

Mees, gaan we buiten gymmen?

Een onderzoek naar de beïnvloedingsmogelijkheden van het bewegingsonderwijs op het sociaal-emotionele gedrag van kinderen.



L.P. Pronk
205175
Fontys OSO
Amsterdam -1 jarig
Juni 2011

Begeleid door Mevr. M. Lyppens

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master SEN Gedragspecialist

Module GS 010 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Voorwoord	6
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Aanleiding: gedrag op het schoolplein	7
1.3 Waargenomen gedrag in de lessen bewegingsonderwijs	8
1.4 Doel van het onderzoek: transfermogelijkheden van aangeleerd gedrag	8
1.5 Beïnvloedingsmogelijkheden van het bewegingsonderwijs	9
1.6 Onderzoeksvraag	11
1.7 De gewenste situatie	11
Hoofdstuk 2 Theoretische en praktische verkenning	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Respect	13
2.2.1 Consequenties voor mijn handelen	14
2.3 Conflicten	14
2.3.1 Consequenties voor mijn handelen	15
2.4 Relatie respectvol gedrag en conflicten	16
2.5 Escalerende conflicten	16
2.6 Agressie	17
2.6.1 Consequenties voor mijn handelen	17
2.7 Relatie taal en gedragsproblemen	18
2.7.1 Consequenties voor mijn handelen	19
2.8 Motivatie	19
2.8.1 Consequenties voor mijn handelen	20
2.9 Verkenning van de methodes Positive Behavior Support en Oplossingsgericht Werken	21
2.10 Praktijkverkenning	21
Hoofdstuk 3 Plan van aanpak	24
3.1 Inleiding	24
3.2 Een experiment in een onderzoek	24
3.3 Bronnen	25
3.4 Verbeteren van eigen handelen	26
3.5 Ethische verantwoording, betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek	26

Hoofdstuk 4	Uitvoering en datapresentatie	.	.	.	.	.	.	28
4.1	Inleiding	.	.	.	.	.	.	28
4.2	Theorie	.	.	.	.	.	.	28
4.3	Uitvoering	.	.	.	.	.	.	28
4.4	Observaties door de pleinwachters	.	.	.	.	.	.	30
4.5	Enquête onder de leerlingen	.	.	.	.	.	.	31
	4.5.1 Meetgegevens van de leerlingen van locatie A	.	.	.	.	.	.	32
	4.5.2 Meetgegevens van de leerlingen van locatie B	.	.	.	.	.	.	33
	4.5.3 Veilig voelen	.	.	.	.	.	.	34
	4.5.4 Gedrag van leerlingen tijdens de lessen bewegingsonderwijs	.	.	.	.	.	.	34
4.6	Enquête onder collega's	.	.	.	.	.	.	35
	4.6.1 Bevindingen van collega's op locatie A	.	.	.	.	.	.	36
	4.6.2 Bevindingen van collega's op locatie B	.	.	.	.	.	.	37
4.7	Interview stagiaire	.	.	.	.	.	.	38
4.8	Overzicht veranderingen in procenten	.	.	.	.	.	.	40
Hoofdstuk 5	Analyse en reflectie	.	.	.	.	.	.	41
5.1	Inleiding	.	.	.	.	.	.	41
5.2	Deelvragen beantwoord	.	.	.	.	.	.	41
5.3	Beantwoording van de onderzoeksvraag	.	.	.	.	.	.	45
5.4	Reflectie	.	.	.	.	.	.	46
Literatuur	.	.	.	.	.	.	.	51
Bijlagen inhoudsopgave	.	.	.	.	.	.	.	54

Samenvatting

Dit onderzoeksverslag is ontstaan vanuit een verlegenheidsituatie die werd ervaren in de pauze van een cluster 2 school. Het viel de onderzoeker op dat respectvol gedrag en het omgaan met conflictsituaties voor verbetering vatbaar waren.

Beide gedragingen hebben volgens de theorie bij voorkeur in zich: het rekening houden met elkaars belangen en behoeften. Soms vraagt een situatie om het meer ondergeschikt maken van je eigen belang, zodat er ruimte komt voor afstemming en oplossingen.

Gezien de overeenkomsten in speelgedrag op het plein en in de lessen bewegingsonderwijs, is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

Is er een verbetering waarneembaar in respectvol gedrag en het omgaan met conflicten tijdens het buitenspelen in de pauze als de kinderen het gewenste gedrag in de bewegingslessen krijgen aangeleerd.

Vanuit de theoretische verkenning zijn er diverse consequenties voor de beïnvloeding gevonden. Belangrijke doelen om aandacht aan te geven waren: “jezelf verantwoordelijk voelen voor het gewenste gedrag” en “jezelf competent voelen in het laten zien van gewenst gedrag”.

Om de kinderen de transfer te laten maken van het geleerde in de gymzaal, naar de uitvoering op het plein, is er gebruik gemaakt van de methodes Oplossingsgericht werken (OGW) en Positive Behavior Support (PBS).

Op locatie A is in de bewegingslessen een interventieprogramma uitgevoerd. Op een andere locatie heeft een controlegroep B geen interventieprogramma gevolgd. Door op locatie A het verwachte gedrag aan te leren en structureel positief te bekrachtigen, werd het gevraagde gedrag meer positief beleefd. Dit had tot gevolg dat er een intrinsieke motivatie ontstond om het samen leuk te hebben. Samen het leuk willen hebben, hield in dat de kinderen meer gingen afstemmen op elkaars belangen. Soms betekende dit het ondergeschikt maken van je eigen belang op het groepsbelang. Het oplossingsgericht werken heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen meer inzicht hebben gekregen in hun eigen mogelijkheden om bij te dragen aan een

respectvolle sfeer. Een sfeer waarin ruimte is om verschillen van meningen op te lossen. Dit heeft ertoe bijgedragen dat de leerlingen zich verantwoordelijk gingen voelen voor de verbeteringen. Tevens zijn ze zich meer competent gaan voelen in het oplossen van conflictsituaties. Het heeft, in de bevindingen van het onderzoek, ertoe geleid dat leerlingen op locatie A meer van het gewenste gedrag zijn gaan toepassen. De veranderingen zijn door diverse bronnen aangetoond middels een begin- en eindmeting. Bij de controlegroep B zijn verbeteringen niet of minder waargenomen.

De bevindingen in de bewegingslessen en de positieve resultaten uit de metingen geven aanleiding om te stellen dat er verbeteringen zijn opgetreden in het gevraagde gedrag van de kinderen op locatie A. Door deze te vergelijken met de controlegroep B, kan er met enige veiligheid de hypothese van het onderzoek positief worden beantwoord:

Het aanleren en het oefenen van het gewenste gedrag in de lessen bewegingsonderwijs kan leiden tot een waarneembare verbetering in respectvol gedrag en omgaan met conflictsituaties van de kinderen tijdens het buitenspelen in de pauze.

Voorwoord

Met dit schrijven is een einde gekomen aan een intensieve periode van werken en onderzoek doen. Tijdens de lessen bewegingsonderwijs heb ik veel aandacht besteed aan gewenst gedrag. Bewegen was regelmatig middel in plaats van doel. Dit schrijven doet daar verslag van. Nu het onderzoek is afgerond wil ik het voorwoord gebruiken om een aantal mensen bedanken.

Mijn collega's die ook iedere dag bezig zijn met het sturen van gedrag wil ik bedanken voor hun motiverende steun. Ook in drukke werkzaamheden hebben zij de moeite genomen om mijn vragen te beantwoorden en mij te voorzien van waardevolle informatie. De leerlingen zijn gedurende het hele project enthousiast gebleven. Zij hebben mij steeds beïnvloed en met hun feedback heb ik richting kunnen geven aan de interventies.

Mijn stagiaire van dit jaar Jeffrey Merts heeft mij met name in de praktische verkenning enorm geholpen. Ik wil hem bedanken voor zijn hulp en zijn inbreng. Vele uren is hij "kwijtgeraakt" door het luisteren c.q. aanhoren van mijn ideeën.

Jaap Schapelhouman die als "critical friend", mij op school de ondersteuning heeft gegeven die ik nodig had. Vera Labrie dank ik voor de nodige tekstuele verbeteringen in het verslag.

Mijn studiegenoten Jessica Andriessen en Bianca Linders wil ik danken voor de vele uitwisselingen van ideeën en uiteraard de feedback voor elkaars meesterstukken. Soms was "gedeelde smart is halve smart" al een ondersteuning. Op andere momenten konden we elkaar oppeppen om nog even door te zetten. Uiteraard, meest relevant voor dit onderzoek, dank ik Marieke Lyppens, die mij vanuit de opleiding tot gedragspecialist heeft begeleid. Dank je wel voor het wegwijs maken in het doen van onderzoek en voor de "puntjes op de i".

Tot slot wil ik mijn gezin bedanken voor het geduld. Zij moesten mij het afgelopen jaar "delen" met de opleiding tot gedragspecialist. De opleiding heeft mij andere accenten laten leggen. Ondanks alle afstemming die het vraagt, is het voor mij waardevol geweest. Het is een stap in mijn ontwikkeling en een aanrader voor iedereen die zich wil specialiseren op het gebied van gedrag.

Renso Pronk
Woudenberg, juni 2011

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

1.1 Inleiding

Binnen het cluster 2 onderwijs zitten kinderen met een auditieve en/of communicatieve beperking. De kinderen worden uitsluitend met een indicatie toegelaten. Het grootste deel van de indicaties is afgegeven op basis van (ernstige) taal- en/of spraakproblemen. Net als de auditieve beperkingen geeft dit problemen in de communicatie met de ander. Een steeds groter wordende groep zijn de kinderen met een stoornis die valt binnen het autisme spectrum. Ook deze groep heeft, vanwege de beperkingen in het verwerven en verwerken van taal, moeite met communiceren. Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd op een cluster 2 school voor kinderen van 3 tot 12 jaar. In hoofdstuk 2, zal ik de doelgroep en hun specifieke kenmerken en beperkingen met betrekking tot het gedrag verder uiteenzetten.

1.2 Aanleiding: gedrag op het schoolplein

De belangrijkste richtinggever voor mijn onderzoek is dat ik als pleinwacht tijdens het buitenspelen van de kinderen in een pauze regelmatig grensoverschrijdend gedrag zie. Ik ben druk met het sturen en corrigeren van kinderen. Er is naar mijn mening te weinig respect tussen kinderen onderling en te weinig respect voor het materiaal. Het stoort mij enorm als ik zie dat iemand alleen aan zijn eigen belang lijkt te denken, zonder rekening te houden met een ander. Ongewenste situaties vinden plaats als kinderen zich tijdens de pauze vervelen, pesten, uitdagen en conflicten hebben. Een ander punt van zorg is dat ik zie dat de conflicten die er zijn te vaak fysiek worden “opgelost”.

Het is voor mij frustrerend om te ervaren hoe weinig beïnvloedingsmogelijkheden ik heb als pleinwacht. Het is eenmaal in de week corrigeren op ongewenst gedrag en korte termijn oplossingen zoeken voor situaties zoals ze zich voordoen. Ik probeer te sturen en geef een “laatste waarschuwing” terwijl collega pleinwachters dit de dagen ervoor ook al hebben gedaan op hetzelfde waargenomen gedrag. Met de correcties lopen we achter de feiten aan. We zijn als pleinwachters ook niet eenduidig met onze aanpak. Iedere pleinwacht hanteert zijn eigen waarden en normen. Uit het pleinwachtrooster blijkt dat de kinderen zo’n twintig

verschillende pleinwachten hebben in één week. Het lijkt mij veilig om te stellen dat de externe aansturing tot goed gedrag geen constante factor is. Dit is juist essentieel om gedrag effectief te beïnvloeden (Golly & Sprague, 2009). De enige constante personen zijn de kinderen zelf. Reden om in te zetten op een gedragsverandering van deze kinderen zonder afhankelijk te hoeven zijn van de verschillende pleinwachten.

1.3 Waargenomen gedrag in de lessen bewegingsonderwijs

Als bewegingsonderwijzer zie ik ook in de gymzaal dat kinderen te weinig rekening houden met elkaar. Naar mijn mening gaat het vaak mis in situaties waarin het eigen belang voorop wordt gesteld. Het is voor sommige kinderen moeilijk om uit conflictsituaties te blijven. Ik ervaar dat oplossen van een conflict niet zo vanzelfsprekend is. Het gebrek aan taalvaardigheden speelt hierin mogelijk een rol. Een verdere uitwerking van deze aanname zal ik geven in hoofdstuk 2. Ik zie dat het verloop van een conflict, zowel in mijn gymlessen als in de vrije situaties, vaak oplopend is in heftigheid. Kinderen staan tegenover elkaar en noemen in korte bewoordingen hun eigen waarheid. Wanneer de ander niet luistert, wordt de eigen boodschap luider gebracht. Kinderen komen nog dichterbij elkaar, pakken elkaar vast en het conflict wordt verder fysiek uitgemaakt.

1.4 Doel van het onderzoek: transfermogelijkheden van aangeleerd gedrag

Wanneer degene die het gedrag van de kinderen beïnvloedt weg is, vervalt ook een belangrijke externe sturing om het gewenste gedrag te laten zien. Het maakt in dit geval niet uit of de beïnvloeder beloont op goed gedrag of corrigeert op ongewenst gedrag. Golly en Sprague (2009) stellen dat je goed gedrag bij voorkeur aanleert door positieve bekrachtiging van het verwachte gedrag. Rijn (2009, p.32) stelt daarnaast dat door positieve bekrachtiging van gewenst gedrag de drijfveer wordt gevoed om dat gedrag vaker te laten zien. In dit licht bekeken rijst de vraag of de kinderen het gedrag, wat op de juiste manier is bekrachtigd in de lessen bewegingsonderwijs, ook in andere situaties kunnen oproepen. Het is een vraagstelling die mij bezighoudt.

Zouden de kinderen het aangeleerde gewenste gedrag in de gymzaal ook kunnen laten zien als een stagiaire of vervanger mijn gymlessen geeft? Met andere woorden in hoeverre is het gewenste gedrag vooral ook gelieerd aan degene die het gewenste gedrag heeft beïnvloed? Wanneer de kinderen niet in de gymzaal spelen, maar in een andere situatie bijvoorbeeld buitenspelen, laten zij dan nog steeds het gewenste gedrag zien?

Vanwege de praktische toepasbaarheid in mijn gymlessen, ben ik in het kader van gedragsbeïnvloeding vooral geïnteresseerd in de methodes: Oplossingsgericht Werken (OGW) en Schoolwide Positive Behavior Support (SWPBS). Ik vind dat de kracht van beide methodes ligt in het positief inzetten op het handelen van het kind zelf. Ik zie het voor me om met OGW een kind te stimuleren om zelf tot oplossingen te komen. Bij (SW)PBS wordt bij voorkeur door iedereen, overal en altijd het gewenste gedrag positief gewaardeerd. De vraag is echter in hoeverre de (externe) beloningen van anderen op het gewenste gedrag van kinderen, een intrinsieke motivatie bij deze kinderen kan worden. Voor mij iets heel wezenlijks: uitgaan van de gedachte dat kinderen het zelf ook graag fijn willen hebben en het gewenste gedrag willen laten zien.

Gewenst gedrag kan je opleggen door te corrigeren op het waargenomen ongewenste gedrag. Is de “beïnvloeder” echter niet aanwezig, dan zal naar mijn verwachting de motivatie tot gewenst gedrag ook afnemen. Waar ik naar op zoek ben is de mogelijkheid om gewenst gedrag een meer intrinsieke motivatie te laten worden. Het gewenste gedrag zal dan ook meer moeten worden toegepast, zelfs als de beïnvloeder niet aanwezig is.

Samenvattend: ik zou graag onderzoeken hoe krachtig het positief inzetten op het handelen van het kind is. Laten kinderen gewenst gedrag zien in andere situaties?

1.5 Beïnvloedingsmogelijkheden van het bewegingsonderwijs

Doordat ik alle kinderen, jaar in jaar uit, tweemaal in de week lesgeef ervaar ik wel de kansen om gedrag te beïnvloeden. De overeenkomst tussen de gymlessen en het buitenspelen is dat de kinderen in beide situaties kunnen bewegen en spelen. Ik mag graag denken dat kinderen onder andere in de gymzaal leren hoe ze buiten kunnen spelen. Zo staat het ook omschreven

in de kerndoelen van het primair onderwijs uitgewerkt door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2010): “Kinderen leren in het bewegingsonderwijs deelnemen aan een breed scala van bewegingsactiviteiten, zodat ze een ruim “bewegingsrepertoire” opbouwen.” Dat repertoire bevat motorische aspecten, maar ook sociale vaardigheden”.

In de gymzaal leren ze naast de motorische vaardigheden ook vaardigheden die nodig zijn voor het spelen, zoals regels maken en je eraan houden, op veiligheid letten, afstemmen op elkaars mogelijkheden, elkaar helpen en elkaar wat gunnen (Verweij, 2005).

Er is in de literatuur weinig te vinden over de invloed van het bewegingsonderwijs op het gedrag binnen het bewegen en spelen. In een literatuurstudie (Stegeman, 2007, p.20) naar de effecten van sport en bewegen op school, komt naar voren dat vooral de effecten op de fysieke ontwikkeling en gezondheid relatief goed zijn gedocumenteerd. Uiteindelijk worden de volgende, voor dit onderzoek relevante, conclusies genoemd:

1. Er is evidentie die de stelling ondersteunt dat (matige) fysieke activiteit via verhoogde aandacht en concentratie de schoolse resultaten kan bevorderen.
2. Er is aanleiding om te veronderstellen dat er een positieve relatie is tussen (succesvolle) participatie aan sport en bewegen en het welbevinden en het gevoel van eigenwaarde.
3. Er is aanleiding om te veronderstellen dat deelname aan sport en bewegen onder voorwaarden (waaraan in het kader van het onderwijs bij uitstek kan worden tegemoetgekomen) bij kan dragen aan het bevorderen van pro-sociaal gedrag.

Ik zou in een praktijkonderzoek graag aanwijzingen vinden dat de kinderen het geleerde gedrag in de gymzaal buiten gaan toepassen. Wanneer het handelen bewust wordt geoefend in de gymzaal, kunnen de kinderen dan de transfer maken naar het buitenspelen?

Met andere woorden: Welke invloed kan het bewegingsonderwijs op school hebben op het gedrag van de kinderen tijdens het buitenspelen in de pauze?

1.6 Onderzoeksvraag

Gezien de voorgaande paragrafen kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Is er een verbetering waarneembaar in respectvol gedrag en het omgaan met conflicten tijdens het buitenspelen in de pauze als de kinderen het gewenste gedrag in de bewegingslessen krijgen aangeleerd.

Deelvragen:

- Op welke manier beïnvloeden respectvol gedrag en conflicten elkaar?
- Hoe waarderen de kinderen het buitenspelen als het gaat om gewenst gedrag?
- Wat vinden de collega's belangrijk als het gaat om gewenst gedrag?
- Zijn de kinderen voldoende toegerust om met conflicten om te gaan?
- Wat werkt goed tijdens de bewegingslessen en zou ook buiten kunnen worden toegepast?
- Leveren mijn interventies verbeteringen op in gewenst gedrag tijdens de bewegingslessen?
- Welke methodes kan ik toepassen om het gewenste gedrag te bevorderen?

1.7 De gewenste situatie

In de gewenste situatie wordt er in de lessen bewegingsonderwijs veel aandacht besteed aan gewenst gedrag. De normen en waarden worden consequent positief aangeleerd en bekrachtigd. Er zijn vaardigheden aangeleerd die helpen met de communicatie op het moment dat er conflicten zijn in de verschillende belangen. De emotie treedt minder snel op de voorgrond. De kinderen zijn in staat om meer autonoom te handelen tijdens de conflicten in belangen en krijgen hier ook de ruimte voor. De oplossingen worden meer samen gedragen en geaccepteerd. Kinderen voelen zich competent in het samen spelen en in het samen op gang te houden van een spel. Hun intrinsieke motivatie zit meer bij de activiteit zelf.

In de gewenste situatie laten de kinderen respectvoller gedrag zien tijdens het buitenspelen op het schoolplein. Ze weten beter wat er qua gedrag van hen wordt verwacht. Pleinwachten merken dit doordat de kinderen laten zien meer rekening te houden met de ander. Het materiaal wordt gebruikt op de manier zoals het is bedoeld. De conflicten die ontstaan worden

minder snel fysiek. Het spelen is meer gestuurd vanuit de intrinsieke motivatie. Het gaat meer om het spelen (knikkeren) en minder om de winst (knikkers). Het spel wat een kind kiest is in uitgangspositie leuk, kinderen hebben meer de wens om het samen leuk te houden. Dit vraagt soms het opzijshuiven van je eigen belang. Eigen belangen worden in de gewenste situatie dan ook meer afgestemd op het belang van de activiteit.

Hoofdstuk 2 Theoretische en praktische verkenning

2.1 Inleiding

In mijn theoretische en praktische verkenning met betrekking tot het onderzoek, ben ik op zoek gegaan naar informatie die mij kan helpen om een verbetering te bewerkstelligen. In dit hoofdstuk zal ik onder andere de relatie uitleggen tussen respect en een conflict. De escalerende conflicten breng ik in verband met de beperkingen die de kinderen uit het Cluster 2 onderwijs met zich meebrengen. Verder besteed ik aandacht aan de motivatie, omdat de leerlingen zelf het geleerde gedrag in de pauze moeten gaan toepassen. Tot slot geeft de praktische verkenning mij, samen met de theorie, inzichten voor mijn plan van aanpak die ik zal behandelen in hoofdstuk 3.

2.2 Respect

In mijn onderzoek wil ik mij vooral gaan richten op respect. Respect is voor mij een soort basishouding, een norm voor gedrag. Het lastige is dat dit voor ieder persoon anders kan zijn. Het heeft te maken met iemands normen en waarden.

In het woordenboek Van Dale (2010) wordt het begrip op 2 manieren uitgelegd:

1. “het door gedrag doen blijken van eerbied, hetzij in een gedragsverhouding, hetzij als uiting van een gevoel van hoogachting of waardering op grond van prestatie of zedelijke kwaliteit”
2. “het respecteren ook kan voorkomen in de zin van ontzien, sparen, niet beschadigen van anderen, andermans eigendommen, grenzen enz.”

Waar ik mij niet direct in kan vinden, is dat bij de eerste omschrijving wordt gesteld dat respect wordt gegeven op basis van (gedrags)verhoudingen die niet gelijkwaardig zijn. Ook het respect voor iemands prestatie of kwaliteit is niet direct een verwijzing naar elkaars gelijken zijn. Respect wordt dan meer uitgelegd als een vorm van ontzag. In de inclusieve visie op onderwijs, die de opleiding tot gedragspecialist onderschrijft, wordt juist wel uitgegaan van een gelijkwaardigheid (Houten, 2005).

Bij de tweede omschrijving wordt naar mijn idee iets wezenlijks gesteld: het rekening houden met iemands grenzen of eigendommen. In mijn onderzoek wil ik vooral insteken op het rekening houden met de behoeften en belangen van de ander.

2.2.1 Consequenties voor mijn handelen

Respect wat komt op basis van gelijkheid geniet vanuit de inclusieve gedachte, die uitgaat van gelijkwaardigheid, direct de voorkeur. Respect eisen is minder gewenst. Toch vind ik het nodig om kinderen onderwijs te geven in de normen en waarden. Wordt een norm overschreden, dan zal er een sturing moeten volgen. Eisen, benadrukt naar mijn idee de ongelijkwaardigheid. Het bevindt zich wat mij betreft verder op hetzelfde vlak als het opleggen van gewenst gedrag door te corrigeren in plaats van te stimuleren. Golly en Sprague (2009) maken duidelijk dat dit niet de juiste basis is voor een succesvolle gedragsbeïnvloeding. Mijn sturing zal dus bij voorkeur moeten plaatsvinden met respect voor de ander om zo de gelijkwaardigheid te accentueren.

Het accent zal juist moeten liggen op elkaar respecteren op basis van gelijkwaardigheid. Een wens tot meer wederkerige waardering. Samen zorg dragen voor een spel met het gevoel dat je er mag zijn en het gevoel uitdragen dat de ander er mag zijn. Wat mij betreft basisingrediënten voor prettig buitenspelen in de pauze. Kinderen zijn en denken verschillend, maar idealiter respecteren ze deze diversiteit. Ze respecteren de verschillende belangen en respecteren hopelijk ook meer de belangen van de ander. Smith (2010) schrijft in het werkdocument om het VN verdrag met betrekking tot inclusie waar te maken staat dan ook: “Cultuur, omgangsvormen en intrinsieke waardering van diversiteit zijn essentieel bij inclusie”. Dit vraagt het meer loslaten van je eigen belang en het meer richten op het samen werken.

2.3 Conflicten

Conflicten op het schoolplein is een tweede speerpunt van mijn interventies tijdens het onderzoek. Er zijn in de literatuur diverse omschrijvingen voor een conflict. In de regel gaat het om twee personen die een verschil van mening hebben of botsen vanuit een toestand van onvrede (Van Dale, 2010).

Een conflict is niet per definitie negatief (Dreu, 2005). Er kunnen grenzen worden aangegeven, er kan meer evenwicht komen in een groep, er kan begrip en inzicht ontstaan in de ander, meer samenwerking/afstemming en er kunnen oplossingsstrategieën ontstaan.

Op het schoolplein zie ik echter dat het wel assertiviteit en vaardigheden vraagt om je eigen (geschonden) belang aan te geven. Als een kind op het plein iets doet of nalaat, dat negatieve gevolgen heeft voor een ander, dan is dit ook niet altijd een zichtbaar conflict. Daarnaast is een conflict helaas niet altijd op basis van gelijkwaardigheid. Het recht van de sterkste (verbaal en/of fysiek) dreigt nogal eens te winnen.

Wanneer een conflict is ontstaan, dan is de wenselijke stap het verminderen of oplossen van het conflict. Dit betekent dat kinderen moeten onderhandelen. Mackie en Smith (2007) stellen dat het proces van onderhandelen in een conflict, wordt gekenmerkt door een situatie waarin afstemming wordt gezocht in de gedeelde en tegengestelde belangen. Er zijn 3 soorten oplossingen mogelijk:

- een opgelegde oplossing: door een derde partij en zelden succesvol;
- een distributieve oplossing: kenmerkt zich door verdelen, compromissen en concessies;
- een integrerende oplossing: er ontstaat een win-win situatie.

2.3.1 Consequenties voor mijn handelen

In mijn praktijk zal ik aandacht moeten geven aan de vaardigheden die werken richting een distributieve of integrerende oplossing. Inzicht in elkaars belangen kan helpen om de schijnbare onverenigbaarheid van belangen weg te nemen. Het richten op de gewenste

toekomst (het samen leuk hebben) kan een ander werkzaam bestandsdeel zijn.

Oplossingsgerichte gespreksvormen passen hier goed bij. Het is van belang dat ik zelf het juiste voorbeeld geef. Niet alleen door respectvol gedrag te laten zien, maar ook als ik situaties naspeel. In mijn lessen bewegingsonderwijs merk ik dat het visueel maken van een situatie helpt bij het leren.

Grossnam (2004, p.37) stelt dat kinderen geoefend moeten worden in hun vaardigheden om problemen op te lossen. “Resolving problems is a critical long life skill”.

2.4 Relatie respectvol gedrag en conflicten

Respect wordt door Lieshout (2009) omschreven als de “nulte” regel: alles draait om respect. Elkaar respecteren is een basis om kennis te nemen van elkaars belangen en behoeftes en de diversiteit ervan te waarderen. Dit versterkt het gevoel van gelijkwaardigheid en empathie en helpt in het verminderen van een conflict en agressie (Mackie & Smith, 2007).

Zowel bij een conflict als bij het elkaar respecteren vraagt het van kinderen om zich te verplaatsen in wat de ander beweegt. Dit vraagt in beide gevallen het meer loslaten van je eigen belang. Het egocentrische wat ik nu nog vaak zie bij kinderen moet worden vervangen door een gevoel van “samen”. Naar mijn idee kan er dan ruimte komen voor respectvol gedrag en ruimte komen voor oplossingen in een conflict. In de praktijk zal ik veel aandacht moeten besteden aan het samenwerken. De conclusie bij veel activiteiten in de gymzaal moet zijn: samen zetten we een resultaat neer, samen dragen we zorg voor een gezellige groep en een leuke activiteit.

2.5 Escalerende conflicten

Een conflict is zoals gesteld op zichzelf niet verkeerd. Buitinga (2003) stelt dat conflicten neutraal of positief kunnen zijn, zolang de kinderen zich gerespecteerd en in hun eigenheid geaccepteerd voelen. In het ideale geval worden belangen en behoeftes op elkaar afgestemd. Zoals gezegd vraagt dit van de kinderen wel de nodige sociale en communicatieve

vaardigheden. Helaas is mijn ervaring dat de kwaliteiten op dit gebied bij de kinderen met een cluster 2 indicatie soms niet toereikend zijn om een conflict op te lossen. Ik zie regelmatig uit onmacht, zowel op het plein als in de gymzaal, een conflict fysiek worden en ontaarden in agressie.

2.6 Agressie

Binnen de psychologie geldt de frustratie agressie theorie als een van de belangrijkste verklaringen voor agressie. De agressie komt (meestal) voort uit een opeenstapeling van irritaties. Het gedrag is vooral emotioneel (Klaassen, 2010). Frustratie, stelt de theorie, is het gevolg van het blokkeren, dwarsbomen of verstoren van gedrag dat gericht is op het bereiken van een gewenst doel. Als dit zich voordoet, zullen de kinderen in het uiterste geval reageren met agressie tegenover hetgeen dat hen blokkeert. Wanneer twee kinderen elkaar niet begrijpen en het niet lukt om hun eigen belangen als boodschap over te brengen, dan ligt frustratie en agressie op de loer. Volgens Mackie en Smith (2007) kan agressie in een conflict verminderd worden door:

- de ingrediënten/inzet van het conflict weg te nemen.
- hoge emoties uit het conflict halen.
- beperkte tijd voor nadenken vergroten.
- empathie vergroten, omdat gelijkheid en barrière is voor agressie.

2.6.1 Consequenties voor mijn handelen

Een hulp om agressie te voorkomen is het aanleren van bruikbare vaardigheden. Door kinderen in de gymzaal te begeleiden en te trainen in het oplossen van conflicten kunnen ze hopelijk buiten terugvallen op deze vaardigheden. Klaassen(2010) noemt dit in zijn boek: het volgen van procedures. Daarnaast is het van belang de emotie uit de situatie krijgen. De prikkels die de emotie met zich meebrengt, kunnen zo heftig zijn dat het de waarneming en verwerking van de situatie en de taal verstoort. Het niet adequaat reageren, kan een logisch gevolg zijn. Een manier om de emotie uit een kind te halen is het toepassen van een time-out. Als laatste hulp komt het “elkaar respecteren” opnieuw naar voren om de gelijkwaardigheid

en empathie te vergroten. In mijn eigen conflicten met kinderen zal ik het juiste voorbeeld geven en op een rustige manier de stappen benoemen.

2.7 Relatie taal en gedragsproblemen

Op de site¹ van deze cluster 2 school, wordt aangegeven dat de doelgroep moeilijkheden ondervindt met de communicatie en dat dit problemen kan geven in de sociale omgang met leeftijdsgenoten. Doordat de informatie niet goed binnenkomt, of anders wordt verwerkt, kunnen er gevoelens van onzekerheid, onmacht, frustratie en agressie ontstaan.

Bij de kinderen met ernstige spraak en/of taalmoeilijkheden verloopt het opnemen, begrijpen en verwerken van mondelinge informatie vaak moeizaam. De slechthorende kinderen horen niet alleen minder, zij horen de geluiden ook anders. Doordat klanken voor deze kinderen in elkaar overvloeien en de zinsmelodie, het ritme en de emotionele lading van een uitgesproken zin gedeeltelijk onherkenbaar zijn, krijgen geluiden heel moeizaam een betekenis.

Het basisprobleem van een kind met autisme is dat het geen ordening kan aanbrengen in de informatie die het krijgt. Hierdoor neemt het kind de wereld om zich heen als het ware in losse deeltjes waar. Het blijft vaak aan kleine onbelangrijke details kleven zonder het geheel te overzien.

In de literatuur is er het nodige beschreven over de relatie tussen taal en gedrag. Njiokiktjien (2006) geeft de relatie tussen taalstoornissen en gedragstoornissen weer. Deze relatie wordt deels gedragen door ontwikkelingspsychologische, deels door (neuro)psychiatrische inzichten. Voor mijn handelen is de oorzaak van de optredende gedragsproblemen met betrekking tot taal van minder belang. Het is vooral belangrijk te weten dat een eventuele communicatie niet vanzelfsprekend is en een beperkende factor is in een conflict tussen kinderen.

Volgens Vygotsky (aangehaald in een artikel van Njiokiktjien, 2006) ontstaat er rond het vierde levensjaar innerlijke taal. Dit is een begeleidende en/of innerlijke spraak die optreedt

¹ Naam van de site wordt om privacy redenen niet genoemd.

zodra situaties of handelingen ingewikkeld worden. Ook met deze innerlijke taal heeft de doelgroep van de school moeite (Hart, 2011).

2.7.1 Consequenties voor mijn handelen

Kinderen die moeite hebben met het verwerken en toepassen van de taal zullen dus hulpen moeten krijgen. Het invoeren van een slogan” Als ik het niet meer weet ga ik naar de pleinwacht” kan een bruikbare hulp zijn voor de kinderen die er zelf met hun taal niet meer uitkomen. Verder helpt het om de overzichtelijkheid te vergroten door orde/structuur te scheppen in de situatie. Regels bij conflicten moeten worden ingeoefend. Rust, gewone stem, de juiste afstand, elkaar laten uitpraten etc.²

2.8 Motivatie

Motivatie is een factor die kan helpen, zodat de kinderen de transfer laten zien van het aangeleerde gedrag in de gymzaal naar het gewenste gedrag tijdens het buitenspelen. De kinderen moeten bereid zijn om zelf zorg te dragen voor het laten zien van het aangeleerde gedrag. Dit vraagt wederom van de kinderen een stukje opgeven van het eigen belang. Bijvoorbeeld een kind dat van dichtbij niet te hard op goal schiet, houdt rekening met de keeper, maar verkleint wel zijn kans op een doelpunt.

In de theorie wordt met name het onderscheid gemaakt tussen intrinsieke- en extrinsieke motivatie (Valcke, 2010). Extrinsieke motivatie speelt een rol wanneer een kind een taak of opdracht uitvoert, omdat het iets oplevert. Dit kan zijn een beloning, waardering of het vermijden van een correctie. Gewenst gedrag is het middel om een extern doel te bereiken. Intrinsieke motivatie verwijst naar het feit dat een kind de taak of opdracht uitvoert, vanuit de taak zelf. Het kind is bereid de taak uit te voeren en beleeft er plezier aan. Het kind verwacht ook geen beloning voor het uitvoeren van de taak. Extrinsieke en intrinsieke motivatie kunnen elkaar in meer of mindere mate beïnvloeden. Volgens Schouppe (2006) heeft onderzoek

² Hulpen ontleend aan fiche dysfasie

aangetoond dat de intrinsieke motivatie kan afnemen als er op een taak (die uitgevoerd wordt op basis van intrinsieke motivatie) externe beloningen worden gegeven. Golly en Sprague (2009) stellen echter dat de intrinsieke motivatie niet negatief wordt beïnvloed door externe beloning zolang er een combinatie is met een sociale beloning. In mijn begeleiding van de kinderen zal ik de positieve bekrachtiging voor gewenst gedrag linken aan de sociale beloning.

De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci, beschreven in Valcke (2010, p.519), gaat verder met deze twee vormen van motivatie. Zij schetsen een ontwikkelingsverloop om kinderen en jongeren van een volledig externe motivatie te ontwikkelen naar een interne motivatie. Dit verloopt via een proces van internalisatie van de waarde van het te bereiken doel of het uit te voeren gedrag.

Op de site van Blijvend Motiveren (www.blijvendmotiveren.be) staat dit verloop van de internalisatie helder omschreven:

- van extern (kinderen worden gedreven door beloningen en correcties)
- naar introjectie (schuld, schaamte en zelfwaardering spelen een rol)
- naar identificatie (het gedrag wordt als zinvol gezien)
- tot intrinsiek (het gedrag vindt plaats op basis van interesse en plezier)

Om een verandering van dit proces te bewerkstelligen is het nodig om in te zetten op de volgende drie behoeften (Stevens, 1997):

- Behoefte aan autonomie: een kind wil zelf kunnen bepalen en keuzes maken in het eigen gedrag. Een kind wil zich verantwoordelijk voelen voor eigen gedrag.
- Behoefte aan competentie: een kind wil zich bekwaam voelen in zijn/haar eigen handelen.
- Behoefte aan relatie: een kind wil erbij horen en waardering krijgen voor zijn/haar inbreng in de interacties.

2.8.1 Consequenties voor mijn handelen

Internalisatie van de waarde van een activiteit of gedrag is dus een krachtbron. De kinderen het idee meegeven dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het goed laten verlopen van een activiteit. Veel positieve bekrachtiging van het elkaar respecteren is gewenst. Kinderen de waardering laten ervaren, van zichzelf en door anderen van uit te voeren gedrag. Oplossingen van ontstane conflicten zal ik bij de kinderen moeten zoeken. Het zal helpen om de kinderen intrinsieke motivatie te geven voor het gewenste gedrag op het schoolplein.

Idealiter voelen ze zich bekwaam om samen zorg te dragen voor het leuk hebben en houden van een activiteit.

2.9 Verkenning van de methodes Positive Behavior Support en Oplossingsgericht werken.

Elementen van de methodes PBS en OGW wil ik gaan gebruiken in de begeleiding van de kinderen met betrekking tot mijn onderzoek.

PBS gaat onder andere uit van het schoolbreed toepassen van enkele positief geformuleerde regels. Deze regels worden consequent, door iedereen, bij voorkeur positief bekrachtigd. De pijlers zijn respect, verantwoordelijkheid en veiligheid (www.pbis.org). De kracht van deze aanpak is voor mij het gegeven dat er veel aandacht is voor wat goed gaat. Dit sluit wat mij betreft aan bij de consequenties voor mijn handelen zoals ik die in de vorige paragrafen heb aangegeven. Het schoolbrede zal ik moeten vervangen voor “gymbreed”. De regels die ik centraal wil stellen zullen betrekking hebben op bewegen en spelen.

OGW heeft wat mij betreft als kracht dat vooral energie wordt gestoken in oplossingen in plaats van te blijven hangen in de probleemsituatie. Er wordt juist gezocht naar uitzonderingen op een probleem. Waar gaat het wel goed? Wat zijn de hulpbronnen? Als iets werkt, wordt er meer van gedaan. Verder is er door toekomstgerichte vragen aandacht voor de gewenste situatie (Netwerk voor oplossingsgericht werkenden, 2011). Wat mij verder aanspreekt in deze aanpak is het doel dat de oplossingen door het kind zelf worden

aangedragen. Dit sluit wat mij betreft aan bij de effecten die ik wil bereiken met mijn handelen, zoals ik die heb aangegeven in de vorige paragrafen.

2.10 Praktijkverkenning

Om de mogelijkheden in de praktijk te verkennen heb ik een aantal mini-onderzoeken uitgevoerd (Pronk, 2010). Ik wil er vijf kort noemen.

1 PBS:

In groep 7 en 8 heb ik met een quasi-experiment de kracht onderzocht van de verschillende lesgeefstijlen. Het bleek dat de “PBS-manier”, dit wil zeggen het positief bekrachtigen van gewenst gedrag tot 50 % minder (ongewenste) reacties gaf ten opzichte van een corrigerende lesgever. De beste resultaten werden overigens behaald toen er een spelvorm werd gekoppeld aan het verwachte leerling-gedrag. De volledige test is te lezen in bijlage 1

2 OGW:

Middels een experiment heb ik de kracht onderzocht van oplossingsgerichte vragen. Drie klassen werden voor een samenwerkingsactiviteit in tweeën gedeeld. Na de eerste poging heb ik steeds één groep met oplossingsgerichte vragen begeleid. Tot drie keer toe had de groep die oplossingsgericht was begeleid bij de tweede poging betere resultaten. De uitwerking van deze proef is te vinden in bijlage 2

3 Hoepels:

In groep 5 heb ik een pilot gedraaid met het gebruik van twee hoepels. Een rode hoepel ligt op een afgelegen plek in de berging. Deze hoepel staat voor: “ik ben heel boos en ik heb een time-out nodig”. Een blauwe hoepel is een oplossingshoepel. Wie daar in gaat zitten, wil graag oplossen. Als lesgever hielp ik mee met oplossingsgerichte vragen. Aan het einde van de les complimenteerde ik stevast het proces. In de praktijk bleek dit zo goed te werken, dat ik dit met de andere groepen ook wil gaan toepassen.

4 Regels aangeleerd in de gymzaal toegepast bij het buitenspelen:

Bij groep 3 ontstonden regelmatig conflicten bij een spel voetbal in de pauze. In overleg met de groepsleerkracht en pleinwachten, heb ik aan mijn beide collega vakleerkrachten gevraagd om in de lessen bewegingsonderwijs aandacht te besteden aan spelregels en omgangregels bij het voetbal. De groepsleerkracht besprak voor en na de pauze het voetbalspel met de kinderen. Met behulp van schaalvragen bleek het gewenste gedrag na een aantal weken gegroeid van een 1 naar een 4. Een combinatie van schoolbreed werken met oplossingsgerichte elementen.

5 Kids' skills:

In de diverse modules voor de opleiding tot gedragspecialist is er aandacht geweest voor oplossingsgerichte gespreksvoering. Met de kinderen die begeleiding nodig hadden, zijn aparte gesprekken mee gevoerd. Kids' skills (Furman, 2009) is een hulpmiddel om de problemen waar kinderen tegen aanlopen op te lossen. De kracht heb ik ervaren in het herformuleren van een probleem in een te leren vaardigheid. Verder heb ik gemerkt dat het supporteren van een ander goed werkt. Deze facetten zal ik blijven toepassen in de bewegingslessen. Voor kinderen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) zijn er aanpassingen nodig (Bruin, 2004). De aanpassingen binnen een oplossingsgericht gesprek zijn beschreven in bijlage 3.

Vanuit de verkenning van de praktijk en ook de theorie, zal ik in hoofdstuk 3 komen tot een plan van aanpak.

Hoofdstuk 3 Plan van aanpak

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik een overzicht geven van mijn plan van aanpak. Aan bod komen het soort onderzoek en de wijze waarop de eventuele veranderingen worden gemeten. Verder zal ik uiteenzetten welke doelen er spelen en hoe ik deze in de praktijk wil verbeteren. De laatste paragraaf wordt benut om het onderzoek ethisch te verantwoorden en weer te geven welke acties de validiteit en betrouwbaarheid moeten waarborgen.

3.2 Een experiment in een actieonderzoek

Vanwege de groei van de school zijn er de afgelopen jaren zijn twee locaties ontstaan. Beide locaties hebben de groepen 1 t/m 8.

Op locatie A geef ik alle groepen twee maal in de week bewegingsonderwijs. Het zijn 16 momenten, die ik alle 16 geef, dit is 100%. Op locatie B werk ik samen met een duo, heb ik een stagiaire en tijdelijk een invaller. Er zijn 22 lesmomenten. Bij 3 momenten ben ik alleen verantwoordelijk, dit is slecht 13%.

Deze cijfers maken duidelijk dat mijn beïnvloedingsmogelijkheden op locatie B veel kleiner zijn dan bij locatie A. Deze cijfers maken het voor mij legitiem om te kiezen voor een experiment. Een experiment is volgens Harinck (2006) geschikt om toetsende onderzoeksvragen aan te pakken. Het kenmerk van een experiment is dat er van de twee groepen er maar één een behandeling krijgt. Een experiment dat goed is opgesteld heeft een sterke bewijskracht en is te prefereren boven een Quasi –experiment, waar wordt onderzocht zonder controlegroep. Mijn interventieplan zal ik uitvoeren op locatie A. Locatie B zal mijn controle groep worden.

Het experiment is een methode. Het onderzoek zelf zal naar mijn mening vooral een actieonderzoek zijn. Het gaat over het verbeteren van mijn handelen dat het handelen van de kinderen moet gaan beïnvloeden. Deze eventuele beïnvloeding van het gedrag zal ik gaan

onderzoeken. Mijn reflectie zal de koppeling moeten aangeven tussen het plan van handelen en het plan van onderzoek (Harinck, 2006).

3.3 Bronnen

Binnen dit kwalitatieve onderzoek zal de gegevensverzameling en verwerking met name plaatsvinden op een kwantitatieve wijze. Deze wijze leent zich met name voor toetsende onderzoeksvragen. Dit betekent op grote schaal gegevens verzamelen en de uitkomsten in getallen weergeven (Kallenberg, 2007). De nulmeting (vooraf) zal de beginsituatie weergeven en een eindmeting (na) zal een eventuele verandering moeten aangeven.

Om mijn interventies te meten en mijn onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden, zal ik gebruik maken van verschillende informatiebronnen en informatie-instrumenten.

Bron en instrument met tijdspad			Informatieverstrekking
Theorie- en praktijkverkenning			Geeft informatie over beperkende en bevorderende factoren m.b.t. de interventies en het onderzoek.
Vooraf Okt.	Tijdens	Na Juni	
Reflectie onderzoeker			Geeft informatie over het proces en het product van het onderzoek.
Vooraf Sept.	Tijdens	Na Juni	
Interview stagiaire			Geeft informatie over de mogelijke veranderingen die zijn opgetreden in de lessen bewegingsonderwijs.
		Na April	
Observatie door pleinwachten			Geeft informatie over het waar te nemen gedrag op het schoolplein. Geeft de mogelijke verandering weer.
Vooraf Dec./jan.		Na Mei	
Enquête onder leerlingen			Geeft informatie over de beleving van de leerlingen tijdens het buitenspelen op het schoolplein. Geeft de mogelijke verandering weer.
Vooraf Feb.		Na Mei	
Enquête onder collega's			Geeft informatie over bevindingen van de collega's m.b.t. het gedrag van leerlingen op het schoolplein. Geeft de mogelijke verandering weer.
Vooraf Feb.		Na Mei	

Figuur 1. Informatiebronnen en instrumenten

De observatielijst en de enquêtes zijn terug te vinden in bijlage 5 t/m 8.

3.4 Verbeteren van eigen handelen

De consequenties voor mijn handelen zoals ik die heb gesteld in hoofdstuk 2 zal ik steeds bewust moeten gaan toepassen in de begeleiding van de kinderen. Daarnaast heb ik vanuit de verkenning van de theorie en praktijk enkele verbeteracties opgesteld. Het zijn concrete toepassingen van de methodes PBS en OGW. In bijlage 9 zijn de actiepunten in schema weergegeven. Samen moeten zij mijn praktijk gaan verbeteren en zo de kans vergroten op het behalen van de volgende doelen:

- Ik wil mijn eigen lesgeven in dit onderzoek verbeteren door beïnvloedingsmogelijkheden van de methodes OGW en PBS eigen te maken en toe te passen in mijn praktijk.
- Ik wil tijdens dit onderzoek het respectvol gedrag en het omgaan met conflicten van de kinderen in de lessen bewegingsonderwijs verbeteren.
- Tot slot wil ik weten of het aangeleerde gedrag ook op het schoolplein zal worden toegepast.

3.5 Ethische verantwoording, betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek

Het onderzoek vraagt naar een mogelijke gedragsverandering. Het gaat ook om wat personen vinden en ervaren. Om te zorgen dat mijn enquêtes betrouwbaar zijn, zal ik meerdere vragen stellen die hetzelfde meten. Verder zal ik enkele collega's verzoeken de vragen te controleren op helderheid, nauwkeurigheid en consistentie (Kallenberg, 2007).

Het gevaar is dat observaties worden beïnvloed door de interpretaties van personen. Er zal dan ook moeten worden voorkomen dat de waarnemingen een subjectieve en mogelijk vervormde indruk zijn van een enkel persoon (Akert, 2007). Om dit te ondervangen zal ik per pauze minimaal drie observaties, door verschillende personen laten uitvoeren. Daarnaast is het belangrijk om heldere kijkpunten neer te zetten, zodat twee pleinwachten onafhankelijk van elkaar komen tot dezelfde observaties. Het gaat mij vooral om de verandering die kan worden waargenomen door na de interventie een tweede meting uit te voeren.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van mijn resultaten te vergroten, zal ik gebruik maken van triangulatie (zie schema in paragraaf 3.3). Dit is zoals gezegd het gebruik van meerdere informatiebronnen en informatietypen en volgens Harinck (2006) een belangrijk principe om een breder en dieper inzicht te verkrijgen. Gezamenlijk zullen de verschillende percepties een antwoord op mijn onderzoeksvraag moeten geven. Het gebruik van een controlegroep en een nul- en eindmeting zal meer waarde moeten geven aan het uiteindelijke resultaat. Ik zal streven om voor deze twee metingen dezelfde personen te gebruiken en alle instrumenten op dezelfde manier af te nemen.

De anonimiteit van alle personen alsook de school zal gewaarborgd blijven in dit onderzoek. Alle resultaten zoals in hoofdstuk 4 worden beschreven, worden teruggekoppeld aan de belanghebbenden.

Hst 4 Uitvoering en datapresentatie

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik in zijn algemeenheid iets vertellen over de uitvoering. Verder zal ik de gegevens presenteren die ik heb verzameld middels enquêtes, interviews en observaties. Centraal staan de gegevens die zijn verkregen via een begin- en eindmeting. Conclusies en eventuele discussies krijgen een plaats in hoofdstuk 5.

4.2 Theorie

In de theoretische verkenning van hoofdstuk 2 zijn enkele condities genoemd die moeten helpen om bij de leerlingen een verandering in gedrag teweeg te brengen. Er is ruim aandacht besteed aan deze consequenties voor mijn handelen. De methodes PBS en OGW zijn toegepast om het gedrag te beïnvloeden. Er is voldaan aan de theoretische voorwaarden. In theorie is de kans gecreëerd dat de leerlingen het geleerde gedrag, welke is geoefend en bekrachtigd in de lessen bewegingsonderwijs, ook in de pauze gaan toepassen.

4.3 Uitvoering

Na de beginmeting op beide locaties, ben ik gedurende 3 maanden de groepen van locatie A gericht gaan begeleiden door het uitvoeren van mijn verbeteracties. Ik heb dit gedaan in combinatie met het toepassen van de consequenties voor mijn handelen zoals die zijn bepaald vanuit de theoretische verkenning.

Voor alle groepen stond het positief inzetten op gewenst gedrag (PBS) centraal in de begeleiding. Kinderen kregen daarnaast extra onderwijs om te leren welk gedrag van hun werd verwacht. De voordelen van het laten zien van dit gedrag heb ik steeds geprobeerd uit te vergroten. De oplossingsgerichte technieken (OGW) boden mij daarbij veel houvast om door te vragen naar krachtbronnen, successen en positieve uitzonderingen.

Drie basisregels stonden de afgelopen maanden centraal. Deze positief geformuleerde regels hingen met pictogram (zie bijlage 10) iedere les aan de muur. In de situaties die zich voordeden, kon ik verwijzen naar de gemaakte afspraken.

De kinderen uit de onderbouw heb ik tevens begeleid met behulp van “slogans”. Dit zijn pakkende zinnen die iets meegeven over het verwachte gedrag, bijvoorbeeld:”samen spelen, samen delen”. Regelmatig hoorde ik de kinderen tegen elkaar een slogan herhalen.

De kinderen vanaf groep 3, heb ik op continue basis bevraagd naar oplossingen voor de problemen zoals die ontstaan bij het samenspelen. Deze groepen hebben allemaal een eigen oplossingskaart (bijlage 11) ontwikkeld. Indien er problemen ontstonden, werd de kaart erbij gepakt. Als er een nieuwe oplossing werd bedacht, dan werd deze toegevoegd. Tevens fungeerde een “groepsthermometer” (bijlage 12) als startpunt om te spreken over oplossingen en gedragingen die zouden helpen een stap te maken richting een gewenste situatie. De schaalvraag (Bannink, 2007) heb ik hier veel toegepast. Het doel was steeds om zelfinzicht in het oplossen van problemen te vergroten en om meer oog te creëren voor het belang van de ander.

Facetten van Kids’ skills bleken ook bruikbaar, met name het ombuigen van een probleem naar een te leren vaardigheid. Ik heb dit gecombineerd met de slogan “fouten maken, mag”. Het begrip “supporter” heb ik ook in de begeleiding naar voren gebracht. Een supporter is iemand die helpt met het oplossen. Als het niet lukte, dan konden ze de hulp vragen van de leerkracht. Het was mijn uitdaging om de kinderen steeds intrinsiek gemotiveerd te krijgen om zelf het gewenste gedrag te laten zien.

Aan het einde van mijn interventieperiode heb ik op zowel locatie A, als bij de controlegroep B een eindmeting uitgevoerd.

4.4 Observaties door de pleinwachten

De volgende tabellen wordt duidelijk hoeveel keer de pleinwachten het vooraf beschreven gedrag (zie bijlage 4) hebben gezien. Het eerste getal is iedere keer het gemiddelde per pauze. Met procenten wordt daarna aangegeven hoe vaak er actie nodig was van een pleinwacht. Het gemiddelde gaat over minimaal 3 metingen bij de onderbouw (OB), de middenbouw (MB) en de bovenbouw (BB).

Bijvoorbeeld: Bij de beginmeting was er gemiddeld in de kleine pauze van de onderbouw /middenbouw 1,7 keer (= 5 waarnemingen gedeeld door 3 pauzes) sprake van geen respect naar andere personen. In 100% van de gevallen was er actie nodig van de pleinwacht.

Locatie A	Geen respect voor anderen		Geen respect voor materiaal		Verbaal conflict		Fysiek conflict	
	begin	eind	begin	eind	begin	eind	begin	eind
Kleine pauze OB/MB	1,7	0,5	1,7	0,5	1	0,3	1,3	0
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	-
Grote pauze OB/MB	0,5	1,3	2,5	0	1,3	0,3	1	0
	100%	75%	60%	-	100%	100%	100%	-
Kleine pauze MB/BB	0,8	0,3	0,8	0,3	0,3	0,3	0,5	0,3
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Grote pauze MB/BB	0,3	1	1	0	2,3	0,2	0,7	0
	100%	100%	67%	-	57%	100%	100%	-

Figuur 2. Overzicht observaties locatie A

Controle groep B	Geen respect voor anderen		Geen respect voor materiaal		Verbaal conflict		Fysiek conflict	
	begin	eind	begin	eind	begin	eind	begin	eind
Kleine pauze OB	0 0%	1,3 100%	1,3 0%	2,3 100%	2,3 71%	0,7 100%	0,7 100%	0,7 100%
Grote pauze OB	0,5 0%	1,7 100%	1,5 100%	1,3 100%	0 -	0 -	0 -	0 -
Kleine pauze MB	1,3 100%	1,3 100%	1,3 0%	1,3 100%	0 -	1,3 100%	1 67%	0,7 100%
Grote pauze MB	2,7 75%	1,3 60%	3 56%	0,5 100%	3,3 40%	2,8 91%	2,3 100%	1,8 57%
Kleine pauze BB	0,3 0%	0 -	0 -	0 -	0 -	0,3 100%	0,3 100%	0,3 100%
Grote pauze BB	1,3 0%	1 33%	1 0%	0 -	0,3 100%	1 100%	0,7 100%	0 -

Figuur 3. Overzicht observaties controlegroep B

Gemiddeld genomen gaat op locatie A het getal voor geen respect voor anderen of materiaal van 1,2 naar 0,5 per observatie. De waargenomen verbale of fysieke conflicten lopen gemiddeld ook terug van 1.1 naar 0,2.

Bij de controlegroep B gaat het gezamenlijk getal voor geen respect gemiddeld van 1,2 naar 1,0 per observatie. De waargenomen conflicten lopen gemiddeld ook terug van 0,9 naar 0,8.

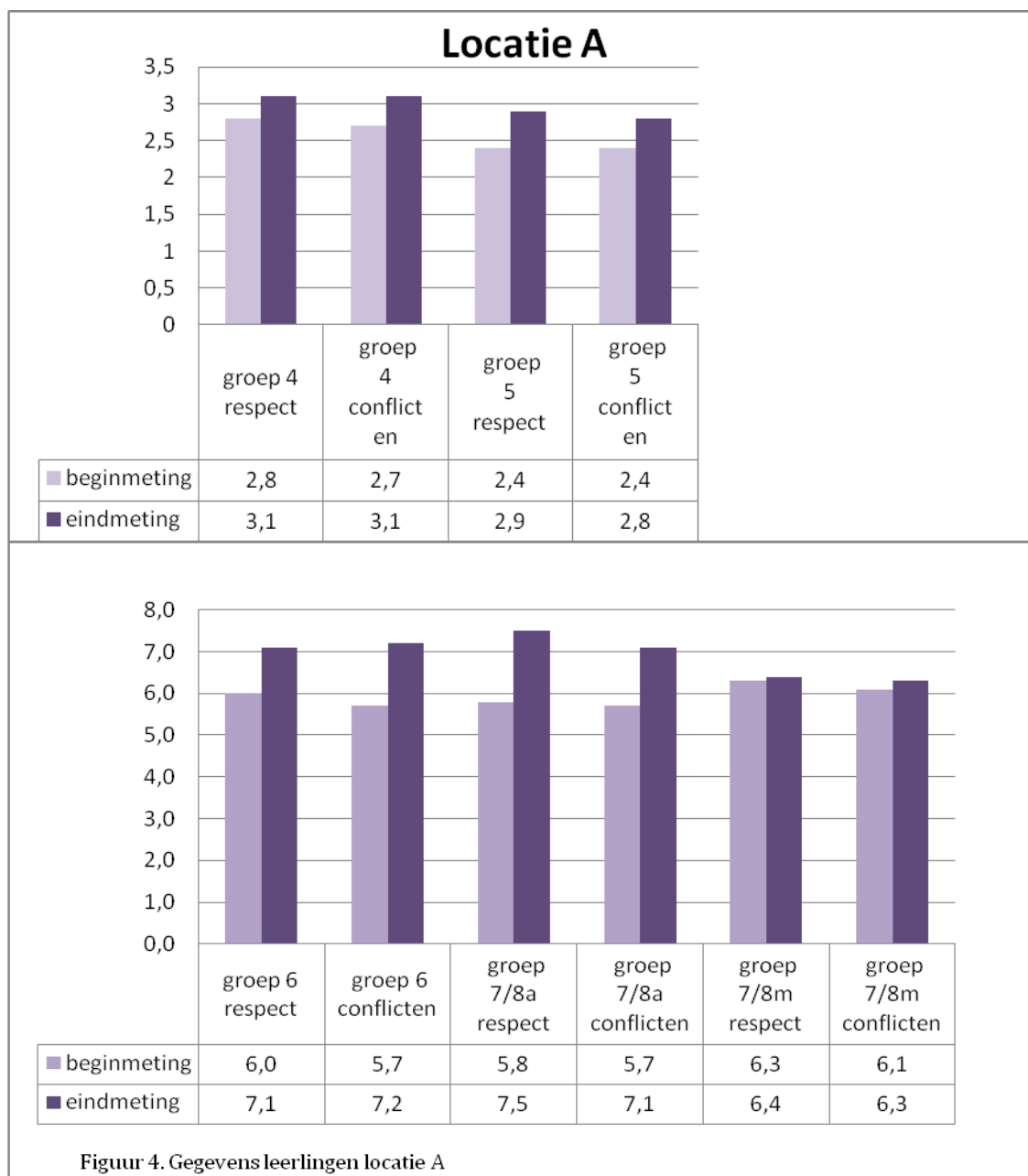
Het aantal keren dat collega's in actie kwamen na een waargenomen overtreding is weergegeven in procenten. Op locatie A stijgt dit van gemiddeld 92 % naar 98%. Bij de controlegroep B stijgt dit van 59% naar 91%.

4.5 Enquête onder de leerlingen

De leerlingen uit midden- en bovenbouw hebben allen twee maal een enquête ingevuld. Een beginmeting in januari en een eindmeting in april/mei. De groepen 4 en 5 hebben met een 4-puntsschaal antwoord gegeven middels duimen. De groepen 6,7 en 8 hebben schaalvragen beantwoord. Een overzicht van de ingevulde enquêtes zijn terug te lezen in bijlage 13 t/m 15. De kinderen uit de lagere klassen heb ik niet op deze manier bevraagd, omdat ze naar mijn

idee nog niet het inzicht hebben om de vragen adequaat te beantwoorden. De resultaten van beide locaties zijn weergegeven in figuur 3. en 4.

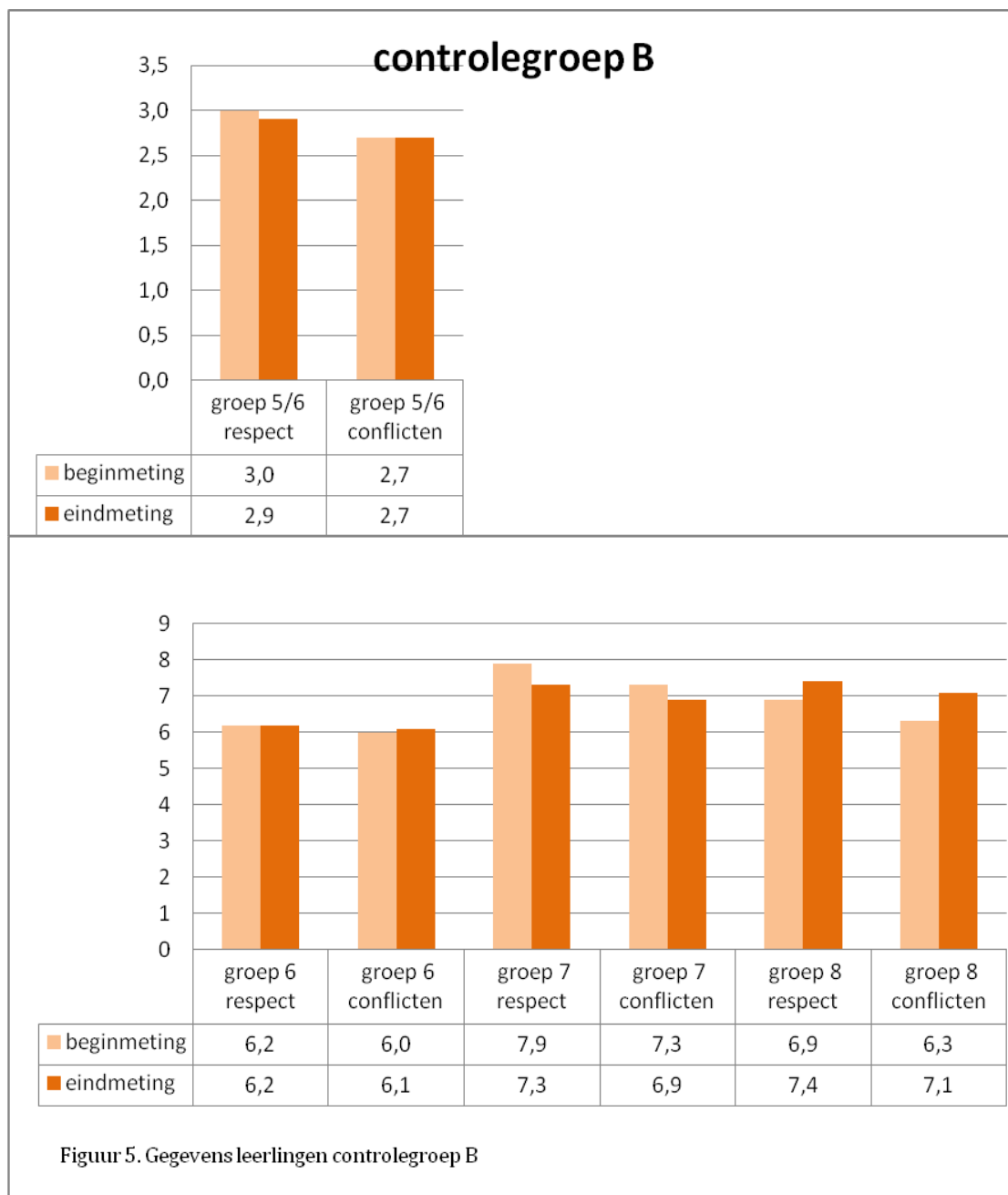
4.5.1 Meetgegevens van de leerlingen van locatie A



Alle groepen van locatie A waarden hun ervaringen van respectvol gedrag en omgaan met conflicten hoger na de interventies. De groepen 4 en 5 gaan gemiddeld van een 2,6 naar een

3,0 voor zowel respect als gedrag, een verbetering van 0,4. De groepen 6 t/m 8 waarden respect ook hoger, van een 6,0 naar een 7,0. Dit is een verbetering van 1,0. Het cijfer voor conflicten stijgt gemiddeld van een 5,8 naar een 6,9. Dit is een verbetering van 1,1.

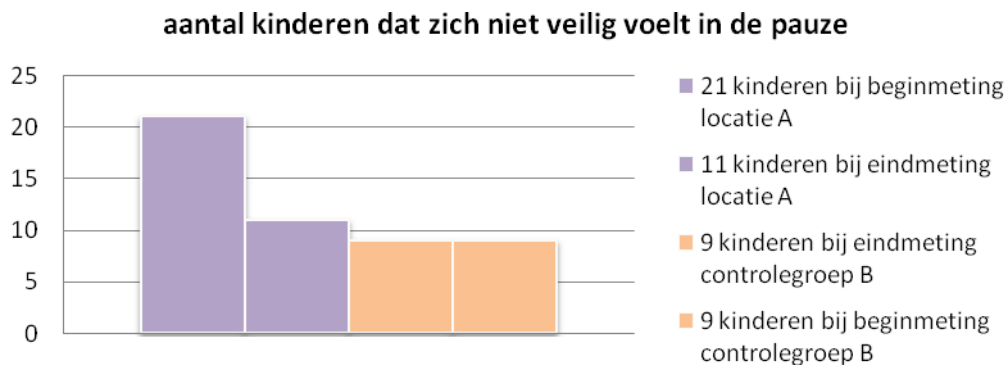
4.5.2 Meetgegevens van de leerlingen van locatie B



Bij de controlegroep geeft groep 5/6 geeft een lagere waardering voor respect, een daling van 0,1. Het cijfer voor conflicten blijft gelijk. De groepen 6 t/m 8 laat alleen groep 8 een verbetering zien. Gemiddeld genomen blijft respect echter nagenoeg onveranderd. Conflicten laat een verbetering zien van 0,2.

4.5.3 Veilig voelen

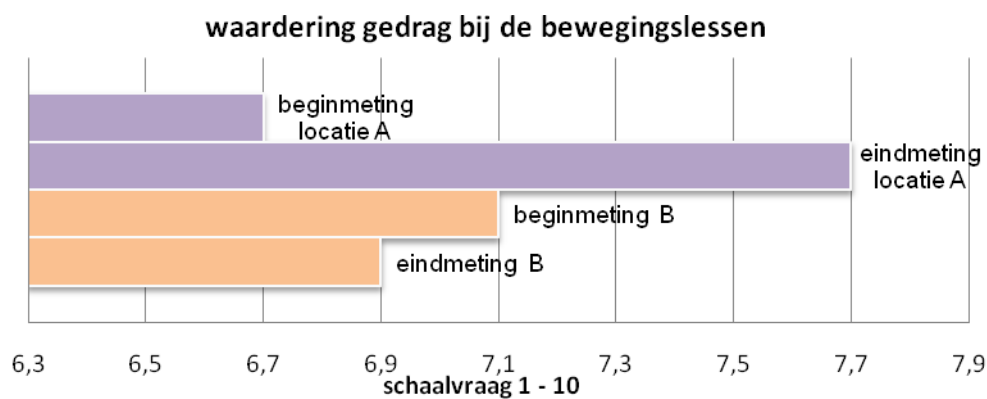
Speciale aandacht, bij het afnemen van de enquêtes, heb ik gegeven aan de vraag “je veilig voelen”. Ten eerste omdat ik geen misverstand wilde hebben over dit begrip. Ik vind daarnaast “je veilig voelen” een basisprincipe om te kunnen genieten van het buitenspelen. In de eerste meting geven van de 117 kinderen 30 een onvoldoende voor veilig voelen. Bij locatie A (N=64) heeft er een verandering plaatsgevonden, van 21 naar 11 kinderen die zich onveilig voelen. Bijna een halvering van het aantal kinderen en een procentuele verbetering van 16%. Bij locatie B (N=53) heeft er geen verandering plaatsgevonden in het aantal kinderen.



Figuur 6. Veilig voelen op het schoolplein

4.5.4 Gedrag van leerlingen tijdens de lessen bewegingsonderwijs

Het is de bedoeling om het in paragraaf 1.2 gedefinieerde gedrag in de pauzes, te verbeteren via de lessen bewegingsonderwijs. Wanneer er in de lessen al geen verbeteringen waarneembaar zijn, wordt het minder aannemelijk om de onderzoeksvraag positief te beantwoorden. De vragen in de enquête die gingen over het gedrag tijdens de lessen heb ik in de volgende grafiek gezet.

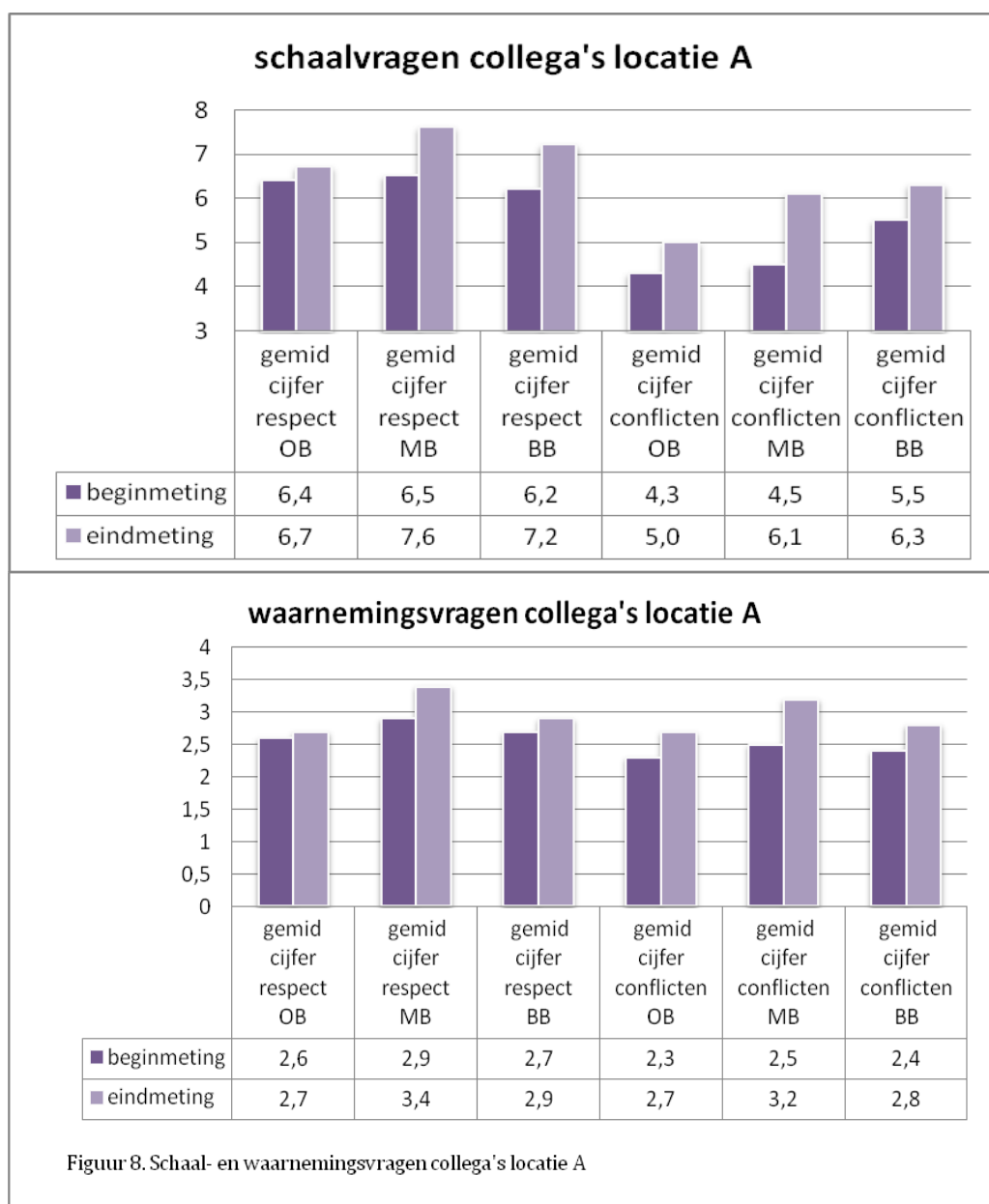


Figuur 7. Verandering van de waardering van het gedrag bij de bewegingslessen

4.6 Enquête onder collega's

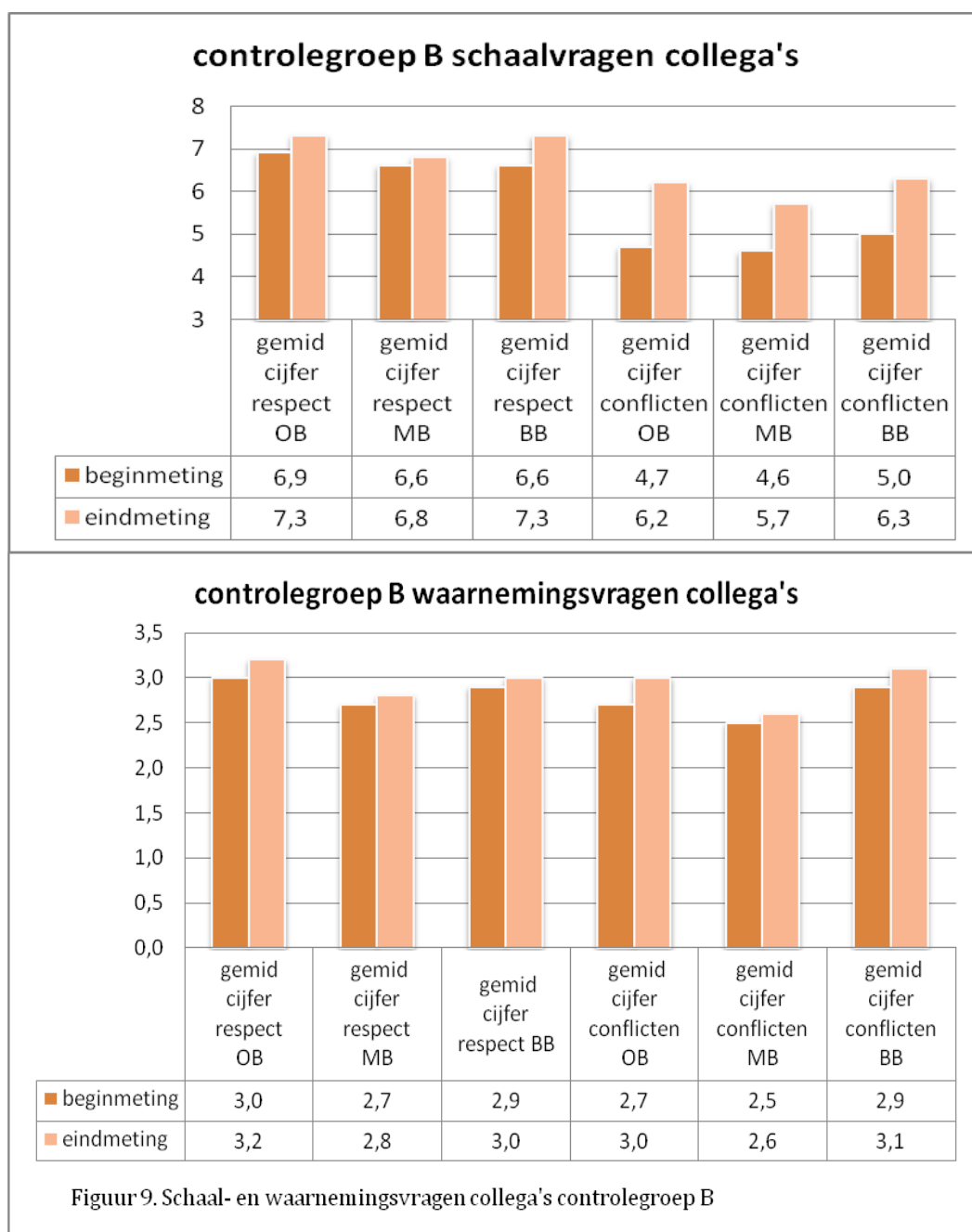
Om te kunnen bepalen wat mijn collega's vinden van het gedrag van de leerlingen tijdens het buitenspelen heb ik aan collega's twee maal een enquête voorgelegd. Per bouw en locatie heb ik de gegevens verwerkt. In bijlage 16 en 17 is een overzicht te vinden van de ingevulde vragenlijsten.

4.6.1 Bevindingen van collega's op locatie A



Bij de vragen hoe vaak gedrag voorkomt, wordt het respectvol gedrag van de leerlingen op locatie A door de collega's gemiddeld 0,3 hoger gewaardeerd. Bij de schaalvragen is de stijging 0,7. Het gemiddelde cijfer over conflictsituaties is ook verbeterd met 0,5 op de waarnemingsvragen en 1,2 bij de schaalvragen.

4.6.2 Bevindingen van collega's op locatie B



Bij de vragen hoe vaak gedrag voorkomt, wordt het respectvol gedrag bij de controlegroep B gemiddeld 0,1 hoger gewaardeerd. Bij de schaalvragen is de stijging 0,4. Het gemiddelde cijfer over conflictsituaties is ook verbeterd met 0,2 op de waarnemingsvragen en 1,3 bij de schaalvragen.

4.7 Interview stagiaire

Dit is het tweede jaar dat mijn stagiaire bij mij stage loopt op locatie B. In zijn eerste jaar volgde ik nog geen opleiding tot gedragsspecialist. Ik hem dan ook gevraagd naar de mogelijke veranderingen in lesgeefstijl. In een interview werden de volgende veranderingen genoemd, zoals hij deze heeft ervaren:

- Er is meer aandacht voor positieve feedback. Leerlingen ervaren positieve ondersteuning in het algemeen en positief gedrag wordt uitbelicht.
- Leerlingen worden meer gestimuleerd de problemen zelf op te lossen. Er worden minder pasklare antwoorden gegeven.
- Bij gedragsproblemen is er een meer onderzoekende houding, “wat zit erachter”?
- In zijn eerste jaar was ik als lesgever iets strenger op negatief gedrag. Nu ziet hij meer variaties, spelen met de beïnvloeding en problemen proberen te voorkomen.
- Er heeft een verschuiving plaatsgevonden in de lesdoelen, van motorische doelen iets meer in de richting van gedragsdoelen.
- De veranderingen hebben volgens mijn stagiaire een positief effect gehad op het gewenste gedrag van de leerlingen.
- Zelf heeft hij mijn begeleiding naar hem toe ook zien veranderen. Er wordt in de nabespreking minder door mij verteld en er worden door mij meer vragen gesteld. Ik zou meer geïnteresseerd zijn in wat hem beweegt, hoe hij de les heeft ervaren. In mijn feedback worden zelden fouten opgenoemd, maar naar tips gevraagd hoe het ook kan.

Met mijn handelen, beïnvloed ik in dit onderzoek het handelen van de kinderen. Via mijn stagiaire ben ik op zoek gegaan naar aanwijzingen dat mijn leraargedrag recht doet aan de consequenties zoals die gesteld zijn in hoofdstuk 2.

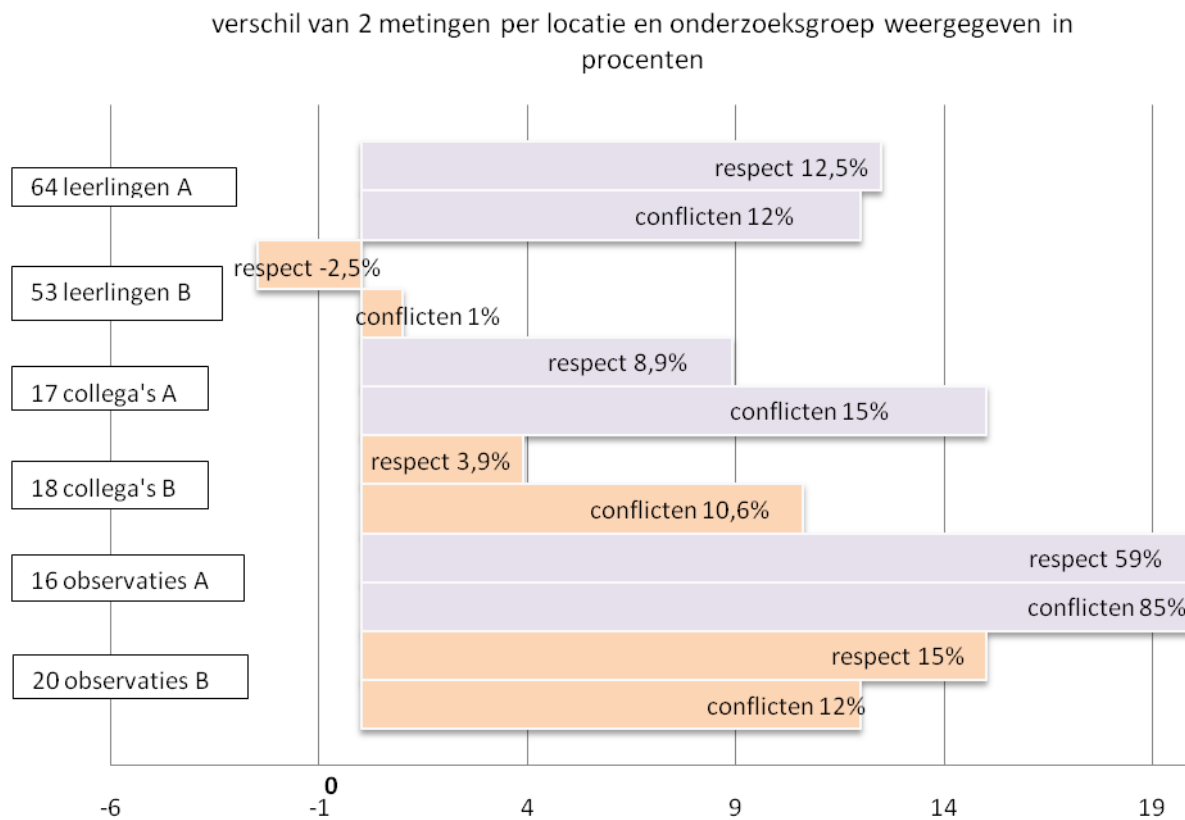
Om een beeld te verkrijgen van mijn type leraargedrag, heb ik mijn stagiaire gevraagd om op de site van “Startendeleraren.nl” een verkorte Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) in te vullen. De antwoorden hebben we geplaatst in een model voor interpersoonlijk leraarsgedrag. Het resultaat is een profiel³, welke is afgeleid van de “Roos van Leary”, die

³ Profielen zijn ontleend aan het onderzoek van Brekelmans, J.M.G. (1989, UU). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*

uitgaat van de gedachte dat een docent met zijn gedrag, het gedrag van de leerling beïnvloed (Cremers & van Dijk, 2007). De ingevulde vragenlijst en het profiel zijn terug te vinden in bijlage 18.

Het profiel wat naar voren kwam, was “tolerant en gezaghebbend”. Kenmerken van dit profiel is het begrip tonen en rekening houden met de behoeften en belangen van leerlingen. Door het combineren van structuur en ruimte wordt een stimulerende omgeving gecreëerd waarin alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. Leerlingen werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les. Hoewel het slechts een indicatie is, vind ik het prettig om van deze kenmerken notie te nemen. Ze passen in de wijze waarop ik mijn lessen vorm wil geven. Wat betreft dit onderzoek passen ze voor mij bij de consequenties voor mijn handelen zoals die zijn genoemd in hoofdstuk 2.

4.8 Overzicht veranderingen in procenten



Door de veranderingen weer te geven in procenten, hoop ik ze inzichtelijker te maken (Harinck, 2007). Het gaat hier om het verschil tussen de begin- en eindmeting van de onderzoeksgroepen. Bij de vragen is de eenheid van de schaal als 100% genomen. Bij de observaties is de eerste meting als uitgangspunt gekozen. Vooral bij de resultaten van de leerlingen en de observaties is een duidelijk verschil te zien. In hoofdstuk 5 zal ik de verbanden leggen.

Hoofdstuk 5: Analyse en reflectie

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 is er een onderzoeksvraag gesteld met enkele deelvragen. Ik zal in dit afsluitende hoofdstuk als eerste de deelvragen beantwoorden met de verwachting dat ik zo inzicht verkrijg in een antwoord op mijn onderzoeksvraag. Verder zal ik komen tot een conclusie door de resultaten van de metingen te koppelen aan de gevonden theorie en ervaren praktijk. Tot slot kijk ik terug middels een reflectie.

5.2 Deelvragen beantwoord

Wat nu volgt is een opsomming van de deelvragen uit hoofdstuk 1, die ik allen zal beantwoorden.

- *Op welke manier beïnvloeden respectvol gedrag en conflicten elkaar?*

Zowel bij een conflict als bij het elkaar respecteren vraagt het van kinderen om zich te verplaatsen in wat de ander beweegt. Dit vraagt in beide gevallen het meer loslaten van je eigen belang. Respect wordt door Lieshout (2009) omschreven als de “nulde” regel: alles draait om respect. Elkaar respecteren is een basis om kennis te nemen van elkaars belangen en behoeftes en de diversiteit ervan te waarderen. Dit versterkt het gevoel van gelijkwaardigheid en empathie en helpt in het verminderen van een conflict en agressie (Mackie & Smith, 2007).

- *Hoe waarderen de kinderen het buitenspelen als het gaat om gewenst gedrag.*

Bij de eerste meting gaven de kinderen uit de bovenbouw op beide locaties gemiddeld een 6,5 voor respectvol gedrag en een 6,2 voor het omgaan met conflicten. De groepen 4 en 5 waardeerden op een schaal van 1-4 respect met een 2,7 en conflictsituaties met een 2,6. In figuur 8. (paragraaf 4.8) wordt in procenten duidelijk dat locatie A na de interventies een vooruitgang heeft geboekt van 12,5% in hun waardering voor respect en 12% voor conflictsituaties.

Op locatie B blijkt uit de tweede meting dat ze respect lager zijn gaan waarderen. Een achteruitgang van -2,5%. Conflictsituaties worden licht hoger gewaardeerd met 1%.

Mijn interventies hadden tot doel dat de kinderen respectvoller gedrag zouden laten zien en beter zouden omgaan met conflictsituaties. Met meer gewenst gedrag op het schoolplein, hoopte ik een bijdrage te kunnen leveren aan een gevoel van veiligheid. Je veilig voelen, vind ik een basisprincipe om te kunnen genieten van het buitenspelen. In figuur 6 (paragraaf 4.5.3) is te zien dat er op locatie A, na de interventies, bijna een halvering heeft plaatsgevonden van het aantal kinderen die aangeven zich onveilig te voelen op het schoolplein. Een verbetering van 16%, terwijl bij de controlegroep het aantal onveranderd blijft.

Concluderend waarderen de kinderen van locatie A respectvol gedrag en het omgaan met conflictsituaties hoger na de interventies. Bij de controlegroep is deze vooruitgang niet of nauwelijks te zien.

- *Wat vinden de collega's belangrijk als het gaat om gewenst gedrag?*

De mening van mijn collega's heb ik gebruikt om mijn interventies meer op maat te maken. Op een studiemiddag heb ik collega's voorgelegd welke waarden zij belangrijk vinden om kinderen in te onderwijzen. Na discussie en vergelijking zijn er 3 waarden blijven staan: veiligheid, respect en autonomie. Vervolgens kwam het schoolplein naar voren als een plek waar regelmatig geen recht werd gedaan aan deze waarden.

Uit een enquête onder 38 collega's (zie bijlage 19) komt naar voren dat 11% denkt dat consequent reageren behoorlijk helpt om gedrag zowel preventief als curatief te beïnvloeden. 89% onderstreept deze stelling volledig. Tegelijkertijd ervaart 37% dat er niet of nauwelijks een vaste manier van reageren is op grensoverschrijdend gedrag op het schoolplein. Slecht 9% denkt dat de kinderen weten welk gedrag van ze wordt verwacht.

Uit de schaalvragen bij de nulmeting is door de collega's als gemiddeld cijfer van beide locaties een 6.5 gegeven voor respectvol gedrag. Een 4.6 is als gemiddelde gegeven voor conflictsituaties. In persoonlijke gesprekken (2010) wordt voornamelijk het "omgaan met conflicten" door collega's aangegeven als zorgelijk.

Na de interventies blijken de collega's van locatie A respectvol gedrag 8,9% hoger te waarderen. Het omgaan met conflictsituaties wordt 15% hoger gewaardeerd. Bij de controlegroep worden er door collega's ook verbeteringen aangegeven, echter minder groot. Respectvol gedrag komt 3,9% hoger en conflictsituaties 10,6% hoger.

- *Zijn de kinderen voldoende toegerust om met conflicten om te gaan.*

Naar mijn bevindingen hebben kinderen binnen het cluster 2 onderwijs hulp nodig in het oplossen van conflicten. De vaardigheden zijn soms mede door hun stoornis niet toereikend genoeg. Dit wordt zo gesteld in de theorie en wordt ook aangegeven door de leerkrachten van deze cluster 2 school. In de beginmeting (zie bijlage 20) geeft 89% aan dat de kinderen zelden of soms luisteren en overleggen in conflictsituaties. Volgens 63 % geldt het recht van de sterkste. Verder stelt 18 % dat kinderen wel opties kennen.

Door het gemiddelde cijfer van deze 3 bevindingen in een begin- en eindmeting naast elkaar te zetten (zie bijlage 21), kan er een procentuele verandering per locatie worden weergegeven. Locatie A laat na de interventies een verbetering noteren van 27 %. De controlegroep laat een vooruitgang zien van 7%.

Met een schaalvraag worden de vaardigheden om een conflict op te lossen en toe te passen door collega's gemiddeld gewaardeerd met een 4,7 (zie bijlage 16). Locatie A scoort bij de eindmeting 1,5 hoger, de controlegroep scoort 1,0 hoger.

- *Wat werkt goed tijdens de bewegingslessen en zou ook buiten kunnen worden toegepast?*

Wat goed heeft gewerkt in de lessen bewegingsonderwijs is het aanhouden van een vaste route voor het oplossen van een conflict. Een time-out plek kan ook buiten helpen om de emotie uit een conflict te halen. Actieve en positieve sturing van een toezichthouder zou mijn inziens werkzaam zijn. Voorgeschreven spellen en regels helpen om onduidelijkheden weg te nemen. Pictogrammen met regels over het verwachte gedrag, die door iedereen worden bekrachtigd zorgen voor duidelijkheid. Regelmatige preventieve sturing geven aan de kinderen tijdens het spelen voorkomt problemen. Verder geeft consequent reageren op de voorkomende situaties in mijn indruk de kinderen houvast. Distributieve en integrerende

oplossingen (Mackie & Smith, 2007) dragen bij aan een effectieve probleemoplossing. Toezichhouders zouden kinderen moeten bevragen richting een oplossing. “Supporters”, met een mandaat om te helpen (Furman, 2009) zijn krachtbronnen gebleken om conflicten op te lossen. Het gebruik van slogans gaf de kinderen ondersteuning in het laten zien van gewenst gedrag.

- *Leveren mijn interventies verbeteringen op in gewenst gedrag tijdens de bewegingslessen?*

Op de eerste plaats voelden de kinderen van locatie A zich na de interventies naar mijn idee competent in het laten zien van het gewenste gedrag. Tijdens de uitvoeringsfase werd mij ook duidelijk dat de kinderen zich meer bewust werden van het verwachte gedrag. Niet alleen bij henzelf, maar ook bij de ander. Grenzen werden scherper neergezet. Bij problemen richten ze zich daarnaast meer op een oplossing. Het meer oog hebben voor de belangen van de ander heb ik ervaren als een belangrijk winstpunt. Ik heb gezien dat ze baat hadden bij een aangeleerde procedure bij conflicten.

Mijn eigen bevindingen en gegevens uit het interview met mijn stagiaire, geven mij aanleiding om te stellen dat er verbeteringen zijn opgetreden in het gewenste gedrag tijdens de gymlessen. De kinderen uit de bovenbouw hebben ook vragen beantwoord over de bewegingslessen. In figuur 7 (paragraaf 4.5.4) is te zien dat op locatie A alle bevraagde groepen het gedrag in de gymzaal positiever waarden. Gemiddeld genomen steeg de waardering met 1,0 punt. Op locatie B wordt het gedrag in de bewegingslessen gemiddeld negatiever ervaren, zij daalden 0,2 punt

- *Welke methodes kan ik toepassen om het gewenste gedrag te bevorderen?*

De methodes die voor mij werken in de lessen bewegingsonderwijs zijn PBS en OGW. In mijn reflectie kom ik hier op terug.

Een afgeleide van het oplossingsgericht werken de Kids’ skills bleek ook bruikbaar in de lessen bewegingsonderwijs. Met name het ombuigen van een probleem naar een te leren vaardigheid. Ik heb dit gecombineerd met de slogan “fouten maken, mag”. Het vroeg enig incasseringsvermogen van de leerlingen om de fouten van anderen te accepteren. Iedereen maakt fouten. Geef aan waar je last van hebt en probeer te overleggen om zo te komen tot een

oplossing. Durant (2007, p.18) noemt het een andere betekenis geven aan gedrag, wat vaak zal leiden tot een andere reactie. Het is voor mij een basis gebleken om een sfeer te kunnen creëren waarin leerlingen kunnen aangeven dat ze ergens last van hebben. Betere voorwaarden om te komen tot een dialoog. In een aantal klassen was het “supporter zijn” erg populair. Een supporter is iemand die helpt met het oplossen. Als het niet lukte, dan konden ze de hulp vragen van de leerkracht. Het was mijn uitdaging om de kinderen steeds intrinsiek gemotiveerd te krijgen om zelf het gewenste gedrag te laten zien.

5.3 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Door op locatie A het gewenste gedrag aan te leren en het structureel positief te bekrachtigen, werd het gevraagde gedrag meer positief beleefd. Dit had tot gevolg dat er een intrinsieke motivatie ontstond om het samen leuk te hebben. Samen het leuk willen hebben, hield in dat de kinderen meer gingen afstemmen op elkaars belangen. Soms betekende dit het ondergeschikt maken van je eigen belang op het groepsbelang.

Het oplossingsgericht werken heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen meer inzicht hebben gekregen in hun eigen mogelijkheden om bij te dragen aan een respectvolle sfeer. Een sfeer waarin ruimte is om verschillen van meningen op te lossen. Dit heeft ertoe bijgedragen dat de leerlingen zich verantwoordelijk gingen voelen voor de verbeteringen. Ze zijn zich tevens meer competent gaan voelen in het oplossen van conflictsituaties. Het ervaren dat je iets goed kan en daar zelf verantwoordelijk voor zijn, heeft naar mijn mening ertoe geleid dat de leerlingen op locatie A meer van het gewenste gedrag zijn gaan toepassen.

In de voorgaande alinea beschrijf ik bevindingen die ik heb mogen ervaren in de bewegingslessen. Gezien de gegevens uit mijn nul- en eindmeting, denk ik met enige veiligheid te kunnen stellen dat er op locatie A een verbetering waarneembaar is in het respectvol gedrag en in het oplossen van conflicten van de kinderen tijdens het buitenspelen. Drie bronnen tonen dit aan in figuur 10, paragraaf 4.8. Wanneer ik de resultaten vergelijk met de controlegroep B, durf ik ook de hypothese uit mijn onderzoek positief te beantwoorden.

Het aanleren en het oefenen van het gewenste gedrag in de lessen bewegingsonderwijs kan leiden tot een waarneembare verbetering in respectvol gedrag en omgaan met conflictsituaties tijdens het buitenspelen in de pauze.

5.4 Reflectie

Het onderzoek ging enerzijds over mijn handelen in de lessen bewegingsonderwijs. Het andere deel ging over het gedrag van de kinderen tijdens het buitenspelen. Voor dit laatste deel heb ik in bijlage 22 enkele aanbevelingen opgesteld die bruikbaar kunnen zijn voor de praktijk van de school.

Theorie:

Stevens (1997) stelt vanuit de motivatiepsychologie vast dat ik als leerkracht tegemoet moeten komen aan 3 psychologische basisbehoeften van een kind. In de manier van werken tijdens het onderzoek, heb ik gezien hoe deze naar voren kwamen.

1. Behoefte aan competentie: kinderen voelden zich meer competent in het oplossen van conflicten in de lessen bewegingsonderwijs en pasten dit buiten toe.
2. Behoefte aan autonomie, Er is een beroep op de kinderen gedaan om zelf te kunnen oplossen en bij te kunnen dragen aan een goede sfeer. Ze voelden zich verantwoordelijk voor de verbeteringen.
3. Behoefte aan relatie, De interventies en leerdoelen waren gericht op beter samenwerken, meer rekening houden met elkaar, je eigen belang opnieuw beschouwen in relatie tot het belang van de ander. Voorwaarden voor een betere relatie met de ander.

Het voelt goed om bij te dragen aan deze basisbehoeften. Door er rekening mee te houden, leert het mij meer te kijken naar achtergronden van het waarneembare gedrag. In mijn toekomstige begeleidingstrajecten wil ik bewust aandacht blijven schenken aan deze waarden: Samen competent en verantwoordelijk voelen voor de verbeteringen.

In mijn theoretische verkenning heb ik veel gelezen en geleerd over de motivatieprocessen bij personen. De intrinsieke motivatie is voor mij daarbij een sleutelwoord. Deze motivatievorm komt vanuit de persoon zelf en is gelegen in de activiteit die de persoon uitdaagt (Valcke, 2007). Gaande weg het onderzoek was het inzetten op de intrinsieke motivatie steeds meer

een bewuste keuze. Het was werkzaam bij zowel de kinderen als de collega's. Ik heb gemerkt dat het verkrijgen van een draagvlak zeer belangrijk is om succes te bewerkstelligen. Ook een duidelijk mandaat helpt mij om de initiatieven te (mogen) ondernemen. Als ik onzeker was van een mandaat, voelde ik mij geremd. Het werkt voor mij goed om te investeren in de juiste voorwaarden en uit te zoeken wat de ander beweegt.

De kinderen moesten bij voorkeur de gezamenlijkheid voelen om "het samen leuk" te hebben. De collega's, die dit jaar veel werk voor mij hebben verzet, moesten bij voorkeur inzien dat we samen een plan gingen uitvoeren om de gezamenlijke verlegenheids situatie op het plein aan te pakken. Het positieve "wij-gevoel", wat ik regelmatig heb ervaren, heeft ertoe geleid dat ik daar in mijn toekomstige praktijk op wil blijven richten. De oplossingsgerichte "Flowchart", beschreven door Cauffman en van Dijk (2009, p.83), leert dat de timing van je interventies daarbij van groot belang zijn. Dit betekent goed observeren in welke werk-relatie de ander zit. Door hierbij aan te sluiten, hoop ik samenwerking en toekomstgerichtheid te ervaren.

Inclusie:

Om het gedrag van de kinderen te beïnvloeden, heb ik veel aandacht besteed aan respect en conflicten. De overeenkomst van beide is het oog hebben voor de behoeften en belangen van de ander. Door de kinderen kennis te laten maken met de gelijkenissen en verschillen in behoeften en belangen, wordt in mijn ervaring de weg vrijgemaakt voor afstemming op basis van gelijkwaardigheid. De afstemming betekende in mijn interventies het accepteren van de verschillen en samen zoeken naar oplossingen. Steeds weer de gezamenlijkheid benadrukken. Samen op zoek naar wat er nodig is om prettig samen te spelen. Het rekening houden met en afstemmen op elkaar, met aanvaarding van de diversiteit, past voor mij bij de inclusieve gedachte. Het is voor mij dan ook belangrijk om het accent wat ik tijdens mijn onderzoek heb gelegd, te behouden voor de toekomst.

Leerstijl:

Het doen van onderzoek heeft mij geleerd kritischer te kijken. Ik ervaar dat ik meer geïnteresseerd ben in achtergronden van aannames en situaties zoals ik die tegenkom in mijn praktijk. Een onderzoekende houding die zelfs naast het onderzoek naar voren komt: "Wie vindt dit dan? Klopt dat wel? Waarom is dat zo?"; Het zijn terugkerende vragen. In mijn onderzoek merkte ik, door op zoek te gaan naar bijpassende theorie en door te meten met de

praktijk, steeds weer nuances in mijn denken. Nieuwe verbanden konden worden gelegd. Het logische gevolg was een nieuwe aanname die wederom kon worden getoetst. Deze manier van denken geeft mij het gevoel dat ik bezig ben met ontwikkeling. Ik wil en kom een stap verder.

Een schaduwzijde ondervond ik ook in het gegeven dat nieuwe inzichten, leiden tot nieuwe vragen. Volgens de leerstijl van Kolb heb ik een nadenkende leerstijl. Dit betekende voor mij steeds meer lezen, meer analyseren en meer willen vertellen. Binnen het maximale aantal woorden blijven voor dit meesterstuk was voor mij dan ook een lastige opgave. De beperking van het aantal woorden heeft mijn werkstuk wel een betere gerichtheid gegeven. Daarbij heb ik regelmatig het advies ontvangen om het onderzoek niet te groot te maken, maar vooral bij de kern te blijven. Een belangrijke les voor de valkuil van mijn enthousiasme. Nu al probeer ik op mijn werk in de communicatie meer concreet te zijn.

Leraarsgedrag:

In mijn handelen zijn door mijn stagiaire, maar ook door mijzelf enkele veranderingen waargenomen. Ik zie ze als een gevolg van een bijstelling van mijn attitude. Een houding die onder andere beïnvloed is door het gedachtegoed van PBS en OGW. Beiden zetten wat mij betreft in op het positief beïnvloeden van gedrag. Het sluit aan bij de manier waarop ik zou willen lesgeven. Ik wil de groepen graag vanuit een positieve grondhouding benaderen. Het bekrachtigen van gewenst gedrag is iets waar ik enthousiast over ben. De resultaten zijn voor mij een positievere sfeer en minder grensoverschrijdend gedrag tijdens de les. Omgang met anderen vanuit een oplossingsgericht kader is ook iets wat ik nastreef. Het levert mij veel op. Door een open houding aan te nemen en adequaat door te vragen, leer ik meer over de ander en heb het idee dat ik tevens het zelfinzicht van de ander vergroot.

Ik ben zeer enthousiast over oplossingsgerichte gespreksvoering. Ik zie op tegen de mensen die in een gesprek interesse en betrokkenheid uitstralen. De technieken van OGW geven mij veel ondersteuning. Ze helpen mij in het stellen van de juiste vragen en in het bijzonder het doorvragen. Het is mij megevallen dat ik met de technieken mijn betrokkenheid en interesse kan tonen zonder mijn integriteit en authenticiteit te verliezen. Qua beheersing sta ik nog helemaal aan het begin. Mijn intrinsieke motivatie is echter groot om het meer eigen te maken. Naast de door mij geprefereerde theoretische ondersteuning, moet ik het vooral gaan

doen! In het doen, merk ik wat het met de ander doet. Onmisbare feedback voor wie goed kijkt.

Door PBS in mijn lessen te verweven, ben ik bewuster geworden van mijn begeleidingsmogelijkheden. Vanuit mijn ervaring weet ik dat succes motiveert. Kinderen competent laten voelen is een speerpunt in mijn lessen. PBS gaat hier mee verder en biedt mij een meer planmatige manier van begeleiden. In de nieuwe werkgroep Gedrag zal ik proberen mijn collega's mee te krijgen in het consequent bekrachtigen van gewenst gedrag.

Leerlingen:

De groepen van locatie A, die veel onderricht hebben gekregen in verwacht gedrag, waren zich er naar mijn mening meer van bewust. Dit resulteerde soms naar mijn mening in een te lage waardering door enkele leerlingen. Groep 7/8m is hier een voorbeeld van. De uitwerking van de schaalvragen hielpen mij om inzicht te krijgen in de achtergronden (Durant, 2007).

Bij navraag bleken deze leerlingen te refereren aan de momenten waar het verwachte gedrag nog niet op niveau was. Een hiaat in mijn begeleiding. Tot dan toe was ik steeds bezig geweest met het beter worden. De leerlingen dienden bij voorkeur lering te trekken uit de oorzaken van de overwinningen. Vanwege het onderzoek vond ik het niet ethisch om de groepen te vertellen dat ze al grote verbeteringen hadden bereikt. Wel heb ik ze steeds beloond op het waargenomen gedrag, maar de inzichten waren vooral gericht om een stap te maken naar die gewenste toekomst.

Het inzoomen op succeservaringen verstevigt het positieve zelfbeeld en creëert juist intrinsieke motivatie (Warnez, 2002, p.43). Nu de laatste metingen zijn geweest, ben ik ze meer gaan vertellen wat ik vind van hun ontwikkeling. Hoewel ik er geen metingen van heb, denk ik dat deze kinderen dit nodig hadden. Ze hebben hulp nodig om inzicht te krijgen in de overwinningen die ze al hebben behaald. Oplossingsgerichte vragen kunnen helpen om meer inzicht te krijgen in de eigen krachtbronnen (Mahlberg, 2008). Ik wil in het vervolg de leerlingen nog steeds laten leren met aandacht voor het proces, het vieren van de successen wil ik echter niet vergeten.

Invloed bewegingsonderwijs:

In de gevonden theorie is er een aanname dat bewegingsonderwijs een positief bijdrage kan leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. In dit actie-onderzoek heb ik laten zien dat het mogelijk is. Om met zekerheid te kunnen stellen dat bewegingsonderwijs invloed heeft op het sociale gedrag van kinderen was dit onderzoek echter in alle opzichten veel te klein. Wat mij betreft nodigen mijn bevindingen wel uit tot meer onderzoek naar de beïnvloedingsmogelijkheden van het bewegingsonderwijs op het sociaal-emotionele gedrag van kinderen.

Renso Pronk

Literatuurlijst

- Akert, R.M. Aronson, E. Wilson, T.D. (2007). *Sociale psychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux BV
- Bannink, F. (2007). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Harcourt.
- Bruin, de C. (2004). *Geef me de vijf*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Buitinga, K., Cauffman, L., Struik, C. (2003). *Conflictadvisering. Mogelijkheden voor een kortdurende oplossingsgerichte benadering*. Apeldoorn: Garant.
- Cauffman, L., Dijk, D.J.van. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Dreu, C.K.W. de. (2005). *Bang voor conflict?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Durant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Furman, B. (2009) *Kids' skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica uitgeverij.
- Grossnam, H. (2004). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lieshout, T. van. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J en Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn: ThiemeMeulenhof.
- Klaassen, A (2003). *Agressiebeheersing*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Mahlberg, K & Sjoblom, M. (2008) *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Rijn, E. van & Vermeyden, S. (2009). *Behandeld trainen. Sociale en cognitieve behandelprogramma's voor kinderen met ontwikkelingsproblematiek*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Schouppe, H. (2006). *Algemene psychologie. Een inleiding in de functieleer*. Assen: Van Gorcum.

Valcke, M.(2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia press.

Warnez, J. (2002). *Mediërend Agogisch Handelen*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Cremers, M.J. & Dijk, B. van (2007) *Actie is reactie: gedrag sturen met de Roos van Leary*.

Gevonden op 8 mei 2011 via

http://books.google.nl/books?id=jo0S_gZsKxQC&printsec=frontcover&dq=roos+van+leary&hl=nl&ei=aKfGTZmVC8TrOfHzye0B&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDUQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

Conflicthantering. Geraadpleegd op 23 januari 2011 via

<http://www.leren.nl/cursus/sociale-vaardigheden/conflicthantering/>

Fiche dysfasie. Geraadpleegd op 4 februari 2011 via

http://sites.google.com/site/dysfasie/fiche_dysfasie

Hart, K. & Hart, J. van der (2011) *Innerlijke taal: help me even denken*. Lezing op 14-01-2011. Houten: Auris dienstverlening.

Houten, D. (2005) *Onderwijs in een gevarieerde samenleving*. Gevonden op

<http://www.inclusie.nl/Conferentie2005/verslag/Douwe%20van%20HoutenLezing.htm>

Geraadpleegd op 5 februari 2011.

Mackie, D.M. & Smith, E.R. (2007). *Social Psychology: 3rd edition*. Geraadpleegd op 20 januari 2011 via

<http://www.psychologypress.com/smithandmackie/resources/chapter.asp?lang=nl&ch=13>

Njiokiktjien, C. (2006). *De relatie tussen taalstoornissen en gedragsstoornissen*. Logopedie en Foniatrie 78: 78-85.

Pronk, L.P. (2010) Vijf mini-praktijk onderzoeken. Verwerkt in bijlage 1 t/m 5 van het meesterstuk "Mees, gaan we buitengymmen?"

Smits, J. (2010). *Coalitie voor inclusie*. Geraadpleegd op 23 januari 2010 via

<http://www.vnverdragwaarmaken.nl/images/stories/documenten/het-vnverdrag-bepaalt-inclusief-onderwijs-is-een-recht.pdf>

Startendeleraren. *Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (Roos van Leary-enquete).*

Geraadpleegd op 8 mei 2011 via

http://www.startendeleraren.nl/startendeleraar/reflectie/feedbackleerlingen/inleiding_VIL.doc/download

Startendeleraren. *Typen leraren volgens het VIL-model ontwikkeld vanuit leerlingbeelden van leraren.* Geraadpleegd op 8 mei 2011 via

http://www.startendeleraren.nl/startendeleraar/reflectie/feedbackleerlingen/inleiding_VIL_8_typeringen.doc/download

Stegeman, H. (2007). *Effecten van sport en bewegen op school.* Geraadpleegd op 9 december 2010 via

<http://www.mulierinstituut.nl/objects/publications/Effect%20van%20sport%20en%20bewegen%20op%20school.pdf>

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen.* Gevonden op 1 mei 2011 via

http://www.xs4all.nl/~josbergk/pod/stevens_overdenken_en_doen.pdf

Stichting Leerplanontwikkeling Nederland. Kerndoelen primair onderwijs. Geraadpleegd op 28 december 2010 via <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Van Dale (2010). Online woordenboek. Geraadpleegd op 12 december 2010 via

<http://www.vandale.nl/vandale/online/>

Verweij, K.(2005). *Bewegend onderweg-enkele kanttekeningen bij de lectorale rede “wegen naar bewegen”.* Gevonden op 22 januari 2011 via

http://www.hetweb.nl/tijdschrift_artikel.php?id_artikel=69

Zelfdeterminatie. Geraadpleegd op 3 februari 2011 via

<http://www.blijvendmotiveren.be/zelfdeterminatie.pdf>

PBIS TA Center. Geraadpleegd op 7 december 2010 via

http://www.pbis.org/school/swpbs_for_beginners.aspx

Netwerk oplossingsgericht werkenden (2010). *Alles over Oplossingsgericht werken in Nederland en Vlaanderen.* Geraadpleegd op 8 juni 2011, via

<http://www.solution-focused.nl/>

Bijlagen inhoudsopgave

Bijlage 1.	PBS toegepast in de praktijk	55
Bijlage 2.	Oplossingsgericht werken in de gymzaal	58
Bijlage 3.	Oplossingsgerichte gesprekken met een kind met ASS	61
Bijlage 4.	Handleiding voor het observeren	64
Bijlage 5.	Observatielijst	65
Bijlage 6.	Vragenlijst collega's	66
Bijlage 7.	Enquête groepen 4 en 5	69
Bijlage 8.	Enquête groepen 6 – 8	71
Bijlage 9	Verbeteracties	72
Bijlage 10	Verkleinde versie van 3 basisregels	73
Bijlage 11	Voorbeeld Oplossingskaart	74
Bijlage 12	Voorbeeld Groepsthermometer	75
Bijlage 13	Begin- en eindmeting van groepen 4 en 5 locatie A en B	76
Bijlage 14	Groepen 6,7,8 van locatie A begin- en eindmeting	79
Bijlage 15	Groepen 6,7,8 van locatie B begin- en eindmeting	82
Bijlage 16	Collega's 5 schaalvragen begin- en eindmeting locatie A en B	85
Bijlage 17	Collega's waarnemingsvragen begin- en eindmeting Locatie A en B	87
Bijlage 18	Ingevulde VIL-korte versie	89
Bijlage 19	Vragenlijst Deel 2 beide locaties	90
Bijlage 20	Vragenlijst Deel 1 beide locaties	91
Bijlage 21	Bevindingen conflictoplossing	92
Bijlage 22	Aanbevelingen voor het plein	93

Bijlage 1. PBS toegepast in de praktijk

Er zijn meerdere manieren om gedrag te sturen. Positive Behavior Support (PBS) gaat onder andere uit van het negeren van ongewenst gedrag en het positief bekrachtigen van gewenst gedrag. Het is een manier van werken die mij aanspreekt. Ik heb veel baat bij de theorie over deze methode. Het helpt mij bewust te worden van deze interventie mogelijkheid. Het feit dat er al veel onderzoek is gedaan naar deze methode en dat het een bewezen effectieve methode is, werkt voor mij motiverend.

Vanuit de theorie heb ik begrepen dat SWPBS op de lange termijn zijn vruchten afwerpt. In het ideale geval laat de leerling positief gedrag zien, omdat dit iets is wat de leerling zelf ook wilt. Het gedrag komt vanuit de leerling. Bij het corrigeren op ongewenst gedrag zal de leerling gewenst gedrag laten zien, omdat dit van buitenaf is opgedragen. Dit ligt buiten de leerling.

Mini-onderzoek

Om het principe te testen heb ik samen met mijn stagiaire een “mini-onderzoek” uitgevoerd. Het doel was om de verschillen te ervaren en om te zien welk type lesgever het meeste succes zou hebben. De ene les een strenge corrigerende lesgever en de week erna een lesgever die positief gedrag bekrachtigt en negatief gedrag negeert.

- Hoe vaak zouden leerlingen tijdens mijn uitleg praten (terwijl ze niet mochten praten/ terwijl ze stil zouden luisteren)?
- Hoe vaak zou het nodig zijn om te reageren?

De resultaten zijn in een tabel gezet.

	Groep 8 gecorrigeerd		Groep 8 PBS		Groep 7 gecorrigeerd		Groep 7 PBS	
	Praten kinderen	Reacties lesgever	Praten kinderen	Reacties lesgever	Praten kinderen	Reacties lesgever	Praten kinderen	Reacties lesgever
beginuitleg	7	3 gecor. 4 gebaar	5	2 pbs 1 gebaar	10	4 gecor. 4 gebaar	5	3 pbs
Wissel 1	4	2 gecor. 2 gebaar	1	1 pbs	2	1 gecor. 1 gebaar		
Wissel 2	2						1	1 pbs
Wissel 3 eindspel	3	3 gecor.	1		3	2 gecor. 1 gebaar	1	
	16 keer	14 reacties	7 keer	4 reacties	15 keer	13 reacties	7 keer	4 reacties

Opmerkingen genoteerd door observant bij corrigerende lesgever:

- veel tijd kwijt door correcties (bij groep 8)
- uitleg duurt lang (groep 7)
- ook reacties op lesgever
- negatieve sfeer

Opmerkingen genoteerd door observant bij PBS lesgever:

- uitleg gaat vlotter (groep 8)

- leerlingen reageren enthousiast
- geen reacties op lesgever
- uitleg gaat vlot (groep 7)
- geen reacties op lesgever
- leerlingen zijn rustig en snel stil.

Na de tweede les hebben we de leerlingen bevraagd naar hun ervaringen en alles uitgelegd. Groep 8 vond de “aardige” lesgever prettiger. Een paar leerlingen vonden de lesgever misschien wel te aardig. De “strengere lesgever wekte bij 10 leerlingen weerstand op. Anderen gaven aan deze lesgever serieus te nemen.

Groep 7 vonden allemaal dat de “aardige”lesgever veel beter werkte.

Persoonlijk vond ik dit mini-onderzoek zeer leerzaam voor mijn onderzoek. Het was een goede ervaring om twee keer een uiterste op te zoeken. De autoritaire lesgever die continu het negatieve gedrag corrigeert was ook goed om een keer mee te maken. Het past niet bij mijn lesgeefstijl, dus ook hier moest ik heel bewust nadenken over hoe ik iets ging zeggen. Goed om ook bewust mee te maken wat dit met leerlingen doet. De stijl met directe aandacht voor “overtredingen” voelt helemaal niet goed. Zelfs de stiltes die er in een uitleg zitten, hebben een soort dreigende lading. Niet als lesgever uitnodigend rondkijken of de uitleg wordt begrepen, maar rondkijken of iemand een fout maakt. De leerlingen reageerden ook zichtbaar op mijn handelen. De wat voorzichtige leerlingen reageerden wat terughoudend. De meer brutale leerlingen reageerden enigszins opstandig.

De tweede lesgeefstijl van het PBS was ook goed opletten. Het valt in de praktijk nog niet mee om deze 100 % toe te passen. Heel bewust je acties uitkiezen en dan de juiste woorden gebruiken. Het was goed om te zien dat de leerlingen deze stijl ook overnemen. De sfeer is positiever en als lesgever heb ik na de les ook de volgende steekwoorden opgeschreven: positief, gezellig, aandacht voor goed! Groep 7 en 8 zijn enthousiaste groepen die graag reageren. Het verschil in lesgeefstijl wordt duidelijk als een leerling enthousiast reageert met de uitspraak “leuk!”. De corrigerende lesgever hoort iemand praten en zal daarop corrigeren (“niet praten!”). De PBS lesgever hoeft alleen te glimlachen en verder niets te doen.

In een derde les heb ik het niet praten, maar luisteren in een spel gegoten. Eén keer door de uitleg heen praten is “gratis”, maar bij een tweede keer is afgesproken dat een kind één minuut met de stopwatch moet wachten. De observant turfde ook in deze les tijdens vier instructiemomenten het aantal verbale reacties van de kinderen.

In een verkort schema zien de resultaten er als volgt uit:

	Les 1 corrigerende lesgever	Les 2 PBS lesgever	Les 3 spelvorm
Groep 7 reacties	15	7	1
Groep 8 reacties	16	7	2

Dit overzicht geeft ook duidelijk aan dat “PBS” betere resultaten boekt in het vragen van gewenst gedrag in vergelijking met de corrigerende lesgever. Het feit dat de spelvorm zo goed scoort, wijt ik aan het plezier die de kinderen hadden in de activiteit.

Wanneer ik de drie lessen naast elkaar zie, mag ik daar graag een soort metafoor inzien van de internalisatie van motivatie.⁴ Van een externe correctie naar een belonende lesgever die aandacht

⁴ Ontleend aan zelfdeterminatietheorie zoals beschreven in www.blijvendmotiveren.be

heeft gegeven aan de positieve effecten van het goed luisteren (introjectie en identificatie). Tot slot is er de intrinsieke motivatie op basis van interesse en het plezier in de activiteit.

Conclusie:

De ervaringen uit de praktijk hebben mij geholpen een beeld te krijgen over wat ik al doe met PBS. De resultaten brengen mij ertoe om de principes te gaan gebruiken in de begeleiding van mijn onderzoek. Plezier en sociale beloningen, zijn daarbij belangrijke onderdelen.

Bijlage 2. Oplossingsgericht werken in de gymzaal

Inleiding:

Op de studie tweedaagse op 10 en 11 november 2010 stelde Dick van Dijk in zijn PowerPoint presentatie dat oplossingsgericht werken een respectvolle en doelgerichte aanpak is om snel verbetering tot stand te brengen op een relatief prettige manier. Zelf heb ik ervaren dat een schaalvraag de ander makkelijker meeneemt naar een gewenste toekomst. Voor mijn onderzoek wilde ik de kracht van dit oplossingsgerichte instrument onderzoeken.

De uitdaging:

Om te onderzoeken wat de effecten zijn van een schaalvraag heb ik de leerlingen de volgende opdracht gegeven: Een klas wordt opgedeeld in twee groepen van 6 tot 8 kinderen. Ze krijgen de opdracht om samen naar de overkant van de gymzaal te geraken zonder een voet of een hand op de grond te plaatsen. Onderweg staan de volgende materialen: de touwen zijn uitgehangen, er staat een bank, een kast en een lange mat. Iedere groep heeft bij de start tot zijn beschikking: 2 matten en 2 stippen waar ze op mogen staan. Het is de bedoeling om met je eigen groep een snelle tijd neer te zetten, iedere voet of hand op de grond levert 5 seconden straftijd op. Ik heb de activiteit zo uitgezocht dat het net te doen was, als ze zouden samenwerken.

Na de eerste poging nam ik één groep apart. Ik heb ze direct een schaalvraag voorgelegd: Jullie hebben net de opdracht uitgevoerd om samen naar de overkant te komen. Ik vraag jullie nu een cijfer te geven, om zo aan te geven hoe het ging.

Op schaal van 1 tot 10:

- waar de 1 staat voor het ging helemaal niet goed, geen samenwerking, slecht resultaat
- en de 10 staat voor het ging heel erg goed, we werkten goed samen en hebben een goed resultaat.

Welk cijfer wil je geven voor de activiteit?

Wat zit er allemaal in dit cijfer?

Wat gaat er allemaal nog meer goed?

Hoe zouden we als groep kunnen komen tot een hoger cijfer?

De andere groep kwam samen bij mijn stagiaire. Hij had van mij de opdracht om de kinderen te vragen te overleggen voordat ze een tweede poging zouden wagen.

Vervolgens deden beide groepen een tweede poging. Wederom werd de tijd opgenomen. Hierna werd er afgesloten met de hele klas en mochten de kinderen reageren op de opdracht. Het leermoment voor de hele klas was de uitleg van het experiment en het bespreken van het proces.

De resultaten

Het volgende schema geeft de resultaten weer:

	Eerste poging			Tweede poging		
	Tijd sec.	Straftijd sec.	Cijfers	Tijd sec.	Straftijd sec.	verbetering
Groep 6(OGW)	179	40	0 4 0 1 6 7 6 Gemid: 3,4	161	20	219-181= 38sec. 17 %
Groep 6	155	70		173	15	225-188= 37sec. 16%
Groep 8(OGW)	137	15	8 8 5 9,5 7 5 Gemid: 7,1	99	0	152-99= 53 sec. 35%
Groep 8	130	5		105	10	135-115= 20sec. 15%
Groep 7(OGW)	150	20	10 8 8 9 9 9 7,5 8 Gemid: 8,6	123	5	170-128= 42sec. 25%
Groep 7	132	10		145	30	142-175 = - 23s - 16 %

Evaluatie

Bij groep 6 was het wedstrijdelement teveel op de voorgrond. Twee personen gaven een nul, vooral omdat ze hadden verloren. Ik merkte dat ik veel had aan mijn opdracht: de groep bevragen en zo richten op oplossingen. Het werkte ook voor mij veel prettiger om niet te lang in het probleem te blijven hangen. Mijn eigen negatieve gevoel wat ik had bij de uitvoering van mijn groep werd vervangen door een positiever gevoel.

In eerste instantie lijkt begeleiden met elementen uit OGW betere resultaten te geven. Zij laten namelijk de meeste verbetering zien. Het hele onderzoek is echter te klein en er spelen te veel factoren mee die het onderzoek niet betrouwbaar en niet valide genoeg maken. Vooral het toeval heeft een te grote invloed waardoor er steeds een andere uitkomst kan zijn. Er kunnen teveel keuzes

worden gemaakt in de uitvoering. De opdracht was een echte uitdaging en daarom veel te complex. Teveel acties die elkaar ook nog eens beïnvloeden, bepalen de uitslag. Er kunnen niet teveel conclusies aan worden verbonden. Toch nodigt het wat mij betreft wel uit om nog meer samenwerkingsspellen te doen en weer het verschil te onderzoeken.

Waar ik wel wat over durf te zeggen is het proces. De groep die middels de oplossingsgerichte vragen werd begeleid, was in mijn ervaring meer en ook positiever gericht op de toekomst.

Wat zit er in jullie (gemiddelde) cijfer?

Wat werkte goed en moeten we nog een keer doen?

Wat moeten we doen om tot een hoger cijfer te komen?

In de nabespreking met mijn stagiaire bleken wij beide meer overleg te hebben gezien bij de OGW groep. Ze waren wat ons betreft meer bezig samen een oplossing te zoeken voor de opdracht. Het was voor ons duidelijk dat ze in ieder geval een positief overleg hadden gehad na de eerste poging. Taken werden bijvoorbeeld meer verdeeld naar aanleiding van kwaliteiten.

Het was voor mijzelf ook zeer leerzaam om een groep op deze manier te begeleiden. Er was veel beleving en emotie bij de kinderen. Sommige uitspraken gaven aanleiding om de feiten erbij te pakken. Het zou bijvoorbeeld slechter zijn gegaan, terwijl er minder straftijd werd verkregen. Door de activiteit met de kinderen te analyseren werden sommige dingen verduidelijkt en sommige meningen ontkracht.

De conclusie dat OGW zorgt voor betere resultaten kan en durf ik niet te geven op basis van deze test. Wel is mijn persoonlijke conclusie dat de oplossingsgerichte vragen mij helpen om de groep op een positieve manier naar een gewenste toekomst te laten kijken. Ik zal er zeker gebruik van gaan maken tijdens de begeleiding voor mijn onderzoek.

Bijlage 3 Oplossingsgerichte gesprekken met een kind met ASS.

In opdracht van de module psychopathologie heb ik enkele gesprekken gevoerd met een leerling met de diagnose PDD-NOS (valt binnen Autisme Spectrum Stoornis (ASS)). Het waren volgens mij goede gesprekken. Soms nam het vertellen van de leerling over de probleemsituaties veel tijd in beslag. Moeite hebben met relativeren, bijzaken niet van hoofdzaken kunnen onderscheiden, het geheel niet kunnen overzien, niet goed kunnen afstemmen op degene die luistert zijn kenmerken in de communicatie bij Autisme (Autismebrugge, 2011) die mogelijk verklaren waarom er soms langdurig werd stilgestaan bij de problemen. Ik ben eigen met het helder krijgen, doorvragen en zo leren kennen van het probleem. Het is ook niet zo dat ik vind dat er geen enkele meerwaarde zit op gesloten in het leren kennen van het probleem. Buitinga (2003) geeft echter aan dat de achtergrondinformatie alleen interessant is als er informatie is te vinden die te gebruiken is om oplossingen voor de toekomst te creëren. Een tweede reden die wordt aangegeven is dat de ander de behoefte kan hebben om erover te praten. In dit geval heeft het als doel een goede werkrelatie te krijgen en te onderhouden. Wanneer het in het gesprek toch gewenst is aandacht voor het probleem te hebben, dan zal ik mij op tijd moeten richten op de uitzonderingen in het probleem en zo toch weer te richten op de toekomst. “Alle problemen hebben uitzonderingen” (Berg, 2009, p.33). Kinderen met autisme hebben hulp nodig in hun communicatie. Dit betekent in sommige gevallen meer sturen, dan in een gesprek met een kind zonder autisme.

Na het leren kennen van het probleem, is het mij gelukt om hem mee te nemen richting de toekomst en een perspectief voor te houden voor de rest van de week. Het werkte voor beiden prettig om het probleem te herformuleren in een te leren vaardigheid. Hij wilde leren “meer ontspannen te blijven”.

Andere vragen die horen bij de methode Kids’skills, zoals de vaardigheid een naam geven en een totemfiguur kiezen, spraken hem totaal niet aan. Deze oplossingsgerichte technieken moeten worden aangepast aan de stoornis. De complete toepassing van Kids’skills werkt niet bijzonder goed. Het inspelen op de fantasie en het verplaatsen van zichzelf in iets anders vond geen ingang.

De stiltes geven is een oplossingsgerichte techniek en is voor kinderen met autisme heel werkzaam. Denktijd is voor deze kinderen puzzeltijd (Bruin, 2004, pag. 81). Niet steeds nieuwe vragen stellen heb ik ervaren als heel belangrijk.

Verder is het verstandig om te vragen naar waarnemingen. Buitenlaar en Swinkels (aangehaald door Lieshout, 2009, p.289) stellen dat een hulpverlener een meer proactieve, structurerende houding moet aannemen. Steeds weer ordenen, gesprekken samenvatten en veel doorvragen, in plaats van een beroep te doen op zelfinzicht, zelfbewustwording en reflectie. In mijn gesprekken vroeg ik soms toch naar hoe “hij het vond” of wat “hij voelde”. Het is zoeken naar een evenwicht: Aan de ene kant wil ik de technieken van de oplossingsgerichte gespreksvoering toepassen. Dit betekent voor mij niet teveel invullen, maar de ander het positieve gevoel laten benoemen en dit uitbreiden. Voor kinderen met een stoornis binnen ASS, is wat mij betreft wel goed om enigszins in te vullen. Het laten

beschrijven van een gebeurtenis is over het algemeen prima te doen. Ik vraag dan naar feiten en help hem waar nodig om bij het verhaal te blijven (ordenen en doorvragen). Als het gaat over iets vinden, ervaren, of voelen, dan doet dit een beroep op de “Theory of Mind” (TOM). Volgens de Bruin (2004, p.40) hebben kinderen met autisme als gevolg van een gebrekkige TOM, weinig zicht op hun eigen wensen, behoeften, meningen en gevoelens. Zij hebben er geen of te weinig woorden voor en weten niet hoe zij het moeten uiten. Ik zal de gevoelens en emoties van zowel de leerling, als de personen om hem heen meer moeten benoemen, zodat hij ze kan herkennen en adequate acties aanleren.

Ik heb gemerkt dat ik het gesprek niet te lang moet laten duren. Hij kon zich aan het eind minder goed concentreren. Bij een van de gesprekken begon hij richting het einde zelfs letterlijk te gapen. Ik denk dat een goed oplossingsgericht gesprek ook rekening houdt met hetgeen de ander aankan. Soms houdt dit in dat ik niet alles kan toepassen. Van te voren had ik meer een beeld dat een goed oplossingsgericht gesprek alle technieken in zich heeft. Nu zie ik in dat er kleine stapjes kunnen worden gemaakt.

De schaalvraag werkte alle keren erg goed. Ik heb deze steeds op tijd willen inbrengen en uitbouwen. De schaalvraag werkt met cijfers. Berg (2009) stelt dat kinderen goed reageren op getallen in plaats van woorden, omdat ze de getallen begrijpen. Feiten en getallen sluiten goed aan bij de beleavingswereld van kinderen met autisme. Verder is de schaalvraag makkelijk visueel te maken. Ook dit is een werkzaam middel (Bruin, 2004).

Wat ik nog veel meer kan en moet doen is het doorvragen op de uitzonderingen met betrekking tot het probleem en met betrekking tot het doel. De complimenten zijn vrij weinig doorgekomen als ik het gesprek terugkijk. De opmerkingen van de ander zaten veelvuldig op het probleem. Vanwege het leggen van een verband is het ook lastig om te complimenteren rondom een probleem. Een in taal verpakte compliment, komt bij een kind met autisme vaak niet over (Bruin, 2004). Positieve bevestiging is zeker wel nodig, echter ze dienen bij voorkeur te worden gekoppeld aan concrete feiten of taken.

Voor mij was het een goede ervaring om een gesprek te voeren met een kind die een stoornis heeft. Een aantal keer stelde ik een oplossingsgerichte vraag die te weinig rekening hield met zijn beperking. Het is mij gebleken dat steeds weer rekening moet worden gehouden met de stoornis. Ondanks dat er verbeteringen denkbaar zijn wat betreft de gesprekken, heb ik er veel van opgestoken.

Ik ben terugkijkend voor een behoorlijk deel tevreden over de gevoerde gesprekken. Tijdens het gesprek merkte ik soms aan mijzelf dat ik te geforceerd een goed oplossingsgericht gesprek wilde maken. Het is voor mij steeds heel alert zijn en keuzes maken in de juiste oplossingsgerichte sturing en het afstemmen op de beperkingen en mogelijkheden van een kind met ASS. Soms betekent dit ook kiezen tussen deze twee. Het valt mij niet mee, maar ik merk bij mezelf ook een enorme voldoening om zo bewust met de details om te gaan. Het zijn nuances die het verloop van een gesprek bepalen.

In het geval van deze leerling heb ik gemerkt het ook “gewoon” een kwestie is van vertrouwen krijgen in eigen kunnen. Deze leerling moest zich naar mijn optiek meer

competent gaan voelen om te kunnen omgaan met de gebeurtenissen gedurende een dag. Vaardigheden die hij in zich heeft, herkennen en vervolgens toepassen. Verder gaven diverse gebeurtenissen direct aanleiding tot frustratie en agressie. Ik heb geprobeerd deze negatieve betekenis aan een gebeurtenis te doorbreken. Simpel door te stellen: er gebeurt iets en wat is je vaardigheid. Vooral doordat hij leerde te zeggen dat hem iets dwars zat, heeft er mogelijk toe geleid tot het gevoel dat hij invloed heeft, meer houvast. Durant (2007, p.18) noemt het een andere betekenis geven aan gedrag, wat vaak zal leiden tot een andere reactie. Positieve ervaringen hebben geleid tot positieve verwachtingen. Positieve verwachtingen leiden weer tot positieve reactie en dus positieve ervaringen. De negatieve spiraal werd een positieve spiraal.

Berg, K.B., Steiner, T. (2009). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson

Bruin, de C. (2004). *Geef me de vijf*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven

Buitinga, K., Cauffman, L., Struik, C. (2003). *Conflictadviesing. Mogelijkheden voor een kortdurende oplossingsgerichte benadering*. Apeldoorn: Garant

Durant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Furman, B (2009). *Kids'skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen

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

Autismebrugge, *Receptieve en expressieve communicatie*. Informatie gevonden op 10 juni 2011 via http://www.autismebrugge.be/Basisinformatie_communicatie_expressievecommunicatie.html

Bijlage 4 Handleiding voor het observeren

Handleiding observeren in de pauze:

Bij een observatie wordt er door de observant bij voorkeur objectief waarneembaar gedrag genoteerd door het zetten van een streep op het observatieformulier.

Ruzie/conflict: Zet een streepje als je bijvoorbeeld het volgende gedrag waarneemt:

- Als twee kinderen onenigheid hebben, boos op elkaar zijn en (over de grens) vervelend tegen elkaar doen. Als kinderen op elkaar schelden. Wanneer kinderen verschillende niet verzoenbare meningen of doelen hebben. Met andere woorden ze hebben ruzie of een conflict in plaats van een goed overleg.

Fysieke ruzie/conflict: Zet een streepje als het conflict fysiek is geworden:

- Kinderen pakken elkaar vast, duwen en trekken, slaan, schoppen, spugen, etc.

Geen respect voor anderen: Zet een streepje als je bijvoorbeeld het volgende gedrag waarneemt:

- Een kind houdt geen rekening met een ander. Een kind gaat over de grens van een ander. Bij bedreiging en pesten heeft en kind ook geen oog voor het belang van de ander. Brutaal of schelden naar een volwassene.

Geen respect voor materiaal: Zet een streepje als je bijvoorbeeld het volgende gedrag waarneemt:

- Het niet opruimen van spullen of het oneigenlijk gebruik van spelmateriaal. Spullen kapot maken.

Ik weet dat een ieder de waarneming op zijn eigen manier interpreteert. Wanneer je echter over twee à drie maanden nog een observatie uitvoert, kan ik het verschil zien hoe jij het hebt waargenomen.

Bijlage 5 Observatielijst

Observatie door pleinwachters

Datum:

Pauzetijd:

	Aantal	Actie nodig van pleinwacht	Eventuele opmerkingen
Geen respect naar andere kinderen of volwassenen.			
Geen respect voor het materiaal			
Ruzie/conflict verbaal			
Ruzie/conflict die fysiek is geworden			

Bijlage 6 Vragenlijst collega's

Beste collega's,

Zoals jullie wellicht nog weten, ben ik bezig met een praktijk onderzoek voor mijn opleiding. Ik wil mij richten op het gedrag van de kinderen op het schoolplein. Het is mijn bedoeling om via een aantal methodes het gedrag van de kinderen in de gymzaal te beïnvloeden. De uitdaging is om ze voldoende vaardigheden en motivatie mee te geven, zodat ze dit gedrag tijdens het buitenspelen gaan toepassen. Een tweede uitdaging is om een eventuele verandering te meten. Lastig, want gedrag is subjectief. Hier geldt hoe meer bronnen hoe beter een conclusie staat.

Ik heb dus jullie hulp nodig en wil jullie vragen om deze vragenlijst in te vullen. Om te antwoorden is het omcirkelen van een cijfer voldoende. Ik hoop dat ik hiermee de drempel om het in te vullen heb verlaagd. De uiteindelijke resultaten zal ik gebruiken voor mijn onderzoek en worden naar jullie teruggekoppeld. Deel 1 van de vragen wil ik over 2 maanden opnieuw aan jullie voorleggen. Deel 2 is eenmalig en bedoeld ter informatie voor de werkgroep ASS/gedrag.

Mede door de gesprekken met collega's heb ik ervaren dat het gedrag wat vooral blijft als grensoverschrijdend gedrag is het niet rekening houden met elkaar, oftewel respect. Een tweede speerpunt zijn de conflicten. Een conflict is op zichzelf niet verkeerd. Er is bijvoorbeeld een mogelijkheid om je grenzen aan te geven. Er is kans op afstemming. Het vraagt echter wel de nodige (sociale) vaardigheden van kinderen. Het gaat mij om de conflicten die ontaarden in ruzie en/of agressief gedrag.

De enquête is anoniem, maar wat ik wel graag wil weten is in welke bouw je de pleinwacht loopt? Loop je in twee bouwen, dan helpt het als ik weet over welke bouw een cijfer gaat.

Deel 1 kost niet meer dan 5 minuten

De vragen van de werkgroep (deel 2) nemen nog minder tijd in beslag.

Invul voorbeeld:

zelden	soms	regelmatig	vaak
1	2	3	④

"In de klas wordt geschreeuwd".

Het gaat erom wat jij vindt. In dit geval vind je bijvoorbeeld dat er veel wordt geschreeuwd. Je omcirkelt daarom de 4. Het is niet belangrijk dat er maar drie kinderen schreeuwen, of dat ze een hele goede reden hebben. Het gaat om de "objectieve waarneming".

Bij voorbaat hartelijk dank voor je medewerking en succes met invullen.

Groeten Renso

DEEL 1

Pleinwacht inBouw

Omcirkel het juiste cijfer

Zelden	Soms	Regelmatig	Veel
1	2	3	4

1	Kinderen ruimen het materiaal na gebruik weer op, of dragen het over aan een ander.	1	2	3	4
2	Kinderen kennen opties om een conflict op te lossen.	1	2	3	4
3	Kinderen hebben bij het buitenspelen voldoende spelmaterial tot hun beschikking	1	2	3	4
4	Kinderen houden zich aan de regels op het plein.	1	2	3	4
5	Het zijn dezelfde kinderen die het grensoverschrijdende gedrag laten zien.	1	2	3	4
6	Ik zie ruzie op het schoolplein tijdens mijn pleinwacht.	1	2	3	4
7	Ik zie dat kinderen pesten (iemand uitsluiten, bewust dwarszitten, uitdagen, bedreigen).	1	2	3	4
8	Kinderen spelen veilig met het materiaal (zorgen dat het niet kapot gaat, letten op veiligheid van andere kinderen).	1	2	3	4
9	Ik zie dat kinderen anderen bedreigen.	1	2	3	4
10	Ik zie dat kinderen een ander bewust pijn doen.	1	2	3	4
11	Kinderen laten anderen in hun waarde	1	2	3	4
12	In een conflict geldt het recht van de fysiek sterkere	1	2	3	4
13	In een conflictsituatie luisteren de kinderen naar elkaar en is er overleg	1	2	3	4

Omcirkel het juiste cijfer

Zeer zwak								Uitmuntend	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Kinderen hebben respect voor de toezichthouders/pleinwachten (kinderen luisteren en zijn niet brutaal).									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Kinderen respecteren elkaar op het plein (acceptatie van anders zijn, rekening houden met elkaar).									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Kinderen gebruiken en spelen met spelmaterial zoals het bedoeld is.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Kinderen hebben vaardigheden om een conflict op te lossen en passen die toe.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Botsingen in belangen of een meningsverschil tussen kinderen verlopen zonder te escaleren (dus zonder schreeuwen, duwen, vastpakken, agressie).									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DEEL 2

Omcirkel het juiste cijfer

Nee	Nauwelijks	Behoorlijk	ja
1	2	3	4

Deel 2

Het lopen vanuit de klas naar het schoolplein verloopt rustig en efficiënt (veilig, ordelijk, vaste routes, gedrag, etc.)	1	2	3	4
Het lopen vanaf het schoolplein naar de klas verloopt rustig en efficiënt (veilig, ordelijk, vaste routes, gedrag, etc.)	1	2	3	4
Op de pleinen bestaat er een vaste manier van reageren op grensoverschrijdend gedrag	1	2	3	4
Kinderen weten welk gedrag van ze verwacht wordt in de vrije situaties.	1	2	3	4
Het verwachte gedrag van de kinderen in de vrije situaties wordt structureel geoefend en aangeleerd.	1	2	3	4
Gedragsproblemen in mijn klas beïnvloeden op een negatieve manier de leerresultaten.	1	2	3	4
De afgelopen 5 tot 10 jaar zijn de gedragsproblemen bij ons op school toegenomen.	1	2	3	4
Het oplossen van de problemen, ontstaan in de pauze kosten mij tijd.	1	2	3	4
Kinderen lopen rustig door de gang.	1	2	3	4
Als toezichthouder vind ik het lastig om bepaalde kinderen aan te spreken op hun gedrag.	1	2	3	4
Een gedragsbeïnvloeding (curatief) is effectiever als we consequent handelen	1	2	3	4
Het aanleren van gewenst gedrag (preventief) werkt effectiever als we consequent handelen.	1	2	3	4
Op school is er een protocol hoe te handelen met grensoverschrijdend gedrag van een kind in mijn klas.	1	2	3	4
Ik zie de collega's op het plein actief toezicht houden (rondlopen, aanspreken, belonen, corrigeren)	1	2	3	4
Ik voel mij gesteund bij de gedragsproblemen die ik bij de kinderen ervaar.	1	2	3	4

Welke tip kan je meegeven met betrekking tot de onderwerpen: gedragsregels, grensoverschrijdend gedrag, preventie etc.

Het helpt als . . .

Bijlage 7 Enquête groepen 4 en 5

Kleur bij iedere vraag de duim in, je mag er één uitkiezen.

Ik vind het fijn om in de pauze buiten te spelen	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Ik mag in de pauze meespelen met anderen	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

In de pauze worden kinderen gepest	Nooit 
	Soms 
	Meestal 
	Altijd 

Ik zie anderen ruzie hebben in de pauze	Nooit 
	Soms 
	Meestal 
	Altijd 

De pleinwacht let goed op in de pauze	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Ik weet zelf hoe ik problemen moet oplossen in de pauze	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Andere kinderen willen met mij spelen	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Als kinderen ruzie hebben in de pauze, gaan ze vechten	Nooit 
	Soms 
	Meestal 
	Altijd 

Ik voel mij veilig in de pauze	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Als kinderen ruzie hebben, dan gaan ze dit oplossen.	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Andere kinderen stoppen als ik STOP zeg.	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Ik vind het leuk op het schoolplein	Altijd 
	Meestal 
	Soms 
	Nooit 

Goed gedaan! Bedankt!

Bijlage 8 Enquête groepen 6-8

Bij deze vragenlijst geef je elke keer een cijfer. Gaat het goed, dan omcirkel je een hoog cijfer. Gaat het niet goed, dan omcirkel je een laag cijfer.

helemaal niet leuk	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Wat vind je van het buitenspelen?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Wat vind je van het buitenspelen?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Super leuk
Wat vind je van het buitenspelen?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Heel slecht samenwerken	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Samenwerken bij de gym?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Samenwerken bij de gym?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heel goed samenwerken
Samenwerken bij de gym?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Heel veel ruzie	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Zie je ruzie bij de gym?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Zie je ruzie bij de gym?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heel weinig ruzie
Zie je ruzie bij de gym?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
geen rekening met elkaar	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Houden kinderen rekening met elkaar bij het buitenspelen?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Houden kinderen rekening met elkaar bij het buitenspelen?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	goed rekening met elkaar
Houden kinderen rekening met elkaar bij het buitenspelen?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Veel gepest	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Wordt er gepest in de pauze?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Wordt er gepest in de pauze?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	weinig gepest
Wordt er gepest in de pauze?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Heel veel ruzie	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Zie je ruzie in de pauze?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Zie je ruzie in de pauze?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heel weinig ruzie
Zie je ruzie in de pauze?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Nooit meespelen	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Mag je meespelen in de pauze?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Mag je meespelen in de pauze?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Altijd meespelen
Mag je meespelen in de pauze?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Slechte opletter	<table border="1"> <tr><th colspan="10">De pleinwacht let goed op in de pauze?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	De pleinwacht let goed op in de pauze?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Goede opletter
De pleinwacht let goed op in de pauze?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Ik weet dit niet	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Problemen bij het buitenspelen weet ik zelf op te lossen?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Problemen bij het buitenspelen weet ik zelf op te lossen?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ik weet dit heel goed
Problemen bij het buitenspelen weet ik zelf op te lossen?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Niet veilig	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Ik voel mij veilig in de pauze?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Ik voel mij veilig in de pauze?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Wel veilig
Ik voel mij veilig in de pauze?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Heel veel schelden	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Ik hoor kinderen uitschelden?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Ik hoor kinderen uitschelden?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heel weinig schelden
Ik hoor kinderen uitschelden?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
altijd	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Ik zie kinderen vechten met elkaar, kinderen doen iemand pijn?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Ik zie kinderen vechten met elkaar, kinderen doen iemand pijn?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	nooit
Ik zie kinderen vechten met elkaar, kinderen doen iemand pijn?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
Niet oplossen	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Als kinderen ruzie hebben, dan gaan ze dit oplossen?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Als kinderen ruzie hebben, dan gaan ze dit oplossen?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Wel oplossen
Als kinderen ruzie hebben, dan gaan ze dit oplossen?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
nooit	<table border="1"> <tr><th colspan="10">Kinderen stoppen als ik STOP zeg?</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>	Kinderen stoppen als ik STOP zeg?										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	altijd
Kinderen stoppen als ik STOP zeg?																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													

Bijlage 9 Verbeteracties

Verbeteracties	in groepen
Structureel het waargenomen gewenste gedrag positief bekrachtigen. Het negatieve gedrag wordt waar mogelijk genegeerd. Waar nodig worden grenzen aangegeven. (PBS)	1-8
Problemen die kinderen ervaren herformuleren in te leren vaardigheden (Kids'skills)	3-8
In de problemen die er ontstaan wil ik de kinderen leren te focussen op een gewenste toekomst. Waar mogelijk zal ik schaalvragen en wondervragen toepassen en uitbouwen.(OGW)	3-8
het invoeren van en inzetten op drie of vier positief geformuleerde basisregels. Er komen pictogrammen die de kinderen moeten helpen om het gewenste gedrag te laten zien. (PBS)	1-8
Speciale aandacht voor de kinderen die meer leermomenten nodig hebben. Eventueel Kids'skills toepassen (OGW, PBS, Kids'skills)	1-8
Speciale aandacht voor de kinderen met Autisme spectrum stoornis. Nog meer dan andere kinderen hebben zij mogelijk hulp nodig in het aanleren van gewenst gedrag en het overzichtelijk krijgen van de vrije situaties.	1-8
Het toepassen van de rode time-out hoepel en de blauwe oplossingshoepel (OGW)	4-8
Het invoeren van een groepsthermometer. Op de thermometer staat de vaardigheid die ze willen verbeteren naar aanleiding van de ingevulde enquête. Met behulp van oplossingsgerichte gesprekken wordt gevraagd wat er al goed gaat en wat er nodig is om hoger te komen op de schaal. (OGW)	5-8
De oplossingen worden per klas op een oplossingskaart gezet. Deze is te gebruiken als er een conflict is. (OGW)	5-8
Slogans invoeren met verwacht of gewenst gedrag. Veel herhaling en inslijping moeten zorgen voor toepassing. (stop, hou op; samen spelen, samen delen; van proberen, ga je leren; na een spel, bedank je elkaar voor het spelen; na 3 punten, wissel je van team; kan je niet kiezen, steen, papier, schaar; Als ik het niet meer weet ga ik naar de juf/meester;etc.)	1-8
Kinderen die moeite hebben met bepaalde vaardigheden mogen supporters vragen. (Kids'skills)	4-8

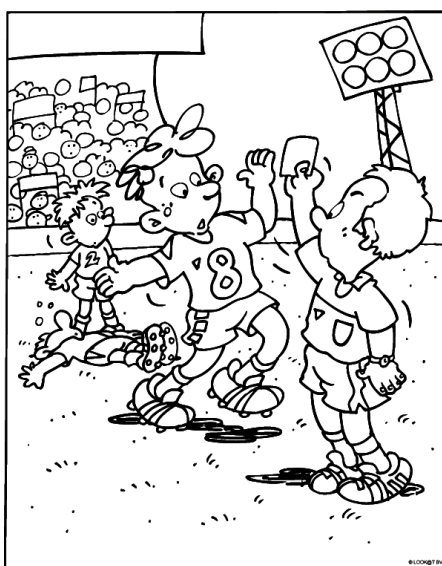
Bijlage 10 Verkleinde versie van 3 basisregels



Wij helpen elkaar



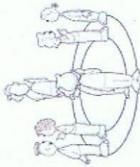
Problemen kunnen we samen oplossen



Wij gaan voorzichtig met elkaar om

Bijlage 11 Voorbeeld oplossingskaart

Oplossingen van Groep 5

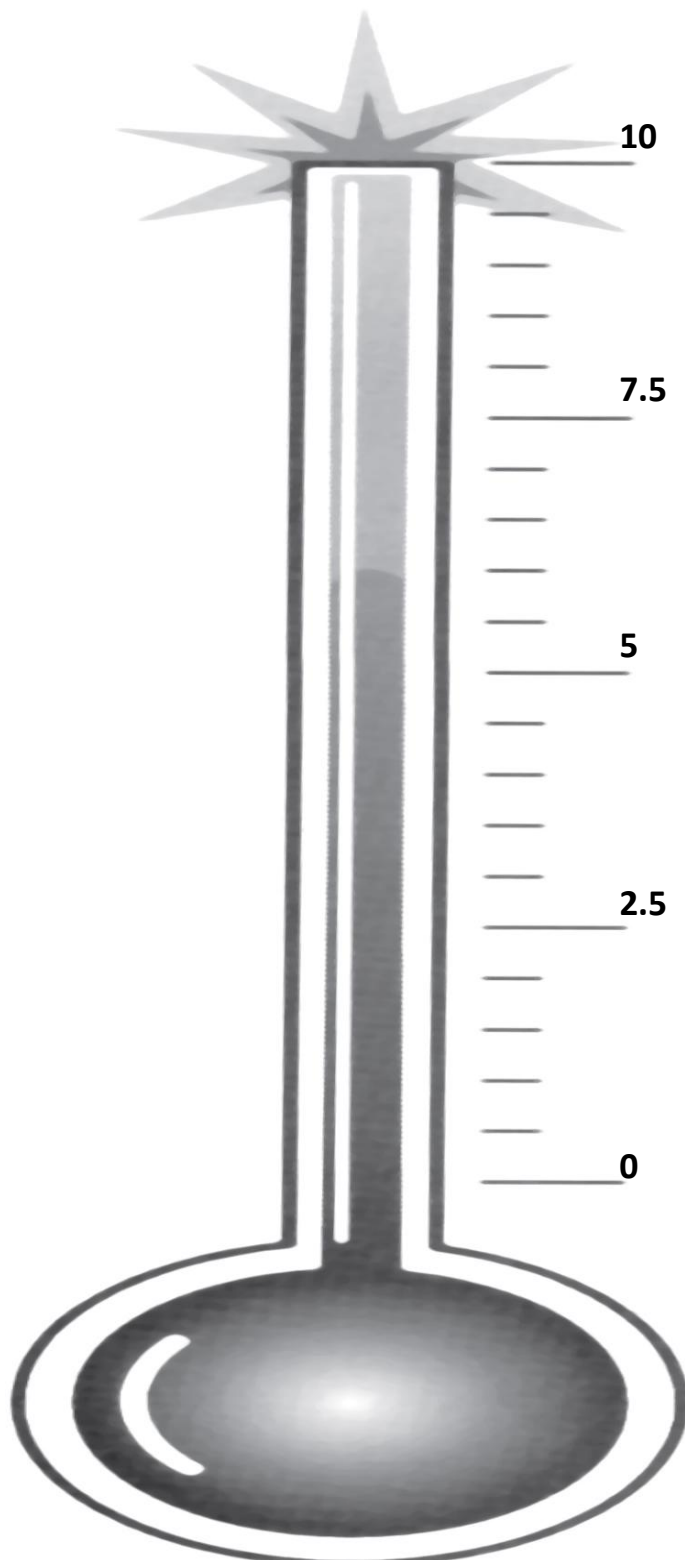
Om de beurt, is eerlijk 	Heeft iemand pijn, dan ga ik helpen 	Probleem?? Dan overleggen 	Na het spelen, bedank je elkaar 
Iemand helpen is goed	eerlijk zijn	Staan papier school om iets op 'de lessen	elkaar helpen graag gedaan!
Zonder punten spelen, is spelen zonder problemen	Sommige kinderen kunnen heel goed helpen oplossen	Direct sorry zeggen, helpt	Het is maar een spel

Bijlage 12 Voorbeeld Groepsthermometer

BUITENSPELEN EN GYM

Thermometer groep:

vaardigheid: samenwerken
en oplossen van ruzie



Bijlage 13 Begin- en eindmeting van groepen 4 en 5 locatie A en B

[illegible][illegible]

groep 5 locatie A 1e meting										aantal leerlingen	9		aantal 1 en 2	procent	gemid		aantal 3 en 4	procent	gemid
												gemid	onvoldoendes	onvold	onvold		voldoendes	vold	vold
1 fijn buitenspelen	4	4	4	4	4	3	4	4	4			3,9	0	0%	#####		9	100%	3,9
2 meespelen buiten	2	2	3	3	3	2	2	3	3			2,6	4	44%	2,0		5	56%	3,0
3 pesten in pauze	1	1	2	3	1	3	1	2	3			1,9	6	67%	1,3		3	33%	3,0
4 anderen ruzie	3	3	3	3	4	3	1	3	3			2,9	1	11%	1,0		8	89%	3,1
5 pleinwacht opletten	3	3	3	3	4	4	2	2	4			3,1	2	22%	2,0		7	78%	3,4
6 weten oplossen	2	2	4	3	2	4	2	2	2			2,6	6	67%	2,0		3	33%	3,7
7 andere spelen	3	3	4	3	3	2	3	2	4			3,0	2	22%	2,0		7	78%	3,3
8 ruzie vechten	2	2	1	2	3	3	3	2	3			2,3	5	56%	1,8		4	44%	3,0
9 veilig voelen	2	2	3	3	2	3	2	1	4			2,4	5	56%	1,8		4	44%	3,3
10 ruzie oplossen	2	2	1	3	2	4	3	2	2			2,3	6	67%	1,8		3	33%	3,3
11 stop stoppen	3	2	2	3	2	1	3	1	2			2,1	6	67%	1,7		3	33%	3,0
12 schoolplein leuk	4	3	4	4	4	2	4	3	4			3,6	1	11%	2,0		8	89%	3,8
				</															

Bijlage 14 Groepen 6,7,8 van locatie A begin- en eindmeting

groep 6 locatie A 1e meting				aantal leerlingen											14	aantal		procent	gemid	aantal		procent	gemid
																gemid	onvoldoendes	onvold	onvold	voldoendes	vold	vold	
1 buitenspelen leuk	##	##	8	9	7	8	5	##	##	##	5	8	4	8		8,0	3	21%	4,7	11	79%	8,9	
2 samenwerken gym	3	##	##	##	5	4	##	9	8	##	##	##	9	8		8,3	3	21%	4,0	11	79%	9,5	
3 ruzie gym	##	1	8	6	9	##	9	9	4	1	2	4	4	4		5,8	7	50%	2,9	7	50%	8,7	
4 rekening houden	6	##	9	5	3	8	##	8	3	##	2	6	1	3		6,0	6	43%	2,8	8	57%	8,4	
5 pesten	4	7	8	5	7	##	7	7	1	2	1	8	3	7		5,5	6	43%	2,7	8	57%	7,6	
6 ruzie pauze	6	5	7	8	6	##	5	6	1	1	2	5	3	6		5,1	7	50%	3,1	7	50%	7,0	
7 meespelen	2	##	7	4	##	9	##	9	1	9	4	9	6	6		6,9	4	29%	2,8	10	71%	8,5	
8 opletten pleinwacht	1	##	2	6	1	4	2	1	1	##	1	8	1	5		3,8	10	71%	1,9	4	29%	8,5	
9 problemen oplossen	5	##	1	##	4	##	##	7	##	1	2	6	1	3		5,7	7	50%	2,4	7	50%	9,0	
10 veilig	3	6	9	##	4	1	6	8	##	##	5	5	##	8		6,8	5	36%	3,6	9	64%	8,6	
11 schelden	1	##	9	4	9	1	##	8	##	1	1	9	6	8		6,2	5	36%	1,6	9	64%	8,8	
12 vechten	4	4	6	1	7	9	##	7	##	5	2	5	5	9		6,0	7	50%	3,7	7	50%	8,3	
13 ruzie oplossen	1	##	1	1	6	4	9	9	1	##	9	8	1	7		5,5	6	43%	1,5	8	57%	8,5	
14 stop is stop	5	##	6	1	4	2	##	9	1	1	1	8	3	8		4,9	8	57%	2,3	6	43%	8,5	
gemiddelde																6,2	6,0	43%	2,9	8,0	57%	8,5	
vraag 4,5,7,10,11,14 geven						gemiddeld cijfer respect										6,0							
vraag 5,6,9,10,11,12,13,14 geven						gemiddeld cijfer conflicten										5,7							
																			gvm gem	7,0			

[illegible]

Bijlage 15 Groepen 6,7,8 van locatie B begin- en eindmeting

[illegible][illegible]

Bijlage 16 Collega's 5 schaalvragen begin- en eindmeting locatie A en B

collega's locatie A beginmeting			aantal respondenten												17	aantal			procent	gemid	aantal	procent	gemid			
			o	o	o	o	o	o	m	m	m	m	m	b	b	b	b	a	gemid	onvoldoendes	onvold	onvold	voldoendes	vold	vold	
1 respect pleinwacht			8	7	3	6	8	8	8	8	6	6	7	7	7	8	6	7	6	6,8	1	6%	3,0	16	94%	7,1
2 respect kinderen			8	6	3	6	4	5	6	7	6	5	6	6	6	6	6	4	8	5,7	6	35%	4,3	11	65%	6,5
3 respect materiaal			9	5	6	7	7	7	7	8	6	5	7	7	7	6	7	5	4	6,4	5	29%	4,8	12	71%	7,0
4 conflict oplossen			6	6	2	5	2	4	6	4	4	4	5	6	6	5	5	4	2	4,5	12	71%	3,8	5	29%	6,0
6 escalatie conflict			5	6	3	4	3	4	4	5	4	3	5	5	6	5	9	4	2	4,5	14	82%	4,0	3	18%	7,0
																				5,6	38	45%	4,0	47	55%	6,7
vraag 1,2,3 geven			gemiddeld cijfer respect																6,3		24%			76%		
vraag 4,5 geven			gemiddeld cijfer conflicten																4,5		76%			24%		
																				6,4						
																				6,5						
																				6,2						
																				4,3						
																				4,5						
																				5,5						

[illegible]

collega's locatie B beginmeting					aantal respondenten										18	aantal		procent	gemid	aantal		procent	gemid			
o	o	o	o	o	m	m	m	m	m	m	m	m	b	b		b	b	b	gemid	onvoldoendes	onvold	onvold	voldoendes	vold	vold	
1 respect pleinwacht	8	7	9	6	7	7	8	8	8	8	7	8	6	7	9	8	8	7,6	0	0%	#####	18	100%	7,6		
2 respect kinderen	5	6	8	7	6	5	3	6	8	7	6	7	6	5	7	7	7	6,2	4	22%	4,5	14	78%	6,7		
3 respect materiaal	5	6	9	7	7	4	7	6	8	6	7	6	4	6	5	5	7	6,2	5	28%	4,6	13	72%	6,8		
4 conflict oplossen	2	5	8	5	5	5	2	4	6	5	5	5	4	6	4	4	6	4,9	13	72%	4,2	5	28%	6,6		
6 escalatie conflict	1	3	7	6	5	4	3	6	6	5	3	6	4	6	3	3	6	4,6	11	61%	3,5	7	39%	6,1		
																		5,9	33	37%	#####	57	63%	6,8		
vraag 1,2,3 geven	gemiddeld cijfer respect															6,7		17%					83%			
vraag 4,5 geven	gemiddeld cijfer conflicten															4,7		67%					33%			

collega's locatie B eindmeting				aantal respondenten												12	aantal		procent	gemid	aantal		procent	gemid		
	o	o	o	o	o	m	m	m	m	m	m	m	b	b	b		b	gemid	onvoldoendes	onvold	onvold	voldoendes	vold	vold		
1 respect pleinwacht	7	8	9			9	8	7	8	7				7	9	8	8	7,9	0	0%	#####	12	100%	7,9		
2 respect kinderen	6	7	8			8	6	5	7	6				7	7	8	8	6,9	1	8%	5,0	11	92%	7,1		
3 respect materiaal	6	7	8			9	6	4	5	7				7	8	7	3	6,4	3	25%	4,0	9	75%	7,2		
4 conflict oplossen	5	7	7			7	6	5	5	4				6	7	7	5	5,9	5	42%	4,8	7	58%	6,7		
6 escalatie conflict	5	6	7			7	7	5	7	4				5	7	7	6	6,1	4	33%	4,8	8	67%	6,8		
																		6,7	13	22%	#####	47	78%	7,1		
vraag 1,2,3 geven						gemiddeld cijfer respect												7,1		11%				89%		
vraag 4,5 geven						gemiddeld cijfer conflicten												6,0		38%				63%		

Biilage 17 Collega's waarnemingsvragen begin- en eindmeting locatie A en B

[illegible][illegible]

overzicht in procenten	zelden	soms	egelmati	veel	aantal	gemid	opgeteld	o	o	o	o	o	o	m	m	m	m	m	m	m	b	b	b	b	b	
1.Kinderen dragen zorg voor materiaal	21,05%	26,32%	42,11%	10,53%	19	2,4	2,4	3	3	2	4	2	3	3	3	4	3	3	2	2	1	2	3	1	1	1
2.kinderen kennen opties om conflicten op te lossen	5,26%	57,89%	31,58%	5,26%	19	2,4	2,4	2	2	3	4	3	2	2	1	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3
3.kinderen hebben voldoende materiaal	36,84%	36,84%	10,53%	15,79%	19	2,1		4	4	1	4	1	3	1	1	2	2	2	1	2	2	3	2	1	2	1
4.kinderen houden zich aan regels	0,00%	5,26%	94,74%	0,00%	19	2,9	2,9	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5.dezelfde kinderen laten grensoverschrijdend gedrag	0,00%	5,26%	36,84%	57,89%	19	3,5		4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	2	4
6.ik zie ruzie tussen kinderen	10,53%	47,37%	36,84%	5,26%	19	2,4	2,6	3	3	4	1	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1	1
7.ik zie dat kinderen pesten	10,53%	52,63%	36,84%	0,00%	19	2,3	2,7	3	3	3	1	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2
8.kinderen spelen veilig met materiaal	0,00%	63,16%	31,58%	5,26%	19	2,4	2,4	2	2	3	4	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2
9.ik zie dat kinderen bedreigen	68,42%	21,05%	10,53%	0,00%	19	1,4	3,6	1	1	2	1	1	1	3	1	2	1	1	3	2	1	1	2	1	1	1
10.ik zie dat kinderen anderen bewust pijn doen	26,32%	52,63%	21,05%	0,00%	19	1,9	3,1	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	1	2	3	3	2	1	2	2	1
11.kinderen laten een anderen in hun waarde	5,26%	21,05%	68,42%	5,26%	19	2,7	2,7	3	3	3	4	3	3	3	1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3
12.in een conflict geldt het recht van de sterkste	5,26%	52,63%	26,32%	15,79%	19	2,5	2,5	3	3	4	1	2	2	2	3	4	2	2	4	2	2	2	3	2	3	2
13.bij een conflict luisteren/overleggen kinderen met	31,58%	47,37%	21,05%	0,00%	19	1,9	1,9	1	1	2	3	2	1	2	1	1	1	3	2	2	2	2	3	2	2	3
waarnemingsvragen locatie B 1e meting						gemid	2,7						ob							mb					bb	
						vraag 1,4,7,8,9,10,11 geven	gemiddeld respect	2,8																		
						vraag 2,6,7,9,10,12,13 geven	gemiddeld conflict	2,7																		

overzicht in procenten	zelden	soms	egelmati	veel	aantal	gemid	opgeteld	o	o	o	m	m	m	m	m	m	b	b	b	b
1.Kinderen dragen zorg voor materiaal.	33,33%	8,33%	41,67%	16,67%	12	2,4	2,4	3	3	3	2	1	4	3	1		4	3	1	1
2.kinderen kennen opties om conflicten op te lossen	0,00%	41,67%	58,33%	0,00%	12	2,6	2,6	3	3	3	2	3	2	2	2		3	3	3	2
3.kinderen hebben voldoende materiaal	50,00%	25,00%	0,00%	25,00%	12	2,0		1	4	4	1	2	1	1	2		4	2	1	1
4.kinderen houden zich aan regels	0,00%	8,33%	91,67%	0,00%	12	2,9	2,9	3	3	3	3	3	3	2	3		3	3	3	3
5.dezelfde kinderen laten grensoverschrijdend gedrag zien	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	12	3,7		4	3	4	3	3	4	4	4		4	4	4	3
6.ik zie ruzie tussen kinderen	16,67%	50,00%	33,33%	0,00%	12	2,2	2,8 o	3	2	2	2	2	3	3	3		2	1	1	2
7.ik zie dat kinderen pesten	16,67%	50,00%	33,33%	0,00%	12	2,2	2,8 o	3	1	1	2	2	3	3	3		2	2	2	2
8.kinderen spelen veilig met materiaal	8,33%	50,00%	33,33%	8,33%	12	2,4	2,4	3	2	4	2	2	3	2	3		2	3	2	1
9.ik zie dat kinderen bedreigen	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%	12	1,3	3,7 o	2	1	1	1	1	2	1	2		2	1	1	1
10.ik zie dat kinderen anderen bewust pijn doen	41,67%	58,33%	0,00%	0,00%	12	1,6	3,4 o	2	2	1	1	2	2	2	2		1	1	1	2
11.kinderen laten een anderen in hun waarde	0,00%	8,33%	83,33%	8,33%	12	3,0	3	3	3	4	3	2	3	3	3		3	3	3	3
12.in een conflict geldt het recht van de sterkste	8,33%	58,33%	25,00%	8,33%	12	2,3	2,7 o	3	3	2	2	2	2	2	4		2	3	1	2
13.bij een conflict luisteren/overleggen kinderen met elkaar	8,33%	58,33%	33,33%	0,00%	12	2,3	2,3	2	3	3	2	2	2	3	1		3	2	2	2
waarnemingsvragen locatie B 2e meting						gemid	2,8			ob				mb					bb	
						vraag 1,4,7,8,9,10,11 geven	gemiddeld respect	2,9												
						vraag 2,6,7,9,10,12,13 geven	gemiddeld conflict	2,9												

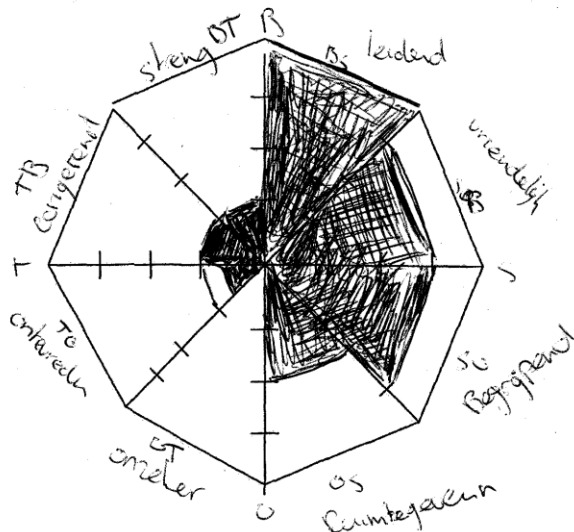
Bijlage 18 Inge vulde VIL – korte versie

Vragenlijst Interactioneel Leerkrachtengedrag (VIL) - korte versie

VERKORTE VRAGENLIJST interactiekleerkrachtengedrag				
		geen	een beetje	veel zeer veel
1.	Bij hem heb je vrijheid.	0	1	2 3 4
2.	Als je iets niet snapt, heeft hij daar begrip voor.	0	1	2 3 4
		nooit	soms	vaak altijd
3.	Hij doet vriendelijk tegen leerlingen.	0	1	2 3 4
4.	Hij is ontevreden.	0	1	2 3 4
5.	Hij stelt hoge eisen aan de leerlingen.	0	1	2 3 4
6.	Hij is bereid iets opnieuw uit te leggen.	0	1	2 3 4
7.	Hij is uit zijn humeur.	0	1	2 3 4
8.	Hij laat leerlingen hun gang gaan.	0	1	2 3 4
		niet	enigszins	erg heel erg
9.	Hij kan kwaad worden.	0	1	2 3 4
10.	Hij houdt streng orde.	0	1	2 3 4
11.	Hij kan goed leiding geven.	0	1	2 3 4
12.	Hij treedt slap op.	0	1	2 3 4
13.	Je leert veel bij hem.	0	1	2 3 4
14.	Hij is driftig.	0	1	2 3 4
15.	Hij heeft een prettige sfeer in de klas.	0	1	2 3 4
16.	Hij treedt aarzelend op.	0	1	2 3 4

BS	SB	SO	OS	OT	TO	TB	BT
11. 4	3. 5	2. 4	1. 2	12. 0	4. 1	9. 2	5. 2
13. 4	15. 4	6. 3	8. 2	16. 0	7. 0	14. 0	10. 0
2	7	7	4	0	1	2	7

Profiel:



Bijlage 19 Vragenlijst Deel 2 beide locaties

overzicht in procenten (N=37)	nee	nauwelijks	behoorlijk	ja
Het lopen vanuit de klas naar het schoolplein verloopt rustig en efficiënt (veilig, ordelijk, vaste routes, gedrag, etc.)	3,03%	15,15%	69,70%	12,12%
Het lopen vanaf het schoolplein naar de klas verloopt rustig en efficiënt (veilig, ordelijk, vaste routes, gedrag, etc.)	2,94%	14,71%	70,59%	11,76%
Op de pleinen bestaat er een vaste manier van reageren op grensoverschrijdend gedrag	9,38%	28,13%	40,63%	21,88%
Kinderen weten welk gedrag van ze verwacht wordt in de vrije situaties.	2,86%	20,00%	68,57%	8,57%
Het verwachte gedrag van de kinderen in de vrije situaties wordt structureel geoefend en aangeleerd.	5,71%	40,00%	45,71%	8,57%
Gedragsproblemen in mijn klas beïnvloeden op een negatieve manier de leerresultaten.	3,33%	26,67%	43,33%	26,67%
De afgelopen 5 tot 10 jaar zijn de gedragsproblemen bij ons op school toegenomen.	0,00%	13,89%	27,78%	58,33%
Het oplossen van de problemen, ontstaan in de pauze kosten mij tijd.	2,94%	35,29%	29,41%	32,35%
Kinderen lopen rustig door de gang.	5,56%	27,78%	63,89%	2,78%
Als toezichthouder vind ik het lastig om bepaalde kinderen aan te spreken op hun gedrag.	47,22%	36,11%	11,11%	5,56%
Een gedragsbeïnvloeding (curatief) is effectiever als we consequent handelen	0,00%	0,00%	11,43%	88,57%
Het aanleren van gewenst gedrag (preventief) werkt effectiever als we consequent handelen.	0,00%	0,00%	11,11%	88,89%
Op school is er een protocol hoe te handelen met grensoverschrijdend gedrag van een kind in mijn klas.	37,04%	25,93%	25,93%	11,11%
Ik zie de collega's op het plein actief toezicht houden (rondlopen, aanspreken, belonen, corrigeren)	2,86%	8,57%	54,29%	34,29%
Ik voel mij gesteund bij de gedragsproblemen die ik bij de kinderen ervaar.	5,88%	11,76%	38,24%	44,12%

Bijlage 20 Vragenlijst deel 1 beide locaties

overzicht in procenten	zelden	soms	regelmatig	veel	aantal
Kinderen dragen zorg voor materiaal.	2,94%	14,71%	67,65%	14,71%	34
kinderen kennen opties om conflicten op te lossen	2,86%	14,29%	68,57%	14,29%	35
kinderen hebben voldoende materiaal	9,09%	27,27%	42,42%	21,21%	33
kinderen houden zich aan regels	2,78%	22,22%	66,67%	8,33%	36
dezelfde kinderen laten grensoverschrijdend gedrag zien	5,56%	38,89%	47,22%	8,33%	36
ik zie ruzie tussen kinderen	3,23%	25,81%	41,94%	29,03%	31
ik zie dat kinderen pesten	0,00%	13,51%	27,03%	59,46%	37
kinderen spelen veilig met materiaal	2,86%	37,14%	28,57%	31,43%	35
ik zie dat kinderen bedreigen	5,41%	27,03%	62,16%	5,41%	37
ik zie dat kinderen anderen bewust pijn doen	45,95%	35,14%	10,81%	8,11%	37
kinderen laten een anderen in hun waarde	0,00%	0,00%	11,11%	88,89%	36
in een conflict geldt het recht van de sterkste	0,00%	0,00%	10,81%	89,19%	37
bij een conflict luisteren en overleggen kinderen met elkaar	35,71%	28,57%	25,00%	10,71%	28

Bijlage 21 Bevindingen conflictoplossing

3 waarnemingsvragen collega's				begin	eind	verschil
locatie A	recht van de sterkste			1,9	2,8	
	kinderen luisteren en overleggen met elkaar			1,8	2,6	
	kinderen kennen opties om een conflict op te lossen			1,7	2,4	
In procenten ten opzicht van de schaal				26%	53%	27%
locatie B	recht van de sterkste			2,5	2,7	
	kinderen luisteren en overleggen met elkaar			1,9	2,3	
	kinderen kennen opties om een conflict op te lossen			2,4	2,6	
In procenten ten opzicht van de schaal				43%	50%	7%
schaalvraag collega's						
locatie A						
Kinderen hebben vaardigheden om een conflict op te lossen en passen die toe.				4,5	6	
In procenten ten opzicht van de schaal				39%	56%	17%
locatie B						
Kinderen hebben vaardigheden om een conflict op te lossen en passen die toe.				4,9	5,9	
In procenten ten opzicht van de schaal				43%	54%	11%
vraag kinderen groep 6-8						
locatie A		inschatting om zelf problemen kunnen oplossen		6,3	7,1	9%
locatie B		inschatting om zelf problemen kunnen oplossen		7,2	6,7	-6%
vraag kinderen groep 4-5						
locatie A		inschatting om zelf problemen kunnen oplossen		2,7	3,1	11%
locatie B		inschatting om zelf problemen kunnen oplossen		3,5	3,1	-13%

Bijlage 22 Aanbevelingen voor het plein:

- Wat goed werkt, is het aanhouden van een vaste route voor het oplossen van een conflict.
- Een time-out plek kan op het plein helpen om de emotie uit een conflict te halen.
- Actieve en positieve sturing van een toezichthouder zou werkzaam zijn.
- Voorgescreven spellen en regels helpen om onduidelijkheden weg te nemen.
- Pictogrammen met regels over het verwachte gedrag, die door iedereen worden bekrachtigd zorgen voor duidelijkheid.
- Regelmatige preventieve sturing geven aan de kinderen tijdens het spelen voorkomt problemen.
- Verder geeft consequent reageren op de voorkomende situaties in de kinderen houvast.
- Een vaste manier van reageren door alle toezichthouders op grensoverschrijdend gedrag, geeft kinderen duidelijkheid en helpt in het sturen van ongewenst gedrag.
- Toezichthouders zouden kinderen moeten bevragen richting een oplossing in plaats van de oplossing aan te dragen. Dit draagt bij aan de draagkracht voor de oplossing
- Leerlingen die elkaar mogen helpen (Supporters) zijn krachtbronnen om conflicten op te lossen.
- Het gebruik van “slogans” geeft de kinderen ondersteuning in het laten zien van gewenst gedrag.
- Toezichthouders zullen moeten rondlopen en hebben bij voorkeur een eigen deel van het plein, waar ze overzicht hebben voor de situatie.
- Het aantal verschillende toezichthouders zou moeten worden teruggebracht. Het is lastig om met zoveel verschillende toezichthouders dezelfde aanpak te hanteren. Kinderen kunnen makkelijker worden gevolgd gedurende een week buitenspelen in de pauze.
- Voldoende uitdagende speelactiviteiten helpen tegen verveling.
- Op het plein kan visuele ondersteuning door middel van vakken of kleuren helpen het speelgedrag te sturen. Bijvoorbeeld een blauw vak, waar rustige spelletjes worden gedaan. Een duidelijk afgebakend voetbalveld houdt de voetballers weg van de andere kinderen, etc.
- Een pleinwachmap kan dienen als overdrachtsmap. Regels die zijn gemaakt en voorvallen met kinderen kunnen hier worden genoteerd. Het voorkomt dat een kind 5 dagen achter elkaar “de laatste waarschuwing” krijgt.
- Regels voor de omgang worden zo nodig aangeleerd en ondersteund in de klas.
- Voor en na de pauze worden de groepen van en naar de klas begeleid door hun eigen groepsleerkracht of assistent.
- Het verzamelen na de pauze gebeurt per klas, op vaste visueel gemaakte plekken.
- Een werkgroep is gewenst die regelmatig de situatie op het plein evalueert en bijstuurt.