Positief interveniëren hogere opbrengsten?

Student: Chantal van Schijndel
PCN nummer: 2081575

Master SEN (Domein Gedrag)
Begeleider: Ans Buzzoni
Mei 2013 (10094 Woorden

Inhoudsopgaven

Samenvatting		4
Hoofdstuk 1	Aanleiding en probleemstelling	5
	1.1 Persoonlijke motivatie	5
	1.2 Probleemstelling	5
	1.3 Relevantie van het thema	6
	1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	7
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader	8
	2.1 Centrale begrippen	8
	2.1.1 Pedagogisch klimaat	8
	2.1.2 Oplossingsgericht werken	10
	2.1.3 Kid's Skills	12
	2.1.4 Conclusie	13
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	15
	3.1 Doel van het onderzoek	15
	3.2 Onderzoek paradigma	15
	3.3 Onderzoeksstrategie	15
	3.4 Participanten	16
	3.5 Onderzoeksmethoden	16
	3.6 Ethische verantwoording	16
	3.7 Data analyse	17
Hoofdstuk 4	Data analyse en resultaten	18
	4.1 Deelvragen	18
	4.1.1 Resultaten deelvraag 1	18
	4.1.2 Resultaten deelvraag 2	19
	4.1.3 Resultaten deelvraag 3	23
Hoofdstuk 5	Beantwoording van onderzoeksvraag; conclusie en discussie	26
	5.1 Deelvragen	26
	5.1.1 Deelvraag 1	26
	5.1.2 Deelvraag 2	26
	5.1.3 Deelvraag 3	27
	5.2 Onderzoeksvraag	28
	5.3 Aanbeveling	28
	5.4 Discussie	29
Hoofdstuk 6	Evaluatie en reflectie	30
	6.1 Persoonlijke ontwikkelingen	30
	6.2 Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend	30
	6.3 Bijdrage van dit onderzoek aan kennisontwikkeling en probleemstelling	31
	6.4 Wat heb ik als onderzoeker geleerd	31
	6.5 Reflectie op methodologie	31
	6.6 Aanbeveling voor onderzoek	32
Hoofdstuk 7	Nawoord	34
Literatuurlijst		35
Bijlagen		37
	Bijlagen 1 vragenlijst/enquête weergegeven in een grafiek	38
	Bijlagen 2 Schaalvragen weergegeven in een grafiek	46
	Bijlagen 3 Logboek	49
	Bijlagen 4 Toets gegevens weergegeven in een grafiek	57

Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek is het in kaart brengen van de hoedanigheid van het pedagogisch klimaat in groep 8. Geprobeerd is een antwoord te vinden op de vraag wat het effect is van afgestemd handelen op sociaal emotioneel gebied van de leerkracht in samenspraak met de leerlingen. Tevens is gekeken of dit effect heeft gehad op de cognitieve prestaties van de leerlingen op reken- en spellingonderwijs.
In dit onderzoek heeft oplossingsgericht werken als leidraad gefungeerd om te komen tot verschillende interventies, het afgestemd handelen van de leerkracht.
Met de participanten, de leerlingen uit groep 8, is een gestructureerd oplossingsgericht gesprek gevoerd om te komen tot een gezamenlijk plan van aanpak.
Dit is gedurende een periode van 6 weken door de leerkracht consequent en eenduidig met verschillende interventies gestimuleerd.
Geconcludeerd kan worden dat afgestemd handelen van de leerkracht, vormgegeven met de interventies van oplossingsgericht werken, in deze groep, heeft geleid tot een beter pedagogisch klimaat en hogere opbrengsten bij zowel het reken- als spellingonderwijs. De hogere opbrengsten bij het reken- en spellingonderwijs is een interessant extra gegeven waar geen harde conclusies aan verbonden mogen worden[1]. De resultaten zijn groep afhankelijk en er is met dit onderzoek niet aangetoond dat dit ook daadwerkelijk door de interventies komt. Er kunnen ook andere oorzaken een rol hebben gespeeld.

De resultaten van dit onderzoek kunnen gezien worden als een eerste stap in de richting van een positief klassenklimaat die ook andere leerkrachten kunnen overnemen om zo te komen tot een mogelijk beter schoolklimaat.

Centrale begrippen: Oplossingsgericht werken, pedagogisch klimaat, interventies (afgestemd handelen), hogere leeropbrengsten, Kid's Skills.

[1] Op aanraden van onderzoeksbegeleider Ans Buzzoni heb ik deze bewering verder toegelicht.

Hoofdstuk 1
Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag met daarbij passende deelvragen geformuleerd. Er wordt aangegeven wat de persoonlijke motivatie is en de probleemstelling die samen de aanleiding vormen voor de onderzoeksvraag en relevantie.

1.1 Persoonlijke motivatie

Nadat ik 10 jaar geleden ben afgestudeerd als leerkracht basisonderwijs ben ik direct aan de slag gegaan. In de 10 jaren die ik nu voor de klas sta heb ik diverse nascholingstrajecten gevolgd omdat ik het belangrijk vind om bij te blijven en te ontwikkelen. Veel van deze trajecten waren gericht op gedrag. De afgelopen jaren hebben er verschillende kinderen met ernstige gedragsproblemen bij me in de klas gezeten en hierdoor ben ik nog meer geïnteresseerd geraakt in gedrag. Vorig jaar ben ik daarom begonnen met de opleiding master SEN en heb ik tevens gesolliciteerd op de LB functie gedragsspecialist.

Ik wil naast mijn taak als leerkracht meer betekenen voor kinderen, hun ouders, collega's en de school. Hoe kunnen we als school beleid maken op de sociaal-emotionele ontwikkeling en dit goed continueren en evalueren? Hieraan wil ik graag mijn steentje bijdragen. De ontwikkeling van kinderen met gedragsproblemen moet niet leerkracht afhankelijk zijn en ieder jaar mogelijk wisselen. Ik wil graag met mijn team praten over diverse gedragsproblemen en wat mogelijk is voor deze leerkrachten en kinderen. Ik wil ze graag tips geven en laten ervaren dat ook zij kunnen omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. In het kader van mijn opleiding tot gedragsspecialist hoop ik door het doen van dit onderzoek antwoorden te vinden op mijn eigen gestelde deelvragen en daarmee ook op mijn hoofdvraag.
Ik ben zelf te spreken over het oplossingsgericht werken door de positiviteit die het voor mij uitstraalt en de motivatie van leerlingen om te werken naar succes die ik heb mogen ervaren.

1.2 Probleemstelling

Maandagochtend 9.00 uur. De eerste kinderen komen bij me en vertellen over een onaardige opmerking die via een iPod gisteravond is geplaatst en die iedereen heeft kunnen lezen. Wanneer ik doorvraag heeft er inderdaad iemand een vervelende en onaardige opmerking geplaatst. Als ik vraag waarom, weet de leerling dit niet te benoemen. Ik geef aan wat ik van de situatie vind en dat ik teleurgesteld ben. Het broeit door.
Maandagmiddag 15.00 uur. We zijn aan het knutselen en ik vang een gesprek op. Ze voeren een gesprek over het "iPodincident". Ze bevragen elkaar en bedenken plannen om er nog een schepje bovenop te doen. Ik grijp in en spreek mijn vertrouwen uit dat ze er als een groep 8 leerling mee om zullen gaan.
Na school schrijf ik een mailbericht naar alle ouders met het verzoek om met hun kind thuis te praten over het (mis)gebruik van berichten via social media.

Het voorval zoals hierboven beschreven, is een van mijn praktijksituaties.
Ik wil me graag toespitsen op mijn groep. Groep 8 telt twintig leerlingen. Acht meisjes en twaalf jongens. De klas is sociaal-emotioneel onrustig. De kinderen geven zelf ook aan dat het niet altijd fijn is in de klas. Het is van belang dat het pedagogisch klimaat een andere wending krijgt.

Ik wil verschillende interventies uitproberen om de groep stabieler te krijgen en zo een prettig pedagogisch klimaat te scheppen. Ik ga op onderzoek uit naar verschillende interventies die passen bij mijn groep. Dit zal zorgen voor een hoge betrokkenheid en dat is wat ik met de leerlingen wil bereiken. Daarnaast wil ik kijken of de mogelijke verbetering van het pedagogisch klimaat van invloed kan zijn op het reken- en spellingonderwijs. Ik merk nu dat de leerlingen veel met elkaar bezig zijn waardoor ik me kan voorstellen dat het lastig is om je dan ook nog te richten op je eigen werk en verantwoordelijkheden.
Ik wil de verschillende interventies graag uitproberen, observeren hoe de leerlingen van mijn klas hiermee omgaan en evalueren wat het heeft gebracht.
Dit alles zal uitmonden in een aanpak voor groepsinterventies/werkwijzen die mogelijk hanteerbaar zijn voor andere groepen binnen de school waar het onderzoek gehouden wordt.

1.3 Relevantie van het thema[2]

In augustus 2014 gaat de wet op Passend Onderwijs in. De overheid heeft als doel om de kwaliteit en de organisatie van het onderwijs aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben te verbeteren. Ik denk dat het goed is om met deze verandering de aandacht van zowel de sociaal-emotionele als de cognitieve ontwikkeling te blijven optimaliseren. Ik denk dat een stabiel pedagogisch klimaat een basis vormt om tot ontwikkeling te komen. Basisbehoeften vormen de voorwaarden waaronder kinderen zich kunnen ontwikkelen (Stevens, 1997) De onderwijsbehoeften van leerlingen komen voor mij hierbij centraal te staan. Door de ontwikkeling van passend onderwijs zullen er meerdere onderwijsbehoeftes binnen een groep aanwezig zijn waarbij de leerkracht kan afstemmen.

Een stabiel sociaal-emotioneel klassenklimaat draagt bij aan een beter welbevinden van de kinderen. Dit kan weer leiden tot een betere cognitieve ontwikkeling.
Ik vind het belangrijk dat mijn leerlingen op allerlei gebieden ontwikkeling doormaken. Ik wil onderzoeken welke interventies mijn leerlingen aanspreken, die tot verbetering kunnen leiden van het pedagogisch klimaat. Momenteel zijn we op school bezig met het opbrengstgericht onderwijs. De nadruk wordt intensief gelegd op het behalen van hogere resultaten op de cognitieve ontwikkeling. Ik hoop dat ik kan aantonen middels dit onderzoek dat de sociaal-emotionele ontwikkeling de cognitieve ontwikkeling kan beïnvloeden en andersom.

[2] Op aanraden van onderzoeksbegeleider Ans Buzzoni heb ik het thema in groter verband uitgelicht.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Heeft afgestemd handelen[3] op sociaal emotioneel gebied door de leerkracht uit groep 8 effect op het pedagogisch klimaat en welbevinden op school?

Deelvragen;

- ✓ Welke interventies op sociaal emotioneel gebied binnen het oplossingsgericht werken zijn bekend?
- ✓ Hoe vinden de leerlingen van groep 8 het pedagogisch klimaat en wat zouden zij aan veranderingen willen zien?
- ✓ Welke effecten op reken- en spellingonderwijs heeft afgestemd handelen op sociaal emotioneel gebied?

Om het onderzoek af te bakenen, kies ik ervoor om vanuit de oplossingsgerichte werkwijze interventies te kiezen om uit te werken in mijn klas en me te verdiepen in de bijbehorende theorieën en literatuur.

[3] In de context van dit onderzoek spreken we over afgestemd handelen wanneer de leerkracht/onderzoeker haar handelen in overeenstemming met de leerlingen aanpast en oplossingsgerichte interventies toepast.

Hoofdstuk 2
Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van bestudeerde literatuur een samenvatting gegeven die betrekking heeft op de onderzoeks- en deelvragen. Om dit helder te ordenen zal er een nadere uitleg gegeven worden over de centrale begrippen. Hierbij worden keuzes die gemaakt zijn onderbouwd en onderlinge verbanden gelegd die uiteindelijk worden gebruikt om te komen tot afgestemd handelen.

2.1 Centrale begrippen

2.1.1. Pedagogisch klimaat

Het pedagogisch klimaat is het geheel van aanwezige en gecreëerde omgevingsfactoren, die invloed hebben op het welbevinden van leerlingen. Het welbevinden heeft invloed op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. De pedagogisch visie en de achterliggende waarden bepalen de manier waarop een leerkracht het pedagogisch klimaat schept. Er zijn verschillende factoren die een positief effect hebben op de ontwikkelingen van leerlingen en het leerklimaat in een klas; opdoen van positieve leerervaringen, mate van welbevinden en het stellen van grenzen.
Deze factoren beïnvloeden het pedagogisch klimaat maar zorgen ook voor het zelfbeeld van een leerling en het vermogen tot zelfregulatie. (Stevens, 1997)

Een goede sfeer in een groep gaat samen met goed pedagogisch handelen en klassenmanagement. Marzano (2010) beschrijft 4 fundamentele strategieën die aantoonbaar positieve invloed hebben op het gedrag van leerlingen in de groep.

1. Regels en routines
2. Omgaan met ordeverstorend gedrag
3. Relatie leraar – leerling
4. Mentale instelling leraar

Alle 4 hebben ze ook invloed hebben op de sfeer in de groep. Door verandering van mijn gedrag en door gebruik te maken van bepaalde interventies kan dat effect hebben op het gedrag van de leerlingen en de prestaties.
Bij de beschrijving van de strategieën door Marzano zie ik duidelijk overeenkomsten met de oplossingsgerichte aanpak, zoals de gezamenlijke verantwoordelijkheid. Door gezamenlijke doelen te stellen, is de kans op slagen groter geworden. Samen kunnen we er voor zorgen dat de sfeer beïnvloed wordt. Een andere overeenkomst is het gedrag van de leerkracht met het omgaan met ordeverstorend gedrag. Het gedrag van de leerkracht is van wezenlijk belang. Zonder goede relatie zal het moeilijk zijn om te werken aan ordeverstoringen en regels en routines. Hier zullen we eerst aan moeten werken. Ik ben me ervan bewust dat individuele leerlingen specifieke behoeften hebben. Door een goede relatie wordt de sfeer in de groep positief beïnvloed. Zonder goede relatie heeft het geen zin om allerlei interventies te plegen om de sfeer te verbeteren.
Tenslotte is de juiste mentale houding een duidelijke overeenkomst. Kijk door een andere bril naar je eigen handelen. Probeer negatieve gedachten/verwachtingen om te zetten in positieve.

Een goed pedagogisch klimaat is aan een aantal kenmerken te herkennen volgens Brandsma en Bos (1994). Deze zijn, zoals eerder al aangegeven, niet van buitenaf waar te nemen. Door je te bevinden in de klas zelf, het afnemen van observaties en ondervragen van docenten en de leerlingen kan men erachter komen of er sprake is van een dan wel goed of onveilig pedagogisch klimaat.

Brandsma en Bos (1994) hebben enkele van deze kenmerken op een rij gezet.

1. Acceptatie tussen leerlingen en docent
   De leerlingen voelen zich geaccepteerd door elkaar en door de docent; zij hebben het gevoel dat zij in hun waarde worden gelaten en zichzelf kunnen en mogen zijn.
   De docent voelt zich geaccepteerd door de leerlingen; de docent kan het beroep op een ontspannen en prettige manier uitvoeren.
2. Er heerst een ontspannen sfeer in de klas
   De leerlingen voelen zich vrij om interactief te zijn met elkaar en met de docent.
   Er is ruimte voor ontspanning, zoals grapjes, in de klas.
   De leerlingen tonen weinig tot geen weerstand wanneer de docent hen iets vraagt.
3. Leerlingen werken aan hun zelfvertrouwen (Positieve feedback)
   De docent gaat er vanuit dat het kind van nature goed is; het kind wordt positief benaderd.
   De docent stimuleert om de leerlingen positief naar zichzelf en anderen te kijken.
   Leerlingen zijn zich bewust van het effect van het geven van complimenten aan zichzelf en aan anderen.
4. Leerlingen voelen zich prettig in de klas en gaan met plezier naar school
   De leerlingen zijn vaker opgewekt in de klas dan dat zij terneergeslagen zijn.
   De leerlingen komen meer dan regelmatig opgewekt de klas binnen.
5. Er wordt rekening gehouden met elkaar
   De leerlingen in de klas zijn bewust van elkaars aanwezigheid, gevoelens en emoties. Dit kan zich uiten in: weinig tot geen pesterijen; opkomen voor elkaar; elkaar complimenteren; aan elkaar denken wanneer iemand bijvoorbeeld afwezig is; bereidheid om elkaar te helpen.
6. Leerlingen zijn in staat om met elkaar samen te werken op een positieve manier
   De leerlingen werken samen op een manier waar zij elkaar in hun waarde laten en rekening houden met elkaar. Dit kan blijken uit: weinig tot geen commentaar leveren wanneer er samengewerkt moet worden; complimenten geven tijdens de samenwerking; weinig tot geen commentaar leveren naar elkaar tijdens de samenwerking.
7. Leerlingen zijn sociaal in de omgang met anderen
   Zij laten andere leerlingen toe in hun spel.
   Zij benaderen en begroeten andere leerlingen en docenten op een prettige manier; zonder kwade bedoelingen, met een open houding en vriendelijk.
   Zij zijn in staat om rekening te houden met elkaars gevoelens. (Brandsma & Bos, 1994, pag.22)

De leidinggevende stijl is van invloed op de inrichting van het pedagogisch klimaat. Er zijn 3 stijlen van leidinggeven; de autoritaire stijl, de laissez-faire stijl en de democratische stijl (Stevens, 1997). Bij de autoritaire stijl stelt de leerkracht duidelijke grenzen en krijgen de leerlingen niet te veel ruimte. De laissez-faire stijl stelt de leerlingen de mogelijkheid om zelf voor een groot deel te bepalen wat er gebeurt terwijl bij de democratische stijl beide partijen ruimschoots aan bod komen. Er is ruimte voor meningen en ideeën van zowel leerlingen als leerkrachten.

Zelf hanteer ik een mengeling van de laissez-faire stijl en de democratische stijl. Het hangt af van de activiteit en het moment. De leeftijd van de doelgroep waarmee ik werk, vraagt om een eigen inbreng. Vanuit de rol als observator kan gerichte feedback gegeven worden op het proces in plaats van het product. Juist het proces wil ik benadrukken bij de leerlingen. Ik vind dat de leerlingen veel kunnen leren op weg naar het product. Denk hierbij bijvoorbeeld aan samenwerken en zelfregulatie. Ik hecht er veel waarde aan om optimaal te blijven functioneren en ontwikkelen op school. Ik vind mijn aandeel in het leven en de ontwikkeling van een leerling in mijn klas groot. Het is een grote verantwoordelijkheid waar ik zorgvuldig mee omga. Onderzoek van Marzano, R.J. (z.d.) "*Wat werkt op school*" ondersteunt mijn visie. Hij vergeleek 35 onderzoeken om te concluderen welke factoren, op drie niveuas; leerlingniveau, schoolniveau en leerkrachtniveau, nu werkelijk van invloed zijn op de

ontwikkeling van de leerling. Het leerkrachtniveau heeft uiteindelijk de meeste factoren van invloed. Goed onderwijs en leerkrachtgedrag zijn de belangrijkste zones van invloed. (Onderwijsraad, 2010) Dit komt overeen met mijn visie en het onderzoek van Marzano R.J (z.d).

Het is belangrijk om pedagogische doelen met elkaar uit te wisselen om tot eenzelfde inzicht te komen. Zodra alle betrokkenen van een leerling weten welke waarden en normen met de daarbij afgesproken regels en afspraken er in de school gelden, wordt het verwachtingspatroon afgestemd. Een school is niet alleen een leeromgeving maar vooral ook een leefomgeving. Een van de basisbehoeften van leerlingen is dat het zich veilig voelt. Het is tegelijk ook een voorwaarde voor de ontwikkeling van de leerling. Een goed pedagogisch klimaat wordt in grote mate bepaald door relaties. Daarbij geeft de leerkracht vertrouwen, is authentiek, heeft aandacht voor de leerlingen, heeft respect voor leerlingen en bevorderd onderling respect tussen leerlingen, zorgt voor een ordelijke en functionele leeromgeving, stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, stelt regels op en schept duidelijkheid en zorgt voor structuur in de klas. Regels die opgesteld zijn in de school en in de klas moeten gehandhaafd worden. Dit kan het beste door middel van korte en gerichte interventies. Belonen en straffen kunnen hierbij helpen (Stevens, 1997). Ik vind het belangrijk om mijn handelen af te stemmen op de behoeften van mijn leerlingen. Door gesprekken te voeren met mijn leerlingen over hun behoeften en doelen probeer ik een relatie op te bouwen waarbij alle betrokkenen zich competent voelen. Soms gaat het mis, maar ook daar leren mijn leerlingen van.

De drie psychologische basisbehoeften volgens Stevens (1997) die motivatie voeden: de behoeften aan relatie, aan competentie en aan autonomie. Ook stelt Stevens (1997) dat deze behoeften bij ieder mens permanent aanwezig zijn en moeten worden gehonoreerd wil er sprake zijn van intrinsieke motivatie om verder te gaan in ontwikkeling.

De intrinsieke motivatie wil ik graag stimuleren door de juiste interventies toe te passen tijdens mijn onderzoek. Vanuit het standpunt van Stevens (1997) dat iedere leerling zelf graag vooruit wil heb ik me verdiept in het oplossingsgericht werken. Tijdens mijn eerste studiejaar M SEN heb ik OGC2 (oplossingsgerichte gespreksvoering) gevolgd. Ik was meteen enthousiast en zag tijdens het uitvoeren van de praktijkopdrachten dat het iets deed met de leerlingen en collega's. Het praten over de momenten waarop het goed ging en het probleem even minder zichtbaar was gaf een collega nieuwe inzichten met mogelijkheden. Door gericht vooruit te kijken in plaats van achteruit kreeg deze ervaring voor zowel mijn collega als ik een positieve lading.

2.1.2 Oplossingsgericht werken

Naast probleemgericht werken bestaat er sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw ook het fenomeen oplossingsgericht werken. De oplossingsgerichte therapie is een manier van werken die gericht is op het versterken van de autonomie van cliënten, waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de oplossing in plaats van naar het probleem (Bakker & Bannink, 2008). De hulpverlener stimuleert een cliënt om zich een toekomst voor te stellen waarin het probleem zich oplost (Quick & Gizzo, 2007).

Oplossingsgericht werken werd ontwikkeld door De Shezer, Berg en hun collega's van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee, VS. Zij bouwden voort op Bateson (1979) en Watzlawick (1974) en Fisch (1974). Zij gingen ervan uit dat inzicht in het probleem niet altijd nodig was om het probleem daadwerkelijk te kunnen oplossen. Zij spraken niet over een patiënt zoals in het medische model maar liever over een cliënt die zelf kan inschatten wat hij/zij wil bereiken.
Wanneer de oplossing die wordt uitgeprobeerd (onverwacht) werkt is het van belang hiermee door te gaan. De Shazer spreekt ook over '*differences which make a difference*': verschillen die een verschil maken (De Shazer, 1991). Oplossingsgericht werken werkt naar een oplossing die misschien

niet voor de hand ligt maar de cliënt wel kan helpen om het gewenste te bereiken. Hiermee wordt bedoeld dat er verschillende patronen zich voordoen in het 'probleem'. Het 'probleem' is er misschien niet altijd of even heftig, maar dat wordt door de cliënt niet zo ervaren. De professional heeft oog voor deze uitzonderingen op de regel (patronen) en probeert de aandacht te verleggen naar de momenten waarop het 'probleem' anders is. Hierdoor worden oplossingen beter zichtbaar.

De Shazer (1994) ziet oplossingsgericht werken als een '*tap on the shoulder*'. Daarmee wordt bedoeld dat de professional meekijkt in dezelfde richting als de cliënt en niet duwt of trekt om tot een oplossing te komen. Wanneer de professional een tikje op de schouder van de cliënt geeft, stimuleert de hulpverlener om het probleem ook eens van een andere kant te bekijken. Deze houding wordt ook wel eens de houding van '*Leading from one step behind*' genoemd. (Bakker & Bannink, 2008; Cauffman, 2007)Volgens de medewerkers van het Brief Family Therapy Center zijn er drie specifieke gedragingen van een professional die ervoor zorgen dat cliënten viermaal zo vaak spreken over oplossingen, verandering en hulpbronnen:

- Het stellen van uitlokkende vragen:
  'Wat wilt u voor het probleem in de plaats? Wat is er beter?'
- Het vragen van vragen naar details:
  'Hoe deed u dat precies? Wat deed u toen precies anders waardoor het beter ging?'
- Het geven van verbale beloningen:
  Complimenten, competentievragen zoals 'Hoe is u dat gelukt? Hoe kwam u op dat goede idee?'

Erickson (in Rossi, 1980) heeft ook een bijdrage geleverd aan het oplossingsgericht werken.
Hij werkt vanuit het einddoel. Hij benadrukt de competentie van de cliënt en gaat niet op zoek naar een behandeling vanuit een diagnose maar vanuit de mogelijkheden van de cliënt zelf. Ook gebruikt hij de hypnose therapie *pseudo-oriëntatie in de tijd*. Daarin laat hij de cliënten zelf voorstellen dat ze hem over een bepaalde tijd weer zouden tegenkomen en hoe het probleem zich had opgelost. Niet alle cliënten pasten daadwerkelijk toe wat ze tijdens de hypnose hadden aangegeven maar gaven wel na zes maanden aan dat het beter met hen ging.
Op dit moment doet Seligman (2002), grondlegger van de Positive Psychology, onderzoek naar learned optimism. Deze positieve psychologie gaat uit van de sterke kanten van de cliënten. Geluk heeft in zijn ogen niets te maken met genen en toeval maar met de competenties van de cliënt zelf. De Positive Psychology en oplossingsgericht werken hebben veel uitgangspunten met elkaar gemeen. De cliënt faalt niet, maar weet het soms (nog) niet. De cliënt is de deskundige en de professional coacht.

Vanuit het sociaal constructivistisch perspectief wordt gekeken in hoeverre de gesprekken tussen cliënt en professional kunnen bijdragen aan een creatie van de gewenste situatie. Het sociaal constructivisme is een leertheorie die stelt dat kennis actief door de lerende mens wordt geconstrueerd, onder invloed van de reacties en opvattingen in de sociale omgeving (Bannink, 2005,2006 c). Het kunnen veranderen houdt verband met de mogelijkheid de situatie anders te kunnen bekijken. Deze veranderingen vinden hoofdzakelijk plaats tijdens een oplossingsgericht gesprek waarin de cliënt oplossingen aandraagt en doelen stelt. Bannink (2005, 2006 c) ziet oplossingsgerichte therapie als een vorm van cognitieve gedragstherapie.

De oplossingsgerichte therapie kent een toenemend aantal effectstudies. De Shezer (1991) heeft een follow-upstudie gedaan naar het succes van oplossingsgerichte therapie. Eerder was onderzoek gedaan door Walzlawick (1974). De Shezer (1991) vond een succespercentage van 80 procent (Walzlawick: 72 procent), in gemiddeld 4,6 sessies (Walzlawick gemiddeld zeven sessies). Na achttien maanden was het succespercentage gestegen naar 86 procent, waarbij aangetekend werd dat het hebben van drie (in plaats van een of twee) gesprekken de kans op succes iets groter maakt. De Jong

en Berg (2004) deden onderzoek naar succespercentages met de vraag of het doel van de behandeling bereikt was: 45 procent zei dat het doel was bereikt, 32 procent zei dat ze vooruit gegaan waren (samen 77%) en 23 procent zei dat er geen vooruitgang was. Het gemiddelde aantal sessie was 2,9. Dit is hoger dan de vaak gerapporteerde 66 procent cliënten die vooruitgang meldden na probleemgerichte therapieën en bovendien is het aantal zittingen lager (mediaan is twee in plaats van zes sessies). Het betrof zowel cliënten met een stoornis op As I als op As II van de DSM IV (persoonlijkheidsstoornissen) (AP, 1994).

Vanuit bovenstaande theorie is gezocht naar een methode die bruikbaar is voor het onderzoek. Kids' Skills is een van de methoden met een oplossingsgerichte werkwijze voor kinderen.
De keuze voor het programma Kid's Skills van Ben Furman (2011) is tot stand gekomen vanuit mijn visie op onderwijs en de literatuurstudie. Ik ga er vanuit dat iedere leerling een natuurlijke drang in zich heeft om te willen ontwikkelen en vooruit wil gaan. Ik benader de leerlingen in de klas en op school op een positieve manier en kijk het liefst naar wat de leerlingen al hebben kunnen bereiken en wil daar op aansluiten. Ik kijk naar het individu, al merk ik hierbij wel op dat het niet altijd makkelijk is om voor alle leerlingen tegelijkertijd een passend programma aan te bieden. Hiervoor vind ik groepsplannen een fijn middel om leerlingen op een bepaald moment te clusteren. Ik ben ervan overtuigd geraakt, dat wanneer leerlingen zelf mede verantwoordelijk worden gemaakt de motivatie hoger ligt.

In meerdere programma's en methoden die ik heb bekeken zoals bijvoorbeeld het WOWW programma (Berg & Shilts, 2004,2005), zie ik de oplossingsgerichte theorie terug maar vind ik persoonlijk niet altijd direct de koppeling naar de praktijk. Daarom ben ik verder gaan kijken. Volgens Marzano (2012) hebben vele studies aangetoond dat coöperatieve werkvormen leiden tot betere prestaties dan de traditionele methoden. Ook verhoogt het volgens Marzano (2012) de motivatie van de leerlingen. Dat past goed bij mijn deelvragen van mijn onderzoek. Het WOWW programma is een op coaching gericht interventieprogramma. De begeleider observeert de klas en de groep houdt groepsgesprekken. De leerkracht voert geen interventies uit. Het gaat uit van het ontdekken van kleine stapjes vooruit en successen in de samenwerking tussen leerlingen en leraren (Berg & Shilts, 2004,2005). Omdat ik graag zelf wil deelnemen in het proces gaat mijn voorkeur naar de coöperatieve werkvormen en de methode Kid's Skills.

2.1.3 Kids' Skills

Kids' Skills is oorspronkelijk ontwikkeld in Finland door twee kleuterleerkrachten (Sirpa Birn en Tuija Terävä) en Psychiater Ben Furman (2011) in samenwerking met collega psychiater Tapani Ahola, voor kinderen van vier tot zeven jaar in Keula. Het bleek al snel inzetbaar voor oudere kinderen en volwassenen. De methode mocht niet moeilijk hanteerbaar zijn en is in meer situaties inzetbaar. Bij het opstellen van de methode was het een vereiste om goedkeuring te krijgen van kinderen omdat de ontwikkelaars ervan overtuigd zijn dat je met volledige medewerking van het kind echt iets kan bereiken. De methode moet leiden tot betere relaties tussen kinderen en alle betrokkenen. De methode is gebaseerd op een psychologie waarin niemand de schuld krijgt van de problemen rond kinderen, maar waarin iedereen juist wordt gezien als potentiële hulpbron.

Kids' Skills besteedt niet veel tijd aan het zoeken van oorzaken van problemen maar concentreert zich op de vaardigheden die het kind nog kan leren. Hierin heeft het kind een grote rol in tegenstelling tot vele andere methoden waarin leerkrachten, ouders en deskundigen praten over de tekortkomingen van kinderen. Deze deskundigen doen vervolgens onderzoek, stellen een diagnose en adviseren hulp van een deskundige. Hierbij heeft het kind weinig inspraak en wordt er veel gesproken over het probleem. Bij Kids' Skills hebben kinderen juist een grote rol.

Kids' Skills is een speelse, praktische benadering om samen met kinderen moeilijkheden op te lossen waar zij in de praktijk tegenaan lopen. Wat centraal staat bij Kids' Skills is dat praktisch alle problemen gezien worden als vaardigheden die nog ontwikkeld moeten/kunnen worden. Kids' Skills geeft kinderen niet de schuld van hun problemen en werkt in 15 stappen toe naar het omzetten van problemen in vaardigheden. De methode nodigt uit om actief mee te werken aan het opbouwen van vaardigheden en het zoeken naar de juiste oplossingen. Zodra de stappen van Kids' Skills vertrouwd aanvoelen kunnen zij ook naar eigen inzicht in een andere volgorde en met meer variatie worden ingezet.

Bij Kids' Skills begint de oplossing bij het beschrijven van het probleem in vaardigheden. Deze stap noemt men bij Kids' Skills 'probleem pellen'. Wanneer de vaardigheden duidelijk vastliggen kan men voortaan spreken over vaardigheden in plaats van problemen en dit zal vermoedelijk tot meer motivatie leiden. Dit is echter niet vanzelfsprekend.
De motivatie kan verhoogd worden door een aantal interventies toe te passen; een naam bedenken voor de te leren vaardigheid, voordelen bedenken van de te leren vaardigheid, vooraf bedenken hoe de geleerde vaardigheid gevierd kan worden en ondersteuning zoeken bij anderen die samen mee werken aan de te leren vaardigheid.
Als het kind gemotiveerd aan de vaardigheid gaat werken stimuleren omstanders het kind. Ze geven positieve feedback tijdens het oefenen en uitvoeren van de vaardigheid. Het zal niet altijd zonder slag of stoot gaan. Hiervan moet de begeleider zich bewust zijn.
Wanneer de te leren vaardigheid beheerst en gepresenteerd wordt, zal het gevierd kunnen worden. Alle ondersteuners worden bedankt door het kind en er wordt gekeken of het kind de geleerde vaardigheid kan leren aan andere kinderen. Het kind kan na deze overwinning een ander doel voor ogen nemen.

2.1.4 Conclusie
Het positieve denken past uitstekend bij de oplossingsgerichte benadering in de methode Kids' Skills (Furman, 2011) en de zeven stappendans (Cauffman & Dijk, van (2009). Zij gaan uit van de oplossingsgerichte aanpak in plaats van de probleemgerichte aanpak.
Oplossingsgericht denken is niet alleen positief denken, maar ook realistisch denken. Er is een wens tot verandering. Voor mij is de wens om verandering van het pedagogisch klimaat in de groep positief te beïnvloeden. Om die verandering te bewerkstelligen zal ik eerst in kaart brengen hoe de leerlingen het pedagogisch klimaat ervaren en wat zij samen met mij graag als oplossing zien.
Concluderend kan er gesteld worden dat een goed pedagogisch klimaat zich kenmerkt door leerlingen die met plezier naar school gaan en zich prettig voelen in de klas. Hierbij zijn verschillende aspecten van belang die het welbevinden van leerlingen bepalen zoals de manier waarop onderling in de klas met elkaar wordt omgegaan. Het is hierbij van belang een goede relatie op te bouwen om daarna het proces te begeleiden met behulp van de zeven stappendans. Volgens Cauffman (2009) is de werkrelatie de motor van verandering. Door gebruik te maken van de zeven stappendans, wil ik de sfeer in de groep veranderen. Door de interactie met de leerlingen kunnen gezamenlijke doelen gesteld worden om de gezamenlijke verantwoordelijkheid te bewerkstelligen. De doelen wil ik bereiken door gebruik te maken van complimenten geven, differentiatie (schaalvragen), uitzonderingen (wat werkt wel) en richten op de toekomst.
Ik ga uit van de basisregels volgens Cauffman(2009):
1. Als iets niet (goed genoeg) werkt, stop er dan mee, leer ervan en doe iets anders.
2. Als iets goed genoeg werkt, doe er mee door.
3. Als iets (beter) werkt, doe er meer van.
4. Als iets werkt, leer het (van) een ander.

Oplossingsgericht werken is een visie. De verandering begint niet bij de leerling, maar bij de leerkracht. Kijken naar wat er wel goed gaat en mét de leerlingen praten in plaats van tégen de leerlingen. Het is een visie waar ik achter sta, maar ik ben me ervan bewust dat ik deze andere

manier van onderwijzen nog zal moeten ontwikkelen. Het kijken naar oplossingen in plaats van problemen is voor mij nog geen routine. Door middel van dit onderzoek hoop ik het me eigen te maken. Volgens Måhlberg & Sjöblom (2008) is de oplossingsgerichte manier van denken, denken dat er voortdurend veranderingen plaatsvinden.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe dit onderzoek is opgezet, hoe de onderzoeksgegevens zijn verzameld en hoe deze zijn geanalyseerd. Voor de uitvoering van het onderzoek is gebruik gemaakt van onderzoeksmethoden, zoals literatuurstudie, observaties en bevragingen, waaruit data zijn verkregen. Deze gegevens dienen betrouwbaar en valide te zijn. Daarom wordt in dit hoofdstuk ingegaan op triangulatie. Ook wordt aandacht besteed aan de gekozen onderzoeksgroepen en aan de ethische aspecten van het onderzoek.

3.1 Doel van het onderzoek

Op de eerste plaats wordt er onderzocht welke oplossingsgerichte interventies leiden naar een beter pedagogisch klimaat in de groep. Dit zal uitmonden in een aanpak voor groepsinterventies die mogelijk hanteerbaar is voor andere groepen binnen de onderzoeksschool en ook verwerkt kan worden in de groepshandelingsplannen voor de diverse schoolvakken.
Op de tweede plaats zal worden onderzocht of het pedagogisch klimaat wat sterker wordt bevonden na inzet van verschillende interventies, heeft geleid tot ontwikkeling op cognitief gebied bij het reken- en spellingonderwijs voor zover dit valide kan worden bevonden. Het onderzoek vindt plaats binnen de eigen beroepspraktijk. Iedere school is anders. Wanneer dit onderzoek door een ander persoon uitgevoerd zou worden kunnen de conclusies verschillen van de conclusies vanuit dit onderzoek.

3.2 Onderzoek paradigma

Het interpretatieve paradigma (de Lange et al. 2011) stelt dat mensen een eigen wil hebben en creatief zijn. Dit past bij de oplossingsgerichte werkwijze die zal worden toegepast. Ook stelt dit paradigma dat vooral de deelnemers naar de situatie moeten kijken en niet de onderzoeker. Betrokkenheid wordt met dit onderzoek beoogd. De leerlingen zullen vanuit betrokkenheid reflecteren op verschillende situaties die plaatsvinden binnen het pedagogisch klimaat en opbrengsten.
Het uitgangspunt zal daarom zijn om samen de beginsituatie te formuleren vanuit de ervaringen van de leerlingen. De onderzoeker zal op zoek gaan naar de geschikte interventies en het geheel coachen. De leerlingen doen uiteindelijk samen met de onderzoeker het werk.

3.3 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek wordt uitgevoerd als praktijkgericht actieonderzoek. Volgens Harinck (2010) is actieonderzoek erg geschikt voor professionals die in hun eigen praktijk bepaalde verbetering willen aanbrengen. Een actieonderzoek is opgebouwd volgens 4 fases de te noemen signaleringsfase, verkenningsfase, ontwikkelingsfase, rapportage. Concreet voor dit onderzoek betekent dit dat er, vanuit een gesignaleerd probleem, met medewerking van een aantal betrokkenen een aanpak/interventie zal worden ontwikkeld, welke gedurende enige tijd zal worden uitgevoerd.
Het effect ervan zal systematisch gemonitord worden, waardoor rapportage over de verandering door de interventie mogelijk zal worden. Er is gekozen voor een actieonderzoek omdat naast literatuuronderzoek ook handelend onderzoek plaats vindt. Het onderzoek zal leiden tot een vernieuwde aanpak voor groep 8 en wellicht ook ter inspiratie voor andere leerkrachten en/of groepen. Er zal vermoedelijk een verbeterde stabiliteit opreden maar ook een nieuwe denkwijze voor de onderzoeker en professional. Het bevat een cyclisch model. ‘ Plan, Act, Observe, Reflect’ (Carr & Kemmis, 1986)

3.4 Participanten
Het onderzoek is kleinschalig opgezet. In eerste instantie uit eigen onderwijspraktijk voortgekomen en besproken met het managementteam (MT). Bij het onderzoek zijn twintig groep 8 leerlingen betrokken waarvan acht meisjes en twaalf jongens. De direct betrokkenen zijn leerkrachten en leerlingen. Ouders worden geïnformeerd over het onderzoek. Hun directe inbreng is niet aan de orde. Aan het eind van het onderzoek zal er een aanbeveling geschreven worden voor de school.

3.5 Onderzoeksmethoden
Omdat zowel kwalitatief als kwantitatief te werk wordt gegaan tijdens het onderzoek zijn er verschillende methoden mogelijk. Wanneer het gaat om de beleving van de leerlingen en het pedagogisch klimaat zal het vooral kwalitatief van aard zijn. Wanneer het gaat om de opbrengsten bij het reken- en spellingonderwijs is het kwantitatief van aard.

Om een beginmeting te maken zal er aan de leerlingen een vragenlijst/enquête uitgedeeld worden om in te vullen. Aan de hand daarvan zal worden onderzocht hoe de klas er voor staat en wat de leerlingen zichzelf, maar ook de klas als geheel toekennen.
Met het afnemen van gestandaardiseerde toetsen kunnen cijfermatige gegevens worden verzameld, die gebruikt kunnen worden voor evaluatie. De verkregen gegevens zijn objectief, betrouwbaar en valide en bieden mogelijkheid tot vergelijking. (De Lange et al. 2011) Met deze data wordt in de klas een oplossingsgericht klassengesprek gevoerd.
De bevindingen vanuit het oplossingsgerichte gesprek zullen worden uitgewerkt in een logboek. Dit zal 6 weken lang bijgehouden worden. Hierin zal worden aangegeven welke interventies worden ingezet.

3.6 Ethische verantwoording
Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen zijn een aantal maatregelen genomen. Validiteit en betrouwbaarheid zijn twee fundamentele eisen waar goed onderzoek aan moet voldoen.
Validiteit heeft betrekking op de mate waarin een onderzoeksinstrument werkelijk meet wat de onderzoeker denkt of zegt te meten. (de Lange et al., 2011)
De validiteit van de onderzoeksinstrumenten is gewaarborgd door deze kritisch te bekijken in dialoog met “critical friends”. Een “critical friend” is iemand die kritisch meedenkt in het onderzoeksproces. (de Lange et al., 2011)
Betrouwbaar onderzoek levert bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook dezelfde resultaten op. Echter prevaleert bij praktijkonderzoek vaak de validiteit boven de generaliseerbaarheid omdat het onderzoek context gebonden is. (de Lange et al., 2011) Triangulatie vergroot hierbinnen de betrouwbaarheid. Er wordt bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen verschillende onderzoeksmethoden en data gebruikt, waarmee vanuit verschillende perspectieven wordt gekeken om uiteindelijk een betrouwbaarder antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Door verbanden te leggen tussen de gemeten resultaten wordt het nauwkeuriger en betrouwbaarder.

Het vertrouwen van de participanten zal verkregen worden door ze steeds opnieuw te informeren over de doelstellingen van het onderzoek in een voor hen begrijpelijke taal. Het managementteam zal vanaf de start van het onderzoek op de hoogte gebracht worden van dit onderzoek. De resultaten zullen besproken worden met de participanten en het managementteam van de school waar het onderzoek plaatsvindt.
Om te zorgen voor volledigheid en voorkomen van selectiviteit worden de zaken beschreven zoals ze daadwerkelijk zijn, zonder gegevens, of gedeeltes ervan, te veranderen of achter te houden. In alle verslaglegging worden geen namen gebruikt, zodat anonimiteit behouden blijft. Hierdoor wordt rekening gehouden met de privacy van betrokkenen.

3.7 Data analyse

De in dit onderzoek verzamelde data zullen op verschillende wijze geanalyseerd worden. Zowel voor de beginsituatie als de tussen- en eindmeting wordt door de leerlingen en de onderzoeker een vragenlijst/enquête ingevuld. Deze antwoorden en waarden worden weergegeven in een grafiek (bijlage 1).
Voor de Schaalvragen van 3 van de 6 weken wordt eveneens gekozen voor een grafiek. (bijlage 2)
Conclusies zullen voortgekomen uit oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen in de klas. Deze worden opgenomen in het logboek (bijlage 3). De interventies die zullen worden gekozen om in te zetten in de klas zullen worden weergegeven in het logboek. De toets gegevens van elke leerling individueel zal de onderzoeker in een ontwikkelgrafiek plaatsen en hiervan wordt ook een klassikale grafiek met gemiddelde ontwikkeling gemaakt (bijlage 4). Zo kan de onderzoeker op 2 niveaus bekijken wat het onderzoek voor cognitieve ontwikkeling zal opleveren voor deze leerlingen in deze periode met deze werkwijzen.

Hoofdstuk 4
Data-analyse en resultaten

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode van 18 februari t/m 29 maart 2013. De verkregen data worden gepresenteerd. In de data analyse komen de deelvragen afzonderlijk aan de orde waarna ik zal afsluiten met beantwoording van de onderzoeksvraag in hoofdstuk 5.

4.1 Deelvragen;

4.1.1 Resultaten deelvraag 1

- ✓ *Welke interventies op sociaal emotioneel gebied binnen het oplossingsgericht werken zijn bekend?*

Deze deelvraag is deels vanuit de literatuurstudie te beantwoorden. In het logboek zijn de interventies verder uitgewerkt. (bijlage 3)
Er is uitgegaan van de basisregels volgens Cauffman(2009):
1. Als iets niet (goed genoeg) werkt, stop er dan mee, leer ervan en doe iets anders.
2. Als iets goed genoeg werkt, doe er mee door.
3. Als iets (beter) werkt, doe er meer van.
4. Als iets werkt, leer het (van) een ander.

Tijdens het onderzoek zijn een aantal stappen vanuit de methode Kids' Skills (Furman, 2006) gebruikt waarbij verschillende interventies zijn ingezet die aansloten bij de doelstelling van de onderzoeksgroep. Bij deze gebruikte stappen vanuit de methode Kids' Skills zijn ook stappen van de stappendans (Cauffman & van Dijk, 2009) te herkennen.

Interventies	**Kids' Skills**	**Stappendans**
Oplossingsgericht gesprek n.a.v. vragenlijst/enquête.	Stap 1. Probleem vertalen in vaardigheden. Stap 2. Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden. Stap 3. De voordelen van een vaardigheid onderzoeken. Stap 4. De vaardigheid een naam geven. Stap 6. Supporters werven Stap 8. Plannen maken om het te vieren. Stap 9. De vaardigheid omschrijven.	Stap 1. Contact leggen. Stap 2. Context verkennen en probleem onderkennen. Stap 3. Doelen formuleren of succes beschrijven. Stap 4. Resources ontdekken. Stap 5. Positieve uitzonderingen identificeren en analyseren. Stap 7. Schalen. Stap 8. Toekomstgerichtheid.

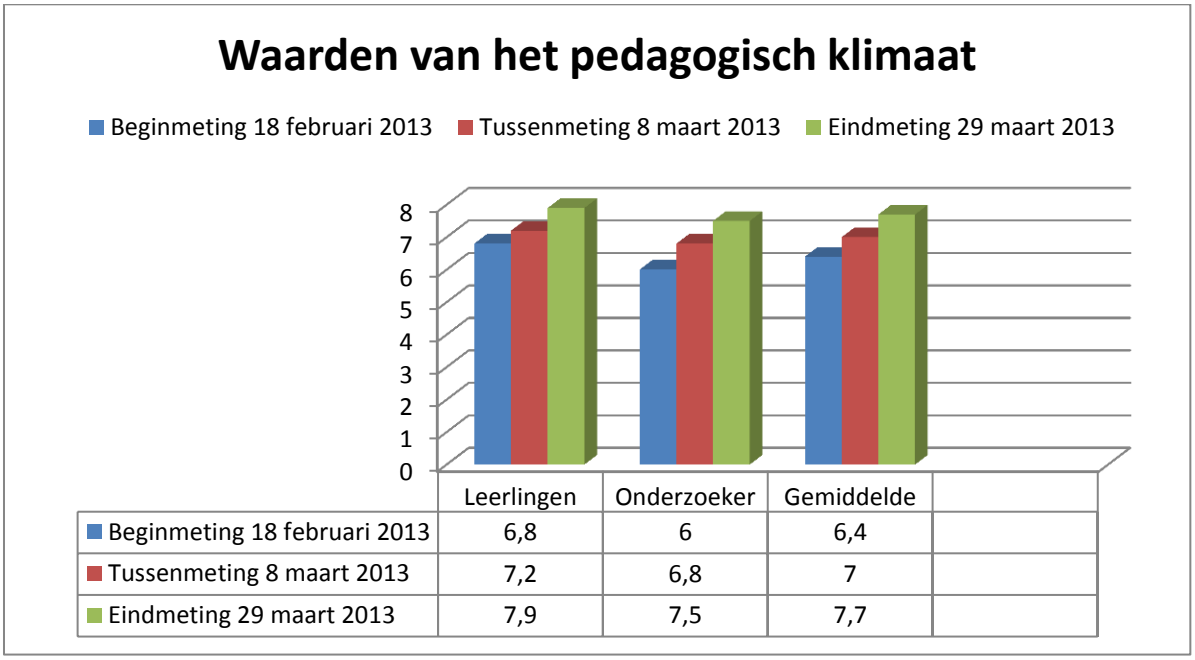
Schaalvragen	Stap 7. Meer zelfvertrouwen krijgen.	Stap 5. Positieve uitzonderingen identificeren en analyseren. Stap 6. Complimenteren. Stap 7. Schalen.
Complimentendoos		Stap 5. Positieve uitzonderingen identificeren en analyseren. Stap 6. Complimenteren.
Kinder-kwaliteiten-spel		Stap 5. Positieve uitzonderingen identificeren en analyseren. Stap 6. Complimenteren.
Werkhouding thermometer	Stap 7. Meer zelfvertrouwen krijgen.	Stap 5. Positieve uitzonderingen identificeren en analyseren. Stap 6. Complimenteren. Stap 7. Schalen. Stap 8. Toekomstgerichtheid.
Coöperatieve werkvormen	Stap 7. Meer zelfvertrouwen krijgen.	Stap 5. Positieve uitzonderingen identificeren en analyseren. Stap 6. Complimenteren.
Film kijken	Stap 13. Vieren dat het gelukt is.	Stap 6. Complimenteren. Stap 8. Toekomstgerichtheid.

4.1.2 Resultaten deelvraag 2

- ✓ *Hoe vinden de leerlingen van groep 8 het pedagogisch klimaat en wat zouden zij aan veranderingen willen zien?*

In deze paragraaf wordt de ontwikkeling beschreven van de bevindingen van alle participanten die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Er is op twee verschillende manieren data verkregen.

Op de eerste plaats is er op drie momenten gedurende het onderzoek een meting gedaan met schaalvragen. Alle deelnemers (20 leerlingen en onderzoeker) hebben aan het begin van het onderzoek vijf dagen mogen inschalen met een cijfer voor het pedagogisch klimaat. Hiervan is het gemiddelde genomen en dit is tijdens het onderzoek nog twee maal gedurende een week herhaald. Van elke afzonderlijke week is een grafiek gemaakt en bijgevoegd als bijlage (bijlage 2). De verzamelgrafiek is hieronder weergegeven in figuur 4.1.1.



	Leerlingen	Onderzoeker	Gemiddelde	
Beginmeting 18 februari 2013	6,8	6	6,4	
Tussenmeting 8 maart 2013	7,2	6,8	7	
Eindmeting 29 maart 2013	7,9	7,5	7,7	

Figuur 4.1.1

Bovenstaand figuur geeft weer dat tijdens de beginmeting, de leerlingen het pedagogisch klimaat gemiddeld met een 6,8 inschalen en de onderzoeker een 6, wat samen een gemiddelde geeft van 6,4.
Uit de tussenmeting blijkt een 7,2 bij de leerlingen en een 6,8 bij de onderzoeker wat gemiddeld op een 7 uitkomt. Dit resulteert in een stijging van 0,4 ofwel 5,9% bij de leerlingen, een stijging van 0,8 ofwel 13,3% bij de onderzoeker en gemiddeld een stijging van 0,6 ofwel 9,3%.
Tot slot is uit de eindmeting naar voren gekomen dat de leerlingen het pedagogisch klimaat gemiddeld met een 7,9 inschalen, de onderzoeker met een 7,5 wat samen een gemiddelde vormt van 7,7. Dit resulteert in een stijging van 0,7 ofwel 9,7% bij de leerlingen, een stijging van 0,7 ofwel 10,3% bij de onderzoeker en gemiddeld een stijging van 0,7 ofwel 10%.

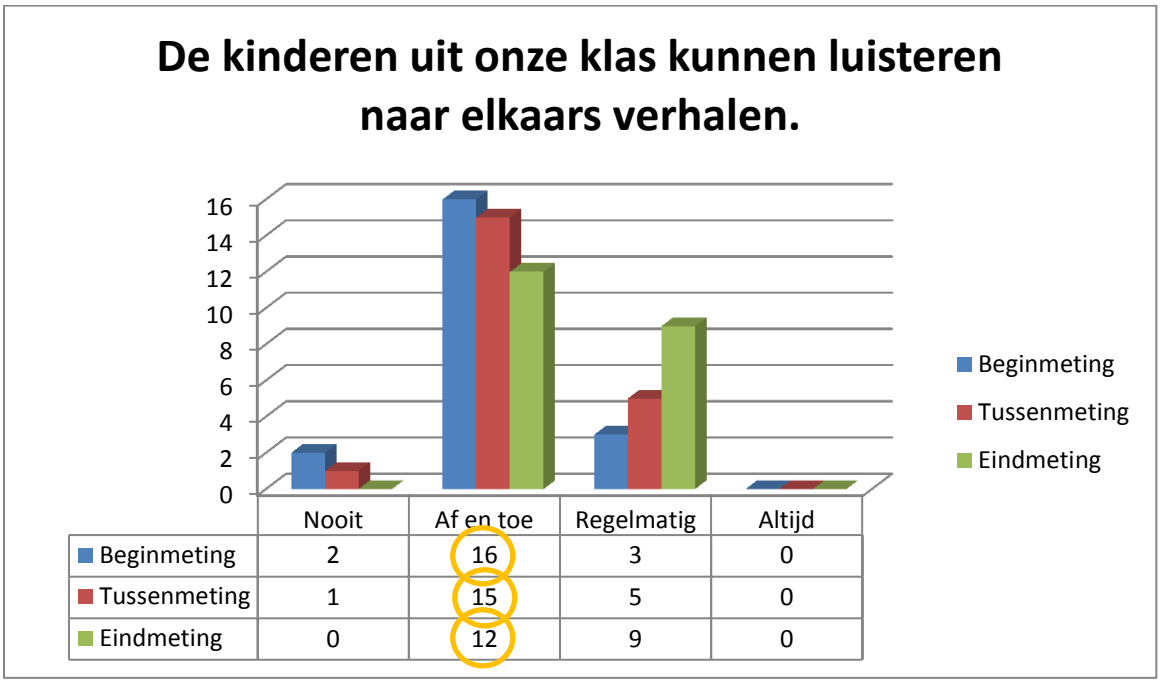
Ten opzichte van de beginmeting is de score voor het pedagogisch klimaat zowel bij de leerlingen als de onderzoeker tijdens de eindmeting toegenomen. De score heeft daarmee een stijging van 16,1% bij de leerlingen, 25% bij de onderzoeker en gemiddeld 20,4% doorgemaakt gedurende de looptijd van dit onderzoek.

Op de tweede plaats is er op drie momenten een meting gedaan door middel van een vragenlijst/enquête die bestond uit 10 vragen. Deze vragen hadden betrekken op het pedagogisch klimaat in groep 8. Alle deelnemers (20 leerlingen en onderzoeker) konden aan de hand van tien stellingen aangeven in welke mate er sprake was van deze stelling in de groep. Alle antwoorden zijn weergegeven in grafieken die als bijlagen zijn toegevoegd. (bijlage 1)

De participanten hebben vanuit de eerste meting gekozen voor 3 verbeterpunten:

1. De kinderen uit onze klas kunnen luisteren naar elkaars verhalen,
2. Er worden in onze klas spontaan complimentjes gemaakt naar anderen toe,
3. Onze klas heeft een goede werkhouding en wil er voor gaan.

De resultaten van deze drie verbeterpunten zijn weergegeven in figuur 4.1.2 t/m 4.1.4 met bijbehorende data-analyse in beknopte vorm. De uitgebreide data-analyse is bijgesloten als bijlage (bijlage 1)[4].



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	2	16	3	0
Tussenmeting	1	15	5	0
Eindmeting	0	12	9	0

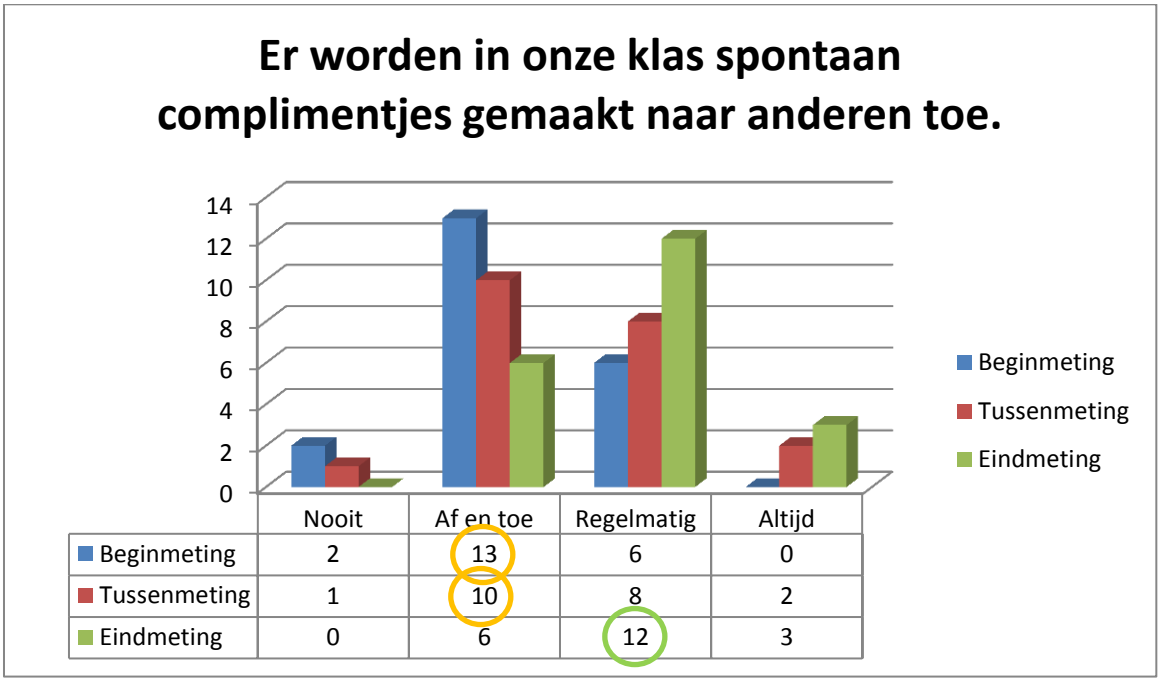
Figuur 4.1.2

Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de beginmeting, in de eerste week van het onderzoek, 9,5% van deelnemers vindt dat de kinderen in onze klas nooit-, 76,2% af en toe-, 14,3% regelmatig- en 0% altijd naar elkaars verhalen luisteren.

Uit de eindmeting is naar voren gekomen dat 0% van de deelnemers vindt dat de kinderen in onze klas nooit-, 57,1% af en toe-, 42,9% regelmatig- en 0% altijd naar elkaars verhalen luisteren.

Ten opzichte van de beginmeting zijn het aantal deelnemers die vinden dat de kinderen in onze klas nooit naar elkaars verhalen luisteren tijdens de eindmeting afgenomen met 2 deelnemers. Daarmee heeft het een daling van 100% doorgemaakt.
Bij de groep die vindt dat de kinderen in onze klas af en toe naar elkaars verhalen luisteren is het aantal deelnemers afgenomen met 4 wat in een daling resulteert van 25%.
De groep die vindt dat de kinderen in onze klas regelmatig naar elkaars verhalen luisteren is het aantal toegenomen met 6. Daarmee heeft het een stijging van 300% doorgemaakt gedurende het onderzoek.

[4] Op aanraden van mijn critical friend Sjoukje Douma heb ik bij de data-analyse de beknopte versie beschreven omdat het beter leesbaar is en begrijpelijk. Mijn collega Wilma de Jong heeft me bij de schrijfwijze geholpen.



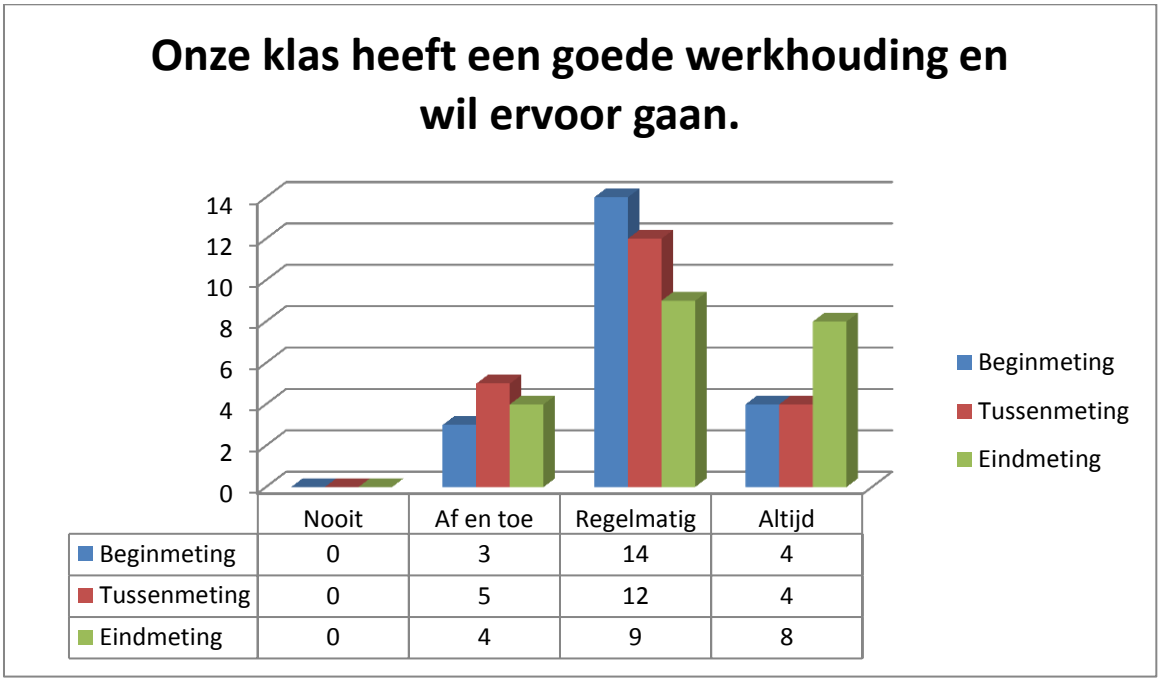
	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	2	13	6	0
Tussenmeting	1	10	8	2
Eindmeting	0	6	12	3

Figuur 4.1.3

Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de beginmeting, in de eerste week van het onderzoek, 9,5% van deelnemers vinden dat er nooit-, 61,9% af en toe-, 8,6% regelmatig- 0% altijd spontaan complimentjes gegeven worden.

Uit de eindmeting is naar voren gekomen dat 0% vindt dat er nooit-, 28,6% af en toe-, 57,1% regelmatig- en 14,3% altijd spontaan complimentjes gegeven worden.

Ten opzichte van de beginmeting zijn het aantal deelnemers die vinden dat er nooit spontaan een complimentje gegeven wordt tijdens de eindmeting afgenomen met 2 deelnemers. Daarmee heeft het een daling van 100% doorgemaakt gedurende de looptijd van dit onderzoek.
Bij de groep die vindt dat er af en toe spontaan een complimentje wordt gegeven is het aantal deelnemers afgenomen met 7 wat in een daling resulteert van 52,6%.
De groep die vindt dat er regelmatig spontane complimentjes worden gegeven is het aantal toegenomen met 6. Daarmee heeft het een stijging van 100% doorgemaakt gedurende het onderzoek.
Op de laatste plaats is het aantal deelnemers bij de groep die vindt dat er altijd spontaan complimentjes worden gegeven gestegen met 3 deelnemers.



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	0	3	14	4
Tussenmeting	0	5	12	4
Eindmeting	0	4	9	8

Figuur 4.1.4

Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de beginmeting, in de eerste week van het onderzoek, 0% van deelnemers vindt dat onze klas nooit-, 14,3% af en toe-, 66,7% regelmatig- en 19% altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan.

Uit de eindmeting is naar voren gekomen dat 0% vindt dat onze klas nooit-, 19% af en toe-, 42,9% regelmatig- en 38,1% altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan.

Ten opzichte van de beginmeting zijn het aantal deelnemers die vinden dat onze klas af en toe een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan toegenomen met 1 deelnemer wat in een stijging resulteert van 33,3%.
De groep die vindt dat onze klas regelmatig een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan is afgenomen met 5 deelnemers . Daarmee heeft het een daling van 35,7% doorgemaakt gedurende het onderzoek.
Op de laatste plaats is het aantal deelnemers bij de groep die vindt dat onze klas altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan gestegen met 4 deelnemers wat resulteert in een stijging van 100%.

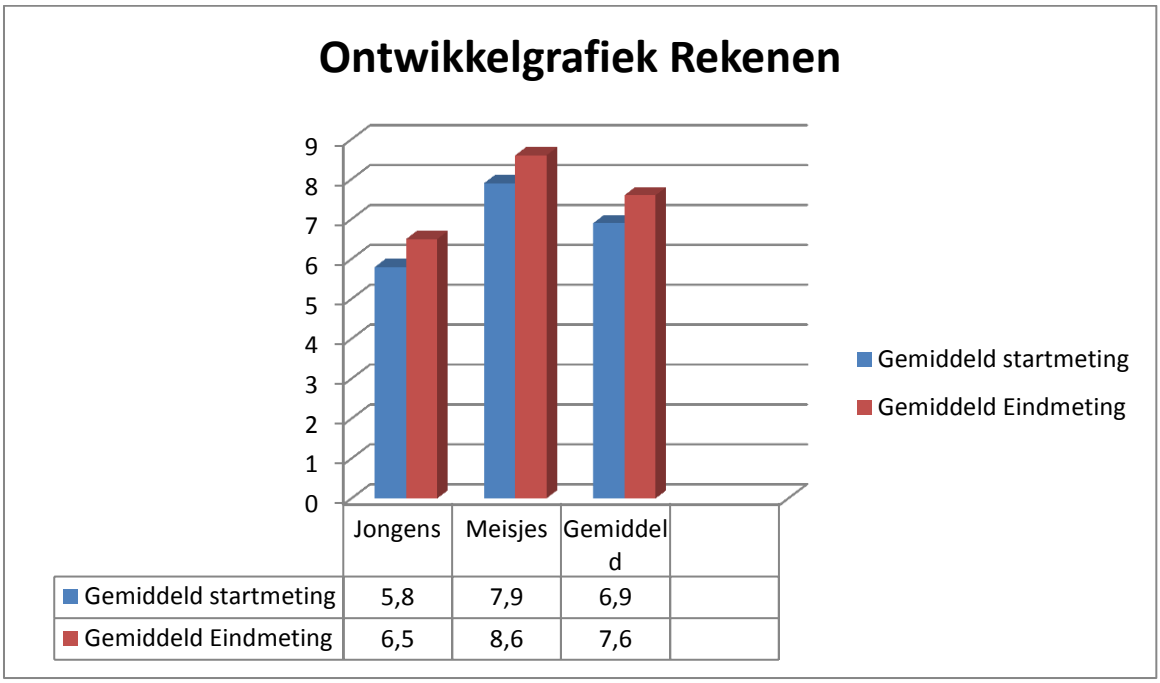
4.1.3 Resultaten deelvraag 3

- ✓ Welke effecten op reken- en spellingonderwijs heeft afgestemd handelen op sociaal emotioneel gebied?

Om te bekijken of het pedagogisch klimaat van invloed is op de cognitieve prestaties van de leerlingen uit de onderzoeksgroep zijn toetsgegevens gebruikt die methode afhankelijk zijn.

Rekenen;
Er is op drie momenten een meting gedaan. Toets 1 die is gebruikt als startmeting is afgenomen vlak voor de start van het onderzoek. Alle gegevens zijn weergegeven in grafieken die als bijlagen zijn toegevoegd (bijlage 4). Er is voor gekozen om de prestaties van meisjes en jongens te splitsen in de grafieken om hier mogelijke verschillen in te constateren. De resultaten van de start- en eindmeting

zijn weergegeven in figuur 4.1.5 met bijbehorende data-analyse. Deze metingen zijn voldoende om antwoord te geven de deelvraag 3.



	Jongens	Meisjes	Gemiddeld
Gemiddeld startmeting	5,8	7,9	6,9
Gemiddeld Eindmeting	6,5	8,6	7,6

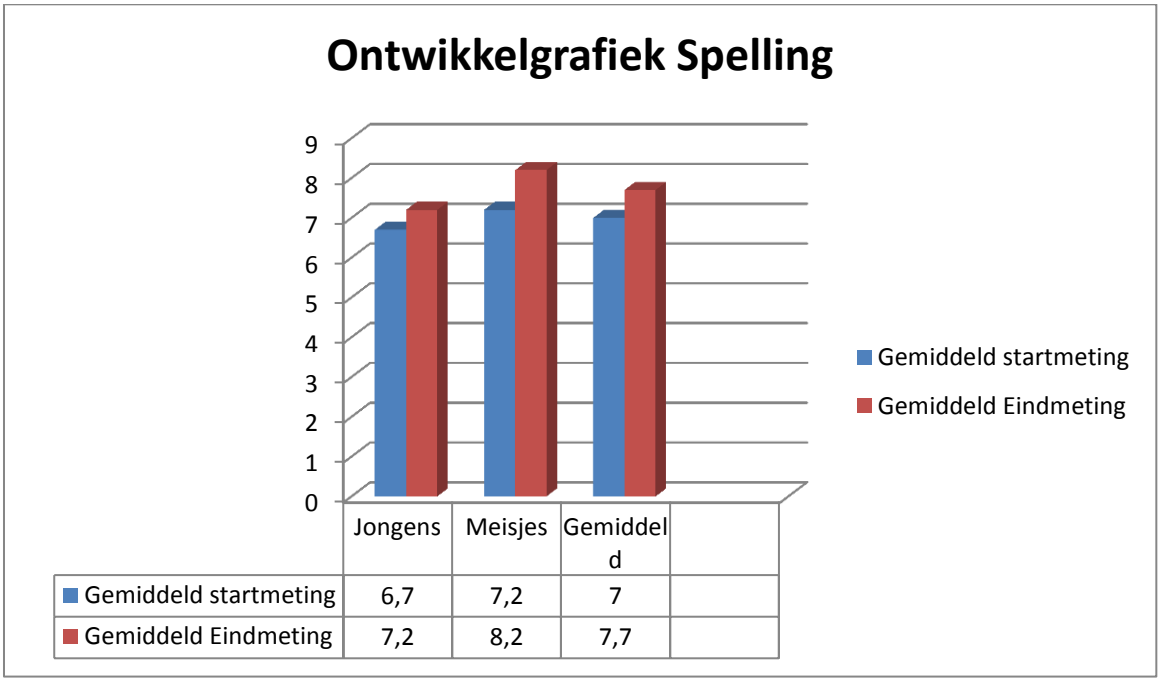
Figuur 4.1.5

Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de startmeting, in de week voorafgaande aan het onderzoek, bij de jongens een gemiddelde toetsscore werd behaald van een 5,8. Bij de meisjes was de gemiddelde toetsscore een 7,9. Dit geeft een gemiddelde van 6,9.

Bij de eindmeting, in de laatste week van het onderzoek, werd bij de jongens een gemiddelde toetsscore behaald van 6,5 en bij de meisjes een gemiddelde toetsscore van een 8,6. De gemiddelde toetsscore was een 7,6.

Ten opzichte van de startmeting is de gemiddelde toetsscore bij de jongens met 0,7 gestegen. Dit resulteert in een stijging van 12%.
Bij de meisjes is de gemiddelde toetsscore gestegen met 0,7 wat overeenkomt met een stijging van 8,8%.
Als we kijken bij het gemiddelde van de hele groep leerlingen is de gemiddelde toetsscore gestegen met 0,7 wat een stijging oplevert van 10%.

Spelling;
Er is op vijf momenten een meting gedaan. Dictee 1 die is gebruikt als startmeting is afgenomen in de eerste week van het onderzoek. Alle gegevens zijn weergegeven in grafieken die als bijlagen zijn toegevoegd (bijlage 4). Er is voor gekozen om de prestaties van meisjes en jongens te splitsen in de grafieken om hier mogelijke verschillen in te constateren. De resultaten van de start- en eindmeting zijn weergegeven in figuur 4.1.6 met bijbehorende data-analyse. Deze metingen zijn voldoende om antwoord te geven de deelvraag 3.



Figuur 4.1.6

Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de startmeting, in de startweek van het onderzoek, bij de jongens een gemiddelde toetsscore werd behaald van een 6,7. Bij de meisjes was de gemiddelde toetsscore een 7,2. Dit geeft een gemiddelde van 7,0.

Bij de eindmeting, in de laatste week van het onderzoek, werd bij de jongens een gemiddelde toetsscore behaald van 7,2 en bij de meisjes een gemiddelde toetsscore van een 8,2. Dit geeft een gemiddelde van een 7,7.

Ten opzichte van de startmeting is de gemiddelde toetsscore bij de jongens met 0,5 gestegen. Dit resulteert in een stijging van 7,5%.
Bij de meisjes is de gemiddelde toetsscore gestegen met 1,0 wat overeenkomt met een stijging van 13,9%.
Als we kijken bij het gemiddelde van de hele groep leerlingen is de gemiddelde toetsscore gestegen met 0,7 wat een stijging oplevert van 10%.

Hoofdstuk 5
Beantwoording van onderzoeksvraag; conclusie en discussie

Aan de hand van de verzamelde data, de bestudeerde literatuur en de aannames die gedaan zijn bij het formuleren van de onderzoeksvraag, worden in dit hoofdstuk de conclusies en de bijbehorende discussie beschreven.

5.1 Deelvragen

5.1.1 Deelvraag 1:
Welke interventies op sociaal emotioneel gebied binnen het oplossingsgericht werken zijn bekend?

Om het onderzoek af te bakenen, is ervoor gekozen om vanuit de oplossingsgerichte werkwijze van Kids' Skilles (Furman, 2006) en de zeven stappendans (Cauffman & van Dijk, 2009) interventies te kiezen. Er zijn echter meerdere interventies mogelijk.
De gekozen interventies;

- Oplossingsgerichte gespreksvoering
- Kinder-kwaliteiten-spel
- Complimentendoos
- Werkhoudingthermometer
- Schaalvragen
- Coöperatieve werkvormen

Deze interventies passen bij de specifieke doelstelling van de onderzoeksgroep om te werken aan de volgende 3 verbeterpunten;

- De kinderen uit onze klas kunnen luisteren naar elkaars verhalen,
- Er worden in onze klas spontaan complimentjes gemaakt naar anderen toe,
- Onze klas heeft een goede werkhouding en wil er voor gaan.

Er is gekozen voor korte en gerichte interventies omdat deze volgens Stevens (1997) het beste gebruikt kunnen worden om regels en afspraken te handhaven. Hierbij zijn straffen en beloningen mogelijk. Volgens onderzoek van Marzano (2012) leiden coöperatieve werkvormen tot betere prestaties dan traditionele methoden. Het verhoogd het volgens Marzano (2012) ook de motivatie van de leerlingen.

5.1.2 Deelvraag 2:
Hoe vinden de leerlingen van groep 8 het pedagogisch klimaat en wat zouden zij aan veranderingen willen zien?

Uit de resultaten van de schaalvragen "waarde van het pedagogisch klimaat" (bijlage 2) kan geconcludeerd worden dat het cijfer wat verbonden wordt aan de beleving van het pedagogisch klimaat, zowel van de leerlingen als van de onderzoeker is gestegen.

Tijdens de beginmeting[5] heerste bij de leerlingen de grootste ontevredenheid over de volgende onderdelen:

- Luisterhouding naar elkaar toe
- De mate waarop de leerlingen elkaar spontaan een complimentje geven
- De werkhouding die aangeeft ervoor te willen gaan

Deze verbeterpunten bleken zowel in de tussen- als eindmeting verbeterd[6].
Ten opzichte van de beginmeting is de score voor het pedagogisch klimaat zowel bij de leerlingen als de onderzoeker tijdens de eindmeting toegenomen. De score heeft daarmee een stijging van 16,1% bij de leerlingen, 25% bij de onderzoeker en gemiddeld 20,4% doorgemaakt gedurende de looptijd van dit onderzoek. Uit de schaalvragen "waarde van het pedagogisch klimaat" (bijlage 2) kan geconcludeerd worden dat de mate waarin het pedagogisch klimaat als positief ervaren wordt, is toegenomen.

Opvallend bij de metingen is dat de leerlingen een minder grote stijging ervaren dan de onderzoeker hoewel de startmeting positiever werd beoordeeld door de leerlingen. Gedurende het onderzoek merkte ik dat de leerlingen kritisch waren bij het waarderen van de dagen met een cijfer. Ik had verwacht, gezien mijn ervaring met de leerlingen, dat ze het al snel goed zouden vinden. Het zou kunnen zijn dat het tijdstip van waarderen van invloed is geweest. Bij mijn waarderingen nam ik niet alleen het laatste uur van de dag mee in het cijfer, ook al gebeurde daar iets negatiefs ten opzichte van het pedagogisch klimaat, maar de dag als geheel. Bij de leerlingen zou dit anders kunnen zijn geweest. De invloed van een negatieve ervaring speelt mee en zal door iedereen anders meegeteld worden in het cijfer van de dag.
Uit observaties van de onderzoeker (bijlage 3) komt naar voren dat leerlingen zichtbaar plezier uitstralen en dat er een hoge mate van betrokkenheid en motivatie heerst in de onderzoeksgroep. De geluiden die vanuit de leerlingen komen, zijn overwegend positief (bijlage 2). Volgens Stevens (1997) zijn de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie bronnen waaruit motivatie groeit. Er kan geconcludeerd worden dat het werken aan een stabiel pedagogisch klimaat tijdens dit onderzoek van invloed is geweest op de betrokkenheid en de motivatie dat op hun beurt volgens Stevens (1997) aanwezig moet zijn wil er sprake zijn van intrinsieke motivatie om verder te gaan in de ontwikkeling.

5.1.3 Deelvraag 3:
Welke effecten op reken- en spellingonderwijs heeft afgestemd handelen op sociaal emotioneel gebied?

Rekenen;
Er kan geconcludeerd worden dat de cognitieve ontwikkeling bij het rekenen in positieve zin is ontwikkeld. Ten opzichte van de startmeting is de gemiddelde toetsscore bij de jongens met 0,7 gestegen. Dit resulteert in een stijging van 12%. Bij de meisjes is de gemiddelde toetsscore gestegen met 0,7 wat overeenkomt met een stijging van 8,8%.
Als er gekeken wordt naar het gemiddelde van de hele groep leerlingen is de gemiddelde toetsscore gestegen met 0,7 wat een stijging oplevert van 10%.

Spelling;
Er kan geconcludeerd worden dat de cognitieve ontwikkeling bij spelling in positieve zin is ontwikkeld. Ten opzichte van de startmeting is de gemiddelde toetsscore bij de jongens met 0,5 gestegen. Dit resulteert in een stijging van 7,5%. Bij de meisjes is de gemiddelde toetsscore gestegen met 1,0 wat overeenkomt met een stijging van 13,9%.

[5] Verkregen vanuit het oplossingsgerichte gesprek.
[6] Zie hoofdstuk 4: Data-analyse.

Als er gekeken wordt naar het gemiddelde van de hele groep leerlingen is de gemiddelde toetsscore gestegen met 0,7 wat een stijging oplevert van 10%.

Er kan echter niet met zekerheid vastgesteld worden dat dit komt door het afgestemd handelen op de sociaal-emotionele ontwikkeling en de verbetering van het pedagogisch klimaat. De resultaten zijn wel positief. Om dit vast te kunnen stellen is nader onderzoek op grotere schaal wenselijk.

5.2 Onderzoeksvraag:

De antwoorden die gegeven zijn op de deelvragen hebben geleid tot een antwoord op de gestelde onderzoeksvraag. De onderzoeksvraag zoals deze gesteld is aan de start van dit onderzoek luidde:

Heeft afgestemd handelen op sociaal emotioneel gebied door de leerkracht uit groep 8 effect op het pedagogisch klimaat en welbevinden op school?

Gezien de conclusie gebaseerd op de bevindingen uit de literatuur gekozen interventies, zou verwacht mogen worden dat afgestemd handelen van de onderzoeker, door gebruik te maken van oplossingsgerichte interventies, een positief effect heeft op het pedagogisch klimaat van de onderzoeksgroep.
Door vanuit gezamenlijke waarden verbeterpunten op te stellen, zijn de leerlingen van de onderzoeksgroep en de onderzoeker dicht bij zichzelf gebleven en is de betrokkenheid en motivatie hoog. Dit past bij de uitspraken die Stevens (1997) hierover doet. Stevens (1997) geef namelijk aan dat de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie belangrijk zijn om motivatie te laten groeien. Zichtbare ontwikkeling in de vorm van grafieken hebben gefungeerd als geheugensteun. Deze veranderingen zouden de oorzaak kunnen zijn van het verbeterde pedagogisch klimaat. De onderzoeker heeft hier een groot aandeel in gehad door het geheel te coachen. Eerder onderzoek van Marzano, R.J. (z.d.) "*Wat werkt op school*" ondersteunt mijn onderzoek. Hij vergeleek 35 onderzoeken om te concluderen welke factoren werkelijk van invloed zijn op de ontwikkeling van de leerling. Het leerkrachtniveau heeft uiteindelijk de meeste factoren van invloed. Goed onderwijs en leerkrachtgedrag zijn de belangrijkste zones van invloed. (Onderwijsraad, 2010)
Vanuit de opvattingen van Marzano (2012) dat de leraar er toe doet kan gesteld worden dat deze stelling in dit onderzoek wordt bevestigd door de onderzoeker.

Zowel de leerlingen als de onderzoeker waarderen het pedagogisch klimaat positiever dan vóór het onderzoek. Een gemiddelde stijging van ruim 20% door met name te interveniëren op de drie ontwikkelpunten (zoals in hoofdstuk 4 geanalyseerd) met een oplossingsgerichte aanpak.

5.3 Aanbevelingen:

Mede met de onderzoeksgroep zijn naar aanleiding van de onderzoeksresultaten een aantal ontwikkelpunten bepaald.

- ✓ De onderzoeker en de onderzoeksgroep hebben in een zodanige mate van verbetering ervaren dat zij het onderzoek ten minste tot aan de zomervakantie willen voortzetten. Hierbij kunnen nieuwe verbeterpunten worden opgesteld en eerder gekozen verbeterpunten worden onderhouden.
- ✓ Daarnaast geven de leerlingen aan dat zij het in beeld brengen van ontwikkelingen door middel van oplossingsgerichte gesprekken en beeldgrafieken een meerwaarde vinden hebben. Daarom wordt aanbevolen om in de onderzoeksgroep de gesprekken voort te zetten en ontwikkeling in beeldgrafieken te plaatsen. Ook in andere groepen kunnen de

oplossingsgerichte gesprekken worden geïntroduceerd. Hiervoor is kennisoverdracht naar collega's van groot belang.

- ✓ De onderzoeksresultaten zullen gepresenteerd worden aan het team van de onderzoeksschool, zodat ook collega's van de onderzoeker de resultaten kunnen waarnemen en kunnen leiden tot eventuele veranderprocessen binnen het pedagogisch klimaat in hun groep.
- ✓ Het lijkt me zinvol voor de onderzoeksschool om in de toekomst meer oplossingsgerichte gesprekken te voeren onder collega's en met leerlingen in de klassen. De aanpak van het oplossingsgericht werken past bij de visie van de school omdat het uitgaat van kansen en mogelijkheden van leerlingen. Ook bij het opbrengstgericht werken kunnen de oplossingsgerichte interventies vanuit Kid's Skills en de zevenstappendans leiden tot hoge betrokkenheid en motivatie vanuit de leerlingen.
- ✓ De onderzoeker zal vanuit de rol als gedragsspecialist met ervaring vanuit dit onderzoek collega's kunnen ondersteunen die ook werken aan het pedagogisch klimaat in hun groep.
- ✓ Vanuit deelvraag 3 zou ik willen aanbevelen om nader onderzoek te doen naar het effect van het pedagogisch klimaat op de reken- en spellingresultaten. Dit onderzoek is niet representatief genoeg om conclusies te kunnen trekken. Hiervoor is naar mijn idee een ander soort onderzoek nodig, een langere onderzoeksperiode en meerdere onderzoeksgroepen om resultaten te kunnen vergelijken.[7]

5.4 Discussie:

Als prioriteit is gekozen om op korte termijn het onderzoek voort te zetten in de huidige onderzoeksgroep, presenteren van onderzoeksresultaten en het voeren van oplossingsgerichte gesprekken in combinatie met beeldgrafieken die de ontwikkeling weergeven . De andere ontwikkelpunten worden in de toekomst verder aangepakt.

[7] Vanuit de Critical Friends heb ik de tip gekregen om de aanbevelingen te prioriteren.

Hoofdstuk 6
Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op de opzet en de uitvoering van het onderzoek aan de ene kant en op persoonlijke leerdoelen en ervaringen aan de andere kant.

6.1 Persoonlijke ontwikkelingen

Eind schooljaar 2011-2012 ben ik gestart met mijn proces betreffende praktijkgericht onderzoek. Ik heb modules gevolgd gericht op gedrag en heb mijn betoog geschreven over de noodzaak van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen nu er zoveel aandacht is voor het opbrengst gericht werken. Ik heb vroeger zelf ervaren welke problemen het oplevert wanneer je niet lekker in je vel zit. Door een veilig plaats in de groep op het voortgezet onderwijs ging ik in mijn cognitieve ontwikkeling met grote sprongen vooruit. Mijn keuze is daarom gevallen op het pedagogisch klimaat als thema van dit onderzoek.
Ik heb de visie, de huidige aanpak en behoeftes van de onderzoeksgroep in kaart gebracht als beginsituatie. Hier heb ik theorie aan gekoppeld om vervolgens belangrijke interventies te selecteren die van invloed kunnen zijn op het pedagogisch klimaat en overeen komt met mijn visie. Deze factoren hebben de kern gevormd die ik heb gemeten. Het zijn de pijlers waarop ik de ontwikkelplannen heb gebaseerd. Ik neem extra tijd om in gesprek te gaan met de betrokkenen van het onderzoek en de aanpak hier op af te stemmen. Deze werkwijze vind ik noodzakelijk, omdat ontwikkelingen anders oppervlakkig blijven en niet aansluiten bij de doelgroep naar mijn mening.
Ik heb gekozen om de leerlingen vanaf het begin te betrekken in het onderzoek om draagvlak te creëren en hun stem duidelijk mee te laten tellen. Dit past goed bij de oplossingsgerichte werkwijze. Ik heb ervaring op gedaan met het leiden van en begeleiden bij het vaststellen van een missie en huidige aanpak én het bepalen van vervolgstappen.
Ik hecht persoonlijk veel waarde aan het delen van ervaring en bevindingen met collega's. Wanneer ik nieuwe kennis opdeed vanuit de literatuur, vond ik het waardevol om met collega's hierover te praten om verbanden te leggen met de praktijk, mijn denkwijze te verbreden en hier betekenis aan te verlenen. Dit proces kost tijd, maar is voor mij essentieel.

6.2 Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?

Ik heb ervaring opgedaan met het doen van onderzoek, waardoor ik besef dat een praktijkprobleem vaak complex is en beïnvloed wordt door vele factoren. Hiermee zal ik in de toekomst als groepsleerkracht en als gedragsspecialist regelmatig te maken krijgen. Het onderzoek betekent ook de afsluiting van de opleiding en geeft een startpunt van waaruit ik verder zal ontwikkelen. Het onderzoek heeft mij intensief bezig gehouden. De impact hiervan was vooral in mijn privéleven te merken. Ik vind het interessant om de diepte in te gaan betreffende een praktijkprobleem, zodat de situatie werkelijk en verantwoord kan veranderen. Mijn derde deelvraag was een voorbeeld van mijn onderzoekende houding waarbij ik ook weer de link wil leggen naar de leeropbrengsten die momenteel ook actueel zijn. Wanneer ik hierover praat met collega's of andere geïnteresseerden voel ik mij trots. Ik zie tevens dat mijn enthousiasme hen aansteekt.

6.3 Bijdrage van dit onderzoek aan kennisontwikkeling en probleemstelling

Ik heb mij verdiept in oplossingsgericht werken en het pedagogisch klimaat in de onderzoeksgroep. Dit heeft mij geholpen om het complexe geheel te concretiseren naar waarneembare factoren. Deze heb ik in de praktijk gemeten[8]. Dit heb ik onder andere gedaan door schaalvragen op meerdere momenten aan de leerlingen voor te leggen. Voorheen is op school regelmatig gesignaleerd, maar is niet concreet gekeken naar factoren die van invloed zijn op tegenvallende pedagogische klimaten in diverse groepen binnen de onderzoeksschool.

Het onderzoek heeft mij geholpen om concrete oefeningen in de praktijk te brengen die gunstig zijn voor de sociaal emotionele ontwikkeling. Ik werk bijvoorbeeld meer en in verschillende vormen[9] samen met de leerlingen. Hierbij stel ik oplossingsgerichte vragen, verwoorden mijn leerlingen hun droomdoelen en probeer ik ze te begeleiden naar hun droomdoel. De leerlingen nemen hierdoor een andere houding aan en voelen zich serieus genomen en competent[10].

6.4 Wat heb ik als onderzoeker geleerd?

Concretiseren en afbakenen is voor mij essentieel geweest om het overzicht niet te verliezen. In mijn enthousiasme wil ik alle ideeën en theorieën die op mijn pad komen meenemen in het onderzoek. Terugpakken op de doelen heeft mij geholpen om gefocust te blijven. De kritische blik van critical friends heeft mij hierbij geholpen. Zij lieten mij steeds kijken naar de relevantie ten behoeve van de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen.
De tijdsdruk heb ik regelmatig als een last ervaren. Dit komt mede doordat ik naast het onderzoek mijn aandacht moet verdelen over een fulltime baan en privéleven. Ook is daarbij mijn perfectionisme een valkuil. Ik wil graag alles 100% goed doen en dan is het behoorlijk frustrerend als daar niet de tijd voor is. Voor een volgend onderzoek zou ik dan ook meer tijd willen nemen om de rust te hebben en alles zorgvuldig uit te kunnen voeren.
Met het verwerken van de resultaten uit de onderzoeksinstrumenten heb ik mijn vaardigheid in het gebruik van Excel geoefend en het helder weergaven van de resultaten in grafieken.
Ik vond het prettig om met geïnteresseerden over mijn onderzoek te praten. Dit motiveert en helpt mij om met een frisse blik te kijken naar een onderwerp.

6.5 Reflectie op methodologie

Ik ben tevreden over de verschillende manieren van dataverzameling die ik in combinatie heb toegepast om de praktijksituatie te onderzoeken en in kaart te brengen.
De onderzoeksgroep heeft bijgedragen aan het creëren van betrokkenheid en enthousiasme. Ik heb positieve feedback gekregen. De vragenlijst die het pedagogisch klimaat in kaart heeft gebracht in de onderzoeksgroep is praktisch in gebruik en verwerking. Toch was het lastig om goede vragen op te stellen. Achteraf zie ik dat de formulering van de stelling “Het ziet er in onze klas gezellig uit” niet optimaal is. Alle leerlingen denken hierbij mogelijk aan andere factoren waardoor gezelligheid kan worden geïnterpreteerd. Ik was me er van bewust dat ik, wanneer de leerlingen voor dit verbeterpunt hadden gekozen, aanpassingen moest verrichten[11].

[8] Op aanraden van Critical Friend STefanie Kantelberg heb ik een voorbeeld gegeven van de manier waarop dit is gemeten.
[9] Voorbeelden: oplossingsgerichte gesprekken, coöperatieve werkvormen.
[10] Competentie is een van de drie basisbehoeften die bijdragen tot een pedagogisch klimaat.(Stevens, L. 1994)
[11] Critical Friend Stefanie Kantelberg geeft dit aan als een sterk punt.

De 'cijfer van de dag' scoring van en door leerlingen is goed uitvoerbaar geweest. Ik heb gekozen om positief in het onderzoek te stappen en van kansen uit te gaan. De cijfers van de leerlingen zijn zowel in het onderzoeksverslag als in de klas zichtbaar geweest waardoor betrokkenheid en motivatie groot waren. Om de resultaten nog betrouwbaarder te maken, zou een tweede onderzoeksperiode waarde kunnen toevoegen. Het zou interessant kunnen zijn om het onderzoek te laten plaatsvinden na een periode waarin er minder expliciet aandacht werd besteed aan het pedagogisch klimaat. Op die manier zou ik ook kunnen onderzoeken of er een directe link bestaat tussen het oplossingsgericht werken en de didactische leeropbrengsten van de leerlingen. In dit onderzoek is zowel bij het rekenen als bij spelling een gemiddelde stijging geconstateerd van 10%. Ik besef me dat dit geen enkele garantie geeft. Ik vond het waardevol om dit element mee te nemen in mijn onderzoek omdat ik van breed naar smal ben gegaan in het opstellen van mijn onderzoeksvraag.
De vergelijking tussen scores op toetsing is praktisch, vrij snel en makkelijk uitvoerbaar geweest. Het gaat om cijfermatige resultaten. Deze zijn betrouwbaar. Echter gaat het om toetsen die in een bepaalde periode en met verschillende inhoud wordt afgenomen.
Tijdens het onderzoek heb ik steeds het logboek bijgehouden met de acties en aandachtpunten. Ik heb het logboek goed kunnen gebruiken tijdens het uitwerken van mijn onderzoeksverslag. Het heeft me gedurende het proces scherp gehouden en niet laten uitwijken naar andere (nieuwe) deelvragen. Mijn deelvraag 1 was achteraf niet handig gekozen. Ik besefte me al snel dat deze deelvraag erg breed is en nauwelijks geschikt is voor data-analyse. In hoofdstuk 2 wordt het theoretische kader geschreven en dit geeft deels antwoord op deelvraag 1. Ik heb me daarom toegespitst op de methode Kid's Skills (Furman, B., 2011) en de zevenstappendans (Cauffman, L., Dijk van, D., J., 2011)[12].

6.6 Aanbevelingen voor onderzoek

De school:
Voor de specifieke onderzoeksschool blijft afgestemd handelen op het pedagogisch klimaat een aandachtpunt. Omdat er tijdens het schooljaar 2012/2013 gezocht wordt naar een geschikte methode voor de sociaal emotionele ontwikkeling zullen er vanaf schooljaar 2013/2014 een aantal interventies plaatsvinden. Deze methode zal preventief van aard zijn. De observaties van de leerkrachten én de leerlingen zullen in kaart gebracht moeten worden om te bepalen of er extra zorg in de groepen nodig is. Het kan ons helpen het onderwijsaanbod te verbeteren.

Andere scholen:
Andere scholen kunnen gebruik maken van eenzelfde opzet van onderzoeken en dezelfde meetfactoren bij het onderzoeken van hun pedagogisch klimaat. Ook de conclusies vanuit de literatuur kunnen gebruikt worden om meetbare factoren te kiezen die van invloed zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling.

De maatschappij:
Ik vind het waardevol om onderzoek te doen binnen mijn praktijkschool. Ik denk dat het goed is om tweejaarlijks een onderzoek op school te doen. Dit geeft de mogelijkheid om een probleem het eerste jaar grondig in beeld te brengen en het tweede jaar aan te pakken. Hiervoor moeten mensen aangesteld en gefaciliteerd worden binnen de school.
Ik vind het gezien mijn functie als gedragsspecialist van belang om het accent van kwaliteitsverbetering naast didactische ontwikkeling, te leggen op de sociaal emotionele ontwikkeling. De sociaal emotionele ontwikkeling is naar mijn mening een belangrijke sleutel die nodig is om tot didactische ontwikkeling te komen. De didactische opbrengsten beïnvloeden op hun manier de sociaal emotionele ontwikkeling.

[12] Mijn Critical Friend Stefanie Kantelberg vindt dit een goede verantwoording en overweging.

Onderzoekers:
Het gebruik van verschillende meetinstrumenten om één aspect in beeld te brengen vergroot de betrouwbaarheid van conclusies hierover. Soms kan een denkpauze of kritisch gesprek nodig zijn om weer op het juiste pad te komen om verder te gaan met het onderzoek. Voor mij heeft het geholpen om het onderzoek een aantal dagen te laten rusten en dan weer op te pakken. Praten met betrokkenen en andere geïnteresseerden over het onderzoek kan een frisse blik of bredere kijk opleveren.

Hoofdstuk 7
Nawoord

Na een jaar hard gewerkt te hebben aan dit onderzoek heb ik deze met veel betekenis afgerond. Achteraf heb ik langer gewerkt aan dit onderzoek dan ik verwacht had. Reden daarvan was de totstandkoming van mijn onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen. Ik ben tevreden over het eindresultaat.

Het onderzoek heb ik kunnen houden in mijn onderwijspraktijk . Hierbij wil ik de leerlingen van groep 8 en de directie van de onderzoeksschool graag bedanken voor hun medewerking. Ik hoop dat dit onderzoek bijdraagt aan een verdere ontwikkeling.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar mijn studiebegeleider. Mijn studiebegeleider heeft mij ondersteuning geboden bij de vragen die ik had omtrent het onderzoek. Overigens wil ik ook mijn critical friends Stefanie Kantelberg, Wilma de Jong, Sjoukje Douma en Xavier de Wit bedanken, omdat zij mij veel ondersteuning hebben geboden bij het schrijven van dit onderzoeksverslag.

Chantal van Schijndel

Juni 2013

Literatuurlijst

Bannink, F.P. (2005). *De kracht van oplossingsgerichte therapie: een vorm van gedragstherapie*. Amsterdam: Pearson.

Bannink, F.P. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering.* Amsterdam: Pearson.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.* London/Philadephia: The Falmer Press.

Cauffman, L. (2003). *Oplossingsgericht management & coaching, simpel werkt het best*. Utrecht: Lemma.

Cauffman, L. & Dijk. D. Van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Jeninga, J. (2007). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Jong, P. de & Berg, I.K. (2004). *De kracht van oplossingen*. Lisse: Harcourt.

Furman, B. (2006). *Kids' Skills, Op speelde wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.

Harinck, F. (2010) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden. Basisboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Lange de, R., Schuman, S., Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Måhlberg K, Sjöblom M. (2008). *Oplossingsgericht Onderwijzen. Naar een gelukkige School*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant

Marzano, R.J. (z.d.) *Wat werkt op school*. verkregen op 4-5 -2013 via (http://watwerktopschool.nl/over-marzano)

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Onderwijsraad: Den Haag

Pameijer, N.& Beukering, T. van & Lange, L. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam, samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven-Den Haag: Acco.

Selekman, M.D. (1993). *Pathways to Change: Brief Therapy Solutions with Difficult Adolescents*. New York: Guilford.

Selekman, M.D. (1997). *Solution-Focused Therapy with children. Harnessing Family Strengths for Systemic Change*. New York: Guilford.

Shazer, S. de (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. New York: Norton.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Bijlagen 1: vragenlijst/enquête weergegeven in een grafiek

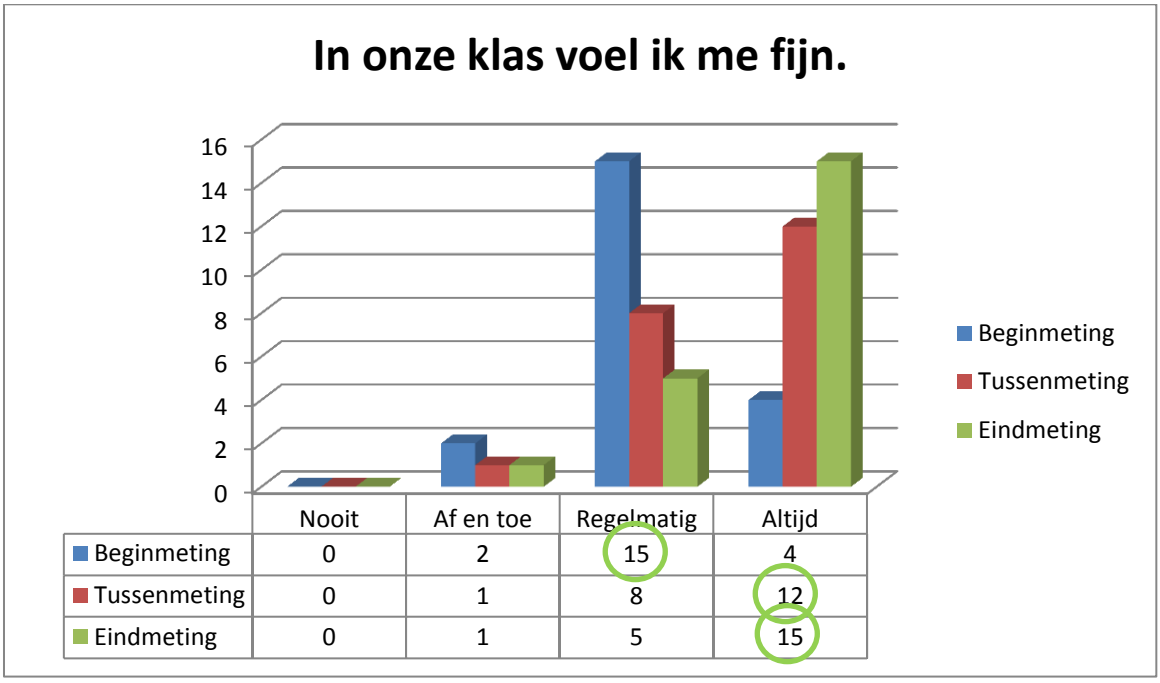
Voor je ligt een vragenlijst/enquête.
Deze vragenlijst gaat over de klas waarin jij zit en hoe het daar gaat.

Probeer de vragenlijst zo eerlijk mogelijk in te vullen.
Je naam hoeft er niet op. Dat noemen we anoniem.
Dit doe ik speciaal om een eerlijk beeld te kunnen krijgen.
Van je antwoorden samen met die van je klasgenoten en de leerkracht wordt een verzamellijst gemaakt en kunnen we gezamenlijk kijken hoe we er als klas voorstaan en waar we in de toekomst aan kunnen werken om het zo leuk mogelijk in de klas te hebben.

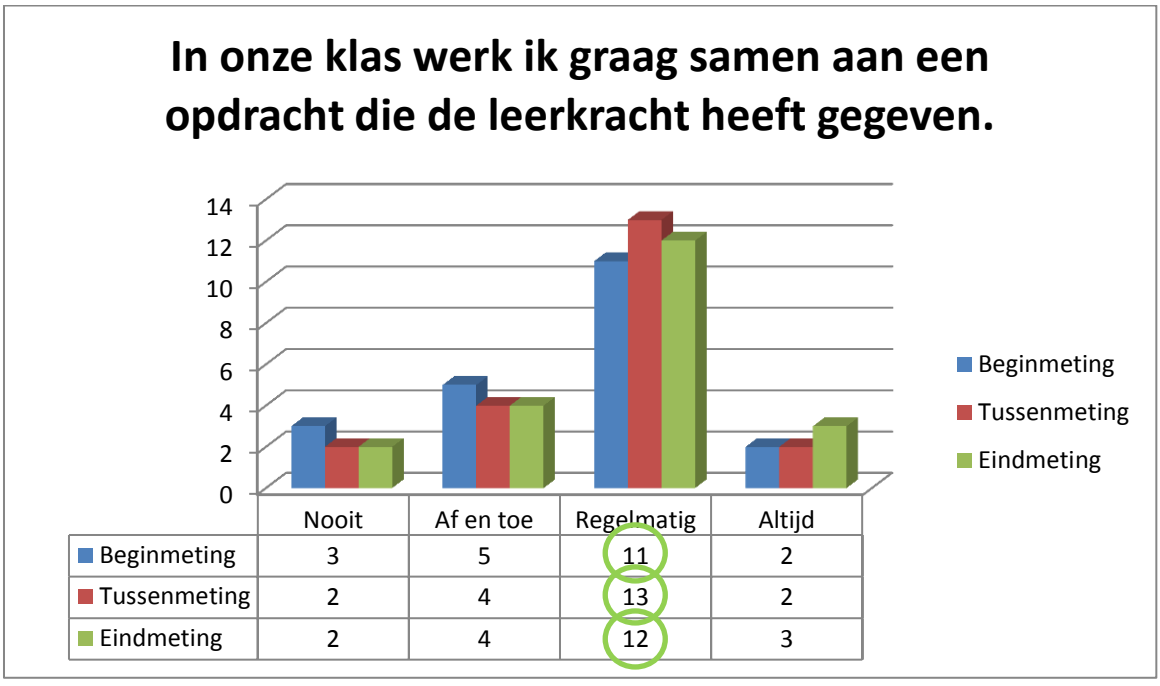
Je hebt steeds 4 antwoordmogelijkheden; nooit-af en toe-regelmatig –altijd
Wanneer je twijfelt MOET je toch een keuze maken.

Succes!

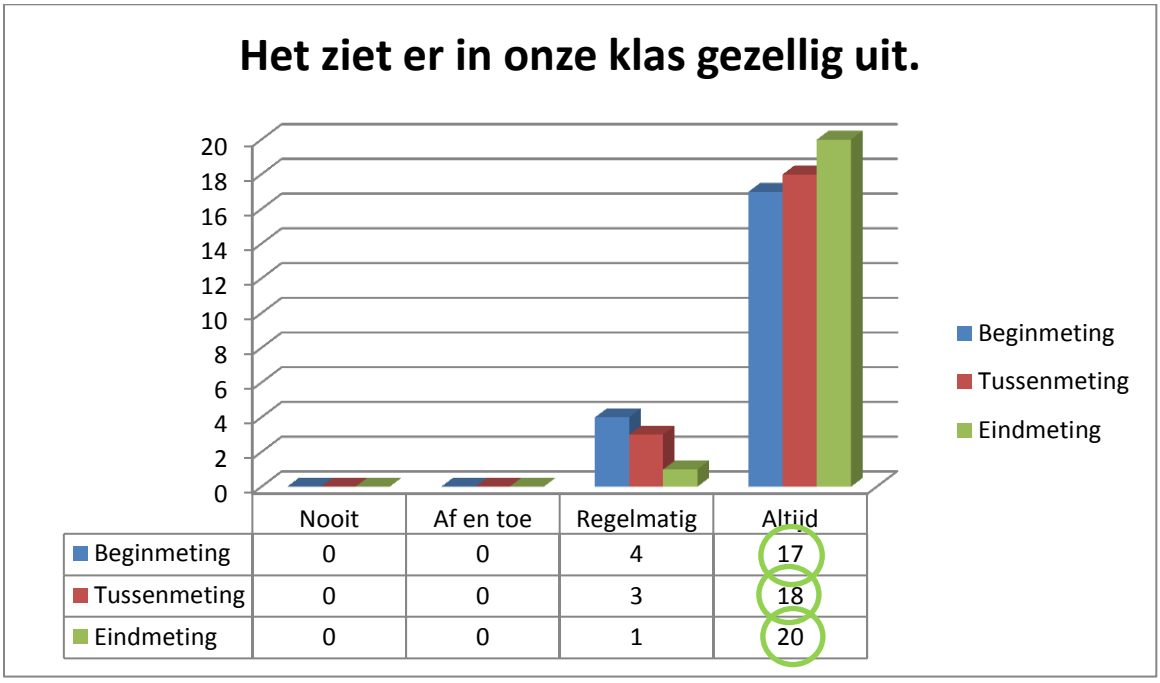
	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
In onze klas voel ik me fijn.				
In onze klas werk ik graag samen aan een opdracht die je leerkracht heeft gegeven.				
Het ziet er in onze klas gezellig uit.				
We helpen elkaar in onze klas wanneer iemand iets niet zo goed weet of kan.				
De kinderen uit onze klas kunnen luisteren naar elkaars verhalen.				
Er worden kinderen buitengesloten in onze klas.				
De leerkracht moet drastisch ingrijpen bij conflicten in onze klas.				
Er wordt plezier gemaakt in onze klas.				
Er worden in onze klas spontaan complimentjes gemaakt naar anderen toe.				
Onze klas heeft een goede werkhouding en wil ervoor gaan.				



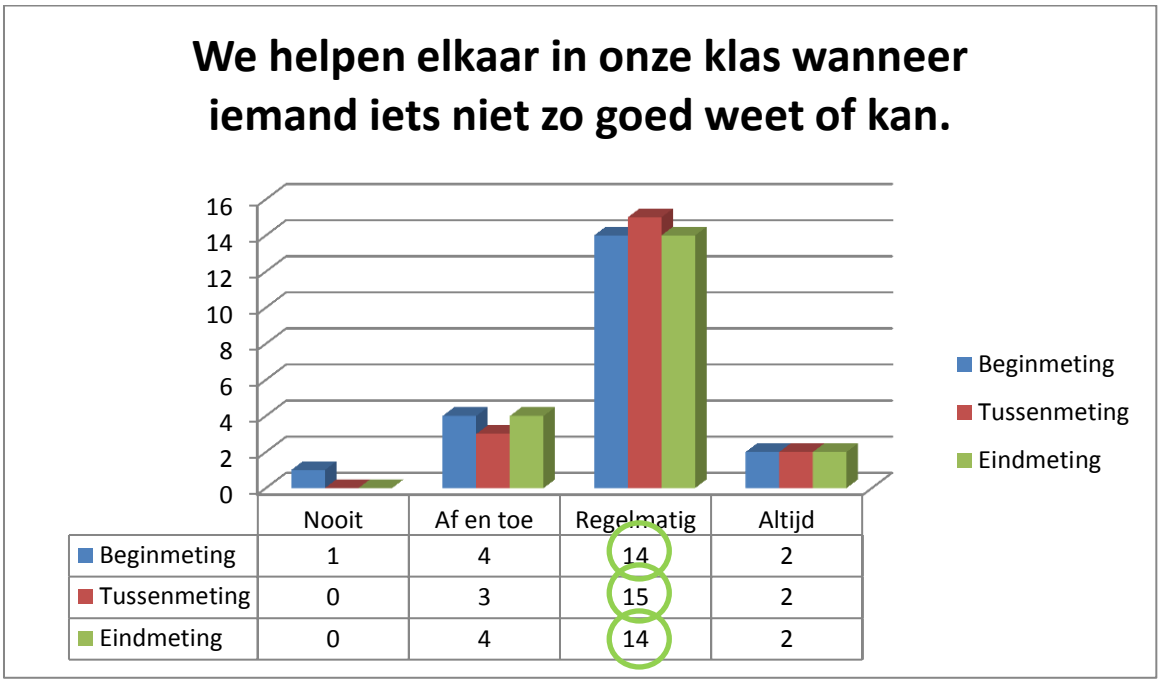
	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	0	2	15	4
Tussenmeting	0	1	8	12
Eindmeting	0	1	5	15



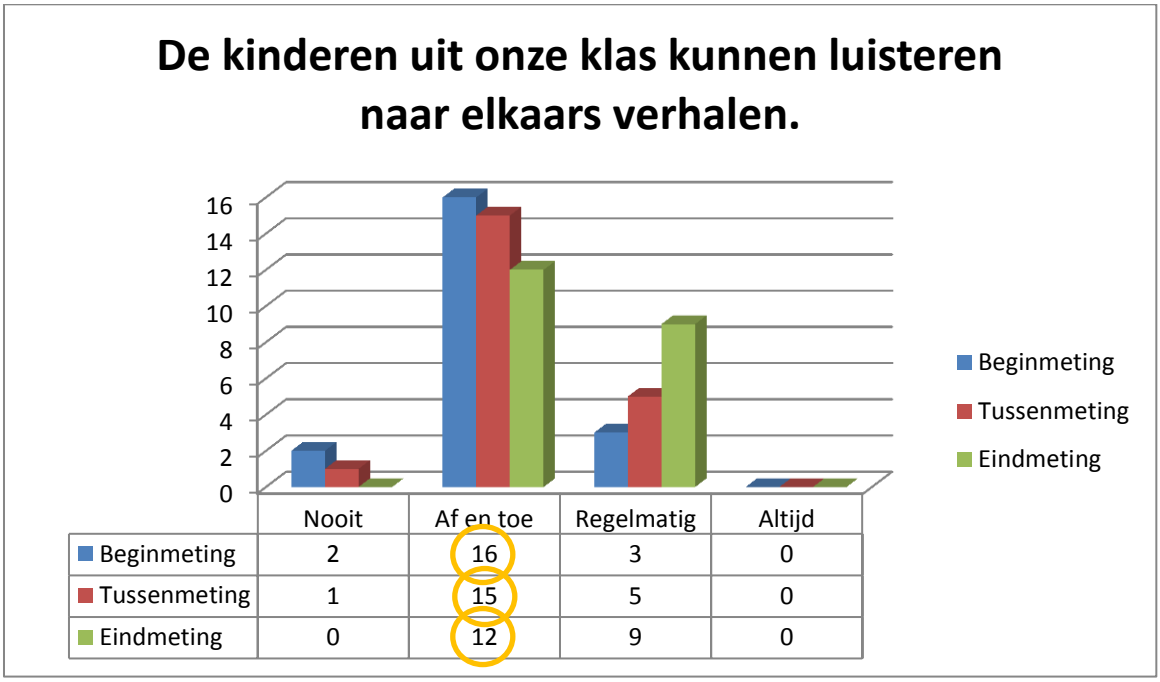
	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	3	5	11	2
Tussenmeting	2	4	13	2
Eindmeting	2	4	12	3



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	0	0	4	17
Tussenmeting	0	0	3	18
Eindmeting	0	0	1	20



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	1	4	14	2
Tussenmeting	0	3	15	2
Eindmeting	0	4	14	2



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	2	16	3	0
Tussenmeting	1	15	5	0
Eindmeting	0	12	9	0

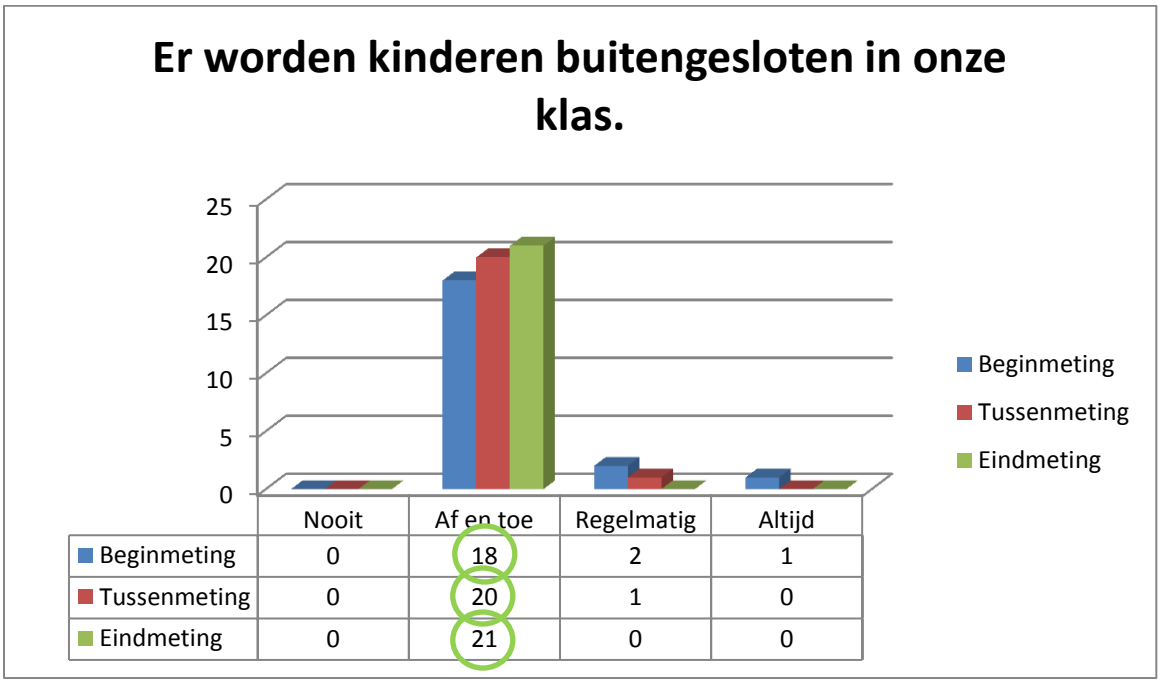
Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de beginmeting, in de eerste week van het onderzoek, 9,5% van deelnemers vindt dat de kinderen in onze klas nooit naar elkaars verhalen luisteren, 76,2% van de deelnemers vindt dat de kinderen in onze klas af en toe naar elkaars verhalen luisteren, 14,3% van de deelnemers vindt dat de kinderen in onze klas regelmatig naar elkaars verhalen luisteren en 0% van de deelnemers vindt dat de kinderen in onze klas altijd naar elkaars verhalen luisteren.

Uit de tussenmeting blijkt dat 4,8% vindt dat de kinderen in onze klas nooit naar elkaars verhalen luisteren, 71,4% vindt dat de kinderen in onze klas af en toe naar elkaars verhalen luisteren, 23,8% vindt dat de kinderen in onze klas regelmatig naar elkaars verhalen luisteren en 0% vindt dat de kinderen in onze klas altijd naar elkaars verhalen luisteren.
Dit resulteert in een daling van 50% bij de deelnemers die vinden dat de kinderen in onze klas nooit naar elkaars verhalen luisteren. Een daling van 6,3% bij de deelnemers die vinden dat de kinderen in onze klas af en toe naar elkaars verhalen luisteren en een stijging van 66,7% bij de deelnemers die vinden dat de kinderen in onze klas regelmatig naar elkaars verhalen luisteren.

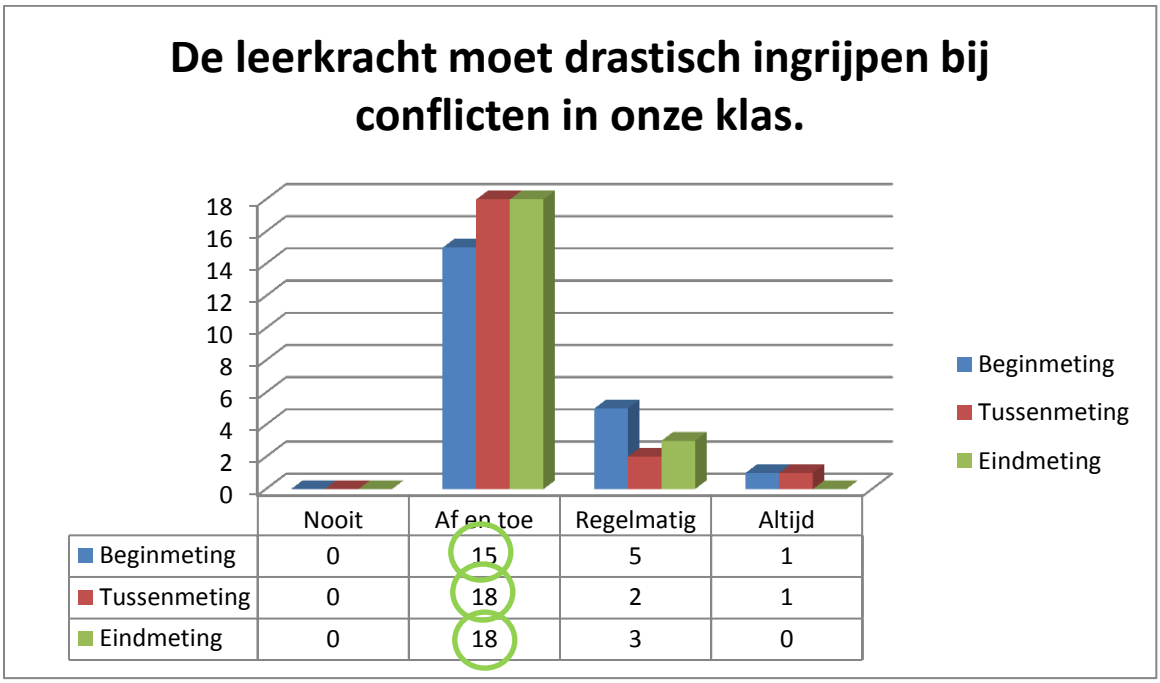
Tot slot is uit de eindmeting naar voren gekomen dat 0% vindt dat de kinderen in onze klas nooit naar elkaars verhalen luisteren, 57,1% vindt dat de kinderen in onze klas af en toe naar elkaars verhalen luisteren, 42,9% vindt dat de kinderen in onze klas regelmatig naar elkaars verhalen luisteren en 0% vindt dat de kinderen in onze klas altijd naar elkaars verhalen luisteren.

Ten opzichte van de tussenmeting is er een daling van 100% opgetreden bij de groep die vindt dat de kinderen in onze klas nooit naar elkaars verhalen luisteren. Bij de groep die vindt dat de kinderen in onze klas af en toe naar elkaars verhalen luisteren is er een daling van 20% en bij de groep die vindt dat de kinderen in onze klas regelmatig naar elkaars verhalen luisteren een stijging van 80%.
Ten opzichte van de beginmeting zijn het aantal deelnemers die vinden dat de kinderen in onze klas nooit naar elkaars verhalen luisteren tijdens de eindmeting afgenomen met 2 deelnemers. Daarmee heeft het een daling van 100% doorgemaakt.
Bij de groep die vindt dat de kinderen in onze klas af en toe naar elkaars verhalen luisteren is het aantal deelnemers afgenomen met 4 wat in een daling resulteert van 25%. De groep die vindt dat

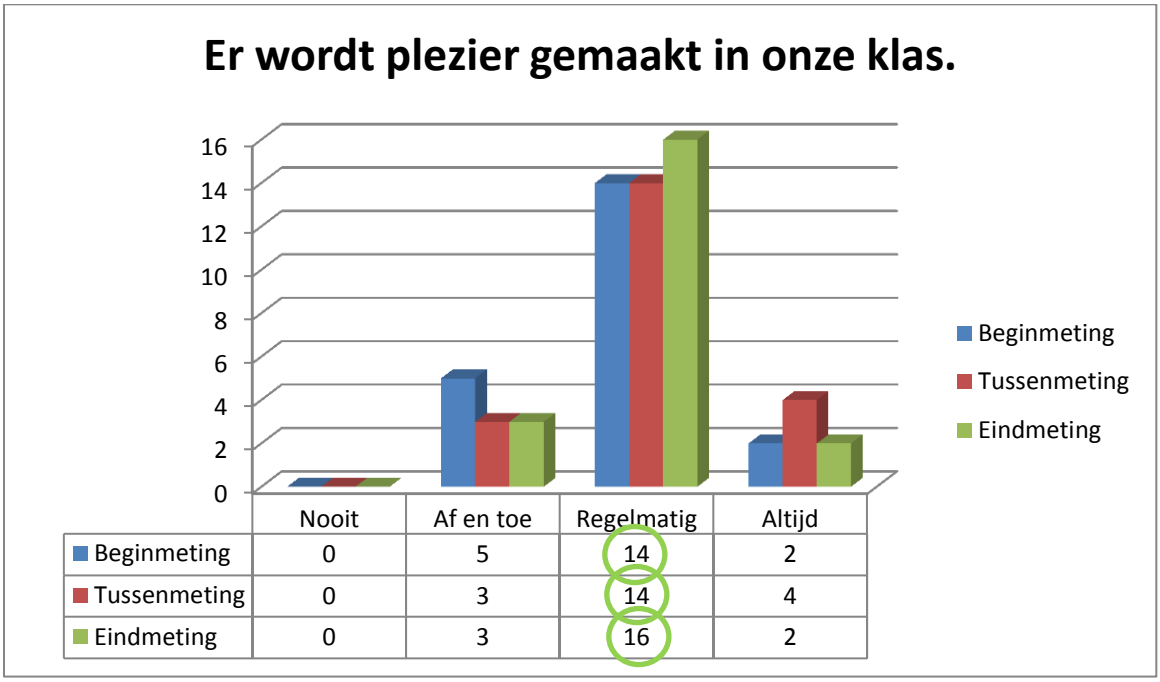
de kinderen in onze klas regelmatig naar elkaars verhalen luisteren is het aantal toegenomen met 6. Daarmee heeft het een stijging van 300% doorgemaakt gedurende het onderzoek.



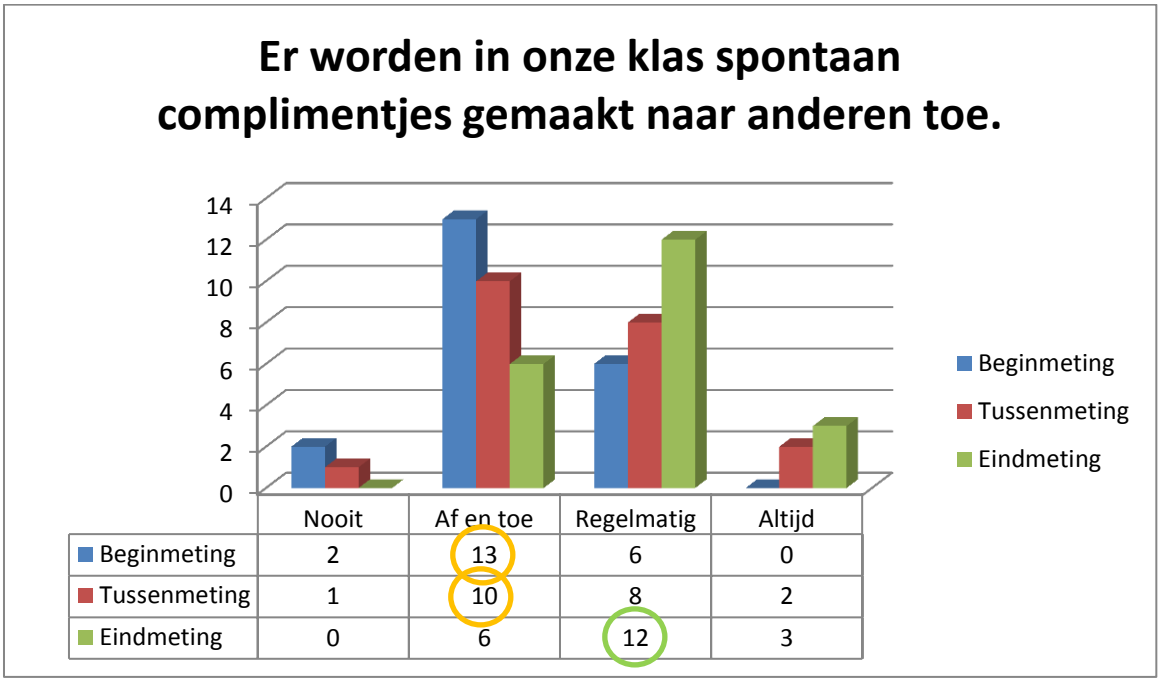
	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	0	18	2	1
Tussenmeting	0	20	1	0
Eindmeting	0	21	0	0



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	0	15	5	1
Tussenmeting	0	18	2	1
Eindmeting	0	18	3	0



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	0	5	14	2
Tussenmeting	0	3	14	4
Eindmeting	0	3	16	2



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	2	13	6	0
Tussenmeting	1	10	8	2
Eindmeting	0	6	12	3

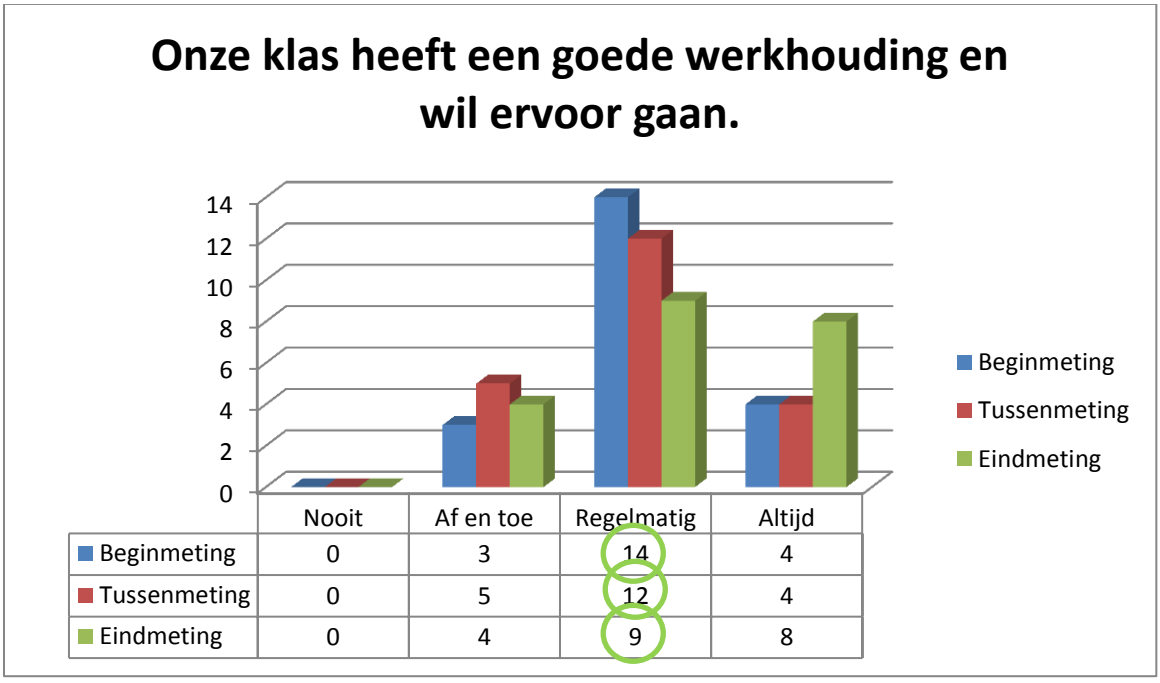
Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de beginmeting, in de eerste week van het onderzoek, 9,5% van deelnemers vinden dat er nooit spontaan een complimentje wordt gegeven, 61,9% van de deelnemers vindt dat er af en toe spontaan een complimentje wordt gegeven, 28,6% van de deelnemers vindt dat er regelmatig spontaan een complimentje wordt gegeven en 0% van de deelnemers vindt dat er altijd spontaan complimentjes gegeven worden.

Uit de tussenmeting blijkt dat 4,8% vindt dat er nooit spontaan een complimentje wordt gegeven, 47,6% vindt dat er af en toe spontaan een complimentje wordt gegeven, 38,1% vindt dat er regelmatig spontaan een complimentje wordt gegeven en 9,5% vindt dat er altijd spontaan complimentjes gegeven worden.

Dit resulteert in een daling van 50% bij de deelnemers die vinden dat er nooit spontaan een complimentje wordt gegeven. Een daling van 23,3% bij de deelnemers die vinden dat er af en toe spontaan een complimentje wordt gegeven en een stijging van 33,3% bij de deelnemers die vinden dat er regelmatig spontaan een complimentje wordt gegeven.

Tot slot is uit de eindmeting naar voren gekomen dat 0% vindt dat er nooit spontaan een complimentje wordt gegeven, 28,6% vindt dat er af en toe spontaan een complimentje wordt gegeven, 57,1% vindt dat er regelmatig spontaan een complimentje wordt gegeven en 14,3% vindt dat er altijd spontaan complimentjes gegeven worden. Ten opzichte van de tussenmeting is er een daling van 100% opgetreden bij de groep die vindt dat er nooit spontaan een complimentje wordt gegeven. Bij de groep die vindt dat er af en toe spontaan een complimentje wordt gegeven is er een daling van 40%, bij de groep die vindt dat er regelmatig spontaan een complimentje wordt gegeven een stijging van 50% en bij de groep die vindt dat er altijd spontaan complimentjes worden gegeven is een stijging van 50% zichtbaar.

Ten opzichte van de beginmeting zijn het aantal deelnemers die vinden dat er nooit spontaan een complimentje gegeven wordt tijdens de eindmeting afgenomen met 2 deelnemers. Daarmee heeft het een daling van 100% doorgemaakt gedurende de looptijd van dit onderzoek.
Bij de groep die vindt dat er af en toe spontaan een complimentje wordt gegeven is het aantal deelnemers afgenomen met 7 wat in een daling resulteert van 52,6%. De groep die vindt dat er regelmatig spontane complimentjes worden gegeven is het aantal toegenomen met 6. Daarmee heeft het een stijging van 100% doorgemaakt gedurende het onderzoek. Op de laatste plaats is het aantal deelnemers bij de groep die vindt dat er altijd spontaan complimentjes worden gegeven gestegen met 3 deelnemers.



	Nooit	Af en toe	Regelmatig	Altijd
Beginmeting	0	3	14	4
Tussenmeting	0	5	12	4
Eindmeting	0	4	9	8

Bovenstaande figuur geeft weer dat tijdens de beginmeting, in de eerste week van het onderzoek, 0% van deelnemers vindt dat onze klas nooit een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, 14,3% van de deelnemers vindt dat onze klas af en toe een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, 66,7% van de deelnemers vindt dat onze klas regelmatig een goede werkhouding heeft en

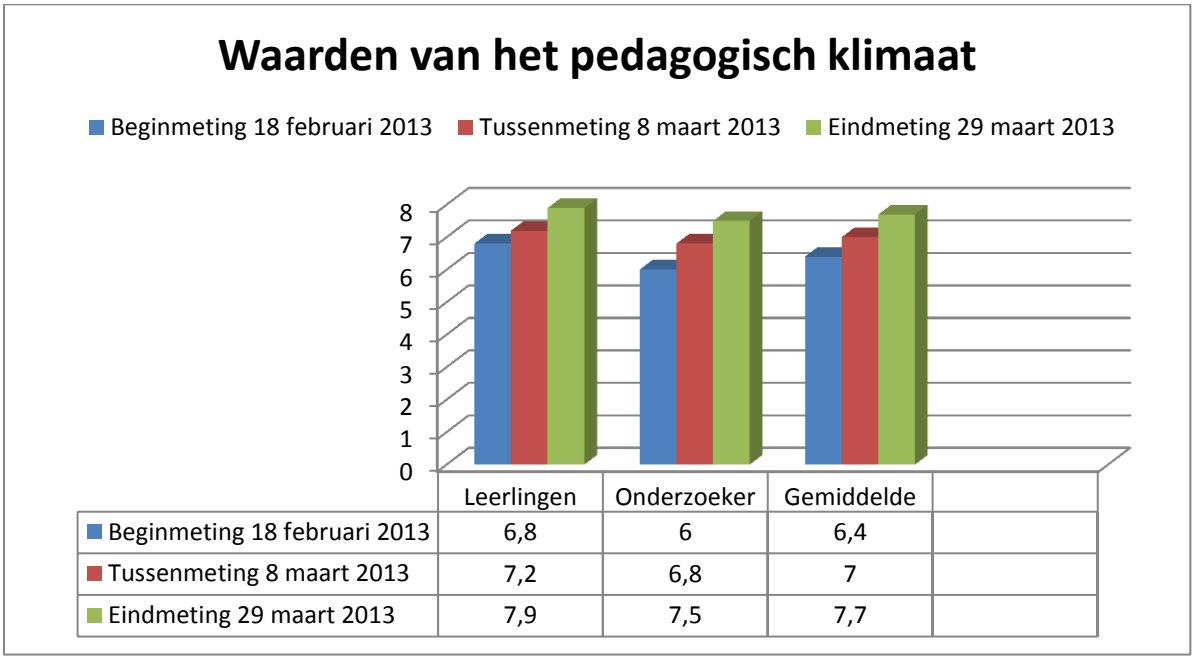
ervoor wil gaan en 19% van de deelnemers vindt dat onze klas altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan.

Uit de tussenmeting blijkt dat 0% van deelnemers vindt dat onze klas nooit een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, 23,8% vindt dat onze klas af en toe een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, 57,1% vindt dat onze klas regelmatig een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan en 19,8% vindt dat onze klas altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan.
Dit resulteert in een stijging van 66,7% bij de deelnemers die vinden dat onze klas af en toe een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, een daling van 14,3% bij de deelnemers die vinden dat onze klas regelmatig een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan en geen stijging of daling bij de deelnemers die vinden dat onze klas altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan.

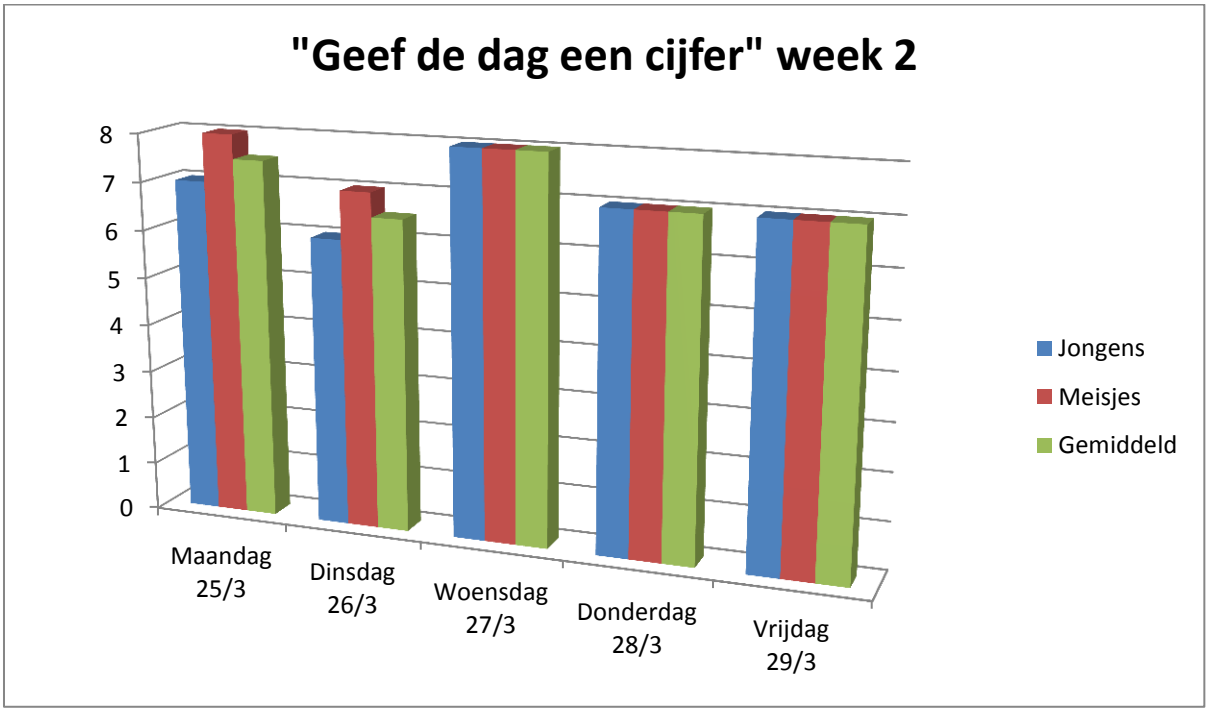
Tot slot is uit de eindmeting naar voren gekomen dat 0% vindt dat onze klas nooit een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, 19% vindt dat onze klas af en toe een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, 42,9% vindt dat onze klas regelmatig een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan en 38,1% vindt dat onze klas altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan.
Ten opzichte van de tussenmeting is er een daling van 20% opgetreden bij de groep die vindt dat onze klas af en toe een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan, bij de groep die vindt dat onze klas regelmatig een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan een daling van 25% en bij de groep die vindt dat onze klas altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan is een stijging van 100% zichtbaar.

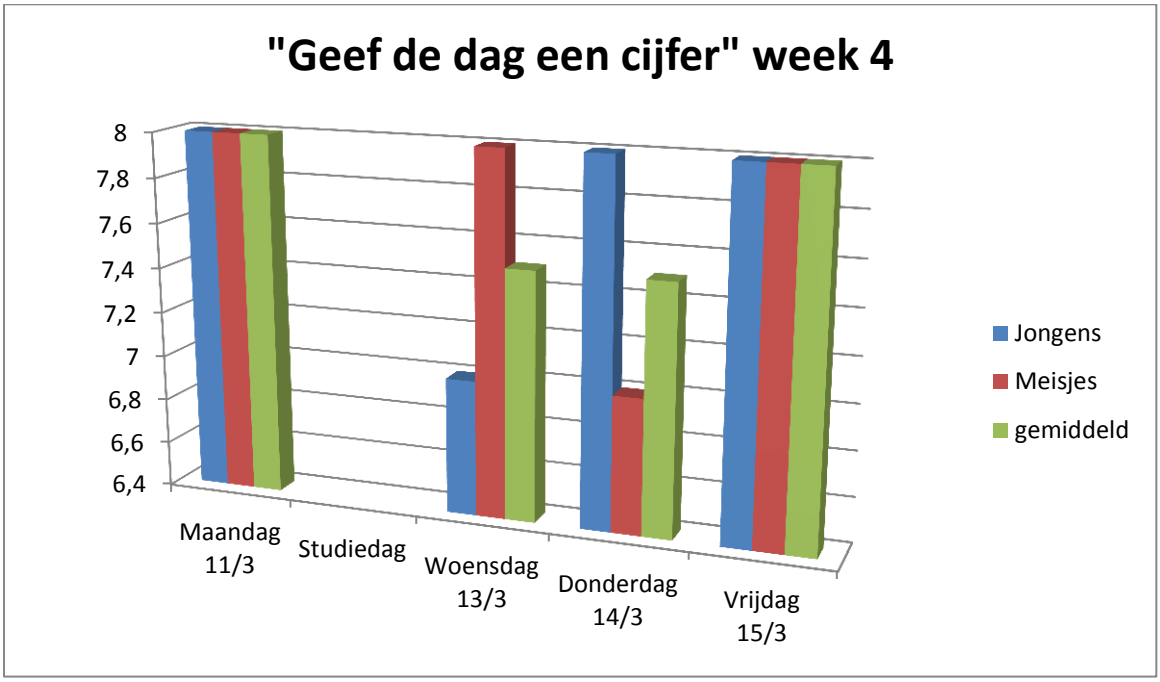
Ten opzichte van de beginmeting zijn het aantal deelnemers die vinden dat onze klas af en toe een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan toegenomen met 1 deelnemer wat in een stijging resulteert van 33,3%. De groep die vindt dat onze klas regelmatig een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan is afgenomen met 5 deelnemers . Daarmee heeft het een daling van 35,7% doorgemaakt gedurende het onderzoek. Op de laatste plaats is het aantal deelnemers bij de groep die vindt dat onze klas altijd een goede werkhouding heeft en ervoor wil gaan gestegen met 4 deelnemers wat resulteert in een stijging van 100%.

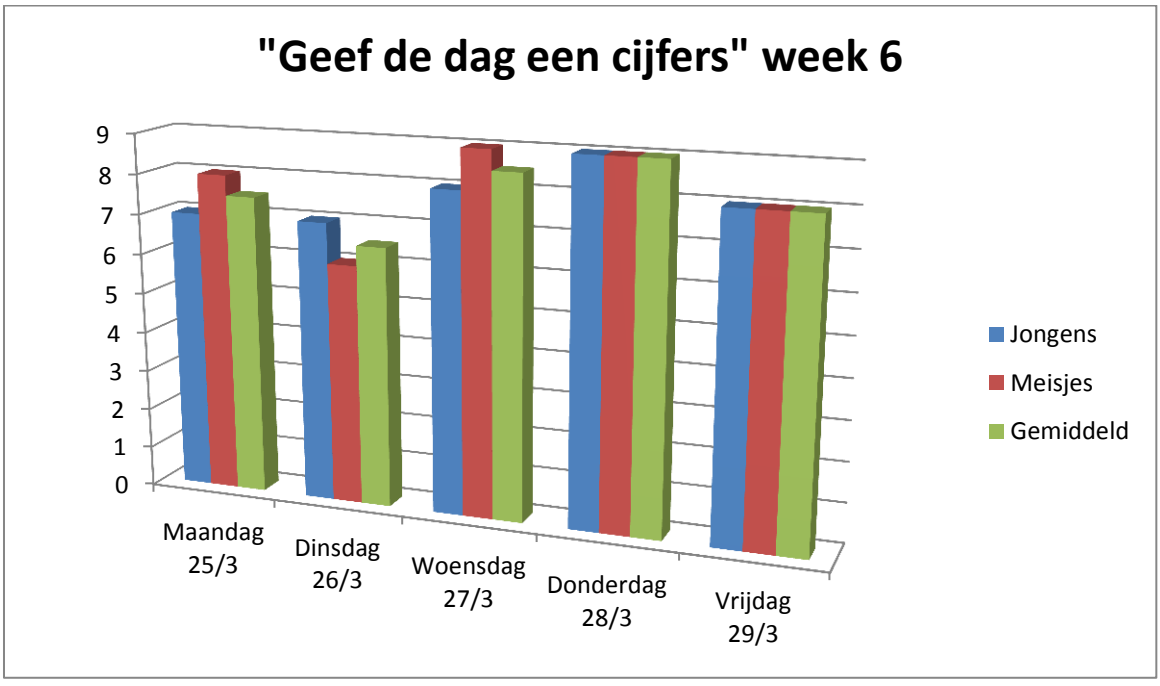
Bijlagen 2: Schaalvragen weergegeven in een grafiek



	Leerlingen	Onderzoeker	Gemiddelde	
Beginmeting 18 februari 2013	6,8	6	6,4	
Tussenmeting 8 maart 2013	7,2	6,8	7	
Eindmeting 29 maart 2013	7,9	7,5	7,7	




"Geef de dag een cijfer" week 4
8
7,8
7,6
7,4
7,2
7
6,8
6,6
6,4
Maandag 11/3
Studiedag
Woensdag 13/3
Donderdag 14/3
Vrijdag 15/3
Jongens
Meisjes
gemiddeld


"Geef de dag een cijfers" week 6
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Maandag 25/3
Dinsdag 26/3
Woensdag 27/3
Donderdag 28/3
Vrijdag 29/3
Jongens
Meisjes
Gemiddeld

Bijlagen 3: Logboek

Week	Bevindingen onderzoeker	Bevindingen leerlingen groep 8	Vragen/opmerkingen voor evaluatie
1	De vragenlijst is uitgedeeld aan de leerlingen. Ze reageren enthousiast. De vragen hebben we vooraf even samen besproken. Waar gaan ze over en hoe kun je ze het beste invullen. De leerlingen werken er serieus aan en vragen waar nodig om verduidelijking. Op school ben ik op zoek gegaan naar verschillende werkvormen op sociaal/emotioneel gebied. Wat is er aanwezig en waar kan ik mogelijk wat mee. Er is niet heel veel aanwezig op school. Het kinderkwaliteitenspel, meidenvenijn en eigenwijsjes. Na het invullen van de vragenlijst heb ik de lijst met de leerlingen besproken. Ze gaven een heleboel reacties. Fijn dat ze zo enthousiast meewerken. Het oplossingsgerichte gesprek van vandaag was geweldig. Wat leuk om samen met de kinderen te kijken hoe we er als klas voor staan. De kinderen hebben de schoolvraag en de droom ingevuld. Ze geven de klas op dit moment gemiddeld een 6,8. Dat valt me eerlijk gezegd nog niet tegen.	<u>n.a.v. vragenlijst/enquête:</u> 'Leuk om eens samen te kijken hoe we er als klas voor staan.' 'Gaan we ook samen de uitslagen bekijken?' 'Weet jij juf, nu al wat er uitkomt?' 'Ik denk dat ik al weet waar we aan gaan werken. Ik denk aan de complimenten want dat scoorde bij mij minder hoog.' <u>n.a.v. oplossingsgericht gesprek:</u> 'Als we het samen willen dan moet het toch ook gaan lukken!' Er zijn leerlingen heel optimistisch.	*Hoe ga ik de vragen analyseren? In een grafiek, met een gemiddelde… *Hoe breng ik de uitslag naar de kinderen toe? *Verdiepen in oplossingsgerichte werkvormen en gesprekstechnieken.
Evaluatie na week 1: De hele week zijn de leerlingen heel betrokken in de groep. Ze willen graag weten wat de uitslag van de vragenlijst is en waar we in de komende weken specifiek aan gaan werken. Er zijn een aantal afspraken met de leerlingen gemaakt. **Afspraak 1:** De uitslag komt op de eerste dag van week 2. De onderzoeker (ik) gaat zich voorbereiden. **Afspraak 2:** In de komende week geven we iedere dag een cijfer aan het einde van de dag. De gemiddelde cijfers zullen zichtbaar komen te hangen in de klas in de vorm van een staafgrafiek.			

2	Vandaag de vragen met de leerlingen doorgenomen. De vragen zijn uitgewerkt in grafieken en samen hebben we ze bekeken op het bord. De leerlingen vonden het reuze interessant. Ik heb de hoogste scores steeds omcirkelt en zo konden we heel snel zien waar de meeste hoog of laag op scoorden. Er kwamen 3 punten vanuit dit gesprek naar boven. 1. Complimenten geven. 2. Luisteren naar elkaar. 3. Werkhouding en de wil ervoor te gaan. De leerlingen denken goed mee en ieder heeft een goede inbreng. Na week 3 gaan we weer de vragenlijst invullen om te kijken wat onze inzet ons oplevert. Vandaag heb ik samen met de kinderen besproken dat we cijfers gaan toekennen aan de dagen van de week in week 2, 4 en 6. We letten hierbij op sfeer en de 3 gekozen punten.	'Het is goed te zien in de grafieken.' 'Is het nou goed juf of eigenlijk helemaal niet zo goed?' 'Ik denk dat we meer gezellige dingen moeten doen in de klas en dat we elkaar wat meer complimenten moeten gaan geven. Kunnen we niet een complimentendoos in de klas neerzetten?' 'Het motiveert mij als ik zie wat we samen al kunnen en goed doen. Dat is ook veel leuker om te horen dan mopperen.'	*Hoe kan ik opbrengstgericht werken ook nog betrekken bij mijn onderzoek? *Is het mogelijk om een complimentendoos in de klas te zetten en zo een impuls te geven aan de sfeer in de groep? *Hoe maak ik zichtbaar waar we aan werken de komende weken en hoe we ons ontwikkelen?

Evaluatie na week 2: Er is deze week veel gebeurd in de groep. De leerlingen hebben zelf kunnen zien hoe zij als groep ervoor staan en hebben samen met de onderzoeker bekeken waar zij de komende tijd de focus op leggen. De leerlingen zijn gemotiveerd en denken mee. De betrokkenheid is groot. De kinderen hebben iedere dag van deze week een cijfer gegeven en we staan nu op een gemiddelde van een 7,2. Door er mee bezig te zijn en het aandacht te geven krijgt het meer positiviteit.
Afspraak 1: In de klas komt een thermometer te hangen voor de werkhouding. We hebben met elkaar besproken waaraan we kunnen checken of de werkhouding verbeterd. Wanneer bij het nakijken van het gemaakte werk de afspraak zichtbaar is bij 80% van de leerlingen krijgen de leerlingen we een graad bij op de thermometer. We denken daarbij aan netjes en leesbaar schrijven, verbeteren volgens de afspraak met haakjes en potlood en zichtbare controle door de leerlingen zelf. Wanneer we de 20 graden hebben bereikt gaan we dit met de klas 'vieren'.
Afspraak 2: Iedere dag van de weken 2, 4 en 6 geven we de dag een cijfer en schrijven we er ook bij waarom we dat cijfer hebben gegeven. Alle cijfers bij elkaar vormt een gemiddelde en deze hangen we op in de klas d.m.v. een staafgrafiek. Zo is zichtbaar waar we ons op ontwikkelen.
Afspraak 3: Vanaf volgende week komt er een complimentendoos in de klas waar ook lege kaartjes bij komen te liggen. De leerlingen mogen hierop complimenten schrijven voor anderen uit de klas.

3	We zijn begonnen met de complimentendoos. De kaartjes raken snel op en de betrokkenheid is groot. Ik vraag me wel af of dit uiteindelijk zal leiden tot het geven van een spontaan compliment. Nu is het even helemaal 'hot' maar wat doet dit over een tijdje? Als interventie heb ik vandaag het kinderkwaliteitenpel gedaan in de groep. Wanneer het een andere manier van complimenten en kwaliteiten benoemen is krijgt het een andere wending. De leerlingen die niet zo enthousiast zijn over de complimentendoos, werken nu prima mee. Ieder pakt een kaartje en geeft het aan een ander met deze kwaliteit. Ook geven de leerlingen aan wat je met deze kwaliteit kunt in de praktijk en wat een valkuil zou kunnen zijn. De leerlingen vinden de grafieken in de klas fantastisch. Zowel de thermometer als de staafgrafiek. Het geeft mij als leerkracht ook de mogelijkheid de leerlingen te wijzen op de doelen die we samen hebben gesteld. De graden lopen sterk op! Samen met de leerlingen heb ik staafgrafieken gemaakt van hun resultaten van rekenen en spelling. Hiervoor hebben de leerlingen ieder een eigen schrift gekregen. Zij kleuren in wat hun resultaten zijn en waar zij hopen zich verder in te ontwikkelen. Ook mogen de leerlingen aangeven hoe zij	'Ik heb al 4 complimenten gekregen van verschillende jongens!' 'Ze vinden dat ik mooi kan tekenen juf.' 'Ik vind de complimenten nep! Anders werken we er ook niet mee en nu moet je ineens iets verzinnen!' 'Wat zijn er veel kwaliteiten!' 'sommige kwaliteiten zijn moeilijk uit te leggen. Bijvoorbeeld serieus. Dat klinkt een beetje suf maar is wel fijn als je dat kan zijn op sommige momenten toch?' 'Het is leuk om te voorspellen wat ik ga halen bij mijn volgende toets.' 'Ik wist eigenlijk niet zo goed hoe ik ervoor stond maar nu ik een eigen grafiek heb is dat meteen duidelijk. Het gaat al best goed met mij.'	*Werkt de complimentendoos ook op langer termijn? Het is ook wel aanleren en hopelijk vasthouden van gedrag.

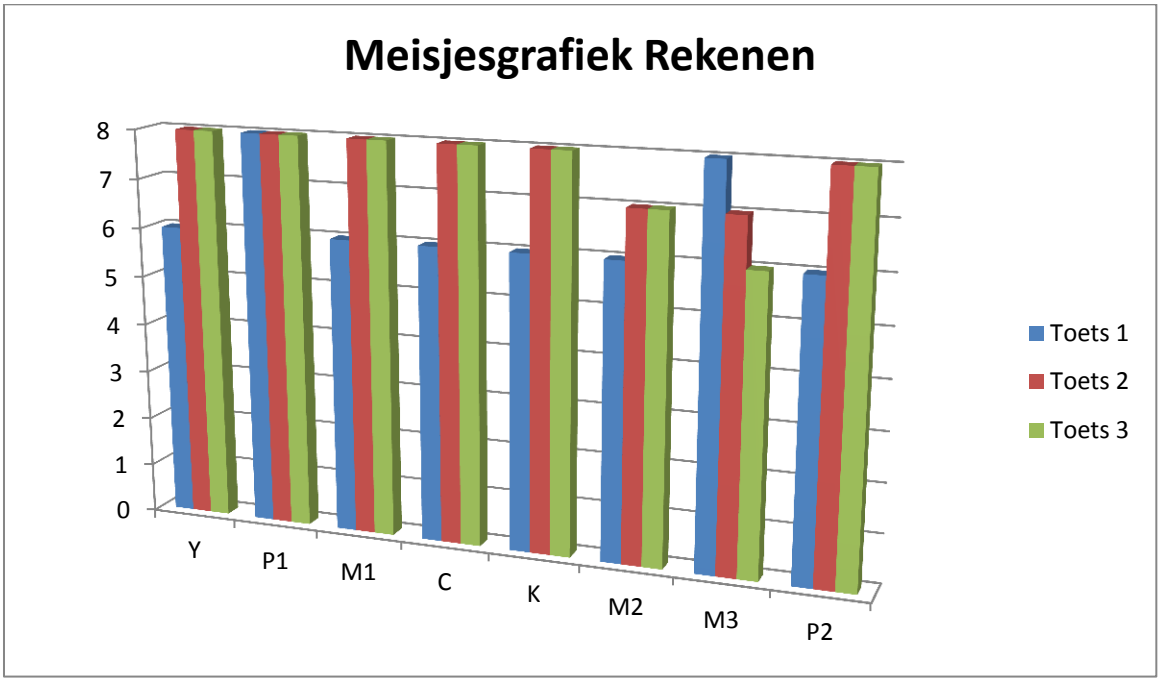
	geholpen willen worden om deze doelstellingen te kunnen bereiken. De leerlingen kunnen dit wonderlijk goed en helder formuleren. Weer hebben de leerlingen de vragenlijst ingevuld als tussenmeting. De vragen zijn bekend en de lijst is snel afgenomen. Wie een opmerking heeft mag deze plaatsen. De regel is wel om dit positief te houden! Geef een TIP bij een DIP!	'Kunnen we in de klas vaker een minidictee krijgen zodat we vaker kunnen oefenen?' 'Misschien kunnen we ook eens iets doen voor de pauzes. Er is niets om mee te spelen. Een bal zou leuk zijn.' 'Ik vind de grafieken leuk en gezellig in de klas.'	
Evaluatie na week 3: We zijn lekker aan het werk in de klas. Ook het opbrengstgericht werken probeer ik als onderzoeker te betrekken bij mijn onderzoek. Vooral het bewustzijn van de opbrengsten en het vertalen naar nieuwe leerdoelen vind ik een prachtig voorbeeld. De meeste leerlingen zijn enthousiast over de complimenten. Een enkeling vind het nep. Wie meedoet doet mee heb ik aangegeven. Bij het kinderkwaliteitenspel vliegen de complimenten me om te oren. De sfeer in de groep is voor mijn gevoel ook echt beter. De groep vormt zich en is samen bezig voor een gezamenlijk doel. Het voelt goed.			
4	Voor deze week heb ik verschillende samenwerkingsopdrachten bedacht. Coöperatieve werkvormen. 1.Zonder met elkaar te praten maar wel te communiceren. Ik heb moeilijke sommen uitgedeeld en uitkomsten. Ieder heeft een kaartje en moet bij de juiste persoon gaan staan. De leerlingen beginnen fanatiek en willen het niet afgeven. Ik heb geobserveerd en ik heb ze achteraf verteld wat ik heb gezien tijdens de opdracht. Ik zie leiders in de groep, leerlingen die afwachten en leerlingen die opgeven doordat ze niets kunnen inbrengen. De opdracht lukt uiteindelijk niet. Helaas! 2.Met elkaar praten over de studiedag aan de hand van 3 vragen. Na 1 minuut wisselen van rol en informatie	'Leuke deze opdrachten, gaan we dat nu vaker doen?' 'Ik kom nu helemaal niet aan bod. Wanneer mag ik nu vertellen?' 'Echt moeilijk als je zonder te praten iets moet regelen.'	*De complimentendoos heeft een andere benadering nodig. De kaartjes lopen niet meer zo storm als in het begin. Misschien eens inventariseren wie er zorg wil dragen voor de doos? Een vaste dag om de complimenten te bespreken?

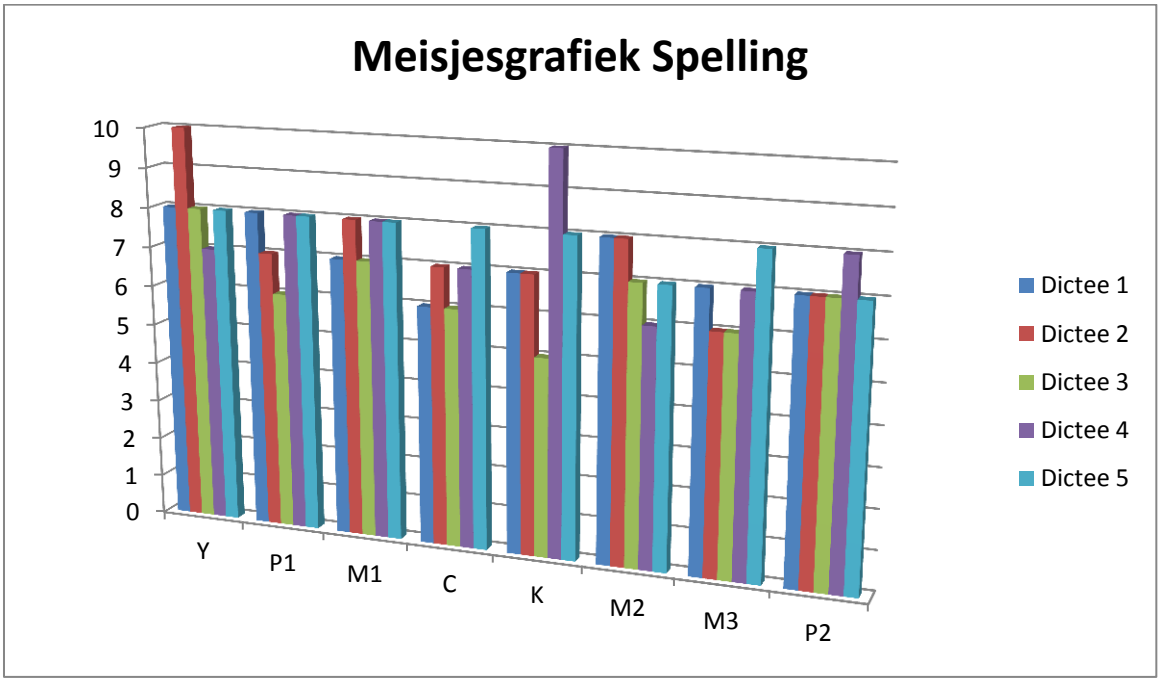
	uitwisselen. Na 2 minuten moesten de leerlingen elkaars verhalen vertellen zonder iets bij te bedenken of anders te maken. De opdracht is geslaagd! 3.Een opdracht waarbij men in groepjes van 4 moest samenwerken aan een creatieve opdracht. Wie welke opdracht doet maakt de onderzoeker niets uit. Zelf regelen! De onderzoeker heeft kaartjes uitgedeeld met rollen erop. Welke leerlingen hebben nu de leidersrol en welke leerlingen moeten nu gedwongen volgen of dwarsbomen. Het levert leuke ervaringen op. Het is wat onwennig maar iedereen kan eens een andere rol aannemen. Sommige leerlingen vinden het fijn en anderen ook helemaal niet. 4.Samenwerkingsopdracht bij de gym. Steeds met minder voeten naar de overkant maar er mogen geen dubbele manieren tussen zitten. Samenwerken is verplicht anders lukt het niet. Steeds dezelfde leerlingen brengen ideeën in en steeds dezelfde leerlingen willen het ook uitvoeren. Totdat het niet meer kan! We komen met z'n allen een heel eind. De groep is wel heel creatief! De rollen zijn wel heel duidelijk zichtbaar! De leerlingen geven elke dag weer een cijfer. De staafgrafiek komt achter de eerdere week te hangen. Een mooi plaatje in het geheel. De bevindingen van de jongens kan sterk wisselen van die van		

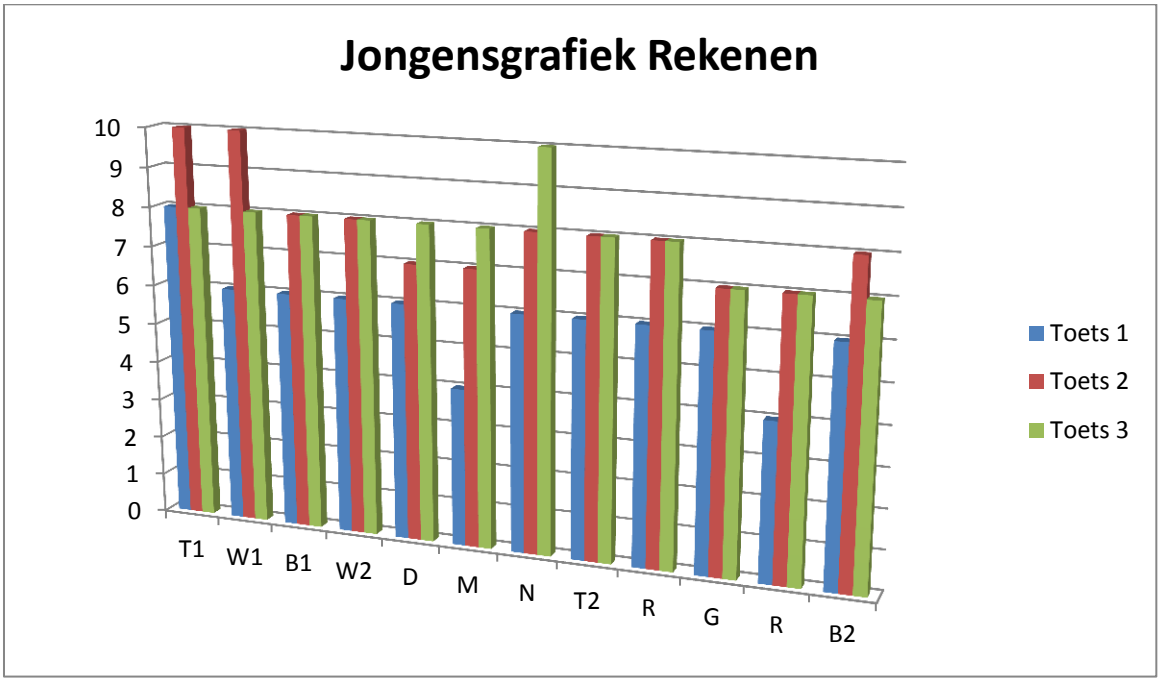
	de meisjes valt me op. Zij trekken ook veel los van elkaar op.		
Evaluatie na week 4: Ook deze week stond de complimentendoos er maar de belangstelling wordt al minder. De complimenten die nu gegeven worden hebben echter wel meer waarde. De sfeer in de groep is deze week wat wisselend. Het is jammer dat het geen complete week was door de studiedag. Dat geeft wat onrust met zich mee. Het gemiddelde van deze week is een 7,8. De thermometer wordt streng bijgeschreven maar dat maakt het ook wel spannender. Het moet ook niet te gemakkelijk gaan. De leerlingen krijgen er niet zomaar punten bij. Het samenwerken aan de verschillende opdrachten gaat goed. De een wat beter dan de ander maar dat had ik ook wel voorzien. De rollen in de groep zijn duidelijk bepaald maar niet altijd in goed evenwicht waardoor er te veel leiders zijn en te weinig volgers.			
5	Deze week hebben we de opdracht van de sommen opnieuw gedaan. De leerlingen weten nu hoe het werkt en proberen zichzelf te verbeteren ten opzichte van vorige week. Deze keer ging de opdracht beter maar klopte niet alle uitslagen. Woensdagochtend hebben we in de kring de complimentendoos besproken. De leerlingen willen graag zelf zorg dragen voor de complimenten en hebben bedacht dat ze iedere woensdagochtend te tijd nemen om de complimenten te bespreken met elkaar. Hier past het kinderkwaliteitenspel ook goed bij. Deze week was een themaweek in de klas. De kinderen hebben weer met coöperatieve werkvormen gewerkt. Creatieve opdracht: binnen- en buitenkring. Grote schilderijen maken. De bedenkers draaien door en uiteindelijk maken anderen het werkstuk af. De leerlingen doen goed hun best en maken elkaars werkstuk mooi en creatief af.	‘We kunnen de woensdagkring gebruiken om te werken aan de complimentendoos, die kring duurt altijd wat langer.’ ‘We zitten mooi op schema juf met de thermometer. Denk je dat we het gaan halen?’ ‘Jammer dat het weer niet lukte met de sommen. Ik dacht echt dat we alles goed hadden gedaan nu.’ ‘Gaan we volgende week weer kijken of we vooruit zijn gegaan met het cijfer?’	*De leerlingen gaan zelf zorgdragen voor wat er speelt in de klas. Fijn! Wat een verandering. *Wat zou een passende afsluiting zijn voor het onderzoek? Laat ik de kinderen iets presenteren aan elkaar of presenteer ik mijn onderzoeksgegevens ook?

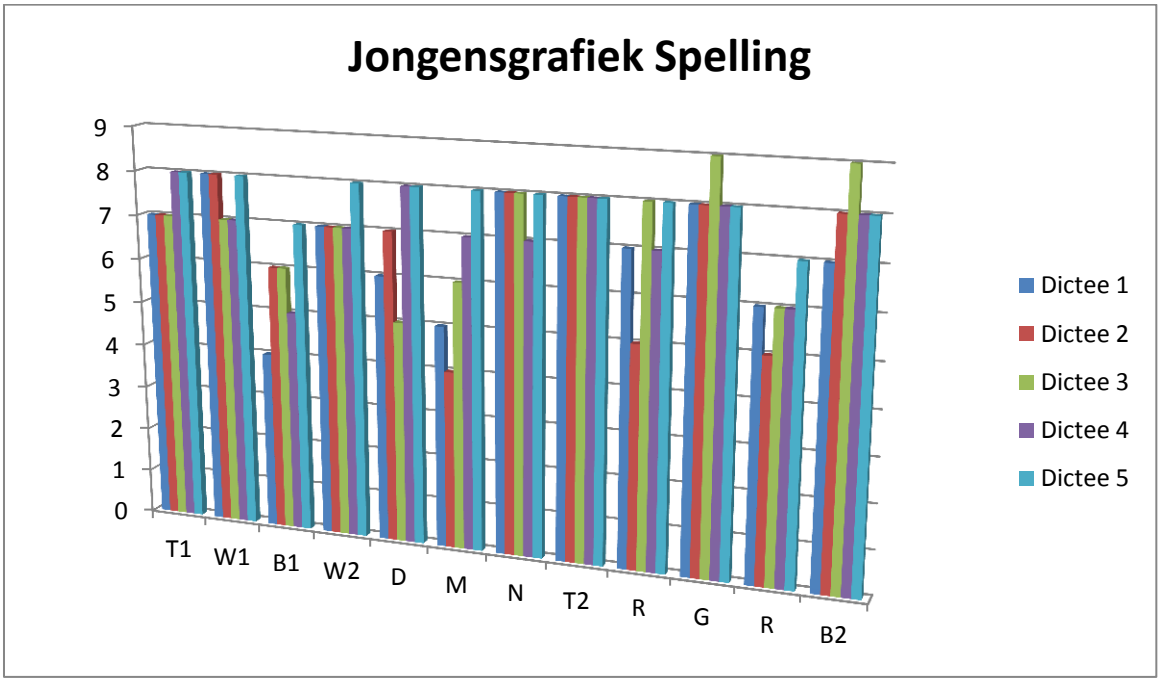
Evaluatie na week 5: Het was een fijne week. De sfeer was prima en de leerlingen hebben fijn meegewerkt aan het programma van de week. De leerlingen worden zelf steeds actiever in het meedenken en organiseren van de werkvormen. Ze worden nu ook wel een beetje zenuwachtig over de uiteindelijke einduitslagen van het onderzoek. Het zou leuk zijn wanneer de leerlingen zelf ook een presentatie zouden geven over hun bevindingen. Ik denk na over een passende vorm. **Afspraak 1:** De leerlingen gaan in groepjes van 4 aan de slag met een eindpresentatie van het onderzoek. Dit gaan ze coöperatief doen met rollen zodat het gelijk ook een oefening is. **Afspraak 2:** De woensdagkring wordt voortaan de complimentenkring waarbij we kunnen kijken nar de behaalde complimenten en ook het spel kunnen spelen in groepsverband.			
6	De leerlingen hebben de opdracht over de presentatie goed opgepakt. Ze zijn in de weer met posters en mindmaps. Ook willen ze graag foto's toevoegen van de thermometer en de grafiek in de klas. Ze zijn fanatiek bezig. De leerlingen geven elke dag van de week weer een cijfer zodat we weer kunnen gaan meten. Het is spannend! De leerlingen blijven kritisch als ook op de thermometer. Nog 1 graad en we hebben het te pakken en kunnen gaan vieren! De leerlingen houden na de toetsen hun resultatenschrift goed bij. Ze weten er allerlei verklaringen voor te vinden en dragen ook zaken aan die ik me niet kon bedenken. Ze geven mij als leerkracht de juiste onderwijsbehoeften weer en vragen om extra taken of oefenwerk. Ook dragen ze dingen aan elkaar over zoals de computertijd. Vandaag de presentaties gehouden. Wat zijn we goed bezig. We krijgen het ene compliment na het andere. Er hangt een fijne sfeer.	'Mogen we ook een powerpoint maken en presenteren aan de rest.' 'M. heeft nu de leidersrol juf maar dat kan M. helemaal niet zo goed. Mag ik M. helpen?' 'Vandaag ging het echt super goed juf.' 'Het is gezelliger in de klas met de cijfers en de thermometer.' 'Ik heb mijn doel bereikt! Yes!' 'IK heb eigenlijk de computertijd niet zo hard nodig. Kan iemand anders hem extra gebruiken?'	*Nu stoppen zou zonde zijn. Ik ga in overleg met de kinderen wat we gaan doen de komende tijd. *Stel dat we even wat minder bewust bezig zijn met de grafieken, wat levert het uiteindelijk op na een tijdje?
Evaluatie na week 6: De cijfers van de eindmeting zijn spectaculair. We behalen met elkaar gemiddeld een 7,7. Met elkaar zijn we tot de conclusie gekomen dat we ons echt hebben ontwikkeld en dat we nog niet klaar zijn. We gaan wel onze overwinningen vieren door met elkaar een leuke film te kijken. **Afspraak 1:** We gaan nog even door ook al is het onderzoek afgerond.			

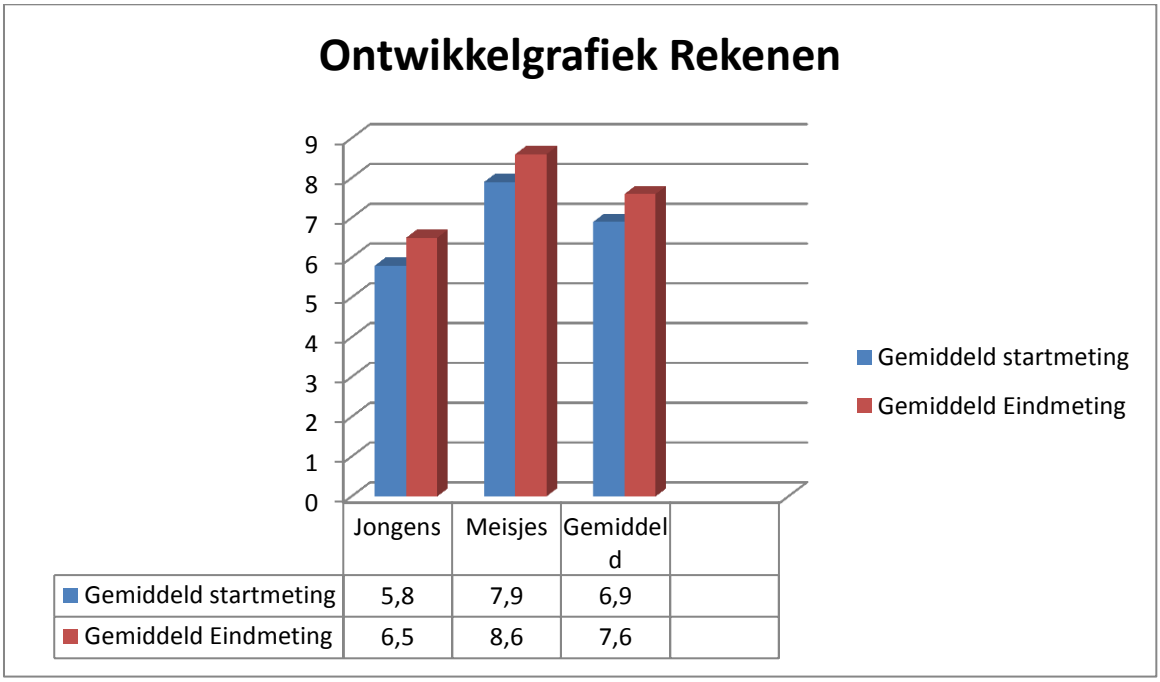
Bijlagen 4:
Toets gegevens weergegeven in een grafiek


Meisjesgrafiek Rekenen
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Y
P1
M1
C
K
M2
M3
P2
Toets 1
Toets 2
Toets 3

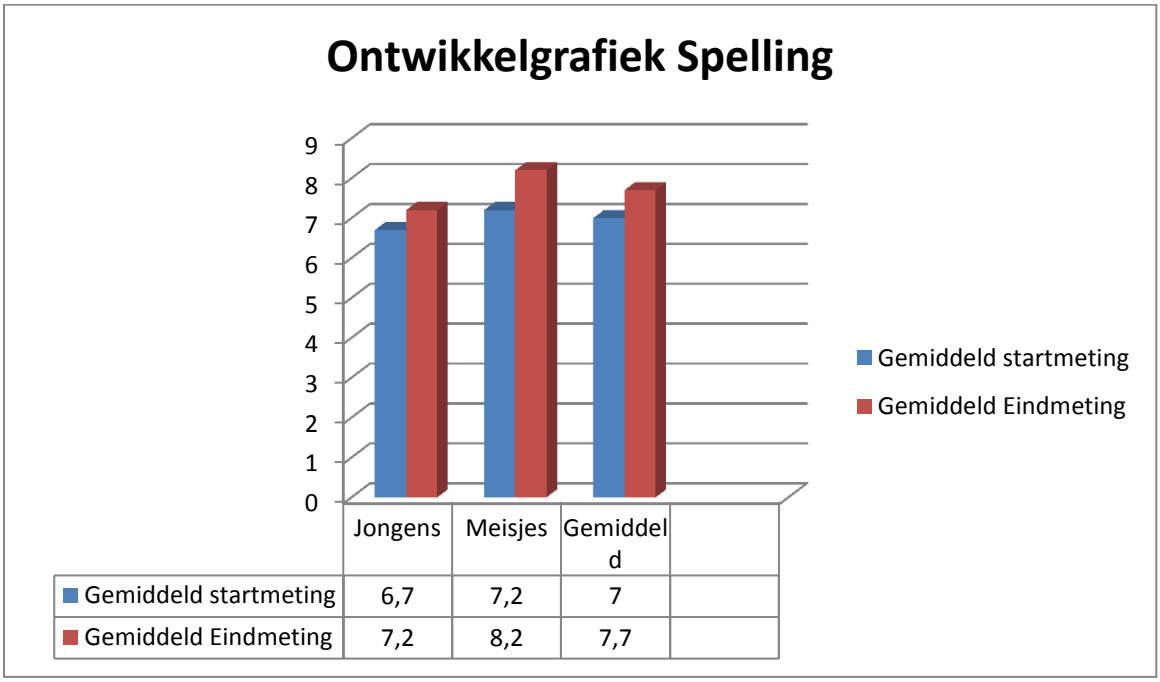

Meisjesgrafiek Spelling
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Y
P1
M1
C
K
M2
M3
P2
Dictee 1
Dictee 2
Dictee 3
Dictee 4
Dictee 5


Jongensgrafiek Rekenen
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
T1
W1
B1
W2
D
M
N
T2
R
G
R
B2
Toets 1
Toets 2
Toets 3


Jongensgrafiek Spelling
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
T1
W1
B1
W2
D
M
N
T2
R
G
R
B2
Dictee 1
Dictee 2
Dictee 3
Dictee 4
Dictee 5



	Jongens	Meisjes	Gemiddeld
Gemiddeld startmeting	5,8	7,9	6,9
Gemiddeld Eindmeting	6,5	8,6	7,6



	Jongens	Meisjes	Gemiddeld
Gemiddeld startmeting	6,7	7,2	7
Gemiddeld Eindmeting	7,2	8,2	7,7