

Praktijkgericht onderzoek

Gedragsverandering op basisschool X door dagelijkse aandacht



"Tell me and I will forget, show me and I may remember, involve me and I will understand"
(Confucius, 551 – 479 v. Chr., in Nelis & Van Sark, 2016)

Naam: Cara Smeele
Studentnummer: 2444763
Opleiding: Master EN
Begeleider: Ans Boosten
Lesplaats: Nijmegen
Afstudeerrichting: Gedrag
Datum: juni 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz. 4
1. Probleemanalyse	blz. 5
1.1 <i>Beginsituatie</i>	blz. 5
1.2 <i>Probleemstelling</i>	blz. 6
1.3 <i>Doel van het onderzoek</i>	blz. 6
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag	blz. 7
2.1 <i>Probleemgedrag</i>	blz. 7
2.2 <i>Sociaal emotionele competentie ontwikkeling</i>	blz. 8
2.3 <i>Rol van de leerkracht</i>	blz. 9
2.4 <i>Uitgangspunten voor interventies</i>	blz. 10
2.5 <i>Leren van feedback</i>	blz. 11
2.6 <i>Onderzoeksvraag</i>	blz. 12
2.7 <i>Deelvragen</i>	blz. 12
3. Onderzoekstrategie en methode	blz. 13
3.1 <i>Onderzoeksstrategie: Actieonderzoek</i>	blz. 13
3.2 <i>Respondenten</i>	blz. 14
3.3 <i>Verkenningfase</i>	blz. 14
3.3.1 <i>Inventarisatie in de groep</i>	blz. 14
3.3.2 <i>Focusgroep</i>	blz. 14
3.4 <i>Handelingsfase</i>	blz. 15
3.4.1 <i>Focusgroep</i>	blz. 15
3.4.2 <i>Vragenlijsten</i>	blz. 15
3.4.3 <i>Interview</i>	blz. 16
3.5 <i>Validiteit en betrouwbaarheid</i>	blz. 16
3.5.1 <i>Ethiek</i>	blz. 17
4. Data-analyse en resultaten	blz. 19
4.1 <i>Deelvraag 1: Op welke gebieden zijn interventies rondom het gedrag van leerlingen van groep 5 t/m 8 nodig?</i>	blz. 19
4.2 <i>Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep voor de interventies?</i>	blz. 20

4.2.1 Groep 5 – We luisteren naar elkaar	blz. 20
4.2.2 Groep 6 – We worden sneller stil	blz. 21
4.2.3 Groep 7 – We zijn vriendelijk tegen elkaar	blz. 23
4.2.4 Groep 8 – we zijn stil na het aftellen	blz. 24
4.3 Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep na de interventies?	blz. 25
4.3.1 Groep 5 – We luisteren naar elkaar, we zijn stil als een ander praat.	blz. 25
4.3.2 Groep 6 – We worden sneller stil	blz. 27
4.3.3 Groep 7 – We zijn vriendelijk tegen elkaar	blz. 29
4.3.4 Groep 8 – we zijn stil na het aftellen & we kunnen de behoefte ophouden.	blz. 31
5. Conclusie en discussie	blz. 34
5.1 Deelvraag 1: Op welke gebieden zijn interventies rondom het gedrag van leerlingen van groep 5 t/m 8 nodig?	blz. 34
5.2 Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep voor de interventies?	blz. 34
5.3 Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep na de interventies?	blz. 35
5.4 Hoofdvraag: In hoeverre treedt gedragsverandering op bij de leerlingen van groep 5 t/m 8 binnen basisschool X na dagelijkse interventies binnen de groep?	blz. 36
5.5 Discussie	blz. 36
5.6 Aanbevelingen voor de toekomst	blz. 38
6. Literatuurlijst	blz. 39
7. Bijlagen	blz. 40
7.1 Intervisie vragen leerkrachten	blz. 40
7.2 Vragenlijst leerlingen	blz. 41
7.3 Vragenlijst leerkrachten	blz. 43
7.4 Interviewvragen leerlingenraad	blz. 44
7.5 Uitwerking vragenlijsten week 1 en week 6	blz. 46
7.6 Logboek onderzoek	blz. 74

Samenvatting

Dit praktijkgerichte onderzoek heeft als doel dat de leerlingen van groep 5 t/m 8 gedragsverbetering laten zien met betrekking tot een gekozen gedragsdoel. De aanleiding hiervoor is het feit dat leerkrachten ervaren dat leerlingen met regelmaat ongewenst gedrag laten zien in verschillende situaties op school. Daarnaast is er geen methodiek of gemeenschappelijke aanpak binnen de sociaal emotionele competentie ontwikkeling (SECO). Er zijn wekelijkse SECO-lessen waar aandacht besteed wordt aan gedragsregels en –normen. De vraag is wat het verschil is als er naast de wekelijkse les, dagelijks aandacht besteed wordt aan een bepaalde gedragsregel. De hieruit voortvloeiende onderzoeksvraag is: In hoeverre treedt gedragsverandering op bij de leerlingen van groep 5 t/m 8 binnen basisschool X na dagelijkse interventies binnen de groep?

In de groepen is geïnterviewd waar de behoefte voor interventies ligt op basis van SECO om antwoord te geven op de deelvraag: Op welke gebieden zijn interventies rondom het gedrag van leerlingen van groep 5 t/m 8 nodig? In elke groep is dit apart geïnterviewd en is de stem van de leerling leidend geweest in de keuze voor een onderwerp. In groep 5, 6 en 8 lag de nadruk op sneller stil worden. In groep 7 lag de nadruk op vriendelijk zijn tegen elkaar.

Als startmeting is door middel van een vragenlijst geïnterviewd hoe de leerlingen en de leerkracht op dit moment tegen het gedrag aankeken. Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep voor de interventies? Aan de hand hiervan is gekeken naar welke interventies mogelijk in te zetten waren bij het verbeteren hiervan.

Na zes weken is geïnterviewd hoe het ging in de groepen met betrekking tot de gekozen gedragsregel. Hiermee werd deelvraag 3 beantwoord: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep na de interventies? De bevindingen waren positief. De leerkrachten en de leerlingen zijn positiever tijdens het invullen van de vragenlijsten.

Resultaten tonen aan dat gerichte dagelijkse aandacht voor een gedragsregel, positieve invloed heeft op de ervaringen van de leerlingen en de leerkrachten.

1. Probleemanalyse

1.1 Beginsituatie

Basisschool X heeft een katholieke identiteit en heeft 210 leerlingen in acht groepen. De school staat in het centrum van dorp W, waar zowel huur- als koopwoningen staan. De populatie van de school is gemengd. Op de school is 20% van allochtone afkomst, waarvan de meerderheid uit landen als Turkije, Marokko en Syrië komt.

Het opleidingsniveau van de ouders is zeer gemêleerd. In 20% van alle gezinnen heeft één van de ouders lbo/vbo pro of vmbo-b achtergrond, alleen basisonderwijs of een onbekende opleiding afgerond. Voor 10% van de gezinnen geldt dit voor beide ouders. Van oorsprong zijn er veel gezinnen die in sociale huurwoningen wonen rondom de school. De afgelopen jaren worden leerlingen die meer- of hoogbegaafd zijn vaker op deze school aangemeld. Deze leerlingen komen van andere scholen uit W en kiezen bewust voor basisschool X vanwege het aanbod voor meer- en hoogbegaafde leerlingen in de vorm van een talentklas.

Op basisschool X wordt gewerkt vanuit het onderwijsconcept: De Noordwijkse Methode (Van Egmond, 2011). De leerkrachten worden door oprichtster Frum van Egmond begeleid. De methode gaat uit van talenten van leerlingen en heeft als kernconcept dat leerlingen en leerkrachten hun eigen talenten kunnen ontwikkelen. Daarnaast gaat de methode uit van Het Fundamentele Leermiddel (Van Egmond, 2011) waarbij doelgericht in plaats van methodegericht gewerkt wordt.

*“Laat kinderen schitteren met hun eigen talenten zodat ze van daaruit een positieve bijdrage kunnen leveren aan de wereld om zich heen.”
(Van Egmond, 2011)*

De Noordwijkse Methode (Van Egmond, 2011) werkt onder andere met een wekelijks atelier sociaal emotionele competentie ontwikkeling (SECO), gegeven door de groepsleerkracht. Er wordt geen vaste methode of methodiek gebruikt voor deze ateliers. De leerkrachten stellen de lessen samen met behulp van beschikbare materialen op school. Het sleutelwoord is: aandacht. Doordat elke leerkracht dit atelier zelf samenstelt is er nog geen doorgaande lijn of structuur gekomen in de aanpak van de SECO-lessen.

De wereldoriënterende vakken en creatieve vakken worden in vakateliers vormgegeven. Twee maal per week krijgen de leerlingen les van een leerkracht die zich in één specifiek vakgebied verdiept heeft. Hierdoor komen de leerlingen in aanraking met alle leerkrachten. Op de vrijdagmiddag is er een keuze-atelier waar de leerlingen zichzelf voor mogen opgeven. De groepen 3 t/m 8 zijn hierbij volledig gemixt.

1.2 Probleemstelling

De leerkrachten op Basisschool X ervaren problemen met het gedrag van de leerlingen. Ze benoemen dat er veel sprake is van ongewenst gedrag, binnen de klas en daarbuiten. Onder ongewenst gedrag verstaan zij: fysiek reageren naar klasgenoten, schelden, pesten, brutaal terugpraten naar de leerkracht en zich niet houden aan gemaakte afspraken. Het probleem speelt voornamelijk in de bovenbouw van de school en komt dagelijks voor. De afgelopen jaren zijn er jaarlijks 2 tot 3 leerlingen geschorst en is uiteindelijk één leerling verwijderd.

Tijdens de vakateliërs, ervaren de leerkrachten, dat het lastig is om met de verschillende groepen om te gaan. Ook invalleerkrachten geven aan dat ze de leerlingen moeilijk te motiveren en te begrenzen vinden. Dit heeft geleid tot het vertrek van twee invalkrachten dit schooljaar.

De leerkrachten gaan verschillend om met het probleemgedrag van de leerlingen. De ene leerkracht treedt strenger op en gebruikt vooral straffen om het ongewenste gedrag af te leren. Een andere leerkracht werkt juist met een beloningssysteem waarbij het positieve gedrag beloond wordt. De behoefte om een eenduidige aanpak te hebben wordt wel door de leerkrachten uitgesproken.

Zowel in individuele gesprekken als in vragenlijsten, geven leerlingen aan dat ze zich niet veilig voelen op school en dat ze bang zijn voor hun klasgenoten. Dit laatste blijkt uit de jaarlijkse vragenlijst van WMKPO (kwaliteitszorg in het onderwijs) die op school in de bovenbouw wordt afgenomen. Ze zeggen dat het gevoel zich vooral manifesteert op de gang, tijdens het buiten spelen en bij invalkrachten.

Dat er onvrede is over het gedrag van de leerlingen en onduidelijkheid over de afspraken, is evident. De noodzaak om te onderzoeken wat het probleem precies inhoudt en wat eraan gedaan kan worden is hoog. In overleg met de directeur heb ik een onderzoek opgezet in groep 5 t/m 8.

1.3 Doel van het onderzoek

Het uiteindelijke doel van mijn onderzoek is dat de leerlingen op basisschool X, meer gewenst gedrag vertonen. Daarbij is er een eenduidige aanpak door de school op het gebied van SECO noodzakelijk waarbij de leerkrachten achter de visie staan.

Het korte termijndoel is dat de leerlingen gedragsverbetering laten zien. Daarbij is het van belang dat de leerkrachten adequaat het gewenste gedrag aanleren en bekrachtigen.

Met dit onderzoek wil ik ontdekken in hoeverre het gedrag van de leerlingen verandert na dagelijkse interventies in de groep. Hierbij is belangrijk dat de leerlingen en de leerkrachten een positieve verandering ervaren.

Mijn onderzoeksvraag is dan ook: In hoeverre treedt gedragsverandering op bij de leerlingen van groep 5 t/m 8 binnen basisschool X na dagelijkse interventies binnen de groep?

2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk licht ik de theorie toe rondom sociaal emotionele competentie ontwikkeling, de koppeling met probleemgedrag en wat hieronder verstaan wordt. Daarnaast ga ik in op de rol van de leerkracht en omschrijf ik vanuit verschillende perspectieven, uitgangspunten voor interventiemogelijkheden die aansluiten bij de benoemde theorie.

2.1 Probleemgedrag

In dit onderzoek spreek ik over probleemgedrag bij leerlingen. Ik vind de omschrijving van Horeweg (2015, blz. 15) passend bij wat er in de praktijk vaak onder probleemgedrag wordt verstaan. Hij zegt: *“Gedragsproblemen... Eigenlijk komt het erop neer dat kinderen niet doen wat jij als leerkracht graag wilt.”* Zelf vind ik dat er meer komt kijken bij probleemgedrag. Van der Wolf & Van Beukering (2011) geven aan dat het moeilijk blijkt om in de praktijk aan te geven welk gedrag precies onder de categorie ‘probleemgedrag’ valt. Zij zeggen dat ordeproblemen vaak als het meest storend ervaren worden door leerkrachten. Persoonlijk denk ik dat leerkrachten het lastig vinden als leerlingen zich anders gedragen dan verwacht of het nu rustige teruggetrokken leerlingen zijn of leerlingen die veel aandacht vragen door te roepen om aandacht.

Er is verschil tussen gedrag dat zich naar buiten keert (externaliserend) en gedrag dat naar binnen gekeerd is (internaliserend), (Nederlands Jeugdinstituut, 2017). Hoewel internaliserend gedrag op onze school voorkomt, wordt dit door leerkrachten en leerlingen in het algemeen niet als probleemgedrag ervaren. In dit onderzoek focus ik daarom op externaliserend gedrag als ik spreek over probleemgedrag. Horeweg (2015) zegt hierover dat het gaat om gedrag dat je opmerkt, waar de omgeving last van heeft. Voor zowel internaliserend als externaliserend gedrag geldt dat het niet gaat om onwil, maar om onvermogen. Hij zegt dat leerlingen maar één ding willen: het ‘goed’ doen.

Volgens Posthumus (in Van der Wolf & Beukering, 2011) hebben leerkrachten de neiging om gedrag te verdelen in een verhouding van 25-50-25. Hierbij is 25% onvoldoende, 50% voldoende en 25% goed. Het maakt niet uit welke populatie of locatie een school heeft, in elke klas wordt een kwart van het gedrag van de leerlingen als problematisch ervaren. Dit staat los van de inhoud van het gedrag. Ik herken dat leerkrachten altijd een deel van de groep als problematisch ervaren. In groepen waarbij geen gedragsproblemen voorkomen, wordt bijvoorbeeld de werkhouding als problematisch ervaren. Ik ben benieuwd hoe de leerlingen er zelf tegenaan kijken. In mijn vragenlijst neem ik mee dat leerlingen naar zichzelf kijken, hun tafelgroep en de klas als geheel. In het kader van mijn onderzoek is het belangrijk om te onderzoeken welk gedrag in de verschillende groepen als problematisch wordt ervaren door de leerkrachten en leerlingen.

Walraven, Kieft en Broekman (2011) omschrijven vanuit het ecologische model (Bronfenbrenner, in Van der Wolf & Van Beukering, 2011) dat er vier aspecten zijn van gedragsproblemen: het situatieve, relationele, fluctuerende en het relatieve aspect. Ik ben vooral nieuwsgierig naar het situatieve aspect; dus in welke situaties het probleemgedrag zich voordoet. In mijn vragenlijst bevraag ik de leerlingen en de leerkrachten op dit aspect. Door dit te analyseren kan er een interventie gezocht

worden die past bij de situatie waarin het gedrag zich voordoet. Op de andere aspecten kom ik bij het onderdeel 'de rol van de leerkracht' terug.

2.2 Sociaal emotionele competentie ontwikkeling

Vanuit De Noordwijkse Methode (Van Egmond, 2011) wordt er wekelijks een SECO-atelier gegeven in elke groep van de onderzoeksschool. Het doel hiervan is dat leerlingen zichzelf ontwikkelen als mens, en dat ze contacten aangaan met anderen. De Visser & De Visser (2013) geven aan dat het van belang is dat de vaardigheden die aangeleerd worden tijdens de SECO-lessen, verband houden met wat er onder de leerlingen leeft en dat het plaatsvindt op het moment dat zich iets aandient. Hier sluit ik me bij aan. Dit past bij mijn onderzoek doordat het juist gaat om het dagelijks aanbieden en herhalen van gewenst gedrag om te onderzoeken of dit invloed heeft op het gedrag van de leerlingen.

Golly & Sprague (2015) beschrijven vijf kernprincipes van PBS (Positive Behavior Support): 1: Ontwikkel duidelijke gedragsverwachtingen, 2: Communiceer en onderwijs je verwachtingen, 3: Herken en bekrachtig gewenst gedrag, 4: Minimaliseer de aandacht voor ongewenst gedrag, 5: Wees duidelijk en consequent met de gevolgen. Deze kernprincipes zijn, ondanks dat basisschool X geen PBS-school is, toepasbaar in dit onderzoek bij het beheersen en ondersteunen van gewenst gedrag. Dit sluit aan bij de methodiek van Fides (De Visser & De Visser, 2013). Deze methodiek is gericht op het trainen van sociaal zelfvertrouwen en weerbaarheid. Het uitgangspunt hiervan is: vertrouwen. In groep 5 en groep 7 is in maart 2017 een traject gestart waarin een vijftal gastlessen gegeven worden door oprichters, Henk & Ingrid de Visser. Het uitgangspunt is kijken naar waar het gedrag vandaan komt. Niet alleen ongewenst gedrag wordt aangepakt, maar juist wat daar aan ten grondslag ligt. Dit vind ik een mooi uitgangspunt om naar het gedrag van leerlingen te kijken. Dit neem ik mee in mijn aanbevelingen voor interventies in de groepen.

Een belangrijk deel van SECO is het groepsproces. Er zijn verschillende redenen waardoor het groepsproces verstoord kan worden. In het geval van basisschool X speelt in groep 5 het feit dat de vaste leerkrachten zijn weggefallen waardoor er verschillende leerkrachten steeds tijdelijk in de groep werken. Hierdoor blijft de groep in een stormingsfase verkeren (Tuckman, 2001). Bij elke nieuwe invalkracht, een onderbreking van het groepsproces, start het proces weer van voor af aan (Jeninga, z.j.). In het geval van groep 5 zorgt dit voor het uitblijven van de borging van de regels en afspraken. Hierdoor blijft een normingfase uit. Volgens Jeninga (z.j.) vindt het leren juist plaats tijdens de performingfase. Deze verstoring in het groepsproces heeft dus ook invloed op het leren van de leerlingen in deze groep.

Een ander aspect van gedrag dat als problematisch ervaren wordt, hangt samen met de executieve functies (Horeweg, 2015). Vooral het onderdeel: aandacht richten en vasthouden, kan een oorzaak zijn van onrust in de groep. Veel leerkrachten ervaren dat als een probleem. Dit hangt ook samen met de volgehouden aandacht, voornamelijk bij taken die langere tijd inspanning en concentratie vragen van de leerlingen. Daarnaast komt het aspect 'emotieregulatie' aan bod binnen de groep.

Leerlingen die moeite hebben met de emotieregulatie kunnen niet omgaan met uitstel van aandacht, dit kan gaan om aandacht van een ander, maar ook het reguleren van hun eigen emoties (Horeweg, 2015). Van Overveld (2013) omschrijft inhibitiecontrole als een vaardigheid om gedachten, emoties en impulsen te controleren. Hij geeft hierbij aan dat maar een klein aantal leerlingen problemen hoeft te ondervinden met de executieve functies, maar dat kan leiden tot verslechterd pedagogisch klimaat, oplopende gevoelens van ergernis en een ontregelde klas. Horeweg (2015) benoemt dit als zelfregulatie, inhibitie en zelfinzicht. Het is herkenbaar in een praktijksituatie dat maar enkele leerlingen hier moeite mee hoeven te hebben, maar dat het reageren hierop door de leerkracht, voor meer onrust zorgt en het probleem hiermee vaak niet opgelost is.

2.3 Rol van de leerkracht

Volgens Van Overveld (2013) is er in Nederland nog geen bewezen effectieve geïndiceerde interventie voor leerlingen die externaliserend gedrag vertonen. Dit maakt het kiezen van een interventie op basisschool X moeilijk. Ik vind het van belang dat de leerkrachten een aanpak kiezen die bij hen past en die aansluit bij de groep. Horeweg (2017) zegt: *“Elk kind is uniek, zelfs al heeft het een probleem met een algemene naam.”* Dit geldt ook voor de leerkrachten, er is geen eenduidige aanpak die voor elke leerkracht het beste werkt. Het is van belang dat de leerkracht zijn eigen keuzes kan maken en een aanpak kiest die bij zijn stijl van lesgeven past.

De basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2004) van leerlingen spelen een belangrijke rol in het aanleren en bekrachtigen van gewenst gedrag. Vooral het relationele aspect, de relatie tussen de leerling en de leerkracht, maar ook de leerkrachten onderling, zoals Van der Wolf & Van Beukering (2011) deze omschrijven, is van belang. Er dient vertrouwen te zijn, zodat zowel leerling als leerkracht zich optimaal kan ontwikkelen. Een goede relatie tussen leerkrachten is van belang om situaties binnen de eigen praktijksituatie te delen. Hierbij is het ook van belang dat de leerkrachten worden aangesproken op hun competentie en autonomie in het aanpakken van een probleem binnen de groep.

Van der Wolf & Van Beukering (2011) geven aan dat de basishouding van de leerkracht belangrijk is in het professioneel handelen. Hierbij komt een aantal aspecten naar voren zoals het zijn van een rolmodel, positief zijn, hoge verwachtingen hebben, geduldig en consequent zijn. De nadruk leggen op het aanleren van het gewenste gedrag past hierbij. Het consequent zijn kan alleen als er duidelijke afspraken gelden waar naar gehandeld kan worden. Dit sluit aan bij de basisprincipes van PBS (Golly & Sprague, 2015). Dit maakt het vaststellen van gezamenlijke doelen een belangrijk uitgangspunt voor de start van het onderzoek.

Golly & Sprague (2015) maken vanuit de principes van PBS een verdeling in de aanpak die gehanteerd wordt vanuit de inhoud van het gedrag. Zij hanteren een verdeling van 85–10–5. Van de leerlingen kan 85% met de basisaanpak het gewenste gedrag aanleren, 10% heeft extra interventies nodig op groepsniveau en 5% heeft intensieve begeleiding nodig. Deze verhouding is anders dan die Van der Wolf & Van Beukering (2011) hanteren, maar deze twee benaderingen hoeven elkaar niet

tegen te spreken. Zij spreken namelijk over de verhouding waarin gedrag wordt beleefd, Golly & Sprague (2015) spreken vanuit de behoefte aan begeleiding die een leerling nodig heeft. Er zijn leerlingen die intensieve begeleiding nodig hebben, waarbij het gedrag niet problematisch ervaren wordt, bijvoorbeeld bij internaliserende problematieken.

Waarbij Golly & Sprague (2015) vooral kijken naar de aanpak die nodig is, kijken Van der Wolf & Beukering (2011) vooral naar de ervaring van het gedrag bij de leerkracht. Per leerkracht kan verschillen hoe zij naar een leerling, maar ook naar specifiek gedrag kijken. Waar de ene leerkracht zelfstandigheid bij leerlingen aanmoedigt, wil een andere leerkracht graag de leerling sturen. Hetzelfde gedrag kan verschillend geïnterpreteerd en beleefd worden.

2.4 Uitgangspunten voor interventies

In de verkennende fase van het onderzoek is het van belang om een gezamenlijke visie vast te stellen op wat verstaan wordt onder probleemgedrag en gewenst gedrag. Het probleemgedrag dat in één groep voorkomt kan verschillen met het gedrag in een andere groep. Daardoor zal ook de aanpak per groep verschillend zijn. Door vanuit de behoeften van de leerlingen en de leerkrachten te kijken, wordt hierin een keuze gemaakt. Laevers (2013) geeft aan dat de betrokkenheid van wezenlijk belang is bij de ontwikkeling van de leerlingen. Door zelf inspraak te hebben in wat de aandacht krijgt in de klas, is de betrokkenheid hoog. Ik sluit me aan bij de uitspraak van Nelis & Van Sark (2016) die aangeven dat autonomie een belangrijke bouwsteen is voor motivatie.

Het uitspreken van verwachtingen is belangrijk, en het gezamenlijk vaststellen van bijbehorende doelen is de eerste stap. Van der Wolf & Van Beukering (2011) geven aan dat het uitspreken dat iets 'nog niet' lukt en het vertrouwen uitspreken dat het in de toekomst wel kan van wezenlijk belang is. Leerlingen mogen fouten maken, maar het is belangrijk dat ze er iets van leren. De Visser & De Visser (2013) zeggen dat leerlingen consequenties na een overtreding van afspraken, beter kunnen accepteren als ze weten dat ze fouten mogen maken en hierover positief benaderd worden.

Van der Wolf & Van Beukering (2011) geven een aantal algemene strategieën voor het omgaan met gedragsproblemen. Zelf gewenst gedrag vertonen, is hierbij erg belangrijk. Volgens Van der Wolf & Van Beukering (2011) hebben leerlingen een rolmodel nodig en kopiëren ze gedrag dat ze in hun omgeving zien. Dit sluit aan bij de basisprincipes van PBS (Golly & Sprague, 2015). Door duidelijk en consequent te reageren en aanwijzingen te geven voor het verbeteren van gedrag, leren leerlingen hoe zij het gewenste gedrag kunnen vertonen. Daarnaast is het van belang om gewenst gedrag te bekrachtigen en de aandacht voor ongewenst gedrag te minimaliseren (Golly & Sprague, 2015). Dit wordt ingezet tijdens de handelingsfase van het onderzoek.

Uit een Amerikaans onderzoek blijkt dat leraren voor meer dan 80% de oorzaak van probleemgedrag bij de gezinssituatie leggen en dus buiten de leerkracht zelf (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000). Deze externe attributie (Van der Wolf & Van Beukering, 2011) zorgt ervoor dat de noodzaak om dit gedrag op school aan te pakken als minder groot wordt ervaren. In mijn onderzoek wil ik dat de

leerkrachten juist de focus op de interne attributie leggen. Dit houdt in dat ze naar hun eigen leerkrachtgedrag kijken voor verbetering en het inzetten van interventies in plaats van naar kindfactoren als belemmeringen.

2.5 Leren van feedback

Hattie & Timperley (2007) geven aan dat feedback een krachtig middel is om gewenst gedrag te versterken en ongewenst gedrag te verbeteren. Van der Wolf & Van Beukering (2011) zeggen dat het vragen om feedback belangrijk is. Dit geldt voor zowel leerlingen als leerkrachten. Door middel van intervisiemomenten wisselen de leerkrachten hun ervaringen uit en geven ze elkaar feedback. Hierbij gaat het vooral om feedback op proces terwijl het bij leerlingen ook vaak om taakgerichte feedback gaat. (Van der Wolf & Van Beukering, 2011).

Het is belangrijk dat leerlingen succeservaringen opdoen en feedback krijgen over het gedrag dat ze vertonen, feed-up in de vorm van vragen naar het doel en feed-forward om ze verder te helpen om dichterbij hun doel te komen (Hattie & Timperley, 2007). Leerlingen moeten leren dat niet alles kan, dat er fouten gemaakt mogen worden, maar dat er soms consequenties zijn die ook uitgevoerd moeten worden (De Visser & De Visser, 2013). Dit sluit aan bij het basisprincipe van PBS (Golly & Sprague, 2015) dat er duidelijk en consequent gehandeld moet worden bij ongewenst gedrag. Leerlingen geven aan dat ze deze duidelijkheid fijn vinden omdat ze weten waar ze aan toe zijn.

Feedback vragen gebeurt vaak weinig tussen leerlingen onderling, en dat terwijl leerlingen vaak eerlijk en oprecht op hun eigen gedrag kunnen reflecteren. Hiermee bedoel ik twee verschillende dingen, het feedback vragen aan leerlingen gericht op het leerkrachtgedrag, maar ook gericht op hun eigen gedrag. In de vragenlijsten reflecteren de leerlingen op hun eigen gedrag. Het bespreken hiervan, wat in mijn ogen zeer waardevol kan zijn, gebeurt door de leerlingenraad.

Het aanpakken van probleemgedrag binnen de groepen, gericht op de positieve benadering van het kind is een centraal thema in dit onderzoek. Daarbij speelt betrokkenheid een grote rol, zowel de betrokkenheid van leerlingen als leerkrachten. Dat aandacht voor een problematiek kan helpen, is bekend. In dit onderzoek ben ik vooral benieuwd naar wat dagelijkse aandacht kan betekenen in het veranderen van gedrag bij leerlingen.

2.6 Onderzoeksvraag

In hoeverre treedt gedragsverandering op bij de leerlingen van groep 5 t/m 8 binnen basisschool X na dagelijkse interventies binnen de groep?

2.7 Deelvragen

- 1: Op welke gebieden zijn interventies rondom het gedrag van leerlingen van groep 5 t/m 8 nodig?
- 2: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep voor de interventies?
- 3: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep na de interventies?

3. Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk licht ik toe welke onderzoeksstrategie gebruikt wordt en wat dit inhoudt. Per onderzoeksfase geef ik aan welke respondenten en methodologieën ik gebruik. Daarnaast licht ik toe met welke validiteits- en betrouwbaarheidsaspecten ik te maken heb en welke ethische aspecten een rol spelen in dit onderzoek.

3.1 Onderzoeksstrategie: Actieonderzoek

Het doel van mijn onderzoek is het verbeteren van mijn eigen praktijk, gericht op het gedrag van de leerlingen in de bovenbouw. Aan de hand van verschillende interventies wordt de praktijksituatie in kaart gebracht, geëvalueerd en aangepast. Dit past bij een actieonderzoek zoals Carr & Kemmis (in De Lange, Schuman & Montessori, 2011) dit omschrijven.

Ponte (2002) ziet dat er twee aspecten zijn van actieonderzoek. Enerzijds de ontwikkeling en verbetering van een situatie, in dit onderzoek is dat het handelen van de leerkrachten om het gedrag van de leerlingen te verbeteren. Anderzijds gaat het om de professionele ontwikkeling van de leerkrachten waarbij ze gebruik maken van elkaars expertise om tot een gezamenlijke aanpak te komen die werkt. In dit geval gaat het om de samenwerking tussen de leerkrachten waarin ze een aanpak kiezen voor groep 5 t/m 8.

Dit onderzoek behoort tot het kritisch-emancipatorische paradigma. Dit houdt in dat, reflecterend op de huidige situatie, gekeken wordt naar verbeteringen die de leerkrachten zelf kunnen vormgeven. Ponte (2002) geeft aan dat alle doelgroepen een belangrijke bron van informatie zijn. Dit is ook de reden dat ik de stem van de leerlingen zelf een wezenlijk onderdeel van het onderzoek vind. Doordat ik participanten bevraag op de gedragsgebieden en de interventies, krijgen zij een stem in het onderzoek, waardoor het tot het kritisch-emancipatorische paradigma behoort zoals Abercrombie, Hil & Turner deze omschrijven (in De Lange et al., 2011).

In dit onderzoek proberen de leerkrachten verschillende interventies uit in hun eigen groep om het gewenste gedrag te versterken en het ongewenste te verminderen. Hierbij is het van belang dat elke leerkracht zijn eigen werkwijze kan kiezen zodat de betrokkenheid groot is. Laevers (1994) zegt dat leerlingen zich beter ontwikkelen als ze betrokken zijn en als het welbevinden groot is. Ik voeg hieraan toe dat dit ook voor leerkrachten geldt. Ik ben van mening dat een mens die zich fijn voelt en betrokken is bij iets, zal zich hiervoor ook meer inzetten.

3.2 Respondenten

Dit onderzoek heeft de volgende betrokkenen:

- De leerkrachten van groep 5 t/m 8, die actief deelnemen aan het onderzoek aan de hand van vragenlijsten en intervisievergaderingen.
- De leerlingen in groep 5 t/m 8, die actief deelnemen aan het onderzoek aan de hand van vragenlijsten.
- De leerlingen van groep 5 t/m 8 van de leerlingenraad, die participeren in een interview.

3.3 Verkenningsfase

In de verkenningsfase van een actieonderzoek is het van belang om vanuit de probleemstelling te onderzoeken waar interventies gewenst zijn (Ponte, 2002). Tijdens deze fase van het onderzoek beantwoord ik deelvraag 1: 'Op welke gebieden zijn interventies rondom het gedrag van leerlingen van groep 5 t/m 8 nodig?' Deze vraag wordt door de leerlingen zelf en de leerkrachten beantwoord. Hieronder omschrijf ik wat de verkenningsfase inhoudt en welke onderzoeksmethoden ik hierbij gebruik.

Respondenten	Instrument
Leerlingen groep 5 t/m 8	Inventarisatie in de groep
Leerkrachten groep 5 t/m 8	Focusgroep

3.3.1 Inventarisatie in de groep

In eerste instantie is het van belang om te bepalen welk probleemgedrag zich in de groep voordoet en waar verbetering gewenst is. Om de betrokkenheid te vergroten (Laevers, 2013) wordt dit in elke klas bepaald met de leerkracht en de leerlingen samen. Door helder te krijgen hoe de leerlingen en de leerkracht tegen het gedrag aankijken, kan er gekeken worden naar interventies op dit gebied. De verbeteringsgebieden worden in kaart gebracht per groep en er worden prioriteiten gesteld.

Vervolgens onderzoek ik welke interventies een positieve invloed hebben op het gedrag van de leerlingen zodat deze structureel in de toekomst ingezet kunnen worden. Dit kan in de toekomst uitmonden in een eenduidige aanpak op het gebied van SECO voor de hele school. Hierbij is de doorgaande lijn toepasbaar in alle groepen en is er draagvlak bij zowel de leerlingen als de leerkrachten.

3.3.2 Focusgroep

De focusgroep bestaat uit de leerkrachten van groep 5 t/m 8, een groep van zes leerkrachten. De focusgroep komt tijdens het onderzoek vier maal bij elkaar in een vorm van een intervisievergadering (bijlage 7.1).

Tijdens de eerste bijeenkomst gaat het om het inventariseren van de behoefte die de leerkrachten en de leerlingen hebben aan verandering. Hierbij wordt er besproken hoe de leerkrachten kunnen inventariseren wat de behoeften van de leerlingen zijn.

Mijn rol als onderzoeker houdt in dat ik tijdens de intervisievergaderingen geen deelnemer maar gespreksleider ben. Het gaat erom dat ik de inzichten van de andere leerkrachten inventariseer en het gesprek op gang breng tussen deze leerkrachten. Dit benoem ik aan de start van het onderzoek zodat het voor alle participanten duidelijk is.

3.4 Handelingsfase

De handelingsfase loopt van 6 maart tot 21 april 2017. In deze periode van zes weken vinden in de groepen 5 t/m 8 interventies plaats die gericht zijn op het verbeteren van het gedrag van de leerlingen. Hieronder omschrijf ik welke onderzoeksmethoden ik gebruik in deze fase.

Respondenten	Instrument
Leerkrachten groep 5 t/m 8	Focusgroep
Leerlingen groep 5 t/m 8	Vragenlijst
Leerkrachten groep 5 t/m 8	Vragenlijst
Leerlingenraad uit groep 5 t/m 8	Interview

3.4.1 Focusgroep

De focusgroep leerkrachten wisselt in deze fase ideeën uit over verschillende interventies die door hen bedacht zijn, op het gebied van het aanleren van gedrag. Hierin wordt het positief benaderen van de leerlingen centraal gesteld. Er wordt overlegd en overwogen welke effecten de interventies hebben. Vervolgens ligt de nadruk op het uitwisselen van ideeën en strategieën. Hierbij gaan de leerkrachten samenwerken om tot een goede aanpak voor de betrokken groepen te komen.

De laatste bijeenkomst is een evaluatiebijeenkomst waarbij gekeken wordt naar de effecten van de interventies en worden er plannen voor de toekomst gemaakt. Hierbij wordt ook gereflecteerd op het oorspronkelijke plan en hoe dit in de realiteit verlopen is. Uiteindelijk worden plannen voor de toekomst geformuleerd en met het hele schoolteam gedeeld.

3.4.2 Vragenlijsten

De input van de leerlingen zelf vind ik van wezenlijk belang in dit onderzoek. Ik heb ervoor gekozen om alle leerlingen van groep 5 t/m 8 dezelfde vragenlijsten (bijlage 7.2) te geven. In deze vragenlijsten ben ik specifiek benieuwd naar de ervaring van de leerlingen betreffende hun eigen

gedrag, hun tafelgroepje en in de klas. In voorgaande gesprekken hoorde ik veel leerlingen spreken over de klas in het geheel waarin iets niet goed ging, maar ik ben daarbij benieuwd naar hoe ze daarin hun eigen gedrag zien en dat van hun groepsgenoten. Om een goed beeld te krijgen van of leerlingen tevreden zijn of niet, heb ik gekozen voor een vierpuntschaal: onvoldoende, matig, voldoende en goed.

De leerkrachten van de focusgroep vullen een soortgelijke vragenlijst in (bijlage 7.3) over het gedrag van hun leerlingen. Daarbij kunnen ze ook opvallende leerlingen aangeven en bespreekpunten voor de intervisievergaderingen inbrengen.

3.4.3 Interview

De leerlingen van de leerlingenraad van groep 5 t/m 8 nemen deel aan een interview (bijlage 7.4). Het doel van deze interviews is verdiepende informatie krijgen als aanvulling op de vragenlijsten. Het interview vindt plaats in tweetallen per groep omdat het gaat om een klasspecifieke situaties. Hierbij is het van belang dat de leerlingen zich veilig voelen om feedback te kunnen geven. Doordat ik deze leerlingen ken vanuit de vak- en keuze-ateliers is de situatie meer vertrouwd voor de leerlingen. Daarnaast leg ik aan ze uit waar het onderzoek voor bedoeld is en niet met anderen gedeeld zal worden.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Doordat het gaat om persoonlijke ervaringen en belevingen van leerkrachten en leerlingen, is de betrouwbaarheid moeilijk vast te stellen. Daarnaast speelt mee dat de respondenten emotioneel betrokken zijn bij hun eigen situatie omdat zij zich verantwoordelijk voelen voor hun groep. Hierdoor kan het moeilijk zijn objectief naar hun eigen leerkrachthandelen te kijken en naar de effecten daarvan binnen hun eigen groep.

Bij het afnemen van de vragenlijst besteden de leerkrachten expliciet aandacht aan de uitleg van de afname. Daarbij leggen zij uit aan de leerlingen dat de vragenlijst geen beoordeling is, maar een manier waarop ingeschat kan worden hoe zij tegen de situatie aankijken. De validiteit is hierdoor niet groot, wat inherent is aan deze vorm van onderzoek. Door in de focusgroep van de leerlingenraad in gesprek te gaan en samen te reflecteren op de klassensituatie vergroot ik de kans op validiteit, doordat ik kan doorvragen op de situatie zoals deze uit de vragenlijst naar voren komt. Bovendien kan er in het interview ingegaan worden op de manier waarop leerlingen de interventies specifiek beleven.

De vragenlijsten bevragen de ervaringen van de leerlingen en de leerkrachten. Deze worden steeds aan de start van de week ingevuld waarbij er gereflecteerd wordt op de voorgaande week. De leerkrachten plannen hier zelf een moment voor in, waarop wordt herhaald wat de afspraak is, wat de begrippen inhouden en hoe het formulier ingevuld moet worden. Doordat er van te voren in de groep besproken wordt met wat er bedoeld wordt met verschillende begrippen, is het zo dat

iedereen dezelfde definitie hanteert van bijvoorbeeld 'vriendelijk zijn'. Hierdoor is de vragenlijst betrouwbaar te noemen.

De Lange, et al. (2011) zeggen dat validiteit bij praktijkgericht onderzoek vaak belangrijker is dan generaliseerbaarheid. Voor dit onderzoek geldt dat de verkregen inzichten wel relevant zijn voor andere praktijksituaties omdat het veranderen van gedrag een wezenlijk onderdeel is van het onderwijs. Hierdoor is het voor andere onderwijssituaties interessant om dit onderzoek te lezen. De specifieke interventies en voorwaarden van deze school zijn uniek en de interventies zijn contextgebonden. Hierdoor zijn de uitkomsten van dit onderzoek niet zomaar overneembaar in andere onderwijssituaties en zal altijd gekeken moeten worden naar welke aspecten mogelijk toepasbaar zijn.

3.5.1 Ethiek

Bij de start van het onderzoek worden alle respondenten geïnformeerd over het onderzoek en de aard hiervan. De leerkrachten worden tussentijds in de intervisievergaderingen op de hoogte gesteld van uitkomsten van de vragenlijsten. De leerlingen krijgen aan het eind van het onderzoek een algemene uitleg over de uitkomsten van het onderzoek.

Door middel van intervisievergaderingen worden inzichten en interventies besproken. De leerkrachten geven elkaar op deze momenten feedback en delen hun ervaringen die bij hun collega's zorgen voor nieuwe inzichten en veranderend handelen. Deze reflectieve taak vraagt een veilig klimaat (De Lange, et al., 2011) waarin de leerkrachten hun meningen en overwegingen kunnen delen met elkaar. Het is mijn taak om te zorgen voor duidelijke afspraken over de informatie die gedeeld is ten behoeve van het onderzoek en te benoemen dat er geen sprake is van een beoordeling. Dit is ook een van de redenen dat de directeur niet betrokken is bij dit onderzoek. De rol van een directeur bevat het beoordelen van de leerkrachten, hierdoor kan het zijn dat leerkrachten zich minder vrij voelen om eerlijk te zijn over hun visie met betrekking tot de praktijksituatie.

Ik sluit me aan bij wat Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij (2010) zeggen over dat rekening houden met de belangen van de betrokkenen belangrijk is. Ik vind het van belang dat er ruimte is voor de leerkrachten om hun eigen aanpak of interventie te kunnen bedenken. Door middel van intervisievergaderingen kunnen de leerkrachten elkaar hierover informeren, bevragen en samen verder ontwikkelen. Het eigenaarschap van de leerkrachten is hierbij groot. Dit bevordert ik door vragen te stellen en interesse te tonen in hun denkwijze. Ook zorg ik ervoor dat tijdens de intervisiemomenten ruimte is voor inbreng van alle leerkrachten.

In het onderzoek wordt rekening gehouden met anonimiteit van de leerlingen bij het verwerken van de vragenlijsten. De leerlingen mogen de lijst anoniem invullen of hun naam vermelden. Als er namen ingevuld worden is het mogelijk om gesprekken te voeren met leerlingen over de antwoorden die opvallen of waar de leerkracht zich zorgen over maakt. De lijsten worden anoniem verwerkt en de conclusies worden gebaseerd op de volledige groep. Baarda, Bakker, Fischer, Julsing, De Goede,

Peters, Van der Velden (2013) geven aan dat het niet altijd mogelijk is om een respondent anoniem te houden. Het is dan van belang dat de gegevens wel anoniem verwerkt worden zodat onherkenbaar is welke respondenten aan de verschillende resultaten gekoppeld zijn.

Voor de leerkrachten is het niet mogelijk om de vragenlijsten anoniem in te vullen. Dit komt doordat er maar één leerkracht is in groep 6 en 7. Uiteraard worden er geen namen genoemd in het onderzoek, maar het is hierdoor wel mogelijk om te achterhalen welke gegevens door de betreffende leerkracht ingevuld zijn. Door middel van een intervisievergadering was het mogelijk om de vragenlijst toe te lichten in een gesprek. In het onderzoek worden de lijsten onpartijdig verwerkt (Andriessen, et al., 2010). Door te zorgen dat de vragenlijsten alleen gebruikt worden voor dit onderzoek, zorg ik ervoor dat er integer met de informatie omgegaan wordt. Aan de start van het onderzoek stemmen de leerkrachten hiermee in.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven die antwoord geven op de deelvragen van het onderzoek. Door middel van de vragenlijsten en interviews presenteer ik de uitkomsten en analyseer ik wat dit voor het onderzoek en de praktijksituatie betekent.

De leerlingen van groep 5 t/m 8, in totaal 112 leerlingen, hebben zes weken lang vragenlijsten ingevuld waarop ze hun eigen gedrag, dat van hun groepsgenoten en klasgenoten evalueerden. In elke vragenlijst hebben de leerlingen op verschillende momenten van de dag gereflecteerd door aan te geven of ze het gedrag onvoldoende, matig, voldoende of goed vonden.

In elke groep heeft de leerkracht interventies gepleegd op gebied van leerkrachthandelen gericht op het gedrag van de leerlingen. Vervolgens heeft de leerkracht het gedrag van de leerlingen geobserveerd en hierover wekelijks een vragenlijst ingevuld. Daarbij heeft de leerkracht zelf gekeken naar punten die tijdens de intervisie ingebracht konden worden.

In interviews met de leerkrachten en de leerlingenraad is verdiepende informatie als aanvulling op de vragenlijsten verkregen. Dit wordt naast zijdelings verkregen data ook in dit hoofdstuk verwerkt.

4.1 Deelvraag 1: Op welke gebieden zijn interventies rondom het gedrag van leerlingen van groep 5 t/m 8 nodig?

In de groepen is geïnventariseerd welk gedrag de leerlingen vonden dat ze konden verbeteren, ofwel wat onder probleemgedrag verstaan werd. Elke leerkracht koos hiervoor zijn eigen werkwijze om betrokkenheid te creëren bij de leerlingen. In elke groep werden de leerlingen betrokken bij het kiezen van het aandachtspunt. In de groepen 5, 6 en 8 kwam naar voren dat ordeverstoring als grootste probleem ervaren werd. In groep 7 werd de sociale omgang met elkaar als probleem gezien.

Door een stelsysteem met kralen in groep 8, met post-it briefjes in groep 7 en kringgesprekken in groep 5 en 6, konden de leerlingen prioriteiten aangeven. In groep 7 was er na het selecteren nog geen duidelijke voorkeur uitgekomen. Van deze doelen mochten de leerlingen toen het meest belangrijke uitzoeken en op een blad plakken met daarop de tijdsmanagementmatrix (Covey, 2011). Van de briefjes die in het vak 'urgent en belangrijk' stonden, heeft de leerkracht uiteindelijk een keuze gemaakt, welk punt als eerst aan bod zou komen.

Vervolgens werden alle verschillende suggesties geïnventariseerd door de leerkracht. De inventarisatie resulteerde in doelen voor de groepen. In groep 5 is gekozen om te werken aan het sneller stil zijn tijdens de les. In groep 6 is dezelfde afspraak gekozen. In groep 7 werd de afspraak 'we zijn vriendelijk tegen elkaar' geformuleerd. In groep 8 was de afspraak om sneller stil te worden.

4.2 Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep voor de interventies?

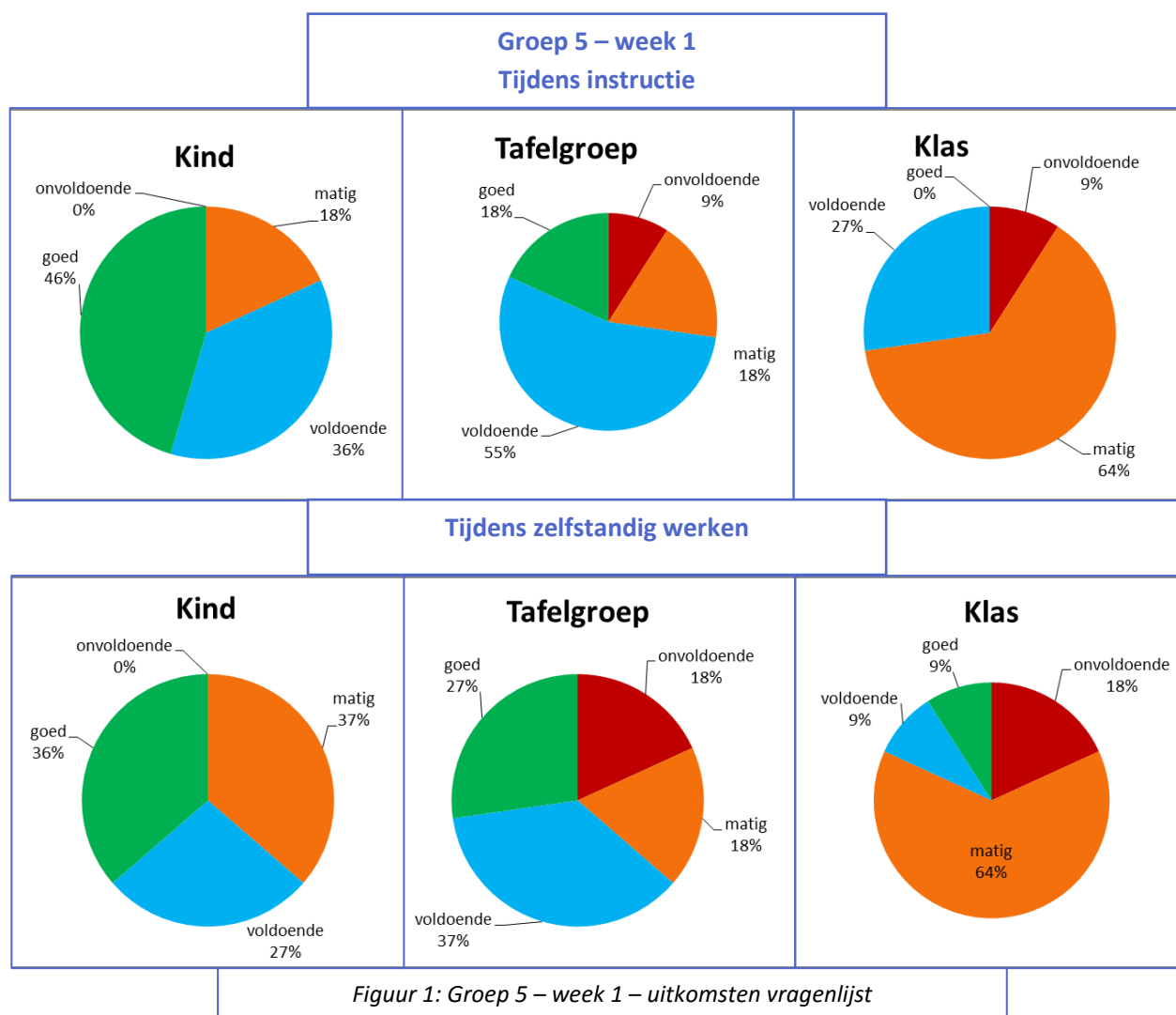
Door middel van vragenlijsten is de beginsituatie per groep in kaart gebracht. Omdat in deze lijsten allerlei verschillende situaties aangegeven werden, zijn veel data verzameld. Hieronder geef ik per groep de resultaten weer van twee verschillende aandachtsgebieden die voor die groep van belang zijn. Bijvoorbeeld bij de regel: 'we luisteren stil naar de leerkracht', is het onderdeel buitenspelen en de gymles minder van belang dan bij de regel: 'we zijn vriendelijk naar elkaar'. Ik heb ervoor gekozen om de resultaten van 'tijdens de instructie' en 'tijdens het zelfstandig werken' te gebruiken voor groep 5, 6 en 8. Voor groep 7 heb ik gekozen om 'tijdens het buitenspelen' en 'tijdens de gymles' te analyseren omdat deze momenten illustreren hoe de omgang is tussen de leerlingen onderling. De volledige lijst met cirkeldiagrammen voor alle situaties staat in bijlage 7.5.

4.2.1 Groep 5 – We luisteren naar elkaar.

In figuur 1 is zichtbaar dat 82% van de leerlingen in groep 5, zichzelf voldoende of goed beoordeelt op het stil zijn tijdens de instructie. Opvallend is dat 0% van de leerlingen zichzelf onvoldoende beoordeelt op beide onderdelen. Het percentage leerlingen dat zich inschaalt op voldoende of goed niveau, is lager bij het zelfstandig werken dan bij de instructie. In de tafelgroepen is het beeld minder positief dan op individueel niveau, maar nog steeds overwegend positief.

De klas als geheel geeft een heel ander beeld dan de individuele leerlingen en de tafelgroepjes. Zowel bij de instructie als het zelfstandig werken is het percentage leerlingen dat matig scoort 64%. Het luisteren tijdens het zelfstandig werken gaat volgens groep 5 minder goed dan het luisteren tijdens de instructie.

De leerkracht van de groep beoordeelt de klas als voldoende op dit onderdeel. Ze geeft hierbij in een intervisievergadering aan dat ze verbetering ziet ten aanzien van het gedrag van de groep enkele weken voorafgaand aan het onderzoek, toen zij voor het eerst kwam invallen in groep 5. Daarnaast vertelt ze dat de leerlingen goed kunnen luisteren, maar dat ze het moeilijk vinden om meteen aan de start van de les stil te worden.



4.2.2 Groep 6 – We worden sneller stil

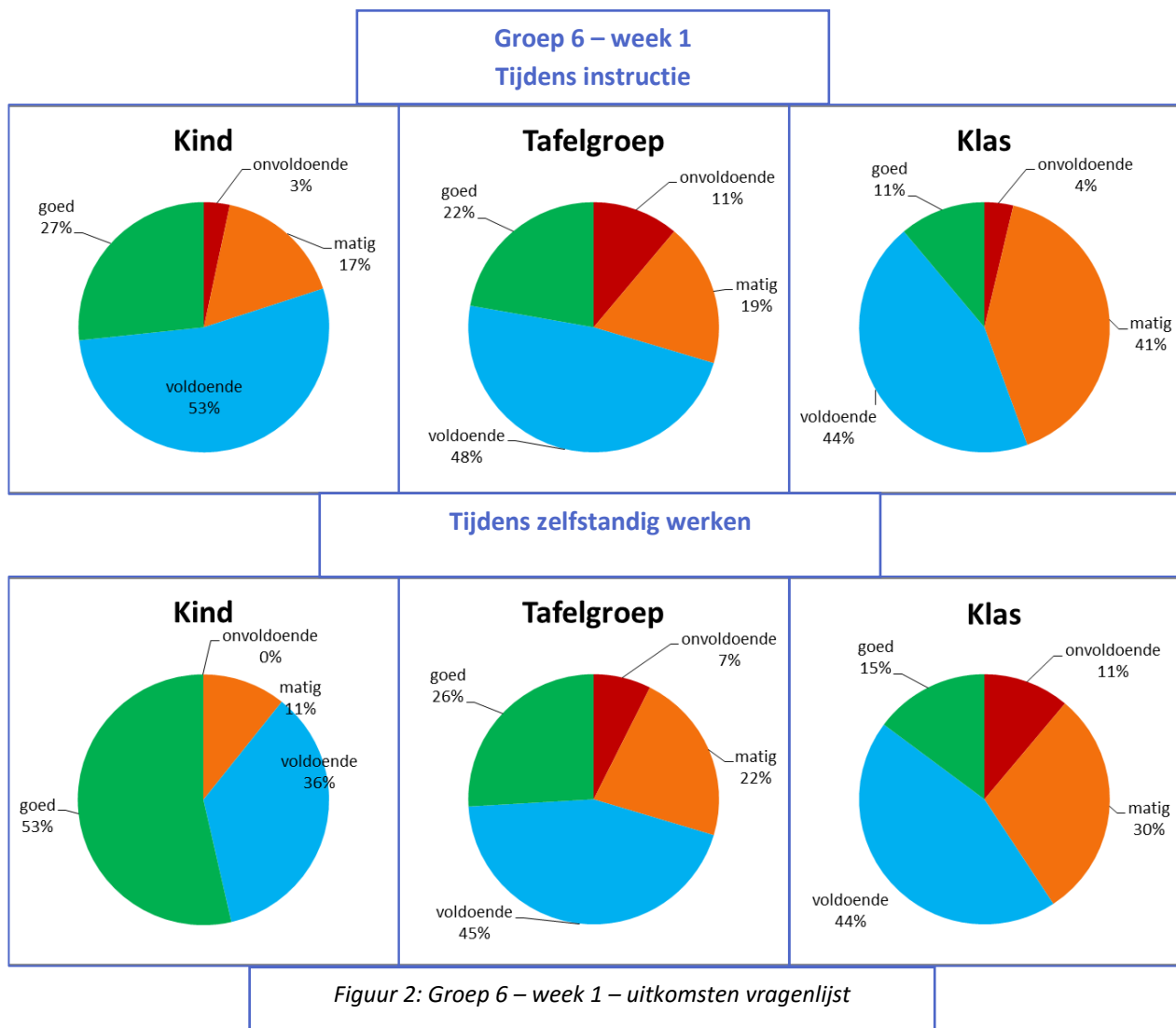
De leerlingen van groep 6 en hun leerkracht, hebben samen de afspraak geformuleerd dat ze sneller stil worden als er om aandacht wordt gevraagd. Hieronder staan cirkeldiagrammen voor de situaties: tijdens instructie en tijdens het zelfstandig werken.

Van de leerlingen van groep 6, beoordeelt 80% zichzelf als voldoende of goed, in het sneller stil worden tijdens de instructie. Zoals te zien is in figuur 2, zijn er ook leerlingen die hun eigen gedrag matig of onvoldoende vinden. In totaal gaat het om ongeveer 30% van de leerlingen.

De tafelgroepjes zijn in groep 6 net deze periode geïntroduceerd. Voor die tijd zat groep 6 in rijtjes. Ondanks dat de leerlingen volgens de leerkracht enthousiast waren over de groepjes, is het opvallend dat 30% het gedrag van de groepsgenoten matig of onvoldoende vindt. Er is weinig verschil te zien tussen instructie en zelfstandig werken.

In de klas als geheel is er tijdens de instructie een evenredige verdeling tussen voldoende en matig. Hierbij valt op dat relatief weinig leerlingen de groep als geheel onvoldoende of juist goed vinden. Het is duidelijk dat de leerlingen de klas in zijn geheel negatiever beleven dan hun eigen gedrag en het gedrag van hun groepsgenoten.

De leerkracht is tevreden over de groep. Hij geeft aan dat de leerlingen in zijn ogen 'goed' scoren, dat ze enthousiast zijn over het aanleren van een nieuwe gedragsafspraken en dat ze hun best doen om het goed te doen.



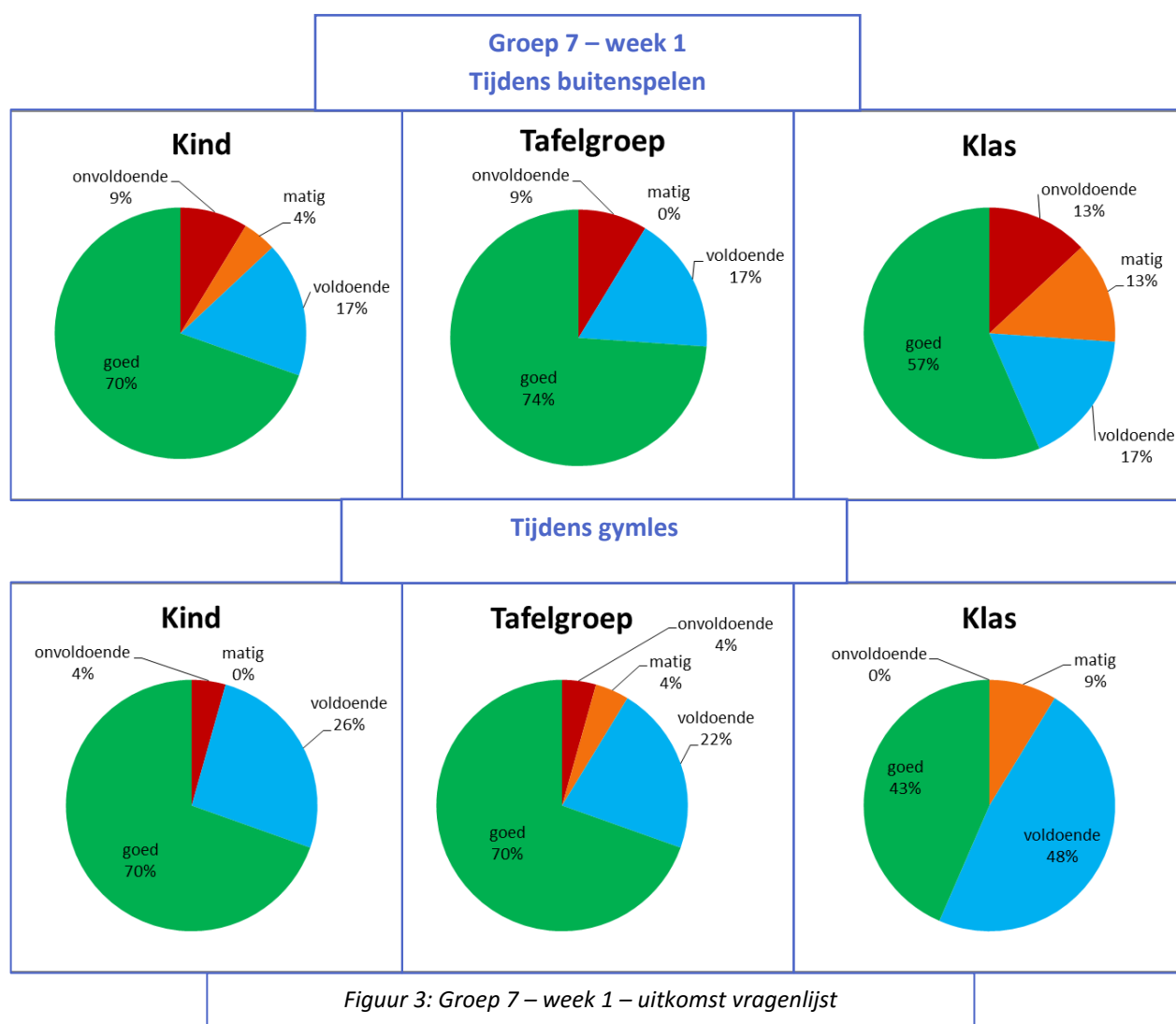
4.2.3 Groep 7 – We zijn vriendelijk tegen elkaar.

Zoals in figuur 3 te zien is, geven de leerlingen aan dat meer dan 75% zich voldoende of goed gedraagt tijdens het buitenspelen en de gymles. Er zijn ook leerlingen die zichzelf matig of onvoldoende scoren.

Groep 7 is overwegend positief als het gaat om het gedrag van de tafelgroepjes. Er is hier weinig verschil tussen het buitenspelen en de gymles.

Als we kijken naar het gedrag van de klas als geheel dan is 74% van de groep tevreden (scoort voldoende of goed) over het vriendelijk zijn naar elkaar. Tijdens de gymles is zelfs 91% positief over het gedrag van de groep. Hoewel dit een overwegend positief beeld is, valt het op dat dit beeld minder positief is dan het beeld van de individuele leerlingen en de tafelgroepjes.

De leerkracht beoordeelt op dit gebied van het buitenspelen, de leerlingen op ‘matig’. Zij geeft aan dat hoewel het gedrag van de leerlingen verbeterd is tijdens de afgelopen periode, er toch dagelijks incidenten zijn waarbij er ruzie ontstaat. Tijdens de gymles ziet zij een positiever beeld en beoordeelt zij de groep ‘voldoende’. Het gaat om enkele leerlingen die opvallend ongewenst en onsportief gedrag vertonen, vertelt zij tijdens een intervisiemoment met haar collega’s.



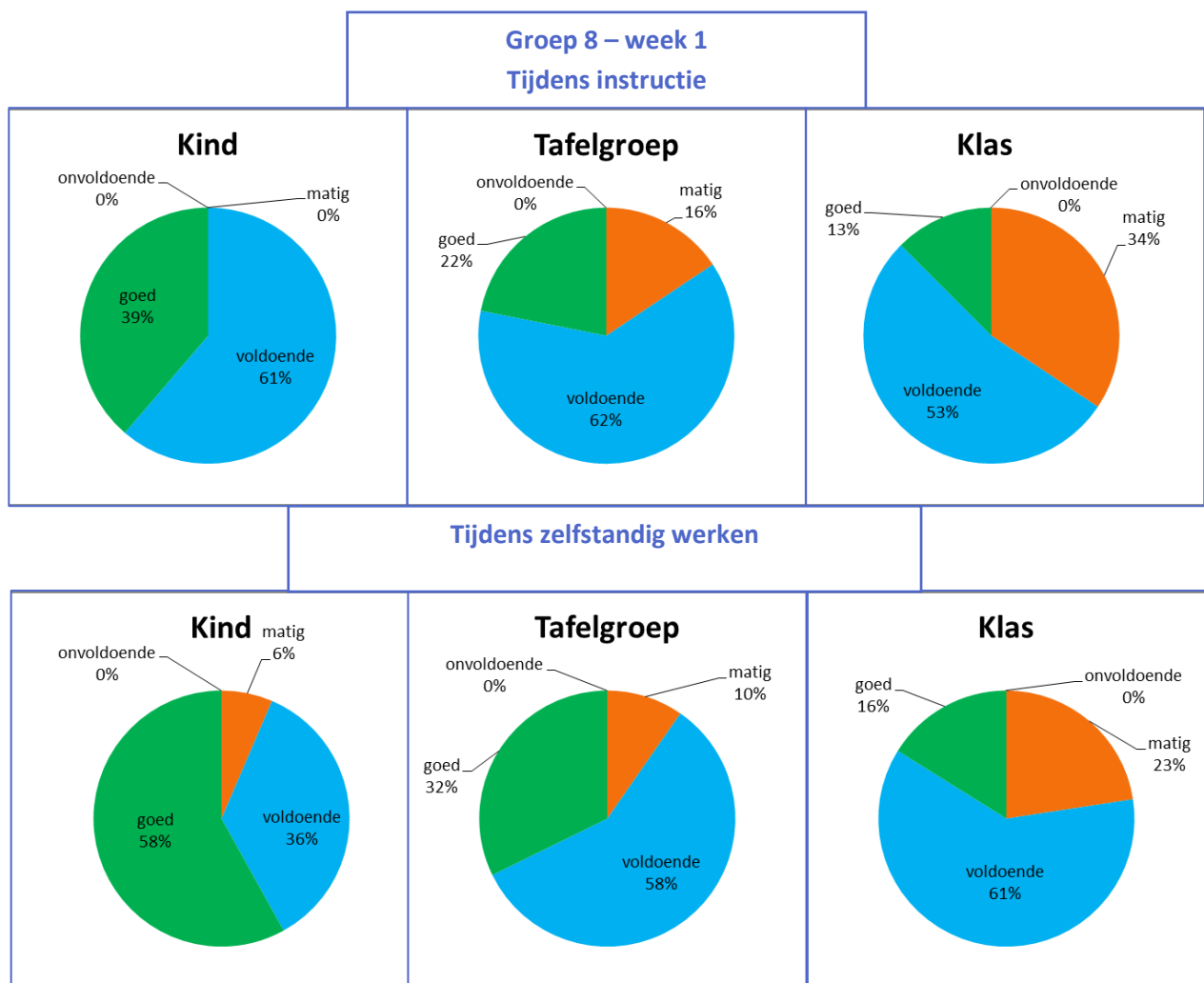
4.2.4 Groep 8 – we zijn stil na het aftellen

Groep 8 had als aandachtspunt: het stil werken en het stil worden door af te tellen. Zoals in figuur 4 te zien is, beoordelen alle leerlingen in groep 8 zichzelf als voldoende of goed op het aspect 'stil zijn' tijdens de instructie. Ook bij het zelfstandig werken is het overgrote deel van de groep positief. Slechts 6% beoordeelt zichzelf hierbij als matig.

Ruim 80% van de leerlingen is tevreden hoe het in het tafelgroepje gaat met betrekking tot het stil zijn tijdens de instructie en tijdens het zelfstandig werken.

In de klas is een ander beeld zichtbaar dan dat van de tafelgroepjes en de individuele leerlingen. De leerlingen zijn minder tevreden over hun klas en dit is zichtbaar in het verminderde percentage dat goed scoorde. Daarnaast is er een grotere groep die de klas als matig beoordeelt; 34% tijdens de instructie en 23% tijdens het zelfstandig werken.

De twee leerkrachten beoordelen de groep beiden als matig. Zij geven aan dat vooral aan het eind van de dag de leerlingen moeilijker gemotiveerd zijn om stil te worden. Ook is het moeilijk om het tijdens het zelfstandig werken stil te krijgen als de leerlingen met elkaar overleggen.



Figuur 4: Groep 8 – week 1 – uitkomst vragenlijst

4.3 Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep na de interventies?

Aan de hand van vragenlijsten die de leerlingen en leerkrachten wekelijks ingevuld hebben, een interview met de leerlingenraad en intervisiemomenten met de leerkrachten, beschrijf ik de uitkomsten van de interventies per groep. Hierbij gebruik ik dezelfde twee onderdelen die ik bij deelvraag 2 heb besproken. Ik vergelijk de belangrijkste verschillen tussen de uitkomsten van week 1 en week 6.

4.3.1 Groep 5 – We luisteren naar elkaar, we zijn stil als een ander praat.

Door middel van het inzetten van gerichte lessen tijdens de SECO-ateliers heeft groep 5 het aandacht hebben voor elkaar, invulling gegeven. Door samen doelen te stellen en deze in de klas op te hangen werden de leerlingen bewust gemaakt van hun gezamenlijke doelen. Door aan dit doel een positieve bekrachtiging te koppelen, waren de leerlingen gemotiveerd om aan het doel te werken.

Door de gastlessen van Fides (De Visser & De Visser, 2013) werd dit verder versterkt en uitgebreid. De taal die Henk de Visser sprak tijdens zijn lessen was helder en vertaalbaar naar de situaties waar de leerlingen zich in bevonden. Door gebruik te maken van symbolen gaf hij de leerlingen inzicht in hun eigen gedrag en gevoelens, maar ook het gedrag en de gevoelens van hun omgeving.

De luier was een belangrijk symbool voor groep 5. De luier staat symbool voor een behoefte niet opgehouden kan worden. In het geval van de leerlingen in de klas, het praten of lachen op een moment waarop dit niet kan. Door dit als zodanig te benoemen in de klas en direct terug te koppelen wat een leerling de volgende keer anders zou kunnen doen, werd elk moment een leermoment.

In figuur 5 is te zien dat de leerlingen over zichzelf na zes weken nog steeds het meest positief zijn. Tijdens de instructie gaat het om 79% die positief is en bij het zelfstandig werken gaat het om maar liefst 92%. In beide gevallen zijn er geen leerlingen die zichzelf als onvoldoende beoordelen.

Bij de tafelgroepen is het opvallend dat het beeld van de leerlingen positiever is dan in week 1. De klas als geheel blijft het meest negatief beleefd worden. Toch is hierin ook verbetering te zien. Waar in week 1, 73% en 82% negatief was (onvoldoende en matig) is dat nu nog maar 40% en 29%.

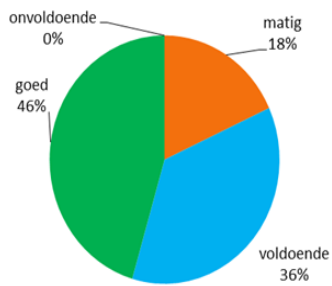
De huidige invalkracht, beoordeelt de groep als matig tijdens de instructie en voldoende tijdens het zelfstandig werken. Zij geeft aan dat het gaat om een kleine groep leerlingen die blijft praten tijdens de les, het overgrote deel van de groep zet stappen vooruit. Ze schrijft in haar evaluatieformulier dat er meer rust in de groep is gekomen. De aandacht is beter tijdens de instructie en het zelfstandige werken.

Groep 5 – tijdens instructie

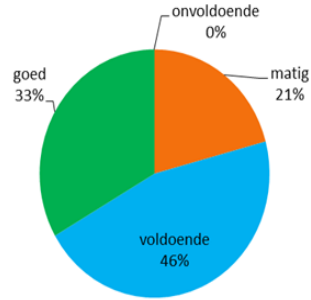
Week 1

week 6

Kind



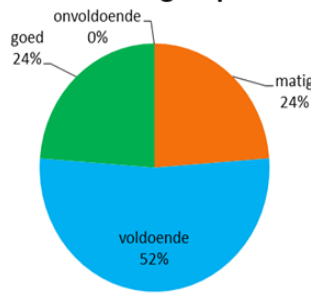
Kind



Tafelgroep



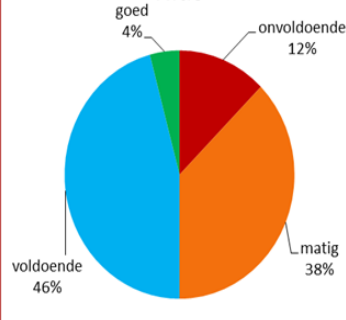
Tafelgroep



Klas



Klas



Groep 5 – tijdens zelfstandig werken

Week 1

week 6

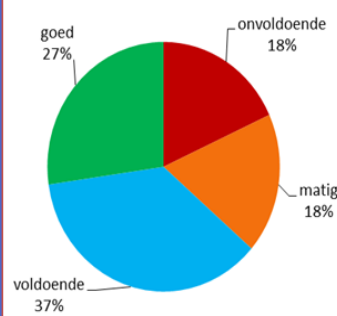
Kind



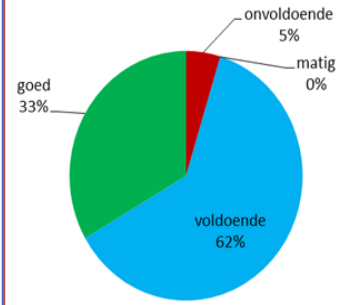
Kind



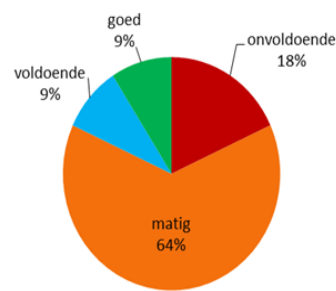
Tafelgroep



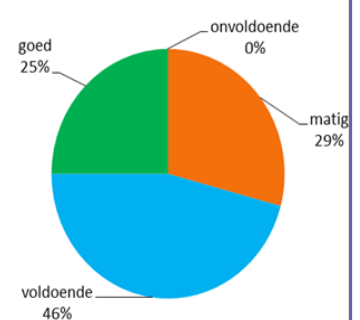
Tafelgroep



Klas



Klas



Figuur 5: Groep 5 – week 1 & 6 – uitkomsten vragenlijsten.

4.3.2 Groep 6 – We worden sneller stil

De leerlingen geven aan dat ze vooruit zijn gegaan bij zowel het stil zijn tijdens instructie als tijdens zelfstandig werken. Opvallend is dat meer leerlingen zichzelf onvoldoende beoordelen dan in week 1.

Ook op groepsniveau is een groei te zien. De tafelgroepjes verbeteren van 70% naar 89% tijdens de instructie en van 71% naar 92% voldoende of goed, tijdens zelfstandig werken. Tijdens de instructie scoort geen enkel groepje meer onvoldoende.

Op klassenniveau is wederom groei te zien. Tijdens instructie is zichtbaar dat de voldoende en goed scores stijgen van 55% naar 83%. Tijdens het zelfstandig werken is er een groei te zien van 32%.

In groep 6 heeft de leerkracht ingezet op de zelfstandigheid van de leerlingen. Hij heeft tafelgroepjes geïntroduceerd aan de start van het traject. Hierbij heeft hij de leerlingen een taak gegeven om het groepje te leiden. De groepsleiders zijn medeverantwoordelijk voor de rust in de groep. Door er een spelelement in te zetten beconcurrerde de groepen elkaar waardoor het stil zijn werd gestimuleerd en elk groepje als eerste stil wilde zitten.

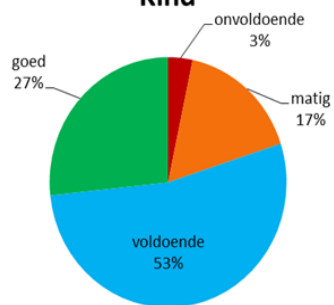
De leerkracht beperkte zich niet tot één afspraak maar bouwde dit in de loop van de weken uit. Hier kwam de werkhouding van de leerlingen bij kijken. Hij werkt nu aan het stimuleren van zelfstandig werk nakijken. Hiervan geeft hij aan dat dit nog geen automatisme is. Het rustig werken en stil zijn tijdens de instructie is nu wel geautomatiseerd. Hij beoordeelt de groep hier 'goed' op.

Groep 6 – tijdens instructie

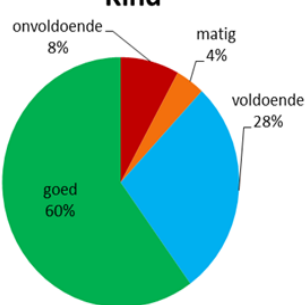
Week 1

week 6

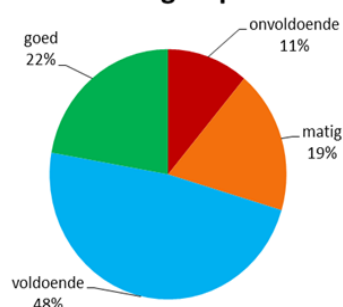
Kind



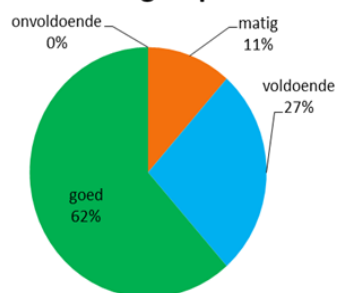
Kind



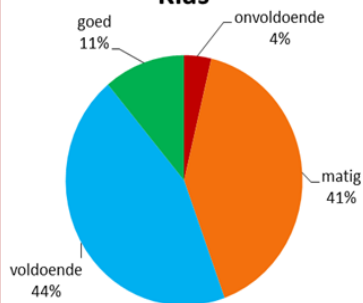
Tafelgroep



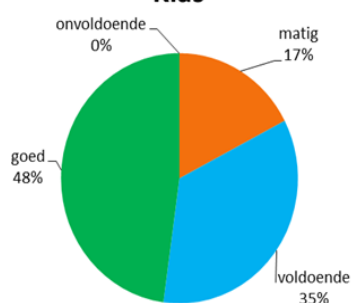
Tafelgroep



Klas



Klas

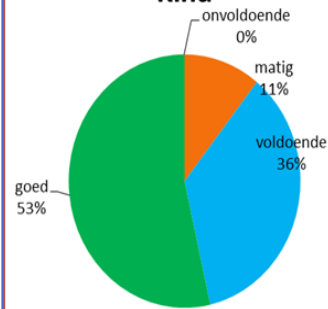


Groep 6 – tijdens zelfstandig werken

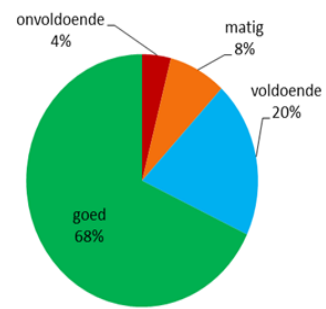
Week 1

week 6

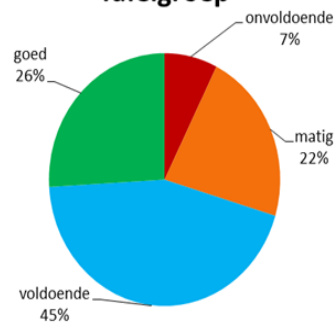
Kind



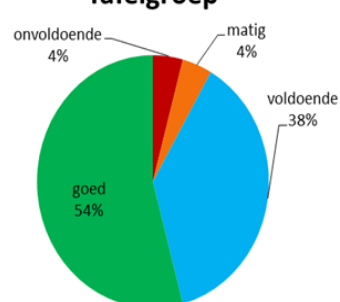
Kind



Tafelgroep



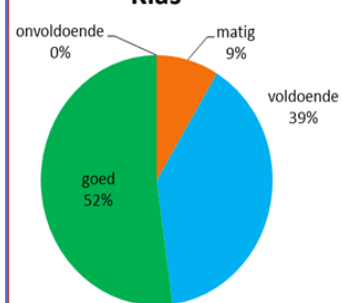
Tafelgroep



Klas



Klas



Figuur 6: Groep 6 – week 1 & 6 – uitkomsten vragenlijsten

4.3.3 Groep 7 – We zijn vriendelijk tegen elkaar

Door de gastlessen van Fides (De Visser & De Visser, 2013) hebben de leerlingen inzicht gekregen in hun eigen zelfvertrouwen en gevoelens. Er is met drama-activiteiten geoefend met moeilijke situaties die de leerlingen konden uitspelen vanuit verschillende rollen en waarop ze konden reflecteren. Het geven van complimenten en deze kunnen ontvangen was een onderdeel van de SECO-lessen.

Er werd met een geheime held gewerkt. Een leerling die gedurende de dag in de gaten wordt gehouden op het aandachtsgebied, in dit geval: vriendelijk zijn. Lukte het de leerling om dit te doen, dan werd hij/zij bekend gemaakt aan het eind van de dag. Lukte het niet, dan werd alleen dit medegedeeld. Door de dag heen werden complimenten gemaakt door middel van Classdojo® waarmee de leerlingen punten kunnen verdienen voor positief gedrag.

Het woord ‘aandacht’ stond centraal in groep 7: aandacht voor elkaar, de leerkracht en jezelf. Dit werd gebruikt om letterlijk de aandacht te vragen, maar ook om inzicht te bieden in de gevoelens van een leerling en waar deze vandaan kwamen. De matroesjka werd als symbool gebruikt om weer te geven hoe ver een opmerking of situatie bij iemand ‘binnen’ kan komen. De leerlingen gebruikten deze symboliek om te verwoorden hoe iets hen geraakt had of om een conflict bespreekbaar te maken.

Het feit dat vanuit Fides (De Visser & De Visser, 2013) niet wordt gesproken over iets ‘fout’ doen, maar dat er wordt benoemd dat iets lastig is of nog geleerd moet worden, maakte het voor de leerkracht van groep 7 mogelijk om rustig te reageren en met de leerlingen in dialoog te gaan in plaats van alleen te corrigeren op het ongewenste gedrag. Voorheen was er weinig dialoog, waardoor verkenning van het achterliggende probleem achter bleef.

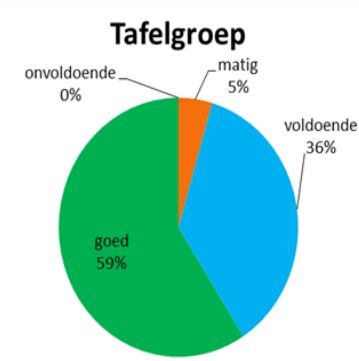
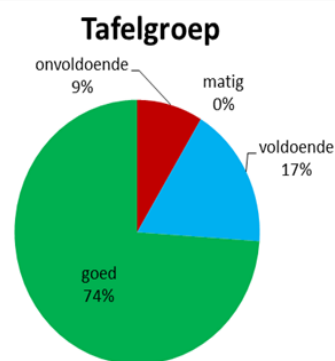
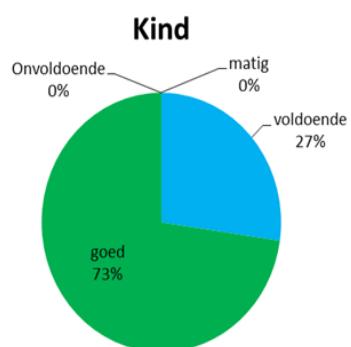
In groep 7 is opvallend dat 100% van de leerlingen zichzelf in week 6 voldoende of goed beoordeelt voor zowel de gymles als het buitenspelen (figuur 7). De tafelgroepen zijn in week 6 net als week 1 ook positief beoordeeld. Tijdens de gymles gaat het van 82% naar 100% voldoende en goed. De klas komt in week 6 ook minder positief naar voren dan de tafelgroepjes en individuele leerlingen. Toch is er op alle gebieden groei te zien in de beoordeling.

De leerkracht geeft de groep tijdens het buitenspelen nu een voldoende. Er zijn minder ruzies en de leerlingen kunnen kleine incidenten beter zelf oplossen. De spreuk: iedereen mag meedoen, is ingeslepen en gewoonte geworden. Tijdens de gymles krijgt de klas een goede beoordeling van de leerkracht. Zij geeft aan dat de leerlingen geen ruzie meer maken en sportief samen spelen. Hierbij worden wisselende teams gemaakt en mag iedere leerling deelnemen aan een spel.

Groep 7 – tijdens buitenspelen

Week 1

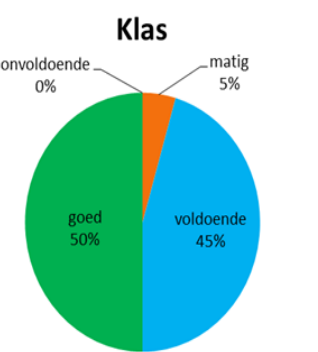
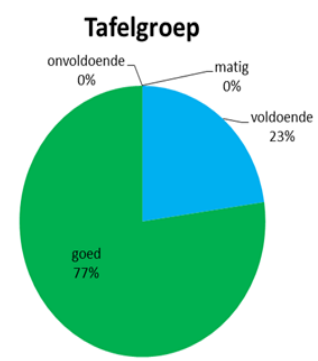
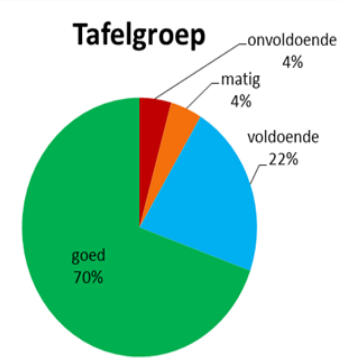
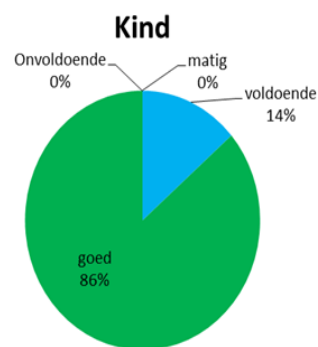
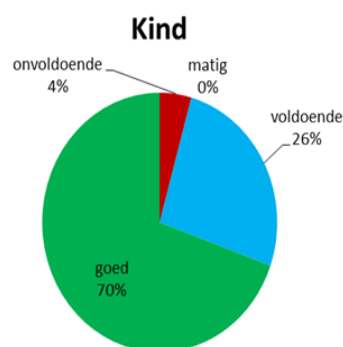
week 6



Groep 7 – tijdens gymles

Week 1

week 6



Figuur 7: Groep 7 – week 1 & 6 – uitkomsten vragenlijsten

4.3.4 Groep 8 – we zijn stil na het aftellen & we kunnen de behoefte ophouden.

In groep 8 werd ingezet op het werken met een combinatie van straffen en belonen. Hierbij werd classdojo® als middel ingezet om inzichtelijk te maken hoe het ging. Per week hebben ze gezamenlijk een doel gesteld voor het aantal punten dat behaald moest worden. Dit werd bekrachtigd door een beloning bij een bepaald aantal behaalde punten. Daarnaast werd besproken wat al goed werkte en wat aangepast moest worden. Zo is het aantal tellen veranderd, aangepast en uiteindelijk losgelaten zodat de leerlingen zelf bepaalden en aanvoelden hoe snel ze stil moesten zijn.

Er is aandacht geweest voor de stemniveaus binnen de klas. Afspraken over het volume zijn gemaakt en gehanteerd tijdens het zelfstandig werken. Hierdoor kon de leerkracht eerder ingrijpen bij het hardop praten of fluisteren als dit niet de bedoeling was.

Daarnaast nam de leerkracht het taalgebruik van Fides (De Visser & De Visser, 2013) over van haar collega's en gebruikte dit om groep 8 bewust te maken van de wijze waarop ze zich gedragen. Vooral het 'luiermoment' had veel invloed op het gedrag in groep 8. De leerkracht bereikte hiermee dat de leerlingen in de gaten kregen dat het iets was wat ze konden trainen en oefenen. Door het op deze manier te bekijken kon ze zelf zonder emotie reageren en het gedrag als leerpunt benoemen.

In figuur 8 is zichtbaar dat groep 8 zichzelf heeft beoordeeld tijdens instructie en zelfstandig werken: namelijk 100% positief. De tafelgroepen hadden in week 1, 16% matig bij instructie en 10% matig bij het zelfstandig werken. In week 6 is dat 0%. Het percentage 'goed' is flink gegroeid van 27% naar 79% tijdens instructies en van 32% naar 82% tijdens het zelfstandig werken.

Het meest opvallende is het verschil in beoordeling van de klas. Waar in week 1, 34% van de leerlingen vond dat de klas zich matig gedroeg, was dit in week 6 nog maar 6%. Tijdens het zelfstandig werken 23% matig in week 1 naar 0% in week 6. De leerlingen geven in de leerlingenraad aan dat hun klasgenoten zich nu beter gedragen.

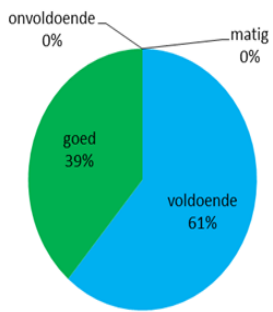
De leerkrachten geven aan dat ze de groep op beide gebieden voldoende beoordelen, maar dat er veel wisseling zichtbaar is in de groep. Waar de maandag mogelijk goed gaat, kan een donderdag juist onvoldoende zijn. In algemene zin zien zij vooruitgang bij de betrokkenheid van de leerlingen en het aanspreken van elkaar op hun gedrag.

Groep 8 – tijdens instructie

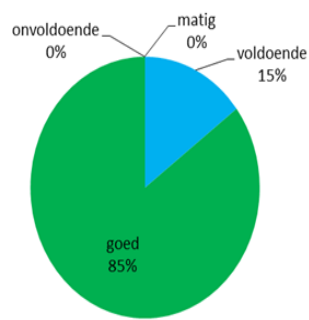
Week 1

week 6

Kind



Kind

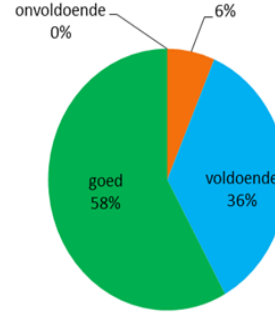


Groep 8 – tijdens zelfstandig werken

Week 1

week 6

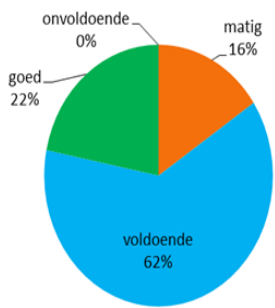
Kind



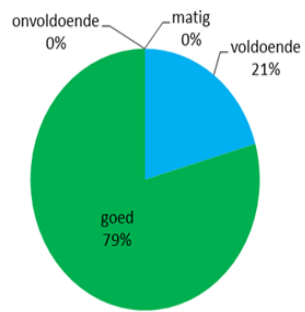
Kind



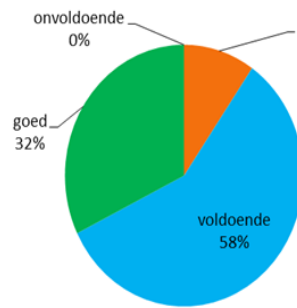
Tafelgroep



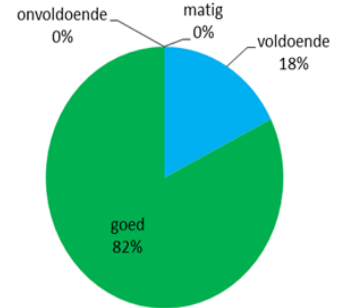
Tafelgroep



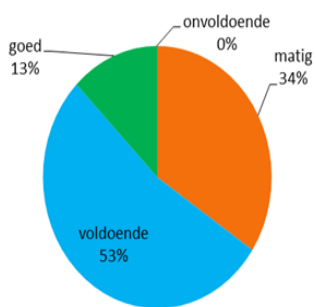
Tafelgroep



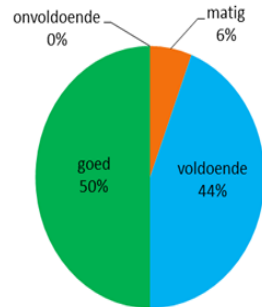
Tafelgroep



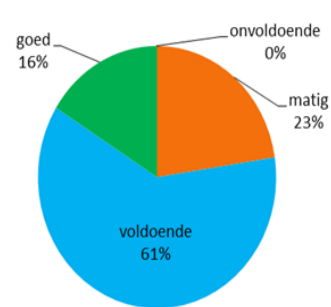
Klas



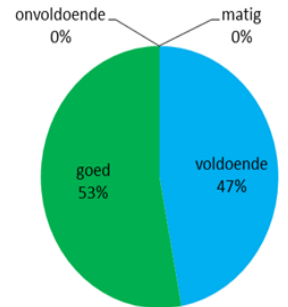
Klas



Klas



Klas



Figuur 8: Groep 8 – week 1 & 6 – uitkomsten vragenlijsten

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk geef ik de conclusies van de resultaten per deelvraag. Daarnaast bespreek ik de discussiepunten van het onderzoek en doe ik aanbevelingen voor de toekomst voor zowel de school als voor vervolgonderzoek.

5.1 Deelvraag 1: Op welke gebieden zijn interventies rondom het gedrag van leerlingen van groep 5 t/m 8 nodig?

Na inventarisatie bij de leerlingen is gebleken dat in groep 5, 6 en 8 behoefte was om te werken aan het sneller stil worden tijdens de lessen. De nadruk lag hierbij vooral op het stil zijn tijdens de instructies en tijdens het zelfstandig werken. Dit past bij het beeld dat Van der Wolf & Van Beukering (2011) schetsen over ordeproblemen, waaraan probleemgedrag vaak gekoppeld wordt.

In groep 7 lag de behoefte op het sociale aspect in de omgang met elkaar. In groep 5 en 7 was het aandachtspunt vanuit Fides (De Visser & De Visser, 2013) het zelfvertrouwen van de leerlingen. Dit werd toen geïntegreerd in het aanbod van de leerkrachten in groep 5 t/m 8.

In groep 6 en 8 werden de afspraken gaandeweg uitgebreid als een doel behaald was. De leerkracht van groep 6 gaf aan dat een nieuwe regel enthousiast werd aangepakt, maar dat hierdoor de oude afspraak op de achtergrond raakte. In groep 8 werd de afspraak uitgebreid met de behoefte ophouden om te praten; de zogenaamde luiermomenten (De Visser & De Visser, 2013). Dit sluit aan bij de executieve functies rondom inhibitiecontrole waar Van Overveld (2013) over spreekt.

5.2 Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep voor de interventies?

In algemene zin zijn de leerlingen positief over hun eigen gedrag en scoren ze gemiddeld op alle onderdelen een voldoende. Opvallend is dat in alle groepen de beoordeling voor de klas het minst positief is op alle onderdelen. De tafelgroepjes scoren iets beter en de leerlingen zijn het meest positief over hun eigen gedrag.

De leerkrachten beoordelen de groep als geheel, maar geven in gesprekken aan dat het probleemgedrag zich voordoet bij enkele leerlingen. Hierbij is de verhouding niet zoals Posthumus (in Van der Wolf & Van Beukering, 2011) zegt. Het percentage leerlingen is minder dan 25%. De verhouding past hierbij beter bij de verdeling die vanuit het PBS gedachtegoed aangehouden wordt (Golly & Sprague, 2015). De leerkrachten geven aan zich wel in deze verdeling te kunnen vinden.

5.3 Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen van groep 5 t/m 8 het gedrag van hun groep na de interventies?

Groep 5 is het meest gegroeid van de deelnemende groepen. De leerlingen kijken positiever naar hun eigen gedrag, maar ook zeker naar het gedrag van de klas als geheel. Hierbij lijkt het besef van de ander (Van Overveld, 2013) beter ontwikkeld is. Het kan zijn dat dit te maken heeft met het accepteren van klasgenoten die anders zijn.

In groep 5, 6 en 8 is de aandacht vooral uitgegaan naar het richten van de aandacht en deze vasthouden (Horeweg, 2015). Hierbij ging het in deze groepen voornamelijk om het stil zijn tijdens de instructie en het zelfstandig werken. Vooral tijdens het zelfstandig werken werd dit als moeilijk ervaren omdat leerlingen dan langere tijd achtereenvolgend moeten werken zonder hierbij te praten.

In groep 7 lag de nadruk meer op emotieregulatie (Horeweg, 2015) waarbij de relatie met andere leerlingen, het omgaan met teleurstellingen en het omgaan met uitstel belangrijke aspecten waren. Dit blijft een aandachtspunt in de groep.

De executieve functie 'aandacht richten/vasthouden/wisselen' (Horeweg, 2015) heeft in de groepen de meeste aandacht gekregen. Hierin is zichtbaar dat de leerlingen in groep 5, 6 en 8 vooral tijdens instructiemomenten moeite hebben met volgehouden aandacht. In alle groepen werd beroep gedaan op het zelfregulerend vermogen (Horeweg, 2015) van de leerlingen. Doordat de leerlingen naar hun eigen gedrag moesten kijken bij het invullen van de vragenlijsten kregen ze ook meer inzicht in hun zelfregulerende vermogen. Dit geldt ook voor de leerkrachten die hun eigen gedrag evalueerden in de vragenlijsten. Ook zij werden gevraagd om het gedrag van de leerlingen, maar ook hun eigen gedrag te evalueren. Hierbij is ook gebruik gemaakt van feedback middels het interview van de leerlingenraad en de vragenlijsten van de leerlingen. Daarmee is feedback vanuit de leerlingen naar de leerkrachten gegeven. Hattie & Timperley (2007) geven aan dat dit een effectief middel is om gewenst gedrag te bekrachtigen. Door in gesprek te gaan over het geobserveerde gedrag, kon steeds gekeken worden naar toepassingen waarbij ongewenste gedrag veranderd werd.

Aan de hand van de vragenlijsten kan ik concluderen dat in groep 5 t/m 8 in week 6 positiever is over het gedrag van de leerlingen dan in week 1.

5.4 Hoofdvraag: In hoeverre treedt gedragsverandering op bij de leerlingen van groep 5 t/m 8 binnen basisschool X na dagelijkse interventies binnen de groep?

Aan de hand van de ingevulde vragenlijsten, de intervisiemomenten met de collega's en het interview met de leerlingenraad is te concluderen dat het gedrag van de leerlingen in groep 5 t/m 8 veranderd is. Deze verandering is een verandering in positieve zin. Zowel de leerlingen als de leerkrachten merken dit.

In de vragenlijsten is een duidelijk verschil te zien tussen de eerste week en de laatste week van het onderzoek. In alle groepen is verbetering in de scores zichtbaar. Zowel de leerlingen als de leerkrachten vullen de vragenlijst positiever in dan in de eerste week. Waar dit niet het geval is bij de leerkrachten, geven zij in gesprekken aan dat ze het doel bijgesteld hebben en nu hogere verwachtingen hebben van hun leerlingen.

De leerkrachten die vakateliers verzorgen in deze groepen reageren ook positief op de veranderingen in het gedrag van de leerlingen. Zij geven hierbij vooral feedback op het proces (Van der Wolf & Van Beukering, 2011), gericht op het bekrachtigen van het gewenste gedrag.

In gesprekken met collega's van groep 3 t/m 8 werd duidelijk dat de leerkrachten merkten dat er aan de afspraken gewerkt werd. Doordat de leerkrachten hiermee bezig waren, werd er meer gedeeld binnen het team over wat er gedaan werd, waar de leerkrachten tegenaan liepen maar ook wat er goed ging. Doordat dit meer met elkaar gedeeld werd, was men beter op de hoogte van wat er in een groep speelde. Dit resulteerde in leerkrachten die dezelfde taal gingen spreken en het hadden over 'aandacht', 'luiermomenten' en 'reageren met één ballon'. Door samen dezelfde gedragsverwachtingen te hebben (Golly & Sprague, 2015) ontstond er duidelijkheid binnen het team. Hierdoor is het voor alle leerkrachten makkelijker om consequent om te gaan met zowel het gewenste als het ongewenste gedrag.

5.5 Discussie

In alle groepen was opvallend dat de leerlingen zichzelf positiever beoordelen dan hun tafelgroepjes, maar de klassen komen er het meest negatief uit. Het is interessant om hierbij te bedenken of het gaat om het feit dat veel leerlingen samen altijd meer geluid maken dan een enkele leerling en of dit in de beoordeling heeft meegewogen. Mogelijk is het zo dat een paar leerlingen meer geluid maken, maar hier zelf geen last van hebben of dit niet in de gaten hebben waardoor ze zichzelf positief beoordelen. Andere leerlingen die hier wel last van hebben beoordelen de klas of het tafelgroepje op dit gedrag.

Na het analyseren van de vragenlijsten van de eerste drie weken bleek dat de leerlingen bij de vragenlijst bij de vraag 'Hoe vind je dat het gaat bij: anders, namelijk...' allemaal iets anders in gedachte hadden. Dit hadden ze niet op het formulier vermeld, waardoor deze data onduidelijk en onbruikbaar werd. Hieraan heb ik geen conclusies kunnen verbinden.

Later is er in het intervisiemoment met de leerkrachten besloten om bij het punt 'anders, namelijk...', 'bij de invaller' in te vullen zodat de data te gebruiken en te vergelijken was. Hierdoor was de latere data wel bruikbaar en kwam er ook een duidelijk beeld naar voren dat de leerlingen in alle groepen minder tevreden zijn over hun gedrag bij een invalkracht. De leerlingenraad bevestigt dit door aan te geven dat bij invalkrachten de leerlingen zich anders gedragen. Daarnaast geven ze aan dat de leerkrachten de geldende afspraken en regels niet kennen of anders toepassen waardoor er onduidelijkheid ontstaat. Hieruit kan ik concluderen dat er vanuit de leerlingen behoefte is aan duidelijke afspraken.

Tijdens de intervisiemomenten werden de interventies vanuit de verschillende groepen met elkaar besproken. Dit maakte dat de leerkrachten tot andere inzichten kwamen en methodieken van elkaar over gingen nemen. Hierdoor is er geen duidelijke conclusie te trekken op hoeveel effect één specifieke interventie heeft omdat deze tussentijds bijgesteld en aangepast is. De werkwijze en benadering vanuit Fides (De Visser & De Visser, 2013) werd door de leerkrachten van groep 6 en 8 opgepakt en geïntegreerd in hun eigen werkwijze. Hierdoor is het traject anders verlopen dan verwacht en hebben de leerkrachten bewust gekozen voor een verandering in hun eigen aanpak.

Opvallend is dat er in drie van de vier groepen de behoefte is, om te werken aan het sneller stil zijn. De vraag die in mij opkomt is of dit vanuit de leerlingen komt omdat ze hier zelf behoefte aan hebben of omdat ze denken dat de leerkrachten hier behoefte aan hebben. In het gesprek met de leerlingenraad kwam naar voren dat leerlingen het vervelend vinden om steeds te moeten wachten en dat ze het zielig vinden voor de leerkracht. Het lijkt een combinatie van deze twee factoren te zijn.

Door de vele wisselingen in groep 5 was het moeilijk om het onderzoek daar uit te voeren. De vaste leerkracht is in maart met pensioen gegaan en de andere vaste leerkracht werd langdurig ziek. Doordat er bijna wekelijks nieuwe leerkrachten waren, was het moeilijk om interventies te plannen die door de invalkrachten opgepakt konden worden. Daarnaast kwam Fides (De Visser & De Visser, 2013) in beeld en kregen de leerlingen gastlessen van Henk en Ingrid de Visser. Dit maakte dat de nadruk van het onderzoek kwam te liggen op de methodiek van Fides.

In groep 6 zijn er meerdere afspraken aangepakt waardoor de leerkracht aangaf dat de focus verschoof van de eerste afspraak naar de nieuwe afspraak. Hierdoor is het effect van de afspraak minder duidelijk naar voren gekomen in de vragenlijsten. In het vervolg zou ik de interventies beperken tot één afspraak per periode.

In groep 7 is er gekeken naar het buitenspelen en de gymlessen. De leerlingen hebben hierbij voor hun tafelgroepje de data ingevoerd terwijl ze tijdens het buitenspelen en de gymles juist vaak in andere groepen zitten. Bij navraag hierover bleek dat de leerlingen dit op verschillende manieren geïnterpreteerd hadden. De één had gekeken naar het groepje waar mee gespeeld werd, terwijl anderen hadden nagedacht over hun tafelgroepje en of ze daarvan iets gezien of gemerkt hadden tijdens de gymles en het buitenspelen. Hierdoor zijn deze data onbetrouwbaar te noemen.

In groep 8 speelde de laatste weken het feit dat de eindcito geweest was en dat de leerlingen zichtbaar minder gemotiveerd waren om te werken. Hierdoor was het voor de leerkrachten ook

moeilijker om de leerlingen stil te krijgen en aan het werk te houden. Hierdoor was het moeilijk in te schatten of de data van groep 8 volledig betrouwbaar was of sociaal wenselijk ingevuld is.

5.6 Aanbevelingen voor de toekomst

In een teamvergadering presenteerde ik in april de werkwijze van Fides (De Visser & De Visser, 2013) aan het team. Hierin heb ik de symbolen en de achterliggende denkwijze gedeeld. Het team was hier enthousiast over en heeft nu unaniem besloten om deze werkwijze volgend schooljaar door de hele school in te voeren. Dit was voor mij een onverwachte wending binnen het team omdat de leerkrachten op het gebied van SECO niet op één lijn zitten. Hieruit blijkt dat er behoefte is aan uniformiteit in de aanpak van gedrag binnen de school. Volgend schooljaar zal ik verantwoordelijk zijn voor het implementeren van deze methodiek door de hele school.

Voor de implementatie van Fides (De Visser & De Visser, 2013) is het van belang dat er met regelmaat aandacht voor is binnen de teamvergaderingen. In aansluiting bij Van Rooijen- Mutsaers, Ince & Rietveld (2014) vind ik dat intervisiemomenten belangrijk zijn voor het uitwisselen van ervaringen, succesmomenten, maar ook vraagstukken waar een leerkracht nog mee zit. Hier wil ik volgend schooljaar maandelijks gebruik van maken om te zorgen dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de successen en vraagstukken uit andere groepen.

Het zou interessant zijn om te onderzoeken welke effecten het invoeren van de werkwijze van Fides (De Visser & De Visser, 2013) op de hele school heeft, wat hiervan merkbaar is voor ouders, maar ook wat de lange termijn effecten zijn.

Vanuit de uitkomsten van de afgelopen interventies, is het interessant om te onderzoeken of deze werkwijzen voor andere afspraken binnen de school zou kunnen werken. Hierbij zou schoolbreed onderzoek gewenst zijn om een compleet beeld te krijgen van alle leerlingen en leerkrachten. De leerkrachten van groep 5 t/m 8 zijn na het onderzoek verder gegaan met hun gekozen werkwijze en werken nog steeds aan de verschillende doelen in de groep. Hierover blijven intervisiemomenten ingevuld worden en wordt er verder gebouwd aan de visie voor de toekomst op SECO.

In de toekomst zou aanvullend onderzoek naar de oorzaak van het gedrag van de leerlingen van groep 5 t/m 8 bij invalkrachten kunnen plaatsvinden. Het lijkt mij van belang om te weten hoe het komt dat de leerlingen in deze groepen moeite hebben om zich aan de gemaakte afspraken te houden als er een andere leerkracht voor de groep staat.

6. Literatuurlijst

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010) Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO. Geraadpleegd op 10 juni 2017 van www.vereniginghogescholen.nl.

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, de, M., Peters, V. Velden, van der, T (2013) *Onderzoek, Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers.

Bronfenbrenner, U. (1977) Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Covey, S., Merrill, R. & Merrill, R. (2011) *Prioriteiten, effectieve keuzes in leven en werk*. Amsterdam: Business contact.

Egmond, van, F. (2011) *Basisboek De Noordwijkse Methode*. Noordwijk: Stichting De Noordwijkse Methode.

Golly, A. & Sprague, J. (2015) *Positive behavior support. Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Pica.

Horeweg, A. (2017) Geraadpleegd op 29-05-2017 van <http://gedragsproblemenindeklas.nl/>.

Horeweg, A. (2015) *Gedragsproblemen in de klas in het basisonderwijs*. Houten: Lannoo Campus

Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Jeninga, J. (z.j.) *De begeleiding van een groep*. Fontys OSO.

Laevers, F. (1994) *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. Leuven: Cego publishers.

Laevers, F. (2013) Geraadpleegd op 05-06-2017 van <http://nivoz.nl/artikelen/welbevinden-en-betrokkenheid-als-kwaliteitscriteria-voor-goed-onderwijs/>.

Lange, de, R., Schuman, H, Montessori, N.M. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Meersbergen, E. van & Jeninga J. (2012) De ecologie van de leerling, een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2012(51) 175-185.

Nederlands Jeugdinstituut, (2017). Geraadpleegd op 29-05-2017 van <http://www.nji.nl/Gedragsproblemen-Probleemschets-Definitie>.

Nelis, H. & Sark, van, S. (2016) *Motivatatie binnenstebuiten*. Utrecht: Kosmos.

Overveld, van, K. (2013) *Groepsplan gedrag*. Huizen: Pica.

Ponte, P. (2002) *Actie-onderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Rooijen-Mutsaers, van, K., Ince, D. & Rietveld, L. (2014) Wat werkt bij coaching, intervisie & coaching? Geraadpleegd op 11-06-2017 van <http://www.nji.nl/>.

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

Tuckman, B.W. (2001) Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63(6), 384–99.

Visser, de, H & Visser, de, I (2013) *Ik maak me sterk. Een boek voor de leerkracht over zelfvertrouwen en weerbaarheid*. Heeswijk-Dinther: Esstede

Walraven, M. Kieft, M. & Broekman, L. (2011) *Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen*. Utrecht: Oberon.

Wolf, van der, K. & Beukering, van, T. (2011) *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.

Ysseldyke, J.E., Algozzine, B. & Thurlow, M.L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

7. Bijlagen

7.1 Intervisie vragen leerkrachten

Vragen collega's

1. Welke afspraak/afspraken heb je in de groep behandeld?
2. Hoe heb je aan deze afspraak aandacht besteed?
3. Signaleer je verandering in het gedrag van de kinderen met betrekking tot de gemaakte afspraak in groep?
 - a. Zo ja, wat heb je gemerkt?
 - b. Zo nee, welke verandering had je voor ogen en wat zie je nu?
Wat heeft je groep nodig om tot deze verandering te komen?
Wat heb jij nodig om verder te komen en wat kunnen je collega's of kan de gedragsspecialist hierin betekenen?
4. Wat vind je fijn aan de manier waarop je nu in je groep werkt?
5. Welke vragen/dilemma's heb je nog voor je collega's?

7.2 Vragenlijst leerlingen

Vragenlijst leerlingen groep 5 t/m 8

Naam: _____

Datum: _____

Je vult deze lijst in voor de afspraak die je in de klas samen hebt gemaakt, waar je deze week aan gaat werken.

		onvoldoende	matig	voldoende	goed
1	Hoe vind je dat dit bij jezelf gaat? Dit gaat.....				
	a. Tijdens instructie	0	0	0	0
	b. Tijdens het zelfstandig werken	0	0	0	0
	c. Tijdens de pauze	0	0	0	0
	d. Tijdens het buitenspelen	0	0	0	0
	e. Tijdens de gymles	0	0	0	0
	f. Tijdens het vakatelier	0	0	0	0
	g. Tijdens het keuze-atelier	0	0	0	0
	h. Anders, namelijk....	0	0	0	0

		onvoldoende	matig	voldoende	goed
2	Hoe vind je dat dit in je groepje gaat? Dit gaat.....				
	a. Tijdens instructie	0	0	0	0
	b. Tijdens het zelfstandig werken	0	0	0	0
	c. Tijdens de pauze	0	0	0	0
	d. Tijdens het buitenspelen	0	0	0	0
	e. Tijdens de gymles	0	0	0	0
	f. Tijdens het vakatelier	0	0	0	0
	g. Tijdens het keuze-atelier	0	0	0	0
	h. Anders, namelijk....	0	0	0	0

		onvoldoende	matig	voldoende	goed
3	Hoe vind je dat dit bij de hele klas gaat? Dit gaat.....				
	a. Tijdens instructie	0	0	0	0
	b. Tijdens het zelfstandig werken	0	0	0	0
	c. Tijdens de pauze	0	0	0	0
	d. Tijdens het buitenspelen	0	0	0	0
	e. Tijdens de gymles	0	0	0	0
	f. Tijdens het vakatelier	0	0	0	0

g.	Tijdens het keuze-atelier	0	0	0	0
h.	Anders, namelijk....	0	0	0	0

4	Welke tips en/of tops heb je?	
a.	Tijdens instructie	
b.	Tijdens het zelfstandig werken	
c.	Tijdens de pauze	
d.	Tijdens het buitenspelen	
e.	Tijdens de gymles	
f.	Tijdens het vakatelier	
g.	Tijdens het keuze-atelier	
h.	Anders, namelijk....	

7.3 Vragenlijst leerkrachten

Vragenlijst leerkrachten groep 5 t/m 8

Naam: _____

Datum: _____

Je vult deze lijst in voor de afspraak die je in de klas samen hebt gemaakt, waar je deze week aan hebt gewerkt.

		onvoldoende	matig	voldoende	goed
1	Hoe vind je dat dit in de hele klas gaat? Dit gaat.....				
	i. Tijdens instructie	0	0	0	0
	j. Tijdens het zelfstandig werken	0	0	0	0
	k. Tijdens de pauze	0	0	0	0
	l. Tijdens het buitenspelen	0	0	0	0
	m. Tijdens de gymles	0	0	0	0
	n. Tijdens het vakatelier	0	0	0	0
	o. Tijdens het keuze-atelier	0	0	0	0
	p. Anders, namelijk....	0	0	0	0

2	Zijn er leerlingen die je zijn opgevallen?
	i. Tijdens instructie
	j. Tijdens het zelfstandig werken
	k. Tijdens de pauze
	l. Tijdens het buitenspelen
	m. Tijdens de gymles
	n. Tijdens het vakatelier
	o. Tijdens het keuze-atelier
	p. Anders, namelijk....

3	Welke tips en/of tops heb je voor je collega's/de kinderen/jezelf?
	a. Tijdens instructie
	b. Tijdens het zelfstandig werken
	c. Tijdens de pauze
	d. Tijdens het buitenspelen
	e. Tijdens de gymles
	f. Tijdens het vakatelier
	g. Tijdens het keuze-atelier

h. Anders, namelijk....	
-------------------------	--

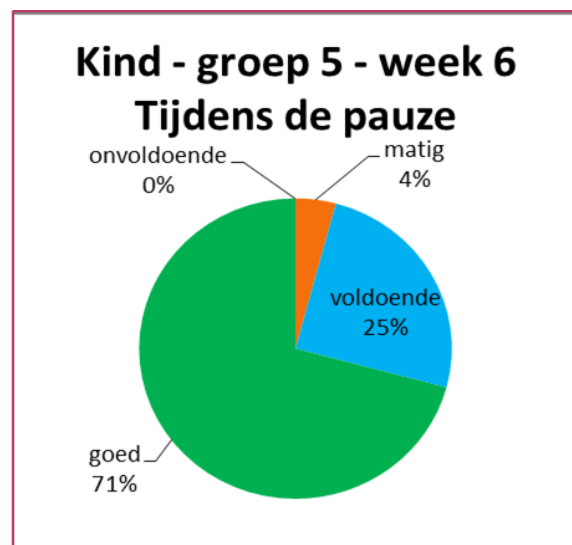
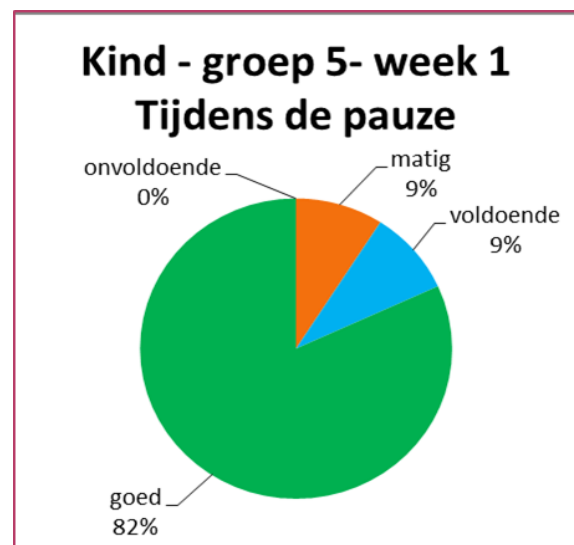
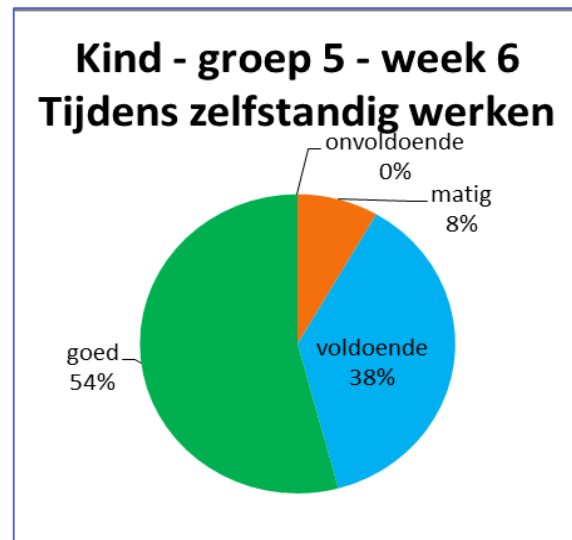
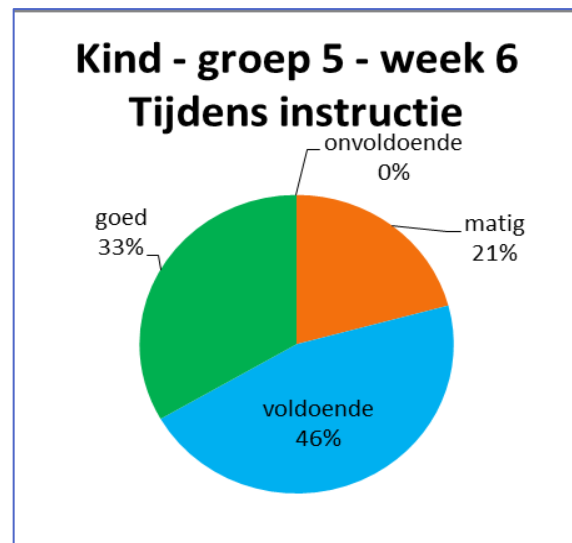
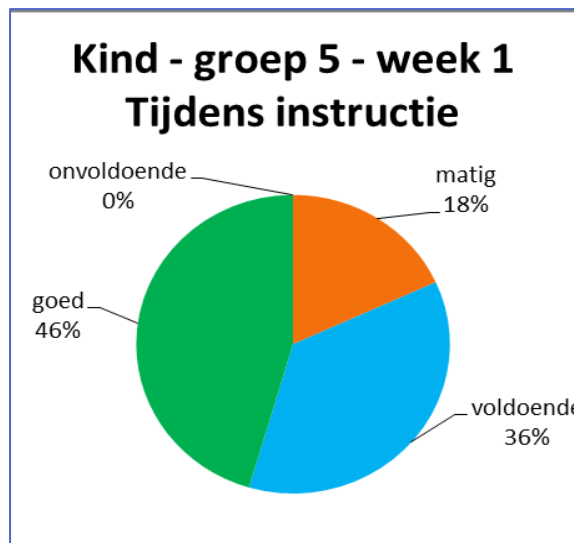
3	Welke punten heb je nog om te bespreken tijdens de intervisiebijeenkomst?

7.4 Interviewvragen leerlingenraad

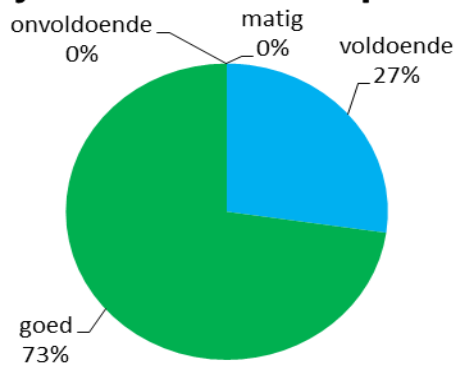
Vragen leerlingenraad:

1. Over welke afspraak hebben jullie het gehad in de klas? (En kan je daar iets over vertellen?)
2. Met welke afspraak zijn jullie nu in de klas bezig.
3. Hoe krijgt dit aandacht in jullie klas?
4. Hoe vind jij zelf dat dit gaat in jullie klas?
5. Wat merk je van het feit dat jullie hier aandacht aan besteden?
 - a. En wat vind jij daarvan?
 - b. Wat vindt jouw klas daarvan?
6. Welke tips heb je voor de groep?
7. Welke tips heb je voor de leerkracht?
8. Wil je zelf nog iets vertellen of vragen?

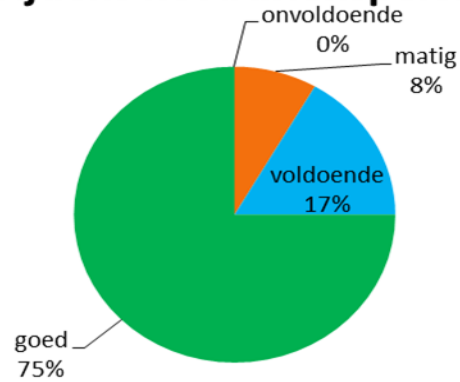
7.5 Uitwerking vragenlijsten week 1 en week 6



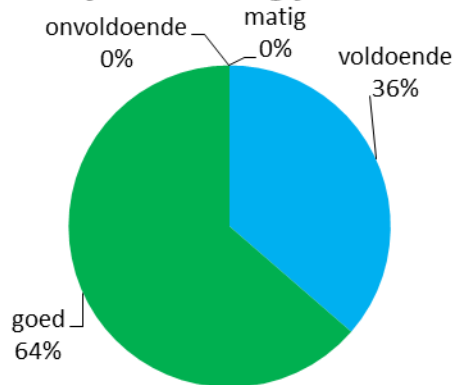
Kind - groep 5 - week 1 Tijdens het buitenspelen



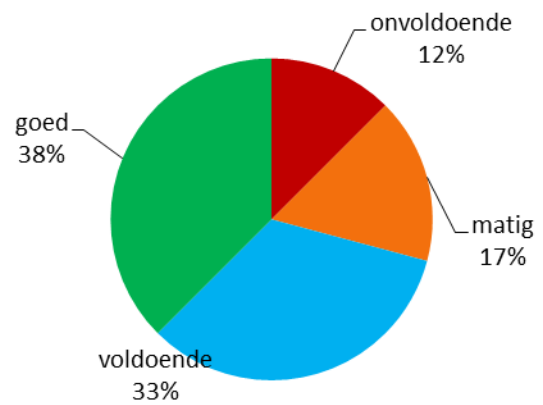
Kind - groep 5 - week 6 Tijdens het buitenspelen



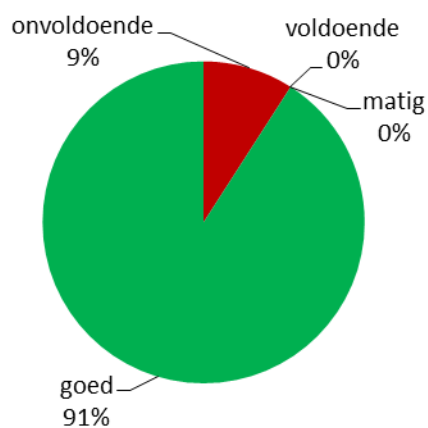
Kind - groep 5 - week 1 Tijdens de gymles



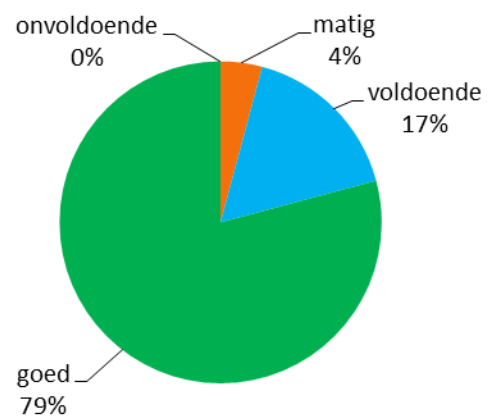
Kind - groep 5 - week 6 Tijdens de gymles



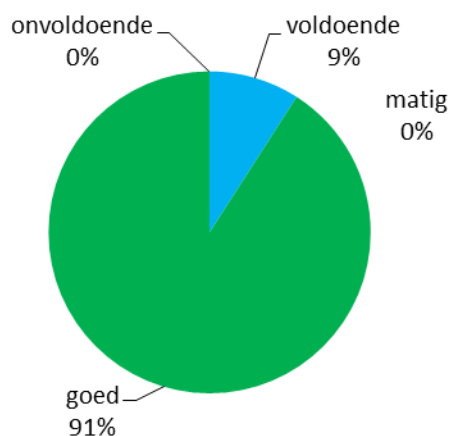
Kind- groep 5 - week 1 Tijdens het vakatelier



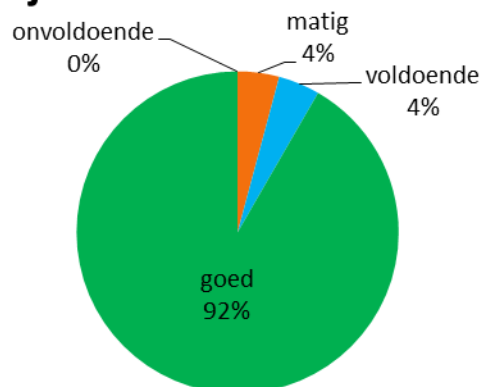
Kind - groep 5 - week 6 Tijdens het vakatelier



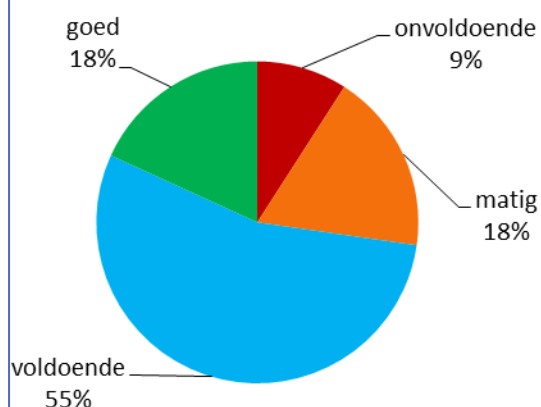
Kind - groep 5 - week 1 Tijdens het keuze-atelier



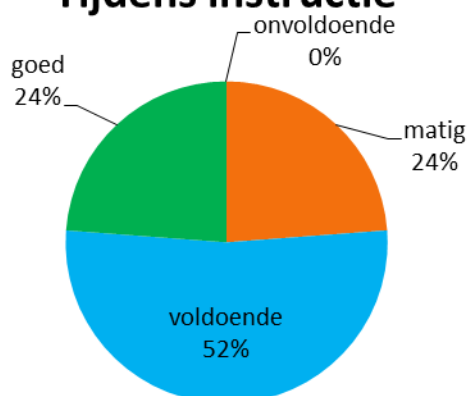
Kind - groep 5 - week 6 Tijdens het keuze-atelier



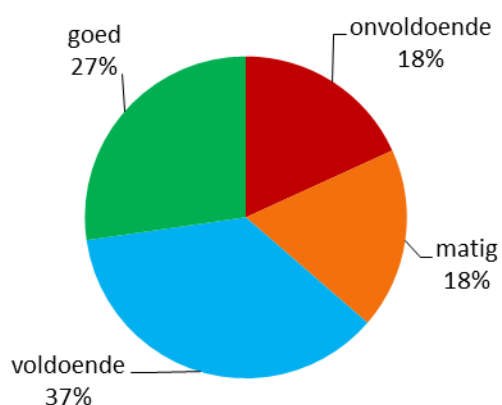
Tafelgroep - groep 5 - week 1 Tijdens instructie



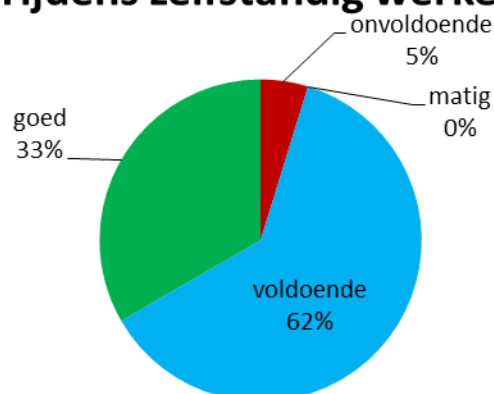
Tafelgroep - groep 5 - week 6 Tijdens instructie



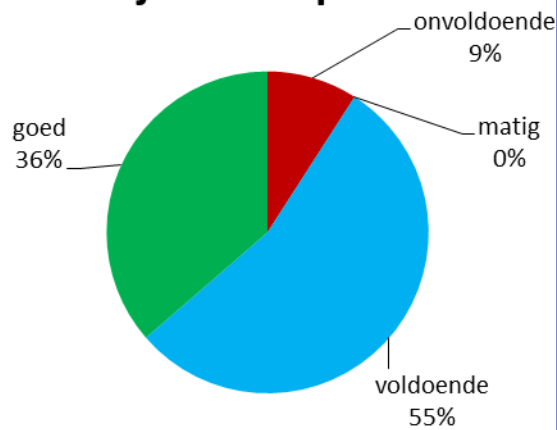
Tafelgroep - groep 5 - week 1 Tijdens zelfstandig werken



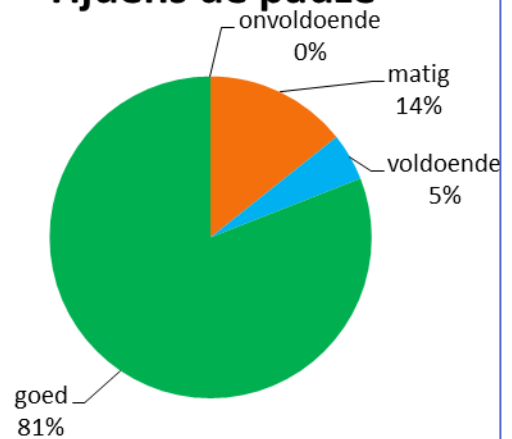
Tafelgroep - groep 5 - week 6 Tijdens zelfstandig werken



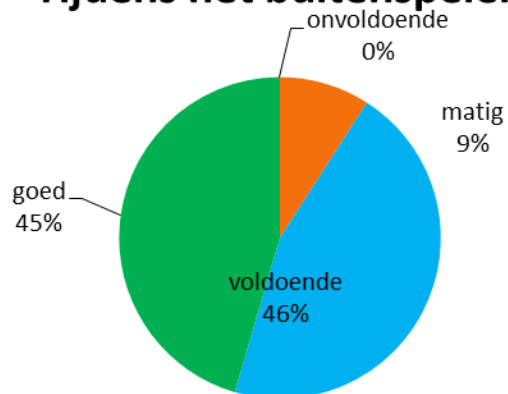
Tafelgroep - groep 5 - week 1
Tijdens de pauze



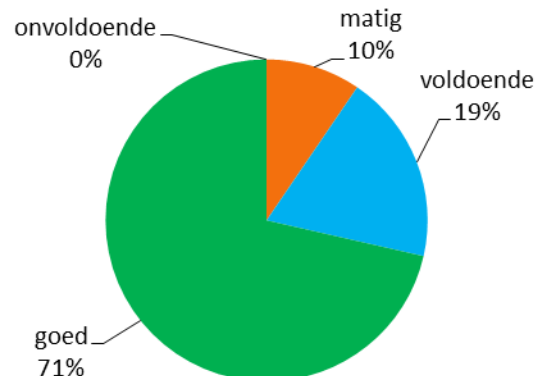
Tafelgroep - groep 5 - week 6
Tijdens de pauze



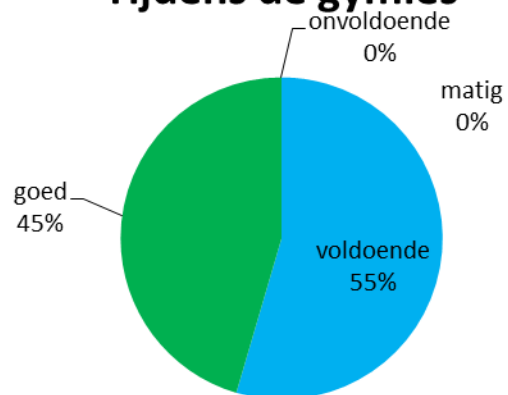
Tafelgroep - groep 5 - week 1
Tijdens het buitenspelen



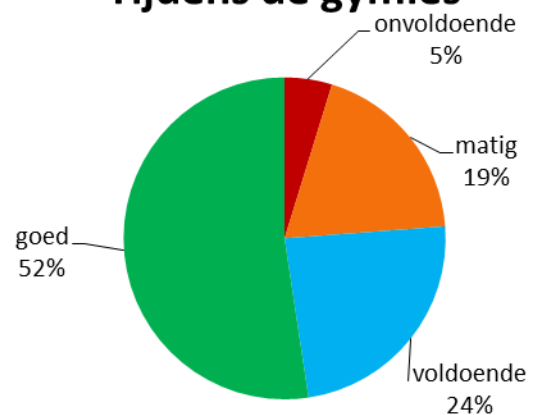
Tafelgroep - groep 5 - week 6
Tijdens het buitenspelen



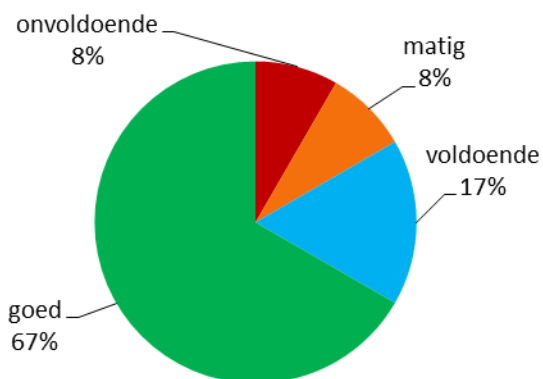
Tafelgroep - groep 5 - week 1
Tijdens de gymles



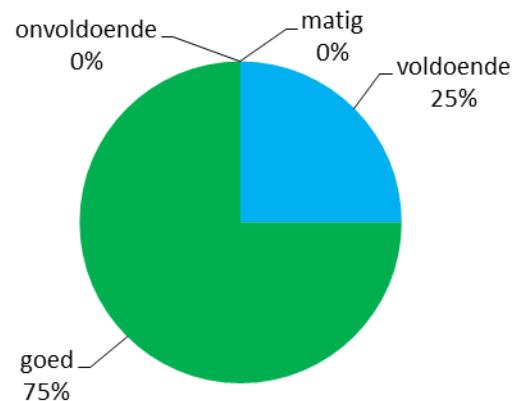
Tafelgroep - groep 5 - week 6
Tijdens de gymles



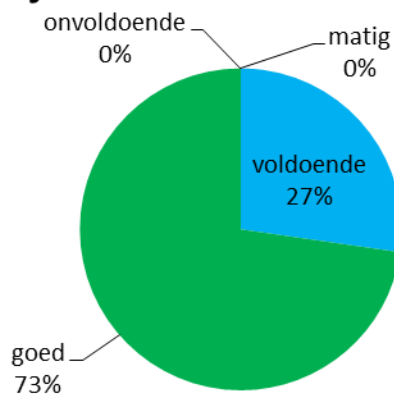
Tafelgroep - groep 5 - week 1
Tijdens het vakatelier



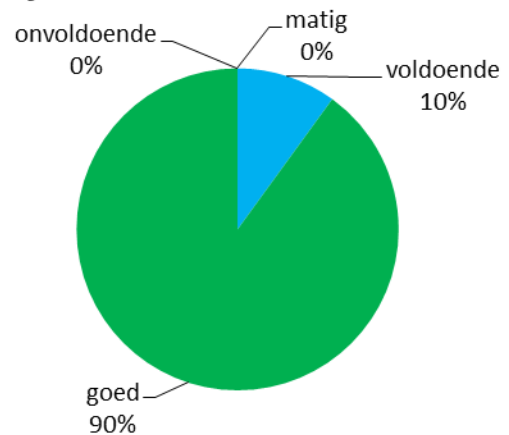
Tafelgroep - groep 5 - week 6
Tijdens het vakatelier



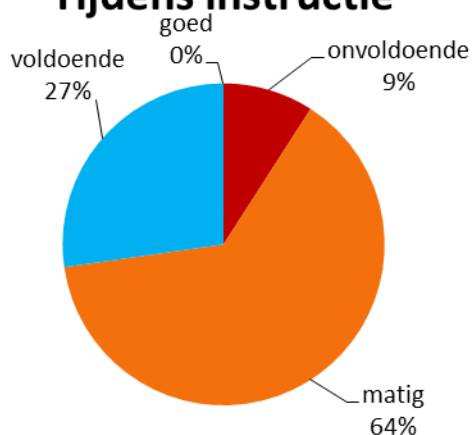
Tafelgroep - groep 5 - week 1
Tijdens het keuze-atelier



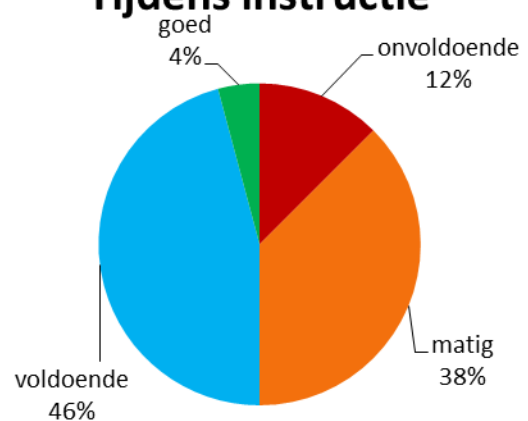
Tafelgroep - groep 5 - week 6
Tijdens het keuze-atelier



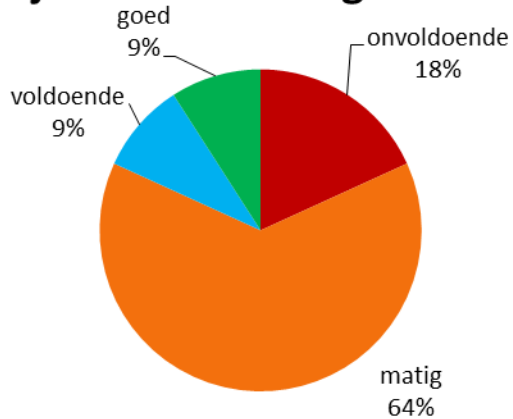
Klas - groep 5 - week 1
Tijdens instructie



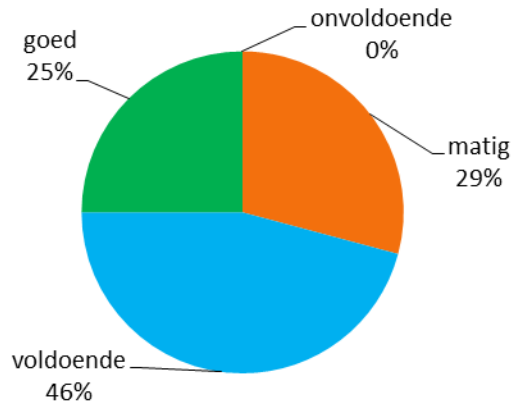
Klas - groep 5 - week 6
Tijdens instructie



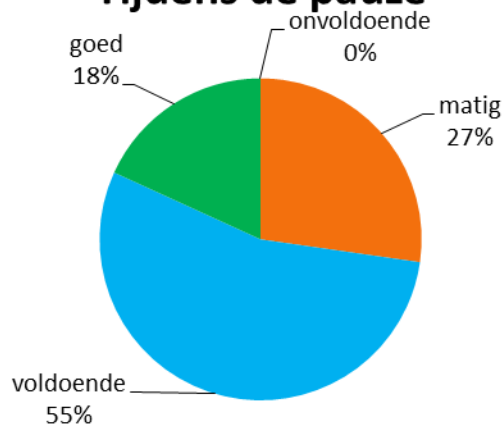
Klas - groep 5 - week 1
Tijdens zelfstandig werken



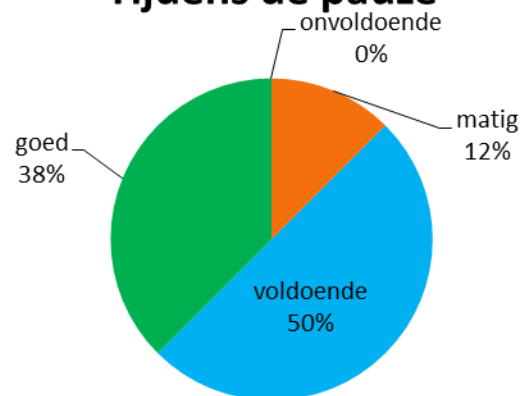
Klas - groep 5 - week 6
Tijdens zelfstandig werken



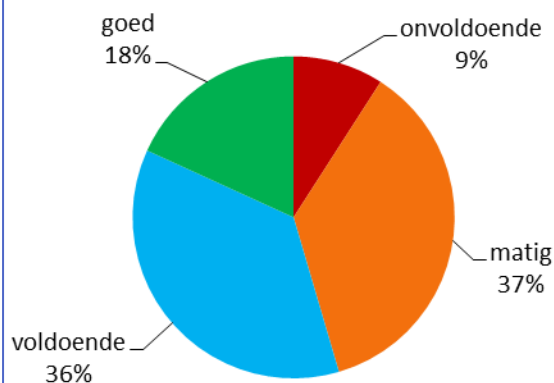
Klas - groep 5 - week 1
Tijdens de pauze



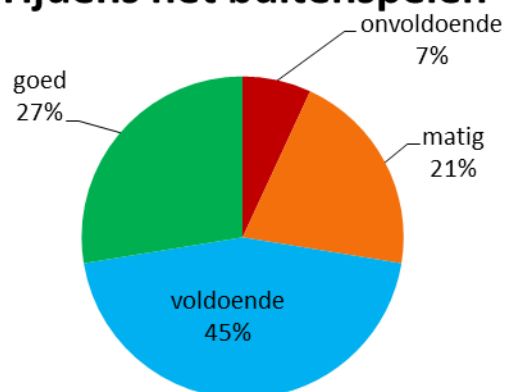
Klas - groep 5 - week 6
Tijdens de pauze



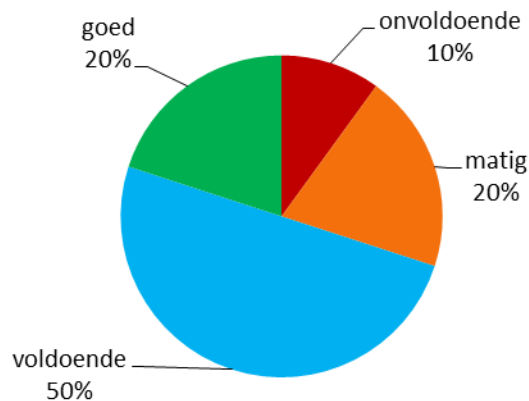
Klas - groep 5 - week 1
Tijdens het buitenspelen



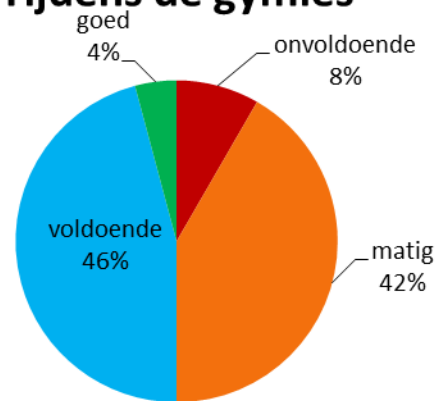
Klas - groep 5 - week 6
Tijdens het buitenspelen



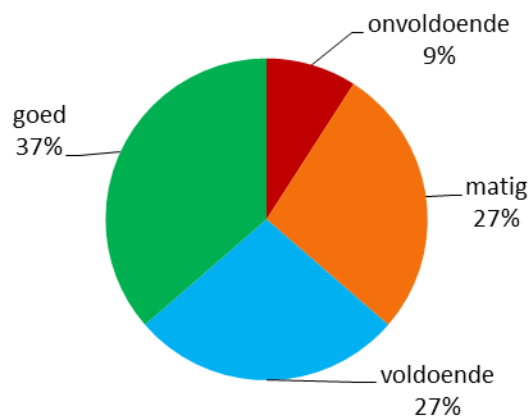
Klas - groep 5 - week 1 Tijdens de gymles



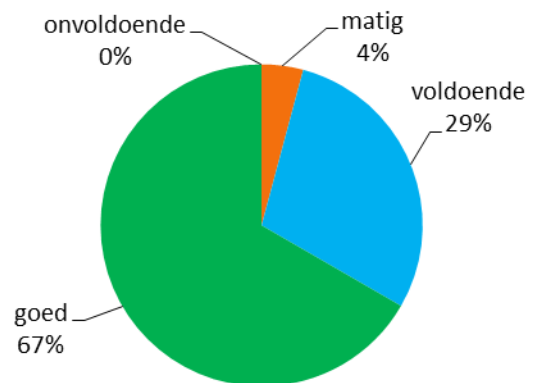
Klas - groep 5 - week 6 Tijdens de gymles



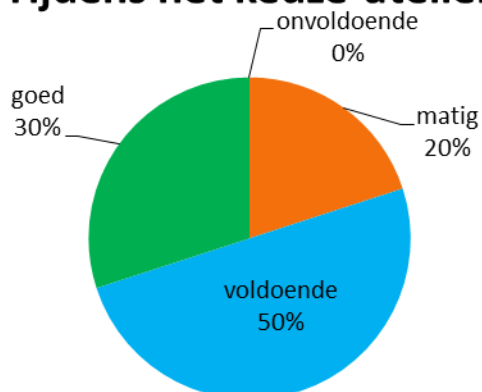
Klas - groep 5 - week 1 Tijdens het vakatelier



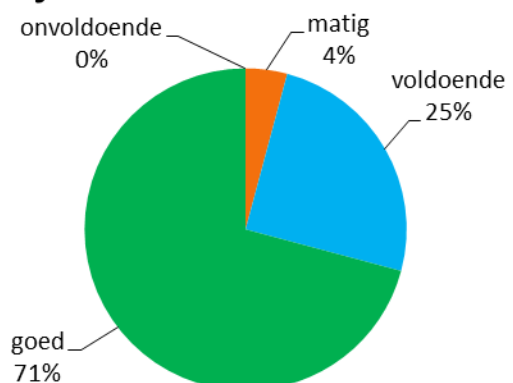
Klas - groep 5 - week 6 Tijdens het vakatelier



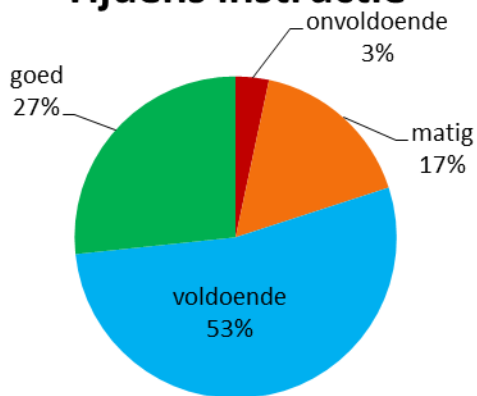
Klas - groep 5- week 1 Tijdens het keuze-atelier



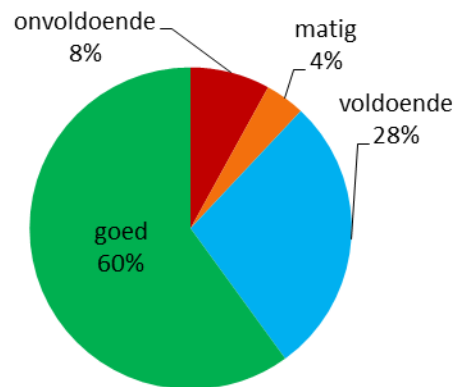
Klas - groep 5 - week 6 Tijdens het keuze-atelier



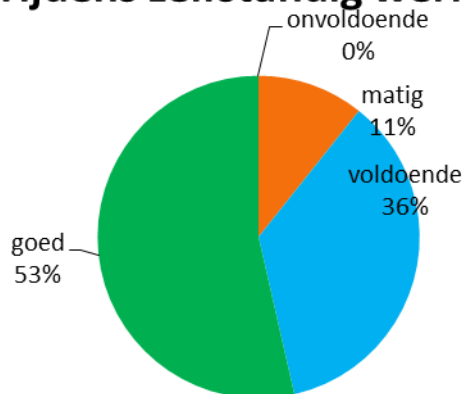
Kind- groep 6 - week 1 Tijdens instructie



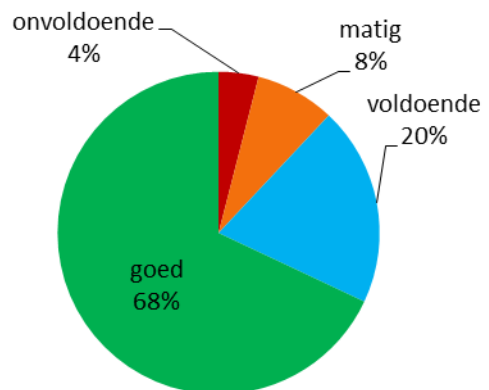
Kind - groep 6 - week 6 Tijdens instructie



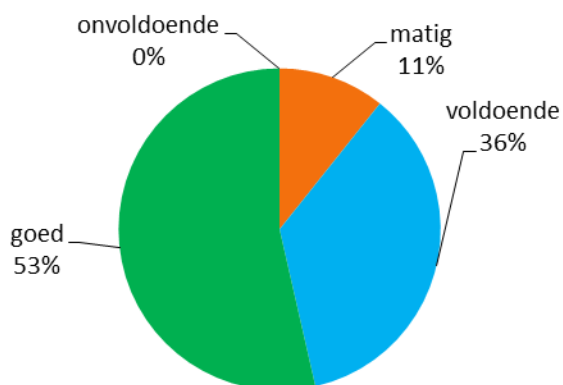
Kind- groep 6 - week 1 Tijdens zelfstandig werken



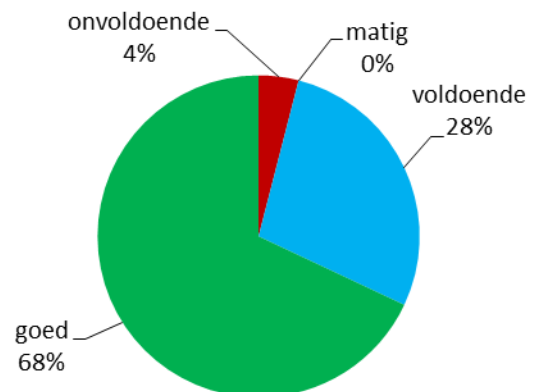
Kind - groep 6 - week 6 Tijdens zelfstandig werken



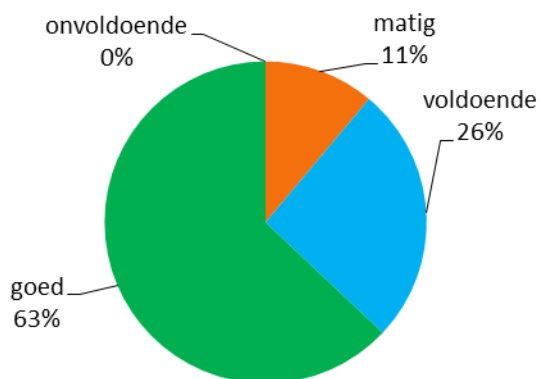
Kind- groep 6 - week 1 Tijdens de pauze



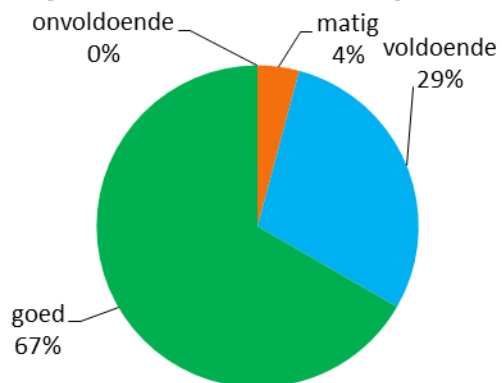
Kind - groep 6 - week 6 Tijdens de pauze



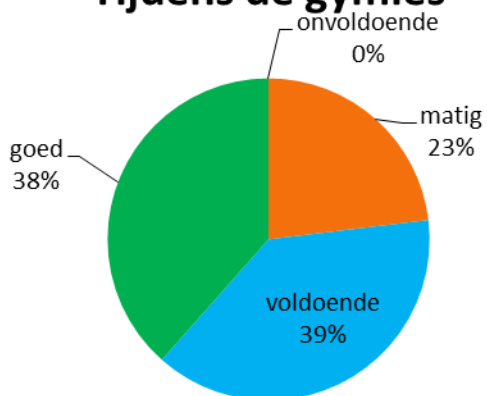
Kind- groep 6 - week 1 Tijdens het buitenspelen



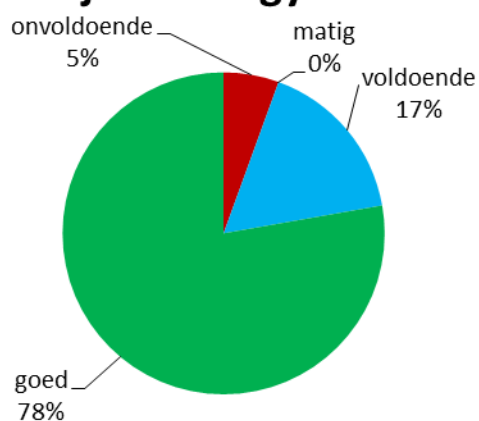
Kind - groep 6 - week 6 Tijdens het buitenspelen



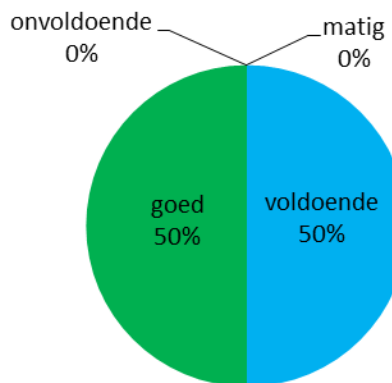
Kind- groep 6 - week 1 Tijdens de gymles



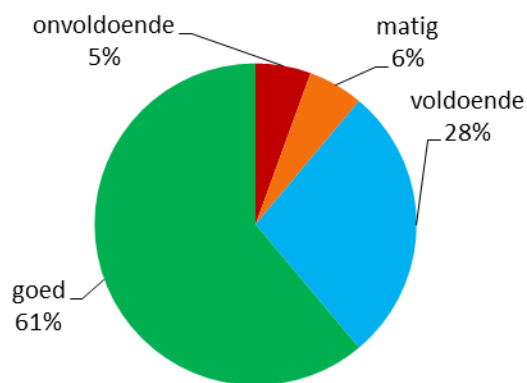
Kind - groep 6 - week 6 Tijdens de gymles



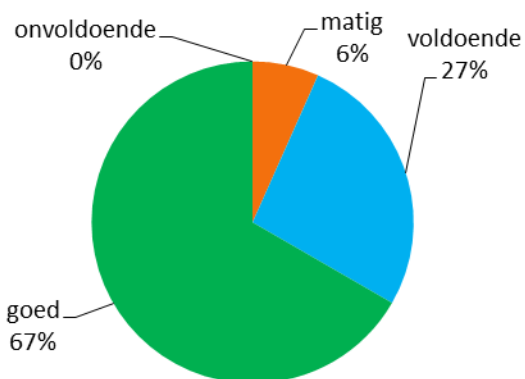
Kind- groep 6 - week 1 Tijdens het vakatelier



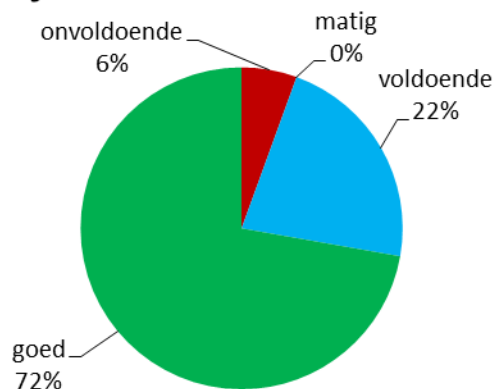
Kind - groep 6 - week 6 Tijdens het vakatelier



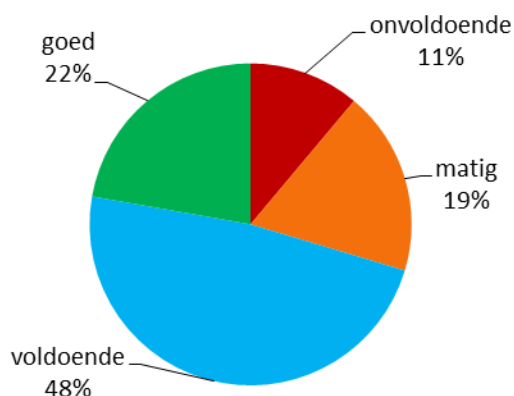
Kind- groep 6 - week 1 Tijdens het keuze-atelier



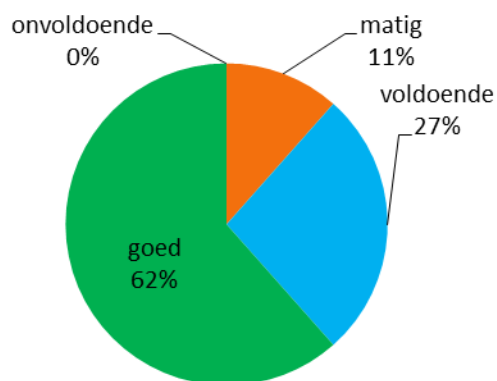
Kind - groep 6 - week 6 Tijdens het keuze-atelier



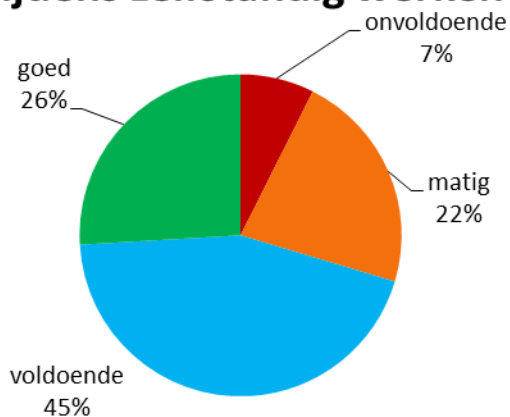
Tafelgroep - groep 6 - week 1 Tijdens instructie



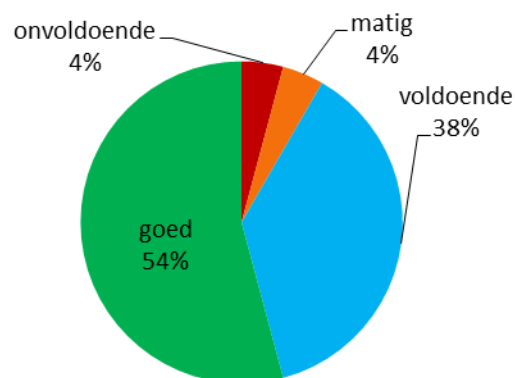
Tafelgroep - groep 6 - week 6 Tijdens instructie



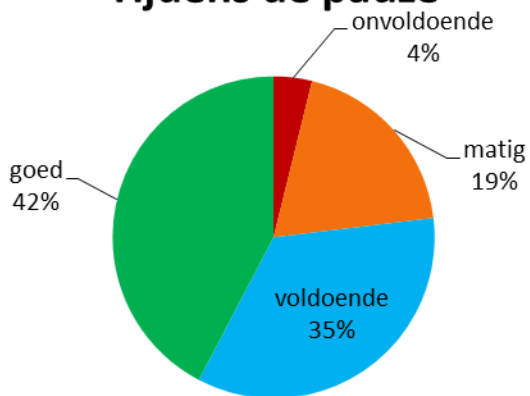
Tafelgroep - groep 6 - week 1 Tijdens zelfstandig werken



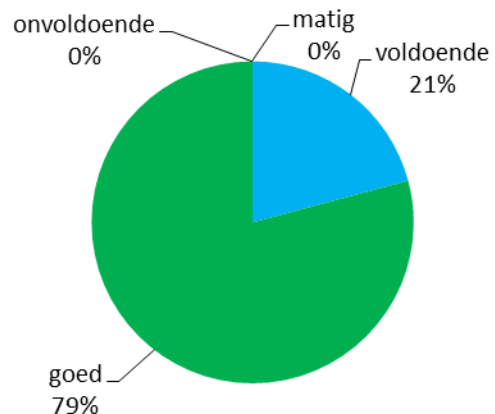
Tafelgroep - groep 6 - week 6 Tijdens zelfstandig werken



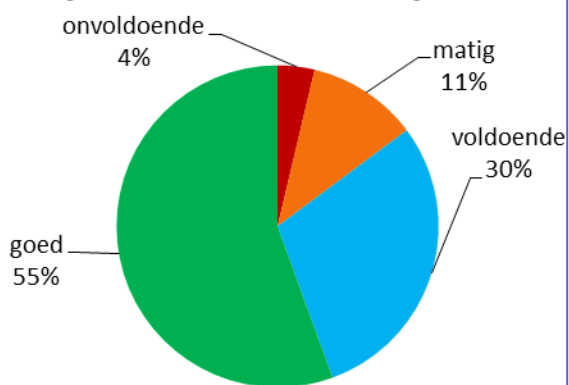
Tafelgroep - groep 6 - week 1
Tijdens de pauze



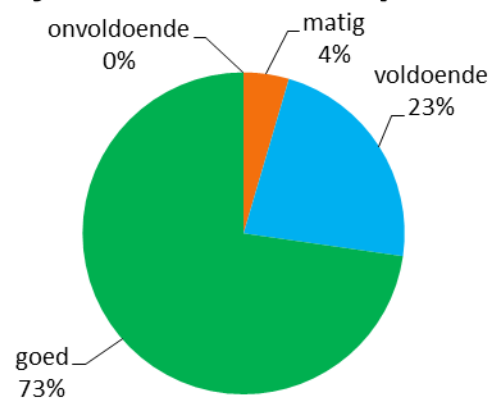
Tafelgroep - groep 6 - week 6
Tijdens de pauze



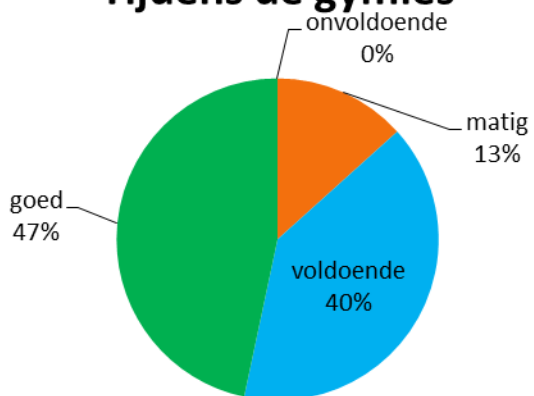
Tafelgroep - groep 6 - week 1
Tijdens het buitenspelen



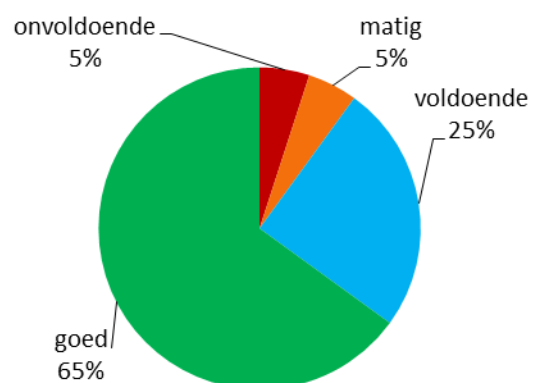
Tafelgroep - groep 6 - week 6
Tijdens het buitenspelen



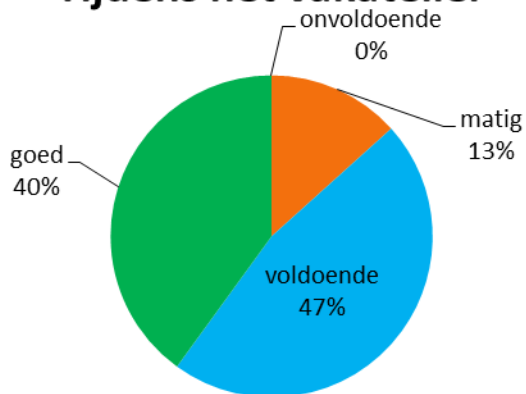
Tafelgroep - groep 6 - week 1
Tijdens de gymles



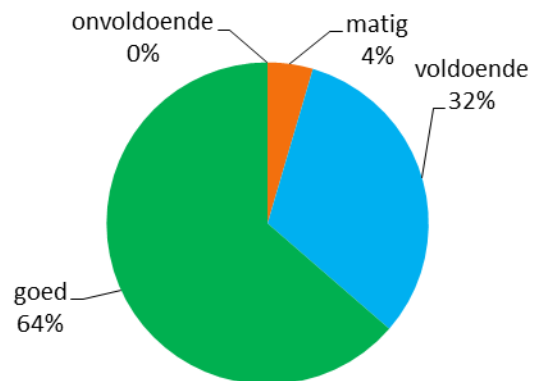
Tafelgroep - groep 6 - week 6
Tijdens de gymles



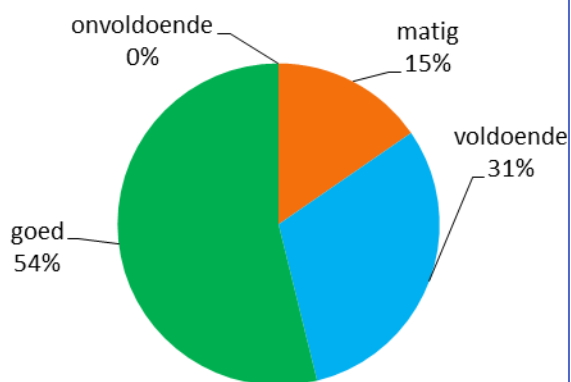
Tafelgroep - groep 6 - week 1
Tijdens het vakatelier



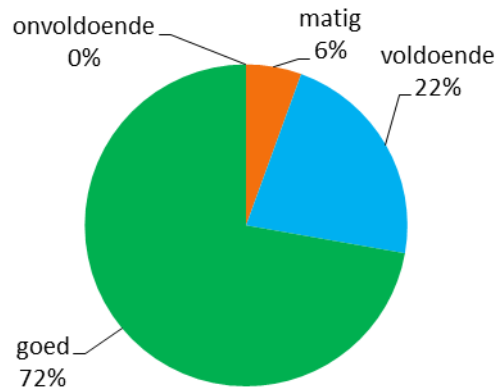
Tafelgroep - groep 6 - week 6
Tijdens het vakatelier



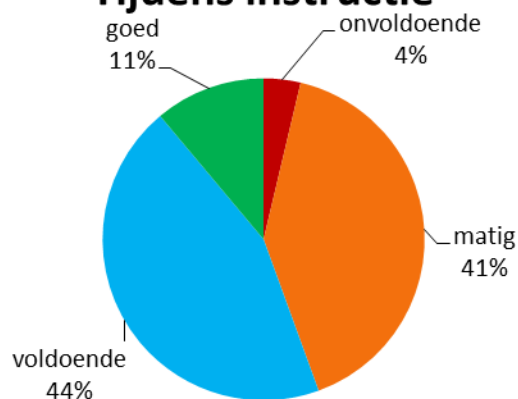
Tafelgroep - groep 6 - week 1
Tijdens het keuze-atelier



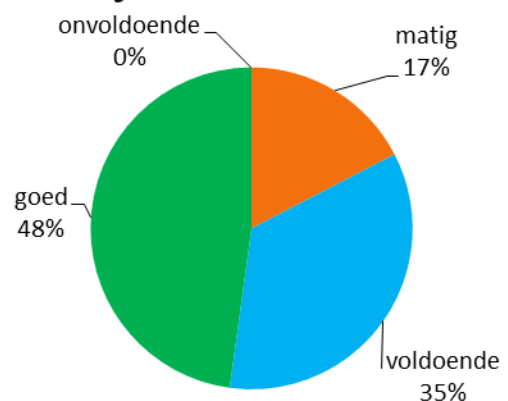
Tafelgroep - groep 6 - week 6
Tijdens het keuze-atelier



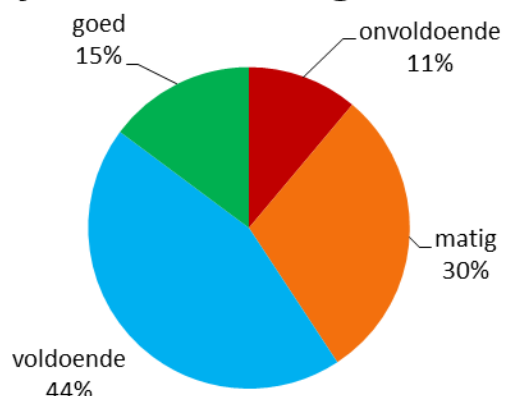
Klas - groep 6 - week 1
Tijdens instructie



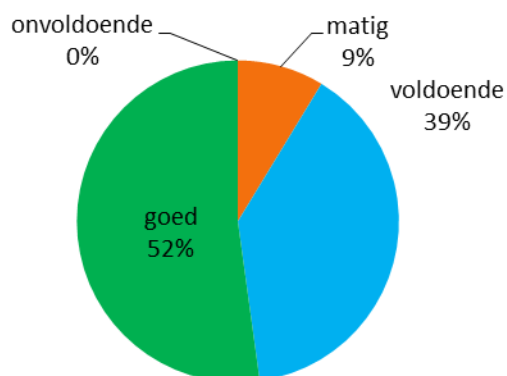
Klas - groep 6 - week 6
Tijdens instructie



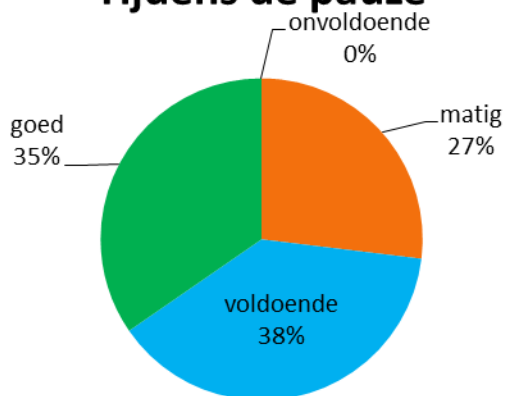
Klas - groep 6 - week 1
Tijdens zelfstandig werken



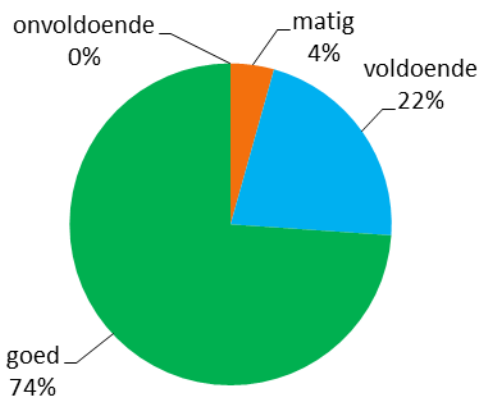
Klas - groep 6 - week 6
Tijdens zelfstandig werken



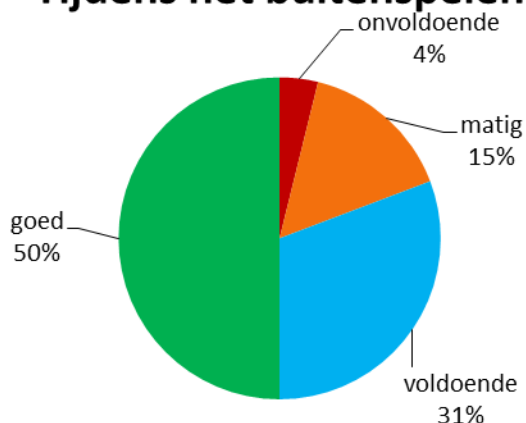
Klas - groep 6 - week 1
Tijdens de pauze



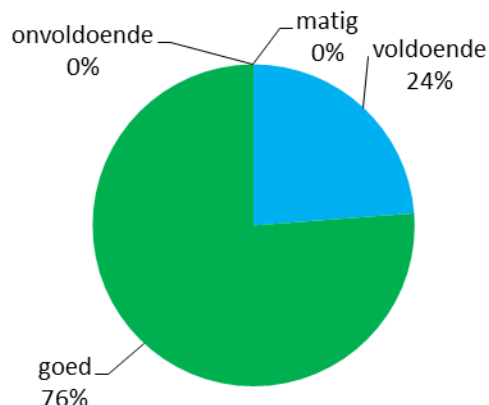
Klas - groep 6 - week 6
Tijdens de pauze



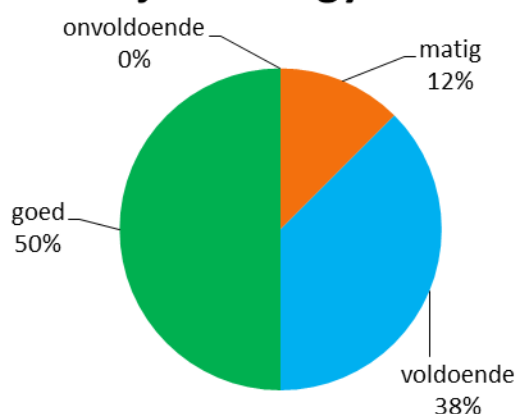
Klas - groep 6 - week 1
Tijdens het buitenspelen



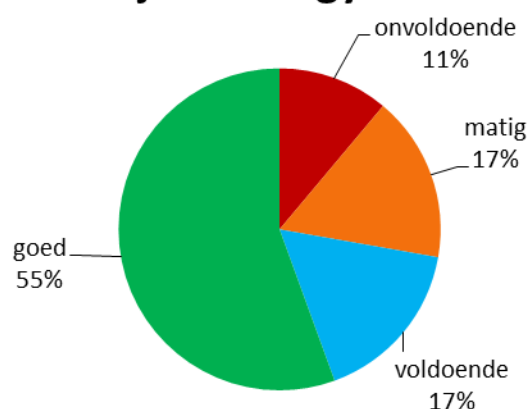
Klas - groep 6 - week 6
Tijdens het buitenspelen



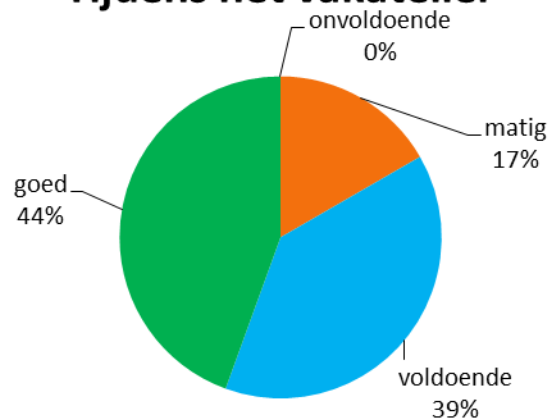
Klas - groep 6 - week 1 Tijdens de gymles



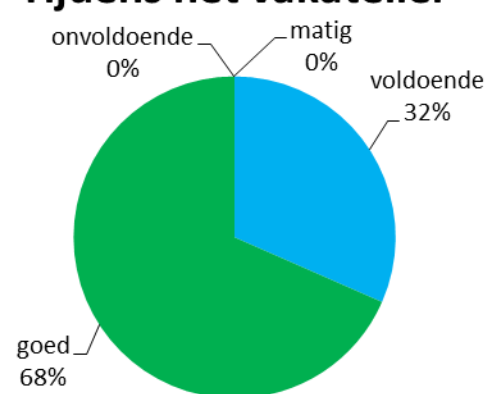
Klas - groep 6 - week 6 Tijdens de gymles



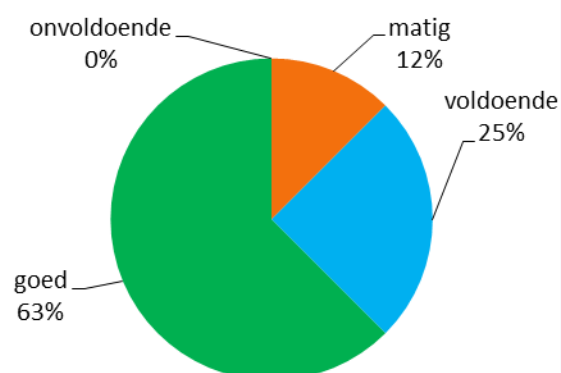
Klas - groep 6 - week 1 Tijdens het vakatelier



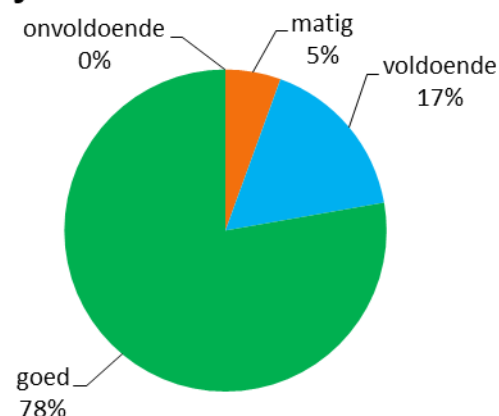
Klas - groep 6 - week 6 Tijdens het vakatelier



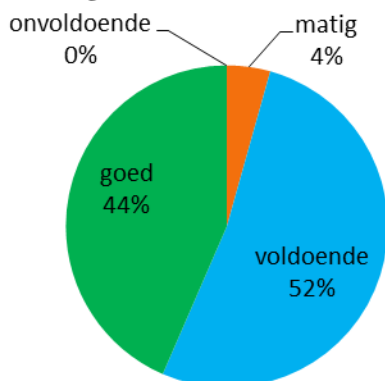
Klas - groep 6 - week 1 Tijdens het keuze-atelier



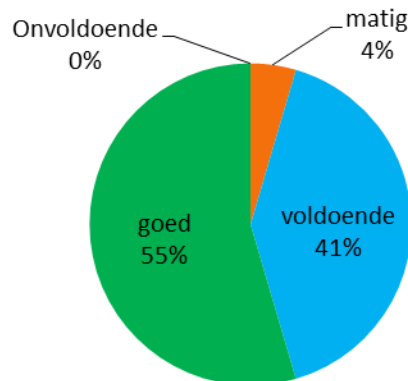
Klas - groep 6 - week 6 Tijdens het keuze-atelier



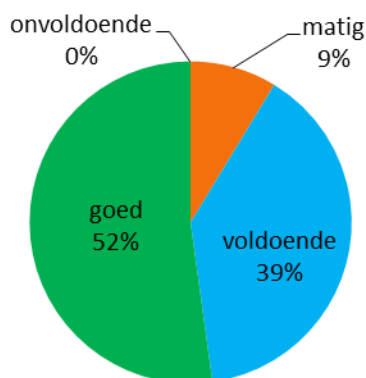
Kind - groep 7 - week 1 Tijdens instructie



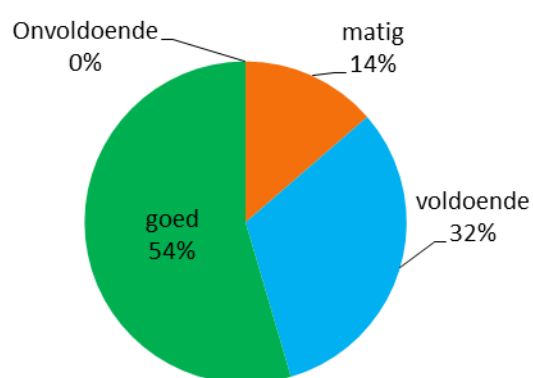
Kind - groep 7 - week 6 Tijdens instructie



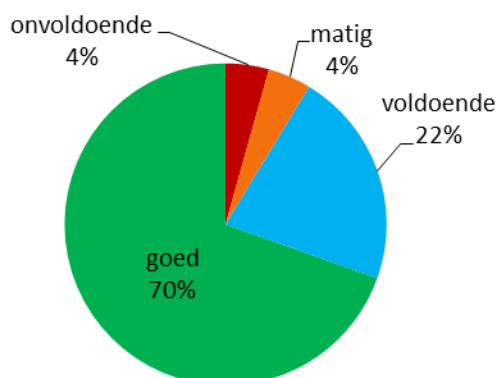
Kind - groep 7 - week 1 Tijdens het zelfstandig werken



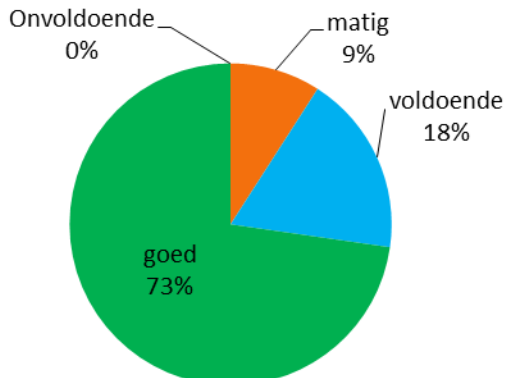
Kind - groep 7 - week 6 Tijdens het zelfstandig werken



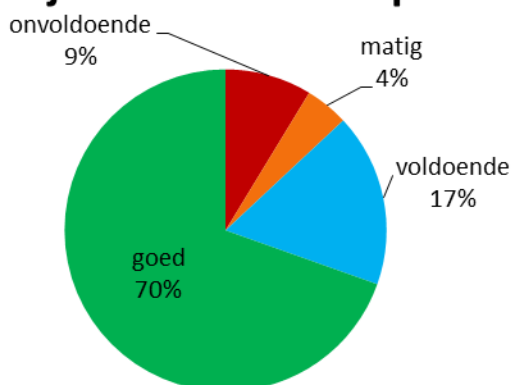
Kind - groep 7 - week 1 Tijdens de pauze



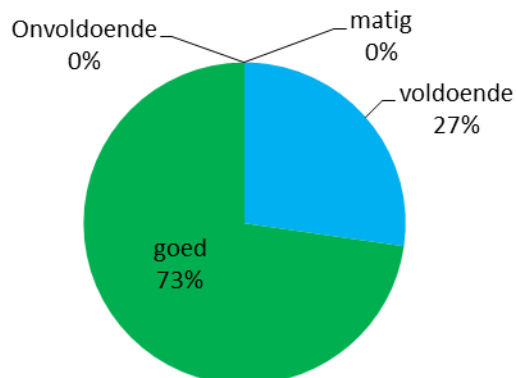
Kind - groep 7 - week 6 Tijdens de pauze



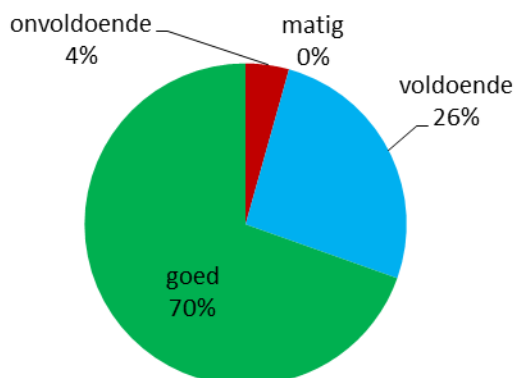
Kind - groep 7 - week 1 Tijdens het buitenspelen



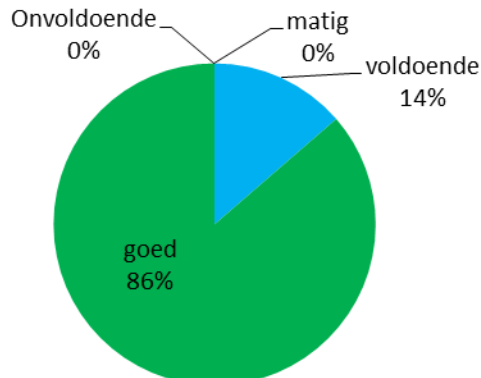
Kind - groep 7 - week 6 Tijdens het buitenspelen



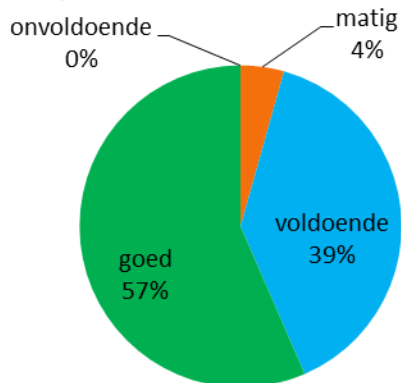
Kind - groep 7 - week 1 Tijdens de gymles



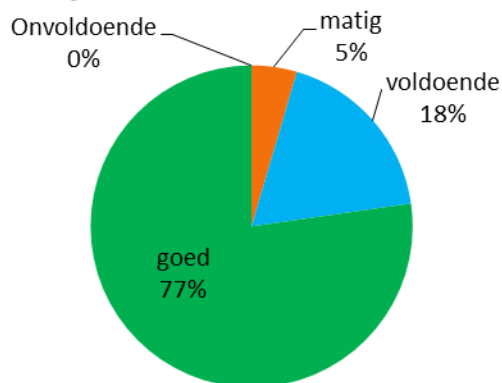
Kind - groep 7 - week 6 Tijdens de gymles



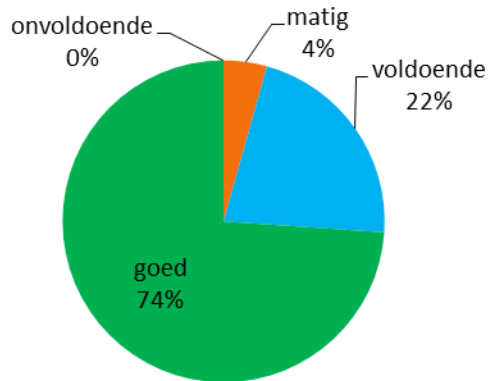
Kind - groep 7 - week 1 Tijdens het vakatelier



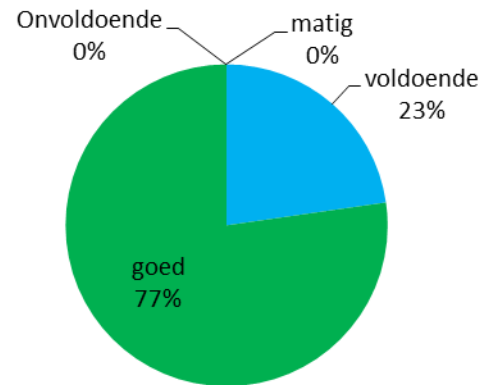
Kind - groep 7 - week 6 Tijdens het vakatelier



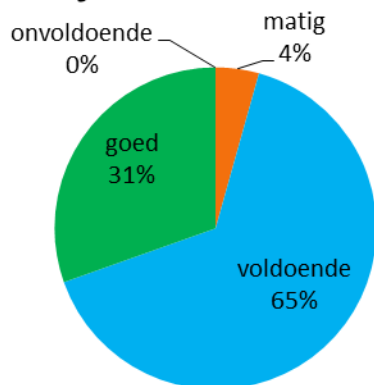
Kind - groep 7 - week 1
Tijdens het keuze-atelier



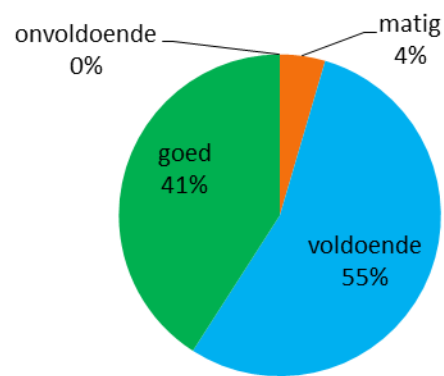
Kind - groep 7 - week 6
Tijdens het keuze-atelier



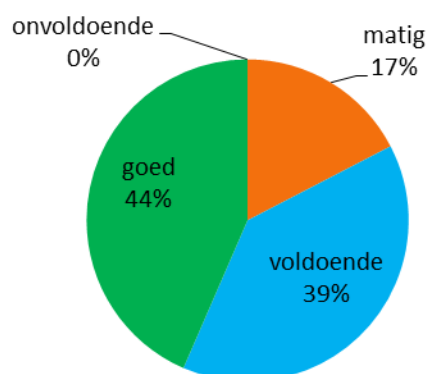
Tafelgroep - groep 7 - week 1
Tijdens instructie



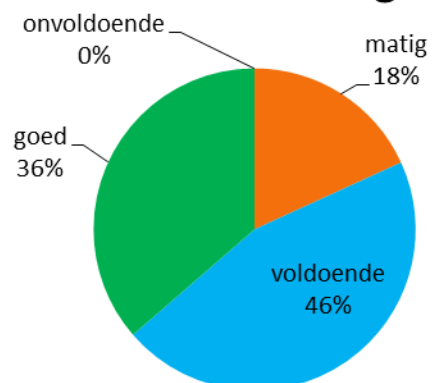
Tafelgroep - groep 7 - week 6
Tijdens instructie



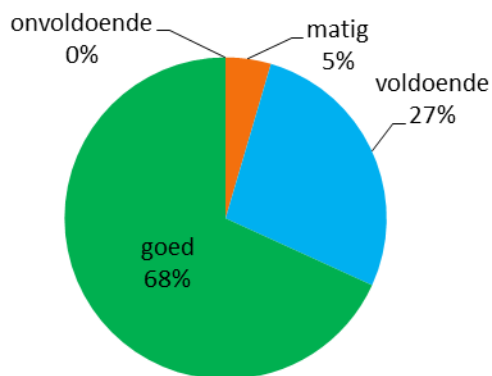
Tafelgroep - groep 7 - week 1
Tijdens het zelfstandig werken



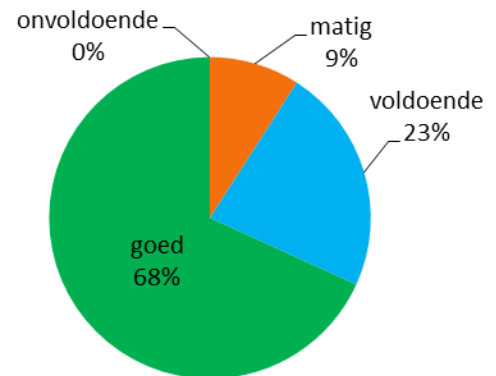
Tafelgroep - groep 7 - week 6
Tijdens het zelfstandig werken



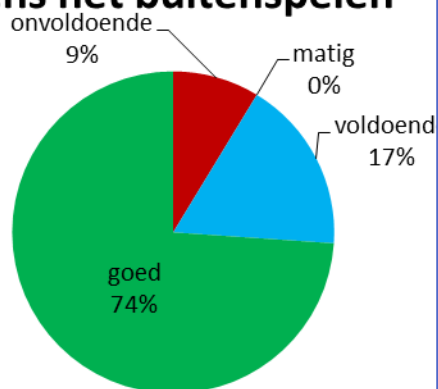
Tafelgroep - groep 7 - week 1
Tijdens de pauze



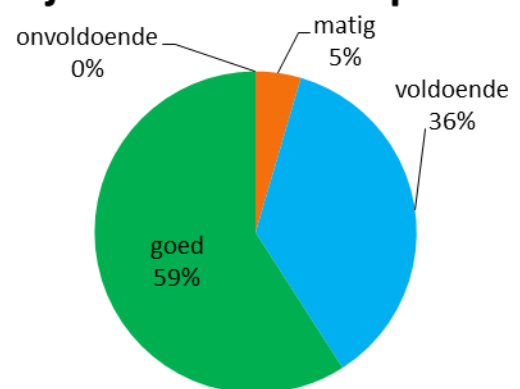
Tafelgroep - Groep 7 - week 6
Tijdens de pauze



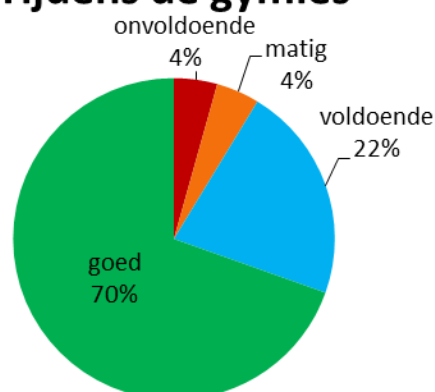
Tafelgroep - groep 7 - week 1
Tijdens het buitenspelen



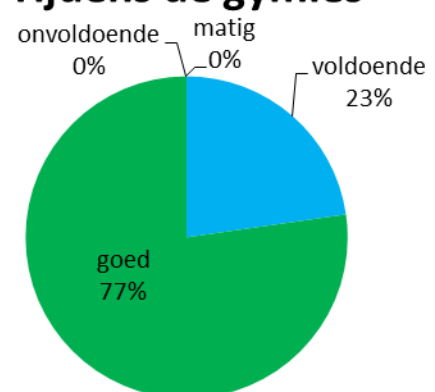
Tafelgroep - groep 7 - week 6
Tijdens het buitenspelen



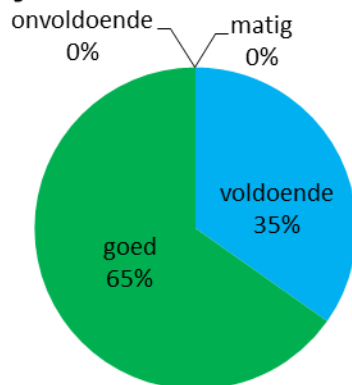
Tafelgroep - groep 7 - week 1
Tijdens de gymles



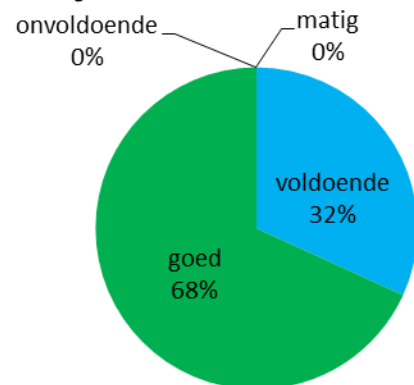
Tafelgroep - groep 7 - week 6
Tijdens de gymles



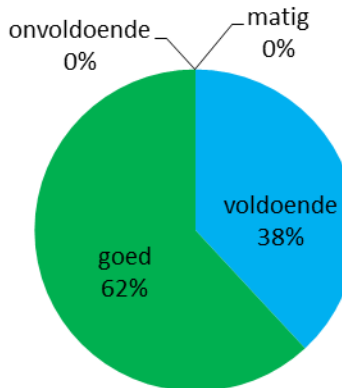
Tafelgroep - groep 7 week 1
Tijdens het vakatelier



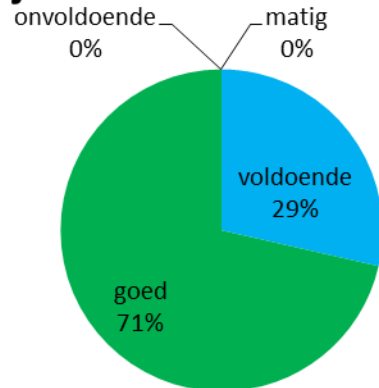
Tafelgroep - groep 7 - week 6
Tijdens het vakatelier



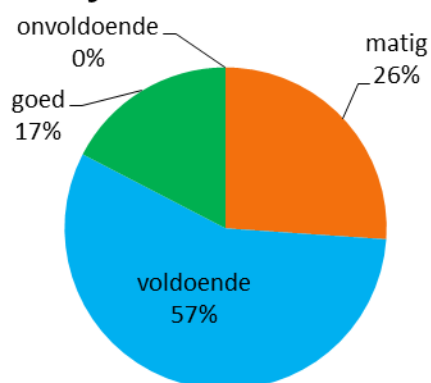
Tafelgroep - groep 7 - week 1
Tijdens het keuze-atelier



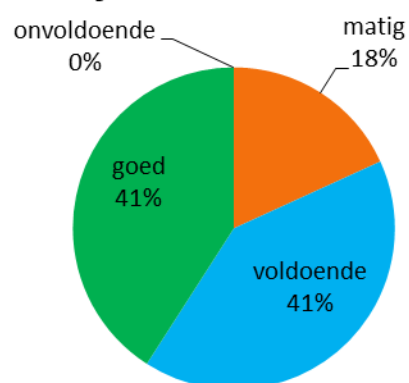
Tafelgroep - groep 7 - week 6
Tijdens het keuze-atelier



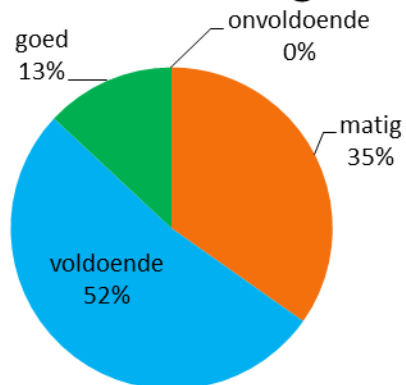
Klas - groep 7 - week 1
Tijdens instructie



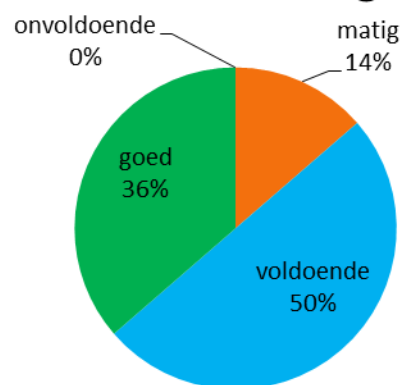
Klas - groep 7 - week 6
Tijdens instructie



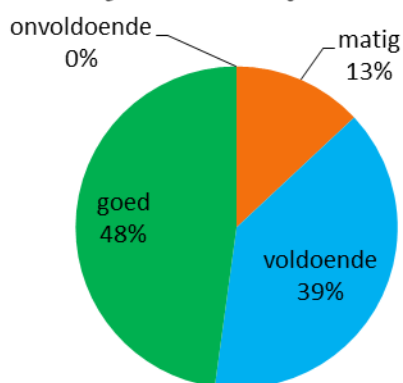
Klas - groep 7 - week 1
Tijdens het zelfstandig werken



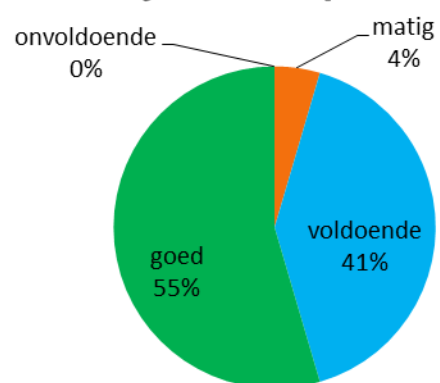
Klas - groep 7 - week 6
Tijdens het zelfstandig werken



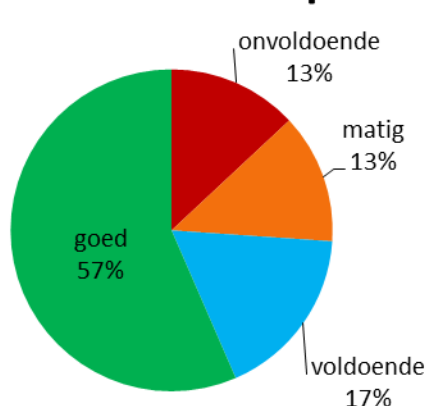
Klas - groep 7 - week 1
Tijdens de pauze



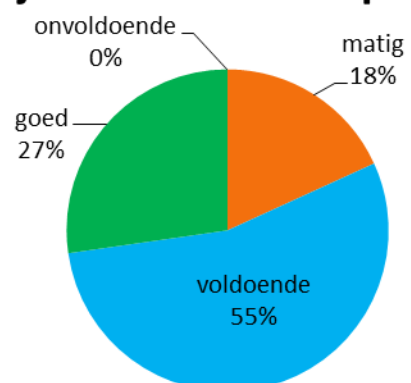
Klas - groep 7 - week 6
Tijdens de pauze



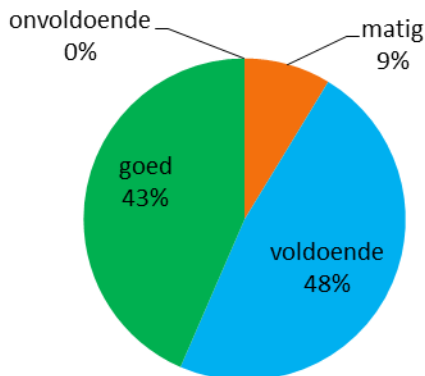
Klas - groep 7 - week 1
Tijdens het buitenspelen



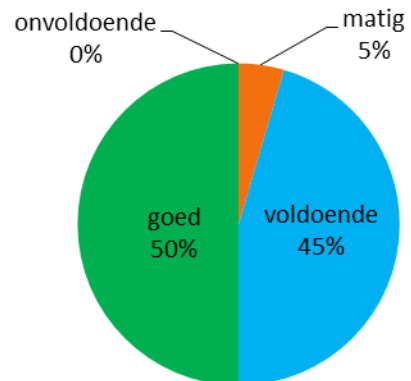
Klas - groep 7 - week 6
Tijdens het buitenspelen



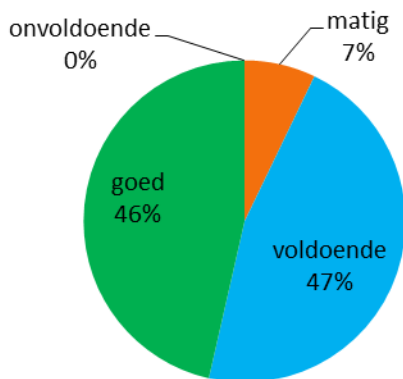
Klas - groep 7 - week 1 Tijdens de gymles



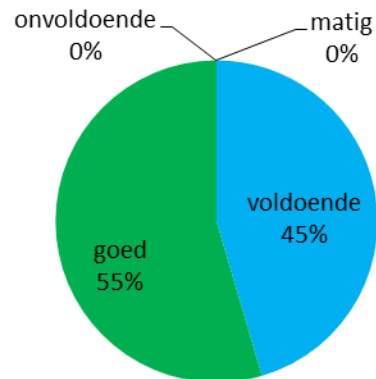
Klas - groep 7 - week 6 Tijdens de gymles



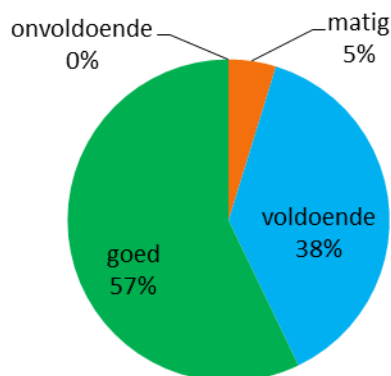
Klas - groep 7 - week 1 Tijdens het vakatelier



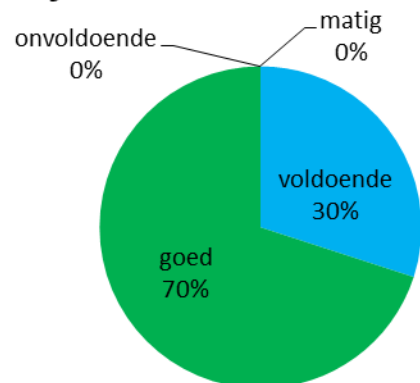
Klas - groep 7 - week 6 Tijdens het vakatelier



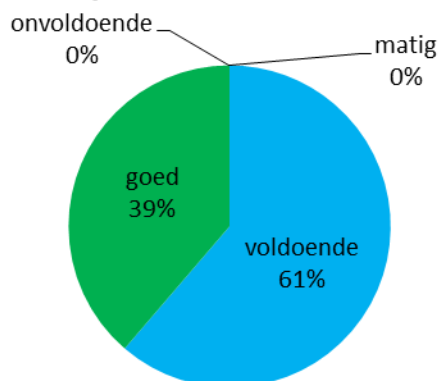
Klas - groep 7 - week 1 Tijdens het keuze-atelier



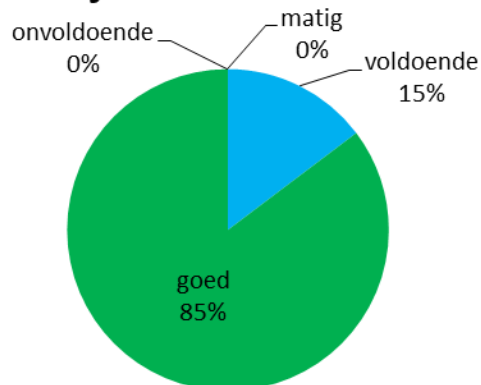
Klas - groep 7 - week 6 Tijdens het keuze-atelier



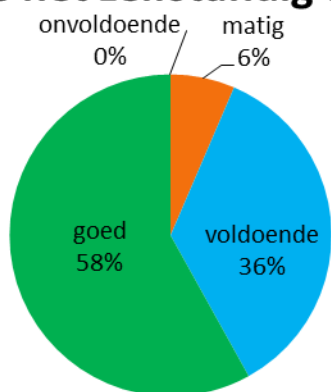
Kind - groep 8 - week 1 Tijdens instructie



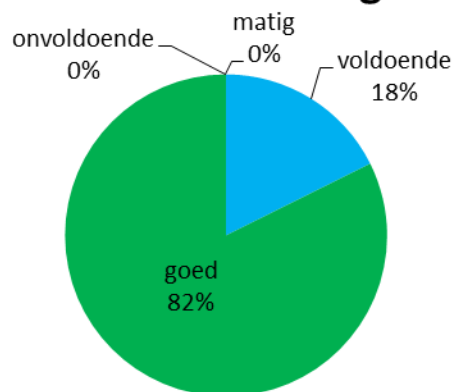
Kind - groep 8 - week 6 Tijdens instructie



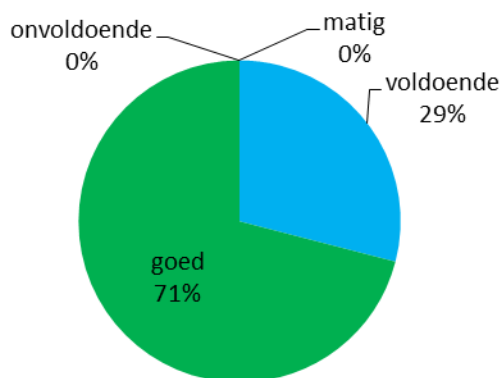
Kind - groep 8 - week 1 Tijdens het zelfstandig werken



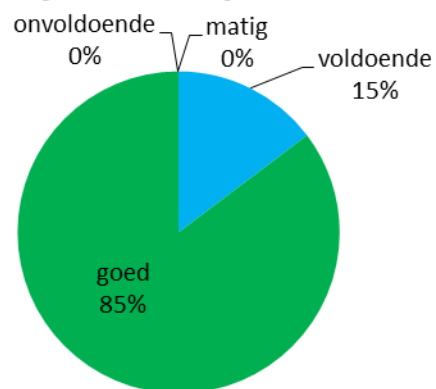
Kind - groep 8 - week 6 Tijdens het zelfstandig werken



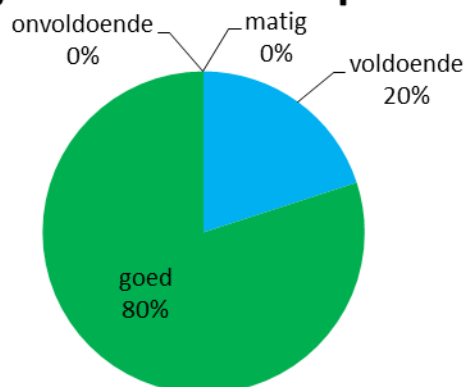
Kind - groep 8 - week 1 Tijdens de pauze



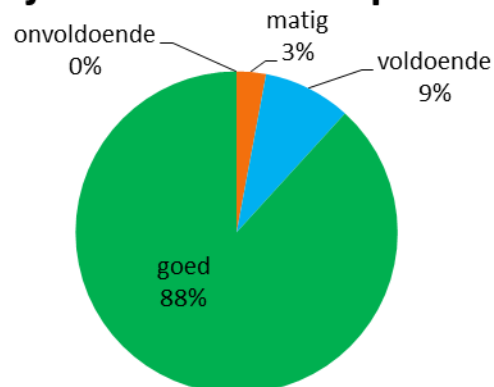
Kind - groep 8 - week 6 Tijdens de pauze



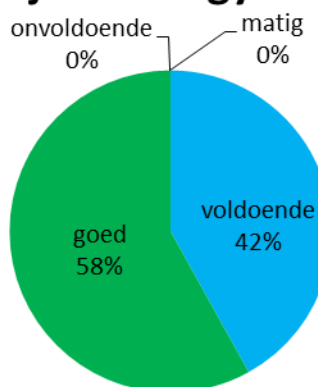
Kind - groep 8 - week 1
Tijdens het buitenspelen



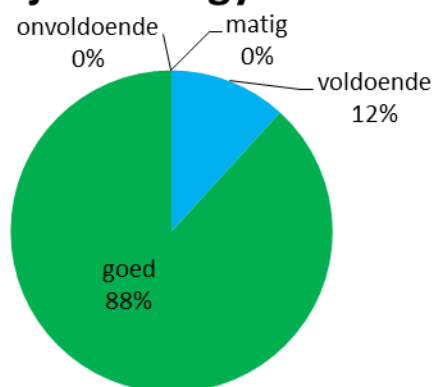
Kind - groep 8 - week 6
Tijdens het buitenspelen



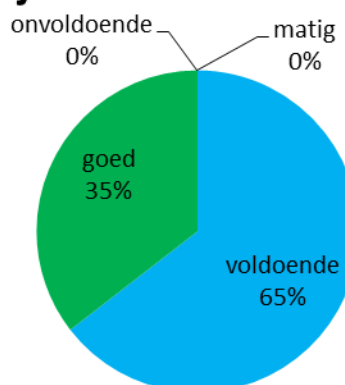
Kind - groep 8 - week 1
Tijdens de gymles



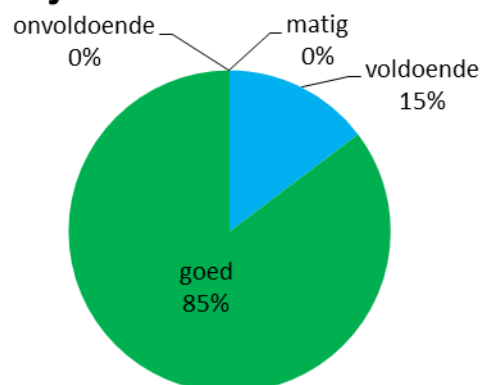
Kind - groep 8 - week 6
Tijdens de gymles



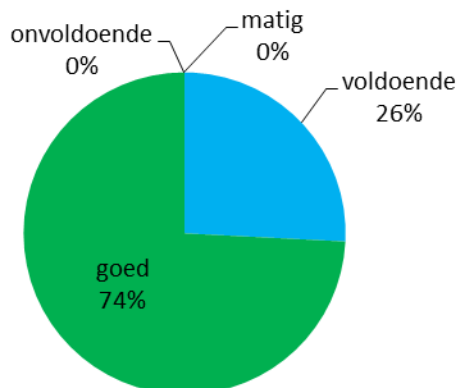
Kind - groep 8 - week 1
Tijdens het vakatelier



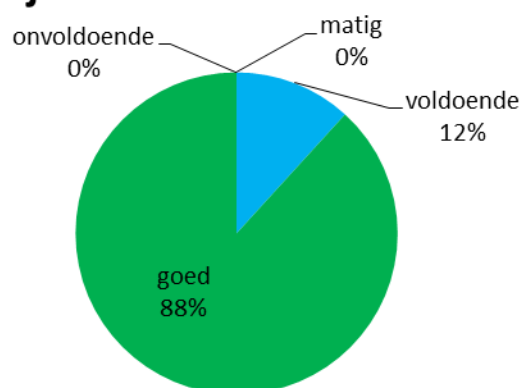
Kind - groep 8 - week 6
Tijdens het vakatelier



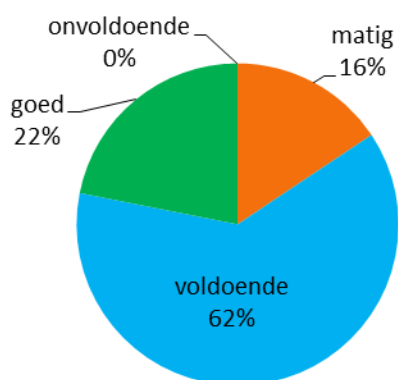
Kind - groep 8 - week 1 Tijdens het keuze-atelier



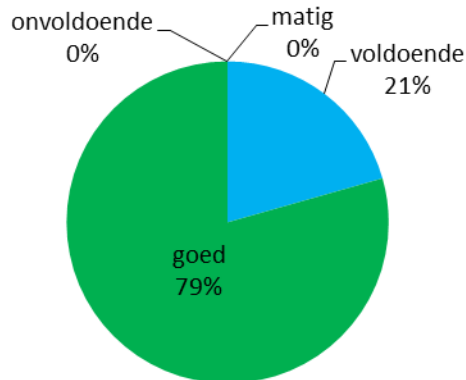
Kind - groep 8 - week 6 Tijdens het keuze-atelier



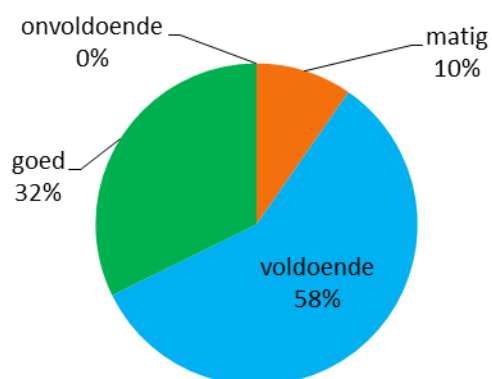
Tafelgroep - groep 8 - week 1 Tijdens instructie



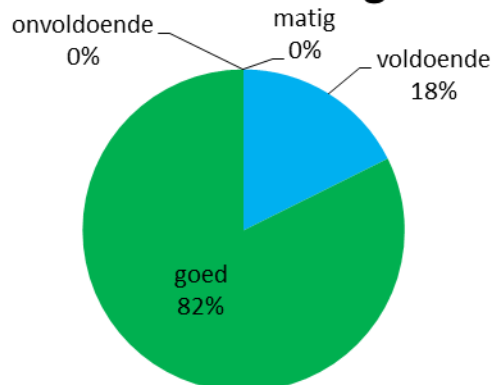
Tafelgroep - groep 8 - week 6 Tijdens instructie



Tafelgroep - groep 8 - week 1 Tijdens het zelfstandig werken

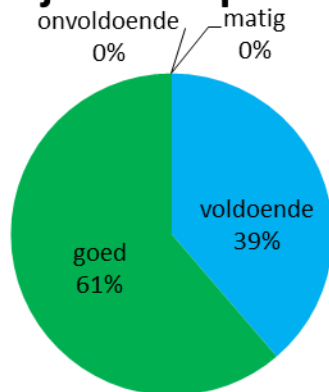


Tafelgroep - groep 8 - week 6 Tijdens het zelfstandig werken



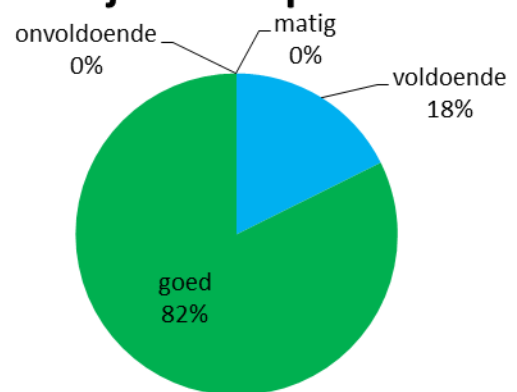
Tafelgroep - groep 8 - week 1

Tijdens de pauze



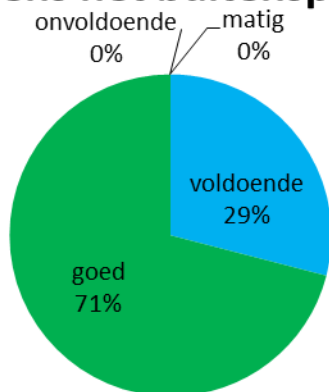
Tafelgroep - groep 8 - week 6

Tijdens de pauze



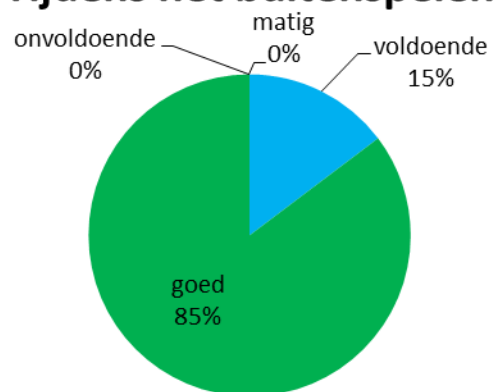
Tafelgroep - groep 8 - week 1

Tijdens het buitenspelen



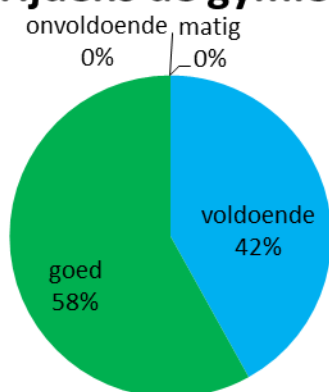
Tafelgroep - groep 8 - week 6

Tijdens het buitenspelen



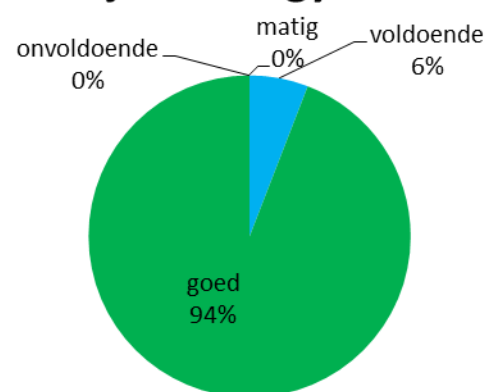
Tafelgroep - groep 8 - week 1

Tijdens de gymles

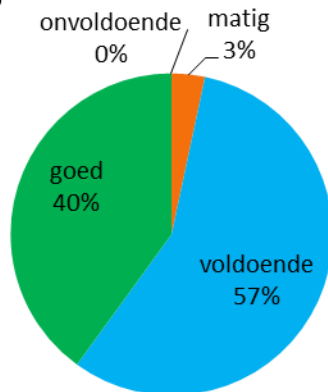


Tafelgroep - groep 8 - week 6

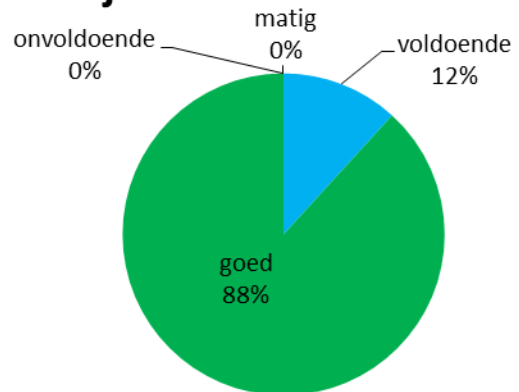
Tijdens de gymles



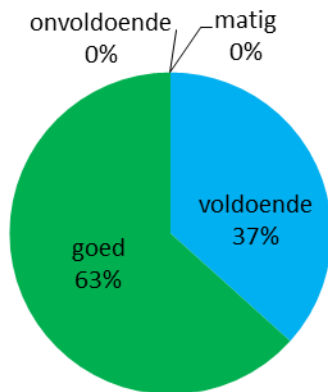
Tafelgroep - groep 8 - week 1
Tijdens het vakatelier



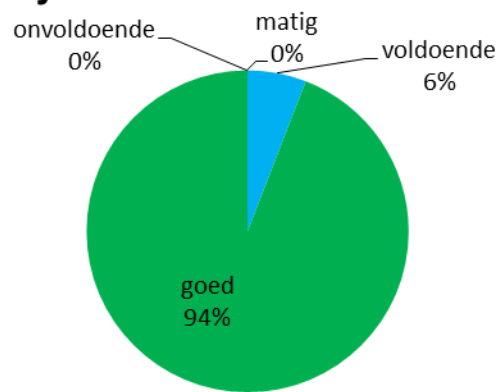
Tafelgroep - groep 8 - week 6
Tijdens het vakatelier



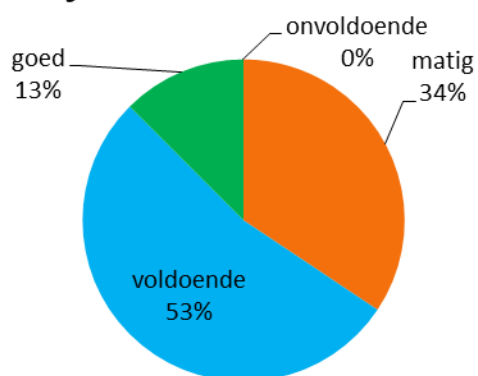
Tafelgroep - groep 8 - week 1
Tijdens het keuze-atelier



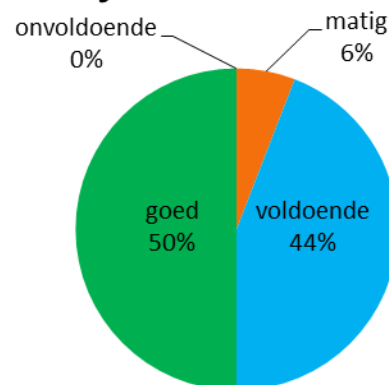
Tafelgroep - groep 8 - week 6
Tijdens het keuze-atelier

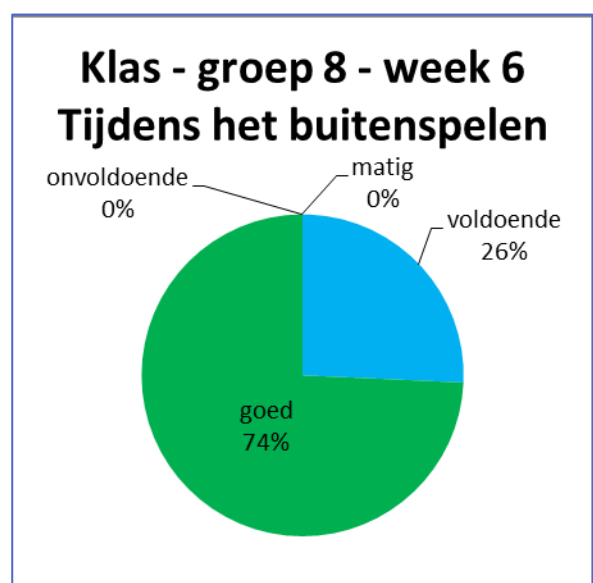
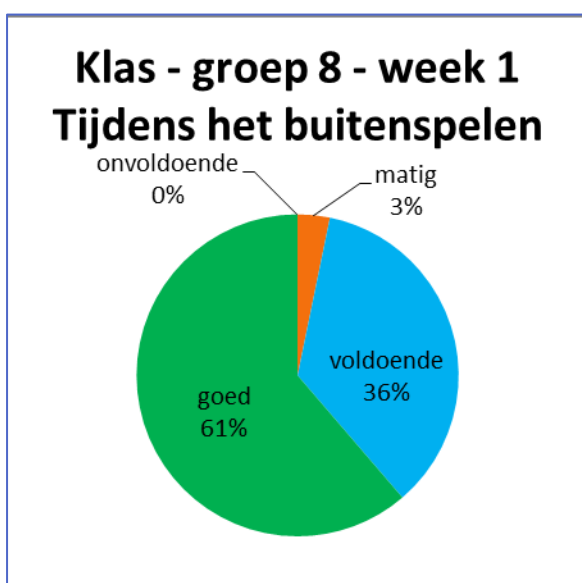
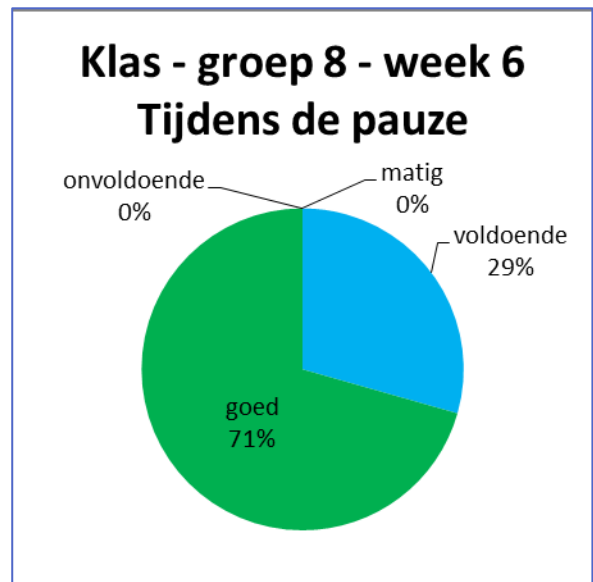
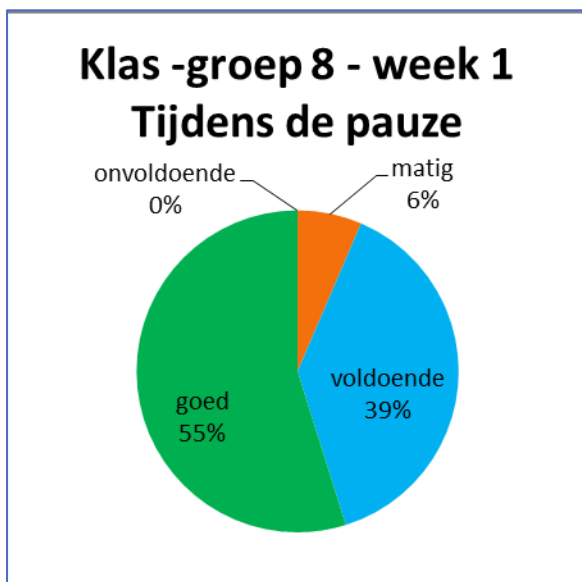


Klas - groep 8 - week 1
Tijdens instructie

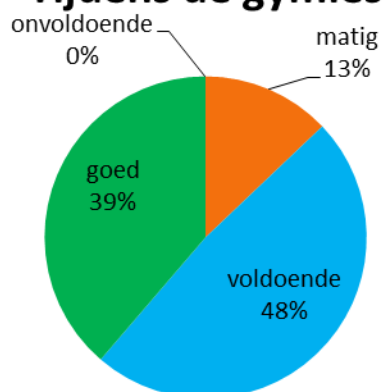


Klas - groep 8 - week 6
Tijdens instructie

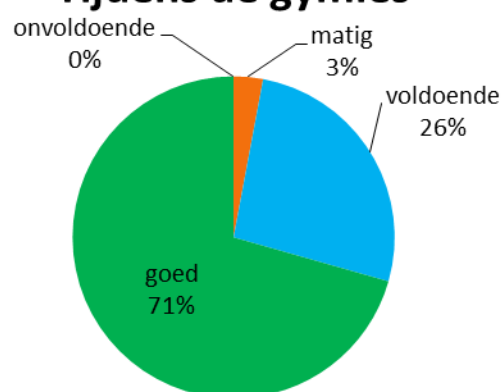




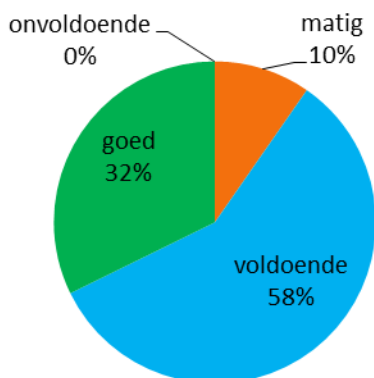
Klas - groep 8 - week 1
Tijdens de gymles



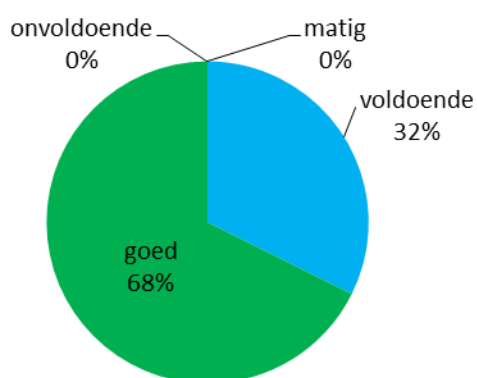
Klas -groep 8 - week 6
Tijdens de gymles



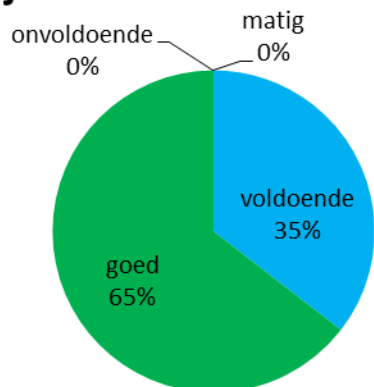
Klas - groep 8 - week 1
Tijdens het vakatelier



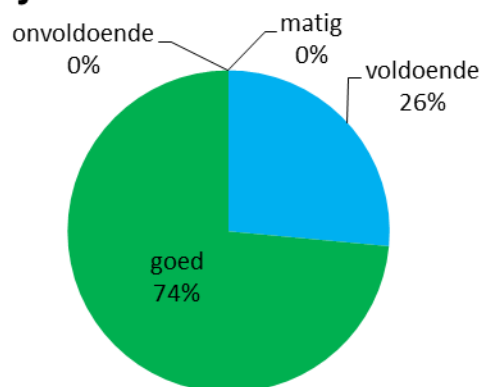
Klas - groep 8 - week 6
Tijdens het vakatelier



Klas - groep 8 - week 1
Tijdens het keuze-atelier



Klas - groep 8 - week 6
Tijdens het keuze-atelier



7.6 Logboek

Logboek onderzoek

Datum	Activiteit
06-12-2016	TGO bijeenkomst
	Samen met anderen overleggen over onderwerp
	Aanpassing onderwerp
07-12-2017	Overleg directeur over focus van onderzoek
05-01-2017	Onderwerp helder krijgen voor onderzoek
	Hoofd en deelvragen formuleren
	Focusgroep bepalen
18-01-2017	Focus op onderwerp onderzoek
	Focusgroep 5-6-7-8
18-01-2017	Studiegroep bijeenkomst
04-02-2017	H1 starten
	Theoretisch kader: artikelen lezen en opslaan
	Hoofd en deelvragen geformuleerd
08-02-2017	Studiegroep bijeenkomst
10-02-2017	Verder werken aan theoretisch kader
15-02-2017	Opzet onderzoek schrijven
17-02-2017	Opzet opsturen naar studiebegeleider
03-03-2017	Vragenlijsten ontworpen
04-03-2017	Vragenlijsten voor goedkeuring naar studiebegeleider gestuurd
06-03-2017	Start PGO
	Inventariseren waar behoefte op interventies liggen
13-03-2017	Vragenlijst week 1
15-03-2017	Samenwerken met critical friends
20-03-2017	Vragenlijst week 2
	Uitkomst vragenlijst week 1 bespreken tijdens intervisie
22-03-2017	Intervisiebijeenkomst leerkrachten voorbereiden
27-03-2017	Vragenlijst week 3
29-03-2017	Studiegroep bijeenkomst
30-03-2017	Intervisiebijeenkomst leerkrachten groep 5 t/m 8
	Uitwerken intervisiebijeenkomst leerkrachten
02-04-2017	Voorbereiden intervisiemoment
03-04-2017	Intervisie bijeenkomst leerkrachten groep 5 t/m 8
	Vragenlijst week 4
04-04-2017	Uitwerken intervisiebijeenkomst leerkrachten
10-04-2017	Vragenlijst week 5
11-04-2017	Interviews met leerlingenraad
12-04-2017	Interviews leerlingenraad uitwerken
13-04-2017	Studiedag: presenteren werkwijze, bevindingen Fides
	Keuze voorleggen aan het team om met de methodiek van Fides te gaan werken door de hele school.
17-04-2017	Vragenlijst week 6
	Evalueren onderzoek

25-04-2017	Uitwerken intervisiemomenten
	Vragenlijsten uitwerken
04-05-2017	Hoofdstuk 3 theorie lezen + kiezen wat bij mijn onderzoek hoort
05-05-2017	Hoofdstuk 3 uitwerken
15-05-2017	Hoofdstuk 3 schrijven
17-05-2017	Hoofdstuk 1 bijwerken en aanpassen
20-05-2017	Data in Excel zetten
21-05-2017	H1 afgemaakt en opgestuurd
	Deel H3 geschreven
24-05-2017	Hoofdstuk 3 geschreven
	SG – informatie over ijkmoment en PGA
	Algemene vragen kunnen stellen over respondenten, interviews
25-05-2017	Hoofdstuk 3 afgemaakt en op de portal gezet
	H1 aangepast met informatie van administratief medewerkster
29-05-2017	H3 feedback aanpassen
04-06-2017	H3 feedback aanpassen
05-06-2017	Hoofdstuk 2 afgemaakt.
	Laatste data ingevoerd.
	H4 schrijven
06-06-2017	Data leerlingen uitwerken van vragenlijsten in cirkeldiagrammen
07-06-2017	Data leerkrachten uitwerken in diagrammen
08-06-2017	Feedback hoofdstuk 2 verwerkt Hoofdstuk 4 schrijven
09-06-2017	Data verwerken vragenlijsten gekoppeld per groep
	Hoofdstuk 4 af en opgestuurd voor feedback
	Feedback over groepen 5 t/m 8 gevraagd aan teamgenoten na laatste atelierlessen.
10-06-2017	Hoofdstuk 5 geschreven en op de portal gezet
	Feedback hoofdstuk 2, 3 en 4 verwerken
11-06-2017	Onderzoek in geheel opsturen naar Ans
	Feedback hoofdstuk 2 en 5 afgemaakt
	Onderzoek controleren + opsturen voor feedback
	Onderzoek opmaak
	Bijlagen toevoegen
12-06-2017	Feedback verwerken
13-06-2017	Onderzoek inleveren

Op de opleiding	Samenwerking met critical friends	Theorie/data analyseren	Uitvoeringsdeel onderzoek	Zelfstudie
-----------------	-----------------------------------	-------------------------	---------------------------	------------