

1 JUNI 2018

‘JUF! WIJ HEBBEN EEN CONFLICT. LOS JIJ HET EVEN OP?!’

OVER ZELFREGULATIE IN CONFLICTSITUATIES

LETTE VAN BENTHUM

FONTYS OSO

Afstudeerrichting: Gedrag

Inhoud

Samenvatting	3
Verslag	4
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse	4
1.1 Onderzoeksonderwerp	4
1.2 Probleemstelling.....	5
Hoofdstuk 2: Doelstelling en onderzoeksvraag	6
2.1 Doelstelling.....	6
2.2 Onderzoeksvraag.....	6
Hoofdstuk 3: Theoretisch kader	7
Hoofdstuk 4: Onderzoeksmethode	10
4.1 Onderzoeksstrategie	10
4.2 Onderzoeksmethode.....	10
4.3 Ethische aspecten	14
4.4 Waarborging kwaliteit van onderzoek	14
Hoofdstuk 5: Cycli.....	16
5.1 Cyclus 1	16
5.2 Cyclus 2	20
5.3 Cyclus 3	24
5.4 Cyclus 4	29
Hoofdstuk 6: Conclusie.....	33
Hoofdstuk 7: Discussie	34
Literatuurlijst.....	36
Bijlagen	39
Bijlagen hoofdstuk 1	39
Bijlage 1.1: Situatieschets ‘probleem’	39

Bijlagen hoofdstuk 4	40
Bijlage 4.1: Onderzoeksinstrument A	40
Bijlage 4.2: Onderzoeksinstrument B	41
Bijlage 4.3: Onderzoeksinstrument C	44
Bijlage 4.4: Onderzoeksinstrument D	46
Bijlage 4.5: Onderzoeksinstrument E	48
Bijlage 4.6: Logboek.....	49
Bijlage 4.7: Ontwerpschema	54
 Bijlagen hoofdstuk 5	 55
Bijlage 5.1 (bijlagen die horen bij cyclus 1 in hoofdstuk 5)	55
Bijlage 5.2 (bijlagen die horen bij cyclus 2 in hoofdstuk 5)	63
Bijlage 5.3 (bijlagen die horen bij cyclus 3 in hoofdstuk 5)	73
Bijlage 5.4 (bijlagen die horen bij cyclus 4 in hoofdstuk 5)	86
Bijlage 5.5: Eindsituatie.....	97

Samenvatting

In dit ontwerponderzoek staat centraal hoe de leerkrachten van BB1 op SBO-school X kunnen bijdragen aan zelfregulatie in conflictsituaties van hun leerlingen.

Dit onderwerp is tot stand gekomen doordat de school zich momenteel in een overgangsfase van leerkrachtgestuurd naar meer leerlinggestuurd onderwijs bevindt. Hierbij is gesignaleerd dat conflictsituaties nog erg leerkrachtgestuurd zijn. De leerlingen denken, volgens de leerkrachten, in conflictsituaties niet na over wat ze doen en wat de gevolgen daarvan zijn. Hierdoor moet de leerkracht al het gedrag sturen, afkappen en veel (onnodige) conflicten oplossen.

De leerkrachten van BB1 op SBO-school X zouden graag zien dat hun leerlingen in staat zijn tot zelfregulatie in conflictsituaties. In dit onderzoek staat dan ook de volgende onderzoeksvraag centraal:

‘Hoe kunnen de leerkrachten van BB1 eraan bijdragen dat de leerlingen in deze groep in staat zijn tot zelfregulatie in conflictsituaties?’

Deze onderzoeksvraag wordt m.b.v. vier cycli onderzocht. In de eerste cyclus staan de meningen van de leerlingen van BB1 over de eigen zelfregulatie in conflictsituaties, centraal. Volgens wordt een ontwerp gemaakt voor het bevorderen van zelfregulatie in conflictsituaties, wat gebaseerd is op literatuur die betrekking heeft zelfregulatie en conflictsituaties. In cyclus 2, 3 en 4 zal dit ontwerp a.d.h.v. theoretisch onderbouwde onderzoeksinstrumenten (interview leerkrachten, vragenlijst leerlingen, interview leerlingen) getest worden. Op basis van conclusies wordt het ontwerp steeds herzien, zodat het beter aansluit bij de behoeften van BB1.

Na cyclus 4 is een ontwerp ontstaan dat de leerkrachten kunnen inzetten, zodat bijgedragen wordt aan de zelfregulatie in conflictsituaties. Dit is het geval omdat dankzij het ontwerp de leerkracht meer de begeleidende i.p.v. leidende rol aanneemt. Hierdoor krijgen de leerlingen de kans om hun zelfregulatie te ontwikkelen. Daarnaast krijgen de leerlingen door het ontwerp handvatten om zichzelf in conflictsituaties te reguleren.

Verslag

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse

1.1 Onderzoeksonderwerp

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op SBO-school X; een school met 130 leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (rond leer-, werkhoudings- of gedragsproblemen), die niet in een reguliere basisschoolsetting geboden kunnen worden.

Dit onderzoek wordt gedaan in BB1 (bovenbouw 1); een klas met 16 leerlingen tussen de 10 en 13 jaar, lerend op groep 5-7-niveau. Het onderzoek wordt alleen in deze groep gedaan omdat de onderzoeker voor het eerste jaar op deze school is, waardoor aandacht vooral op de klas gericht is en minder schoolbreed. Mede hierdoor is haar cirkel van invloed kleiner dan die van haar collega's (Covey, 2010).

SBO-school X is momenteel bezig om haar onderwijs meer leerlinggestuurd te maken; de leerkracht wordt steeds meer begeleider i.p.v. leider. Zowel op cognitief als gedragsmatig gebied. Dit proces is in gang gezet omdat SBO-school X haar leerlingen wil voorbereiden op een maatschappij waarin je zelf verantwoordelijkheid draagt én omdat de school haar leerlingen meer wil betrekken bij het eigen leerproces. Hierdoor wordt leren betekenisvoller en ontstaat motivatie (Bergh & Ros, 2015; Ettehoven en Hooiveld, 2015), waardoor vaardigheden gemakkelijker eigen gemaakt worden (Jutten, 2014).

Ik zie net als de school het belang van leerlinggestuurd onderwijs, maar vind enige mate van leerkrachtsturing ook belangrijk. Leerkrachten moeten situaties voorstructureren, zodat leerlingen binnen deze voorgestructureerde situaties passende keuzes kunnen maken. Zo is een leerling leider, maar wel binnen de door de leerkracht gestelde kaders. Dit biedt duidelijkheid en veiligheid; twee belangrijke eigenschappen voor kinderen (in 'SBO-populatie') (Jeninga, 2008).

Op cognitief gebied zijn diverse stappen gezet om het leerlinggestuurd onderwijs te realiseren. Dit heeft geleid tot motivatie en betrokkenheid van leerlingen.

Om leerlinggestuurd onderwijs ook op gedragsmatig gebied te realiseren, is de teamtraining 'pedagogisch tact' ('het goede doen op het juiste moment, ook in de ogen van het kind') (Nivoz, z.j.) gevolgd. Het team merkt dat deze training een positieve invloed heeft gehad op hun pedagogisch handelen.

Uit gesprek met diverse leerkrachten blijkt dat zij, ondanks de verbetering van hun pedagogisch handelen, vinden dat ze het gedrag van leerling in conflictsituaties nog te veel (moeten) sturen. Volgens hen slaan leerlingen in conflictsituaties door in hun gedrag en gebruiken ze verbaal en fysiek geweld zonder goede reden. De leerlingen denken, volgens de leerkrachten, niet na over hun gedrag en de gevolgen daarvan, waardoor de leerkracht al het gedrag moet afkappen en veel (onnodige) conflicten moet oplossen. Bovenstaande blijkt uit diverse gesprekken met leerkrachten.

Situatieschetsen, [bijlage 1.1](#)

Situatie schets:

Het spel trefbal wordt gespeeld. J. en K. zitten bij elkaar in het team. In het team heerst een prettige en veilige sfeer. De leerlingen geven elkaar complimenten, moedigen elkaar aan, kijken vrolijk, spelen samen maar ook soms alleen, wat door iedereen in het team geaccepteerd wordt.

K. roept naar J.: gooi de bal naar mij!

J. gooit de bal naar de overkant.

De gezichtsuitdrukking van K. verandert.

K. loopt weg richting de kleedkamer.

K. roept: 'kutwijf, rot toch een keer op!'

J. roept: 'Ik deed helemaal niets!'

K. roept: 'Wel waar, rotwijf!'

J. roept: 'Nu ga je zeker weglopen naar huis?!'

Leerkracht: 'En nu is het genoeg, STOPPEN! Klaar! Allebei!'

K. rent naar J. en geeft haar een klap in haar gezicht.

J. krijgt een bloedneus.

Leerkracht: 'grijpt K. vast en brengt hem naar interne begeleiding'.

Ik vind dat je situaties vanuit verschillende perspectieven moet benaderen. Daarom wordt in cyclus 1 gekeken naar de mening van leerlingen over hun zelfregulatie in conflicten.

De leerkrachten willen dat leerlingen in conflictsituaties, net als tijdens leren, in staat zijn tot zelfregulatie, waardoor de leerkracht meer begeleider wordt dan leider. Leerkrachten vragen zich wel af in hoeverre ‘onze leerlingen’ het eigen gedrag in conflictsituaties kunnen reguleren én hoe zij daarin kunnen begeleiden. De vraag die dus rijst binnen de school is: wat is er nodig om, in lijn met het proces waarin zij bevinden, de leerlingen zichzelf te laten reguleren in conflictsituaties.

Ik wil dat mijn leerlingen later zo goed mogelijk functioneren in de maatschappij. Zowel cognitief als gedragsmatig. Er is daar niemand die corrigeert en stuurt in gedrag; dat moet je zelfstandig doen. Ik ben dus van mening dat de leerkracht leerlingen moeten leren het eigen gedrag te reguleren, ook in conflictsituaties.

Uit gesprek met directie van SBO-school X blijkt dat dit een actueel thema is, omdat veel oud-SBO-leerlingen in de maatschappij uitvallen op hun gedrag. Zij kunnen na het genoten onderwijs het eigen gedrag vaak nog te weinig reguleren. Volgens de directie komt dit omdat er op SBO-scholen een hoge mate van structuur en sturing aanwezig is, wat in de maatschappij ontbreekt. Het aandacht besteden aan zelfregulatie is voor de huidige leerlingen dus van belang.

1.2 Probleemstelling

Leerkrachten van SBO-school vinden dat zij het gedrag van hun leerlingen nog veel (moeten) sturen in conflictsituaties. Volgens hen slaan leerlingen in conflictsituaties door in hun gedrag en gebruiken ze verbaal en fysiek geweld zonder goede reden. De leerlingen denken, volgens de leerkrachten, niet na over hun gedrag en de gevolgen daarvan, waardoor de leerkracht al het gedrag moet afkappen en veel (onnodige) conflicten moet oplossen.

In mijn visie mogen kinderen een conflict hebben, maar moeten zij dit wel op een goede wijze kunnen aanpakken en oplossen, zodat het niet escaleert. De leerkrachten van SBO-school X sluiten zich hierbij aan en zouden graag hebben dat de leerlingen in staat zijn het eigen gedrag in conflictsituaties te reguleren. Hierdoor zal het aantal conflicten afnemen; worden leerkrachten meer begeleider dan leider in (het oplossen van) conflicten én leren de leerlingen een belangrijke vaardigheid.

Dit leidt tot de volgende doelstelling: Aan het einde van het onderzoek weten de leerkrachten van BB1 hoe zij eraan kunnen bijdragen dat de leerlingen in staat zijn tot zelfregulatie.

In dit onderzoek neem ik de rol van onderzoeker aan. Het is van belang dat:

- Het onderzoek zo objectief en transparant mogelijk geleid wordt. Een aandachtspunt is dat mijn mening hierbij buiten beschouwing moet blijven.
- Er moet op een professionele, constructieve en veilige manier gecommuniceerd worden. Hiervoor is een open en respectvolle houding van belang.
- Ik mezelf open stel voor anderen en ideeën van anderen. Er zijn meerdere manieren die tot een goed resultaat leiden, waarbij mijn manier niet perse de beste is.

Bovenstaande punten zal ik meenemen als aandachtspunten en leerdoelen gedurende dit onderzoek.

Hoofdstuk 2: Doelstelling en onderzoeksvraag

2.1 Doelstelling

Aan het einde van het onderzoek weten de leerkrachten van BB1 hoe zij eraan kunnen bijdragen dat de leerlingen in staat zijn tot zelfregulatie in conflictsituaties.

2.2 Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

Hoe kunnen de leerkrachten van BB1 eraan bijdragen dat de leerlingen in deze groep in staat zijn tot zelfregulatie in conflictsituaties?

Om bovenstaande onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zal gebruik worden gemaakt van een ontwerponderzoek. Dit ontwerponderzoek zal bestaan uit meerdere cycli.

Cyclus 1: Hoe ervaren de leerlingen (hun zelfregulatie in) conflictsituaties.

Cyclus 2: Ontwerp voor toename zelfregulatie in conflictsituaties.

Cyclus 3: Gereviseerd ontwerp voor toename zelfregulatie in conflictsituaties.

Cyclus 4: Gereviseerd ontwerp voor toename zelfregulatie in conflictsituaties.

Doordat er niet met deelvragen maar met cycli gewerkt zal worden, is de opbouw anders van dit verslag wat anders dan 'standaard'. De opbouw zal als volgt zijn:

- *Hoofdstuk 3: Theoretisch kader rondom de algemene begrippen uit de onderzoeksvraag (zelfregulatie en conflictsituaties).*
- *Hoofdstuk 4: Verantwoording meetinstrumenten en methoden van data-analyse.*
- *Hoofdstuk 5: Per cyclus zullen de uitvoering, de resultaten, de conclusie, een aangepast ontwerp voor de volgende cyclus aan bod komen.*
- *Hoofdstuk 6: Conclusie*
- *Hoofdstuk 7: Discussie*

Hoofdstuk 3: Theoretisch kader

In de onderzoeksvraag ‘*Hoe kunnen de leerkrachten van BB1 eraan bijdragen dat de leerlingen in deze groep in staat zijn tot zelfregulatie in conflictsituaties?*’ staan twee begrippen centraal, namelijk: zelfregulatie en conflictsituaties. Deze twee begrippen zullen in dit theoretisch kader besproken worden. Begrippen en/of literatuur die later in dit onderzoek van belang zijn, zullen in de betreffende cyclus besproken worden.

Conflicten

Diverse onderzoekers hebben het begrip ‘conflict’ gedefinieerd. In dit PGO zal de omschrijving van het begrip ‘conflict’ volgens Glasl (2001) aangehouden worden.

“Een conflict is een interactie tussen actoren waarbij tenminste één van de actoren onverenigbare verschillen in waarnemen, denken, voorstellingen en gevoelens ten aanzien van de andere actor(en) zodanig ervaart dat hij bij verwerkelijking daarvan door de andere actor wordt belemmerd” (Glasl, 2001, p. 20).

Er wordt uitgegaan deze definitie omdat hij compleet, objectief en genuanceerd is. Daarnaast sluit hij aan bij de doelgroep van dit onderzoek (BB1) omdat in deze definitie duidelijk wordt dat vanuit de kleinste ‘onenigheden’ al een conflict ontstaat, wat in BB1 dan regelmatig escaleert.

Morris-Rothschild en Brassard (2006) stellen dat een effectieve manier van conflicthantering van belang is voor een veilig klassenklimaat. Het heeft namelijk invloed op relaties (Bernstein, Penner, Clarke-Steward & Roy, 2008). Mede hierdoor vind ik, net als de andere groepsleerkrachten dat er iets gedaan moet worden aan de (escalerende) conflicten in BB1.

De leerlingen in BB1 zijn tussen de 10 en 13 jaar en leren op niveau van groep 5 t/m 7. Kijkend naar de leerlijn die Van Overveld (2012) schetst, zouden de leerlingen van BB1 conflicten moeten kunnen herkennen, beschrijven, op een constructieve manier moeten kunnen oplossen én geëscaleerde conflicten op een proactieve wijze kunnen voorkomen. Dit sluit aan bij mijn visie: een conflict mag er zijn, maar je moet er (zelf) voor zorgen dat het niet escaleert.

Twee modellen geven de opbouw van een conflict aan, namelijk: de escalatieladder (Glasl, 1997) en de escalatieketen (Colvin, 2004). De escalatieketen van Colvin wordt in dit onderzoek aangehouden, omdat hij aansluit bij de dagelijkse praktijk op school en de verschillende fasen in een conflict voor kinderen eenvoudig beschreven en herkenbaar zijn. De fasen zijn als volgt:

1. Rustig: Geen sprake van een conflict.
2. Trigger: Er is een (non-)verbale trigger die een conflict veroorzaakt; De eerste stap van het conflict.
3. Agitatie: De trigger wordt niet beheerst door de leerling, waardoor hij/zij geagiteerd raakt.
4. Versnelling: Leerlingen maken ruzie/zoeken de confrontatie; ongewenst gedrag.
5. Uitbarsting: Leerlingen zijn hun zelfbeheersing kwijt; het conflict escaleert.
6. De-escalatie: De leerling wordt rustiger; escalatie neemt af.
7. Herstel: De leerling is volledig tot rust gekomen.

Volgens Medling (in Lith & Weimar, 2016) is in de eerste fasen van (de escalatie van) een conflict nog de-escalatie mogelijk.

Golly en Sprague (2013) stellen dat een snelle conflictescalatie bij kinderen met gedragsproblemen, gebruikelijk is. Kijkend naar de leerlingen in BB1, zou dit een verklaring kunnen zijn voor de hoeveelheid (escalerende) conflicten.

Zelfregulatie

Om conflicten te voorkomen en niet te laten escaleren is volgens Van Overveld (2017) en Baumeister en Vohs (2004) zelfregulatie nodig. Diverse onderzoekers hebben een definitie van zelfregulatie geformuleerd. In dit onderzoek zullen twee definities centraal staan, namelijk:

“De mogelijkheid om de eigen emoties en cognitieve processen te sturen, die nodig zijn voor doelgerichte acties, zoals het organiseren van gedrag, beheersen van impulsen en constructief oplossen van problemen.” (Jolles, 2017, par. 2).

Deze definitie staat centraal, omdat hij duidelijk en alomvattend de inhoud van het begrip zelfregulatie aangeeft en de samenhang tussen emotie, cognitie en gedrag benadrukt. Ook de definitie van begrip zelfregulatie van Kessels en Smit (2004) zal gehanteerd worden, omdat hierin de stappen van zelfregulatie aan bod komen. Hun definitie is als volgt:

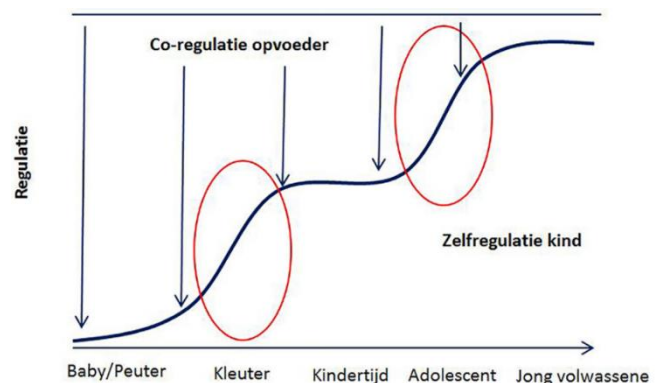
“Zelfregulatie is het vermogen om goede keuzes te maken uit de eigen gedragsmogelijkheden en deze gedragen zelf of met anderen te realiseren, evalueren en verbeteren.” (Kessels & Smit, 2004).

Wat precies bedoeld wordt met ‘verbeteren’ wordt in de literatuur niet duidelijk. In dit onderzoek zal voor ‘verbeteren’ dan ‘de transfer naar de toekomst’ aangehouden worden. Leerlingen gaan nadenken over (goede en minder goede elementen van) het eigen gedrag en alvast voor denken naar mogelijkheden voor een terugkerende situatie, waarbij ook het hogere orde denken geoefend wordt.

Sociaal-emotionele competenties, zoals zelfregulatie, zijn volgens Goleman (1996) en Dawson en Guare (2010) vaak een betere graadmeter voor het slagen van het leven dan het IQ. Deze zelfregulerende vaardigheden leveren dan ook zowel een bijdrage aan sociaal-emotionele competenties (Blair & Diamond, 2008) als aan het ontwikkelen van schoolse vaardigheden (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007; Ponitz et al. (2008).

Volgens Jolles (2017) en Blair en Diamond (2008) is de ontwikkeling van zelfregulatie afhankelijk van vele factoren, zoals: de mate van co-regulatie van de opvoeder (figuur 1), omgevingsfactoren (traumatische ervaringen) en biologische factoren. Op basis hiervan kan verklaard worden dat de leerlingen uit BB1 een mindere zelfregulatie in conflictsituaties hebben, dan door hun leerkrachten verwacht wordt.

- Co-regulatie door opvoeders (figuur 1): deze kan zowel te veel als te weinig zijn. Van een aantal leerlingen in de onderzoeksgroep is bekend dat er in de thuissituatie nauwelijks co-regulatie is; er wordt dan een te groot beroep gedaan op de zelfregulatie. Op school daarentegen is (te) veel co-regulatie, waardoor leerlingen minder kans krijgen zelfregulatie te ontwikkelen.
- Omgevingsfactoren: diverse leerlingen in BB1 hebben traumatische ervaringen gehad, zoals: misbruik en vluchten voor oorlog. Dit is van invloed op de ontwikkeling van zelfregulatie.
- Biologische factoren: diverse leerlingen hebben een vertraagde rijping van de hersenen door ADHD (Shaw et al., 2007), andere gedragsproblemen of een lage cognitie, waardoor de ontwikkeling van de zelfregulatie moeizamer verloopt.



Figuur 1. Co-regulatie tussen opvoeder en kind gedurende de ontwikkeling (Murray, Rosanbalm, Christopoulos & Hamoudi, 2015)

Volgens Kok (2015) zijn een aantal voorwaarden voor het ontwikkelen van zelfregulatie van belang, namelijk: sensitiviteit van de opvoeders, positief en veilig groepsklimaat én begeleiding en rolmodel van opvoeder. Jolles (2017) voegt hier ‘motivatie’, ‘oefenmogelijkheden’ en ‘structuur’ aan toe.

Na de uitbreiding van het theoretisch kader in cyclus 1, zal een theoretisch werkmodel gemaakt worden. Hierin worden de, voor dit onderzoek, belangrijkste theorieën genoemd en verbonden tot een werkmodel.

Hoofdstuk 4: Onderzoeksmethode

4.1 Onderzoeksstrategie

Een onderzoeksstrategie is een strategische bundeling van onderzoeksmethoden (Lange, Schuman & Montessori, 2016). Dit praktijkonderzoek is een ontwerponderzoek. Hierin wordt oplossing voor een probleem dat in de praktijk regelmatig voorkomt, ontworpen en getest (Swet & Munneke, 2017). Hierbij staat, volgens Van Swet en Munneke (2017), verandering en verbetering centraal. In dit onderzoek wordt gekeken hoe de leerkracht ervoor kan zorgen dat de leerlingen zichzelf meer gaan reguleren in conflictsituaties. Hierbij zal de praktijk dus worden verbeterd en vernieuwd.

4.2 Onderzoeksmethode

In dit praktijkonderzoek wordt gewerkt a.d.h.v. cycli. Het ontwerp dat op basis van cyclus 1 (hoe ervaren de leerlingen hun eigen zelfregulatie in conflictsituaties) ontworpen wordt (instrument A en B), zal in cyclus 2, 3 en 4 steeds opnieuw getest, geëvalueerd en aangepast worden. Dit houdt in dat er in cyclus 2, 3 en 4 dezelfde onderzoeksinstrument gehanteerd worden (instrument C, D en E).

Ontwerpschema, [bijlage 4.7](#)

Verantwoording onderzoeksinstrumenten

Onderzoeksinstrument A: enquête met open vragen

Doel: Aan het einde is bekend hoe de leerlingen zichzelf in conflictsituaties ervaren (hoe denken ze; hoe voelen ze zich; hoe handelen ze; wat zouden ze graag anders willen doen)

Vorm: Om de ervaringen van leerlingen rondom conflictsituaties te verzamelen (en niet alleen uit te gaan van het oordeel en de aannames van de leerkrachten), wordt een enquête afgenomen. Hiervoor is gekozen omdat het afnemen relatief weinig tijd kost en geschikt is voor een groot aantal respondenten (Donk & Lanen, 2016; Lange, Schuman & Montessori, 2016). Er is gekozen voor open vragen om te waarborgen dat de antwoorden zo veel mogelijk overeenkomen met de realiteit. De leerlingen schrijven hun naam op de enquête, zo kan de leerkracht tijdens het begeleiden van de zelfregulatie in conflictsituaties (in latere fasen van dit onderzoek) gericht afstemmen op het kind.

Inhoud: Zelfregulatie is de balans tussen denken, voelen en doen (Jolles, 2017; Murray, 2015). Om erachter te komen hoe de leerlingen de eigen zelfregulatie en dus deze balans ervaren, zal ‘wat denk je in een conflict’, ‘wat voel je in een conflict’ en ‘wat doe je in een conflict’ centraal staan. Deze drie vragen worden in elke fase van de escalatieketen (Colvin, 2004) gesteld. Zo wordt bekeken in welke fase balans is en in welke fase disbalans ontstaat. Dit onderzoeksinstrument is op creatieve wijze vormgegeven, zodat het aansluit bij de belevingswereld.

Data: De data van dit instrument worden geanalyseerd aan de hand van de categorieën. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de drie bovenstaande, vooraf aan de hand van theorie bepaalde, categorieën: denken, voelen en doen. Per categorie zal worden bekeken hoeveel procent van de leerlingen een bepaald antwoord geeft, om zo de frequentie van de verschillende antwoorden te vergelijken.

Onderzoeksinstrument A, [bijlage 4.1](#).

Onderzoeksinstrument B: semigestructureerd groepsinterview

Doel: Aan het einde is bekend hoe de leerlingen hun zelfregulatie in (de verschillende fasen van) conflictsituaties ervaren.

Vorm: Om erachter te komen hoe de leerlingen hun eigen zelfregulatie ervaren (en niet alleen uit te gaan van het oordeel van de leerkrachten) wordt een semigestructureerd groepsinterview gehouden,

waaraan alle leerlingen uit BB1 deelnemen. Op deze manier krijgen alle leerlingen (in relatief korte tijd) een stem en kunnen hun ervaringen, meningen en gedachten gehoord worden (Donk & Lanen, 2016). Daarnaast is het een extra check (triangulatie) t.a.v. van de schriftelijke enquête. Het interview is semigestructureerd, omdat er vaststaande onderdelen van zelfregulatie aan bod zullen komen, maar de diepte hierin zelf bepaald kan worden. Zo mogen de leerlingen op elkaar reageren, waardoor meer diepgaande antwoorden ontstaan. In de groep is het momenteel veilig genoeg, zodat alle leerlingen hun mening durven geven.

NB. Na het maken van de samenvatting, zal deze aan de respondenten worden voorgelegd, zodat zij hem kunnen goedkeuren.

Inhoud: Het groepsinterview wordt a.d.h.v. een verhaal over twee dieren die in conflict zijn ([bijlage 5.1.1](#)), gehouden, omdat een verhaal volgens Cauffman en Van Dijk (2011) minder confronterend is en weerstand oproept dan wanneer gelijk in wordt gegaan op de eigen ervaringen. In dit verhaal zit de escalatieketen van Colvin (2004) verweven. Zo kan tijdens het interview de koppeling naar de verschillende fasen van een conflict gelegd worden.

De inhoud van het interview is gebaseerd op de aspecten van zelfregulatie, zoals geformuleerd in de definitie van Kessels en Smit (2004): goede keuzes maken uit de eigen gedragsmogelijkheden, het gedrag realiseren, evalueren en verbeteren. Deze aspecten worden binnen de verschillende fasen van de escalatieketen (Colvin, 2004) bevraagd, om te kijken hoe de zelfregulatie in verschillende fasen van conflicten is. Steeds komt het handelen van de muis én het eigen handelen naar voren. Hierdoor is het minder confronterend voor de leerlingen.

Data: De data van dit instrument worden geanalyseerd aan de hand van de categorieën. De categorieën die hiervoor worden aangehouden zijn dezelfde als op basis waarvan de vragen zijn gesteld: aspecten van zelfregulatie (Kessels & Smit, 2004) en de fasen in de escalatieketen (Colvin, 2004).

Onderzoeksinstrument B, [bijlage 4.2](#)

Onderzoeksinstrument C, D én E zijn pas ontworpen nadat cyclus 1 was afgerond. Dit is het geval omdat onderstaande onderzoeksinstrumenten dienen als evaluatie van een ontwerp, wat pas ontstaan is op basis van de resultaten van cyclus 1 (waar onderzoeksinstrument A en B deel van uitmaken).

Onderzoeksinstrument C: semigestructureerd individueel interview

Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerkrachten het werkmodel, om de zelfregulatie van de leerlingen in BB1 in conflictsituaties te bevorderen, ervaren.

Vorm: Om zicht te krijgen op de ervaringen van de leerkrachten rondom het werkmodel, wat belangrijk is om de kwaliteit van het model te waarborgen, worden er semigestructureerde individuele interviews afgenomen. Een interview is volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) een goede manier om achter ervaringen en meningen van respondenten te komen én het gaat de diepte in (meer dan andere meetinstrumenten) (Lange, Schuman & Montessori, 2016). In het interview kunnen de leerkrachten aan de hand van ervaringen verwoorden hoe zij het werkmodel op dit moment ervaren. Het kenbaar maken van de ervaringen zal semigestructureerd plaatsvinden, omdat de ervaringen bij diverse facetten (zie ‘inhoud’) van het werkmodel bevraagd worden. Binnen de facetten van het werkmodel die aan bod komen kunnen accenten gelegd worden en kan er verdieping gezocht worden op diverse onderwerpen. Bovendien is er gekozen voor een semigestructureerd interview omdat er sprake is van meerdere respondenten; op deze manier wordt bewaakt dat de inhoud van het gesprek niet volledig anders zal zijn, wat het analyseren ten goede zal komen (Donk & Lanen, 2016). De interviews worden individueel afgenomen omdat de respondenten op deze manier elkaars mening niet kunnen beïnvloeden.

NB. Na het maken van de samenvatting, zal deze aan de respondenten worden voorgelegd, zodat zij hem kunnen goedkeuren.

Inhoud: Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) moet om het model zo optimaal mogelijk te maken steeds bekeken worden of alle ontwerpeisen in het model zitten (kan het doel ermee bereikt worden) en of er zich nieuwe ontwerpeisen aandienen aan de hand van ervaringen van betrokkenen (problemen die ze ondervinden; suggesties voor bijstelling en andere op- of aanmerkingen). Dit komt overeen met wat Van den Akker, McKenney, Nieveen en Gravemeijer (2006) zeggen. Volgens hen voldoet een kwalitatief goed ontwerp namelijk aan de volgende eisen:

- Het is ontworpen op basis van relevante literatuur;
- De inhoud is afgestemd op de doelen (intern consistent);
- Het is in overeenstemming met de verwachtingen van betrokkenen (extern consistent)
- Het is haalbaar en bruikbaar in de praktijk (volgens leerkrachten én leerlingen).

De visie van de leerkracht op én ervaringen van de leerkracht met deze facetten van een kwalitatief goed ontwerp (gekoppeld aan het ingevoerde ontwerp), zullen aan bod komen in het interview met de leerkracht.

Steeds zal er door de vraag ‘waar merk je dat aan?’ op zoek gegaan worden naar concreet waarneembaar gedrag. Op deze manier verantwoord de leerkracht haar eigen antwoorden en worden ze meer betrouwbaar. Door ook steeds de vraag ‘waar ligt dat aan?’ te stellen, wordt duidelijk welke aspecten behouden of juist aangepast dienen te worden volgens de leerkrachten. Vooraf zullen de diverse (deel)onderwerpen van het interview gecommuniceerd worden met de leerkrachten, zodat zij zich kunnen voorbereiden. Hierdoor wordt de interviewtijd effectiever benut en zijn de antwoorden van de leerkrachten meer doordacht (Lange, Schuman, Montessori, 2016).

Data: De data van dit instrument worden geanalyseerd met behulp van vooraf bepaalde categorieën. Dit zijn de categorieën die ook aangehouden zijn in het interview zelf, welke gebaseerd zijn op de kenmerken van een kwalitatief goed ontwerp volgens Van den Akker et al. (2006) en Van der Donk en Van Lanen (2016).

Onderzoeksinstrument C, zie [bijlage 4.3](#)

Onderzoeksinstrument D: Enquête met gesloten vragen

Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen het model voor het bevorderen van zelfregulatie in conflictsituaties ervaren.

Vorm: Om niet alleen met leerkrachters ervaringen rekening te houden, maar ook met de ervaringen van leerlingen, wordt een enquête afgenomen. Op deze manier krijgen de leerlingen een stem in het ontwerp en zullen zij meer betrokken worden. Er is voor een enquête gekozen omdat het afnemen relatief weinig tijd kost en geschikt is voor een groot aantal respondenten (Donk & Lanen, 2016; Lange, Schuman & Montessori, 2016). Daarnaast zorgt een enquête ervoor dat de anonimiteit van de leerlingen gewaarborgd wordt, de leerlingen hoeven hun naam niet op te schrijven. Dit zorgt ervoor dat leerlingen de vragenlijst eerlijker durven te beantwoorden. De basis van de enquête bestaat uit gesloten vragen. Hierdoor zijn de antwoorden van de leerlingen gemakkelijker te analyseren. Echter wordt aan de leerlingen gevraagd of zij hun antwoorden willen verantwoorden. Dit is gedaan om meer diepgang te creëren in de vragenlijst en aanknopingspunten te hebben voor het interview (onderzoeksinstrument E).

Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) is het, om de transparantie van het instrument te bevorderen, van belang om het doel van de enquête vooraf te delen met de leerlingen. Dit zal dan ook gedaan worden. Ook zal verteld worden wat er met de data gedaan wordt.

Inhoud: In onderzoeksinstrument C wordt op basis van literatuur van Van den Akker et al. (2006) én van Van der Donk en Van Lanen (2016) de visie van de leerkrachten op én ervaringen van de leerkrachten met het model getest. In dit onderzoeksinstrument zal de visie van de leerlingen op én de ervaringen van de leerlingen met het model test worden op basis van dezelfde literatuur. Zo

zijn de ervaringen van leerlingen en leerkrachten te vergelijken. Om dezelfde reden zijn ook de opbouw van onderzoeksinstrument C en D hetzelfde. Echter is bij de enquête de taal versimpeld, zodat deze ook voor leerlingen begrijpelijk is. De enquête is ter controle (van de eenduidigheid en begrijpelijkheid) voorgelegd aan de groepsleerkrachten omdat zij het niveau van de leerlingen het best kennen. Samen met hen is besloten om de vragen voor de lezen aan de leerlingen (i.v.m. dyslexie, de cognitieve en leescapaciteiten van de leerlingen). Dit zal de begrijpelijkheid (en dus ook de validiteit) bevorderen.

NB. In dit onderzoeksinstrument wordt diverse malen gesproken over ‘de verkeerslichttrap’. Dit is de naam die in de klas wordt gehanteerd voor het werkmodel.

Data: De data van dit onderzoek worden geanalyseerd door het omzetten van aantallen naar procenten (Donk & Lanen, 2016). Door aantallen om te zetten naar procenten kunnen de resultaten uit de verschillende cycli gemakkelijk vergeleken worden; Ook wanneer een leerling afwezig is of overgeplaatst is naar een andere klas of school.

In de analyse worden alleen de antwoorden van de leerlingen meegenomen en niet de onderbouwing van de antwoorden. Hiervoor is gekozen omdat de onderbouwingen alleen dienen als uitgangspunt voor het interview (instrument E).

Onderzoeksinstrument D, zie [bijlage 4.4](#)

Onderzoeksinstrument E: Semigestructureerd groepsinterview

Doel: *Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen het model voor het bevorderen van zelfregulatie in conflictsituaties ervaren.*

Vorm: De vragenlijst is volgens De Lange, Schuman en Montessori (2016) een relatief oppervlakkig meetinstrument, maar kan het wel goed gebruikt worden als basis voor een kwalitatief instrument. Daarom wordt gebruik gemaakt van een groepsinterview, waarbij meer de diepte ingegaan kan worden (op antwoorden uit de enquête) (Donk & Lanen, 2016; Lange, Schuman & Montessori, 2016). Bij het afnemen van de vragenlijst hebben alle leerlingen al een stem gekregen. Echter is dit bij het groepsinterview, qua tijd en werkdruk, niet haalbaar. Om toch diepgang te bereiken is er een focusgroep van vijf willekeurige leerlingen samengesteld, middels een loting. Doordat de onderzoeker geen invloed kan uitoefenen op het keuzeprocess, hebben alle leerlingen evenveel kans om gekozen te worden, hierdoor zal de focusgroep een goede afspiegeling van de BB1 zijn. Het interview zal semigestructureerd zijn. De verschillende onderdelen van de enquête komen aan bod, maar binnen deze onderdelen kunnen accenten gelegd worden en kan verdieping gezocht worden als de behoefte daar ligt.

Er is gekozen voor een groepsinterview omdat er een grote groep gehoord kan worden in korte tijd, omdat leerlingen op elkaar kunnen reageren waardoor antwoorden meer de diepte in gaan. Daarnaast wordt er in het interview een beroep gedaan op de hogere denkordes van de leerlingen; er wordt namelijk gevraagd om te analyseren, evalueren en creëren. Doordat meerdere leerlingen deelnemen aan het interview kunnen zij op elkaar inhaken en samen analyseren, evalueren en creëren. Hierdoor wordt de rol van de onderzoeker en de kans op suggestieve vragen kleiner.

NB. Na het maken van de samenvatting, zal deze aan de respondenten worden voorgelegd, zodat zij hem kunnen goedkeuren.

Inhoud: Ook in dit instrument staan de ervaringen rondom het ontwerp, centraal. Alleen nu vanuit het oogpunt van de leerlingen. Op deze manier krijgen de leerlingen een stem in het ontwerp en zullen zij meer betrokken worden.

De vragen en resultaten van de enquête zullen als uitgangspunt genomen worden in het interview. Ook hierin zullen dus weer de uitgangspunten van een kwalitatief goed ontwerp van Van der Donk en Van Lanen (2016) en van Van den Akker et al. (2006) centraal staan. In vergelijking met de enquête zal in het interview iets meer diepgang gezocht worden én zal er met de leerlingen gedacht worden over mogelijke oplossingen voor knelpunten.

Data: De data van dit onderzoeksinstrument worden geanalyseerd aan de hand van vooraf bepaalde categorieën. Dit zijn de categorieën op basis waarvan het interview is opgesteld, namelijk de kenmerken van een kwalitatief goed ontwerp van Van den Akker (2006) en Van der Donk en Van Lanen (2016). Ook zijn dit dezelfde categorieën als bij onderzoeksinstrument C en D, zodat vergelijking van resultaten mogelijk is.

Onderzoeksinstrument E, zie [bijlage 4.5](#)

4.3 Ethische aspecten

De Lange, Schuman en Montessori (2016) en Andriessen et al. (2010) benoemen gedragsregels en aspecten die van belang zijn bij het ethisch handelen in praktijkgericht onderzoek. In dit praktijkonderzoek wordt hier op de volgende manier rekening mee gehouden:

Voorafgaand aan het onderzoek worden het managementteam, de duopartner, de leerlingen en hun ouders geïnformeerd over het onderzoek (onderwerp, aard, verloop en omgang met anonimiteit). Ook tijdens het onderzoek worden zij op de hoogte gehouden. Deze transparantie is volgens De Lange, Schuman en Montessori (2016) en Pring (2000) belangrijk in een onderzoek. Daarnaast wordt voorafgaand aan het onderzoek toestemming gevraagd aan leerkrachten, leerlingen en hun ouders voor deelname aan het onderzoek en voor het maken van audio-opnames.

Tijdens het onderzoek wordt gezorgd voor een veilig klimaat waarin respectvol om wordt gegaan met alle deelnemers en waarin zij hun mening en gevoelens kunnen en mogen uiten. Daarnaast wordt data zorgvuldig verzameld, geanalyseerd en vastgelegd. In verband met de privacy van betrokkenen, zullen alle namen geanonimiseerd worden weergegeven.

Na het onderzoek worden de uitkomsten gecommuniceerd met alle betrokkenen.

Tijdens alle fasen van het onderzoek wordt door de onderzoeker integer gehandeld; er wordt respectvol, eerlijk, zorgvuldig, betrouwbaar, onpartijdig én kritisch met data en betrokkenen omgegaan.

4.4 Waarborging kwaliteit van onderzoek

Volgens Van Swet en Munneke (2017) en De Lange, Schuman en Montessori (2016) zijn validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie belangrijke begrippen voor het vaststellen van de kwaliteit van je onderzoek.

Triangulatie

Triangulatie betekent dat je hetzelfde verschijnsel vanuit verschillende perspectieven bekijkt, waardoor het onderzoek nauwkeuriger en betrouwbaarder wordt (Lange, Schuman & Montessori, 2016; Swet & Munneke, 2017). Hier wordt gebruik gemaakt van brontriangulatie en methodetriangulatie. Elke cyclus wordt namelijk geëvalueerd met behulp van een groepsinterview met leerkrachten; een groepsinterview met leerlingen; en een enquête die onder leerlingen gehouden wordt.

Validiteit

Een onderzoek is valide als het meet wat het zegt te meten én dit op transparante manier weergeeft (Donk & Lanen, 2016). Er moet continu in de gaten worden gehouden of de diverse handelingen wel daadwerkelijk bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Daarnaast zal kritisch bekeken moeten worden of conclusies terecht zijn en aansluiten bij de resultaten. Een kritisch-reflectieve houding is dus van belang. In dit onderzoek is dat terug te zien doordat instrumenten vooraf worden voorgelegd aan collega's en studenten uit de Master EN. Zij bekijken of instrumenten aansluiten bij het doel, goed

onderbouwd, duidelijk en eenduidig geformuleerd zijn. Tenslotte wordt door hen bekeken of conclusies aansluiten bij instrumenten. Conclusies worden altijd gedeeld met de respondenten.

Betrouwbaarheid

Volgens De Lange, Schuman & Montessori (2016) wordt er van betrouwbaarheid gesproken als een instrument bij een herhaalde meting telkens hetzelfde resultaat heeft. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) kan je dit waarborgen door toevallige factoren zoveel mogelijk uit te sluiten. Dit wordt als volgt geprobeerd:

- Alle instrumenten worden (zoveel mogelijk) onder dezelfde omstandigheden afgenomen. Hetzelfde tijdstip (in een andere week), lokaal, plaats en aanwezig.
- Alle instrumenten worden door dezelfde persoon afgenomen en begeleid, waardoor geen verschil in interpretatie tussen onderzoekers en dus respondenten ontstaat.
- De enquête wordt per vraag mondeling toegelicht zodat alle leerlingen hetzelfde verstaan.
- De onderzoeker zorgt dat alle respondenten in een groepsinterview evenveel het woord krijgen.

Om toch de aanwezige beïnvloedende omgevingsfactoren in kaart te brengen, wordt een logboek bijgehouden ([bijlage 4.6](#)). Tijdens het trekken van de conclusies wordt hiermee rekening gehouden.

Hoofdstuk 5: Cycli

5.1 Cycli 1

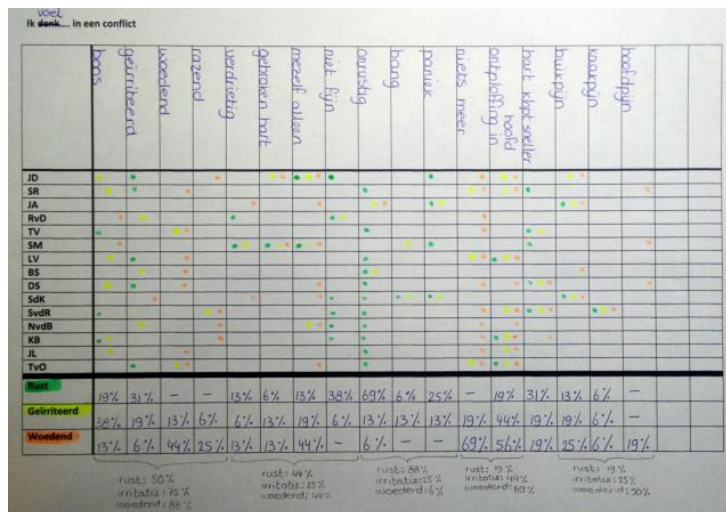
Uitvoeren

De enquête en het interview zijn zoals gepland afgenomen bij de leerlingen. Tijdens beide activiteiten heerste er een prettige sfeer.

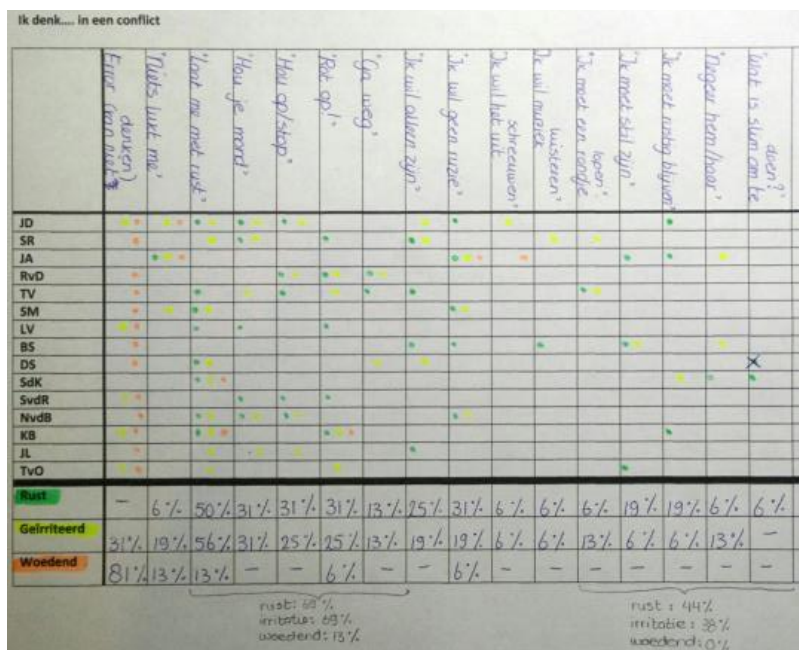
Resultaten (data-analyse)

Onderzoeksinstrument A: enquête met open vragen

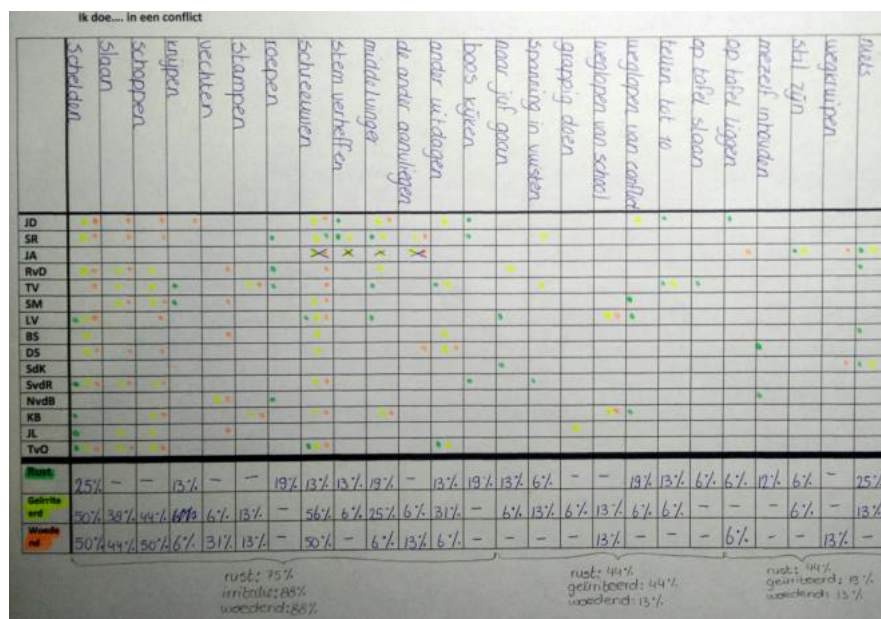
Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën - aantallen omzetten naar procenten



Figuur 2. Resultaten instrument A: ik voel... in een conflict



Figuur 3. Resultaten instrument A: ik denk... in een conflict



Figuur 4. Resultaten instrument A: ik doe ... in een conflict

Hieronder zijn de belangrijkste bevindingen weergegeven:

- 50% van de leerlingen voelt zich, wanneer er in de fase rust iets gebeurt, boos/geïrriteerd/woedend/razend. Dit is 75% in de fase 'geïrriteerd' en 88% in de fase 'woedend'.
- 44% van de leerlingen geeft aan in de fase 'rust' zelfregulerende gedachten te hebben (ik moet stil zijn / ik moet een rondje lopen / etc.), terwijl 75% van de leerlingen in deze fase aangeeft fysiek of verbaal geweld te gebruiken in een conflict. Een deel van de leerlingen heeft dus wel zelfregulerende gedachten, maar kan deze niet uitvoeren. Ditzelfde is in de fase 'geïrriteerd'.
- 31% van de leerlingen geeft aan in de fase 'geïrriteerd' niet meer te kunnen denken. In de fase 'woedend' is dit 81%.
- Op de achterkant van het blad schrijven de kinderen wat zij willen verbeteren aan zichzelf in conflictsituaties. 75% van de leerlingen schrijft op dat zij zich minder snel willen laten uitdagen of minder snel ruzie willen maken. 13% van de leerlingen schrijft op dat zij meer willen durven in conflictsituaties. De overige 12% schrijft op een bepaalde handeling (zoals schoppen/slaan) minder te willen doen in conflictsituaties.

Resultaten, zie [bijlage 5.1.2](#)

Onderzoeksinstrument B: semigestructureerd groepsinterview

Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën

Keuze uit de eigen gedragsmogelijkheden

Eén leerling denkt in de eerste twee fasen van escalatieketen bewust na over het uit te voeren gedrag. Eén leerling zegt in de eerste twee fasen te voelen dat hij geïrriteerd aan het raken is, maar geen keuze kan maken uit gedragsmogelijkheden. Alle andere leerlingen doen zonder te denken. In de eerste twee fasen omdat zij zich niet bewust zijn dat zij konden kiezen en vanaf fase 3 omdat zij niet meer kunnen kiezen vanwege de druk in hun hoofd.

Realiseren van gedrag

De leerling die bewust nadenkt over gedragsmogelijkheden, voert het gekozen gedrag uit. Andere leerlingen denken niet na over wat ze doen. De leerlingen geven aan in fase 1 nog te vragen of de ander

wil ophouden. 10 leerlingen zeggen in fase 2 (trigger) fysiek en/of verbaal geweld te gebruiken. In fase 5 (uitbarsting) zijn dit er 14. De overige leerlingen zeggen in fase 5 niets meer te kunnen en in hun schulp te kruipen. De leerlingen geven aan dat ze zelf niet meer kunnen stoppen als ze boos zijn en dat de juf dan moet ingrijpen.

Evalueren van gedrag

Niemand evalueert zelfstandig gedrag; drie leerlingen denken soms achteraf na over de situatie; één leerling evalueert de situatie en haar gedrag 's avonds met ouders.

De leerlingen evalueren soms met de leerkracht. Dan wordt de situatie herhaald en gekeken naar het aandeel van de leerling(en). De leerlingen zeggen zich tijdens een evaluatie bewust te worden van hun gedrag. Ze geven aan dat situaties in hun hoofd soms anders lopen dan in realiteit is gebeurd.

Leerlingen evalueren hun gedrag niet (ook niet met leerkracht) als ze te boos zijn, omdat dan irritatie en woede bij hen ontstaat. 'Het er niet meer over hebben' is volgens de leerlingen in zo'n geval de beste oplossing.

Verbeteren van gedrag

Eén van de leerlingen bedenkt samen met haar ouders handelingsalternatieven, die ze daadwerkelijk inzet. Andere leerlingen bedenken uit zichzelf geen handelingsalternatieven voor een terugkerende situatie, alleen soms met leerkracht. Twee leerlingen proberen deze alternatieven uit als ze in fase 1 of 2 van de escalatieketen zitten. Bij de andere leerlingen lukt dit niet, ongeacht in welke fase van de escalatieketen omdat ze zeggen niet te kunnen denken voor ze doen.

Hele interview, [bijlage 5.1.3](#)

Conclusie

Concluderend kan gezegd worden dat de zelfregulatie van leerlingen niet goed is. Ze denken vooraf niet na over gedragsmogelijkheden, gaan snel over tot verbaal en/of fysiek geweld (waarbij ze hulp nodig hebben van de leerkracht om dit te stoppen) én evalueren het gedrag niet zelfstandig of zelfs helemaal niet. Deze, niet beheerste vaardigheden, zijn volgens Kessels en Smit (2006) juist belangrijke kenmerken van zelfregulatie.

Het beeld dat de leerkrachten van BB1 hadden over de zelfregulatie in conflictsituaties van hun leerlingen, komt dus overeen met hoe de leerlingen de eigen zelfregulatie in conflictsituaties schetsen.

Theoretisch kader

Uit de conclusie blijkt dat de leerlingen in conflictsituaties geen goede zelfregulatie hebben. Om een ontwerp te kunnen maken voor het verbeteren van zelfregulatie in conflictsituaties bij de leerlingen van BB1, is behalve literatuur over conflictsituaties en zelfregulatie ook literatuur nodig over het ontwikkelen van zelfregulatie. Een kwalitatief goed ontwerp is volgens Van den Akker et al. (2006) namelijk altijd gemaakt op basis van literatuur.

Volgens Jolles ontstaat zelfregulatie wanneer cognitie, emotie en gedrag in balans zijn. In de cognitieve gedragstheorie staat de relatie tussen deze drie onderdelen van zelfregulatie centraal (Stel, 2004). Volgens McClelland (2010) staat zelfregulatie dan ook centraal in de cognitieve gedragstheorie.

Een tweetal zelfregulatiemodellen is gebaseerd op cognitieve gedragstheoretische principes, namelijk:

- Stop-denk-doe methode: Hierin staat het minder impulsief reageren, centraal (Vaessen, 2008). De stop-denk-doe methode is gebaseerd op de zelfinstructiemethode van Meichenbaum en Goodman (in Nederlands Jeugdinstituut, z.j.). die uitgaat van een cognitief tekort in de vorm van een onvermogen te stoppen, te kijken en te luisteren. Deze zelfinstructiemethode zorgt voor het stap voor stap ontwikkelen van een denkproces. Zo leert de stop-denk-doe methode kinderen eerst te stoppen, vervolgens na te denken over de gebeurtenis en mogelijke oplossingen, daarna te gaan

handelen en tenslotte het handelen te evalueren (Vaesen, 2008). Door deze stappen te volgen, leert het kind zijn denken en handelen te sturen.

- GGGGG-denken: De G's staan voor: gebeurtenis, gedachten, gevoel, gedrag en gevolg (Orlemans, Hermans & Eelen, 2012). Een gebeurtenis roept gedachten en gevoelens bij je op, waardoor je bepaald gedrag laat zien. Dit gedrag heeft gevolgen. In dit model staat het idee dat je invloed kunt uitoefenen op het eigen gevoel over een bepaalde gebeurtenis, centraal. Dit kan je doen door je gedachten positief te sturen.

Werkmodel

In het werkmodel worden de, voor dit onderzoek, belangrijkste theoretische uitgangspunten op een rijtje gezet. Op basis van deze uitgangspunten wordt het ontwerp gemaakt.

- Escalatieketen (Colvin, 2004) waarin de verschillende stadia van een conflict beschreven zijn.
- Definitie zelfregulatie van Jolles (2017) waarin de balans tussen cognitie, emotie en gedrag beschreven staat.
- Definitie zelfregulatie van Smit en Kessels (2004) waarin de stappen van zelfregulatie beschreven staan.
- Stop-denk-doe methode (Meichenbaum en Goodman, in NJI, z.j.) waarin het kind leert zijn denken en handelen te sturen om zo minder impulsief te reageren.
- GGGGG-denken (Orlemans, Hermans & Eelen, 2012) waarin het invloed uitoefenen op het eigen gevoel over een bepaalde gebeurtenis, centraal staat.

Ontwerp

Ontwerpen van het ontwerp

Op basis van cyclus 1 en de literatuur in bovenstaand werkmodel is een ontwerp ontstaan. In het ontwerp komt de escalatieketen, de stop-denk-doe methode en het G-denken naar voren. Zo krijgen de leerlingen inzicht in een conflict en krijgen m.b.v. de stop-denk-doe en het G-denken handvatten om zichzelf te reguleren. De escalatieketen en stop-denk-doe krijgen een specifieke plaats in het model. Het G-denken zal alleen mondeling binnen de stop-denk-doe verweven worden.

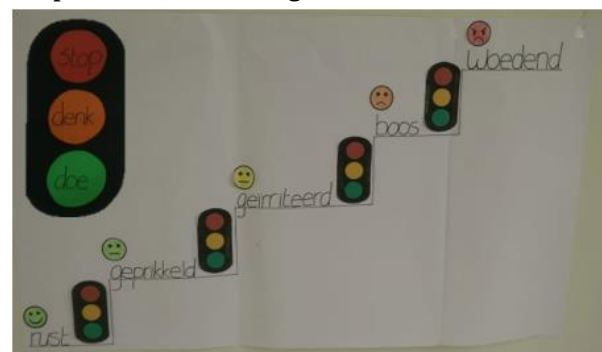


Figuur 5. Hoe G-denken en stop-denk-doe verweven zitten.

De specifieke invulling van dit ontwerp is ontstaan in samenspraak met de leerlingen van BB1. Hiervoor is gekozen omdat de leerlingen mede-eigenaar worden van het ontwerp, waardoor motivatie en betrokkenheid zullen toenemen (Lieskamp, 2017; Mazano, 2008).

Ook wordt op deze manier het draagvlak van het ontwerp vergroot (Donk & Lanen, 2016).

Samen met de leerlingen zijn de verschillende fasen in een conflict bepaald en hebben deze fasen namen gekregen. Deze, met de leerlingen bepaalde, fasen komen overeen met de fasen van de escalatieketen (Colvin, 2004). Ook is met de leerlingen voor een oplopende trap als schematische weergave van de escalatieketen gekozen. De leerlingen vonden dit passend omdat je 'steeds verder weg loopt van jezelf en je ervoor kiest om naar een volgende stap met steeds hoger oplopende emoties te gaan'.



Figuur 6. Het ontworpen model om de zelfregulatie in conflictsituaties te bevorderen.

Daarnaast is tijdens het ontwerpproces, het ontwerp diverse malen met de leerlingen, leerkrachten en intern begeleider besproken. Dit zorgt voor transparantie in het ontwerpproces en herkenbaarheid van het ontwerp bij de leerlingen en leerkrachten, waardoor de implementatie gemakkelijker is (Donk & Lanen, 2016). Daarnaast wordt het ontwerp zo vanuit verschillende perspectieven bekeken, waardoor het sterker wordt. Zo zijn er dankzij deze gesprekken een aantal aanpassingen gedaan aan het model:

Er zijn/is..

- ..smileys als visuele ondersteuners van fasen van escalatie toegevoegd.
- ..zo min mogelijk woorden opgenomen in het model, omdat de leerlingen taalzwak zijn.
- ..zoveel mogelijk visuele ondersteuning opgenomen ter ondersteuning van het model.

Afbeelding ontwerp, [bijlage 5.1.4](#)

Implementatie van het ontwerp

Om het model te implementeren in de klas zal het model en het gebruik hiervan worden besproken met de groepsleerkrachten, zodat zij het model gaan en kunnen gebruiken.

Met de leerlingen wordt het model doorgesproken en geoefend m.b.v. rollenspellen. Volgens Cuyle (2012) en Dawson en Guare (2014) zorgen rollenspellen ervoor dat gewenst gedrag in diverse (alledaagse) situaties geoefend kan worden, waardoor de transfer naar dagelijks leven eenvoudiger wordt. Van belang is dat leerkrachten bij zoveel mogelijk situaties terugkomen op het model, waardoor het ingeprent wordt bij de leerlingen.

Testen van het ontwerp

Aan de hand van onderzoeksinstrument C, D én E zal het ontwerp in cyclus 2 getest worden, waarna het weer aangepast wordt en in cyclus 3 opnieuw getest wordt.

5.2 Cyclus 2

Uitvoeren

Nadat het ontwerp ([bijlage 5.2.1](#) – hetzelfde als bijlage 5.1.4) in BB1 is geïmplementeerd is het twee weken lang getest. In deze twee weken zijn meerdere conflictsituaties naar voren gekomen. Hierdoor zijn er diverse momenten geweest waarin het ontwerp getest werd.

Resultaten

Onderzoeksinstrument C: semigestructureerde individuele interviews

Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën

Inhoud afgestemd op doel
Er is sturing nodig om de leerlingen aan het model te laten denken. Leerkrachten willen dat leerlingen er meer zelf aan gaan denken en gaan evalueren. Dit gebeurt nu weinig. Leerkrachten merken dat de leerlingen door evaluatie bewust worden van het eigen gedrag en de gemaakte keuze. Er wordt verwacht dat leerlingen in vergelijkbare situaties gedrag gaan herhalen, wanneer meer geëvalueerd wordt. Beide leerkrachten vinden dat het model de zelfregulatie in conflictsituaties bevordert, al is daar nu nog sturing voor nodig.
Verwachtingen
Beide leerkrachten denken dat alle leerlingen het model in huidige vorm begrijpen en moeten kunnen toepassen. Dit komt door visuele ondersteuning en relatief weinig taal. Voor taalzwakke leerlingen moeten begrippen toegelicht/geconcretiseerd worden. Het model voldoet aan de verwachtingen.
Praktische bruikbaarheid
Beide leerkrachten vinden dat het model aansluit bij de doelgroep: het is begrijpelijk, duidelijk en eenvoudig te gebruiken. Lkr1 zegt dat ze het model in diverse situaties gebruikt, alleen niet als

kinderen boos zijn. Lkr2 zegt het model nog niet vaak te gebruiken; zij gebruikt het vooral als leerlingen geprikkeld (kunnen) raken. Het inzetten kost nu nog veel tijd omdat leerlingen sturing nodig hebben in het gebruik omdat het model nog niet eigen gemaakt is.

Overig

Knelpunten: leerkrachten moeten veel sturen bij het denken aan het model en evalueren van het gedrag. Suggesties: Lkr1 vindt dat lastige begrippen meer uitgelegd moeten worden voor taalzwakke leerlingen.

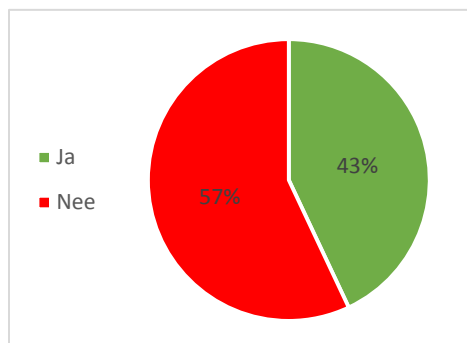
Opmerking: Beide leerkrachten denken dat het model gaat werken. Lkr2 zegt dat we leerlingen tijd moeten gunnen om te wennen..

Hele interview, [bijlage 5.2.2](#)

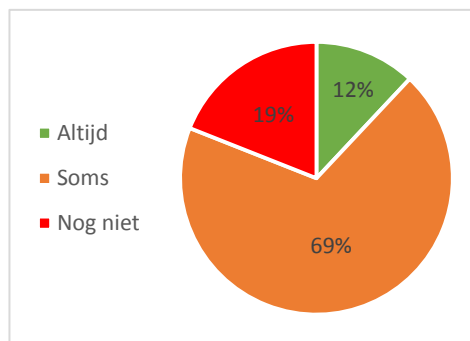
Onderzoeksinstrument D: Enquête met gesloten vragen

Methode van data-analyse: Aantallen omzetten naar procenten

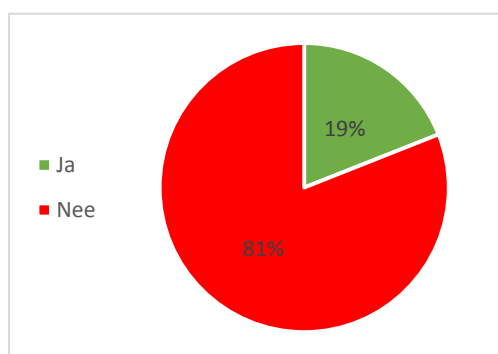
Vraag 1: Helpt de verkeerslichttrap jou om na te denken over het gedrag dat je wilt gaan doen?



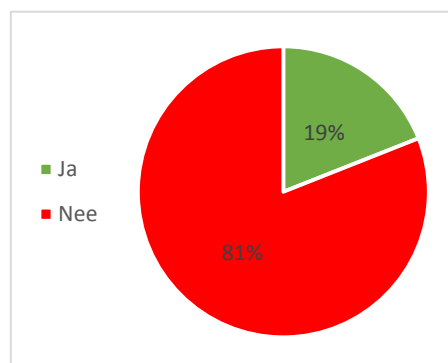
Vraag 2: Lukt het al om het gedrag dat je met de verkeerslichttrap gekozen hebt, ook echt te doen?



Vraag 3: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf na te denken over wat je hebt gedaan in een verkeerslichttrap-situatie?

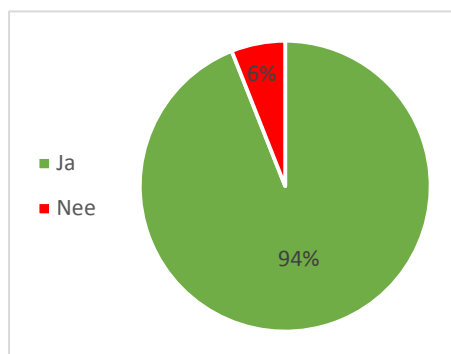
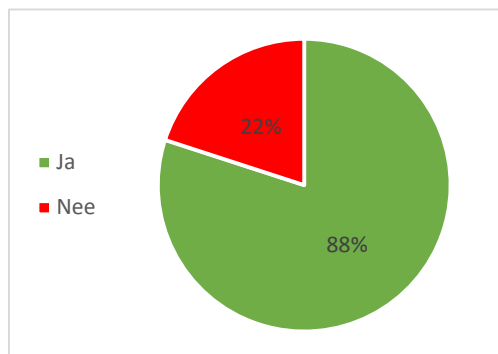


Vraag 4: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf je gedrag te herstellen?

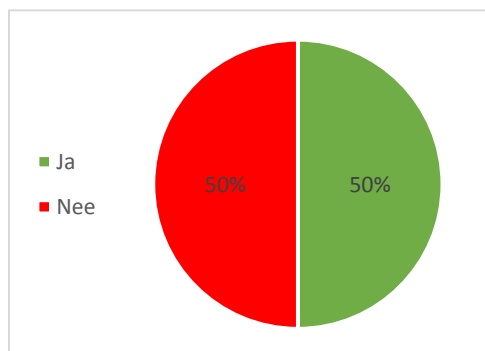


Vraag 5: Helpt de verkeerslichttrap jou om je minder snel te laten uitdagen / ruzie te maken?

Vraag 6: Snap je alle stappen van de verkeerslichttrap helemaal?



Vraag 7: Gebruik je de verkeerslichttrap?



Vraag 8: Knelpunten en suggesties

- Ik vergeet hem nog vaak, dat is vervelend. Ik wil hem wel gebruiken (1x).
- De juf moet wel vaker helpen denken (3x).
- Heb ik niet... (5x)
- Hij heeft geen zin voor mij (1x).
- De smileys zijn fijn (2x)
- Wat betekent escalatie? (1x)
- Hij lijkt op de trap van juf S., daarom is hij makkelijker (1x).

Voor de cirkeldiagrammen samen met verantwoording van de gegeven antwoorden, [bijlage 5.2.3](#)

Onderzoeksinstrument E: semigestructureerd groepsinterview *Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën.*

Inhoud afgestemd op doel

Drie leerlingen (van de vijf) vinden het lastig om aan de trap te denken. Bedachte oplossingen door leerlingen: klasgenoten helpen elkaar denken, elke ochtend model bespreken of geheugensteuntje op tafel. Vier leerlingen geven aan niet zelfstandig hun gedrag te evalueren, alleen soms met de juf. Leerlingen vinden evalueren wel belangrijk. Oplossing: juf helpt leerlingen herinneren aan evaluatie, klassikale evaluatie, evaluatieboekje voor elke leerling. Vier leerlingen denken dat ze gedrag in vergelijkbare situaties nog niet toepassen, omdat ze niet evalueren. Eén leerling denkt dat dit komt omdat het een nieuwe situatie is, waarin oude situaties en gedrag er niet toe doen. Vier leerlingen zijn van mening dat het model helpt om jezelf te reguleren in conflictsituaties. Volgens hen komt dit omdat je door de stappen van de trap te volgen, goed nadenkt over wat je moet doen en dus minder snel boos wordt. SR benoemt dat anderen hem moeten helpen denken aan het gebruik van de trap, andere leerlingen vinden dit bij zichzelf ook. Voor TV werkt de trap nog niet, omdat zijn hoofd van rustig gelijk naar boos gaat. Hij denkt dat hij ook nog een beetje moet wennen.

Verwachtingen
De leerlingen hadden geen verwachtingen en geven alleen aan dat zij het fijn vinden dat ze mee mogen denken in het ontwerp.
Praktische bruikbaarheid
Alle leerlingen begrijpen de trap. Vier leerlingen gebruiken de trap (soms is hiervoor herinnering nodig). Eén leerling gebruik de trap nog niet, maar staat hier wel (steeds meer) voor open. Alle leerlingen geven aan dat ze nog wel moeten wennen aan de trap.
Overig
De leerlingen ervaren momenteel het denken aan de trap en het wennen aan de trap als knelpunt. Echte knelpunten met het model, zijn er niet. Alle suggesties zijn hierboven al benoemd.

Hele interview, [bijlage 5.2.4](#)

Conclusie

Wanneer alle drie de meetinstrumenten vergeleken worden met elkaar, kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- Alle respondenten geven aan dat het model zorgt voor een verbeterde zelfregulatie in conflictsituaties.
- Alle respondenten geven aan dat leerlingen momenteel nog herinnerd moeten worden aan het gebruik van het model.
- Er wordt momenteel niet zelfstandig geëvalueerd door de leerlingen. Alle respondenten denken dat evaluatie van het gedrag een toegevoegde waarde zal hebben aan de zelfregulatie.

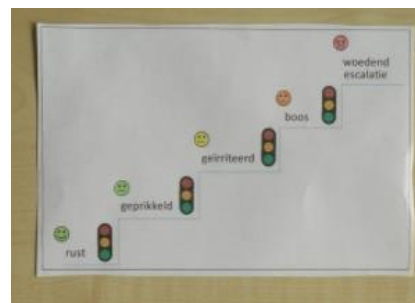
Vernieuwd ontwerp

A.d.h.v. bovenstaande conclusies (uit cyclus 2) wordt het ontwerp bijgesteld. De basis van het ontwerp zal gelijk blijven, omdat er uit de analyses blijkt dat het huidige model zorgt voor een verbeterde zelfregulatie in conflictsituaties.

Voor de overige twee conclusies, die betrekking hebben op het herinneren aan het ontwerp en het evalueren van het gedrag, zijn (in samenspraak met groepsleerkrachten en leerlingen) onderdelen toegevoegd aan het ontwerp.

Om de leerlingen meer te laten denken aan het ontwerp, worden minimodellen op de tafels van leerlingen (die hier behoefte aan hebben) bevestigd als geheugensteuntjes. Daarnaast wordt met de leerlingen besproken (en geoefend in rollenspellen) hoe zij elkaar kunnen stimuleren om het model te gebruiken én hoe zij elkaar kunnen helpen bij het gebruik van en/of het herinneren aan het model.

Minimodel, [bijlage 5.2.5](#)

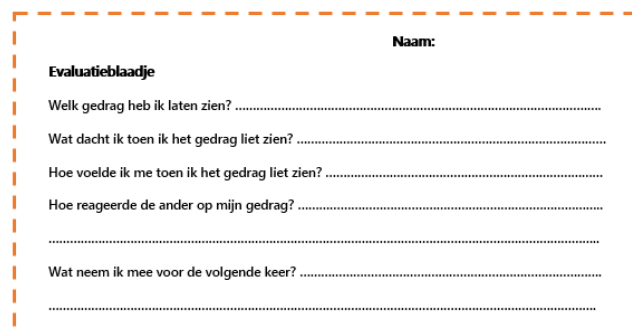


Figuur 7. Minimodel voor op de tafel van leerlingen.

Om de leerlingen vaker te laten evalueren, is gekozen voor evaluatiebriefjes én een dagelijkse klassikale evaluatie. Dit is een combinatie van en een afgeleide van de suggesties die de leerlingen hebben gedaan voor het meer evalueren. Evalueren is belangrijk, want door de feedback op het proces kan het handelen een volgende keer verbeterd worden (Castelijns, Segers & Struyven, 2011).

Wanneer de leerlingen het model hebben gebruikt, gaan zij bij de leerkracht een evaluatiebriefje halen. De leerlingen krijgen de tijd om zelfstandig het briefje met evaluatievragen, welke gebaseerd zijn op het G-denken, in te vullen. De leerling houdt de eigen briefjes van die dag bij. Gedurende de dag heeft de leerkracht tijd om met leerlingen in gesprek te gaan over het gedrag en de ingevulde evaluatiebriefjes.

Aan het einde van de dag wordt klassikaal de dag geëvalueerd. Er wordt besproken wanneer en hoe leerlingen het model hebben ingezet, wat er uit hun evaluatie is gekomen en wat ze daarvan meenemen naar de volgende keer. Op deze manier blijft het model in gedachten van de leerlingen en worden de stappen gemodeld voor leerlingen die hier meer moeite mee hebben.



Naam: _____

Evaluatiebladje

Welk gedrag heb ik laten zien?

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien?

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien?

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag?

.....

Wat neem ik mee voor de volgende keer?

.....

Figuur 8. Evaluatiebladje leerlingen

Evaluatiebriefje, [bijlage 5.2.6](#)

De conclusie van de cyclus zal samen met de nieuwe onderdelen van het ontwerp met de leerlingen en leerkrachten (inclusief intern begeleider) besproken worden. Naar aanleiding van de door hen gegeven feedback kunnen de nieuwe onderdelen van het ontwerp nog wat worden aangepast.

5.3 Cyclus 3

Uitvoeren

Nadat het ontwerp ([bijlage 5.3.1](#)) in BB1 is geïmplementeerd is het twee weken lang getest. In deze twee weken zijn meerdere conflictsituaties naar voren gekomen. Hierdoor zijn er dus diverse keren geweest waarin het ontwerp getest kon worden.

Resultaten

Onderzoeksinstrument C: semigestructureerde individuele interviews

Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën

Inhoud afgestemd op doel
Beide leerkrachten zien een verbeterde zelfregulatie in conflictsituaties t.o.v. cyclus 2. Ze hoeven de leerlingen minder aan het model te helpen herinneren. Leerkrachten merken dat leerlingen het lastig vinden een keuze te maken uit eigen gedragsmogelijkheden. Wanneer leerkrachten een keuze geven, gaat het beter. Gedrag wordt vaker gerealiseerd en geëvalueerd. Evalueren gebeurt nog niet altijd goed; het wordt afgeraffeld. Leerkrachten denken dat het rendement hoger is wanneer evaluatiebriefjes goed worden ingevuld. Lkr2 vind zichzelf momenteel tijdens evalueren nog meer leider dan begeleider. Lkr1 zegt dat ze nog bovenop gedrag van leerlingen zit en hen meer de kans wil gaan geven om iets aan het eigen gedrag te doen.
Verwachtingen
De visuele elementen zorgen voor goede ondersteuning. In de gaten blijven houden of leerlingen ook na interventies het model blijven begrijpen. Lkr1 geeft aan dat leerlingen op verschillende plaatsen moeten kijken om het model te gebruiken (evaluatiebriefjes liggen ergens anders als waar het model

hangt e.d.). Voor leerlingen met zwakke ruimtelijke oriëntatie is dat lastig. Ontwerp voldoet aan verwachtingen Lkr1+2.

Praktische bruikbaarheid

Het model sluit aan bij de doelgroep. Lkr1 zegt dat het beter aansluit als het minder vraagt van ruimtelijke oriëntatie. Leerkrachten merken dat zijzelf en de kinderen het model al meer eigen gemaakt hebben, hierdoor kost het minder tijd. Lkr2 is meer tijd kwijt met evalueren, dit vindt ze niet erg omdat ze evalueren belangrijk vindt. Beide leerkrachten gaat de begeleiderrol beter af dan ze verwacht hadden.

Overig

Alle suggesties zijn hierboven al genoemd. Lkr1 benoemt dat (net als in de vorige cyclus weer) kritisch gekeken moet worden naar genoemde verbeterpunten.

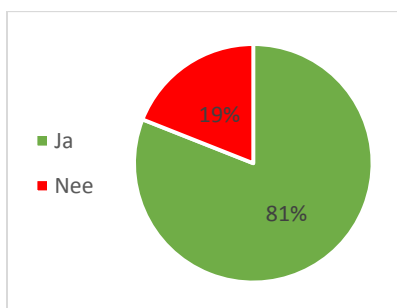
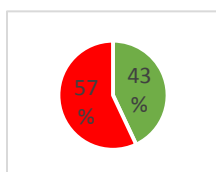
Hele interview, [bijlage 5.3.2](#)

Onderzoeksinstrument D: Enquête met gesloten vragen

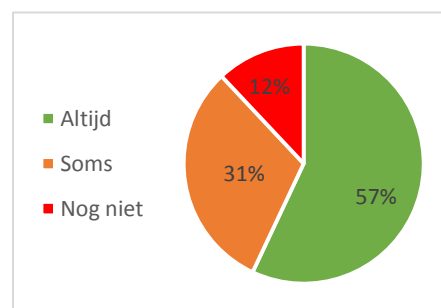
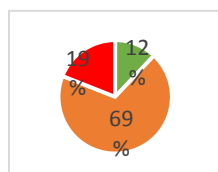
Methode van data-analyse: Aantallen omzetten naar procenten

NB. Hieronder zijn de antwoorden op de vragen in cirkeldiagrammen weergegeven. Ook is, in het klein, de cirkeldiagram uit de vorige cyclus weergegeven, zodat verschillen signaleerd kunnen worden.

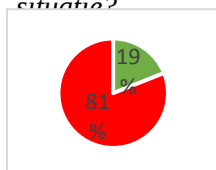
Vraag 1: Helpt de verkeerslichttrap jou om na te denken over het gedrag dat je wilt gaan doen?



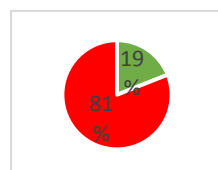
Vraag 2: Lukt het al om het gedrag dat je met de verkeerslichttrap gekozen hebt, ook echt te doen?

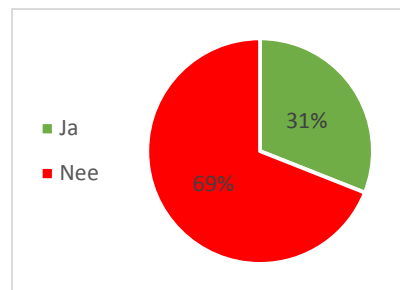
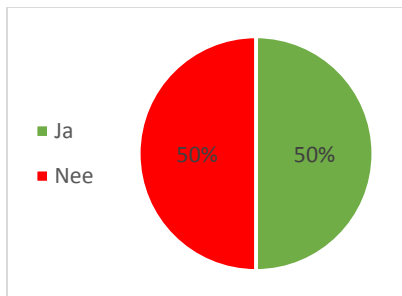


Vraag 3: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf na te denken over wat je hebt gedaan in een verkeerslichttrap-situatie?

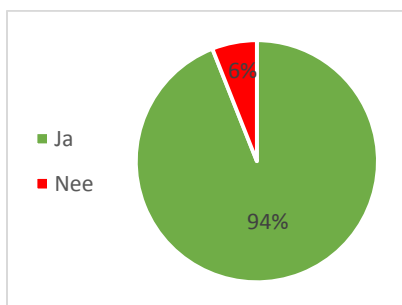
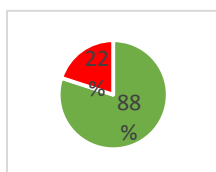


Vraag 4: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf je gedrag te herstellen?

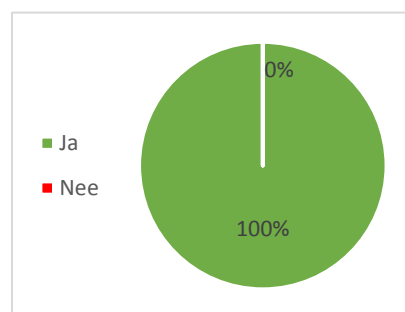
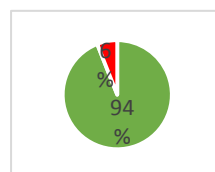




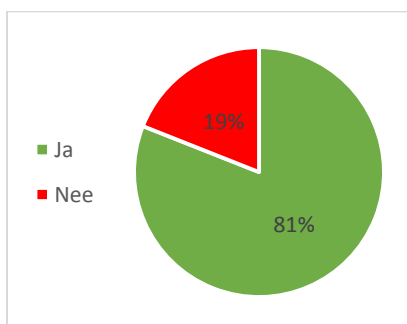
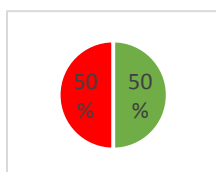
Vraag 5: Helpt de verkeerslichttrap jou om je minder snel te laten uitdagen / ruzie te maken?



Vraag 6: Snap je alle stappen van de verkeerslichttrap helemaal?



Vraag 7: Gebruik je de verkeerslichttrap?



Vraag 8: Knelpunten en suggesties

- Dat briefje op tafel is fijn (2x)
- Zijn er niet (6x)
- Niet zo overal doen (1x)
- Ik wil alles dichtbij hebben (1x)
- juf L. zegt vaak wat je moet doen en dan kan ik niet kiezen, dat is niet fijn (1x)
- Ik ben hem al steeds meer gewend (2x)
- Door evaluatie ga ik nog beter nadenken (1x)

2 leerlingen vulden niets in.

Voor de cirkeldiagrammen samen met verantwoording van de gegeven antwoorden, [bijlage 5.3.3](#)

Onderzoeksinstrument E: semigestructureerd groepsinterview
Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën

Inhoud afgestemd op doel
Alle leerlingen zeggen vaker te denken aan en te handelen naar de verkeerslichttrap dan eerst. De gedane interventies hielpen. Vier leerlingen geven aan dat zij het lastig vinden om gedragsmogelijkheden te bedenken. Door leerlingen bedachte oplossing: blaadje met mogelijkheden op hun tafel. Drie leerlingen geven aan het gekozen gedrag altijd uit te voeren. Een van de leerlingen moet herinnerd worden aan het uitvoeren, en lukt het nog niet als hij boos is. De vijfde leerling kan niet nadenken en dus het gekozen gedrag nog niet altijd uitvoeren vanwege boosheid. Er wordt meer geëvalueerd dan in de vorige cyclus, maar nog niet altijd goed geëvalueerd. Want dat is saai. Leerlingen willen dat de juffen strenger zijn op evalueren, omdat het belangrijk is. Wanneer beter wordt geëvalueerd, zal het gedrag ook vaker een volgende keer meegenomen worden, denken de leerlingen. Concluderend zeggen de leerlingen dat de trap helpt om je minder snel te laten uitdagen. Dit komt door de stappen en omdat kinderen elkaar helpen.
Verwachtingen
Het model werkt beter dan leerlingen hadden verwacht. Twee leerlingen zeggen het niet eerlijk te vinden dat twee leerlingen het model niet willen gebruiken omdat 'ze toch altijd meteen boos worden'. Eén van deze leerlingen (aanwezig bij het interview) geeft aan dit met hulp wel te willen proberen. De leerkracht gaat met de andere leerling in gesprek.
Praktische bruikbaarheid
Alle leerlingen begrijpen de trap. Vier leerlingen gebruiken de trap en denken er zelf aan. Geheugensteuntje op hun tafel vinden ze fijn. De trap wordt volgens de leerlingen beter te gebruiken als gedragsmogelijkheden erbij komen. Leerlingen willen graag dat alle leerlingen de trap proberen te gebruiken, omdat hij echt helpt.
Overig
De leerlingen hebben geen knelpunten. Na doorvragen (a.d.h.v. interview leerkrachten) van de onderzoeker blijkt dat één leerling het lastig vindt dat de verschillende onderdelen van het model verschillende plaatsen te vinden zijn. Suggestie: model op de tafel verkleinen, het neemt veel ruimte in beslag.

Hele interview, [bijlage 5.3.4](#)

Conclusie

Wanneer bovenstaande drie meetinstrumenten met elkaar vergeleken worden, kan concluderend gezegd worden dat:

- Het model volgens de respondenten de zelfregulatie in conflictsituaties van de leerlingen van BB1 bevordert.
- Het ontwerp uit cyclus 3 ten opzichte van het ontwerp uit cyclus 2 zorgt voor een betere zelfregulatie in conflictsituaties.
- Om het ontwerp beter af te laten stemmen op het doel er extra aandacht moet zijn voor de keuze van gedragsmogelijk en het evalueren van het gedrag.
- Het model voor een aantal leerlingen compact moet zijn en zo min mogelijk aanspraak moet maken op ruimtelijke oriëntatie, om aan de verwachtingen te voldoen en te zorgen voor praktische bruikbaarheid.

Vernieuwd ontwerp

Aan de hand van bovenstaande conclusies, worden een aantal aanpassingen gedaan in het ontwerp, namelijk:

Om de keuze uit gedragsmogelijkheden voor leerlingen gemakkelijker te maken, en daardoor dus te voldoen aan één van de kenmerken van zelfregulatie (Kessels & Smit, 2004) zullen er in een activiteit met leerlingen diverse gedragsmogelijkheden in diverse situaties besproken en genoteerd worden. Deze komen in de klas te hangen, zodat alle leerlingen er gebruik van kunnen maken.

Afbeelding gedragsmogelijkheden, [bijlage 5.3.5](#)

Om de kwaliteit van de evaluaties van de leerlingen te bevorderen en daardoor het voldoen aan kenmerken van zelfregulatie (Kessels & Smit, 2004) gemakkelijker te maken, zal in een activiteit met de hele groep het evalueren van gedrag belicht worden. Hierin zal het nut van evalueren, het gebruik (en nut) van de evaluatiebriefjes én de evaluatiebriefjeswedstrijd besproken worden. De evaluatiebriefjes wedstrijd houdt in dat je voor elk goed ingevuld evaluatiebriefje een punt krijgt; alle punten van de klas worden bij elkaar opgeteld en bij een bepaald aantal punten komt er een, met de leerlingen vast te stellen, klassenbeloning. Op deze manier ontstaat er motivatie voor het correct invullen van de briefjes én zullen leerlingen elkaar hiertoe ook stimuleren.

Om het model zo compact mogelijk te houden en zo min mogelijk aanspraak te laten doen op de ruimtelijke oriëntatie, worden de volgende interventies gedaan: de modellen op de tafels worden verkleind én er komen verkeerslichttrapboekjes voor de leerlingen die hier behoefte aan hebben. De modellen op de tafels zullen hetzelfde zijn als in deze cyclus en zullen alleen verkleind worden zodat ze minder ruimte innemen.

Verkeerslichttrapboekjes zijn boekjes die de leerlingen in hun la kunnen bewaren en waarin alle stappen van de verkeerslichttrap in staan. Wanneer één leerling dus in een conflict komt (in welke fase dan ook) kan hij/zij zijn boekje erbij pakken. In dit boekje staat alle informatie die de andere leerlingen 'door heel de klas' moeten zoeken, compact en dicht bij elkaar zodat het weinig vraagt van de ruimtelijke oriëntatie van deze leerlingen.

Verkeerslichttrapboekje, [bijlage 5.3.6](#)

Tenslotte gaven de leerlingen in het groepsinterview aan dat zij graag willen dat alle leerlingen het ontwerp uitproberen (uitgezonderd de nieuwe leerling). Deze taak zal de onderzoeker op zich nemen.

De conclusie van de cyclus zal samen met de nieuwe onderdelen van het ontwerp met de leerlingen en leerkrachten (inclusief intern begeleider) besproken worden. Naar aanleiding van de door hen gegeven feedback kunnen de nieuwe onderdelen van het ontwerp nog wat worden aangepast.



Figuur 9. Blad met gedragsmogelijkheden



Figuur 10. Verkeerslichttrapboekje

5.4 Cyclus 4

Uitvoeren

Nadat het ontwerp ([bijlage 5.4.1](#)) in BB1 is geïmplementeerd is het twee weken lang getest. In deze twee weken zijn meerdere conflictsituaties naar voren gekomen. Hierdoor zijn er dus diverse keren geweest waarin het ontwerp getest kon worden.

Resultaten

Onderzoeksinstrument C: semigestructureerde individuele interviews

Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën

Inhoud afgestemd op doel
Beide leerkrachten vinden dat ze zelfregulatie t.o.v. de vorige cyclus is toegenomen. Dankzij het blad met gedragsmogelijkheden maken leerlingen zelfstandig een keuze en realiseren deze bijna altijd. Leerlingen helpen elkaar denken. Wanneer een leerling te boos is, lukt realiseren niet. Beide leerkrachten vinden dat evaluaties inhouding beter zijn én dat leerlingen meer gemotiveerd zijn. Leerlingen stimuleren elkaar goed te evalueren. De leerkrachten weiden het aan de verbeterde evaluaties dat bij het kiezen van gedrag meer rekening wordt gehouden met een vorige keer. Beide leerkrachten zien hierin vooruitgang. Beide leerkrachten vinden dat het model zelfregulatie in conflictsituaties bevordert. Lkr1 geeft aan dat een enkele leerling nog sturing nodig heeft, maar dat dit in lijn is met de sturing die zij in schoolse situaties moeten bieden aan hen.
Verwachtingen
Ontwerp is visueel genoeg. Beide leerkrachten zijn van mening dat op die manier voldoende tegemoet wordt gekomen aan de behoeften om weinig aanspraak te maken op ruimtelijke oriëntatie. Lkr2 geeft aan dat een verkeerslichttrapboekje wellicht voor alle leerlingen handig is, omdat het rust en duidelijkheid biedt. Lkr1 vindt het fijn dat haar feedback serieus wordt genomen.
Praktische bruikbaarheid
Beide leerkrachten vinden dat het ontwerp aansluit bij de doelgroep en bij verschillen tussen leerlingen in de doelgroep (dankzij het verkeerslichttrapboekje). Het model kost steeds minder tijd om in te zetten. Leerlingen hebben het model eigen gemaakt en reguleren zich steeds meer in conflictsituaties. Er wordt nog veel tijd gestoken in evaluatie, omdat beide leerkrachten dit belangrijk vinden.
Overig
Beide leerkrachten ervaren geen knelpunten. Lkr1 is benieuwd hoe het onderzoek kan worden doorgetrokken naar de thuissituaties en vraagt zich af in hoeverre ouders hierover geïnformeerd moeten worden. Ook is Lkr1 benieuwd hoe een doorlopende lijn van zelfregulatie in conflictsituaties gecreëerd kan worden binnen de school. Lkr2 vindt zelfregulatie in conflictsituaties belangrijk en wil hier komende jaren in blijven investeren.

Hele interview, [bijlage 5.4.2](#)

Onderzoeksinstrument D: Enquête met gesloten vragen

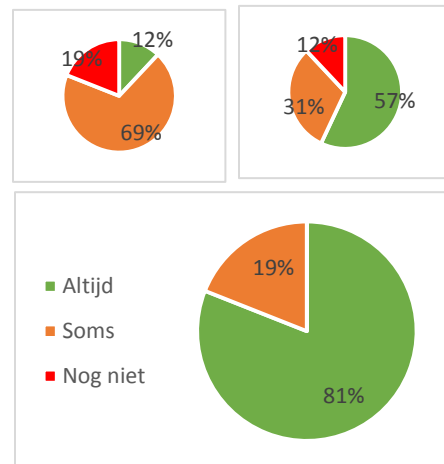
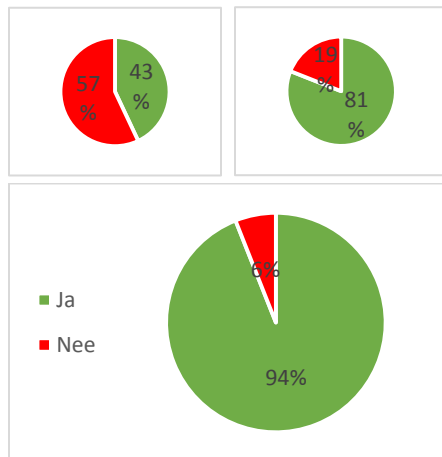
Methode van data-analyse: Aantallen omzetten naar procenten

NB. In de bijlage zijn de antwoorden inclusief verantwoording van de leerlingen voor de keuze van hun antwoord, weergegeven.

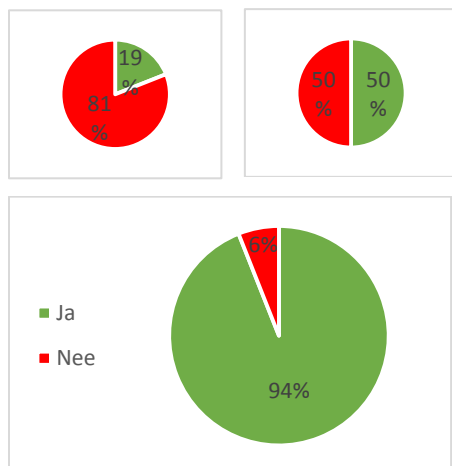
NB. Hieronder zijn de antwoorden op de vragen in cirkeldiagrammen weergegeven. Ook zijn, in het klein, de cirkeldiagrammen uit de vorige cycli weergegeven, zodat verschillen signaleerd kunnen worden.

Vraag 1: *Helpt de verkeerslichttrap jou om na te denken over het gedrag dat je wilt gaan doen?*

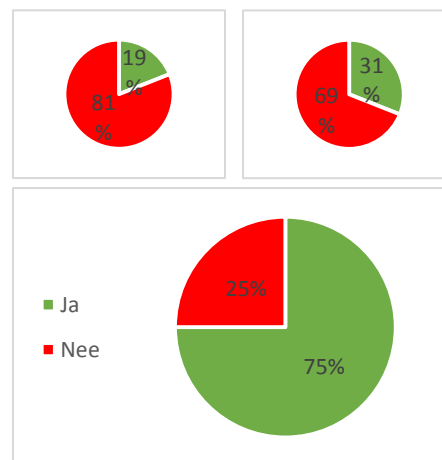
Vraag 2: *Lukt het al om het gedrag dat je met de verkeerslichttrap gekozen hebt, ook echt te doen?*



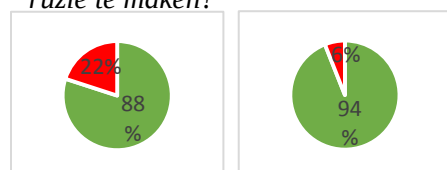
Vraag 3: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf na te denken over wat je hebt gedaan in een verkeerslichttrap-situatie?



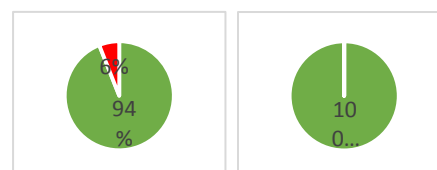
Vraag 4: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf je gedrag te herstellen?

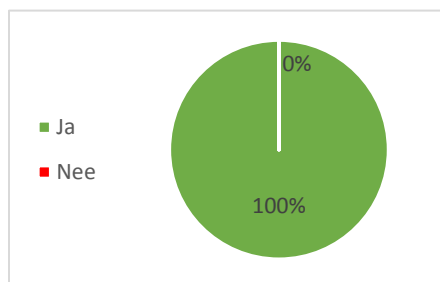
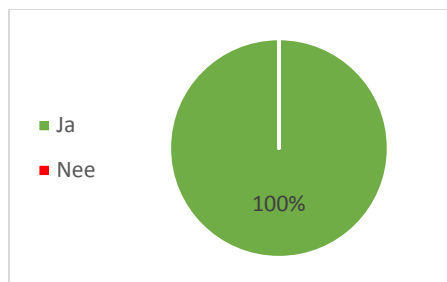


Vraag 5: Helpt de verkeerslichttrap jou om je minder snel te laten uitdagen / ruzie te maken?

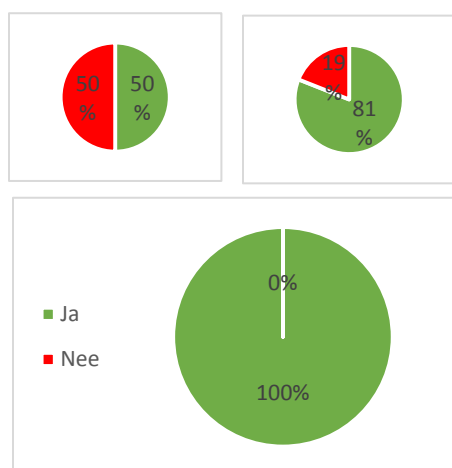


Vraag 6: Snap je alle stappen van de verkeerslichttrap helemaal?





Vraag 7: Gebruik je de verkeerslichttrap?



Vraag 8: Knelpunten en suggesties

- Dat briefje op tafel is fijn (2x)
- Zijn er niet (6x)
- Niet zo overal doen (1x)
- Ik wil alles dichtbij hebben (1x)
- juf L. zegt vaak wat je moet doen en dan kan ik niet kiezen, dat is niet fijn (1x)
- Ik ben hem al steeds meer gewend (2x)
- Door evaluatie ga ik nog beter nadenken (1x)

2 leerlingen vulden niets in.

Voor de cirkeldiagrammen samen met verantwoording van de gegeven antwoorden, [bijlage 5.4.3](#)

Onderzoeksinstrument E: semigestructureerd groepsinterview Methode van data-analyse: analyseren aan de hand van categorieën

Inhoud afgestemd op doel
Alle vijf de leerlingen zijn van mening dat het model helpt om minder snel ruzie te krijgen of jezelf te laten uitdagen. Dit komt omdat zij de verschillende stappen uit het model volgen. De leerlingen geven aan dat het ideeënblad helpt om een goede gedragskeuze te maken, maar soms lukt het hen ook al zonder. Vier van de leerlingen realiseren dit gedrag altijd (als ze niet al boos zijn), en een leerling geeft aan dat hij soms herinnerd moet worden aan het te realiseren gedrag. Dankzij het puntensysteem geven alle leerlingen aan beter te evalueren dan voorheen. Leerlingen helpen en stimuleren elkaar om te evalueren. Drie leerlingen geven aan dat zij bij het kiezen van gedrag bewust denken aan het gekozen gedrag in de vorige situatie (en het gevolg van dit gedrag). Een andere leerling geeft aan dat hij hier nog aan herinnerd moet worden. En de vijfde leerling doet dit nog niet omdat hij eerst de andere stappen beter wil beheersen.
Verwachtingen
De leerlingen vinden het prettig dat alle leerlingen nu gebruiken maken van het model. De leerlingen vinden dat de trap beter werkt als dat zij hadden gedacht.
Praktische bruikbaarheid

Voor alle leerlingen is het gebruik van het model nog steeds duidelijk. De leerling die een boekje heeft gekregen, geeft aan dat zij nu veel prettiger werkt met het model. Alle vijf de leerlingen zeggen gebruik te maken van het model.

Overig

Er zijn geen knelpunten. Als suggestie zegt een van de leerlingen dat er opnieuw geïnventariseerd moet worden voor wie er een geheugensteuntje op tafel wil, en wie een boekje, omdat daar veranderingen in (kunnen) komen.

Hele interview, [bijlage 5.4.4](#)

Conclusie

Wanneer bovenstaande drie meetinstrumenten met elkaar vergeleken worden, kan concluderend gezegd worden dat:

- Het model volgens de respondenten de zelfregulatie in conflictsituaties van de leerlingen van BB1 bevordert.
- Het ontwerp uit cyclus 4 ten opzichte van het ontwerp uit cyclus 3 zorgt voor een betere zelfregulatie in conflictsituaties.
- Het blad met gedragsmogelijkheden helpt de leerlingen om een goede gedragskeuze te maken.
- Dankzij de evaluatiebriefjeswedstrijd wordt er meer en beter geëvalueerd.
- Er is een nieuwe inventarisatie van hulpmiddelen als verkeerslichttrapboekje en minimodel nodig, omdat meerdere kinderen hier behoefte aan lijken te hebben.

Eindsituatie

Situatieschets eindsituatie:

- N. zit met zijn potlood T. aan te duwen.
- Leerkracht ziet de gezichtsuitdrukking van T. veranderen en wijst naar het model aan de muur.
- T. kijkt op richting het model, dit doet hij ongeveer 10 seconden. (**STOP, DENK**)
- T. vraagt aan N. wil je stoppen? Ik heb daar last van. (**DOE**)
- N. zegt: 'oh, sorry, is goed!'.
- T. loopt naar voren, naar de stapel met evaluatiebriefjes en vult er eentje in.

Aan het einde van de dag, bij de klassikale evaluatie, bespreken we bovenstaande casus. T. vertelt wat hij dacht en voelde, dat hij vervolgens 'vragen om te stoppen' als gedrag heeft gekozen (**GGGGG-denken**). Dit heeft uitgevoerd en vervolgens heeft geëvalueerd. Voor de volgende keer nam hij mee dat dit een goede oplossing was en hij wilde het dus vaker gaan inzetten.

Verantwoording literatuur eindsituatie, [bijlage 5.5](#)

Hoofdstuk 6: Conclusie

De onderzoeksvraag die centraal stond in dit onderzoek, was: *‘Hoe kunnen de leerkrachten van BB1 eraan bijdragen dat de leerlingen in deze groep in staat zijn tot zelfregulatie in conflictsituaties?’*

Uit dit onderzoek blijkt dat het antwoord op de onderzoeksvraag is: ‘de leerkrachten van BB1 kunnen bijdragen aan de zelfregulatie van conflictsituaties van de leerlingen in deze groep, door het ontworpen model te gebruiken’. Dankzij het model wordt namelijk gezorgd dat (1) de leerkrachten in conflictsituaties een meer begeleidende rol in plaats van leidende rol aannemen én dat (2) de leerlingen handvatten hebben om zichzelf te reguleren in conflictsituaties.

Doordat de leerkrachten een meer begeleidende rol aannemen, krijgen leerlingen de kans om hun zelfregulatie (met begeleiding van de leerkracht) te ontwikkelen. Co-regulatie is nodig voor een goede ontwikkeling van de zelfregulatie, maar te veel co-regulatie remt de ontwikkeling (Murray et al, 2015). ‘Structuur’ is één van de voorwaarden voor de ontwikkeling van zelfregulatie (Jolles, 2017). Deze structuur wordt geboden met behulp van het ontworpen model, dat de leerlingen handvatten geeft zichzelf te reguleren in conflictsituaties. De kinderen ontwikkelen m.b.v. de stop-denk-doe methode (Meichenbaum en Goodman, in NJI, z.j.) en het GGGGG-denken (Orlemans, Hermans & Eelen, 2012) een denkproces waarin zij de stappen van zelfregulatie geformuleerd door Kessels en Smit (2004) doorlopen. De visueel aangegeven tussenstappen bieden structuur en handvatten voor het doorlopen van de stappen en het ontwikkelen van het denkproces.

Bovenstaande factoren (afname co-regulatie en geboden structuur/handvatten) zorgen er dan ook beiden voor dat de leerkrachten bijdragen aan de zelfregulatie in conflictistuaties van hun leerlingen.

Hoofdstuk 7: Discussie

In dit onderzoek is een model ontworpen wat bijdraagt aan de zelfregulatie in conflictsituaties van de leerlingen in BB1. Het model zorgt ervoor dat de leerkracht in conflictsituaties een meer begeleidende rol aanneemt én biedt leerlingen handvatten om zichzelf te reguleren in conflictsituaties.

Sterk aan dit onderzoek is dat belanghebbenden voortdurend een stem hebben gekregen, waardoor motivatie en betrokkenheid (Lieskamp, 2017; Marzano, 2008), verbeterde kwaliteit door inname van verschillende perspectieven (NJI, z.d) én draagvlak (Donk & Lanen, 2016), ontstaat. Dit draagvlak was terug te zien in de actieve van de leerlingen in de verschillende cycli.

Ook was de volgorde van meetinstrumenten sterk. Door de leerlingen eerst een vragenlijst voor te leggen en vervolgens een interview te houden, was er ruimte om opvallende zaken te bespreken en werd de kans op sociaal-gewenste antwoorden verkleind. Door ook een interview met beide groepsleerkrachten te houden, ontstond er een compleet beeld.

Een risicofactor bij interviews is dat de interviewer suggestieve vragen stelt; door een gedegen voorbereiding is deze kans tot het minimum beperkt.

Er moet rekening mee worden gehouden dat er binnen de onderzoekstijd, maar buiten het onderzoek om, in BB1 is gewerkt aan de groepsdynamica vanwege een crisissituatie (zie logboek). Deze investering in groepsdynamica kan (positieve) invloed gehad hebben op de hoeveelheid conflicten in BB1. Ook is dit onderzoek uitgevoerd in een specifieke groep, met specifieke behoeften. Hierdoor zijn de uitkomsten en het ontwerp lastig generaliseerbaar naar andere groepen.

Aanbevelingen en vervolgonderzoek

Mijn ideeën voor vervolgonderzoek liggen in het verlengde van de aanbevelingen voor de school. Dit is omdat ik denk dat er onderzoek nodig is om de aanbevelingen gedegen te kunnen realiseren.

Het onderzoeken en creëren van...

1. ...een passende, schoolbrede visie op zelfregulatie in conflictsituaties.
2. ...een schoolbrede manier om kinderen te begeleiden in conflictsituaties.
3. ...een passende, doorlopende (leer)lijn voor het ontwikkelen van zelfregulatie in conflictsituaties binnen de school.

Dit omdat zelfregulatie in conflictsituaties een belangrijke vaardigheid in de maatschappij én een struikelblok voor veel SBO-leerlingen is. Daarnaast komen leerlingen in aanraking met verschillende leerkrachten, die allemaal een eigen begeleidingswijze hanteren, terwijl het voor de leerlingen duidelijker is als alle leerkrachten hetzelfde doen. Dit zal ook de ontwikkeling van zelfregulatie in conflictsituaties ten goede komen.

Persoonlijke ontwikkeling:

Aan het begin van dit onderzoek heb ik drie doelen/aandachtspunten geformuleerd (zie H1). Terugkijkend het onderzoek en de doelen denk ik dat er actief mee bezig ben geweest. Dit concludeer ik uit de volgende gegevens:

- Alle resultaten zijn ter controle voorgelegd aan en gedeeld met de respondenten.
- Ik heb geprobeerd mijn mening buiten beschouwing te laten;
- Leerkrachten en leerlingen gaven aan dat zij zich serieus genomen voelden: er werd naar hun (mening) geluisterd en daadwerkelijk iets mee gedaan. *Vaak ging dit als volgt: leerkrachten en/of leerlingen droegen suggesties aan voor verbetering van het ontwerp. Ik bekeek het of deze suggestie van belang was en hoe het ingebouwd kon worden, zodat de aanpassing een verbetering zou zijn. Dit werd teruggekoppeld naar leerkrachten en leerlingen, waarop het werd ingevoerd.*

Bijdrage onderzoek aan mijn visie op EN:

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan mijn visie op conflicten. Voorheen was ik van mening dat je geen conflicten mocht hebben. Nu ben ik van mening dat je conflicten mag hebben, zolang je ze maar op goede wijze kunt aanpakken zodat ze niet escaleren. Ik vind namelijk dat je van conflicten en het evalueren van (jou handelen in) conflicten veel kunt leren.

In dit onderzoek werd ik 'gedwongen' om met diverse collega's samen te werken, dit heeft geleid tot een verbeterde houding t.o.v. hen. Ik ben ze meer gaan waarderen en tot het inzicht gekomen dat we een gemeenschappelijk doel hebben, namelijk: het beste halen uit onze leerlingen. Elke collega doet dat op zijn/haar eigen manier, wat ons als team juist zo sterk maakt. Zo sluiten we aan bij de behoeften van zoveel mogelijk leerlingen.

Mijn belangrijkste opbrengst is het inzicht dat we kinderen niet moeten onderschatten. Waar we in het begin twijfelden of onze leerlingen zichzelf wel zouden kunnen reguleren, blijkt dat bijna alle leerlingen dit kunnen. Door de sturing die we voorheen boden, dachten we leerlingen te ontlasten en daardoor hun ontwikkeling te bevorderen, terwijl we leerlingen een belangrijke vaardigheid als zelfregulatie niet eigen lieten maken.

We moeten dus continu kritisch blijven kijken naar de invloed van ons handelen op de ontwikkeling van onze leerlingen. En daarbij moeten we onze leerlingen niet onderschatten.

Literatuurlijst

- Akker, J. van den, Mc Kenney, S., Nieveen, N. & Gravemeijer, K. (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Baumeister, R. & Vohs, K. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory and application*. New York: Guilford Press.
- Bergh, L. van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren: theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Coutinho.
- Bernstein, D.A., Penner, L., Clarke-Steward, A. & Roy, E. (2008). *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Castelijns, J., Segers, M. & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren: toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.
- Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2011). *Handboek voor oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Colvin, G. (2004). *Managing the Cycle of Acting-Out Behavior In the Classroom*. Eugene: Behavior Associates.
- Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Donk, van der. C. & Lanen, van. B (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Ettekoven, S. & Hooiveld, J. (2015). *Leren en onderwijzen: over de theorie van leren; over de praktijk van onderwijzen (2^e druk)*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Glasl, F. (1997). *Konfliktmanagement: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Glasl, F. (2001). *Help! Conflicten: Heb ik een conflict of heeft het conflict mij?* Zeist: Christofoor.
- Goleman, D. (1996). *Emotionele intelligentie: emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Golly, A. & Sprague, J. (2013). *Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren: Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Jeninga, J. 2008. *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff bv.

Jolles, J. (2017). *Over zelfregulatie*. Geraadpleegd op 26 april 2018 via <http://www.jellejolles.nl/over-zelfregulatie-een-wiki/>

Jutten, J. (2014). *Onderwijs moet niets, behalve boeien*. Geraadpleegd op 13 april 2018 via <https://wjlernen.nl/onderwijs-betrokkenheid.php>

Kok, R. (2015). Zelfregulatie: Resultaat van opvoeding en biologie? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54, 88-98.

Lange, R. de, Schuman, H. & Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Lieskamp, M. (2017). Toekomstbehendig onderwijs: Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces. *Direct*, 5 (7), 24-27.

Lith, L. van & Weimar, J. (2016). *De conflictloods: Een praktische gids voor omgaan met conflicten op de werkvloer*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Marzano, R. (2008). *Wat werkt in de klas: didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt.

Morris-Rothschild, B.K. & Brassard, M.R. (2006). Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105-121.

Murray, D.W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and Toxic Stress: Foundations for Understanding Self-Regulation from an Applied Developmental Perspective*. OPRE Report #2015-21, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services

McClelland, M. & Tominey, S. (2015). *STOP, THINK, ACT: Integrating Self-regulation in the Early childhood Classroom*. New York: Routledge

Nederlands Jeugdinstituut. (z.j.). *Interventie Remweg*. Geraadpleegd op 17 april 2018 via [file:///stud.han.nl/StudData/Users/j/jo/jormo/My%20Downloads/Remweg%20\(1\).pdf](file:///stud.han.nl/StudData/Users/j/jo/jormo/My%20Downloads/Remweg%20(1).pdf)

Nivoz. (z.j.). *Pedagogisch Tact (PT)*. Geraadpleegd op 30 januari 2018 via <http://nivoz.nl/trajecten/trajecten-2/pedagogische-tact/>

Oostdam, R.R., Peetsma, T. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Orlemans, J.G.D., Hermans, D. & Eelen, P. (2012). *Inleiding tot de gedragstherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Overveld, K. van (2012). *Groepsplan gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Overveld, K. van (2017). *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Ponitz, C.E.C., McClelland, M.M., Jewkes, A.M., McDonald Connor, C., Farris, C.L. & Morrison, F.J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (2), 141158.

Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Shaw, P., Eckstrand, K., Sharp, W., Blumenthal, J., Lerch, J., Greenstein, D., et al. (2007). Attention deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 19649-19654.

Swet, J. van & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Vaessen, G. (2008). *Gedragsproblemen bij jongeren met psychiatrische stoornissen: Best practice handelingsplannen voor de praktijk van alledag*. Apeldoorn: Garant.

Bijlagen

Bijlagen hoofdstuk 1

Bijlage 1.1: Situatieschets 'probleem'

In deze bijlage worden twee situaties beschreven waarin het 'probleem' dat centraal staat in dit onderzoek, naar voren komt. In verband met de privacy worden alleen de initialen van de leerlingen gebruikt.

Situatie 1: Taal (10.30-11.00)

Les over persoonsvorm en onderwerp. Leerlingen nemen actief deel aan de les en steken volgens afspraak hun vinger op in de lucht. In de pauze (die vooraf gaat aan deze taalles) hebben twee leerlingen uit BB1 ruzie met elkaar, maar de leerlingen die in deze situatie naar voren komen, hebben daar niets mee te maken gehad.

Leerkracht: 'Jan loopt naar school. Wie weet wat de persoonsvorm is in deze zin?'

Diverse leerlingen steken hun vinger op (waaronder L.).

Leerkracht: 'S., wat denk jij? Wat is de persoonsvorm.'

S.: 'Eerst moet je de zin.....'

L.: 'Ik kan net zo goed niet mijn vinger opsteken, want ik krijg toch nooit de beurt!'

T.: 'Stel je niet zo aan man, je krijgt zo vaak de beurt!'

Leerkracht: 'Heren! Het is klaar! Allebei!'

L.: 'Hou je bek gewoon T.!'

T. vliegt op in de richting van L. en zegt: 'Moet ik jou eens pakken?!'

Leerkracht: 'EN NU IS HET GENOEG! ZITTEN! ALLEBEI JULLIE NAMEN OP HET BORD! NOG ÉÉN WOORD EN JE ZIT IN JE PAUZE BINNEN!'

L.: 'Jeetje, wat een onzin, flikker toch op!'

L. loopt boos de klas uit en gooit de deur achter zich dicht.

Situatie 2: gymles (12.45u-13.30u)

Het spel trefbal wordt gespeeld. J. en K. zitten bij elkaar in het team. In het team heerst een prettige en veilige sfeer. De leerlingen geven elkaar complimenten, moedigen elkaar aan, kijken vrolijk, spelen samen maar ook soms alleen, wat door iedereen in het team geaccepteerd wordt.

K. roept naar J.: gooi de bal naar mij!

J. gooit de bal naar de overkant.

De gezichtsuitdrukking van K. verandert.

K. loopt weg richting de kleedkamer.

K. roept: 'kutwijf, rot toch een keer op!'

J. roept: 'Ik deed helemaal niets!'

K. roept: 'Wel waar, rotwijf!'

J. roept: 'Nu ga je zeker wegllopen naar huis?!'

Leerkracht: 'En nu is het genoeg, STOPPEN! Klaar! Allebei!'

K. rent naar J. en geeft haar een klap in haar gezicht.

J. krijgt een bloedneus.

Leerkracht: 'grijpt K. vast en brengt hem naar interne begeleiding'.

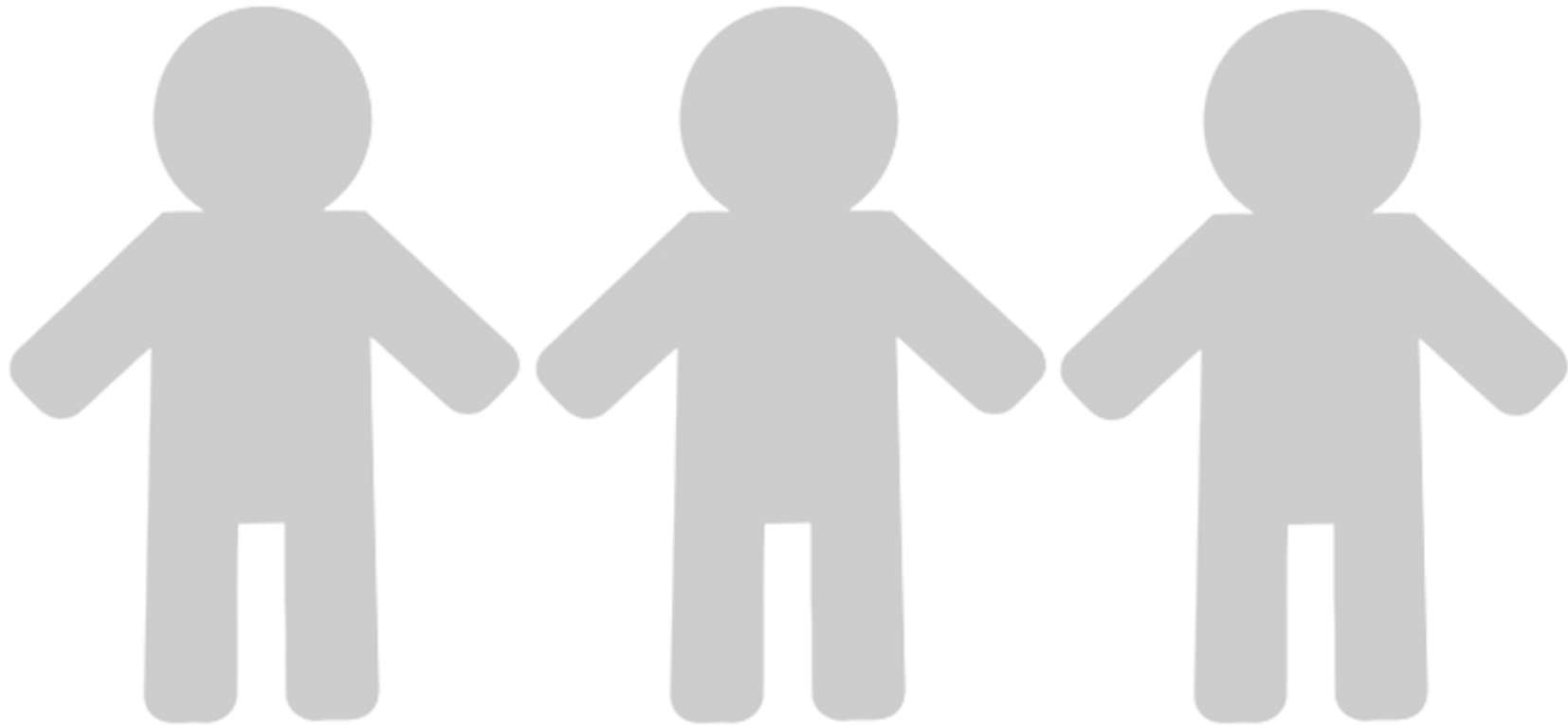
Om terug te gaan naar H1.1: onderzoeksonderwerp, [klik hier](#).

Bijlagen hoofdstuk 4

Bijlage 4.1: Onderzoeksinstrument A

Hoe ben ik in de verschillende fasen van een conflict?

Naam:



Hoofd: wat denk ik als ik ben?

Hart: Wat voel ik als ik ben?

Handen: Wat doe ik als ik ben?

Voeten: Wat wil ik graag van me afschoppen / wat wil ik anders doen?

Beschrijf met woorden of teken hoe jij bent in de verschillende fasen van een conflict

Bijlage 4.2: Onderzoeksinstrument B

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Naam geïnterviewde: Datum: Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen hun zelfregulatie in (de verschillende fasen van) conflictsituaties ervaren.		
Kernbegrip (fase van escalatieketen)	Deelaspect (aspect van zelfregulatie)	Vraag
Rust	Keuze maken uit eigen gedragsmogelijkheden	Wanneer was Muis in rust?
		Welk gedrag kiest Muis? Welk gedrag wil hij gaan gebruiken?
		Welk gedrag zou jij willen kiezen als je Muis was? Zou jij in het echt nadenken over welk gedrag je zou kiezen in rust?
	Realiseren gedrag	Voerde Muis het gedrag uit dat hij had bedacht?
		Voer jij altijd het gedrag uit dat je bedacht hebt (als je rustig bent)?
	Evalueren gedrag	Dacht Muis achteraf na over de gevolgen van zijn gedrag?
		Denk jij achteraf na over de gevolgen van je gedrag toen je rustig was?
	Verbeteren gedrag	Dacht Muis achteraf na over hoe hij het de volgende keer anders zou kunnen doen?
		Denk jij achteraf na over hoe je het de volgende keer anders zou kunnen doen als je rustig bent?
Trigger	Keuze maken uit eigen gedragsmogelijkheden	Wanneer en waardoor werd Muis geprikkeld?
		Welk gedrag kiest Muis? Welk gedrag wil hij gaan gebruiken?
		Welk gedrag zou jij willen kiezen als je Muis was? Zou jij in het echt nadenken over welk gedrag je zou kiezen als je geprikkeld bent?
	Realiseren gedrag	Voerde Muis het gedrag uit dat hij had bedacht?
		Voer jij altijd het gedrag uit dat je bedacht hebt (als je geprikkeld bent)?
	Evalueren gedrag	Dacht Muis achteraf na over de gevolgen van zijn gedrag?
		Denk jij achteraf na over de gevolgen van je gedrag toen je geprikkeld was?
	Verbeteren gedrag	Dacht Muis achteraf na over hoe hij het de volgende keer anders zou kunnen doen?
		Denk jij achteraf na over hoe je het de volgende keer anders zou kunnen doen als geprikkeld bent?
Agitatie	Keuze maken uit eigen gedragsmogelijkheden	Wanneer en waardoor werd Muis geïrriteerd?
		Welk gedrag kiest Muis? Welk gedrag wil hij gaan gebruiken?

		Welk gedrag zou jij willen kiezen als je Muis was? Zou jij in het echt nadenken over welk gedrag je zou kiezen als je geïrriteerd bent?
	Realiseren gedrag	Voerde Muis het gedrag uit dat hij had bedacht?
		Voer jij altijd het gedrag uit dat je bedacht hebt (als je geïrriteerd bent)?
	Evalueren gedrag	Dacht Muis achteraf na over de gevolgen van zijn gedrag?
		Denk jij achteraf na over de gevolgen van je gedrag toen je geïrriteerd was?
	Verbeteren gedrag	Dacht Muis achteraf na over hoe hij het de volgende keer ander zou kunnen doen?
		Denk jij achteraf na over hoe je het de volgende keer anders zou kunnen doen als je geïrriteerd bent?
Versnelling	Keuze maken uit eigen gedragsmogelijkheden	Wanneer en waardoor werd Muis boos?
		Welk gedrag kiest Muis? Welk gedrag wil hij gaan gebruiken?
		Welk gedrag zou jij willen kiezen als je Muis was? Zou jij in het echt nadenken over welk gedrag je zou kiezen als je boos bent?
	Realiseren gedrag	Voerde Muis het gedrag uit dat hij had bedacht?
		Voer jij altijd het gedrag uit dat je bedacht hebt (als je boos bent)?
	Evalueren gedrag	Dacht Muis achteraf na over de gevolgen van zijn gedrag?
		Denk jij achteraf na over de gevolgen van je gedrag toen je boos was?
	Verbeteren gedrag	Dacht Muis achteraf na over hoe hij het de volgende keer ander zou kunnen doen?
		Denk jij achteraf na over hoe je het de volgende keer anders zou kunnen doen als je boos bent?
Uitbarsting	Keuze maken uit eigen gedragsmogelijkheden	Wanneer en waardoor werd Muis woedend?
		Welk gedrag kiest Muis? Welk gedrag wil hij gaan gebruiken?
		Welk gedrag zou jij willen kiezen als je Muis was? Zou jij in het echt nadenken over welk gedrag je zou kiezen als je woedend bent?
	Realiseren gedrag	Voerde Muis het gedrag uit dat hij had bedacht?
		Voer jij altijd het gedrag uit dat je bedacht hebt (als je woedend bent)?
	Evalueren gedrag	Dacht Muis achteraf na over de gevolgen van zijn gedrag?
		Denk jij achteraf na over de gevolgen van je gedrag toen je woedend geïrriteerd was?
	Verbeteren gedrag	Dacht Muis achteraf na over hoe hij het de volgende keer ander zou kunnen doen?
		Denk jij achteraf na over hoe je het de volgende keer anders zou kunnen doen als je woedend bent?
De-escalatie	Keuze maken uit eigen gedragsmogelijkheden	Wanneer en waardoor zakte de boosheid bij Muis?
		Welk gedrag kiest Muis? Welk gedrag wil hij gaan gebruiken?

		Welk gedrag zou jij willen kiezen als je Muis was? Zou jij in het echt nadenken over welk gedrag je zou kiezen als je weer rustiger aan het worden bent?
	Realiseren gedrag	Voerde Muis het gedrag uit dat hij had bedacht?
		Voer jij altijd het gedrag uit dat je bedacht hebt (als je weer rustig aan het worden bent)?
	Evalueren gedrag	Dacht Muis achteraf na over de gevolgen van zijn gedrag?
		Denk jij achteraf na over de gevolgen die je gedrag hadden?
	Verbeteren gedrag	Dacht muis achteraf na over hoe hij het de volgende keer ander zou kunnen doen?
		Denk jij achteraf na over hoe je het de volgende keer anders zou kunnen doen als je weer rustig aan het worden bent?
Herstel	Keuze maken uit eigen gedragsmogelijkheden	Wanneer was Muis weer helemaal tot rust gekomen?
		Welk gedrag kiest Muis? Welk gedrag wil hij gaan gebruiken?
		Welk gedrag zou jij willen kiezen als je Muis was? Zou jij in het echt nadenken over welk gedrag je zou kiezen als je weer rustig bent?
	Realiseren gedrag	Voerde Muis het gedrag uit dat hij had bedacht?
		Voer jij altijd het gedrag uit dat je bedacht hebt (als je weer rustig bent)?
	Evalueren gedrag	Dacht Muis achteraf na over de gevolgen van zijn gedrag?
		Denk jij achteraf na over de gevolgen die je gedrag hadden?
	Verbeteren gedrag	Dacht Muis achteraf na over hoe hij het de volgende keer ander zou kunnen doen?
		Denk jij achteraf na over hoe je het de volgende keer anders zou kunnen doen als je weer rustig bent?

Om terug te gaan naar H4.2: instrument B, [klik hier](#).

Bijlage 4.3: Onderzoeksinstrument C

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Naam geïnterviewde: Datum: Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerkrachten het model, om de zelfregulatie van de leerlingen in BB1 tijdens conflictsituaties te bevorderen, ervaren.		
Kernbegrip	Deelaspect	Vraag
Inhoud afgestemd op doel	Keuze gedragsmogelijkheden	Helpt het model de leerlingen om in conflictsituaties een gedegen keuze te maken uit de eigen gedragsmogelijkheden? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden (in het model) om de leerlingen in conflictsituaties een gedegen keuze te laten maken uit de eigen gedragsmogelijkheden?
	Realiseren gedrag	Helpt het model de leerlingen om in conflictsituaties het gekozen gedrag ook daadwerkelijk uit te voeren? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden (in het model) om de leerlingen in conflictsituaties het door hun gekozen gedrag ook daadwerkelijk uit te laten voeren?
	Evalueren gedrag	Helpt het model de leerlingen om na een conflictsituatie de leerlingen terug te kijken op het eigen gedrag? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden (in het model) om de leerlingen na conflictsituaties terug te laten kijken op het eigen gedrag.
	Verbeteren gedrag	Helpt het model de leerlingen om zichzelf te herstellen van (ongewenst) conflictgedrag naar gewenst gedrag? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden (in het model) om de leerlingen zichzelf te laten herstellen van conflictgedrag naar gewenst gedrag?
		Helpt het model de leerlingen om bij de keuze van het gedrag rekening te houden met het geëvalueerde gedrag (van de vorige keer)? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden (in het model) om de leerlingen bij de keuze van het gedrag rekening te laten houden met het geëvalueerde gedrag (van de vorige keer)?
	Conclusie doel/inhoud	Bevordert het model de zelfregulatie van leerlingen in conflictsituaties? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden (in het model) om de zelfregulatie van leerlingen in conflictsituaties te bevorderen?

Verwachtingen	Visueel	Helpt de opgenomen visuele ondersteuning in het model bij het begrijpen van het model? Waar merk je dat aan?
		Wat kan er aangepast worden in de visuele ondersteuning van het model, zodat het duidelijker wordt?
	Laagdrempelig	Is het model en de daarbij gesproken taal voor alle leerlingen duidelijk en begrijpelijk? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden zodat het model en de daarbij gesproken taal duidelijker en begrijpelijker is voor de leerlingen?
		Lukt het alle leerlingen om het model te gebruiken? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Wat kan er aangepast worden, zodat meer leerlingen het model gaan gebruiken?
	Algemeen	In hoeverre wordt er voldaan aan de verwachtingen die je vooraf had (van het model)? Waar ligt dat aan?
		Welke verwachtingen zou je graag meer terug zien in het ontwerp? Waarom?
Praktische bruikbaarheid	Doelgroep	Sluit het ontwerp aan bij de doelgroep?
		Wat kan er aangepast worden, zodat het ontwerp (nog) beter aansluit bij de doelgroep?
	Tijd	Hoe vaak gebruik je het model? Op welke momenten kies je er bewust voor om het in te zetten? Op welke momenten kies je er bewust voor om het niet in te zetten?
		Hoeveel tijd kost het inzetten van het model je?
	Implementatie	Is het model eenvoudig te implementeren in je handelen?
		Heb je voldoende kennis om het model goed in te zetten?
Overig	Knelpunten	Welke nog niet eerder benoemde knelpunten zitten er in het model? Waar merk je dat aan? Waar ligt dat aan?
		Hoe zou jij deze knelpunten ondervangen?
	Suggesties	Welke nog niet eerder benoemde suggesties heb jij voor het model? Waarom juist deze suggesties?
	Op-/Aanmerkingen	Welke, nog niet eerder benoemde, op- en aanmerkingen heb jij voor het model? Waarom juist deze op- en aanmerkingen?

Om terug te gaan naar H4.2: instrument C, [klik hier](#).

Bijlage 4.4: Onderzoeksinstrument D

Onderdeel 1: Inhoud afgestemd op doel

1. Helpt de verkeerslichttrap jou om na te denken over wat je gaat doen?

- ☐ Ja, de trap zorgt dat ik eerst denk en dan pas doe.

Dit komt door: _____

- ☐ Nee, ik vergeet nog vaak om over mijn gedrag na te denken.

Dit komt door: _____

2. Lukt het al om het gedrag dat je met de verkeerslichttrap gekozen hebt ook echt te doen?

- ☐ Dit lukt mij al altijd, omdat:

- ☐ Dit lukt mij soms, omdat:

- ☐ Dit lukt mij nog niet, omdat:

3. Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf na te denken over wat je hebt gedaan in een ‘verkeerslichttrap-situatie’?

- ☐ Ja, de verkeerslichttrap zorgt ervoor dat ik achteraf nadenk over mijn gedrag.

Dit komt door: _____

- ☐ Nee, ook met de verkeerslichttrap denk ik achteraf niet na over mijn gedrag.

Dit komt door: _____

4. Helpt de verkeerslichttrap jou om je gedrag te herstellen?

- ☐ Ja. Dit komt door:

- ☐ Nee. Dit komt door: _____

5. Helpt de verkeerslichttrap jou om je minder snel te laten uitdagen / minder snel ruzie te maken?

- ☐ Ja, de verkeerslichttrap helpt mij hierbij.
Dit komt door: _____

- ☐ Nee, de verkeerslichttrap helpt mij hier niet bij.
Dit komt door: _____

Onderdeel 2: Praktische bruikbaarheid

1. Snap je alle stappen van de verkeerslichttrap helemaal?

- ☐ Ja, ik snap hem helemaal (en zou hem dus aan iemand anders uit kunnen leggen).
☐ Nee, snap hem nog niet helemaal.
Wat is er nog onduidelijk: _____

2. Gebruik je de verkeerslichttrap?

- ☐ Ja, ik gebruik hem als: _____

☐ Nee, ik gebruik hem nog niet, omdat: _____

Onderdeel 3: Knelpunten en suggesties

1. Als jij iets mocht veranderen of toevoegen aan de verkeerslichttrap, om hem nog beter en duidelijker te maken. Wat zou je dan veranderen of toevoegen?

Om terug te gaan naar H4.2: instrument D, [klik hier](#).

Bijlage 4.5: Onderzoeksinstrument E

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Naam geïnterviewde: Datum: Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen het model voor het bevorderen van zelfregulatie in conflictsituaties ervaren.		
Kernbegrip	Deelaspect	Vraag
Inhoud afgestemd op doel	Keuze gedragsmogelijkheden	Uit de enquête kwam dat Hoe is dat bij jullie? Waar komt dat door?
		Wat is er nodig (in het model) om een bewuste keuze te laten maken uit de gedragsmogelijkheden?
	Realiseren gedrag	Uit de enquête kwam dat Hoe is dat bij jullie? Waar komt dat door?
		Wat is er nodig (in het model) om het gekozen gedrag ook daadwerkelijk in de praktijk uit te voeren?
	Evalueren gedrag	Uit de enquête kwam dat Hoe is dat bij jullie? Waar komt dat door?
		Wat is er nodig (in het model) om jullie achteraf na te laten denken over jullie gedrag in een conflictsituatie?
	Verbeteren gedrag	Uit de enquête kwam dat Hoe is dat bij jullie? Waar komt dat door?
		Wat is er nodig om jullie in de keuze van je gedrag het geëvalueerde gedrag van de vorige keer mee te laten nemen?
	Concluderend	Uit de enquête kwam dat Hoe is dat bij jullie? Waar komt dat door?
Wat is er nodig om te zorgen dat jullie jezelf nog minder snel laten uitdagen tot ruzie?		
Verwachtingen	Verwachtingen	Welke verwachtingen had je vooraf van het model? Kloppen deze verwachtingen met de praktijk?
Praktische bruikbaarheid	Duidelijk	Uit de enquête kwam dat de stappen van de verkeerslichttrap ... waren. Hoe is dat bij jullie? Waar komt dat door?
		Hoe kan ervoor gezorgd worden dat de verkeerslichttrap duidelijker en begrijpelijker wordt?
	Toepasbaar	Uit de enquête kwam dat kinderen de verkeerslichttrap gebruiken. Hoe zit dat bij jullie? Waar komt dat door?
		Hoe kan ervoor gezorgd worden dat de verkeerslichttrap gemakkelijker te gebruiken wordt?
		Hoe kan ervoor gezorgd worden dat kinderen de verkeerslichttrap gaan gebruiken?
Overig	Knelpunten	Uit de enquête blijkt dat willen veranderen aan het model. Hoe zit dat bij jullie? Waar komt dat door?
		Wat zouden jullie graag willen veranderen aan het model?
		Suggesties

Om terug te gaan naar H4.2: instrument E, [klik hier](#).

Bijlage 4.6: Logboek

Datum	Activiteit	Opvallende dingen
3-4	Instrument A	- Hoge betrokkenheid - JA, NvdB, RvD lukt het nog niet om zelfstandig het format in te vullen. Ook met hulp en hulpvragen van de leerkrachten blijft het lastig en komen zij nauwelijks tot antwoorden. - Tekening van JD springt eruit (en maakt emotioneel gezien indruk op de onderzoeker). - Leerlingen helpen elkaar. Ze weten vooral van elkaar wat de ander doet als hij/zij boos is. Zo zei TvO tegen JL: 'jij wordt helemaal rood als je boos bent'.
4-4	Instrument B	- JD wordt boos en wil de klas niet verlaten waardoor een aantal leerlingen gefrustreerd raken. Na een korte onderbreking voor een spelletje zijn de leerlingen weer afgekoeld en verloopt de activiteit rustig en in een veilige sfeer. - SR geeft aan, aan het einde van de activiteit last te krijgen van JD en heeft samen met de leerlingen een goede keuze gemaakt in hoe hij deze irritatie weg kon krijgen. Hij heeft de klas verlaten, om rustig 'in zijn hoofd' te worden. - Hoge betrokkenheid van alle leerlingen. - Leerlingen gaan in dialoog met elkaar over de verschillende fasen die ze voelen (in zichzelf) in conflicten. Leerkracht hoeft hierin alleen te begeleiden en de dialoog niet te leiden. - Een aantal leerlingen vindt druk zijn ook een onderdeel van een conflict.
5-4	Gesprek over ontwerp	<u>Met leerlingen:</u> - Leerlingen zijn betrokken. - SvdR wordt boos en krijgt een time-out. De rest van de groep reageert hier niet op. Na 10 minuten komt SvdR rustig terug. - Leerlingen gaan in dialoog met elkaar en luisteren naar elkaar. Samen worden de namen van de verschillende fasen bepaald. - Alle leerlingen zijn het met de namen van de fasen eens. - Leerlingen geven ideeën voor manieren van schematische weergave. Leerlingen gaan op elkaar reageren. Onderzoeker kapt af en geeft aan dat we straks gaan stemmen. - De oplopende trap is gekozen (door 13 van de 16 leerlingen). Ook de overige 3 leerlingen vinden dit prima. - Fijne, veilige sfeer in de groep. <u>Met leerkrachten en intern begeleider</u> - ideeën van leerlingen worden besproken. Leerkrachten en intern begeleider zijn positief. - Geven aan dat de ideeën van leerlingen wel onderbouwd moeten kunnen worden. - Geven zelf als tips aan dat er visuele hulpmiddelen moeten zitten in het model en dat het weinig talig is. - Fijne, veilige sfeer.
6-4		<u>Met leerlingen</u> - Fijne sfeer.

	Gesprek over ontwerp na prototype 1	- Conflict geweest in de pauze, daarom is TvO niet in de klas maar bij IB. In de klas is niets te merken van het conflict. - Leerlingen zijn tevreden met het prototype - TV geeft aan dat smileys eraan toevoegen fijn is. Dan kan je het ook bij anderen herkennen. Leerlingen zijn het met elkaar eens. - Er is een snuffelstagiaire in de groep; zij houdt zich buiten het gesprek. Leerlingen reageren niet op haar. <u>Met leerkrachten en intern begeleider</u> - Zijn tevreden met het prototype en kan getest worden in de groep. - Er is een leerling aanwezig die uit een klas is gestuurd. Deze leerling houdt zich buiten het gesprek en is voor zichzelf aan het werk.
9-4	Implementatie	<u>Bij leerlingen:</u> - Onderzoeker geeft uitleg over het gebruik. - Leerlingen leggen het gebruik aan elkaar uit. - Leerlingen oefenen het gebruik in rollenspellen. - Alle leerlingen zeggen het gebruik te begrijpen. - Leerlingen nemen actief en enthousiast deel aan rollenspellen. - Geen opvallende situaties. - Leerlingen lijken het model te begrijpen. <u>Bij leerkrachten:</u> - Het gebruik van het model en de rol van de leerkracht daarin wordt besproken. - Leerkrachten zijn enthousiast, maar vinden het wel spannend. - leerkrachten lijken het model te begrijpen en willen het graag gaan inzetten. - Leerkrachten stellen weinig vragen. - Leerkrachten maken aantekeningen. - Leerkrachten willen een aantal mogelijke conflictsituaties aan de hand van het model doorspreken.
12-4	n.v.t.	Nieuwe leerling: Meisje; 11 jaar oud; Groep 7 leerling; Autisme en hechtingsstoornis; thuissituatie is goed. Opvallend: Geeft haar mening al op de eerste dag waarbij ze geen rekening lijkt te houden met de mening van anderen. Mening van anderen zijn niet belangrijk. Reageert veel op anderen en anderen op haar. Er ontstaan hierdoor diverse conflicten. <i>Deze leerling wordt niet meegenomen in het onderzoek omdat ze eerst moet wennen en zij niet heeft deelgenomen aan cyclus 1.</i>
19-4	Instrument C	<u>LKR1:</u> - In eerste instantie geen lokaal beschikbaar; gesprek een uur verzet (16.30u). - Veilige situatie. <u>Lkr2:</u> - Veilige situatie - Lkr2 moet om 16.30u gaan, waardoor het einde van het instrument minder de diepte ingegaan wordt en wat sneller wordt afgemaakt.
	Instrument D	- Rust in de klas - Onderzoeker geeft bij vraag 1 een voorbeeld van een mogelijke verantwoording i.v.m. onduidelijkheid. Hierdoor is de kans dat de leerlingen deze verantwoording overnemen.

		- Vraag 4 idemdito. - Na vraag 5 van onderdeel 1 komt IB'er de klas in lopen en neemt plaats op een kruk achter in de klas. Leerlingen kijken om maar lijken niet op haar te reageren. - Vandaag hebben TV. en SvdR. een conflict gehad. Dit kan invloed hebben op hun ingevulde resultaten.
	Instrument E	- Leerlingen hebben de ruimte; vaste plaatsen zijn afgesproken - Leerlingen luisteren naar elkaar. - KB moet gestimuleerd worden om iets te zeggen, maar doet dit goed wanneer hij de beurt krijgt. - Leerlingen gaan in dialoog met elkaar, onderzoeker is alleen begeleider. - TV heeft vandaag een conflict gehad, dit kan van invloed zijn op zijn antwoorden. - Leerlingen geven op het einde aan, een prettig gesprek gehad te hebben.
20-4	Ideeën cyclus 3 bespreken	<u>Met leerlingen:</u> - Ontstane ideeën a.d.h.v. van enquête en interviews worden besproken. - Er heerst onrust in de groep. Leerlingen reageren veel op elkaar. - Frustratie bij een aantal leerlingen. - Onderzoeker bespreekt snel, maar gaat weinig in dialoog i.v.m. onrust. - Leerlingen lijken tevreden.
		<u>Met leerkrachten en intern begeleider:</u> - Kort gesprek - Veilige sfeer - Ze staan achter de ideeën.
21-4 (= za!!)	n.v.t.	Crisisoverleg: Nieuwe leerling heeft een hoop losgemaakt bij de groep. De groep zoals hij was, is veilig. Ook wanneer de nieuwe leerlinge er niet bij is. De sfeer is dan goed. Wanneer de nieuwe leerlinge aanwezig is ontstaan onrust en conflicten. Leerlinge luistert niet naar leerkrachten en heeft een grote mond. Conclusie gesprek: leerkrachten gaan werken aan hun band met nieuwe leerlinge. Ze gaan per leerkracht een half uur per week individueel met deze leerling werken. In de groep zal gewerkt moeten worden aan groepsdynamica. Er moeten activiteiten komen waarin leerlingen elkaar leren kennen, accepteren en een band krijgen. De groepsleerkrachten zullen dit doen, moet begeleiding van intern begeleider.
	Uitleg cyclus 3 leerkrachten	- Leerkrachten geven aan weinig uitleg nodig te hebben en al voor zich te zien hoe ze het willen hebben en gaan doen. - Leerkrachten geven hun mening - Leerkrachten zijn enthousiast. - Leerkrachten wisselen onderling ervaringen uit.
7-5	Uitleg cyclus 3 leerlingen	- Nieuwe leerling is met groepsleerkracht uit de klas. - Goede sfeer in de groep. - Leerlingen luisteren naar elkaar en laten elkaar uitpraten. - Bij situaties die besproken worden, komt vaak de nieuwe leerlinge naar voren. Hierbij is frustratie merkbaar. - Situaties met nieuwe leerlinge en handelingsmogelijkheden i.c.m. werkmodel en nieuwe leerlinge worden besproken.

		- Leerlingen vinden het fijn dat er naar hen geluisterd wordt.
14-5	n.v.t.	Tussenevaluatie n.a.v. crisioverleg: Eerste stappen zijn gezet, zoals afgesproken. Afspraken met leerlinge gemaakt over het nemen en krijgen van een time-out. Leerlingen in de groep lijken minder direct op haar te reageren en meer voor zichzelf te kiezen. Conclusie gesprek: doorgaan met de afgesproken interventies.
24-5	Instrument C	<u>LKR1:</u> - Het is warm en benauwd in het lokaal. - Veilige situatie
		<u>Lkr2:</u> - Het is warm en benauwd in het lokaal - Veilige situatie
	Instrument D	- Het is warm in de klas, leerlingen zijn sloom. - Leerlingen hebben verlaat pauze gehad en komen net binnen. Er heerst in eerste instantie onrust, na een concentratiespelletje is er rust in de groep. - JD heeft vandaag een conflict gehad, maar zit rustig in de klas en neemt actief deel. - Rust in de klas. - Onderzoeker leest vragen voor (hoeft geen toevoegingen meer te geven).
	Instrument E	- Het is warm en leerlingen zijn sloom - Leerlingen hebben in de klas een prettige dag gehad (tot nu toe). - Leerlingen hebben 'zin' in het gesprek - Leerlingen zitten op vaste plaats - Leerlingen luisteren naar elkaar. - KB durft meer uit zichzelf te zeggen. - Leerlingen geven aan fijn gesprek te hebben gehad.
25-5	Ideeën cyclus 4 bespreken	<u>Met leerlingen</u> - Fijne, veilige sfeer - Leerlingen geven hun mening - Zijn het eens met de ideeën voor de volgende cyclus. - Invaller in de groep i.v.m. evaluatiegesprekken.
		<u>Met leerkrachten en intern begeleider:</u> - Fijn gesprek - Kort gesprek - Vinden de ideeën voor de volgende cyclus goed onderbouwd.
28-5	Uitleg cyclus 4	<u>Aan leerlingen:</u> - Leerlingen hebben actief deelgenomen bij de introductie van ideeën van cyclus 4. Hierdoor weten de leerlingen al veel. - Leerlingen stellen actief vragen. - Er is rust in de klas. - Leerlingen luisteren naar elkaar. - Leerlingen zijn gemotiveerd.
		<u>Aan leerkrachten:</u> - Weinig uitleg nodig. - Gemotiveerd - Maken aantekeningen. - Geen bijzondere dingen.

	n.v.t.	Tussenevaluatie n.a.v. crisioverleg: De rust is meer teruggekeerd in de klas. Leerlingen luisteren naar elkaar, kunnen meer van elkaar hebben en kennen elkaar beter. Leerlingen vliegen elkaar niet meteen aan. Of dit komt door de groepsvormende activiteiten of de verkeerslichttrap is onduidelijk. De interventies blijven doorgaan, om het klimaat in de groep te houden zoals het zo is.
7-6	Instrument C	LKR1: - Veilige situatie - Heeft vandaag een aantal leerlingen opgevangen die onrustig waren, is moe. - Lijkt enthousiast.
		Lkr2: - Veilige situatie - Gesprek verloopt rustig en ontspannen.
	Instrument D	- Leerlingen doen actief mee. - LV werkt vooruit en doet niet klassikaal mee. Heeft hij de vragen juist geïnterpreteerd? → hij heeft de lijst wel al twee keer vaker klassikaal ingevuld. - Rust in de groep - Niemand heeft een conflict gehad vandaag. - Fijne dag in de groep.
	Instrument E	- Leerlingen vinden het leuk dat ze mee mogen - Niemand heeft een conflict gehad vandaag. - Leerlingen luisteren naar elkaar. - Leerlingen laten elkaar aan het woord en laten elkaar uitpraten.

Om terug te gaan naar H4.4: betrouwbaarheid, [klik hier](#)

Bijlage 4.7: Ontwerpschema

Cyclus	Onderzoeksinstrumenten	Respondenten	Tijd	Data-analyse
1	<i>Bevragen (instrument A):</i> Enquête met open vragen	Alle leerlingen uit BB1	Cyclus 1: di 3 april	Analyseren aan de hand van categorieën – Aantallen omzetten naar procenten
	<i>Bevragen (instrument B):</i> Semigestructureerd groepsinterview	Alle leerlingen uit BB1	Cyclus 1: woe 4 april	Analyseren aan de hand van categorieën
2/3/4	<i>Bevragen (instrument C):</i> semigestructureerd individueel interview	Leerkrachten van BB1	Cyclus 2: do 19 april	Analyseren aan de hand van categorieën
			Cyclus 3: do 24 mei	
			Cyclus 4: do 7 juni	
	<i>Bevragen (instrument D):</i> Enquête met gesloten vragen	Leerlingen van BB1	Cyclus 2: do 19 april	Aantallen omzetten naar procenten
			Cyclus 3: do 24 mei	
			Cyclus 4: do 7 juni	
	<i>Bevragen (instrument E):</i> Semigestructureerd groepsinterview	Vijf leerlingen uit BB1	Cyclus 2: 19 april	Analyseren aan de hand van categorieën
			Cyclus 3: do 24 mei	
			Cyclus 4: do 7 juni	

Om terug te gaan na H4: onderzoeksmethode, [klik hier](#).

Bijlagen hoofdstuk 5

Bijlage 5.1 (bijlagen die horen bij cyclus 1 in hoofdstuk 5)

*Bijlage 5.1.1: Verhaal twee dieren in conflict*Om terug te gaan naar H4.2: instrument B, [klik hier](#)**De olifant en de muis**

De muis lag heerlijk in zijn boekje te lezen in zijn bed. Hij ging namelijk zo naar bed toe. Opeens hoorde muis allemaal muziek en gezang. Pff... olifant was weer eens een keer aan het zingen en zo laat nog.

Muis dacht bij zichzelf: niet op reageren muis, gewoon lekker blijven liggen.

Na eventjes stopte de olifant.

Gelukkig, dacht muis en hij ging weer verder met lezen.

En daar begon olifant weer... maar nu zelfs te dansen op muziek.

Waaaah! Al dat geluid en ik wil gewoon slapen! Pohhh...

Rustig blijven, rustig blijven, dacht de muis.

En gelukkig werd het na eventjes weer rustig, maar toch bleef de muis een beetje borrelen.

Maar nee hoor... de rust duurde niet lang.

‘Dat is nou al de zoveelste keer!’

De muis stak zijn vuurrode kopje uit zijn hol.

‘Kan het wat zachter, ik sliep net’.

‘Ik liep alleen maar even naar de wasbak om mijn tanden te poetsen’, trompetterde de olifant zo zacht als hij kon.

‘Schreeuw niet zo, hangbuikzwijn!’ piepte de muis weer op zijn hardst.

‘Wat zeg je?’

‘Laat maar....’

Verontwaardigd trok de muis zich terug en zette een muziekje op.

Maar juist op dat moment had de olifant die boven hem woonde ontzettende zin in een paar liter thee. Hij liep naar de keuken; op zijn tenen.

‘OLIFANT!’ Piepte de muis woedend ‘ik kan zo mijn muziekje niet meer horen; en je loopt uit de maat!’

De olifant slaakte zo’n diepe zucht dat alle kussens door het huis vlogen

Nooit kon hij zich eens even rustig in zijn huis verplaatsen of de beneden buurvrouw kwam weer klagen: gek werd hij ervan!

‘Muis’, fluisterde hij, ‘ik wil met je praten’.

‘Praten? Schreeuwen zal je bedoelen!’ piepte de muis.

‘Wil je praten of niet?’

‘OK’ zei de muis, ‘jij maakt altijd zo’n herrie!’

‘En jij loopt constant aan mijn kop te zeuren’, zei de olifant. ‘Ik kan geen stap verzetten of jij komt alweer klagen; geen moment rust heb ik hier’.

‘Nee, IK heb geen moment rust zal je bedoelen!’

‘Nee ik, onruststoker!’

‘Aardworm’

‘Neushoorn’

‘mol’

‘flapoor’

‘Puntneus’

Doen alsof je helemaal doordraait – je wordt woedend

Muis wordt daarna weer rustig en gaat nadenken over wat er is gebeurd – krijgt spijt

Bijlage 5.1.2: Resultaten onderzoeksinstrument A

Resultaten: Ik voel..... in een conflict

voel
Ik denk... in een conflict

	hoos	geïrriteerd	woedend	razend	verdringt	gebroken hart	mezelf alleen	rust fijn	onrustig	hang	paniek	niets meer	ontploffing in hoofd	hart klopt sneller	buispijn	kaaspijn	hoofdpijn
JD																	
SR																	
JA																	
RvD																	
TV																	
SM																	
LV																	
BS																	
DS																	
SdK																	
SvdR																	
NvdB																	
KB																	
JL																	
TvO																	
Rust	19%	31%	-	-	13%	6%	13%	38%	69%	6%	25%	-	19%	31%	13%	6%	-
Geïrriteerd	28%	19%	13%	6%	6%	13%	19%	6%	13%	13%	13%	19%	44%	19%	19%	6%	-
Woedend	13%	6%	44%	25%	13%	13%	44%	-	6%	-	-	69%	56%	19%	25%	6%	19%
rust: 50% irritatie: 72% woedend: 88% rust: 44% irritatie: 25% woedend: 44% rust: 88% irritatie: 25% woedend: 6% rust: 19% irritatie: 19% woedend: 63% rust: 19% irritatie: 25% woedend: 50%																	

Resultaten: Ik denk.... in een conflict

Ik denk.... in een conflict																
	Ik wil niet (van niet denken)	Niets lukt me	"Lukt me niet lukt"	"Hou je mond"	"Hou op/stop"	"Rot op!"	"Ga weg"	"Ik wil alleen zijn"	"Ik wil geen ruzie"	"Ik wil het uit schreeuwen"	"Ik wil muziek luisteren"	"Ik moet een raadge ker"	"Ik moet stil zijn"	"Ik moet rustig blijven"	"Nagel hem/hier"	"Wat is slim om te doen?"
JD																
SR																
JA																
RvD																
TV																
SM																
LV																
BS																
DS																
SdK																
SvdR																
NvdB																
KB																
JL																
TvO																
Rust	-	6%	50%	31%	31%	31%	13%	25%	31%	6%	6%	6%	19%	19%	6%	6%
Geïrriteerd	31%	19%	56%	31%	25%	25%	13%	19%	19%	6%	6%	13%	6%	6%	13%	-
Woedend	81%	13%	13%	-	-	6%	-	-	6%	-	-	-	-	-	-	-
rust: 69% irritatie: 69% woedend: 13% rust: 44% irritatie: 38% woedend: 0%																

Resultaten: Ik doe.... in een conflict

Ik doe.... in een conflict																									
	Scheiden	Slaan	Schoppen	Kruipen	Vechten	Slampen	Roeppen	Schreeuwen	Stem verheffen	Middelvinger	de ander aankijken	boos kijken	naar juf gaan	spanning in wuisten	grappig doen	weglopen van school	weglopen van conflict	teuren tot 10	op tafel slaan	op tafel liggen	mezelf inhouden	stil zijn	wegkruipen	nuts	
JD																									
SR																									
JA																									
RvD																									
TV																									
SM																									
LV																									
BS																									
DS																									
SdK																									
SvdR																									
NvdB																									
KB																									
JL																									
TvO																									
Rust	25%	-	-	13%	-	-	19%	13%	13%	19%	-	13%	19%	13%	6%	-	-	19%	13%	6%	6%	12%	6%	-	25%
Gelichte erd	50%	38%	44%	61%	6%	13%	-	56%	6%	25%	6%	31%	-	6%	13%	6%	13%	6%	6%	-	-	-	6%	-	13%
Woede nd	50%	44%	30%	6%	31%	13%	-	50%	-	6%	13%	6%	-	-	-	-	13%	-	-	-	6%	-	-	13%	-
rust: 75% irritatie: 88% woedend: 88% rust: 44% gelimbeerd: 44% woedend: 13% rust: 44% gelimbeerd: 13% woedend: 13%																									

Om terug te gaan naar H5.1: resultaten, [klik hier](#).

Bijlage 5.1.3: Resultaten onderzoeksinstrument B

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Naam geïnterviewde: Alle leerlingen van BB1 Datum: woensdag 4 april 2018 Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen hun zelfregulatie in (de verschillende fasen van) conflictsituaties ervaren.	
Rust	
<i>Keuze maken uit gedragsmogelijkheden</i>	Eén leerling geeft aan bewust na te denken over een te geven reactie op een ander. De andere leerlingen geven aan gewoon te doen en niet na te denken. Leerlingen geven aan er nooit bij stil gestaan te hebben dat nadenken over hun reactie een mogelijkheid is en denken dit in deze fase nog wel te kunnen.
<i>Realiseren gedrag</i>	De leerling die aangaf na te denken over het gedrag, voert het gekozen gedrag uit. De andere leerlingen denken niet na voordat ze doen, maar vertellen dat het gedrag in deze fase vaak neerkomt op iets zeggen of vragen als 'wil je stoppen / hou op'.
<i>Evalueren gedrag</i>	Geen van de leerlingen zegt bewust het gedrag te evalueren, maar drie leerlingen geven aan achteraf nog wel na te denken over de situatie.
<i>Verbeteren gedrag</i>	Alleen de leerling die vooraf bewust nadent over het gedrag, geeft aan dat zij handelingsalternatieven bedenkt. Ze geeft aan dit 's avonds thuis met haar moeder te doen. Geen van de leerlingen houdt in een volgende, vergelijkbare situatie rekening met het gedrag en de gevolgen van een eerdere situatie.
Trigger	
<i>Keuze maken uit gedragsmogelijkheden</i>	Dezelfde leerling als in de fase 'rust' geeft aan bewust na te denken over een te geven reactie. Een andere leerling benoemt dat hij wel weet wanneer hij getriggerd is, maar dan niet meer echt kan nadenken over wat hij het beste kan doen. De andere leerlingen geven aan altijd te doen zonder te denken.
<i>Realiseren gedrag</i>	De leerling die bewust nadent voert het gekozen gedrag in deze fase nog altijd uit. De leerling die weet dat hij getriggerd is, kan nog geen gedrag bedenken en uitvoeren. De andere leerlingen denken niet na, het gerealiseerde gedrag van deze leerlingen is uiteenlopen. Van vragen om te stoppen (2 lln), tot hulp van de leerkracht inschakelen (3 lln), tot fysiek of verbaal geweld (10 lln).
<i>Evalueren gedrag</i>	De leerlingen geven aan dat zij, vooral wanneer er fysiek of verbaal geweld aanwezig was, het handelen evalueren met de leerkracht. Ze vertellen dat ze dan vooral kijken naar wat er nu echt is gebeurd en wat jou aandeel daarin was. Een leerling benoemt: 'en dan moet je altijd zeggen wat je vindt dat je zelf goed hebt gedaan en wat je zelf slecht hebt gedaan. Zelfstandig evalueren de leerlingen hun gedrag niet. Een leerling geeft aan 's avonds moet ouders de situatie en het gedrag te evalueren.
<i>Verbeteren gedrag</i>	Alle leerlingen zeggen dat zij in deze fase met hun leerkracht handelingsalternatieven bedenken. Twee leerlingen geven aan deze handelingsalternatieven proberen in te zetten in een volgende, vergelijkbare situatie. De andere leerlingen zeggen dat ze in zo'n situatie er niet aan kunnen denken omdat hun hoofd niet meewerkt.

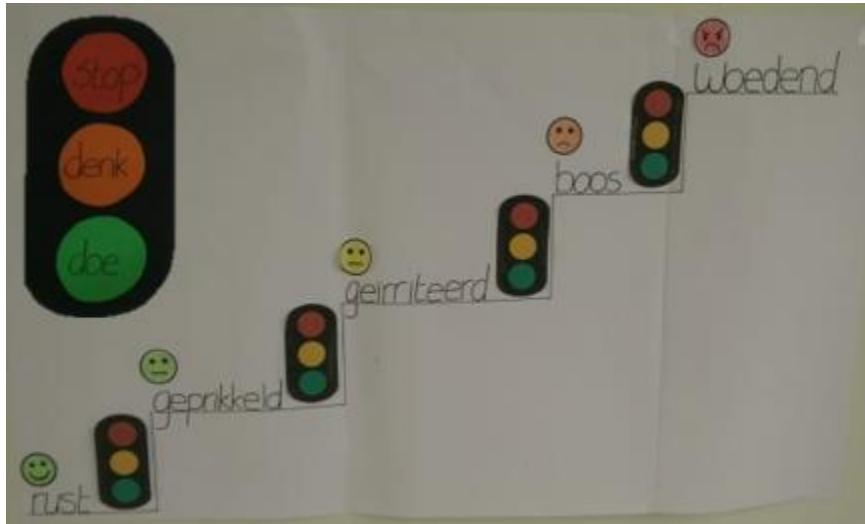
	Een leerling geeft aan 's avonds handelingsalternatieven met ouders te bespreken en die test zij in een volgende situatie.
Agitatie	
<i>Keuze maken uit gedragsmogelijkheden</i>	De leerling die in de voorgaande fases nadacht over haar gedrag, geeft aan dat zij in deze fase te druk is in aan hoofd om een gedegen keuze te maken. Ook de andere leerlingen geven aan niet na te denken over hun gedragsmogelijkheden.
<i>Realiseren gedrag</i>	De leerlingen maken geen bewuste keuze meer voor hun gedrag. In deze fase laten de leerlingen uiteenlopend gedrag zien, zoals: wegllopen (2 lln), op tafel liggen (2 lln), naar de leerkracht gaan (2 lln), verbaal en fysiek geweld (10 lln). Leerlingen zijn zich er wel bewust van dat zij niet altijd het gewenste gedrag laten zien.
<i>Evalueren gedrag</i>	De leerlingen geven aan dat ze in deze fase altijd individueel met de leerkracht het gedrag evalueren, maar zelfstandig eigenlijk nooit. Ze zeggen dat ze daar te boos voor zijn en dat het hen dan niet lukt. De leerlingen geven aan zich tijdens het evalueren bewust te worden dat zij niet voor het goede gedrag hebben gekozen, maar geven ook aan dat het hen niet lukt na te denken over gedragsmogelijkheden.
<i>Verbeteren gedrag</i>	Alle leerlingen geven aan dat zij handelingsmogelijkheden bedenken met de leerkracht, maar dat het hen niet lukt om in een vergelijkbare situatie deze in te zetten omdat ze dan al te boos zijn. Drie leerlingen geven aan in een rustigere situatie deze handelingsalternatieven wel uit te proberen.
Versnelling	
<i>Keuze maken uit gedragsmogelijkheden</i>	Alle leerlingen geven aan niet meer te denken over het te kiezen gedrag, maar te doen wat in hen op komt. De leerlingen geven aan dat hun hoofd op dit moment in een conflict te vol begint te worden om te denken. Drie leerlingen geven aan dat ze de twee bovenstaande fasen in de escalatieketen niet bij zichzelf herkennen, maar dat ze van rust naar versnelling naar uitbarsting gaan en daar niets tussen zit.
<i>Realiseren gedrag</i>	De leerlingen geven aan maar wat te doen, en eigenlijk zelf er niet bewust van te zijn wat ze doen en wat ze aanrichten. Het grootste deel van de leerlingen geeft aan fysiek en/of verbaal geweld te gebruiken, maar een aantal leerlingen zegt ook te vluchten en ergens voor zichzelf boos te gaan zijn.
<i>Evalueren gedrag</i>	De leerlingen geven hun gedrag in deze fase niet altijd te evalueren (ook niet met de leerkracht) omdat ze dan al te boos zijn. Als dit gedrag geëvalueerd wordt, gebeurt het pas veel later. Twee leerlingen geven aan dat de voorgevallen situatie dan wel eens anders is dan dat het daadwerkelijk gebeurd is. Door miscommunicatie en verkeerde interpretaties ontstond dan dus een conflict.
<i>Verbeteren gedrag</i>	De leerlingen geven aan op het moment zelf niet na te denken over handelingsalternatieven voor de volgende keer. Ze geven namelijk allemaal aan in zo'n situatie te denken dat zij gelijk hebben en in hun recht staan (<i>ook nu roept dit onderwerp irritatie op bij een aantal kinderen die kortgeleden een conflict hadden met elkaar en beiden vinden dat ze gelijk hadden en dus naar hun recht hebben gehandeld</i>). Ook geven ze aan dat ze er later wel over denken, maar dat dit niet zoveel nut heeft, omdat ook dan hun hoofd weer op 'error' slaat en ze dus nog niet kunnen denken.
Uitbarsting	
<i>Keuze maken uit gedragsmogelijkheden</i>	Alle leerlingen geven aan niet meer te kunnen denken. Ze zeggen dat niets meer werkt in hun hoofd en gewoon maar iets doen.

<i>Realiseren gedrag</i>	De leerlingen geven aan niet meer na te kunnen denken. 14 leerlingen geven aan verbaal en/of fysiek geweld te gebruiken. Vijf van deze leerlingen geven aan dat ze dan ook vaak weglopen van school, maar dat ze zich er pas onderweg of thuis bewust van worden dat ze zijn weggelopen. Ze geven aan dat dit komt omdat ze dan zo boos zijn. Twee leerlingen geven aan als ze woedend zijn niets meer te doen en te kunnen en dus in een hoekje gaan zitten en dichtklappen.
<i>Evalueren gedrag</i>	De leerlingen geven aan dat dit gedrag meestal niet wordt geëvalueerd (ook niet de leerkracht erbij), omdat het vaak complexe situaties zijn waarin veel kinderen boos zijn en vaak ook weer boos worden als erover gesproken wordt. De leerlingen geven aan dat voor hun het niet meer op terug komen de beste oplossing is. De leerlingen zijn zich allemaal bewust van het feit dat geweld geen goede oplossing is, maar zijn van mening dat ze dit niet kunnen veranderen.
<i>Verbeteren gedrag</i>	Er wordt niet over handelingsalternatieven nagedacht omdat de leerlingen op een moment van uitbarsting. De leerlingen geven aan dat ze heel soms met de leerkracht een paar dagen later praten over hoe ze de situatie hadden kunnen voorkomen. Maar ze denken eigenlijk dat dit niet zoveel zin heeft omdat ze ook dan maar heel lastig kunnen nadenken.
De-escalatie	
<i>Keuze maken uit gedragsmogelijkheden</i>	<i>Dit is niet meer besproken i.v.m. een te korte concentratieboog.</i>
<i>Realiseren gedrag</i>	<i>Dit is niet meer besproken i.v.m. een te korte concentratieboog.</i>
<i>Evalueren gedrag</i>	<i>Dit is niet meer besproken i.v.m. een te korte concentratieboog.</i>
<i>Verbeteren gedrag</i>	<i>Dit is niet meer besproken i.v.m. een te korte concentratieboog.</i>

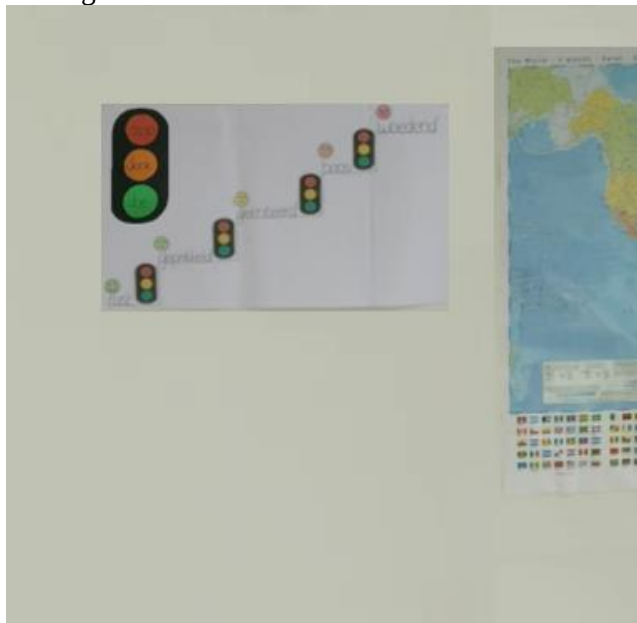
Om terug te gaan naar H5.1: resultaten, [klik hier](#)

*Bijlage 5.1.4: Ontwerp***Het model**

Hieronder zie je het ontworpen model.

**Plaats in de klas**

Het ontworpen model hangt vooraan in de klas. Op deze manier is het de hele dag zichtbaar voor alle leerlingen.



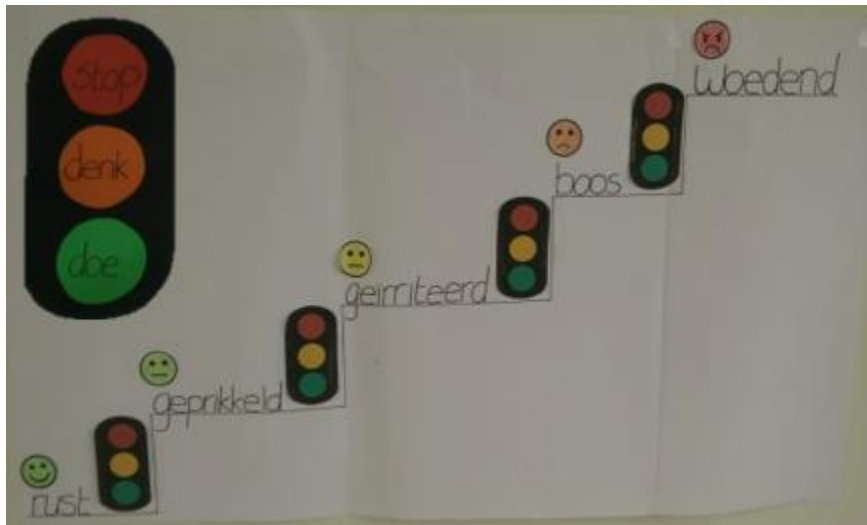
Om terug te gaan naar H5.1: Ontwerp, [klik hier](#)

Bijlage 5.2 (bijlagen die horen bij cyclus 2 in hoofdstuk 5)

Bijlage 5.2.1: Ontwerp cyclus 2

Het model

Hieronder zie je het ontworpen model. Dit model is hetzelfde als die in bijlage 5.4.1



Om terug te gaan naar H5.2: Uitvoeren, [klik hier](#)

Bijlage 5.2.2: Resultaten onderzoeksinstrument C

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Naam geïnterviewde: LKR1 (groepsleerkracht); Lkr2 (groepsleerkracht). Geïnterviewd in twee individuele groepsinterviews, maar interviews weergegeven in één format. Datum: LKR1: donderdag 19 april (15.30u) Lkr2: donderdag 19 april (16.00u) Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerkrachten het model, om de zelfregulatie van de leerlingen in BB1 tijdens conflictsituaties te bevorderen, ervaren (aan het einde van cyclus 2).	
Inhoud afgestemd op doel	
<i>Keuze gedragsmogelijkheden</i>	LKR1: Merkt dat het de leerlingen helpt om een bewuste keuze te maken, omdat de stappen helder zijn. Leerlingen hebben nog hulp nodig van buitenaf nodig om aan het model te denken (en soms ook om een goede keuze te maken uit gedragsmogelijkheden). Lkr2: Merkt dat leerlingen behoefte hebben aan een geheugensteuntje om aan het model te denken. Stimulans om model te gebruiken komt vooral nog uit leerkracht, maar wanneer die stimulans er is, worden goede keuzes gemaakt. Misschien stimulans vanuit klasgenoten bevorderen.
<i>Realiseren gedrag</i>	LKR1: Wanneer de leerlingen rustig zijn en er gebeurt is, wordt het gekozen gedrag vaak gerealiseerd. In verdere stadia van een conflict is dit voor veel leerlingen nog lastig en is stimulans van buitenaf nodig ('denk aan wat je wilde doen'). Ik denk dat dit komt door de stoornissen, het temperament en karakter van (een aantal van) onze leerlingen. Mijns inziens moeten we nu nog stimulans van buitenaf blijven bieden, en dit langzaam afbouwen. Lkr2: Soms helpen kinderen elkaar herinneren aan het uitvoeren van het goede gedrag. Dat is mooi, zo wil ik het hebben. Ik merk dat de leerlingen als ze nog niet zo boos zijn, het gekozen gedrag uit zichzelf kunnen realiseren, maar dat dit wanneer ze bozer zijn lastiger is en hiervoor hulp van buitenaf van nodig hebben. Ik denk dat dit komt omdat het denken over je gedrag nog niet zo gewend is.
<i>Evalueren gedrag</i>	LKR1: Uit zichzelf evalueren de leerlingen weinig. Af en toe komt een leerling vertellen wat hij/zij gedaan heeft, en hoe goed dat heeft gewerkt. Leerlingen nemen zich dan vaak voor om een volgende keer hetzelfde te doen. Ik denk niet dat leerlingen momenteel echt nadenken over de invloed van hun keuze. Een meer uit de hand gelopen conflict evalueer ik met de leerlingen, aan de hand van het G-denken. Leerlingen zien dan in wat zij anders hadden kunnen doen. Er mag meer aandacht komen voor het zelfstandig door leerlingen evalueren. Lkr2: Wanneer een conflict uit de hand loopt, benadruk ik dat de leerling zelf heeft gekozen voor het gedrag. De leerlingen hebben het besef dat dit inderdaad de eigen keuze was en willen het oprecht een volgende keer anders doen. Bij een 'goed' conflict denk ik niet dat de leerlingen zelf evalueren, maar geef ik daar zelf ook maar weinig aandacht aan.
<i>Verbeteren gedrag</i>	LKR1: Wanneer eenzelfde situatie voorkomt en het is de vorige keer goed opgelost, heb ik diverse leerlingen al gebruik zien maken van herhaling. Dit waren dan ook vaak de leerlingen die bij mij kwamen vertellen wat ze gedaan

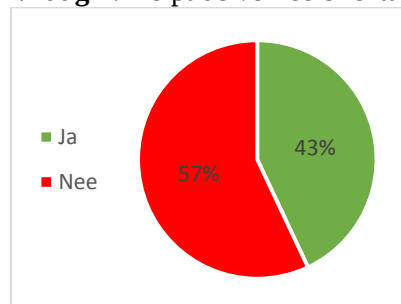
	hadden en hoe goed het was afgelopen. Bij andere leerlingen heb ik dit minder gezien. Ik denk dan ook dat leerlingen vooral leren van de positieve ervaringen, en minder van de negatieve ervaringen.
	Lkr2: Hier ben ik mezelf eigenlijk niet zo bewust van en heb ik ook niet zoveel op gelet. Dit zal ik de komende cyclus meer doen.
<i>Conclusie doel/inhoud</i>	LKR1: Ja, ik zie de beginnende stappen waarin dit model de zelfregulatie van leerlingen bevordert. Ik zie namelijk dat wanneer leerlingen bewust de stappen van het model doorlopen, blijven leerlingen rustiger en escaleren conflicten niet of minder snel. Om deze stappen bewust te kunnen doorlopen is nog sturing en stimulans van buitenaf nodig. Ik denk dat er focus mag komen liggen op het 'denken aan het model', 'evalueren van je gedrag' en het 'wat ga je hiervan meenemen naar de volgende keer en het dan ook daadwerkelijk doen'. Het oefenen van het model heeft denk ik ook gewoon wat tijd nodig.
	Lkr2: Ja, zeker. Al is hiervoor nog sturing nodig. Ik wil proberen deze zelf meer te gaan geven komende tijd, maar ook de leerlingen hiertoe uitdagen. Leerlingen moeten vaker denken aan het model en het dan gebruiken. Wanneer het model eenmaal gebruikt wordt (met nu nog wat hulp), zie ik voortuitgang in de zelfregulatie. Nu is het dan nog niet helemaal zelfregulatie, maar als we die sturing straks kunnen afbouwen, zal deze zeker ontstaan.
Verwachtingen	
<i>Visueel</i>	LKR1: Ik merk dat alle leerlingen correct aan mij kunnen vertellen hoe het model in elkaar zit. Ik denk dat de visuele ondersteuning daarbij een toegevoegde waarde heeft. Ik zou hierin geen aanpassingen doen.
	Lkr2: Het model is duidelijk voor alle leerlingen. Ik merk dat ze de visuele ondersteuning prettig vinden, doordat ze soms niet praten over de bijbehorende woorden, zoals 'rust', 'geprikeld', e.d. maar praten in kleuren. Ik zit in groen, rood, etc.
<i>Laagdrempelig</i>	LKR1: Ik denk het model voor alle leerlingen begrijpelijk zou moeten zijn, maar dat ook is. Je zou evt. nog iets meer in kunnen gaan op de gevoelens bij bepaalde fasen, zodat deze woorden als 'geïrriteerd' en 'escalatie' ook bij taalzwakke leerlingen volledig duidelijk worden. Alle leerlingen zouden het model moeten kunnen gebruiken. Momenteel is daarbij nog sturing nodig, omdat het nog niet ingeprent zit, maar ik verwacht dat dit op den duur nog wel komt.
	Lkr2: Ik denk dat de taal receptief voor iedereen duidelijk is; ze begrijpen de taal. Ik denk echter niet dat alle leerlingen deze taal productief zullen gaan gebruiken. Dat is in principe geen probleem, maar verwacht dit ook niet. Ik ben van mening dat alle leerlingen het model kunnen gebruiken. Dit zouden ze qua niveau, woordelijke en visuele ondersteuning moeten kunnen. Hier gaat wel wat tijd overheen omdat ze nog moeten leren omgaan met het model.
<i>Algemeen</i>	LKR1: Ik ben momenteel tevreden met het model. Aan al mijn verwachtingen wordt op dit moment voldaan.
	Lkr2: Ik vind het prettig dat de poster wit is, waardoor het rust geeft in de groep. Ik vind het prettig dat er zoveel vanuit de leerlingen is gekomen, waardoor ze betrokken zijn bij de groep. Ik heb momenteel geen verwachtingen waaraan nog niet voldaan is.
Praktische bruikbaarheid	

<i>Doelgroep</i>	LKR1: Ja, het model sluit aan bij de doelgroep. Het is aansprekend en makkelijk bruikbaar voor de leerlingen.
	Lkr2: Ik vind het model zoals het nu is passen bij de doelgroep. Ik zou er momenteel niets aan veranderen.
<i>Tijd</i>	LKR1: Ik probeer het model eigenlijk altijd te benoemen als ik zie dat leerlingen het lastig krijgen en in een conflict terecht komen. Alleen als leerlingen naar mijn mening al te boos zijn om nodig een keuze te maken, gebruik ik het niet. Ik benoem het model denk ik gemiddeld 10+ keer per dag. Momenteel kost het nog veel tijd omdat de leerlingen sturing nodig hebben bij het eraan denken en het gebruik ervan. Ik verwacht dat dit in de loop der tijd zal afnemen.
	Lkr2: Ik gebruik het model minder dan ik zou willen, omdat ik er zelf ook nog aan moet wennen. Ik kies er met name voor als ik zie dat er iets gebeurt waardoor leerlingen geprikkeld (kunnen) raken. Ik denk dat ik het ongeveer 3 keer per dag inzet nu, maar denk dat ik hem wel 20 keer per dag in zou kunnen zetten. Nu kost het inzetten nog wel veel tijd omdat je de kinderen moet helpen bij het gebruik en de te nemen stappen. Niet dat dat slecht is, want door dit klassikaal te doen, leren de andere kinderen ook.
<i>Implementatie</i>	LKR1: Ja! Het lukt bij mij al redelijk. Nu kost het nog wel wat tijd, maar zeker op den duur zal dit afnemen wanneer de leerlingen het meer zelfstandig kunnen. Hierdoor zal de implementatie ook gemakkelijker worden.
	Lkr2: Ik begrijp het model volledig. Al moet ik er nog wel aan denken om het in te zetten; het zit nog niet in mijn systeem.
Overig	
<i>Knelpunten</i>	LKR1: De grootste knelpunten voor mij op dit moment zijn toch wel de sturing die de leerlingen nodig hebben. Dit momenteel vooral bij het denken aan het gebruik van het model en het evalueren van het model. Naar mijn mening zijn daar de grootste winstpunten te behalen. Ik denk dat je met de leerlingen moet overleggen hoe dat te doen, omdat zij de uitvoerders zijn en dus gemotiveerd moeten zijn om iets te doen.
	Lkr2: Alle knelpunten die ik had zijn benoemd. Deze liggen momenteel vooral in het denken aan het model. Ook moet ik daar zelf meer aan denken.
<i>Suggesties</i>	LKR1: Ook al benoemd, maar: concretisering van de begrippen voor taalzwakke leerlingen.
	Lkr2: Geen nieuwe suggesties. Als die komen, meld ik me.
<i>Op-/Aanmerkingen</i>	LKR1: Ik vind het een goed model, waarvan de basis absoluut staat. Hier en daar gaan we nu bijschaven, zodat het nog beter wordt.
	Lkr2: Geef de leerlingen de tijd om aan het model te wennen, dan komt het wel. Ik denk namelijk dat je echt iets goeds en doordachts hebt neergezet.

Om terug te gaan naar H5.2: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.2.3: Resultaten onderzoeksinstrument D

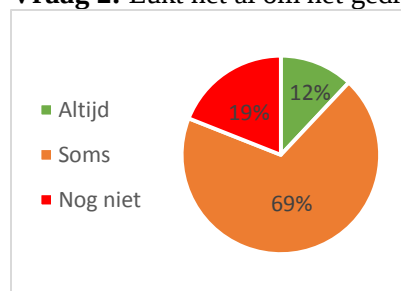
Vraag 1: Helpt de verkeerslichttrap jou om na te denken over het gedrag dat je wilt gaan doen?



Ja: Nu denk ik aan alle stapjes die ik moet maken (2x); iemand moet mij soms wel helpen herinneren (3x); ik denk nu veel vaker na over wat ik wil doen (1x); ik deed dat al (1x).

Nee: Ik kan niet nadenken als ik boos wordt (2x); Ik kan zelf nog niet eraan denken dat ik die moet gebruiken (5x).

Vraag 2: Lukt het al om het gedrag dat je met de verkeerslichttrap gekozen hebt, ook echt te doen?

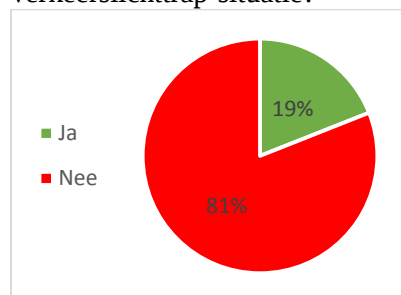


Altijd: dat deed ik al (1x); ik word niet zo snel boos, dus dat is makkelijk (1x)

Soms: Alleen als ik niet boos ben (6x); soms vergeet ik wat ik wilde doen (1x); iemand moet mij soms helpen herinneren (3x); het nog niet altijd goed gaat (1x).

Nog niet: Ik kan niet nadenken als ik boos ben en dus ook niet doen, want ik had niks bedacht (2x); ik vergeet het altijd te doen (1x).

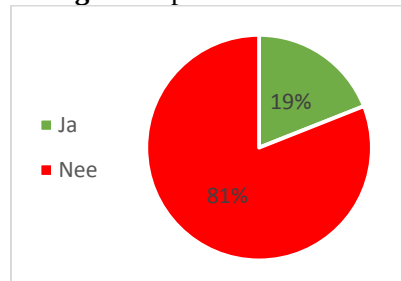
Vraag 3: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf na te denken over wat je hebt gedaan in een verkeerslichttrap-situatie?



Ja: Soms denk ik na de 'doe' hoe het is gegaan. Als het goed is gegaan, is dat fijn. (2x); De juf wil vaak samen kijken hoe het is gegaan (1).

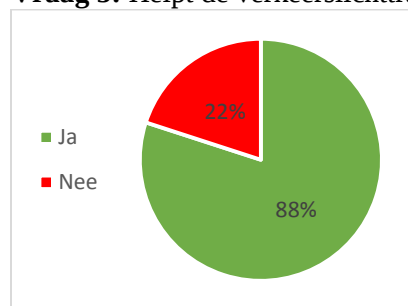
Nee: Ik doe dat nooit, eerst ook niet (3x); Je bent 'doe' dan al voorbij en dan vergeet ik het (6x); maar soms moet het wel met de juf (4x).

Vraag 4: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf je gedrag te herstellen?



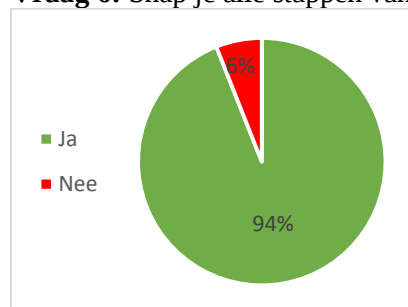
Ja: Als het goed heeft gewerkt, doe ik het nog een keer (2x); de juf zegt altijd dat ik dat een volgende keer weer kan doen (1x).

Nee: Een andere keer denk ik niet meer aan de vorige keer (6x); als het mis was gegaan heeft dat toch geen zin (3x); Deze stap staat niet in het stappenplan (2x); Ik vergeet dat te doen (2x)

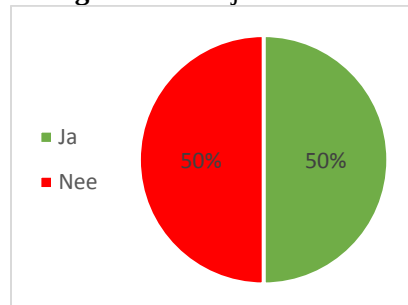
Vraag 5: Helpt de verkeerslichttrap jou om je minder snel te laten uitdagen / ruzie te maken?

Ja: Als ik de stapjes volg, helpt het best goed (7x); maar iemand moet mij soms helpen denken aan de trap (2x); eerst kon ik dat ook al goed (1x); de juf helpt mij vaak denken (2x).

Nee: Ik wordt altijd meteen boos en kan ook met de trap niet nadenken (2x); iemand moet mij helpen denken aan de trap dus nog niet zelf (2x).

Vraag 6: Snap je alle stappen van de verkeerslichttrap helemaal?

Nee: Ik kan gewoon niet eerst nadenken. Ik doe meteen en word gewoon snel boos. (1x).

Vraag 7: Gebruik je de verkeerslichttrap?

Ja: Anderen mij helpen denken (5x); iemand mij irriteert (1x); als iemand vervelend doet (1x); ik boos begin te worden (1x).

Nee: Ik kan ook zonder (1x); ik vergeet hem te gebruiken (4x); ik moet nog wennen (2x); ik word toch boos (1x).

Vraag 8: Knelpunten en suggesties

- Ik vergeet hem nog vaak, dat is vervelend. Ik wil hem wel gebruiken (1x).
- De juf moet wel vaker helpen denken (3x).
- Heb ik niet... (5x)
- Hij heeft geen zin voor mij (1x).
- De smileys zijn fijn (2x)
- Wat betekent escalatie? (1x)
- Hij lijkt op de trap van juf Silvia, daarom is hij makkelijker (1x).

2 leerlingen vulden niets in.

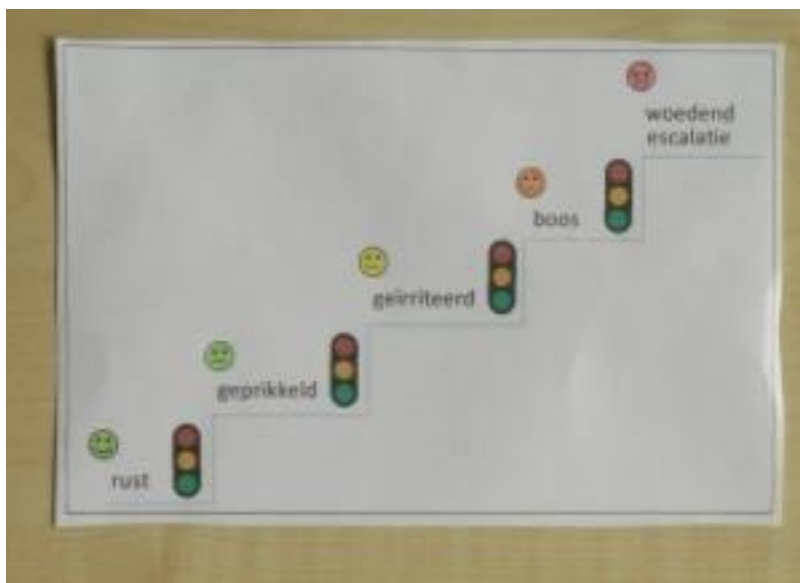
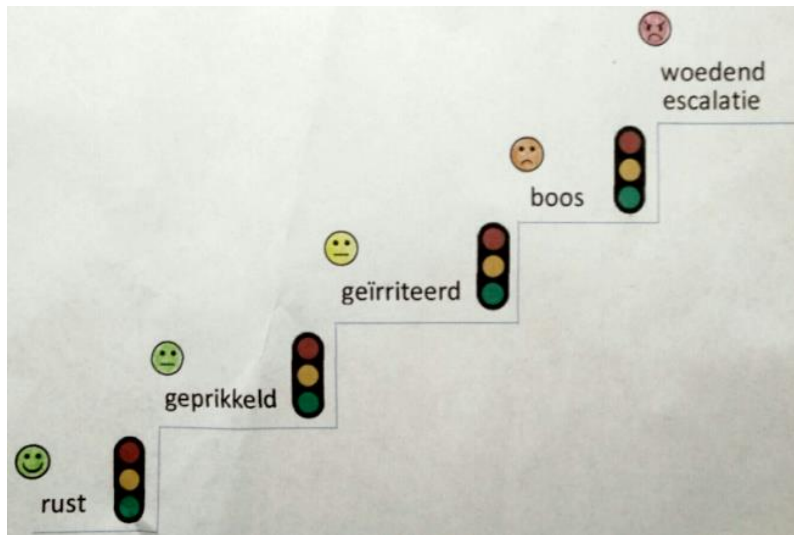
Om terug te gaan naar H5.2: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.2.4: Resultaten onderzoeksinstrument E

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Namen geïnterviewde: SdK, SR, JD, KB, TV Datum: Donderdag 19 april (13.00u) Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen het model voor het bevorderen van zelfregulatie in conflictsituaties ervaren (na cyclus 2).	
Inhoud afgestemd op doel	
Keuze gedragsmogelijkheden	Drie van de vijf leerlingen gaven aan het lastig te vinden om aan de verkeerslichttrap te denken en één leerling gaf aan dat zij er al een aantal keer aan had gedacht. De leerlingen vonden dat wanneer ze de trap eenmaal (met of zonder hulp) gebruiken, hij wel hielp om over het eigen gedrag na te denken. De leerlingen dachten dat ze er gemakkelijker aan zouden denken bij een geheugensteuntje door klasgenoten, door elke ochtend even te bespreken of door iets op hun tafel te plakken.
Realiseren gedrag	Drie van de leerlingen geven aan dat ze vaak wel even herinnerd moeten worden aan hun 'gekozen' gedrag, maar dat het er ook wel aan ligt in welke fase van de escalatieladder ze zitten; als ze te boos zijn, kunnen ze niet meer denken en niet meer doen wat ze bedacht hadden. Eén van de leerlingen geeft aan dat hij of rustig of boos is en niets ertussen zit. De vijfde leerling geeft aan dat het haar altijd al wel lukt. De leerlingen denken dat de eerder benoemde geheugensteuntjes ook zullen werken om het gekozen gedrag vaker te realiseren.
Evalueren gedrag	Vier leerlingen geven gelijk aan dit nooit te doen, in ieder geval nooit zelfstandig en maar af en toe met de juf. Zij denken wel dat het nut heeft om na te denken over je gedrag omdat 'je zo denkt voor de volgende keer over wat goed is gegaan en wat nog niet', aldus SR. Eén leerling geeft aan dat zij wel eens uit zichzelf naar de juf gaat om te vertellen wat er is gebeurd en dat zij dan dus reflecteert. Om vaker aan te reflecteren stellen de leerlingen voor dat de juf hen er meer aan helpt herinneren, of dat ze aan het einde van de dag bespreken wie er vandaag de trap gebruikt is en hoe dat is gegaan én dat ze misschien een boekje kunnen bijhouden waar ze in schrijven wat er is gebeurd en hoe ze het hebben aangepakt.
Verbeteren gedrag	Vier leerlingen zeggen direct dat het niet helpt omdat ze hun handelen ook niet evalueren, dus de volgende keer geen gebruik kunnen maken van de goede accenten en sommigen vergeten het ook. Ze geven ook aan dat het voor hun gevoel een andere keer is, dus dat de vorige keer daar niets mee te maken heeft. Een van de leerlingen geeft aan dat ze het wel probeert, maar het nog niet altijd lukt. Maar toch blijft ze het proberen. De leerlingen vinden het lastig om te zeggen wat er moet gebeuren om dit te doen. JD denkt dat ze eerst moeten evalueren om dit te kunnen doen.
concluderend	Vier van de leerlingen zeggen gelijk 'ja'. Eén van deze vier leerlingen geeft wel aan dat iemand hem moet helpen om aan het gebruik van de verkeerslichttrap te denken. De leerlingen geven aan dat je door de stappen van de trap te volgen, minder snel boos wordt omdat je goed nadenkt over wat je moet en kunt doen. Eén van de leerlingen geeft aan

	dat de trap voor hem nog niet zo helpt, omdat hij van rustig meteen naar boos gaat, waardoor het lastig is om nog goed na te denken. De leerlingen denken dat de trap nog beter gaat werken als we hem langer in de klas gebruiken, omdat nog lang niet iedereen er aan gewend is.
Verwachtingen	
<i>Verwachtingen</i>	De leerlingen vinden dit een lastige vraag en geven aan niet zoveel verwachtingen te hebben. Wel geven ze aan dat ze het fijn vinden dat ze (veel) mee mogen denken in het ontwerp, want zo is het iets wat ze ook echt graag willen doen. JD voegt eraan toe dat ze denkt dat het door de verkeerslichttrap fijner zal worden in de klas.
Praktische bruikbaarheid	
<i>Duidelijk</i>	Alle leerlingen van dit interview begrepen de trap; ze kunnen hem uitleggen zoals hij bedoeld is. TV geeft aan dat hij de smileys erg fijn vindt (hij heeft bedacht dat deze toegevoegd moeten worden).
<i>toepasbaar</i>	De leerlingen vonden de vraag die hierover ging lastig in de enquêtes omdat ze hem wel gebruiken, maar wel nog herinnerd moeten worden aan de verkeerslichttrap en dat het er ook wel een beetje aan ligt in welke fase de leerlingen zich bevinden. Vier van de leerlingen geven aan de trap te gebruiken (voor een aantal van deze leerlingen is herinnering aan het gebruik nodig). Eén leerling geeft aan hem nog niet te gebruiken, maar begint dankzij de andere leerlingen steeds meer open te staan voor gebruik van de trap. Alle leerlingen geven aan dat ze nog wel moeten wennen aan de trap.
Overig	
<i>Knelpunten</i>	Het enige knelpunt dat de leerlingen aangeven op dit moment te ervaren is het denken aan de verkeerslichttrap en dat ze er nog aan moeten wennen. Echte knelpunten met het model zelf, hebben ze momenteel niet.
<i>Suggesties</i>	Suggesties die benoemd zijn, zijn dat de leerkracht meer moet helpen denken aan het gebruik en het evalueren en alle bovengenoemde suggesties om de zelfregulatie in conflictsituaties beter te laten slagen.

Om terug te gaan naar H5.2: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.2.5: Minimodellen voor op de tafels van leerlingen

Om terug te gaan naar H5.2: vernieuwd ontwerp, [klik hier](#)

Bijlage 5.2.6: Evaluatiebriefjes

Naam:

Evaluatieblaadje

Welk gedrag heb ik laten zien?

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien?

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien?

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag?

.....

Wat neem ik mee voor de volgende keer?

.....

Ingevuld briefje

Naam: [REDACTED]

Evaluatieblaadje

Waar had ik last van? [REDACTED] *Blijft praten*

Welk gedrag heb ik laten zien? *Koptelefoon pakken*

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien? *Rustig Blijven*

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien? *Steeds Rustiger*

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag? *Hij werd stil*

.....

Wat neem ik mee voor de volgende keer? *De koptelefoon werkt*

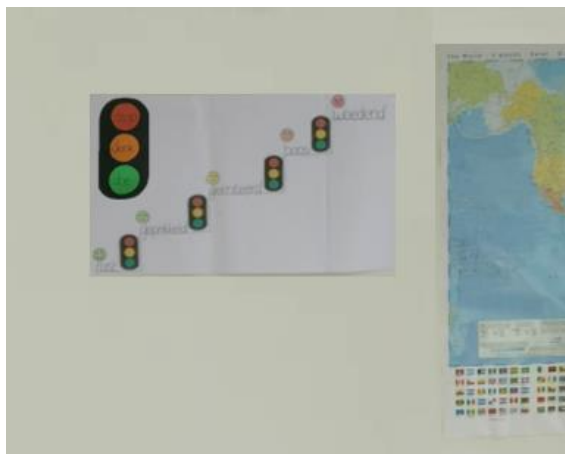
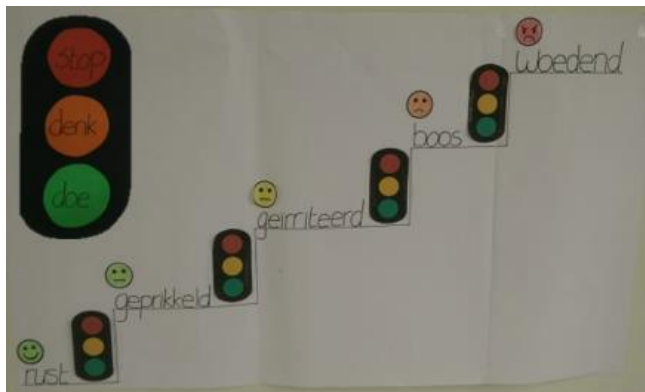
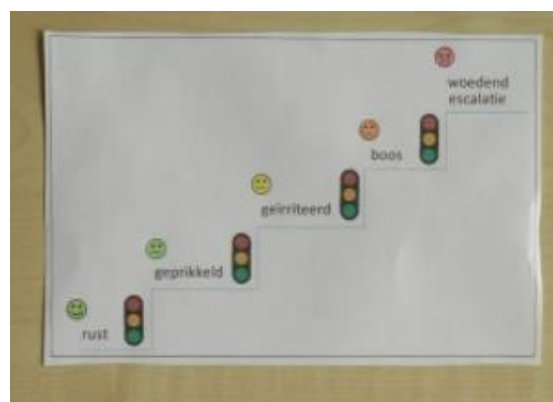
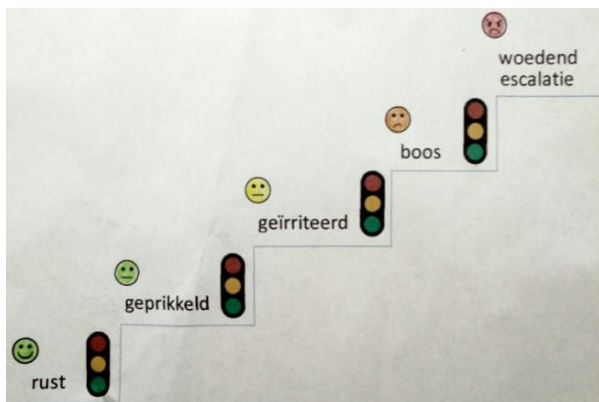
.....

Om terug te gaan naar H5.2: ontwerp, [klik hier](#)

Bijlage 5.3 (bijlagen die horen bij cyclus 3 in hoofdstuk 5)

Bijlage 5.3.1: Ontwerp cyclus 3

Hieronder zijn de onderdelen die horen bij het ontwerp van cyclus drie, te zien. Het ontwerp van cyclus 3 bestaat uit: een model, een minimodel, evaluatieblaadjes.

Het model:**Het minimodel**

Evaluatieblaadjes

Naam:

Evaluatieblaadje

Welk gedrag heb ik laten zien?

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien?

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien?

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag?

.....

Wat neem ik mee voor de volgende keer?

.....

Om terug te gaan naar H5.3: uitvoeren, [klik hier](#)

Bijlage 5.3.2: Resultaten onderzoeksinstrument C

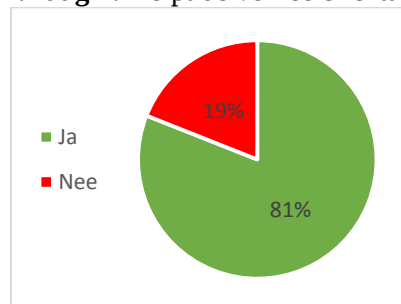
Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Naam geïnterviewde: LKR1 (groepsleerkracht); Lkr2 (groepsleerkracht). Geïnterviewd in twee individuele groepsinterviews, maar interviews weergegeven in één format. Datum: LKR1: donderdag 24 mei (15.30u) Lkr2: donderdag 24 mei (16.00u) Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerkrachten het model, om de zelfregulatie van de leerlingen in BB1 tijdens conflictsituaties te bevorderen, ervaren (aan het einde van cyclus 3).	
Inhoud afgestemd op doel	
Keuze gedragsmogelijkheden	LKR1: Ten opzichte van het vorige model denken de leerlingen veel vaker zelf aan het model. Dat is positief. Wat nu opvalt is dat leerlingen het lastig vinden om zelfstandig goede gedragsmogelijkheden te bedenken. Ik merk dat ik richtvragen moet stellen en bij sommige leerlingen zelf keuzemogelijkheden aan moet geven, om tot een goede keuze van gedragsmogelijkheden te komen. Misschien kunnen mogelijke gedragsmogelijkheden dus nog een keer heel concreet aan bod komen.
	Lkr2: De leerlingen denken al veel vaker aan het model, dat is fijn, want dan zijn ze dus al gewend en hebben je aanpassingen gewerkt. Ik merk alleen wel dat de leerlingen het lastig kiezen vinden wat ze moeten doen. Wanneer je de leerlingen een aantal keuzemogelijkheden geeft, gaat het goed, maar deze zelf bedenken is nog lastig voor ze. Daarnaast wil ik ook meer begeleider zijn van het kiezen in plaats van leider, ik vind het soms nog wel lastig om te begeleiden in het kiezen. Ik moet meer rust hiervoor nemen zodat de leerlingen zelf kunnen denken.
Realiseren gedrag	LKR1: Bijna alle leerlingen realiseren het gedrag dat ze bedacht hadden. Hierdoor merk ik dat er een aanzienlijke vermindering is in conflictsituaties. Zelf zit ik nog wel bovenop deze situaties omdat ik wil zien wat er daadwerkelijk gebeurt en de leerlingen directe feedback op hun handelen wil kunnen geven. Ik moet misschien iets meer afstand bewaren daarin. Ik merk dat ik het lastig vind om geen leider, maar alleen begeleider te moeten zijn.
	Lkr2: Wanneer de leerlingen eenmaal een keuze hebben gemaakt, lukt het veel kinderen, mits ze niet te boos zijn, om het gekozen gedrag uit te voeren. Soms helpen leerlingen elkaar hier ook bij. Ik merk dat ik steeds gemakkelijker wordt in het loslaten van de kinderen en minder op het gedrag zit.
Evalueren gedrag	LKR1: Ik denk dat de leerlingen in 80% van de conflictsituaties voortaan bij mij komen om een evaluatiebriefje te halen. Een enkeling hoeft ik er maar aan te herinneren. Wanneer leerlingen heel boos zijn, laat ik de briefjes even zitten en ga ik wanneer ze zijn afgekoeld met de leerling(en) in gesprek. Wat opvalt wanneer ik de briefjes bespreek is dat niet alle briefjes goed worden ingevuld, hierdoor is het rendement niet zo groot als zou kunnen en moeten.

	Lkr2: dit doen de leerlingen veel meer dan in de vorige cyclus. Leerlingen komen vaak briefjes halen. Soms heb ik niet door dat er iets is geweest, maar dan komt een leerling toch een briefje halen. Ik merk dat niet alle brief ingevuld worden zoals ik het graag zou zien. Ik wil een meer concreet en duidelijk antwoord, waarop de leerlingen in een volgende situatie door kunnen borduren. Als ik met leerlingen over deze, maar over goede evaluatiebriefjes in gesprek ga, merk ik dat ik weer meer leider wordt: ik vertel wat goed is en hoe het zou moeten zijn gegaan. Hier zou ik nog wel wat aandacht in willen steken.
<i>Verbeteren gedrag</i>	LKR1: Omdat nog lang niet alle briefjes goed, duidelijk én volledig worden ingevuld, is hierin nog winst te behalen.
	Lkr2: Ik denk dat dit nog verbeterd kan wanneer de evaluatiebriefjes meer concreet en duidelijk worden ingevuld. Want deze vraag heb je eigenlijk letterlijk op de briefjes staan. Wel merk ik hierin al verbetering. Als ik soms vraag waarom doe je dit, zeggen leerlingen: 'omdat dat de vorige keer zo ook goed ging'.
<i>Conclusie doel/inhoud</i>	LKR1: Ja! Het verschil tussen de vorige cyclus en deze cyclus is groot, kinderen reguleren zichzelf veel meer. Regelmatig hoor je ook kinderen naar elkaar benoemen dat ze de verkeerslichttrap moeten gebruiken of ze geven feedback op het handelen van de ander, waardoor ze samen aan het evalueren zijn. Ook andere sociale-vaardigheden worden dus getraind.
	Lkr2: Ja! Ik vind het fijn dat leerlingen al veel meer zichzelf reguleren, maar ook dat leerlingen elkaar aansporen het te gebruiken. De sfeer in de klas lijkt al wel prettiger geworden. Om nog meer zelfregulatie te creëren mag er wat mij betreft nog wat meer aandacht mogen voor gedragsmogelijkheden kiezen en voor het goed evalueren van gedrag.
Verwachtingen	
<i>Visueel</i>	LKR1: Hierin is weinig veranderd ten opzichte van de vorige keer. Ook het model op de tafels van de leerlingen is vergelijkbaar met het grote model en dus ook helemaal goed.
	Lkr2: Dit is helemaal goed. De ontwerpen zijn ook vergelijkbaar met de vorige keer. Ik merk dat het gebruik ervan steeds duidelijker wordt.
<i>Laagdrempelig</i>	LKR1: Voor sommige leerlingen is het begrijpen wel laagdrempelig maar is het op te veel verschillende plaatsen, waardoor het voor hen chaotisch wordt. Dit zijn de leerlingen met een matige ruimtelijke ontwikkeling.
	Lkr2: Je hebt n.a.v. onze feedback uit de vorige cyclus de moeilijke woorden goed uitgelegd aan de leerlingen, ook aan de taalzwakke leerlingen. Zorg wel dat het model voor alle leerlingen te begrijpen blijft, ook nu er steeds hier en daar kleine aanpassingen komen.
<i>Algemeen</i>	LKR1: Ik vind het goed dat die kleine aanpassingen n.a.v. vorige cyclus gelijk al zo veel verbetering laat zien in de zelfregulatie. Dat had ik niet verwacht! Je hebt dus goede interventies gedaan!
	Lkr2: Het voldoet nog steeds aan mijn verwachtingen! Knap hoe je alles zo precies in elkaar laat passen.
Praktische bruikbaarheid	
<i>Doelgroep</i>	LKR1: Het ontwerp sluit nog steeds aan bij de doelgroep. Blijf wel zorgen, zoals hierboven al benoemd, dat het niet te veel aanspraak doet

	op de ruimtelijke oriëntatie van leerlingen. Voor sommige leerlingen is dit lastig.
	Lkr2: Het ontwerp is eenvoudig, niet te druk en aantrekkelijk weergegeven; het sluit aan bij de doelgroep.
<i>Tijd</i>	LKR1: Ik merk dat ik het model minder vaak hoeft te benoemen omdat de leerlingen het al veel meer zelf aan het gebruiken zijn. Wel ben ik veel met het model bezig. Ik benoem door de dag heen regelmatig als ik zie dat leerlingen gebruik maken van het model en af en toe geef ik ook nog de tip om aan het model te denken. Ik denk dat ik het in mijn dagelijks handelen ongeveer 10 keer per dag benoem, maar zie dat het door de leerlingen misschien wel 30 keer per dag gebruikt wordt. Meestal bewust, maar niet altijd. Ik zet het model bewust in als ik denk dat een kind hier behoefte aan heeft (het raakt geprikkeld), maar zelf niet eraan denkt om het te doen. Als kinderen te boos zijn, zet ik het model niet in, maar handel ik vanuit mijn ervaring. Het inzetten kost mij duidelijk minder tijd dan voorheen. Lkr2: Ik merk dat ik al meer aan het model gewend ben. Maar dat ook de kinderen er al meer aan gewend zijn. Hierdoor kost het mij minder tijd om het in te zetten, maar hoeft ik het ook niet zo heel veel in te zetten omdat de leerlingen dit al veel vaker zelf doen dan in de vorige cyclus. Ik benoem het model denk ik nog een keer of 7 per dag, maar evalueer het wel veel vaker. Daarin ben ik echt gegroeid. Dit evalueren kost me nog wel wat tijd, maar dat is niet erg want ik denk dat leerlingen hier juist veel aan hebben.
<i>Implementatie</i>	LKR1: Laatst had ik het hier van Lkr2, de andere groepsleerkracht, over en toen kwam eruit dat we beiden tegen hetzelfde aanliepen. We denken dat we in basis alles begrijpen en over kunnen brengen rondom het model, maar dat we juist misschien wel het zijn van begeleider en niet meer als leider het lastigst vinden. Terwijl dit juist zo'n belangrijk onderdeel was. Hierbij zou het fijn zijn om dus wat handvatten te hebben. Lkr2: Ik merk dat ik, nu ik het model goed in mijn handelen heb geïmplementeerd, steeds meer aanloop tegen het begeleider zijn in plaats van leider. Ik vind het lastig hoe ik deze begeleidende rol vorm kan geven.
Overig	
<i>Knelpunten</i>	LKR1: Alleen de hierboven genoemde knelpunten, samenvattend: hulpmiddel voor bedenken gedragsmogelijkheden, evaluatie moet/kan beter, rekening houden met ruimtelijke oriëntatie, handvatten voor de begeleidende rol in de praktijk. Lkr2: Alles is hierboven al genoemd.
<i>Suggesties</i>	LKR1: Suggesties hebben te maken met hierboven genoemde knelpunten. Lkr2: Alles is hierboven al genoemd.
<i>Op-/Aanmerkingen</i>	LKR1: In de vorige cyclus heb je kritisch gekeken, en heb je de goede verbeterpunten eruit gepakt; blijf dit ook nu doen. Lkr2: n.v.t.

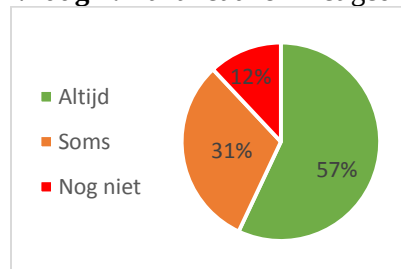
Om terug te gaan naar H5.3: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.3.3: Resultaten onderzoeksinstrument D

Vraag 1: Helpt de verkeerslichttrap jou om na te denken over het gedrag dat je wilt gaan doen?

Ja: Nu denk ik aan alle stapjes die ik moet maken (4x); ik denk nu veel vaker na over wat ik wil doen (1x); ik deed dat al (1x); alleen is het soms we lastig kiezen wát ik dan moet doen (5x); dat ding op mijn tafel helpt mij denken (2x)

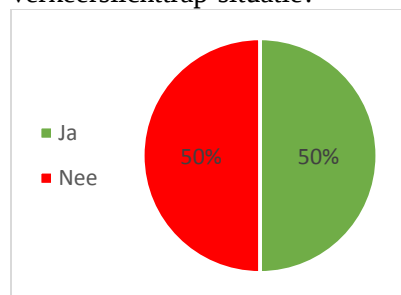
Nee: Ik ga van rust naar boos en kan dan niet denken (2x); Ik moet nog steeds een beetje wennen en wil ook zo'n plaatje op mijn tafel, dat helpt denk ik (1x)

Vraag 2: Lukt het al om het gedrag dat je met de verkeerslichttrap gekozen hebt, ook echt te doen?

Altijd: dat deed ik al (1x); ik word niet zo snel boos (1x); de stapjes laten mij denken (2x); andere kinderen helpen mij (2x); door het plaatje op mijn tafel blijf ik eraan denken om het ook echt te doen (2x)

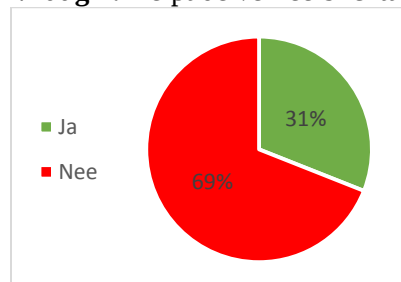
Soms: iemand moet mij heel soms nog helpen herinneren (1x); alleen als ik heel boos ben lukt het nog niet (2x)

Nog niet: Ik kan niet nadenken als ik boos ben en dus ook niet doen, want ik had niks bedacht (2x);

Vraag 3: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf na te denken over wat je hebt gedaan in een verkeerslichttrap-situatie?

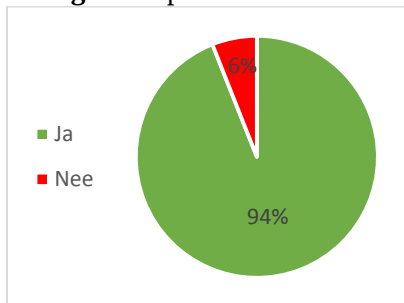
Ja: De briefjes helpen mij (2x); door de briefjes snap ik hoe ik achteraf moet nadenken (1x); ja, alleen omdat het moet (2x); de juf wil achteraf ook vaak erover praten (2x); aan het eind van de dag doen we vaak met de hele klas evalueren (1x)

Nee: Ik doe dat nooit, eerst ook niet (1x); Dat is saai om te doen (1x); Ik wil het wel, maar die briefjes zijn saai (2x); *4 leerlingen verantwoord hun antwoord niet.*

Vraag 4: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf je gedrag te herstellen?

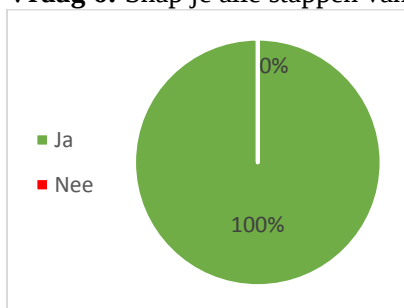
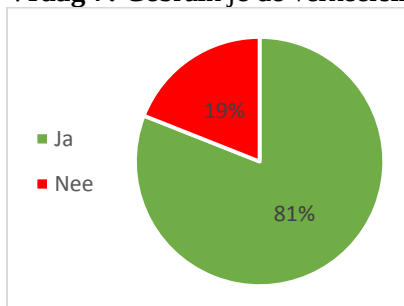
Ja: Die briefjes helpen en dan denk ik aan het briefje dat ik had (2x); Als het goed ging, doe ik het weer (1x); de juf helpt mij herinneren aan de vorige keer, dat is fijn (1x); dat voelt fijn (1x)

Nee: Ik doe ook niet nadenken over hoe het was gegaan, dus dat gaat niet (3x); dat is een andere keer dan eerst (2x); gewoon (1x); ik begin vaak weer onderaan en denk dan niet aan een andere keer (1x); ik vergeet aan een andere keer te denken (3x)

Vraag 5: Helpt de verkeerslichttrap jou om je minder snel te laten uitdagen / ruzie te maken?

Ja: De stapjes helpen mij (5x); ik kan precies zien wat ik moet doen als er iets gebeurt (1x); heel soms moeten ze me helpen denken (1x); soms fluistert SR tegen mij 'denk aan de trap' en dat helpt (1x); eerst kon ik dat ook al goed (1x); ik denk nu goed na over wat ik kan doen (2x); gewoon (1x); nu ga ik vaak even iets anders doen of weg (1x); ik vraag gewoon of ze willen stoppen en vaak lukt dat (1x); *1 leerling verantwoordt niet.*

Nee: Ik wordt altijd meteen boos (1x)

Vraag 6: Snap je alle stappen van de verkeerslichttrap helemaal?**Vraag 7:** Gebruik je de verkeerslichttrap?

Ja: ik naar mijn blaadje op tafel kijk (2x); iemand mij helpt denken (2x); iemand iets doet dat ik niet leuk vindt (4x); ik boos begin te worden (1x); ik ruzie krijg (1x); iemand mij irriteert (1x); de juf zegt dat ik hem beter even kan gebruiken (1x); soms heb ik niet door dat ik hem gebruik (1x)

Nee: ik word toch boos (1x); hij is soms lastig want hij is overal (1x); ik moet nog een beetje wennen (1x).

Vraag 8: Knelpunten en suggesties

- Dat briefje op tafel is fijn (2x)
- Zijn er niet (6x)
- Niet zo overal doen (1x)
- Ik wil alles dichtbij hebben (1x)
- juf L. zegt vaak wat je moet doen en dan kan ik niet kiezen, dat is niet fijn (1x)
- Ik ben hem al steeds meer gewend (2x)
- Door evaluatie ga ik nog beter nadenken (1x)

2 leerlingen vulden niets in.

Om terug te gaan naar H5.3: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.3.4: resultaten onderzoeksinstrument E

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Namen geïnterviewde: SdK, SR, JD, KB, TV Datum: donderdag 24 mei Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen het model voor het bevorderen van zelfregulatie in conflictsituaties ervaren (na cyclus 2).	
Inhoud afgestemd op doel	
<i>Keuze gedragsmogelijkheden</i>	Alle leerlingen geven aan dat zij vaker aan de verkeerlichttrap denken dan voorheen en daardoor ook vaker handelen naar de trap. Eén van deze leerlingen geeft aan dat hij wel aan de trap denkt, maar dat hij er nog niet naar handelt omdat hij meteen boos wordt en dan niet kan denken. Twee leerlingen geven aan dat het prettig is dat ze de trap nu op hun tafel zien, zo denken ze er vaker aan. Toch geven vier van de vijf leerlingen aan dat ze het nog lastig vinden om te bedenken wat voor gedrag ze moeten doen. Als oplossing hiervoor denken ze aan een blaadje (op hun tafel) waar ideeën op staan.
<i>Realiseren gedrag</i>	Drie leerlingen geven aan dat ze het gedrag dat ze bedacht hebben, ook eigenlijk altijd uitvoeren. Eén van de leerlingen voegt daaraan toe dat ze hem soms nog wel eens moeten helpen herinneren, maar dat het hem niet zo goed lukt als hij al erg boos is. De laatste leerling geeft aan dat hij, omdat hij vanwege zijn boosheid niet kan denken, dus ook geen gedrag kan uitvoeren.
<i>Evalueren gedrag</i>	Twee leerlingen geven gelijk aan dat iedereen dit al meer doet dan in de vorige cyclus, waarop twee andere kinderen reageren dat ze wel evalueren, maar nog helemaal niet goed. Vaak vullen de kinderen maar wat in en als de juf dan over het evaluatiebriefje komt praten, gaan ze pas echt evalueren. Eén leerling geeft aan dat zij het saai vindt om te evalueren. De leerlingen zijn het er wel over eens dat evalueren belangrijk is, en dat de briefjes helpen om te evalueren, maar niet iedereen vindt evalueren even leuk. De leerlingen denken dat de briefjes beter worden ingevuld als de juf er strenger op is, maar de leerlingen denken ook dat een beloning die ertegenover staat ook kan werken.
<i>Verbeteren gedrag</i>	Hierover zijn de meningen verdeeld. Twee leerlingen geven aan dat het bij hen wel helpt. Ze denken door de briefjes beter na om hun gedrag en willen de goede elementen vaker inzetten. Drie leerlingen vinden dat de verkeerslichttrap nog niet helpt om achteraf je gedrag te herstellen. Zij denken dat dit beter gaat lukken als ze er meer moeite voor gaan doen en als zij hun briefjes beter gaan invullen.
<i>Concluderend</i>	De leerlingen zijn het unaniem met elkaar eens dat de verkeerslichttrap helpt om je minder snel te laten uitdagen. De leerlingen geven aan dat dit komt omdat de te volgen stappen concreet zijn en de leerlingen zo precies kunnen zien wat ze kunnen of moeten doen én omdat leerlingen elkaar vaker helpen. Ze vinden dat er in de klas een fijne sfeer hangt.
Verwachtingen	
<i>Verwachtingen</i>	Een leerling geeft aan dat het voor hem beter helpt dan dat hij had verwacht, dat vind hij fijn. Andere leerlingen knikken instemmend.

	Twee leerlingen geven aan dat zij zich storen aan de twee leerlingen die de hele tijd zeggen dat het hen toch niet gaat lukken omdat ze steeds zeggen dat ze meteen boos worden, terwijl ze niet eens proberen rustig te doen. Hij vindt dat het model goed helpt, dus vindt dat deze leerlingen het ook moeten proberen. De aanwezig leerling die vaak aangeeft dat het hem toch niet gaat lukken geeft toe het in de komende cyclus wel te willen proberen. De andere leerlingen vinden dit fijn en vertellen heb daarbij te gaan helpen. De leerkracht gaat in gesprek met de andere leerling.
Praktische bruikbaarheid	
<i>Duidelijk</i>	Alle leerlingen geven aan dat de verkeerslichttrap helemaal duidelijk is en dat ze snappen hoe hij werkt. Hij hoeft van de leerlingen niet duidelijker meer.
<i>toepasbaar</i>	Vier leerlingen geven aan de verkeerslichttrap al te gebruiken en dat ze ook steeds beter zelf er aan denken om hem te gaan gebruiken. Twee leerlingen geven aan dat het blaadje op tafel hieraan een positieve bijdrage levert. Eén leerling geeft aan dat hij nog wat moet wennen om de trap te gebruiken, maar dat hij het wel wil gaan proberen. Om de trap nog gemakkelijker bruikbaar te maken, zouden de leerlingen graag wat gedragsmogelijkheden bij elkaar opgeschreven willen hebben. De leerlingen zouden graag zien dat alle leerlingen gaan proberen de trap te gebruiken, hiervoor gaat de leerkracht met de betreffende leerlingen in gesprek.
Overig	
<i>Knelpunten</i>	De leerlingen geven aan dat zij geen knelpunten hebben die nog niet benoemd zijn. De onderzoeker benoemt dat uit de enquête blijkt dat sommige leerlingen er last van hebben dat alles op verschillende plaatsen ligt en hoe dat bij hen is. Eén leerling geeft aan dit ook te hebben. Zij vindt het lastig dat ze op de tafel, op de muur en bij het bureau van de leerkracht moet zijn. Ze heeft graag alles bij elkaar. Dat geeft haar meer rust. De andere leerlingen zeggen hier geen last van te hebben, maar kunnen het zich wel indenken.
<i>Suggesties</i>	Eén van de leerlingen geeft aan dat het model op zijn tafel fijn is, maar dat het omdat het best groot is veel ruimte inneemt. Hij vraagt zich dus af of het model op zijn tafel wat kleiner kan. Eén van de leerlingen is het hier wel mee eens, de andere drie zijn neutraal.

Om terug te gaan naar H5.3: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.3.5: Afbeelding van 'blad voor keuze gedragsmogelijkheden'

Welk gedrag kan ik kiezen?

- Vragen of hij/zij wil stoppen. 
- Zeggen dat je het niet fijn vindt. 
- Je grens duidelijk aangeven. 
- Koptelefoon op doen. 
- Negeren 
- Je aandacht ergens anders op richten. 
- Leuke dingen gaan doen (afleiding). 
- Je tafel verschuiven. 
- Een andere plaats zoeken. 
- Weglopen van de vervelende persoon. 
- De juf om hulp vragen. 
- Een time-out nemen. 

Om terug te gaan naar H5.3: vernieuwd ontwerp, [klik hier](#)

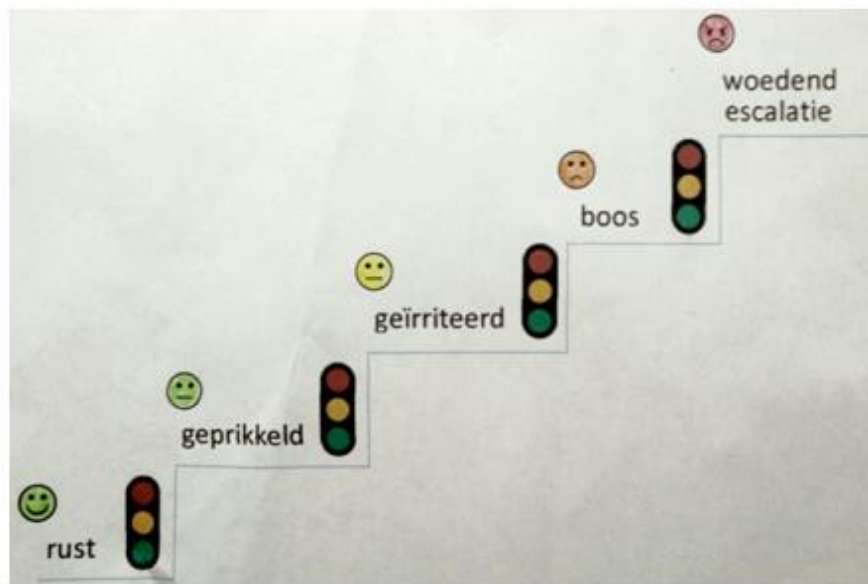
Bijlage 5.3.6: Verkeerslichttrap-boekje

Het boekje

Verkeerslichttrap boekje



Naam:

**STOP!**

Waar heb ik last van?

DENK!

Wat denk ik?

Hoe voel ik mezelf?

Voor welk gedrag kies ik?

Wat zijn de gevolgen daarvan?

DOE!

Nu heb ik goed gedacht en ga ik pas doen.

Welk gedrag kan ik kiezen?

1. Vragen of hij/zij wil stoppen.
2. Zeggen dat je het niet fijn vindt.
3. Je grens duidelijk aangeven.
4. Koptelefoon op doen.
5. Negeren
6. Je aandacht ergens anders op richten.
7. Leuke dingen gaan doen (afleiding).
8. Je tafel verschuiven.
9. Een andere plaats zoeken.
10. Weglopen van de vervelende persoon.
11. De juf om hulp vragen.
12. Een time-out nemen.

Evaluatieblaadje

Welk gedrag heb ik laten zien?

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien?

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien?

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag?

Wat neem ik mee voor de volgende keer?

Voorbeeld ingevuld boekje

woedend escalatie

boos

geïrriteerd

geprikeld

rust

STOP!

Waar heb ik last van? *Thuis naakt mijn*

DENK!

Wat denk ik? *Stoppen! Thuis is stom*

Hoe voel ik mezelf? *geïrriteerd*

Voor welk gedrag kies ik? *9*

Wat zijn de gevolgen daarvan? *rustig werken*

DOE!

Nu heb ik goed gedacht en ga ik pas doen.

Welk gedrag kan ik kiezen?

1. Vragen of hij/zij wil stoppen.
2. Zeggen dat je het niet fijn vindt.
3. Je grens duidelijk aangeven.
4. Koptelefoon op doen.
5. Negeren.
6. Je aandacht ergens anders op richten.
7. Leuke dingen gaan doen (afleiding).
8. Je tafel verschuiven.
9. Een andere plaats zoeken.
10. Weglopen van de vervelende persoon.
11. De juf om hulp vragen.
12. Een time-out nemen.

Evaluatiebladje

Welk gedrag heb ik laten zien? *9*

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien? *Hoopelijk helpt het*

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien? *Trots*

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag? *Hij werkte rustig verder*

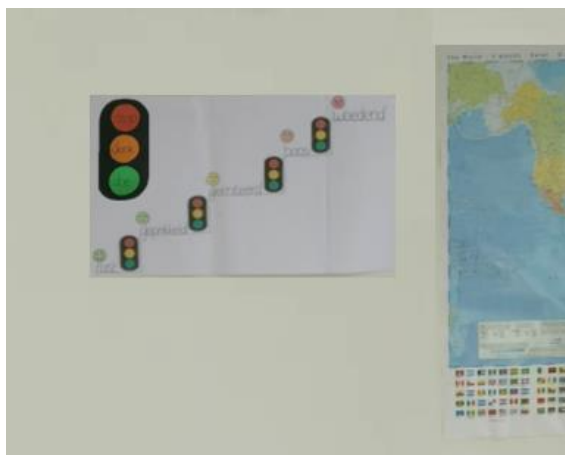
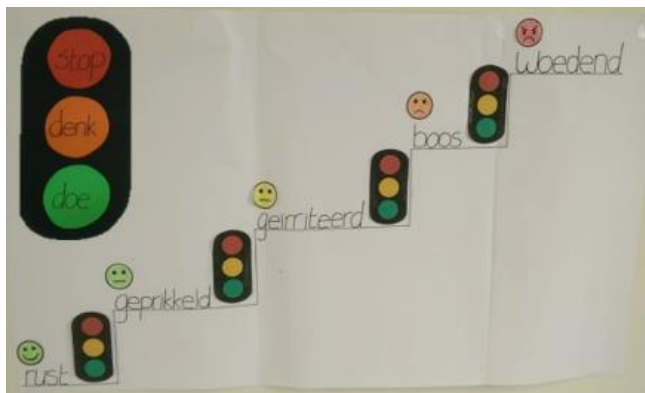
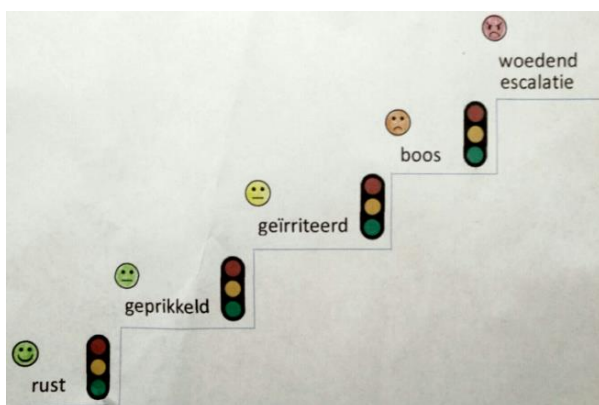
Wat neem ik mee voor de volgende keer? *Hetzelfde doen*

Om terug te gaan naar H5.3: vernieuwd ontwerp, [klik hier](#)

Bijlage 5.4 (bijlagen die horen bij cyclus 4 in hoofdstuk 5)

Bijlage 5.4.1: Ontwerp cyclus 4

Hieronder zijn de onderdelen die horen bij het ontwerp van cyclus 4, te zien. Het ontwerp van cyclus 4 bestaat uit: een model, een minimodel, evaluatiebriefjes, verkeerlichttrap-boekje, blad met keuze uit gedragsmogelijkheden.

Het model:**Het minimodel**

Evaluatieblaadjes

Naam:

Evaluatieblaadje

Welk gedrag heb ik laten zien?

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien?

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien?

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag?

.....

Wat neem ik mee voor de volgende keer?

.....

Blad: keuze uit gedragsmogelijkheden

Welk gedrag kan ik kiezen?

- Vragen of hij/zij wil stoppen. 
- Zeggen dat je het niet fijn vindt. 
- Je grens duidelijk aangeven. 
- Koptelefoon op doen. 
- Negeren 
- Je aandacht ergens anders op richten. 
- Leuke dingen gaan doen (afleiding). 
- Je tafel verschuiven. 
- Een andere plaats zoeken. 
- Weglopen van de vervelende persoon. 
- De juf om hulp vragen. 
- Een time-out nemen. 

Het verkeerslichttrapboekje



STOP!
 Waar heb ik last van?

DENK!
 Wat denk ik?
 Hoe voel ik mezelf?
 Voor welk gedrag kies ik?
 Wat zijn de gevolgen daarvan?

DOE!
 Nu heb ik goed gedacht en ga ik pas doen.

Welk gedrag kan ik kiezen?

1. Vragen of hij/zij wil stoppen.
2. Zeggen dat je het niet fijn vindt.
3. Je grens duidelijk aangeven.
4. Koptelefoon op doen.
5. Negeren.
6. Je aandacht ergens anders op richten.
7. Leuke dingen gaan doen (afleiding).
8. Je tafel verschuiven.
9. Een andere plaats zoeken.
10. Weglopen van de vervelende persoon.
11. De juf om hulp vragen.
12. Een time-out nemen.

Evaluatieblaadje

Welk gedrag heb ik laten zien?

Wat dacht ik toen ik het gedrag liet zien?

Hoe voelde ik me toen ik het gedrag liet zien?

Hoe reageerde de ander op mijn gedrag?

Wat neem ik mee voor de volgende keer?

Om terug te gaan naar H5.4: uitvoeren, [klik hier](#)

Bijlage 5.4.2: resultaten onderzoeksinstrument C

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Naam geïnterviewde: LKR1 (groepsleerkracht); Lkr2 (groepsleerkracht). Geïnterviewd in twee individuele groepsinterviews, maar interviews weergegeven in één format. Datum: LKR1: donderdag 7 juni (15.30u) Lkr2: donderdag 7 juni (16.00u) Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerkrachten het model, om de zelfregulatie van de leerlingen in BB1 tijdens conflictsituaties te bevorderen, ervaren (aan het einde van cyclus 4).	
Inhoud afgestemd op doel	
Keuze gedragsmogelijkheden	LKR1: Ik merk wederom vooruitgang. Het format dat je het opgehangen met mogelijke gedragsmogelijkheden, helpt de kinderen om zelf een bewuste keuze te maken. Ik merk dat leerlingen vaak al bezig zijn met het stoppen-denken-doen, zonder dat ik er iets van hoeft te zeggen. Natuurlijk geef ik hiervoor veel complimenten. Zelfs TV en SvdR hoeft ik alleen nog maar te zeggen 'denk' aan de verkeerslichttrap en dan maken zij zelfstandig een keuze. Ook als ik achteraf navraag waarom de keuze juist deze keuze hebben gemaakt, kunnen ze dat 8 van de 10 keer goed verantwoorden. Lkr2: Ik merk dat de die lijst met mogelijkheden voor het gedrag echt helpt. De eerste dagen waren de kinderen nog veel op deze lijst aan het kijken, maar inmiddels merk ik dat leerlingen ook al vaak keuzes voor hun gedrag maken zonder dat ze gebruik hebben gemaakt van de lijst, de mogelijkheden zijn dus al meer ingeslepen. Er zijn nog maar enkele leerlingen die je moet helpen denken aan het gebruik van de trap en moet helpen met een gedragsmogelijkheid bepalen.
Realiseren gedrag	LKR1: Ik merk dat ook nu bijna al het gekozen gedrag gerealiseerd wordt. Leerlingen helpen elkaar hier ook aan denken, dat is positief. Ze voelen zich nu dus samen verantwoordelijk voor hun gedrag. Dat komt mede omdat jij benadrukt hebt dat het gedrag hun eigen keuze is en dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun keuze. Alleen wanneer kinderen heel boos zijn kunnen het gekozen gedrag niet realiseren, maar dit is begrijpelijk en ook niet het doel. Lkr2: Het grootste deel van de leerlingen, ik denk 85%, realiseert het gekozen gedrag ook daadwerkelijk. Alleen wanneer leerlingen echt heel boos zijn, lukt dit ze niet. Ik merk ook dat na het gesprek dat er is gevoerd van TV en SvdR zij ook echt proberen de trap te gebruiken en hier voor mijn gevoel toch wel positief tegenover staan.
Evalueren gedrag	LKR1: Sinds de wedstrijd en de puntenverzameling wordt er veel beter en nog meer geëvalueerd. Ik heb voor mezelf toegevoegd dat ik leerlingen aan het einde van de dag ook nog even in tweetallen de eigen briefjes en die van hun maatje door laat kijken. Zo worden vaak situaties nogmaals besproken en geëvalueerd én is de evaluatie beter. Vervolgens bespreken we nog één of twee situaties incl. evaluatie samen en gaan we het aantal punten van de dag bekijken. De leerlingen zijn gemotiveerd om te evalueren en helpen elkaar.

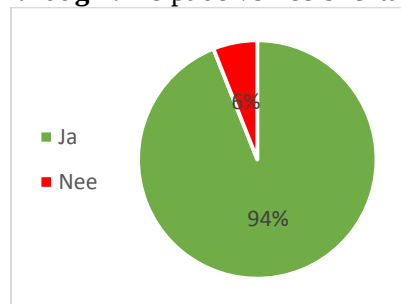
	Lkr2: Wat een verbetering! De leerlingen zijn gemotiveerd, helpen elkaar, echt top! LKR1 vertelde laatst haar manier van evalueren met de leerlingen aan het einde van de dag en daar heb ik dankbaar gebruik van gemaakt, dit werkt echt goed!
<i>Verbeteren gedrag</i>	LKR1: Doordat er goed geëvalueerd wordt en dit besproken wordt, merk ik dat er meer bewuste keuzes gemaakt worden in het gedrag en dat hierbij het gedrag van de vorige keer in meegenomen wordt. Dit merk ik omdat ik regelmatig aan leerlingen vraag waarom ze kiezen wat ze kiezen. De mate waarin dit gebeurt is goed, en vind ik momenteel niet harder nodig.
	Lkr2: Ik merk dat er veel bewuster voor bepaald gedrag wordt gekozen, en dat hierbij rekening wordt gehouden met de evaluatie van de vorige keer. Ook dit gaat dus echt een stuk beter!
<i>Conclusie doel/inhoud</i>	LKR1: Het model werkt echt! Ik zie dat de leerlingen in elke cyclus zichzelf meer gaan reguleren in conflictsituaties. Maar niet alleen in conflictsituaties, ook in gewone situaties. Laatst zei een van de leerlingen: 'maar juf, die verkeerslichttrap kan je ook gebruiken als je even verdrietig bent of geen zin hebt om te werken, hoor. Hij is niet alleen voor ruzies.' Ik denk dat dit antwoord bewijst dat het de leerlingen goed laat nadenken en dat je kunt stellen dat je hiermee de zelfregulatie in conflictsituaties bevordert. Een enkele leerling heeft momenteel nog sturing van de leerkracht nodig, door het stellen van hulpvragen, maar dat is niet erg het past bij de leerlingen en het beeld dat zij ook in lessituaties van hen hebben.
	Lkr2: Ja, absoluut! Ik merk dat er eigenlijk elke week minder conflictsituaties zijn waar ik mezelf druk om hoeft te maken, dat is fijn! Het bevordert de sfeer in de groep. Leerlingen staan klaar voor elkaar, voelen gezamenlijke verantwoordelijkheid en willen het graag goed doen en gezellig maken.
Verwachtingen	
<i>Visueel</i>	LKR1: Ik heb geen toevoegingen ten opzichte van de vorige keer.
	Lkr2: Volgens mij is er niet zoveel aan veranderd. De vorige keer was het goed en nu is het nog steeds goed.
<i>Laagdrempelig</i>	LKR1: Door het invoeren van de verkeerslichttrapboekjes voldoe je aan de behoeften die een aantal leerlingen in de groep hebben. Ik merk dat zij rustiger zijn in hun gebruik van de verkeerslichttrap omdat ze minder gebruik hoeven te maken van hun ruimtelijke oriëntatie en daardoor meer rust vinden in het gebruik van de verkeerslichttrap. Ook voor deze leerlingen is het nu eenvoudiger de trap te gebruiken omdat alles overzichtelijk bij elkaar staat.
	Lkr2: Je hebt gezorgd dat je, voor de leerlingen die dit nodig hebben, alles compact bij elkaar hebt staan. Het is wellicht een idee om zo'n boekje aan alle leerlingen te geven. Ook heb je gezorgd dat de aanpassingen die je steeds doet voor alle leerlingen duidelijk blijven en dat zij deze aanpassingen gelijk kunnen integreren in hun handelen.
<i>Algemeen</i>	LKR1: Ik vind dat je goed inspeelt op de feedback die je krijgt van ons als groepsleerkrachten en de kinderen. Je haalt er de goede punten uit en zet hier goed onderbouwde interventies op in.
	Lkr2: Aan al mijn verwachtingen wordt voldaan. Er blijft niets achter. Je neemt ons serieus.

Praktische bruikbaarheid	
<i>Doelgroep</i>	LKR1: Op dit moment sluit het ontwerp weer helemaal aan bij de doelgroep, waarbij je zelfs rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen in onze (al speciale) doelgroep.
	Lkr2: Je houdt goed rekening met de doelgroep. Het ontwerp is compact, eenvoudig te begrijpen, visueel en aantrekkelijk. Ook doen de leerlingen succeservaringen op met behulp van je ontwerp. Dit is ook erg belangrijk.
<i>Tijd</i>	LKR1: Het evalueren aan het einde van de dag doe ik heel bewust en daar neem ik op dit moment ook nog echt de tijd voor. Hiervoor heb ik gekozen omdat ik het nut van het evalueren in zie en ook de belangen hiervan voor de kinderen. Verder kost het me steeds minder tijd en is er nog maar een enkele leerling die ik moet sturen.
	Lkr2: Het kost me steeds minder tijd. Het geen wat me het meeste tijd kost, is het evalueren met leerlingen, maar verder zie je dat leerlingen zichzelf gewoon ook al veel kunnen reguleren.
<i>Implementatie</i>	LKR1: De handvatten zijn fijn. Dankzij de oplossingsgerichte vragen voel ik mezelf zekerder als begeleider. Het is fijn dat er bij elk onderdeel een paar hulpvragen zitten, zo kan je deze als basis nemen en hier zelf vanuit gaan. Ik heb het gevoel dat voor mij persoonlijk het implementatieproces prettig en goed is verlopen.
	Lkr2: Dankzij die oplossingsgerichte vragen die op het bureau zitten geplakt, merk ik dat ik handvatten heb voor het zijn van begeleider. Al merk ik ook dat ik deze vragen nu al minder nodig heb dan in de vorige cyclus omdat de leerlingen zichzelf al veel meer reguleren als toen.
Overig	
<i>Knelpunten</i>	LKR1: Ik heb voor mezelf momenteel geen knelpunten. Ik denk dat ik vooral in de gaten moeten blijven houden dat we het ontwerp blijven gebruiken en dat het niet wegebt, omdat het echt een goede impact heeft op de leerlingen. Ik heb momenteel geen knelpunten.
	Lkr2: Ik vind dat het ontwerp lekker loopt. het model geeft op dit moment de sturing die de leerlingen in hun zelfregulatie nodig hebben. Op den duur kunnen we de sturing van het model wellicht afbouwen of hoeft het model niet meer visueel omdat het dan in hun hoofd zit, maar dat is echt iets voor de langere termijn en wellicht al wel niet meer voor deze groep dit schooljaar. Ik vind dat het model goed loopt, en zou ik voor nu niets meer aan veranderen.
<i>Suggesties</i>	LKR1: Nu ik merk dat de zelfregulatie in conflictsituaties op school al erg toegenomen is, ben ik benieuwd of er een mogelijkheid is om dit te koppelen naar de thuissituatie van leerlingen. Ook denk ik dat we kritisch moeten bekijken wat we van jou onderzoek terug gaan koppelen naar ouders, zodat ook zij weten waar de leerlingen het over hebben.
	Lkr2: Ik heb geen suggesties, ik vind het erg goed gaan!
<i>Op-/Aanmerkingen</i>	LKR1: Misschien is het behalve te kijken naar hoe we dit in de thuissituatie, die bij lang niet alle leerlingen lekker loopt, kunnen doortrekken, ook wel iets om te kijken hoe deze lijn in de school kunnen implementeren. Welke onderdelen kunnen we waar doen en wat is de impact daarvan? Het zou natuurlijk mooi zijn als de kleuters

	al beginnen met zelfregulatie in conflictsituaties en niet pas in groep 6/7.
	Lkr2: Dit is een ontwerp dat ik ook volgend jaar weer mee zou nemen naar mijn groep. Ik merk dat de leerlingen er veel baat bij hebben.

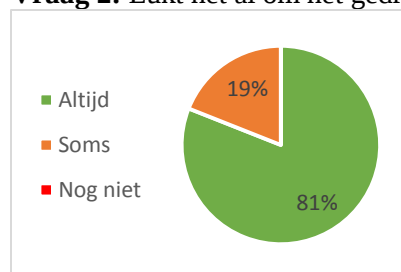
Om terug te gaan naar H5.4: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.4.3: resultaten onderzoeksinstrument D

Vraag 1: Helpt de verkeerslichttrap jou om na te denken over het gedrag dat je wilt gaan doen?

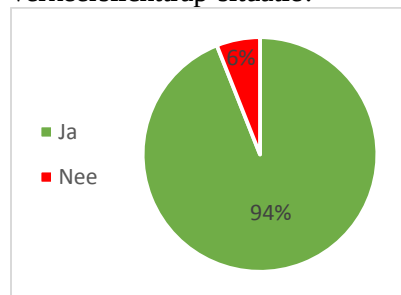
Ja: Dat blad met ideeën helpt mij (4x); soms denk ik aan wat ik de vorige keer deed (2x); Ik denk vaak aan de stapjes die ik moet maken (4x); ik denk na over wat ik wil gaan doen (1x); ik deed dat al (1x); dat blad op mijn tafel helpt mij (2x); in mijn boekje staat wat ik zou kunnen doen (1x);

Nee: Ik moet er nog een beetje aan wennen (1x)

Vraag 2: Lukt het al om het gedrag dat je met de verkeerslichttrap gekozen hebt, ook echt te doen?

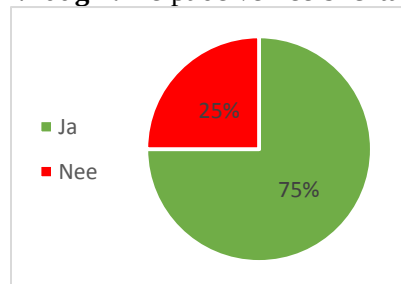
Altijd: dat deed ik al (1x); ik kies gewoon heel goed (1x); ik heb al veel geoefend met de verkeerslichttrap (1x); door het plaatje op mijn tafel, blijf ik er aan denken (3x); andere kinderen helpen mij soms nog denken (2x); ik probeer er goed op te letten (2x); *drie leerlingen vulden geen verantwoording in.*

Soms: soms moet iemand mij nog helpen denken (2x); ik moet nog een beetje wennen, maar probeer het wel altijd (1x)

Vraag 3: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf na te denken over wat je hebt gedaan in een verkeerslichttrap-situatie?

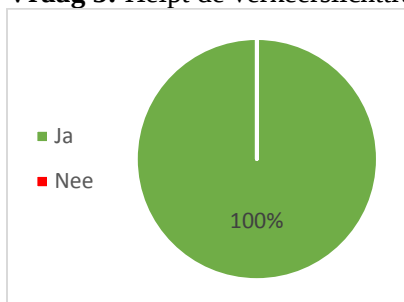
Ja: De briefjes helpen mij (3x); door de wedstrijd doe ik goed mijn best (5x); het is fijn dat andere kinderen je helpen (3x); door goed na te denken, leer je (1x); dan weet ik voor een volgende keer wat goed is (1x); nu snap ik hoe ik het in moet vullen (2x)

Nee: Ik doe het liever niet, maar van de juf en van de andere kinderen moet het vaak (1x).

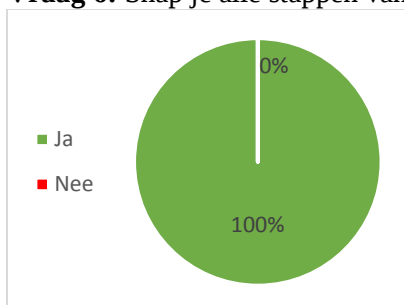
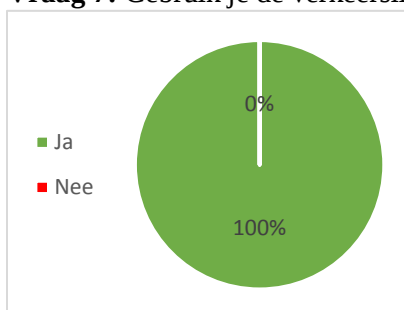
Vraag 4: Helpt de verkeerslichttrap jou om achteraf je gedrag te herstellen?

Ja: Door de briefjes weet ik wat ik vaker wil doen (2x); vaak praten we er ook nog even met de juf over (2x); zo heb ik iets goed gedaan en geleerd (1x); gewoon (1x); ik denk extra goed na door de briefjes (2x); maar zonder briefjes zou het mij ook lukken (1x); *3 leerlingen vulden geen verantwoording in.*

Nee: Soms vergeet ik eraan te denken (2x); elke keer is anders, dus heeft geen zin (1x); ik wil het wel, maar lukt niet altijd (1x).

Vraag 5: Helpt de verkeerslichttrap jou om je minder snel te laten uitdagen / ruzie te maken?

Ja: Ik moet nog wel wennen, maar het helpt (2x); andere kinderen helpen mij wel eens denken, dat is fijn (1x); eerst lukte dat ook al goed (1x); door de trap denk ik goed aan de stapjes (6x); in mijn boekje kan ik precies zien wat ik moet doen (2x); ik denk goed na over wat ik kan doen (2x); we helpen elkaar ook vaak denken (1x); ik weet wat ik nu anders kan doen om geen ruzie te maken (1x)

Vraag 6: Snap je alle stappen van de verkeerslichttrap helemaal?**Vraag 7:** Gebruik je de verkeerslichttrap?

Ja: als ik het lastig vind, pak ik meteen mijn boekje (1x); het blaadje op tafel laat met er vaak aan denken (4x); het boekje helpt mij goed te denken (1x); als ik iets niet fijn vindt (2x); als de juf zegt dat ik aan de trap moet denken (2x); andere kinderen mij helpen denken (1x); als ik boos word (1x); als kinderen vervelend doen (1x); als ik mijn boekje zie (1x); 2 leerlingen vulden geen verantwoording in.

Vraag 8: Knelpunten en suggesties

- Mag ik ook zo'n boekje? (2x)
- Helemaal goed! (2x)
- Het werkt fijn! (1x)
- Laatst deed ik het ook al toen ik geen zin had om te werken, dat kan ook (1x)
- Ik weet niets (5x)
- Ik moet nog wel een beetje wennen (1x)

4 leerlingen vulden niets in.

Om terug te gaan naar H5.4: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.4.4: Resultaten onderzoeksinstrument E

Naam interviewer: Lette van Benthum (LvB) Namen geïnterviewde: SdK, SR, JD, KB, TV Datum: donderdag 7 juni Doel: Aan het einde van het interview is bekend hoe de leerlingen het model voor het bevorderen van zelfregulatie in conflictsituaties ervaren (na cyclus 2).	
Inhoud afgestemd op doel	
<i>Keuze gedragsmogelijkheden</i>	Alle vijf de leerlingen geven aan dat het model hen helpt om na te denken over het gedrag. Twee leerlingen geven aan dat ze vaak gebruik maken van het ideeën-blad; Twee van de leerlingen geven hierbij aan dat ze vaak ook rekening houden met een oplossing in een eerdere situatie; Eén leerling geeft aan dat haar boekje haar daarbij helpt.
<i>Realiseren gedrag</i>	Vier leerlingen geven direct aan dat ze het gedrag kunnen realiseren. Eén leerling geeft aan dat hij nog wat moet wennen aan het model omdat hij het pas net is gaan gebruiken; ondanks dat vindt hij het tot nu toe wel prettig. Van de leerlingen die het gebruiken benoemen twee leerlingen wel dat ze het alleen kunnen realiseren wanneer ze nog niet te boos zijn, waarop een andere leerling reageert: 'dat is logisch, want de stoplichten hangen ook niet meer bij boos, omdat het dan niet meer lukt'. Zij verklaart dus vanuit het model hoe het komt dat je bij boosheid je gedrag niet meer kunt realiseren.
<i>Evalueren gedrag</i>	Alle leerlingen geven aan dat zij hun gedrag evalueren. Ze vertellen dat ze vergeleken met de vorige keer veel beter evalueren. Dat komt door de wedstrijd. De leerlingen vertellen dat iedereen zoveel mogelijk punten wil halen en dat ze daardoor elkaar helpen en aanmoedigen om zo goed mogelijk te evalueren. Vier leerlingen geven aan, dat nu ze goed evalueren, ook wel het nut en effect ervan inzien.
<i>Verbeteren gedrag</i>	Drie leerlingen geven aan dat zij heel bewust denken aan de vorige situatie en aan de hand daarvan hun handelen bepalen. Zij geven dan ook aan dat de evaluatiebriefjes helpen omdat je dan al een keer hebt nagedacht over wat je een volgende keer wilt gaan doen. Eén leerling geeft aan dat hij het wel doet, maar dat iemand hem er wel aan moet helpen denken, anders vergeet hij het. Soms heeft hij baat aan het denken aan een vorige situatie, soms ook niet. De vijfde leerling geeft aan dat dit voor hem nog een brug te ver is. Hij is net begonnen met het inzetten van de trap, wat hem best goed bevalt, en dan wil hij over een tijdje dit er pas bij gaan doen.
<i>concluderend</i>	Alle vijf de leerlingen zijn het erover eens dat het helpt om jezelf minder snel uit te laten dagen tot ruzie. Ook de leerling die pas sinds twee weken met de trap aan het oefenen is, is van mening dat het werkt. De leerlingen geven aan dat ze de stappen vaak precies volgen en dat het helpt. Drie leerlingen geven aan dat ze het fijn vonden dat de gedragsideeën er waren, maar dat ze nu vaak al zelf iets bedenken omdat ze dat al meer gewend zijn. Leerlingen geven aan dat ze de sfeer in de klas prettig vinden.
Verwachtingen	
<i>Verwachtingen</i>	De leerlingen geven aan dat ze het prettig vinden dat alle leerlingen nu de trap hanteren. Daarnaast zijn de leerlingen van mening dat de trap

	beter werkt als dat zij gedacht hadden. Een leerling zegt: ‘eigenlijk maar dom dat het helpt; een papiertje op de muur of op je tafel en ineens ga je beter nadenken over wat je kunt doen, raar toch?’
Praktische bruikbaarheid	
<i>Duidelijk</i>	Voor alle leerlingen is de trap duidelijk. De leerling die een boekje heeft gekregen vertelt dat dit voor haar veel prettiger is en dat ze nu in haar boekje erbij pakt zodra er iets gebeurt dat ze niet prettig vindt. Ze vindt het fijn dat alles bij elkaar staat en dat het daardoor makkelijk te gebruiken is. Andere leerlingen vragen of zij ook eens mogen proberen om met een boekje te werken.
<i>toepasbaar</i>	Alle vijf de leerlingen geven aan de verkeerslichttrap te gebruiken in verschillende situaties. Eén leerling vertelt dat hij thuis de trap laatst had gebruikt, maar dat het toen wel lastig was om een gedragsmogelijkheid te kiezen, omdat er een andere situatie was.
Overig	
<i>Knelpunten</i>	De leerlingen weten momenteel geen knelpunten te benoemen.
<i>Suggesties</i>	Een leerling vraagt of we nog een keer kunnen vragen wie de plaatjes op tafel willen en wie er boekjes willen, omdat zij graag een boekje wil uitproberen om te kijken of het daardoor voor haar nog beter gaat werken.

Om terug te gaan naar H5.4: resultaten, [klik hier](#)

Bijlage 5.5: Eindsituatie

Situatieschets eindsituatie:

- N. zit met zijn potlood T. aan te duwen.
- Leerkracht ziet de gezichtsuitdrukking van T. veranderen en wijst naar het model aan de muur.
- T. kijkt op richting het model, dit doet hij ongeveer 10 seconden. (**STOP, DENK**)
- T. vraagt aan N. wil je stoppen? Ik heb daar last van. (**DOE**)
- N. zegt: 'oh, sorry, is goed!'.
- T. loopt naar voren, naar de stapel met evaluatiebriefjes en vult er eentje in.

Aan het einde van de dag, bij de klassikale evaluatie, bespreken we bovenstaande casus. T. vertelt wat hij dacht en voelde, dat hij vervolgens 'vragen om te stoppen' als gedrag heeft gekozen (*GGGGG-denken*). Dit heeft uitgevoerd en vervolgens heeft geëvalueerd. Voor de volgende keer nam hij mee dat dit een goede oplossing was en hij wilde het dus vaker gaan inzetten.

Hoe de fasen van zelfregulatie (Kessels & Smit, 2004) hierin verweven zitten:

Fase 1: keuze gedragsmogelijkheden – T. bedenkt welk gedrag hij het beste kan kiezen.

Fase 2: realiseren gedrag – T. voert het gekozen gedrag uit.

Fase 3: evalueren gedrag – T. evalueert met behulp van het evaluatiebriefje zijn keuze, gedrag en de gevolgen.

Fase 4: verbeteren gedrag – T. bekijkt met behulp van het evaluatiebriefje en de klassikale evaluatie wat hij meeneemt voor de volgende keer.

Hoe de stop-denk-doe hierin verweven zit:

T. reageert niet gelijk op N. Voordat hij overgaat tot handelen, neemt hij eerst eventjes rust en kijkt hij in de richting van het model. Tijdens de klassikale evaluatie verwoordt hij dat hij aan het denken was over wat hij dacht en voelde. Daarna maakte T. een keuze uit zijn gedragsmogelijkheid en toen voerde hij deze pas uit. T. stopte, T. dacht en vervolgens deed hij pas iets.

Hoe het GGGGG-denken hierin verweven zit:

T. verwoordt dat hij tijdens het denken heeft gedacht over zijn gevoel en gedachten. Hierin heeft hij dus, zoals aangeleerd, het G-denken toegepast. Ook het ingevulde evaluatiebriefje is gebaseerd op het G-denken.

Hoe de voorwaarden voor ontwikkeling van zelfregulatie (Kok, 2015; Jolles, 2017) hierin zitten:

- Co-regulatie: de leerkracht wijst naar het model, maar heeft in deze casus verder geen rol.
- Sensitiviteit en positiviteit: de leerkracht signaleert het conflict tussen T. en N. en ziet de gezichtsuitdrukking van T. veranderen. Ze is sensitief doordat ze wijst naar het model. Ook sluit ze het conflict af met een duim naar beide leerlingen.
- Veiligheid: op dit moment heerst er veiligheid in de groep. Deze veiligheid wordt onder andere bevorderd door de duim van de leerkracht én het feit dat de leerkracht het conflict opmerkt en waar nodig dus in kan springen.
- Structuur: De leerkracht wijst alleen naar het model, waarop de leerling precies weet (en later ook kan verwoorden) welke stappen hij volgt. Dit getuigd van een structuur.

De overige voorwaarden (motivatie en oefenmogelijkheden) zijn niet expliciet terug te zien in deze casus, maar zijn wel in dit onderzoek gerealiseerd door de leerlingen een stem te geven (motivatie) en tijdens de implementatie (oefenmogelijkheden).

Om terug te gaan naar H5: eindsituatie, [klik hier](#).