigen toezichthouders fysiek of in woorden	1	2	3	4
34. Toezichthouders zijn bang voor sommige leerlingen	1	2	3	4
35. Bepaalde activiteiten of spellen leiden tot misdragingen	1	2	3	4

12. _____ 1 2 3 4

13. _____ 1 2 3 4

14. _____ 1 2 3 4

15. _____ 1 2 3 4

16. _____ 1 2 3 4

17. _____ 1 2 3 4

18. _____ 1 2 3 4

19. _____ 1 2 3 4

20. _____ 1 2 3 4

Bijlage 2 Lesprogramma voor goed gedrag

Lesprogramma voor goed gedrag

Verwachting/regel: _____

Wat verwachten we van de leerlingen?

Hoe leren wij de leerling het gewenste gedrag?

Vertel waarom het belangrijk is dat iedereen zich hieraan houdt:

Geef voorbeelden van gewenst en ongewenst gedrag (van ieder minstens 3) en oefen deze
a: Positieve voorbeelden

b: Negatieve voorbeelden

Geef leerlingen de gelegenheid om de regels te oefenen en eigen te maken.

Bijlage 3 Complimentenkaartjes

 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum
 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum
 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum
 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	 _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum

Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum
Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum
Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum
Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum	Ik zag dat jij ☆ verantwoordelijk bezig was ☆ respect toonde ☆ veilig bezig was  _____ Naam leerling _____ Naam leerkracht Datum

Bijlage 4 Vragen leerlinglijst

The image displays three sequential screenshots of a digital personality test interface. Each screen has a dark purple header with the text 'Proef Persoon' on the left and a progress indicator (e.g., '1 van 42') on the right. The main content area has a light beige background with a statement in bold black text. Below the statement are four response options, each consisting of a letter in a purple box followed by a description. At the bottom of each screen is a teal navigation bar with a 'terug' button on the left and a 'volgende' button on the right.

Screenshot 1: 1 van 42

Ik heb veel vriendjes of vriendinnetjes in de groep

- A Dat is zo
- B Dat is vaak zo
- C Dat is soms zo
- D Dat is niet zo

Screenshot 2: 2 van 42

Ik verveel me op school

- A Dat is zo
- B Dat is vaak zo
- C Dat is soms zo
- D Dat is niet zo

Screenshot 3: 3 van 42

Ik kan mijn aandacht goed bij mijn werk houden

- A Dat is zo
- B Dat is vaak zo
- C Dat is soms zo
- D Dat is niet zo



Ik denk dat de meeste kinderen uit mijn groep beter kunnen leren dan ik

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Bij mijn juf of meester voel ik mij prettig

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)

Ik voel mij er in de groep een beetje buiten staan

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)



Ik vind het leuk om naar school te gaan

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Ik werk slordig

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Ik ben één van de beste kinderen van mijn groep

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Proef Persoon 10 van 42

Mijn juf of meester wordt snel ongeduldig als zij of hij iets aan mij moet uitleggen

A	Dat is zo
B	Dat is vaak zo
C	Dat is soms zo
D	Dat is niet zo

← terug verder →

Proef Persoon 11 van 42

De meeste kinderen in de groep gaan leuk met mij om

A	Dat is zo
B	Dat is vaak zo
C	Dat is soms zo
D	Dat is niet zo

← terug verder →

Proef Persoon 12 van 42

Ik pieker over school

A	Dat is zo
B	Dat is vaak zo
C	Dat is soms zo
D	Dat is niet zo

← terug verder →



Als iets niet zo snel lukt, blijf ik het proberen

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug

verder →



Ik denk dat ik veel fouten maak in mijn schoolwerk

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug

verder →

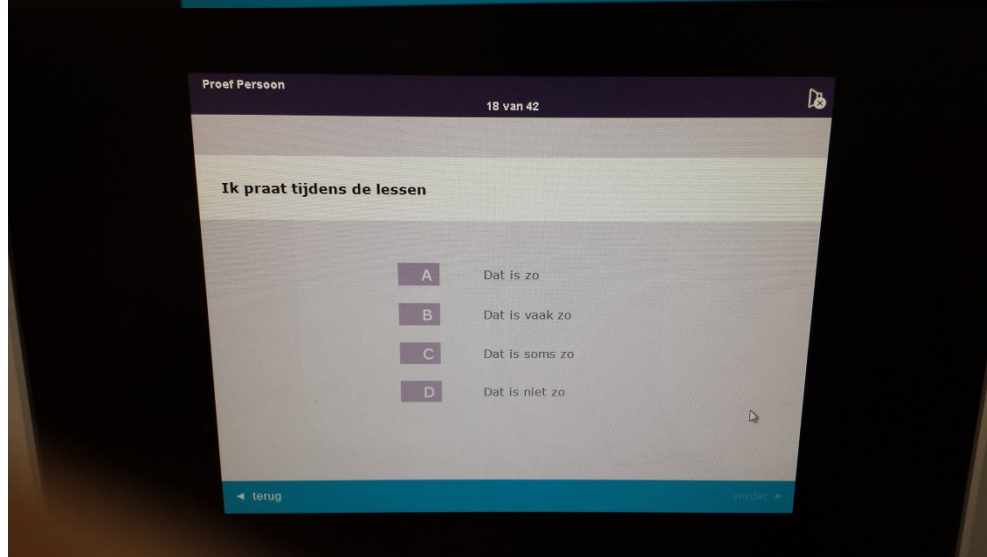
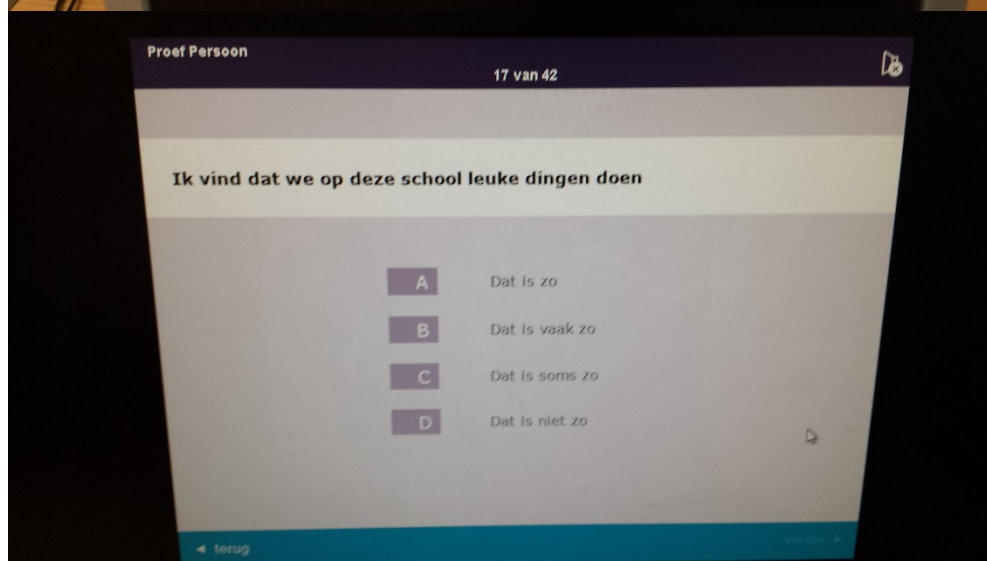
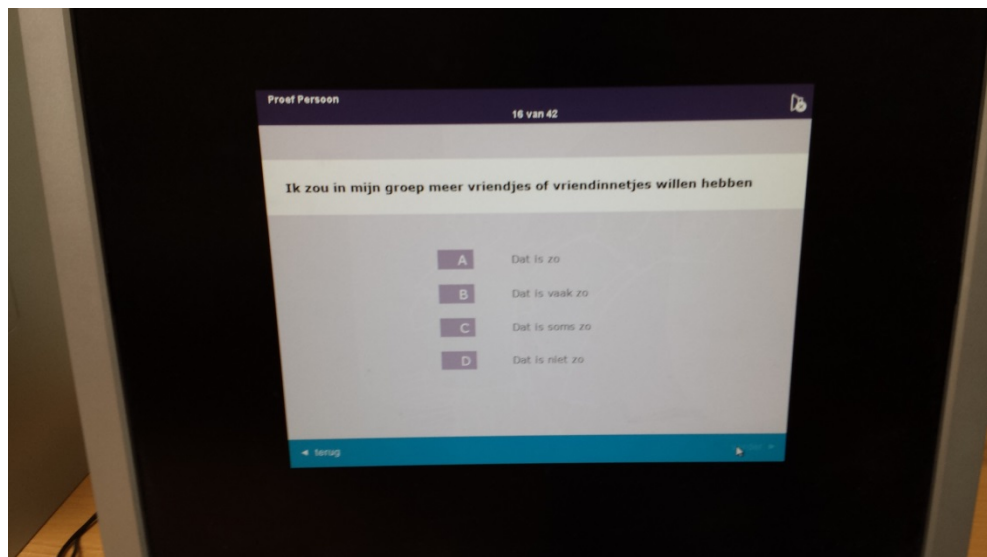


Ik ben aardig tegen de juf of meester

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug

verder →



Proef Persoon 19 van 42

Als de juf of meester iets uitlegt, dan snap ik het snel

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug verder →

Proef Persoon 20 van 42

Mijn juf of meester vindt dat ik goed mijn best doe op school

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug verder →

Proef Persoon 21 van 42

Volgend jaar wil ik liever met andere kinderen in de groep zitten

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug verder →



Ik vind de lessen op deze school leuk

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Ik let goed op bij de lessen

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Ik denk dat ik een slimme leerling ben

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)



Ik luister goed naar wat de juf of meester van mij vraagt

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

De meeste kinderen in de groep gaan leuker met elkaar om dan met mij

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Ik voel me veilig op deze school

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

[< terug](#)[verder >](#)

Proef Persoon 28 van 42

Als ik klaar ben met mijn werk, kijk ik nog even of ik fouten heb gemaakt

A	Dat is zo
B	Dat is vaak zo
C	Dat is soms zo
D	Dat is niet zo

← terug

Proef Persoon 29 van 42

Ik haal goede cijfers voor toetsen

A	Dat is zo
B	Dat is vaak zo
C	Dat is soms zo
D	Dat is niet zo

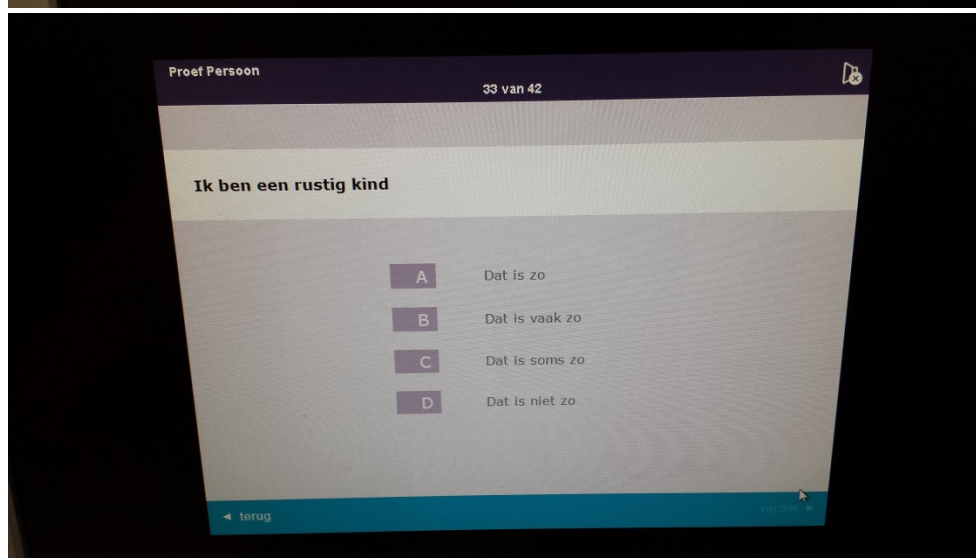
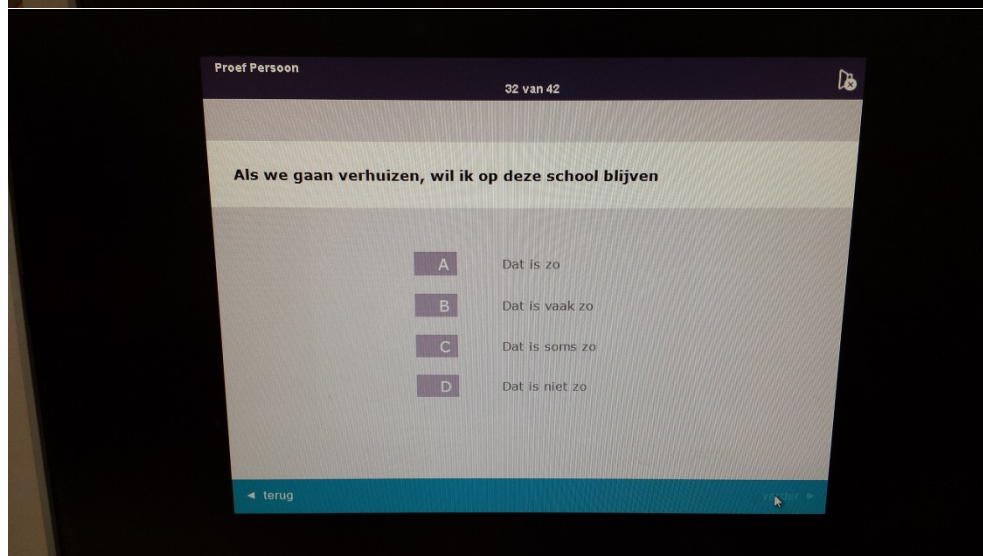
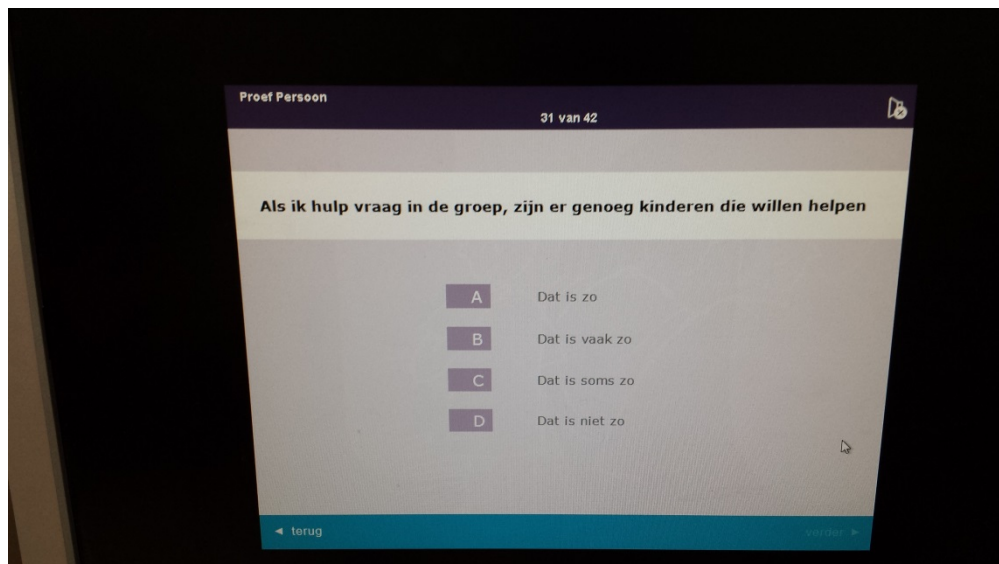
← terug

Proef Persoon 30 van 42

Mijn juf of meester begrijpt mij niet

A	Dat is zo
B	Dat is vaak zo
C	Dat is soms zo
D	Dat is niet zo

← terug





Ik denk dat mijn werk op school goed is

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug

verder →



Met mijn juf of meester kan ik goed opschieten

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug

verder →



Ik word op school gepest

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug

verder →

Proef Persoon 37 van 42

Tijdens de les kan ik goed mijn mond houden

- ☐ A Dat is zo
- ☒ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug verder →

Proef Persoon 38 van 42

Van mijn juf of meester moet ik mijn werk vaak opnieuw maken

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug verder →

Proef Persoon 39 van 42

Ik ben blij dat ik op deze school zit

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug verder →



Als andere kinderen lachen, denk ik dat ze mij uitlachen

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug



Als de juf of meester een opdracht geeft, begin ik meteen

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug



Mijn juf of meester gaat leuk met mij om

- ☐ A Dat is zo
- ☐ B Dat is vaak zo
- ☐ C Dat is soms zo
- ☐ D Dat is niet zo

← terug

Bijlage 5 Categorieënanalyses januari 2015

Groep: 6 - {Onbekend}
Toets - taak: VISEON - M6

	Geslacht	Afnamedatum	Leerkrachtlijst				Leerlinglijst				
			Zorgvuldige werkhouding	Aangenaam gedrag	Emotionele stabiliteit	Sociaal gedrag	Zelfvertrouwen	Werkhouding	Relatieve leerkracht	Relatieve leerlingen	Schoolbeeld
G	Meisje	16-01-2015	124 A	194 A	93 A	60 C	76 B	96 A	126 A	88 A	111 A
D	Jongen	14-01-2015	77 C	137 B	85 A	84 A	42 E	0 E	79 D	76 B	62 D
E1	Jongen	13-01-2015	76 C	139 B	75 B	89 A	52 D	77 C	126 A	101 A	81 B
C1	Meisje	15-01-2015	90 C	136 C	65 C	101 A	62 D	91 A	85 C	64 C	72 C
S1	Meisje	15-01-2015	108 B	194 A	83 B	68 B	79 A	62 D	82 D	68 C	76 C
E2	Meisje	15-01-2015	117 B	155 B	81 B	72 B	76 B	87 B	126 A	88 A	111 A
J	Meisje	16-01-2015	120 B	163 B	103 A	87 A	89 A	93 B	103 A	61 D	84 B
M1	Jongen	16-01-2015	113 A	137 B	87 A	89 A	89 A	52 E	84 B	101 A	67 C
I	Jongen	16-01-2015	56 D	128 C	87 A	91 A	50 E	109 A	126 A	82 B	84 B
S2	Jongen	23-01-2015	113 A	194 A	86 A	60 C	64 C	83 B	90 C	51 E	69 D
M2	Meisje	23-01-2015	155 A	194 A	123 A	76 A	82 A	96 A	98 B	71 C	85 B
N1	Meisje	23-01-2015	133 A	194 A	98 A	65 B	83 A	78 C	94 B	53 E	69 D
N2	Meisje	23-01-2015	155 A	144 C	84 B	101 A	57 D	107 A	103 A	68 C	76 C
K	Meisje	23-01-2015	133 A	154 C	111 A	66 B	72 B	49 E	69 E	53 E	63 D
C2	Jongen	23-01-2015	73 C	147 B	76 B	101 A	33 E	68 D	100 A	66 C	77 B
S3	Jongen	23-01-2015	51 E	148 B	81 B	86 A	47 E	104 A	126 A	88 A	111 A
N3	Meisje	23-01-2015	155 A	194 A	111 A	93 A	101 A	79 C	97 B	73 B	80 B
Y	Meisje	23-01-2015	100 B	163 B	81 B	101 A	52 E	79 C	97 B	73 B	80 B
Aantal leerlingen op D/E			2				8	5	3	4	4
Percentage leerlingen op D/E			11%				47%	29%	18%	24%	24%

Categorieënanalyse groep

Groep: 7 - {Onbekend}
Toets - taak: VISEON - M7

	Geslacht	Afnamedatum	Leerkrachlijst				Leerlinglijst				
			Zorgvuldige werkhouding	Aangenaam gedrag	Emotionele stabiliteit	Sociaal gedrag	Zelfvertrouwen	Werkhouding	Relatie leerkracht	Relatie leerlingen	Schoolbeeld
K 1	Jongen	12-01-2015	83 C	128 C	80 B	93 A	86 A	79 C	126 A	101 A	111 A
F	Jongen	12-01-2015	133 A	154 B	123 A	89 A	69 B	76 C	93 B	80 B	111 A
A 1	Meisje	12-01-2015	89 C	139 C	78 B	55 C	61 D	72 C	110 A	101 A	85 B
M	Jongen	12-01-2015	155 A	175 A	103 A	101 A	88 A	102 A	126 A	82 B	85 A
K 2	Meisje	12-01-2015	155 A	194 A	81 B	40 D	98 A	109 A	126 A	60 D	84 B
G	Jongen	12-01-2015	89 B	147 B	88 A	101 A	65 C	79 C	110 A	79 B	89 A
E	Meisje	12-01-2015	155 A	194 A	68 C	42 D	61 D	92 A	106 A	79 B	98 A
D	Jongen	12-01-2015	117 A	166 A	123 A	101 A	88 A	78 C	91 B	88 A	74 C
A 2	Meisje	12-01-2015	100 B	136 C	81 B	101 A	74 B	81 C	110 A	76 B	76 C
L	Jongen	12-01-2015	81 C	194 A	62 D	65 B	52 D	84 B	103 A	80 B	82 B
H	Jongen	13-01-2015					82 A	98 A	126 A	88 A	82 B
H	Jongen	12-01-2015	108 B	194 A	99 A	74 A					
Aantal leerlingen op D/E					1	2	3			1	
Percentage leerlingen op D/E					9%	18%	27%			9%	

OBS Oosterboerschool MEPPLE

Categorieënanalyse groep

Groep: 6 - {Onbekend}
 Toets - taak: VISEON - E6

	Geslacht	Afnamedatum	Leerkrachtlijst				Leerlinglijst				
			Zorgvuldige werkhouding	Aangenaam gedrag	Emotionele stabiliteit	Sociaal gedrag	Zelfvertrouwen	Werkhouding	Relatieve leerkracht	Relatieve leerlingen	Schoolbeeld
G	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	96 A	73 A	78 A	95 A	126 A	82 B	85 B
G	Meisje	17-06-2015	133 A	175 A	103 A	76 A	33 E	52 E	93 B	73 B	74 C
D	Jongen	22-06-2015	104 B	194 A	95 A	82 A	39 E	62 E	92 B	80 B	74 C
E1	Jongen	22-06-2015	113 B	144 C	98 A	101 A	81 A	88 B	85 C	55 D	69 D
E1	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	103 A	69 B	54 D	79 C	100 A	101 A	82 B
C1	Meisje	22-06-2015	133 A	194 A	123 A	83 A	79 A	74 C	88 C	68 C	66 D
C1	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	87 B	76 A	83 A	83 B	126 A	101 A	111 A
S1	Meisje	17-06-2015	133 A	144 B	123 A	87 A	55 D	78 C	87 B	79 B	69 C
S1	Meisje	15-06-2015	99 B	142 B	103 A	101 A	67 C	84 B	95 B	80 B	111 A
E2	Jongen	22-06-2015	124 A	194 A	123 A	78 A	54 D	49 E	93 B	88 A	64 D
E2	Jongen	22-06-2015	155 A	194 A	123 A	82 A	82 A	104 A	100 A	70 C	87 A
J	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A	83 A	82 B	97 B	73 B	81 B
J	Meisje	18-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A	65 C	86 B	100 A	80 B	85 B
Proef Persoon											
M1	Jongen	22-06-2015	133 A	144 B	123 A	87 A					
M1	Jongen	17-06-2015	99 B	142 B	103 A	101 A					
I	Jongen	22-06-2015	124 A	194 A	123 A	78 A					
I	Jongen	22-06-2015	155 A	194 A	123 A	82 A					
S2	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A					
S2	Meisje	17-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A					
M2	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A					
M2	Meisje	17-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A					
N1	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A					
N1	Meisje	18-06-2015	155 A	194 A	101 A	73 A					

Categorieënanalyse groep

	Geslacht	Afnamedatum	Leerkrachtlijst				Leerlinglijst				
			Zorgvuldige werkhouding	Aangenaam gedrag	Emotionele stabiliteit	Sociaal gedrag	Zelfvertrouwen	Werkhouding	Relatieve leerkracht	Relatieve leerlingen	Schoolbeeld
N 2	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	83 B	77 A	35 E	84 B	103 A	57 D	79 B
N 2	Meisje	17-06-2015									
K	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	123 A	73 B	72 B	114 A	126 A	64 C	98 A
K	Meisje	17-06-2015									
C 2	Jongen	22-06-2015	103 B	170 A	98 A	87 A	47 E	65 D	87 C	76 B	70 C
C 2	Jongen	17-06-2015									
S 3	Jongen	22-06-2015	99 B	163 A	103 A	87 A	69 B	78 C	93 B	88 A	87 A
S 3	Jongen	17-06-2015									
N 3	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	105 A	82 A	93 A	111 A	126 A	101 A	111 A
N 3	Meisje	17-08-2015									
Y	Meisje	22-06-2015	120 B	194 A	92 A	59 C	48 E	75 C	93 B	73 B	70 C
Y	Meisje	17-08-2015									
Aantal leerlingen op D/E							8	4		2	3
Percentage leerlingen op D/E							42%	21%		11%	16%

Categorieënanalyse groep

Groep: 7
Toets - taak: VISEON - E7

	Geslacht	Aframedatum	Leerkrachtlijst				Leerlinglijst				
			Zorgvuldige werkhouding	Aangenaam gedrag	Emotionele stabiliteit	Sociaal gedrag	Zelfvertrouwen	Werkhouding	Relatieve leerkracht	Relatieve leerlingen	Schoolbeeld
K1	Jongen	22-06-2015	93 B	136 B	123 A	101 A	93 A	74 C	126 A	72 C	91 A
K1	Jongen	17-06-2015									
F	Jongen	22-06-2015	113 A	150 B	105 A	101 A	81 A	86 B	88 B	85 A	89 A
F	Jongen	17-06-2015									
A1	Meisje	22-06-2015	86 C	163 B	96 A	74 A	46 E	71 C	79 D	101 A	70 C
A1	Meisje	17-06-2015									
M	Jongen	22-06-2015	155 A	163 A	111 A	87 A	88 A	114 A	126 A	101 A	111 A
M	Jongen	17-06-2015									
K2	Meisje	22-06-2015	155 A	194 A	76 B	66 B	113 A	107 A	126 A	67 C	98 A
K2	Meisje	17-06-2015									
G	Jongen	22-06-2015	133 A	175 A	101 A	59 B					
E	Meisje	22-06-2015	124 A	194 A	81 B	47 D					
E	Meisje	17-06-2015									
D	Jongen	22-06-2015	120 A	163 A	123 A	87 A	62 D	84 B	110 A	82 B	84 B
D	Jongen	17-06-2015									
A1	Meisje	22-06-2015	113 B	170 B	89 A	76 A	93 A	82 C	93 B	75 B	74 C
A1	Meisje	17-06-2015									
L	Jongen	22-06-2015	100 B	194 A	76 B	62 B	61 D	95 A	100 A	82 B	84 B
L	Jongen	17-06-2015									
H	Jongen	22-06-2015	105 B	170 A	93 A	74 A	65 C	97 A	106 A	63 C	84 B
H	Jongen	17-06-2015									
H	Jongen	22-06-2015					75 B	83 B	126 A	88 A	87 A
H	Jongen	17-06-2015									
Aantal leerlingen op D/E			1				3			1	
Percentage leerlingen op D/E			9%				30%			10%	

Bijlage 7 Procesverslag

In onderstaand schema geef ik aan welke onderzoeksactiviteit ik wanneer heb verricht en hoeveel tijd dit in beslag heeft genomen.

Onderzoeksactiviteit	Wanneer	Hoelang
1. Oriënteren op onderwerp met onderzoeksbegeleider	17 december 2014	30 min
2. Oriënteren op onderwerp	27 december 2014	120 min
3. Gesprek met mentor over onderwerp	5 januari 2015	30 min
4. Theoretisch verkenning op onderwerp	6 en 7 januari 2015	180 min
5. Literatuur doornemen	7 januari 2015	120 min
6. Inleiding en probleemanalyse uitwerken	9 januari 2015	180 min
7. Theoretisch kader uitwerken	9 januari 2015	180 min
	10 januari 2015	360 min
	11 januari 2015	360 min
	12 januari 2015	120 min
	16 januari 2015	180 min
	17 januari 2015	360 min
	20 januari 2015	240 min
8. Gesprek met mentor over onderwerp	12 januari 2015	30 min
9. Tussentijds inleveren onderzoeksplan	12 januari 2015	5 min
10. Nulmeting onderzoek	15 januari 2015	180 min
11. Feedback van begeleider verwerken	16 januari 2015	60 min
12. Probleemstelling uitwerken	18 januari 2015	120 min
13. Onderzoeksaanpak uitwerken	18 januari 2015	60 min
14. Onderzoeksplan concept inleveren	23 januari 2015	5 min
15. Onderzoeksplan aanpassen na feedback	30 januari 2015	480 min
16. Gegevens verwerken nulmeting	1 februari 2015	300 min
17. PBS toepassen	week 4	660 min
	week 5	660 min
	week 6	660 min
	week 7	660 min
	week 10	660 min
	week 11	660 min
	week 12	660 min
	week 13	660 min
	week 14	660 min
	week 15	330 min
	week 16	660 min
	week 17	660 min
	week 18	330 min
	week 20	330 min
	week 21	660 min
	week 22	330 min
18. Tussentijd inleveren	6 juni 2015	5 min
19. Feedback van begeleider verwerken	14 juni 2015	120 min
20. Tweede meting	17 en 22 juni 2015	180 min
21. Gegevens verwerken tweede meting	22 en 23 juni 2015	360 min
22. Conclusie en aanbeveling schrijven	24 juni 2015	240 min
23. Samenvatting schrijven	24 juni 2015	60 min

24. Onderzoek nalezen	25 juni 2015	60 min
25. Inleveren eerste concept	25 juni 2015	45 min
26. Mailcontact met begeleider	26 juni 2015	15 min
27. Mailcontact met begeleider	27 juni 2015	15 min
28. Mailcontact met begeleider	27 juni 2015	10 min
29. Bellen met begeleider	28 juni 2015	10 min
30. Feedback van begeleider verwerken	29 juni 2015	160 min
31. Inleveren definitieve versie	29 juni 2015	5 min

Zoals hierboven al aangegeven, ben ik van januari tot en met juni 2015 bezig geweest met het verzamelen van data voor mijn onderzoek. In januari heeft de eerste meting plaatsgevonden en juni de tweede meting. Ik heb de leerlinglijsten afgenomen bij de leerlingen van groep 6/7 van O.B.S. de Oosterboerschool. Zelf heb ik een leerkrachtlijst ingevuld en ook mijn mentor heeft deze leerkrachtlijst ingevuld. Het invullen van de lijsten duurde zoals aangegeven ongeveer tien minuten per keer. Voor mij en mijn mentor als leerkracht betekent dit 29 maal tien minuten per lijst per leerling.

Tijdens het maken van mijn onderzoeksplan heb ik ervaren dat ik slechts algemene kennis had over het effect van straffen en belonen. Zoals in hoofdstuk 1 aangegeven, is het voor mij als leerkracht van belang om gewenst gedrag te benoemen en te stimuleren. Doordat ik mij voor mijn onderzoek verdiept heb in de theorie achter PBS, heb ik mijn kennis op dit gebied enorm vergroot en meteen toe kunnen passen in de praktijk. Tijdens het toepassen van PBS heb ik de successen hiervan ervaren. Nadien, nu de successen ook blijken uit het vergelijken van de metingen, zal ik de leeropbrengsten verder toepassen in de praktijk. Dit zorgt ervoor dat ik een goede professional word en voor mezelf gericht acties uit kan zetten voor de toekomst. Ik weet waar ik dan nog meer alert op moet zijn in mijn beroep. Ook is de opbrengst van mijn onderzoek relevant voor O.B.S. de Oosterboerschool en kan de school hieruit acties concluderen voor de toekomst in het kader van een goed pedagogisch klimaat.

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek, heb ik de tweede meting helaas pas twee weken later kunnen uitvoeren dan in eerste instantie de bedoeling was. De leerlingen hadden namelijk begin juni te maken met de Cito toets. Het leek mij daarom niet verstandig om de leerlingen kort daarna de leerlinglijsten in te laten vullen.

Verder heb ik tijdens het onderzoek regelmatig geëvalueerd met mijn mentor hoe het toepassen van PBS verloopt. Ik heb feedback gevraagd aan mijn mentor nadat ik lesgegeven had. Zoals eerder al beschreven, betrapte ik mijzelf erop dat ik toch nog wel vaak het woordje “niet” gebruik. Bijvoorbeeld, “niet schreeuwen” in plaats van “zachtjes praten”. Ik ben daar in de loop van de periode meer op gaan letten en kan zeggen dat ik nu zelden nog het woord “niet” gebruik, althans niet in een corrigerende variant richting de leerlingen. Dit bevalt mij erg goed. Ik merk dat de leerlingen hier ook goed op reageren. Positieve teksten en een positieve houding, zorgen ervoor dat leerlingen dit overnemen. Dit is voor mij een succeservaring welke ik zeker mee zal nemen in de toekomst in mijn carrière als leerkracht.

Als derde heb ik tijdens het proces ervaren dat de leerlingen het erg leuk vonden zelf deel te mogen uitmaken van het opstellen van de regels. Dit zorgde voor een balans tussen de leerlingen en de leerkracht, wat prettig was. De stempels vonden de leerlingen bovendien erg leuk. Het is een goede stimulans om de leerlingen gewenst gedrag te laten vertonen.

Tot slot is heb ik uit dit onderzoek geleerd dat het goed is om de leerlingen af en toe onder de spreekwoordelijke loop te nemen. Op deze manier kom je er als leerkracht achter hoe het met de leerlingen gaat. In dit geval heb ik onderzocht hoe het pedagogisch klimaat is in

groep 6 en 7 van mijn praktijkschool. Ik vind het belangrijk dergelijke onderzoeken in de praktijk uit te blijven voeren. Dit zorgt ervoor dat de leerkracht ook scherp blijft ten aanzien van zijn eigen functioneren. Het is immers belangrijk dat de leerlingen zich vertrouwend voelen bij de leerkracht en een goede relatie met de leerkracht hebben. Soms denkt de leerkracht dit te hebben, terwijl via een onderzoek het tegendeel kan blijken. Het is belangrijk dat de leerkracht niet verslapt. Daarom acht ik het van belang om als leerkracht een onderzoekende houding te hebben ten aanzien van het pedagogisch klimaat in de klas waar les gegeven wordt. Zo wordt er ook opgemaakt wat er verbeterd kan worden, kan er effectiever onderwezen worden, wat de leeropbrengst van de leerlingen vervolgens weer ten goede komt.