

De Vreedzame School als Way of life



Naam: Moniek Muhren

studentnummer: 2646242

juni 2016

Master Special Educational Needs, domein begeleiden

Plaats: Nijmegen

Studiebegeleider: Karin Diemel

Inhoud

Samenvatting.....	5
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Onderzoek naar draagvlak voor verandering.....	7
1.3 Keuze van het team	8
1.4 De Vreedzame School.....	9
1.4.1 Onderzoek naar de werkzaamheid van De Vreedzame School.....	9
1.4.2 De Vreedzame School implementeren.....	9
1.5 Onderzoeksvraag.....	10
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Maatschappelijke ontwikkelingen.....	11
2.3 Sociale en emotionele competentieontwikkeling	11
2.3.1 Wat is sociale en emotionele competentieontwikkeling?	11
2.3.2 Vier methoden voor sociale en emotionele competentieontwikkeling.....	12
2.4 De ontwikkeling van de leraar als professional.....	14
2.5 Onderwijsvernieuwingen	14
2.5.1 Innoveren en eigenaarschap	15
2.5.2 Innoveren en betrokkenheid	16
2.6 Innoveren door ontwikkelingsonderzoek	16
2.7 Praktijk.....	17
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Onderzoeksonderwerp en onderzoeksparadigma	17
3.3 De gekozen onderzoeksstrategie	18
3.4 De onderzoeksgroep	18
3.5 Ethische aspecten.....	18
3.6 De onderzoeksmethoden	19
3.6.1 Vragenlijst leerkrachtenprofiel.....	19
3.6.2 Focusgroep	19
3.6.3 Interviews bij leerkrachten.....	20
3.6.4 Interview bij de bouwcoördinatoren.....	20

3.7 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit.....	20
3.8 Analyse en verwerking van datagegevens	21
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Deelvraag 1: Wat vindt het team belangrijk om uit te dragen als ‘Vreedzame School’?.....	21
4.2.1 Formulering van doelen	21
4.2.2. Top 5 van items van profiel Vreedzame leerkracht	22
4.2.3 Vraag aan team wat het wil uitdragen als Vreedzame School.....	22
4.3 Deelvraag 2: In hoeverre voldoen de leerkrachten (en willen leerkrachten voldoen) aan het profiel van een ‘vreedzame’ leerkracht?.....	23
4.3.1 Vragenlijst profiel Vreedzame leerkracht.....	23
4.3.2 Focusgroep	24
4.3.3 Interviews bij leerkrachten.....	25
4.3.5 Interviews bij de bouwcoördinatoren	26
4.4 Deelvraag 3: In welke situaties, buiten de lessen, zien leerkrachten kansen om het ‘vreedzame gedachtegoed’ uit te dragen en toe te passen?.....	27
4.4.1 Focusgroep	27
4.4.2 Interviews bij leerkrachten.....	28
4.4.3 Interviews bij de bouwcoördinatoren	28
Hoofdstuk 5 Bevindingen en discussie	29
5.1 Inleiding	29
5.2 Antwoord deelvragen.....	29
5.2.1 Antwoord deelvraag 1: Wat vindt het team belangrijk om uit te dragen als ‘Vreedzame School’?	29
5.2.2 Antwoord deelvraag 2: In hoeverre voldoen de leerkrachten (en willen leerkrachten voldoen) aan het profiel van een ‘vreedzame’ leerkracht?	30
5.2.3 Antwoord deelvraag 3: In welke situaties, buiten de lessen, zien leerkrachten kansen om het ‘vreedzame gedachtegoed’ uit te dragen en toe te passen?.....	31
5.3 Eindconclusie	32
5.4 Aanbevelingen	33
5.5 Discussie	33
5.5 Terugblik en evaluatie	34
5.6 Woord van dank	35
Literatuur.....	36
Bijlagen	39

Bijlage 1 Het profiel van een ‘vreedzame’ leerkracht	39
Bijlage 2 Deelvraag 1: Wat vindt het team belangrijk om uit te dragen als ‘Vreedzame School’? ...	41
Bijlage 3 Vragenlijst leerkrachtenprofiel	42
Bijlage 4 Vragenlijst gemiddeldes per item	44
Bijlage 5 Focusgroep bijeenkomsten 1 en 2	47
Bijlage 6 Interviews bij leerkrachten	50
Bijlage 7 Interviews bij bouwcoördinatoren	54
Bijlage 8 De innovatie geplaatst in de matrix van Camp (Bruining et al, 2009).	60
Bijlage 9 Feedback critical friends	62
Feedback Hans Moerel	62
Feedback Anja Harlaar, cf van de studiegroep	63
Feedback Leontien Flokstra, critical friend studiegroep	64
Bijlage 10 Feedbackformulieren	67
Bijlage 11 Verwerkingsopdracht GSEO2	72
Inleiding	72
Sociaal-emotionele competentieontwikkeling	72
Modellen	72
Werkgroep SEO	73
Verwerking van feedback	75
Literatuurlijst	75
Feedback van Marre Janssen, SEO werkgroeplid	76

Samenvatting

Sinds augustus 2012 maak ik deel uit van de werkgroep die verantwoordelijk is voor het onderwijs van sociaal-emotionele competenties aan kinderen op de basisschool (vanaf nu korter aangeduid met SEO). De werkgroep heeft zich bezig gehouden met het selecteren en implementeren van een methode voor SEO. Uit onderzoek naar vier methoden bleek, dat het merendeel van de leerkrachten koos voor de methode 'De Vreedzame School', maar uit onderzoek naar draagvlak bleek ook, dat een gedeelte van de leerkrachten helemaal geen methode wilde voor SEO. Zij wilden het al dan niet doen van interventies op het gebied van SEO graag afstemmen op de noodzaak binnen hun groep. Uit onderzoek van Pauw (2014) naar de werkzaamheid van 'De Vreedzame School' bleek echter, dat inzetten van de methode goede resultaten oplevert wanneer leerkrachten het geven van de lessen allemaal volgens de handleiding doen. Bovendien is zogenaamd modelgedrag van leerkrachten belangrijk voor succes van de methode. Deze afweging is de bron geweest voor dit onderzoek. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de lessen worden gegeven en dat leerkrachten zich het modelgedrag eigen maken? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat De Vreedzame School een 'Way of life' wordt? Om deze onderzoeksvraag vanuit de theorie te beschouwen, is literatuur bestudeerd over maatschappelijke ontwikkelingen die leiden tot de noodzaak van het vormgeven van onderwijs op gebied van SEO. Ook is eigenaarschap en betrokkenheid van leerkrachten bij innovatieprocessen bestudeerd en wat de meest ideale vorm lijkt van innoveren, namelijk ontwikkelonderzoek. Begin schooljaar 2015-2016 is de werkgroep, aangevuld met een aantal nieuwe collega's overgegaan in een stuurgroep. In november 2015 is de stuurgroep van start gegaan met het implementeren van 'De Vreedzame School'. Dit onderzoek is gestart in januari 2016. De verkregen data uit een vragenlijst, interviews en focusgroep bijeenkomsten wijzen erop dat leerkrachten het liefst eenheid en gezamenlijkheid willen in een positief klimaat. Het werken met de methode lijkt de meeste leerkrachten goed te bevallen, maar gebrek aan tijd om de lessen voor te bereiden werd genoemd als probleem voor het eigen maken van de handreikingen voor modelgedrag. Veel leerkrachten gaven aan dat ze veel handreikingen en tips al toepasten, voordat we begonnen met het implementeren van de methode. Een theorie van Pols (2009) over impliciete kennis van leerkrachten, lijkt hiervoor een verklaring te geven. Er lijken vraagtekens gezet te kunnen worden bij het toepassen van de methode. In hoeverre moeten leerkrachten

zich houden aan de methode en waar mogen ze hun eigen weg nog volgen? Theorieën over de behoefte aan autonomie lijken hierbij aan te sluiten. Een bijvangst van dit onderzoek is dat leerkrachten behoefte lijken te hebben aan een positieve, veilige sfeer in het team en dat dat nog lang niet altijd zo ervaren wordt. Ook lijkt er behoefte aan een goede samenwerking onderling en met ouders. Tenslotte wordt het elkaar geven van feedback als mogelijk middel aangemerkt voor 'De Vreedzame Way of life'. Alle data is geanalyseerd en geplaatst in de matrix van Camp (Bruining, Debats, van den Eijnden, Konermann, Loeffen, Naber, van Rooden, Runhaar, Rutten, Springer, van Vroonhoven & Wassink, 2009), waarmee er een ontwerp is ontstaan, met bruikbare aanbevelingen voor het vervolgtraject van de implementatie.

Inleiding

De foto op de voorkant vind ik een mooi symbolisch plaatje voor het traject dat wij als school ingeslagen zijn. De bomen staan voor de leerkrachten. Wij staan netjes op een rij, op een lijn. Ik hoop dat wanneer een kind op sociaal-emotioneel vlak van de weg af dreigt te raken, de leerkrachten dan de bomen kunnen zijn, die het kind richting kunnen blijven geven.

Mijn onderzoeksschool is een grote openbare basisschool, gevestigd op twee locaties. Ik ben sinds 2010 werkzaam op deze school. Op de hoofdlocatie zitten 23 groepen, op de dependance 15. Momenteel telt de school iets minder dan 1000 leerlingen. Sinds augustus 2012 maak ik deel uit van de 'werkgroep SEO'. Deze werkgroep is verantwoordelijk voor de inhoudelijke invulling van het onderwijs op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling.

Onze eerste opdracht was het selecteren en implementeren van een observatielijst voor SEO. Dit proces beschrijf ik in mijn verwerkingsopdracht in de bijlage. In het schooljaar 2014-2015 hebben wij een selectieproces doorlopen voor een methode voor de sociaal emotionele ontwikkeling en burgerschap. De keuze van het team is gevallen op 'De Vreedzame School'. In het schooljaar 2015-2016 is de implementatie hiervan gestart. Er is een stuurgroep gevormd met daarin alle leden van de SEO-werkgroep, uit elke parallelgroep een teamlid, de directeur, de bouwcoördinatoren en twee zorgcoördinatoren. De stuurgroep is verantwoordelijk voor de implementatie van De Vreedzame School. Samen met een begeleidster vanuit De Vreedzame School zorgen wij voor de invulling van de studiedagen komend schooljaar. Daarnaast fungeren alle collega's vanuit de parallelgroepen als klankbord en

vraagbaak binnen hun parallel. Met dit onderzoek, veronderstel ik een functionele bijdrage te kunnen leveren aan de implementatie en borging van De Vreedzame School. Ik hoop te kunnen bereiken dat we onze school met recht een 'Vreedzame School' kunnen noemen en dat wij als leerkrachten daadwerkelijk die bomen zijn, die zorgen dat de kinderen hun weg kunnen vervolgen.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de weg beschreven naar de keuze voor een methode voor SEO. Van het onderzoek naar draagvlak voor de verandering wat gedaan is, tot het keuzetraject waarin het team gevraagd is om een keus te maken uit twee methoden. Het team koos voor De Vreedzame School. De werkzaamheid van het programma wordt in dit hoofdstuk beschreven. Het programma heeft consequenties voor het pedagogisch handelen van de leerkrachten. Hieruit komt de onderzoeksvraag voort.

1.2 Onderzoek naar draagvlak voor verandering

Voordat de teamleden hun keus aan konden geven voor een werkwijze voor SEO, heb ik de veranderbereidheid van werken zonder methode naar werken met methode onderzocht tijdens de studiedag. Dit is gedaan om te peilen hoe de teamleden tegenover de verandering stonden die eraan zat te komen. Daarvoor zijn de denkhoeden van De Bono (2015) gebruikt. Deze denkhoeden in zes verschillende kleuren kunnen helpen om op zes verschillende manieren naar een verandering te kijken. De hoeden staan voor objectiviteit, emotionaliteit, positiviteit, creativiteit, negativiteit en overzicht. Aan de teamleden is gevraagd om met verschillende hoeden naar de verandering van werken *zonder* methode voor SEO naar werken *met* methode voor SEO te kijken. De teamleden is gevraagd om wat er in ze opkwam bij de verschillende kleuren op een groot vel te schrijven. Van al deze ideeën en gedachten is een samenvatting gemaakt en deze is teruggekoppeld naar het team. De grootste groep heeft behoefte aan een doorgaande lijn binnen de school voor SEO, met een positieve benadering van de kinderen. Zij willen een methode die respectvol omgaan met elkaar binnen een veilige omgeving stimuleert. Maar er zijn ook teamleden die graag willen dat de methode flexibel inzetbaar is, dat je het als leerkracht aan kan passen aan de behoefte die je groep heeft.

1.3 Keuze van het team

De werkgroep heeft schooljaar 2014-2015 onderzoek gedaan naar welke methode voldoet aan de eisen die de inspectie en de teamleden stellen aan een methode voor sociaal emotionele ontwikkeling en burgerschap. De werkgroep heeft vier methoden bekeken, namelijk PAD, De Vreedzame School, Kanjertraining en SWPBS. De werkgroep heeft PAD niet verder meegenomen in het keuzetraject voor een methode voor SEO, omdat daarvoor de doelgroep niet genoeg overeen kwam met de leerlingen van de school. SWPBS is meer een raamwerk van vijf basisprincipes dan een methode. Iedere school geeft op een eigen manier invulling aan de principes. Dat vond de werkgroep niet geschikt voor de school, omdat deze op zoek is naar een programma met een lessenserie. De Vreedzame School en Kanjertraining bleken aan alle gestelde eisen te voldoen. Er zijn zichtzendingen van beide methoden aangevraagd en er zijn scholen bezocht die ermee werken. Hiervan zijn samenvattingen gemaakt voor het team. Ook zijn van beide methoden een gastspreker uitgenodigd voor een studiedag in juni. Uiteindelijk is aan de teamleden gevraagd om een keus te maken uit de twee methoden. Van de 60 respondenten kozen er slechts 6 voor Kanjertraining. Het belangrijkste argument daarvoor was de grootte van de school. Zij dachten dat Kanjertraining makkelijker te implementeren zou zijn op een grote school. Ook werden als redenen genoemd de vele wisselingen in het team, dat de methode meer handzaam zou zijn en compacter. De overige respondenten kozen voor De Vreedzame School. De redenen hiervoor waren vooral de cultuuromslag, waar behoefte aan is, the way of life van De Vreedzame School en de behoefte aan een gezamenlijke basis, wat overeen komt met wat Senge (1992) (in: Bruining et al, 2009) schrijft in zijn boek 'De Vijfde Discipline'. Hij noemt daarin vijf disciplines die essentieel zijn voor een lerende organisatie. Deze zijn systeemdenken, persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gemeenschappelijke visie en teamleren. Er is dus behoefte aan een gemeenschappelijke visie op de school. Verder werden genoemd de teambuilding, het positieve / vriendelijke uitgangspunt, de verantwoordelijkheid die bij de kinderen wordt gelegd en het aspect burgerschap dat een duidelijke plek heeft. De stuurgroep gaat zich de komende tijd richten op de implementatie van De Vreedzame School. Komende twee schooljaren staan de studiedagen in het teken van teamtrainingen rondom dit implementatietraject. Een vernieuwing als werken met De Vreedzame School is van invloed op het hele pedagogische handelen van de leerkrachten. Het vraagt een

cultuuromslag. Het gevaar is, dat dit niet voldoende tegemoet komt aan het gevoel van autonomie van de leerkrachten. Leerkrachten zouden kunnen ervaren dat ze niet genoeg controle meer hebben over hun eigen keuzes, dat ze niet meer serieus genomen worden (Boerman & Ebskamp, 2001).

1.4 De Vreedzame School

1.4.1 Onderzoek naar de werkzaamheid van De Vreedzame School

Pauw (2014) heeft onderzoek gedaan naar het effect van het programma De Vreedzame School. Uit de samenvatting van dit onderzoek blijkt, dat het een werkzaam programma is. Er is een significant verschil in het schoolklimaat en het gedrag van leerlingen voor en na de invoering van het programma. Er wordt vooral genoemd dat kinderen zich rustiger en verantwoordelijker gedragen, respectvoller met elkaar omgaan, zich beter aan afspraken houden, dat er minder conflictsituaties zijn, dat kinderen zaken beter kunnen verwoorden en dat oudere kinderen zich ook laten aanspreken door leerkrachten van jongere groepen (Pauw, 2014). Ook leerkrachten konden aangeven in hoeverre zij zich handelingsbekwaam voelden om het programma uit te voeren. Ook hierin was een vooruitgang te zien. Leerkrachten vonden dat hun leerkrachtgedrag was verbeterd (Pauw, 2014).

1.4.2 De Vreedzame School implementeren

Wanneer een school met het implementatietraject van De Vreedzame School begint, is draagvlak een sleutelbegrip. Wanneer leerkrachten zich eigenaar voelen is de kans op succes groter. Eigenaarschap ontstaat wanneer leerkrachten zelf de innovatie hebben geïnitieerd of een belangrijke rol spelen in de vormgeving, planning, uitwerking en uitvoering van de verandering (Pauw, 2013). Bruining et al (2009) zeggen dat het belangrijk is afstemming te hebben tussen leraren en schoolleiding op het niveau van de doelen. Pauw (2013) zegt dat draagvlak ook gaandeweg een innovatietraject kan ontstaan. Een groep enthousiaste voorlopers, druk vanuit een schoolleiding met een duidelijke visie en een leerkrachtentraining spelen daarbij een rol. Het strikt vasthouden aan het lesprogramma leidt tot succes, evenals het modelgedrag van leerkrachten. Op succesvolle scholen verbonden leerkrachten hun eigen gedrag vaker met het programma dan op niet succesvolle scholen (Pauw, 2013). Het programma is op succesvolle scholen geïntegreerd in het gedrag van leerkrachten. Het programma wordt gezien als 'professionele leefwijze'. Er is sprake van integratie van het gedachtegoed van De Vreedzame School en het

dagelijks handelen van de leerkracht (Pauw, 2013). Hiervoor is een profiel voor leerkrachtengedrag ontwikkeld, welke te vinden is in de bijlage.

1.5 Onderzoeksvraag

Uit het onderzoek, wat gedaan is om bij de teamleden te peilen in hoeverre zij bereid zijn te werken met een methode voor SEO, kwam naar voren dat de meeste teamleden op zoek waren naar een programma voor SEO, met een doorgaande lijn binnen de school. Er was ook een groepje teamleden dat de nieuwe methode alleen in wil zetten wanneer daar behoefte aan is in hun groep. Uit het onderzoek van Pauw (2013) is gebleken, dat scholen succesvol zijn wanneer het programma nauwgezet gevolgd wordt. Bovendien wordt modelgedrag van leerkrachten als succesfactor aangemerkt. De discrepantie tussen hetgeen Pauw (2013) onderzocht heeft en de ervaringen rondom de implementatie en borging van SCOL en hetgeen onderzocht is op OBS De Oversteek over de vernieuwing heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Onder welke voorwaarden kunnen we ervoor zorgen de uitgangspunten van De Vreedzame School zowel tijdens de lessen uitgedragen worden, alsmede te zien en te merken zijn in het pedagogisch handelen van de leerkrachten gedurende de hele dag?

De deelvragen die hieruit voortkomen zijn als volgt geformuleerd:

1. Wat vindt het team belangrijk om uit te dragen als 'Vreedzame School'?
2. In hoeverre voldoen de leerkrachten (en willen leerkrachten voldoen) aan het profiel van een 'vreedzame' leerkracht?
3. In welke situaties, buiten de lessen, zien leerkrachten kansen om het 'vreedzame gedachtegoed' uit te dragen en toe te passen?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk één beschreven staat gaat dit onderzoek over de verandering naar het werken met De Vreedzame School en hoe de leerkrachten het gedachtegoed kunnen toepassen gedurende de hele schooldag. Deze verandering vraagt van de leerkrachten dat ze gedeeltelijk breken met de traditie en is zodanig

een innovatie te noemen. In dit hoofdstuk wordt eerst informatie gegeven over sociaal-emotionele competentieontwikkeling. De vier door de werkgroep onderzochte methoden om dit te stimuleren bij kinderen worden beschreven. Daarnaast wordt de rol van de leerkracht bij onderwijsinnovaties uitgediept. Ook wordt ingegaan op de ontwikkeling die er is geweest op het gebied van innoveren in het onderwijs.

2.2 Maatschappelijke ontwikkelingen

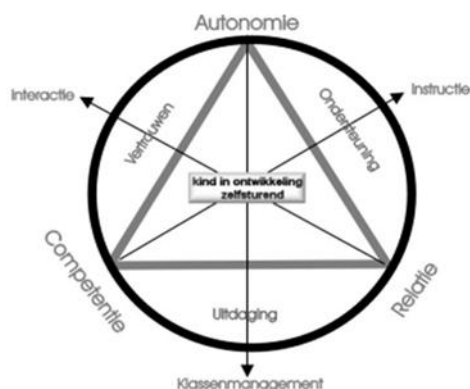
Met de komst van Passend Onderwijs in 2014 is er veel in de rollen en taken van onderwijsprofessionals veranderd. De verschillen tussen leerlingen en hun onderwijsbehoeften zullen groter en meer divers worden. Het leren omgaan met verschillen behoort daarom steeds meer tot de basiscompetenties van de leraar (Van Meersbergen, Beets-Kessens, Jeninga & De Vroedt, 2014). Uit onderzoek blijkt dat een kwart van de basisscholen van mening is dat er bij sommige leerlingen sprake is van tekorten op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling (Verbiest, 2014). Het doel van het onderwijs is dus niet alleen dat leerlingen kennis en vaardigheden verwerven. Leerlingen moeten ook leren hoe ze moeten handelen in het dagelijkse sociale leven. Onderwijs moet ook bijdragen aan de vorming van het individu met eigen waarden en normen (Cornelissen, 2013). In onze veranderende maatschappij is het voor kinderen steeds lastiger geworden om eigen keuzes te maken. Door toegenomen welvaart, democratisering, emancipatie, ontkerkelijking en individualisering is er meer ruimte gekomen om eigen keuzes te maken. De keerzijde hiervan is dat er ook minder houvast is en een grotere onzekerheid is ontstaan. Kinderen moeten sterk in hun schoenen staan om de grote keuzevrijheid aan te kunnen (Eduniek, 2012). De opvoedingsverantwoordelijkheid heeft de afgelopen tijd een verschuiving ondergaan. Deze verschuiving betekende dat een deel van deze opvoedende taak is komen te liggen bij de scholen. In het kader hiervan heeft mijn school in het schoolplan 2015-2019 met prioriteit hoog als verbeterpunt 'een specifiek aanbod om sociale competenties te ontwikkelen' opgenomen.

2.3 Sociale en emotionele competentieontwikkeling

2.3.1 Wat is sociale en emotionele competentieontwikkeling?

Om sociale en emotionele competentieontwikkeling te definiëren worden vier dimensies van gedrag onderscheiden, namelijk denken, doen, voelen en willen. De definitie luidt als volgt: 'Sociale en emotionele ontwikkeling heeft betrekking op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, gedragsvaardigheden, beleving- en

houdingsvaardigheden in het omgaan met zichzelf en anderen en het andere (natuur, dieren, culturen, opvattingen).’ (Deley, 2004 in: Van Meersbergen et al, 2014, p. 2) De vier dimensies zijn in lessen, sociale situaties (aanbieden, voordoen,



Figuur 1 Model van een pedagogisch basisklimaat, zoals Stevens dat heeft beschreven. Verkregen op 21-4-2016 via <http://wij-leren.nl/pedagogisch-basisklimaat.php>

nadoen, oefenen, trainen, aanwijzen, feedback geven) en methoden aan te leren en / of verder uit te bouwen. Sociale en emotionele competenties worden gevolgd in observaties, rapportages en leerlingvolgsystemen. Van Meersbergen et al (2014) geven aan dat een schoolbrede visie en aanpak in veel gevallen het ontstaan van blokkades in de sociale en emotionele competentieontwikkeling van leerlingen voorkomt. Een schoolbrede aanpak kan ook het risico verminderen op het ontstaan van pesten en van gedragsproblemen. Stevens

(1997) zegt dat cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling niet los van elkaar gezien kunnen worden. Hij noemt drie pedagogische basisbehoeften, namelijk competentie, relatie en autonomie.

2.3.2 Vier methoden voor sociale en emotionele competentieontwikkeling

Om te komen tot een keuze van een methode voor SEO, heeft de werkgroep vier methoden bekeken. Hieronder volgt een korte beschrijving van elke methode.

2.3.2.1 De Vreedzame School

Eduniek ontwikkelde een programma dat tot doel had het sociale en emotionele klimaat in de klas en in de school te verbeteren. Een onderzoek naar anti-pestprogramma's in de Verenigde Staten had tot doel om in kaart te brengen in hoeverre de programma's een positieve invloed hebben op een veilig leerklimaat. Het bleek, dat er een significant verschil was te zien in zowel leeruitkomsten als in gedrag van leerlingen (Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Evans & Ewbank, 2001). Na een studiebezoek aan de Verenigde staten werd het programma De Vreedzame School ontwikkeld. 'De Vreedzame School is een schoolbreed programma voor basisscholen dat ernaar streeft de school een democratische gemeenschap te laten worden, waarin kinderen en leerkrachten leren om conflicten constructief op te lossen, en waarin kinderen een stem krijgen, betrokken worden bij, en verantwoordelijkheid

leren dragen voor het sociale klimaat in de gemeenschap.’ (Pauw, 2014, p.3) Het beschouwt de klas en de school als een leefgemeenschap, waarin kinderen zich gehoord en gezien voelen, een stem krijgen, en waarin kinderen leren om samen beslissingen te nemen en conflicten op te lossen. Kinderen voelen zich verantwoordelijk voor elkaar en voor de gemeenschap, en staan open voor de verschillen tussen mensen ([www. devreedzameschool.nl](http://www.devreedzameschool.nl)). De doelen van De Vreedzame School komen tegemoet aan de pedagogische basisbehoeften.

2.3.2.2 Kanjertraining

De Kanjertraining is een volwaardige methode voor het basis- en voortgezet onderwijs (www.kanjertraining.nl). Het bestaat uit een serie lessen met bijbehorende oefeningen die de leerkracht in de eigen klas geeft. De Kanjertraining is bedoeld om de sfeer in de klas goed te houden (preventief), of te verbeteren (curatief). De Kanjertraining is meer dan alleen een methode, het vormt voor scholen de leidraad om pedagogisch beleid te maken. Kanjertraining helpt leerkrachten om anders te kijken naar het gedrag van kinderen.

2.3.2.3 PAD

PAD (Programma Alternatieve Denkstrategieën) is een leerplan, dat ingevoerd werd in diverse typen speciaal onderwijs en basisscholen met kinderen in achterstandsituaties. PAD is gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. PAD wil gedrags- en agressieproblemen voorkomen door de leerlingen te helpen zelfcontrole te ontwikkelen, hun gevoelens te onderkennen en zelfstandig sociale problemen op te lossen (Projectbeschrijving Programma Alternatieve Denkstrategieën, z.d.).

2.3.2.4 SWPBS

School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) is een schoolbrede preventieve benadering, gericht op zowel de cultuur binnen de school als op gedragsondersteuning van de kinderen. SWPBS wil de schoolomgeving veranderen door het gedrag van onderwijspersoneel te veranderen, zodat leerlinggedrag wordt verbeterd. Doel van SWPBS is om schoolbreed een leerklimaat te realiseren, waarin alle leerlingen optimaal kunnen profiteren van het onderwijs (Goei, Nelen, Van Oudheusden, De Bruïne, Piscaer, Roozeboom, Schoorel, Blok, 2010). SWPBS is meer een raamwerk dan een methode. Iedere school geeft op eigen wijze invulling aan de vijf kenmerken, namelijk binnen een schoolbrede preventieve aanpak vanuit

een positieve benadering verwachtingen onderwijzen, met gebruikmaking van dataverzameling op leerling-, school- en klasniveau, die gebruikt worden om de aanpak bij te sturen, met samenwerking met ouders en ketenpartners (Goei et al, 2010).

2.4 De ontwikkeling van de leraar als professional

Er is de laatste jaren steeds meer aandacht ontstaan voor het beroep van de leraar. Met de invoering van Passend Onderwijs wordt er meer gevraagd van de professionaliteit van de leraar. Kwaliteit van onderwijs is een voorwaarde om preventieve ondersteuning te kunnen bieden aan alle leerlingen. Met de preventieve ondersteuning is het de bedoeling dat er minder leerlingen verwezen worden naar speciale scholen (Ludeke, 2013). Er is daarmee meer aandacht gekomen voor professionalisering van leraren. Kelchtermans (2012) noemt het performativiteitsdiscours. Dit creëert een beeld van scholen als instellingen die een bepaald product moeten leveren aan de samenleving. Scholen zouden onderling vergelijkbaar zijn. Het ontwikkelen van competenties van leraren is belangrijker geworden. De competenties van leerkrachten zijn afhankelijk van de kwaliteit van leerprocessen van de leerkracht (Verbiest, 2014). Een belangrijk onderdeel van professionalisering is scholing. Scholen hebben het budget voor scholing tegenwoordig in eigen beheer. Ze zijn daarmee in een positie gebracht om zelf meer te mogen beslissen over de invulling van het beroep en de uitoefening ervan door deze financiële autonomie (van der Bolt, Studulski, van der Vegt & Bontje, 2006). De overheid moedigt scholen hiermee aan om zelf de motor van onderwijsvernieuwingen te zijn.

2.5 Onderwijsvernieuwingen

Er wordt bij onderwijsvernieuwingen onderscheid gemaakt tussen innoveren en verbeteren. Bij het verbeteren spreken we over eerste orde veranderingen en bij het innoveren spreken we over tweede orde veranderingen. Het gaat bij tweede orde veranderingen over duurzame veranderingen in de schoolstructuur en cultuur. Innovatie is een breuk met de traditie. Deze veranderingen hebben consequenties voor opvattingen, attitudes en gedrag van mensen. Dit zijn lastige veranderingen en gaan vaak gepaard met weerstand. Nelissen (2003) zegt dat leraren behoudende mensen zijn, die niet snel hun gewoontes veranderen. Van der Bolt et al. (2006)

pleiten voor het actief betrekken van leraren bij de innovatie.

2.5.1 Innoveren en eigenaarschap

Met de toenemende aandacht voor de positie van de leraar, is de rol van de leraar in het verbeteren van het onderwijs vergroot. Men is steeds meer in gaan zien dat de leraar een cruciale rol speelt bij onderwijsinnovaties. De leraar moet betrokken worden bij onderwijsinnovaties, zodat deze zich verantwoordelijk voelt voor de innovatie. De Onderwijsraad vat eigenaarschap op als betrokken zijn op en het beïnvloeden van onderwijsbeleid (Bruining et al, 2009). Er is sprake van eigenaarschap als voldaan wordt aan de volgende voorwaarden: de docent krijgt verantwoordelijkheid voor een bepaalde taak toegewezen en neemt, voelt en accepteert die verantwoordelijkheid. De verantwoordelijkheid en de taak passen binnen de missie en de visie van de school en bij de waarden en overtuigingen van de docent (Bruining et al, 2009). Het is bovendien belangrijk dat er overeenstemming is tussen leraren en schoolleiding op het niveau van de doelen. Dan is de kans op eigenaarschap het grootst. Als de leraren en schoolleiding het oneens zijn over de doelen, zullen de leraren zich in de uitvoering autonoom opstellen (Bruining et al,

	Beleid	Organisatie	Personeel
Structuur	(1) Doelstelling & Probleemanalyse	(2) Taken & Bevoegdheden	(3) Deskundigheid
Politiek	(4) Meekrijgen "Stakeholders"	(5) Besluitvorming	(6) Autonomie
Cultuur	(7) Organisatiecultuur bepalen	(8) Samenwerking	(9) Houding

Figuur 2 Matrix van Camp, verkregen op 20-4-2016 via <http://www.house-of-control.nl/onderwerpen/verandermanagement/theorie-9/veranderaanpak/verandermatrix-peter-camp.html>

2009). Ze zullen dan handelen op basis van hun eigen ideeën en niet handelen naar de afspraken over de doelen. De verandermatrix van Peter Camp is een ordeningsmodel dat kan worden ingezet bij het analyseren van veranderingsprocessen

binnen een schoolorganisatie. De matrix gaat ervan uit dat bij organisatieverandering de drie organisatie aspecten beleid, organisatie en personeel in samenhang veranderd moeten worden. Verder onderscheidt de matrix van Camp een instrumentele, politieke en culturele laag binnen de school. Zo ontstaan de 9 cellen in

de matrix elk met een concreet aangrijpingspunt voor organisatieverandering (Bruining et al, 2009).

2.5.2 Innoveren en betrokkenheid

Van den Berg & Vandenberghe (2005) spreken over het belang van betrokkenheid bij een vernieuwing. Deze betrokkenheid bestaat uit vragen waarmee leraren hun onzekerheid en hun weerstand tegen veranderingen onder woorden brengen (Van den Berg & Vandenberghe, 2005). Zij stellen, dat men bij veel vernieuwingen vaak te gemakkelijk voorbij gaat aan de bestaande cultuur in scholen. Dit roept weerstanden op bij leraren. Het is goed om de zorgen die leraren hebben over de vernieuwing niet te zien als obstakels, maar ze te beschouwen als uitingen van gezond verstand en ze te analyseren (Van den Berg & Vandenberghe, 2005). Innovaties die de kern van het onderwijs raken, komen aan de professionele identiteit van docenten (Bruining et al, 2009). Een ingrijpende verandering binnen de school gaat dus gepaard met een verandering van de professionele identiteit van de leerkrachten. Bruining et al (2009) spreken hier van 'double-loop learning', waarbij ook de kaders worden veranderd. Deze vorm van leren vindt alleen plaats in een omgeving die de kenmerken heeft van een professionele leergemeenschap, waarbij leerkrachten actief deelnemen aan de besluitvorming, met een cultuur van actieve samenwerking, leerkrachten die samen het werk plannen en daar samen verantwoordelijkheid voor dragen (Waslander, 2007 in: Bruining et al, 2009).

2.6 Innoveren door ontwikkelingsonderzoek

Innovaties hadden sinds de jaren '70 een top-down benadering. Innovaties werden door de overheid geïnitieerd en van scholen werd verwacht dat ze het implementatieproces vorm zouden geven (Van der Bolt et al, 2006). Vanaf de jaren '90 zag men in, dat innovaties gebaseerd moeten worden op de kernkwaliteiten van de leraar. De leraar moest meer als 'change-agent' worden gezien en niet alleen als uitvoerder van de vernieuwingen. Bottom-up innovaties waren het resultaat (Van der Bolt et al, 2006). Bij top-down benaderingen worden leraren vaak buiten spel gezet. Bij bottom-up benaderingen bepaalt de school de wensen, doelen en de manier van werken. Hiermee hebben scholen soms de neiging zich van inhoudelijke informatie af te schermen (Nelissen, 2003). Een mengvorm van deze twee is meer wenselijk. Nelissen (2003) noemt hierin ontwikkelingsonderzoek. Kenmerkend voor ontwikkelingsonderzoek is dat nieuwe ideeën ontstaan door

onderzoek in de dagelijkse praktijk en dat een nieuwe praktijk ontstaat als gevolg van de nieuwe ideeën die onderzoekend en ontwikkelend werden opgedaan. Leraren veranderen hun gedrag als die verandering als zinvol wordt ervaren. Een gezamenlijke analyse van didactisch of pedagogisch handelen leidt tot reflectie op dat didactisch of pedagogisch handelen (Nelissen, 2003).

2.7 Praktijk

Wat betekent de bestudering van deze theorie voor het implementatietraject waar mijn school in zit? Op mijn school heeft niet elke leerkracht behoefte aan een methode voor SEO. Er zijn leerkrachten die de methode in willen zetten, wanneer daar behoefte naar is in hun groep. Het zal dus een uitdaging worden om ook deze leerkrachten eigenaar van de doelen en de uitvoering ervan te laten zijn. Dan is de kans op een succesvolle innovatie het grootst. Het is blijkbaar belangrijk om bij een dergelijke tweede ordeverandering de leerkrachten actief te betrekken bij de innovatie. Dat probeer ik met dit onderzoek te stimuleren. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerkrachten daadwerkelijk hun gedrag veranderen? In welke situaties zien zij daartoe kansen? Wat leeft er bij de leerkrachten rondom de vernieuwing? Wat wil het team uitdragen?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In hoofdstuk één staat de aanleiding en probleemstelling voor dit onderzoek beschreven. In hoofdstuk twee wordt een theoretisch kader geschetst en in dit hoofdstuk wordt verder ingegaan op de onderzoeksmethodologie. Er wordt een beschrijving gegeven van het onderzoeksonderwerp en onderzoeksparadigma, de gekozen onderzoeksstrategie, de onderzoeksgroep, ethische aspecten, de onderzoeksmethoden, de triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit en de analyse en verwerking van datagegevens.

3.2 Onderzoeksonderwerp en onderzoeksparadigma

Het onderzoek dat uitgevoerd wordt is een praktijkgericht onderzoek. Het draagt bij aan de verbetering en innovatie van de beroepspraktijk (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Het onderzoeksonderwerp komt voort uit de implementatie van de methode voor de sociaal emotionele ontwikkeling die door de teamleden van de school gekozen is.

Dit onderzoek zal benaderd worden vanuit een interpretatieve onderzoeksparadigma en vanuit een kritisch-emancipatorisch paradigma. Het onderzoek is gericht op het verhelderen en begrijpen van praktijkprocessen, hetgeen valt onder het interpretatieve paradigma (De Lange et al, 2011). Het onderzoek begint bij ervaringen van de respondenten. Hier wordt kennis van genomen en daarop gebaseerd wordt een theorie ontwikkeld voor de ideale condities om de implementatie van De Vreedzame School vorm te geven op de onderzoeksschool. De onderzoeker zal de respondenten, de leerkrachten, tijdens het verzamelen van data een stem geven, zij mogen zich laten horen. Dit past binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma (De Lange et al, 2011).

3.3 De gekozen onderzoeksstrategie

De gekozen onderzoeksstrategie kent meeste relatie met ontwerponderzoek. Het gaat uit van een praktijkprobleem, waarbij in de onderzoeksfase wordt vastgesteld wat nu precies het probleem is. Op grond van het onderzoek worden ideale condities ontworpen voor implementatie van De Vreedzame School. Deze condities worden meegenomen tijdens het stuurgroepoverleg en tijdens de focusgroepbijeenkomsten om de implementatie bij te stellen. De verzamelde data zullen worden geanalyseerd door middel van de matrix van Camp (Bruining et al, 2009). Dit levert een bruikbaar product op om het vervolgtraject van de implementatie van De Vreedzame School te verbeteren.

3.4 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit het hele team. De teamleden, de parallelvertegenwoordigers uit de stuurgroep en de bouwcoördinatoren zullen het klankbord voor input zijn. De parallelvertegenwoordigers zullen fungeren als focusgroep. De profijtgroep van dit onderzoek zullen de kinderen van de onderzoeksschool zijn. Zij hebben baat bij een doorgaande lijn voor SEO.

3.5 Ethische aspecten

Bij de voorbereiding en uitvoering van dit onderzoek is rekening gehouden met de ethische uitgangspunten die passen bij praktijkgericht onderzoek (De Lange et al, 2011). Het gevoel van veiligheid speelt een grote rol: gegeven meningen mogen geen negatieve effecten hebben (De Lange et al, 2011). Collega's zijn ervan op de hoogte dat data gebruikt worden voor het onderzoek. Ik als onderzoeker ben steeds transparant en duidelijk en vraagt steeds iedere respondent om toestemming voor

gebruik van de gegevens. Ik garandeer vertrouwelijkheid en anonimiteit. Ik ben zelf leerkracht op de school, maar zal in dit onderzoek optreden als onderzoeker.

3.6 De onderzoeksmethoden

Om antwoord te krijgen op de deelvragen zijn de volgende onderzoeksinstrumenten ingezet: doelen De Vreedzame School, vragenlijst leerkrachtenprofiel De Vreedzame School, het interview bij de teamleden en bouwcoördinatoren en de focusgroep.

3.6.1 Vragenlijst leerkrachtenprofiel

Met de vragenlijst die gaat over het profiel van een 'Vreedzame leerkracht' zal ik als onderzoeker verschillende zaken onderzoeken. De vragenlijst is gebaseerd op het profiel van een 'Vreedzame leerkracht' en is ontwikkeld door mij. Leerkrachten kunnen hierop aangeven in hoeverre ze al voldoen aan het profiel en in hoeverre ze van plan zijn dit te gaan doen. Hiermee krijg ik antwoord op deelvraag 2. Daarnaast geven ze in een top 5 aan welke items van het profiel voor hen het belangrijkste zijn. Hiermee krijg ik een beeld van wat leerkrachten belangrijk vinden van het profiel van de Vreedzame leerkracht en wordt deelvraag 1 beantwoord. Ook wordt hen gevraagd om aan te geven wat ze willen uitdragen als 'Vreedzame School' door middel van een open vraag. Hiermee krijg ik als onderzoeker ook antwoord op deelvraag 1. De vragenlijst zal afgenomen worden op een teamstudiedag om enerzijds gebruik te maken van zoveel mogelijk respondenten en anderzijds tijd te genereren voor de respondenten. De vragenlijst zal zowel een kwantitatieve als kwalitatieve analyse opleveren. Op een teamstudiedag hebben de leerkrachten in heterogene groepen doelen geformuleerd voor het werken met De Vreedzame School. Deze doelen zal ik ook meenemen om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden.

3.6.2 Focusgroep

De focusgroep bestaat uit de parallelvertegenwoordigers die in de stuurgroep zitten. De parallelvertegenwoordigers zullen twee keer bij elkaar komen gedurende het onderzoek. De vanuit de focusgroep verkregen data zullen worden gecommuniceerd tijdens het overleg dat plaatsvindt met de hele stuurgroep. Tijdens de eerste bijeenkomst vraag ik hen als onderzoeker in hoeverre in hun parallel de items van het profiel van een Vreedzame leerkracht worden toegepast en op welke momenten ze dat zien (deelvraag 2 en 3). Ook wordt hen al brainstormend gevraagd mee te denken over de thematiek van de onderzoeksvraag. De input van de focusgroep zal mij een kwalitatieve analyse opleveren. Ik vraag een focusgroeplid om te notuleren.

Tevens wordt het gesprek opgenomen. Tijdens de tweede bijeenkomst vraag ik hen of ze zien dat de items van het profiel meer worden toegepast in hun parallel, waar ze dat aan zien en op welke momenten ze dat zien. Ik als onderzoeker zal de uitkomsten van de interviews bij leerkrachten en bouwcoördinatoren meenemen voor input.

3.6.3 Interviews bij leerkrachten

Ik als onderzoeker zal bij acht leerkrachten, willekeurig gekozen uit elke parallel, een interview afnemen over hun ervaringen met De Vreedzame school. Op deze manier wordt kwalitatieve data verzameld om antwoord te krijgen op deelvraag 2 en 3. De gesprekken zullen worden opgenomen. De uitkomst van elk interview zal aan het betreffende teamlid worden voorgelegd als membercheck.

3.6.4 Interview bij de bouwcoördinatoren

Ik als onderzoeker zal een interview bij de drie bouwcoördinatoren afnemen. De bouwcoördinatoren zitten in de stuurgroep. In dit interview zal ik ingaan op bevindingen die zij hebben op het gebied van het toepassen van het Vreedzame gedachtegoed door leerkrachten in hun bouw. Ook wil ik als onderzoeker in dit interview ingaan op deelvraag 3, om zo te onderzoeken welke kansen de bouwcoördinatoren zien om het gedachtegoed gedurende de hele dag toe te passen. Deze interviews zal mij als onderzoeker een kwalitatieve analyse opleveren. De uitkomst van elk interview zal aan de betreffende bouwcoördinator worden voorgelegd als membercheck.

3.7 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Voor het vergroten van de betrouwbaarheid van het onderzoek wordt triangulatie toegepast. Voor elke deelvraag is gebruik gemaakt van mixed methods, welke passen bij zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek. Hieronder in schema welke onderzoeksmethode of topic voor welke deelvraag is ingezet:

	Vragenlijst profiel	Doelen	Top 5	Open vraag over wat we willen uitdragen	Focus groep	Interviews bij leerkrachten	Interviews bij de bouw coördinatoren
Deelvraag 1		x	x	x			
Deelvraag 2	x				x	x	x
Deelvraag 3					x	x	x

Figuur 3: Schema onderzoeksmethoden

De data welke uit de onderzoeksmethoden worden verkregen, zullen zich zo veel mogelijk richten op gemeten feiten. Om de interne validiteit te garanderen, zal ik als onderzoeker mezelf steeds afvragen of de onderzoeksinstrumenten bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

3.8 Analyse en verwerking van datagegevens

De onderzoeksmethoden zullen data opleveren waarmee de deelvragen en daarmee de onderzoeksvraag beantwoord kan worden. Er zal sprake zijn van een cyclisch proces. De beantwoording van deelvraag 1 en 2 zal input zijn voor de interviews en de focusgroep. Deze data zullen meegenomen worden om beantwoording van deelvraag 3 en de onderzoeksvraag te beantwoorden. De data zal geanalyseerd worden met behulp van de matrix van Camp (Bruining et al, 2009).

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In hoofdstuk 3 staat beschreven welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt om de deelvragen te kunnen beantwoorden. In dit hoofdstuk zullen de data die deze methoden hebben opgeleverd, per deelvraag worden uiteengezet en waar mogelijk visueel worden ondersteund.

4.2 Deelvraag 1: Wat vindt het team belangrijk om uit te dragen als 'Vreedzame School'?

Deze deelvraag is ingezet om een beeld te krijgen van de beginsituatie, om van daaruit verder te gaan met het ontwerp. Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden, zijn de volgende topics gebruikt:

- Formulering van doelen
- Top 5 van items van profiel Vreedzame leerkracht
- Vraag aan team wat we willen uitdragen als Vreedzame School

4.2.1 Formulering van doelen

Op een studiedag over De Vreedzame School is aan het team gevraagd om doelen te formuleren voor het werken met De Vreedzame School. Het team werd ingedeeld in heterogene groepen. Hierdoor ontstonden gesprekken tussen leerkrachten uit verschillende bouwen en uit verschillende parallelgroepen.

De volgende doelen werden genoemd:

- Verantwoordelijkheid voor een veilige, opgeruimde school dragen we samen met leerkrachten, onderwijsondersteunend personeel en kinderen. We spreken allemaal kinderen aan van andere groepen, wanneer dat nodig is.
- Werken op de gangen: we houden samen in de gaten dat er een fijne, rustige werksfeer is.
- Voorbeeldgedrag van leerkrachten.
- Afspraken maken (schoolbreed) over hoe wij elkaar welkom heten.
- Positiviteit benoemen. Elkaar complimenten geven (passend): collega's onderling, kinderen onderling, ouders aan leerkrachten en andersom.
- Leerkrachten - leerlingen: elkaar aanspreken op gemaakte afspraken.
- Leerkrachten en kinderen een kans geven om allemaal hun stem te laten horen; op meerdere vlakken

4.2.2. Top 5 van items van profiel Vreedzame leerkracht

Op een studiedag is aan alle leerkrachten van het team gevraagd om op de vragenlijst Profiel Vreedzame leerkracht een top 5 te maken van belangrijke items. 47 respondenten reageerden. Aan elk item dat als nummer 1 aangemerkt is, zijn vijf punten toegekend, een 2 is gescoord met vier punten, een 3 met drie punten, enz. Item 6 t/m 10 zijn te vinden in de bijlage. Hieruit is de volgende top 5 van belangrijkste items gekomen:

1. Creëert een veilig en positief groepsklimaat, waarin ieder kind zichzelf kan zijn (132 punten)
2. Geeft alle kinderen het gevoel dat ze gehoord en gezien worden (69 punten)
3. Geeft veel opstokers waar dat kan (48 punten)
4. Toont waardering en respect voor elke leerling (46 punten)
5. Stimuleert leerlingen 'oog te hebben voor elkaar' (29 punten)

4.2.3 Vraag aan team wat het wil uitdragen als Vreedzame School

Op dezelfde vragenlijst is aan het team gevraagd aan te geven wat zij belangrijk vinden om uit te dragen als Vreedzame School. Er waren 43 respondenten.

Directieleden, zorgcoördinatoren en leerkrachten reageerden. Hieruit is een lijst met punten gekomen die door het team genoemd zijn. Punten die vijf keer of minder genoemd zijn, zijn te vinden in de bijlage.

- Gezamenlijk en eenheid (17 keer genoemd)
- Respect voor elkaar (14 keer genoemd)
- Veilig leerklimaat (tien keer genoemd)
- Verantwoordelijkheid voor elkaar en de omgeving (acht keer genoemd)

4.3 Deelvraag 2: In hoeverre voldoen de leerkrachten (en willen leerkrachten voldoen) aan het profiel van een 'vreedzame' leerkracht?

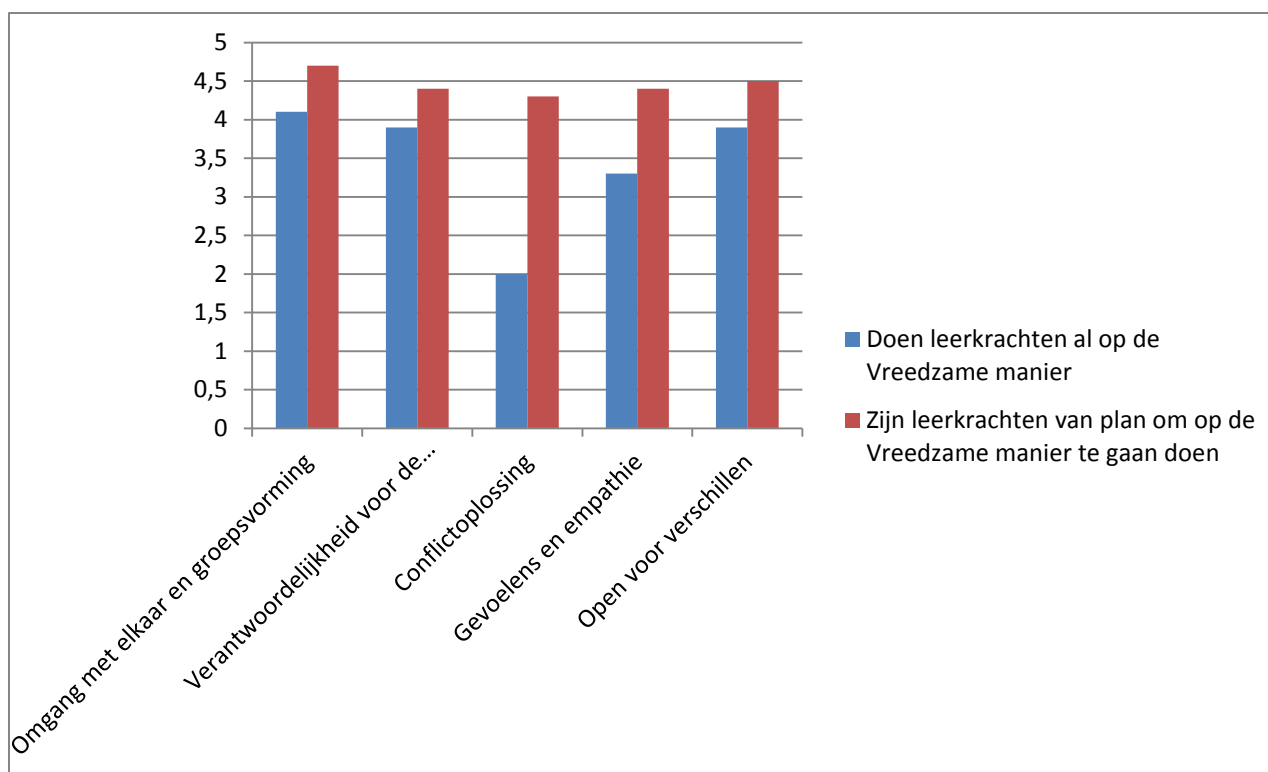
Ook deze vraag draagt bij aan een beginsituatie om van daaruit verder te gaan met het ontwerp. Om deelvraag 2 te beantwoorden zijn de volgende onderzoeksmethoden gebruikt:

- Vragenlijst profiel Vreedzame leerkracht
- Focusgroep
- Interviews bij leerkrachten
- Interviews bij de bouwcoördinatoren

4.3.1 Vragenlijst profiel Vreedzame leerkracht

Op een studiedag is bij de leerkrachten een vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst had twee doelen. Het eerste doel was om er achter te komen in hoeverre leerkrachten zichzelf vinden voldoen aan het profiel van Vreedzame leerkracht en het tweede doel was om erachter te komen in hoeverre ze hieraan willen voldoen. Er waren 52 respondenten die zichzelf inschaalden op 52 items op een vijf puntsschaal. Deze 52 items waren onderverdeeld in vijf categorieën: de eerste 15 items gingen over omgang met elkaar en groepsvorming, item 16 tot en met 28 ging over verantwoordelijkheid voor gemeenschap, item 29 tot en met 36 ging over conflictoplossing, item 37 tot en met 42 ging over gevoelens en empathie en item 43 tot en met 52 ging over openstaan voor verschillen.

Om de resultaten met elkaar te kunnen vergelijken is per vraag en vervolgens per categorie het gemiddelde berekend. In de bijlage is een lijst te vinden met de gemiddeldes per item.



Figuur 4: In hoeverre doen leerkrachten dingen al op de Vreedzame manier en in hoeverre zijn ze van plan dat te gaan doen?

Leerkrachten hebben aangegeven dat ze veel al op de Vreedzame manier doen in hun groep. Op het gebied van conflictoplossing hebben leerkrachten aangegeven dat ze nog veel te leren hebben. Ook hebben op de vragenlijst aangegeven te willen werken volgens de methode.

4.3.2 Focusgroep

In beide focusgroep bijeenkomsten is aan de parallelvertegenwoordigers gevraagd hoe het gaat met het toepassen van het vreedzame gedachtegoed gedurende de hele dag bij hun parallelcollega's. In de bijlage is een volledige weergave te vinden van beide focusgroep bijeenkomsten.

4.3.2.1 Bijeenkomst 1

Tijdens bijeenkomst 1 op 2 maart 2016 waren de parallelvertegenwoordigers van de groepen 1 / 2 en 3 niet aanwezig bij het overleg. De vertegenwoordigers van de groepen 4, 5, 6, 7 en 8 waren wel aanwezig. In relatie tot de vraag geven de parallelvertegenwoordigers aan niet zo veel aan te kunnen geven, omdat iedere leerkracht met zijn of haar eigen groep bezig is. Collega's die er specifiek naar gevraagd hebben, kunnen er wel over aangeven dat collega's merken dat het gedachtegoed nog niet zo 'eigen' is. Ze vergeten vaak om het toe te passen wanneer

daar gelegenheid voor is. Dat heeft tijd nodig en moet groeien. Ook hebben leerkrachten aangegeven dat er iets gedaan zou kunnen worden aan de zichtbaarheid van de ideeën van De Vreedzame School binnen het schoolgebouw. Samen komt de focusgroep tot de conclusie dat de bouwcoördinatoren waarschijnlijk meer zicht hebben op de manier waarop de leerkrachten het Vreedzame gedachtegoed toepassen. Zij hebben immers geen groep en hebben zicht op zaken die zich in hun bouw afspelen. Een bijvangst van dit onderzoek is de sfeer tussen leerkrachten onderling die ter sprake komt. In het team merkt men dat leerkrachten zich socialer en positiever ten opzichte van elkaar opstellen en dat men zich meer verantwoordelijk voor elkaar voelt.

4.3.2.2 Bijeenkomst 2

Tijdens bijeenkomst 2 op 13 april 2016 waren de parallelvertegenwoordigers van de groepen 1/2, 3 en 8 niet aanwezig bij het overleg. De vertegenwoordigers van de groepen 4, 5, 6 en 7 waren wel aanwezig. In relatie tot de vraag geven de parallelvertegenwoordigers aan groei te zien. Leerlingen worden door meer leerkrachten persoonlijk begroet 's ochtends, conflicten worden meer op de manier opgelost zoals De Vreedzame School dat beoogt. Collega's spreken kinderen op de gang vaker aan op storend gedrag, ook al zit het kind niet bij diegene in de groep. Het lijkt vanzelfsprekender om dat te doen. Er lijkt meer bewustwording te komen. Ook het lopen in de rij gaat beter en er is meer rust op de gangen. De basis is er, maar er zijn en blijven verschillen zichtbaar tussen collega's in het toepassen en uitdragen van het Vreedzame gedachtegoed. In de bovenbouw zijn er nog wel vragen over het toepassen van de methode. Moeten de leerkrachten de lessen persé geven en de begrippen aanbieden zoals de methode dat voorschrijft, of mogen leerkrachten er een eigen draai aan geven, aangepast aan zijn of haar groep? Er is behoefte aan afspraken hierover. Om elkaar feedback te geven over het uitdragen van het Vreedzame gedachtegoed zijn er nog afspraken nodig.

4.3.3 Interviews bij leerkrachten

In korte gesprekjes is acht leerkrachten gevraagd naar hun ervaringen met het werken met De Vreedzame School. Een exacte weergave van deze interviews is te vinden in de bijlage. In relatie tot de vraag geven alle leerkrachten aan te (willen) voldoen aan het profiel van 'Vreedzame' leerkracht. "Veel deed ik al," is een veelgenoemde uitspraak. Over blok 1 wordt vooral gezegd dat men de

groepsvorming die in het blok behandeld wordt, toch al deed aan het begin van het schooljaar. Vier leerkrachten geven aan zich nu bewuster van te zijn van een aanbod op gebied van sociaal en emotionele competentieontwikkeling en dat het nu meer gestructureerd wordt aangeboden. Een leerkracht geeft aan nu meer coöperatieve werkvormen te gebruiken. Vier leerkrachten geven aan dat hun pedagogisch handelen niet veranderd is sinds ze werken met De Vreedzame School. De anderen geven aan er nu bewuster en meer gestructureerd mee bezig te zijn. Twee leerkrachten geven aan dat het tijd kost om de tips en handreikingen je eigen te maken. Dat het als het ware moet 'inslijpen'. Een van de geïnterviewde leerkrachten geeft aan geen methode te hebben gewild en deze leerkracht ziet er de meerwaarde niet van in. Een bijvangst van dit onderzoek is de sfeer tussen leerkrachten onderling die in drie interviews ter sprake komt. Drie van de geïnterviewde leerkrachten geeft hierover aan dat ze geen veilige, positieve sfeer ervaren in het team.

4.3.5 Interviews bij de bouwcoördinatoren

Er is in drie interviews gevraagd aan de coördinator onder-, midden en bovenbouw naar de ervaringen van de leerkrachten in hun bouw met het werken met De Vreedzame School in hun bouw. Een exacte weergave van deze interviews is te vinden in de bijlage. In relatie tot de vraag geven de bouwcoördinatoren aan dat de leerkrachten in hun bouw zich allemaal in het profiel kunnen vinden. In het naleven ervan zijn verschillen te bemerken. In de onderbouw lijken leerkrachten zich het beste aan te passen aan het profiel, omdat deze leerkrachten dat veelal toch al deden. In de bovenbouw is er sterk de behoefte om de schoolbrede afspraken naast het profiel van 'Vreedzame leerkracht' te leggen. Er heerst onduidelijkheid. Wat moet volgens de methode en waaraan mag je als leerkracht je eigen invulling geven? In de middenbouw kunnen leerkrachten zich vinden in het profiel, maar moet het nog wat meer eigen gemaakt worden. Ook in deze bouw is er, zij het in mindere mate, behoefte aan duidelijkheid omtrent regels en afspraken. Omdat het in zowel de bijeenkomst van de focusgroep, als tijdens de interviews ter sprake kwam, is de bouwcoördinatoren specifiek naar de onderlinge sfeer in hun bouw gevraagd. Ze geven aan dat ze nog geen verbetering merken. Het belang van dat leerkrachten elkaar feedback gaan geven op gedrag en afspraken en op welke manier, komt veelvuldig ter sprake in de interviews.

4.4 Deelvraag 3: In welke situaties, buiten de lessen, zien leerkrachten kansen om het ‘vreedzame gedachtegoed’ uit te dragen en toe te passen?

Om deelvraag 3 te beantwoorden zijn de volgende onderzoeksmethoden gebruikt:

- Focusgroep
- Interviews bij leerkrachten
- Interviews bij de bouwcoördinatoren

4.4.1 Focusgroep

In beide focusgroep bijeenkomsten is aan de parallelvertegenwoordigers gevraagd op welke momenten zij zien dat het gedachtegoed wordt toegepast door hun parallelcollega's. In de bijlage is een volledige weergave te vinden van beide focusgroep bijeenkomsten.

4.4.1.1 Bijeenkomst 1

Tijdens bijeenkomst 1 op 2 maart 2016 waren de parallelvertegenwoordigers van de groepen 1 / 2 en 3 niet aanwezig bij het overleg. De vertegenwoordigers van de groepen 4, 5, 6, 7 en 8 waren wel aanwezig. In relatie tot de vraag geven de parallelvertegenwoordigers aan tijdens de inloop steeds meer leerkrachten bij de deur te zien staan om de kinderen persoonlijk te begroeten. Ook ziet men wisselend in de groepen een creatieve ‘Vreedzame School’ muur. Hieraan is (gedeeltelijk) te zien wat leerkrachten met het geleerde doen. Sommige leerkrachten hanteren de opstekerclub, de brievenbus of de complimentensteen. In het team merkt men dat leerkrachten zich socialer en positiever ten opzichte van elkaar opstellen en dat men zich meer verantwoordelijk voor elkaar voelt. Zo worden als voorbeelden genoemd dat vaker elkaars koffiekopjes in de vaatwasser worden gezet en dat jassen en tassen van andere groepen aan kapstokken worden gehangen.

4.4.1.2 Bijeenkomst 2

Tijdens bijeenkomst 2 op 13 april 2016 waren de parallelvertegenwoordigers van de groepen 1/2, 3 en 8 niet aanwezig bij het overleg. De vertegenwoordigers van de groepen 4, 5, 6 en 7 waren wel aanwezig. In relatie tot de vraag geven de parallelvertegenwoordigers aan te zien dat kinderen tijdens de inloop door meer leerkrachten persoonlijk worden begroet, tijdens de pauze en de gymles worden conflicten meer op de Vreedzame manier opgelost. Op de gangen zijn er verschillende dingen zichtbaar: kinderen worden aangesproken op storend gedrag, tijdens een viering letten leerkrachten niet meer alleen op hun eigen groep maar ook

op kinderen uit andere groepen, groepen lopen beter in de maatjesrij, zodat het rustiger is op de gangen. Ook tijdens een viering worden kinderen van andere groepen aangesproken en wanneer er tassen op de grond liggen in de gang, zijn leerkrachten eerder geneigd om ze op te ruimen.

4.4.2 Interviews bij leerkrachten

In korte gesprekjes is acht leerkrachten gevraagd naar hun ervaringen met het werken met De Vreedzame School. Een exacte weergave van deze interviews is te vinden in de bijlage. In relatie tot de vraag geven twee leerkrachten aan dat ze er nog niet altijd aan denken om het gedachtegoed van De Vreedzame School in te zetten wanneer daar aanleiding voor is. Dat het tijd kost om dit je eigen te maken. Ook wordt door twee leerkrachten aangegeven dat het voorbereiden nu al zo veel tijd kost, dat de tips voor leerkrachtengedrag vaak worden overgeslagen tijdens de voorbereiding. Een leerkracht geeft aan dat er momenteel zo veel vernieuwingen zijn, dat een echt goede voorbereiding er daardoor bij inschiet. Vier leerkrachten geven aan dingen die de methode aanreikt als de 'opstekerketting', de 'afkoelstoel', de 'metafoor van de petjes', de 'opstekers' en de verdeling van de taakjes bijna dagelijks te gebruiken. Tijdens het buiten spelen en tijdens de gymles zetten drie leerkrachten het bij De Vreedzame School geleerde wel in. Een leerkracht laat kinderen zelf nu vaker nadenken over hun gedrag en laat een conflict door kinderen oplossen, terwijl deze leerkracht voorheen de neiging had om het voor de kinderen op te lossen. Een leerkracht laat het geleerde door de kinderen verwerken als taakje in de weektaak.

4.4.3 Interviews bij de bouwcoördinatoren

Er is in drie interviews gevraagd aan de coördinator onder-, midden en bovenbouw naar de ervaringen van de leerkrachten in hun bouw met het werken met De Vreedzame School in hun bouw. Een exacte weergave van deze interviews is te vinden in de bijlage. In relatie tot de vraag geven de bouwcoördinatoren aan groei te zien in het persoonlijk begroeten van leerlingen 's ochtends. Leerkrachten passen specifieke 'Vreedzame School werkvormen' toe zoals: opstekers geven, de takenlijst, de kring waarbij jongens naast meisjes zitten en andersom. Men merkt dat kinderen makkelijker aan te spreken zijn op hun gedrag op de gangen omdat daar duidelijke afspraken over zijn gemaakt. In de middenbouw wordt het geleerde over het oplossen van conflicten toegepast tijdens het buiten spelen. Er is in de bovenbouw

behoefte aan het maken van duidelijke afspraken over zaken als de inloop, het lopen op de gang en hoe leerkrachten met hun groep mee naar buiten lopen.

Hoofdstuk 5 Bevindingen en discussie

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 4 is de data die de onderzoeksmethoden hebben opgeleverd per deelvraag uiteengezet. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op elke deelvraag. Daaruit vloeien voorlopige conclusies, gebaseerd op de matrix van Camp (Bruining et al, 2009) en daarmee kan de onderzoeksvraag worden beantwoord. Ook worden in dit hoofdstuk aanbevelingen gedaan en wordt dit onderzoek geëvalueerd.

5.2 Antwoord deelvragen

De data die voor de beantwoording van de deelvragen gebruikt is, komt voort uit de onderzoeksresultaten, zoals deze uiteen zijn gezet in hoofdstuk 4.

5.2.1 Antwoord deelvraag 1: Wat vindt het team belangrijk om uit te dragen als 'Vreedzame School'?

In de doelen voor het werken met De Vreedzame School wordt de behoefte aan eenheid genoemd. Als doel wordt gesteld dat het team samen verantwoordelijkheid wil dragen voor een fijne, positieve sfeer. Dit komt overeen met wat Senge (1992) (in: Bruining et al, 2009) schrijft over een van de vijf disciplines die essentieel zijn voor een lerende organisatie, namelijk de gemeenschappelijke visie. De behoefte aan eigenaarschap zoals Bruining et al (2009) dit beschrijven is terug te lezen in het doel dat zowel leerkrachten als leerlingen hun stem moeten kunnen laten horen.

De behoefte aan een positieve sfeer wordt ook genoemd in de top 5 van de leerkrachten. Een positief groepsklimaat, waarin alle kinderen gehoord en gezien worden staat bij veel leerkrachten bovenaan. Ook vinden leerkrachten het belangrijk dat alle kinderen gehoord en gezien worden, willen ze kinderen graag opstekers geven en waardering en respect tonen voor elke kind. Ook vinden ze een goede sfeer tussen leerlingen onderling belangrijk. Hiermee lijken leerkrachten de basisbehoeften zoals Stevens (1997) die beschreven heeft, het belangrijkste te vinden. Met het geven van opstekers dragen leerkrachten bij aan het gevoel van competentie bij hun leerlingen. De wens om alle leerlingen te horen en te zien, komt terug in de component relatie en het geven van autonomie aan de kinderen komt

terug in punt 9 van de top 10. Daar staat namelijk dat leerlingen een stem zouden moeten hebben.

Bij de vraag naar wat het team uit wil dragen als Vreedzame School wordt eenheid en gezamenlijkheid het meest genoemd. Daarnaast wil men een veilig leerklimaat creëren, waarin er respect voor elkaar is. Ook verantwoordelijkheid wordt genoemd, evenals een open, eerlijke en positieve houding. Wanneer het antwoord op deze deelvraag wordt geplaatst in de matrix van Camp (Bruining et al, 2009, te vinden op p. 15), situeert deze zich in de culturele laag binnen de school. Er is vooral behoefte aan het streven naar gezamenlijke, positieve normen. Leerkrachten hebben vooral behoefte aan een positief klimaat, zowel in hun groep, als binnen de school. De behoefte aan autonomie bevindt zich in de politieke laag van de matrix.

5.2.2 Antwoord deelvraag 2: In hoeverre voldoen de leerkrachten (en willen leerkrachten voldoen) aan het profiel van een 'vreedzame' leerkracht?

Leerkrachten geven aan te (willen) voldoen aan het profiel van 'Vreedzame leerkracht'. Uit de vragenlijst en de interviews blijkt, dat leerkrachten van mening zijn dat ze grotendeels al voldeden aan het profiel. Leerkrachten hebben op de vragenlijsten aangegeven op elk onderwerp wel iets te willen groeien. Alleen bij het onderwerp conflictoplossing laten de resultaten van de vragenlijsten zien, dat leerkrachten flink willen leren van de manier waarop De Vreedzame School dit aanbiedt. Uit de interviews blijkt, dat leerkrachten van mening zijn dat het naleven van het profiel een bewustwording moet worden, wat tijd kost. Uit het overleg van de focusgroep kwam naar voren dat er groei wordt gezien in het naleven van het profiel. Leerkrachten lijken zich meer te gaan gedragen als 'Vreedzame leerkracht'. Er lijkt een meer gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel te komen voor de sfeer in de school. Blijkbaar draagt het implementatietraject waar de school in zit bij aan meer bewustwording van wat Pols (2009) 'stille kennis', oftewel impliciet weten noemt. De kennis van leraren zit in het handelen. Veel van die kennis is dus niet bewust. Gedurende de schooldag wordt die kennis nauwelijks merkbaar ingezet. Uit de interviews bleek, dat er grote verschillen zijn per bouw in het naleven van het profiel. Er is behoefte aan het herijken van schoolbrede afspraken. Over het gedrag van leerkrachten onderling wordt door de leden van de focusgroep gezegd dat er verbetering merkbaar is, maar in de interviews wordt dat niet beaamd. Daar worden de zorgen omtrent de onderlinge sfeer veel genoemd. Wanneer de uitkomsten van

de onderzoeksmethoden worden geplaatst in de matrix van Camp (Bruining et al, 2009), valt op dat de problemen omtrent het naleven van 'Vreedzaam leerkrachtengedrag' zich voornamelijk situeren in de culturele laag van de matrix. Zaken binnen het schoolklimaat (cel 7) worden genoemd, namelijk het naleven van gezamenlijke normen en waarden en gedrag binnen de gangen. De samenwerking (cel 8) komt ter sprake, omdat leerkrachten behoefte hebben aan afstemming door middel van bijvoorbeeld het uitwisselen van ideeën door middel van foto's. De houding (cel 9) komt veelvuldig ter sprake, omdat collegialiteit, vertrouwen en elkaar feedback geven worden genoemd. Maar ook in de politieke laag komen problemen naar boven. Rondom autonomie (cel 6) komt het persoonlijk invullen van de methode ter sprake in de middenbouw, en vooral ook, in de bovenbouw. Er moet teruggegaan worden naar besluitvorming (cel 5) over schoolbrede afspraken. Deze moeten naast de methode gelegd worden.

5.2.3 Antwoord deelvraag 3: In welke situaties, buiten de lessen, zien leerkrachten kansen om het 'vreedzame gedachtegoed' uit te dragen en toe te passen?

Leerkrachten zetten de werkvormen in die aangereikt worden tijdens de lessen in hun groep. Vooral de concrete werkvormen worden gebruikt gedurende de hele dag. Genoemd worden de opsteker(ketting), de afkoelstoel, de metafoor van de petjes en de verdeling van de taakjes. De werkvormen worden ingezet tijdens de pauze, de gymles en gedurende de hele dag. Het gebruik van de methode lijkt bij te dragen aan de feeling van de leerkrachten met hun onderwijspraktijk. Ze lijken er meer aandachtig bij betrokken te zijn. Pols (2009) noemt dit tact. Tact maakt het mogelijk het 'stille weten' in te zetten om een reflectief oordeel te kunnen geven. Leerkrachten kunnen daardoor beter beoordelen wat er aan de hand is en beter inschatten wat ze te doen staat. Dat de onbewuste kennis bij leerkrachten bewust wordt gemaakt door het gebruik van de methode, blijkt ook uit uitspraken die leerkrachten doen als: "Veel deed ik al". Dat de werkvormen nu meer gestructureerd en middels een doorgaande leerlijn worden aangeboden, wordt gewaardeerd. Het gebrek aan tijd om elke les goed voor te bereiden, wordt genoemd. Daarover schrijft Pols (2009) ook in zijn artikel. De kennis van leerkrachten toont zich in het handelen van de leerkracht. Door gebrek aan tijd kan de leerkracht deze kennis niet naar boven halen. Het werken met de methode lijkt deze 'stille kennis' bij leerkrachten naar boven te halen, al geven ze zelf aan daar nog steeds te weinig tijd voor te hebben. Te veel vernieuwingen tegelijk worden daarvoor onder andere als oorzaak genoemd. Dit probleem kan geplaatst

worden in cel 5, besluitvorming, van de matrix van Camp (Bruining et al, 2009). De directie initieert de vernieuwingen binnen de school en zou daar andere keuzes in kunnen maken. In de bovenbouw is, over de momenten waarop het 'Vreedzame gedachtegoed' ingezet dient te worden, wederom behoefte aan het maken van duidelijke afspraken. Het aandachtspunt hiervoor situeert zich weer in cel 5 van de matrix van Camp (Bruining et al, 2009).

5.3 Eindconclusie

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Door de beantwoording van deze onderzoeksvraag ontstaat er een ontwerp voor wat de meest ideale condities zijn voor een innovatie als waar de onderzoeksschool momenteel in zit. De onderzoeksvraag luidde als volgt:

Onder welke voorwaarden kunnen we ervoor zorgen de uitgangspunten van De Vreedzame School zowel tijdens de lessen uitgedragen worden, alsmede te zien en te merken zijn in het pedagogisch handelen van de leerkrachten gedurende de hele dag?

De geïnterviewde leerkrachten hebben het meest behoefte aan een positieve sfeer in hun groep, maar vooral ook binnen het team. Er wordt aangegeven dat er groei wordt gezien in de onderlinge sfeer. Gezamenlijkheid en eenheid zijn dus middel, maar zijn tevens doel van het werken met De Vreedzame School. De basisbehoeften voor een goed pedagogisch klimaat zoals Stevens (1997) deze noemt, zijn niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leerkrachten een factor van invloed voor het succes bij een innovatie als waar de school mee bezig is. Deze innovatie is geplaatst in de matrix van Camp (Bruining et al, 2009), te vinden in de bijlage. Hiermee kan de onderzoeksvraag beantwoord worden. De aandachtspunten voor de innovatie zijn gesitueerd in cel 5, 6, 7, 8 en 9 van de matrix. Onder het kopje besluitvorming is het belangrijk dat directie het tijdgebrek dat gesignaleerd wordt door de ondervraagde leerkrachten serieus neemt. Onder het kopje autonomie valt dat leerkrachten graag betrokken willen worden bij het maken van schoolbrede afspraken. Onder het kopje organisatiecultuur bepalen hoort een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de sfeer in het team, onder samenwerking valt de samenwerking tussen collega's en de samenwerking met ouders. Tenslotte valt onder het kopje houding de impliciete kennis die leerkrachten bezitten. Deze kennis zou meer concreet kunnen worden.

Daarnaast valt de onderlinge positieve benadering en het vertrouwen dat moet groeien onder dit kopje.

5.4 Aanbevelingen

Mijn eerste aanbeveling aan de stuurgroep is om de bevindingen mee te nemen in het vervolgtraject van de innovatie. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een beperkte onderzoeksgroep. Het is daarom een aanbeveling om het onderzoek breder uit te zetten onder leerkrachten. Vanuit de bevindingen zijn er aanbevelingen te formuleren. In het kader van de ervaren tijdsdruk zou het een keus kunnen zijn om het komende schooljaar niets anders op de vernieuwingsagenda te hebben staan dan De Vreedzame School. Om tegemoet te komen aan het gevoel van autonomie van leerkrachten kunnen er in samenspraak met leerkrachten schoolbrede afspraken gemaakt worden over allerlei algemene zaken. Om de borging te ondersteunen is het een aanbeveling om De Vreedzame School de komende tijd nog iedere vergadering als agendapunt terug te laten komen. Om het schoolklimaat meer 'Vreedzaam' te maken wordt het elkaar feedback geven genoemd. Het is zinvol om de manier van feedback geven te bespreken en daar afspraken over te maken. Het aankleden van de gangen met wat er leeft vanuit De Vreedzame School is ook genoemd. In de focusgroep kwam naar voren dat het raadzaam zou kunnen zijn om een subwerkgroepje te formeren voor de aankleding van de gangen. Om van elkaar te leren, is de fotocollage van 'vreedzame werkstukjes' aan de muur in de teaminfo genoemd. Om de samenwerking met ouders te bevorderen, kan het een idee zijn om ouders snel te informeren over de inhoud van de innovatie. In de cel houding van de matrix kan een meer positieve houding naar elkaar toe worden geplaatst. Tijdens bijvoorbeeld studiedagen zouden er werkvormen aan bod moeten komen om een positieve houding naar elkaar toe te bevorderen. Ook moet het vertrouwen in elkaar groeien. Het elkaar geven van feedback kan hiertoe bijdragen. Gekeken moet wel worden naar welke vorm van feedback geven past bij ieder teamlid.

5.5 Discussie

Dit onderzoek heeft data opgeleverd voor het implementatietraject van De Vreedzame School. Doordat in de dataverzameling leerkrachten en collega's van het middenmanagement zijn geïnterviewd en de focusgroep is ingevuld door leerkrachten, hebben collega's uit verschillende lagen hun stem kunnen laten horen. Dat sluit aan bij ontwikkelonderzoek (Nelissen, 2003). Een beperking van dit

onderzoek is, dat een beperkt aantal leerkrachten zijn ondervraagd. Hoewel ik uit meerdere lagen binnen de school mensen heb geïnterviewd, ben ik me hiervan bewust. Daarom moeten de bevindingen met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Een aanbeveling is daarom om het onderzoek breder uit te zetten in de toekomst. Mijn advies aan de stuurgroep is, om de resultaten van dit onderzoek mee te nemen in het vervolgtraject van de implementatie. Ik ben me ervan bewust, dat de kwalitatieve data die dit onderzoek heeft opgeleverd, wat gekleurd zou kunnen zijn. Om de kans daarop zo klein mogelijk te maken, heb ik member check toegepast. Iedere respondent heeft zijn of haar interview gecontroleerd. Zelf behoor ik als leerkracht tot de onderzoeksgroep. Daarin heb ik een dubbelrol gehad. Ik heb zelf niet behoord tot de respondenten, maar heb puur als onderzoeker gehandeld. Bovendien was de school op het moment dat het onderzoek plaatsvond nog maar net begonnen met het geven van de lessen van De Vreedzame School. Ik ben me ervan bewust dat wanneer het onderzoek een jaar later had plaatsgevonden, de data er wellicht anders uit had gezien. Toch denk ik, dat het onderzoek een beeld geeft van wat er momenteel leeft rondom de innovatie bij de respondenten. Daarmee kan het een positieve bijdrage leveren aan het vervolgtraject van de implementatie en daarmee zal de onderzoeksschool een stapje dichterbij het uitdragen van een Vreedzame Way of life komen. Wanneer ik het breder bekijk, dan zijn naar mijn mening sommige aanbevelingen geschikt voor andere scholen die met dezelfde innovatie bezig zijn. Andere aanbevelingen berusten op een momentopname en bestaan uit meningen van respondenten op de onderzoeksschool. Een aanbeveling zou zeker kunnen zijn om een soortgelijk onderzoek te doen op andere scholen, om inzicht te krijgen in wat er leeft bij de leerkrachten.

5.5 Terugblik en evaluatie

In deze paragraaf blik ik terug op de afgelopen periode van onderzoek doen. Ik kijk met een positief gevoel terug op de afgelopen periode. Het doen van het onderzoek heeft mij een sturende rol gegeven in de stuurgroep. Dat betekende een positieve bijdrage aan mijn gevoel van competentie. Het in gesprek gaan met collega's heeft een positieve bijdrage geleverd aan de onderlinge relatie en het zelfstandig uitstippelen van mijn onderzoekspad heeft een positieve bijdrage geleverd aan mijn gevoel van autonomie. Hiermee kon ik voldoen aan mijn pedagogische basisbehoeften als student. Ik heb het mijzelf niet gemakkelijk gemaakt om

onderzoek te doen waar het hele team bij betrokken is op een grote school als mijn school. Toch wilde ik elke bouw bij het onderzoek betrekken, omdat mijn vermoeden al was, dat het naleven van De Vreedzame Way of life in elke bouw anders zou zijn. Daardoor is het leereffect van dit onderzoek op mij wel het grootst geweest. Steeds moest ik structuur aanbrengen en overzicht houden. Dat is me goed af gegaan. Het heeft me ook geholpen om de verkregen data steeds direct na een interview of bijeenkomst te verwerken. Tijdens de presentatie heeft het schoolmanagementteam voor het eerst kennis genomen van de onderzoeksresultaten.

5.6 Woord van dank

Graag zou ik mijn man en kinderen willen bedanken voor hun geduld de afgelopen periode. Regelmatig hebben ze het zonder mij moeten redden. Op mijn school wil ik alle respondenten bedanken voor hun vertrouwen. Ook wil ik mijn critical friends bedanken voor hun kritische blik en niet in de laatste plaats mijn studiebegeleidster, Karin Diemel voor haar tips, adviezen en luisterend oor. Zonder jullie was dit onderzoek niet tot stand gekomen!

Literatuur

Berg van den, R. en Vandenberghe, R. (2005). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. (pp 13-16, 149-169). Alphen aan den Rijn: Kluwer

Boerman, R. & Ebskamp, J. (2001). *Een waardevolle leraar. Praktische ethiek en beroepsidentiteit*. Baarn: HB Uitgevers

Bolt van der, L., Studulski, F. Vegt van der, A. & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*.

Verkregen op 10-04-2013 via <http://site.konict.nl/kass-dev/download.php?object=1146892&directview=true>

Bono, E. de (1999-2015) *Denkhoeden*. Verkregen op 14-3-2015 via <http://www.leren.nl/cursus/management/besluiten-nemen/denkhoeden.html>

Bono, E. de (2015) *Denkhoeden*. Verkregen op 14-3-2015 via <http://www.creatiefdenken.com/denkhoeden.php>

Bruining, T., Debats, P., Eijnden, M. van den, Konermann, J., Loeffen, E., Naber, I., Rooden, M. van, Runhaar, P., Rutten, M., Springer, M., Vroonhoven, W. van, Wassink, A. (2009). *De leraar centraal. Verstevigen van de positie en professionaliteit van leraren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Cornelissen, F. (2013). De dilemma's van de leraar. *Van twaalf tot achttien*. April 2013

Eduniek (2012). *Handleiding De Vreedzame School*. Rotterdam: CED groep

De Vreedzame School (z.d.). Geraadpleegd op 11-3-2016 op <http://www.devreedzameschool.net/wat-is-dvs/wat-is-de-vreedzame-school-3>

Goei, S. L., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E. de, Piscaer, D, Roozeboom, C., Schoorel, B., Blok, R. (2010) Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS (1), in: *Remediaal* nr. 1, jrg. 2010-2011, p.12-17

Kanjertraining (z.d.). Geraadpleegd op 11-3-2016 op <http://www.kanjertraining.nl/scholen/algemene-informatie/doelen>

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de*

Nederlandse onderwijsraad. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding

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

Ludeke, W. (2013) *Referentiekader Passend onderwijs*. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad

Meersbergen, van E., Beets-Kessens, A., Jeninga, J., Vroedt, de B. (2014). *Van houding naar handelen -3 Visie op sociale en emotionele competentieontwikkeling van de leerling*. Tilburg: Notitie van de domeingroep gedrag Fontys OSO m SEN.

Nelissen, J.M.C. (2003). Opvattingen over innovatie en implementatie, in: *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, jrg. 21, nr. 4, p. 14-21

Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht

Pauw, L. (2014). *Werkt De Vreedzame School? Samenvatting onderzoeksresultaten naar De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk*. Rotterdam: CED-groep

Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*- 30 (3) p. 28-35

Projectbeschrijving Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) (z.d.) verkregen via <http://www.van-osch.com/lipoweb/pad.pdf>

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

Twemlow, S, Fonagy, P., Sacco, F., Gies, M., Evans, R., Ewbank, R. (2001). Creating a Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence. *Am J Psychiatry* 2001, 158:808-810

Verbiest, E. (2014) *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*.
Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Bijlagen

Bijlage 1 Het profiel van een 'vreedzame' leerkracht

Omgang met elkaar en groepsvorming

- verwelkomt de leerlingen elke dag persoonlijk aan de deur, en neemt ook persoonlijk afscheid (aankijken; naam noemen; eventueel met hand geven)
- creëert een veilig en positief groepsklimaat, waarin ieder kind zichzelf kan zijn
- geeft alle kinderen het gevoel dat ze gehoord en gezien worden
- herkent (non-verbale) signalen van kinderen en reageert daar op
- maakt samen met de kinderen omgangsafspraken
- schenkt regelmatig aandacht aan de omgangsafspraken die samen met de leerlingen zijn gemaakt
- staat model qua omgangsvormen
- geeft veel opstakers waar dat kan
- grijpt direct in bij pesten; gebruikt daarbij een oplossingsgerichte aanpak
- stimuleert dat leerlingen goed luisteren naar elkaar
- stimuleert dat leerlingen vragen stellen aan elkaar, bijvoorbeeld in een groepsgesprek
- geeft leerlingen vaak de gelegenheid om elkaar te helpen of hulp aan elkaar te vragen
- laat de leerlingen regelmatig samenwerken, en bouwt het geleidelijk op
- bespreekt na het samenwerken niet alleen het product, maar ook het proces van samenwerken
- corrigeert kinderen consequent t.a.v. 'niet-vreedzaam' gedrag, en legt uit waarom

Verantwoordelijkheid voor gemeenschap

- bedenkt samen met de leerlingen gemeenschapstaken
- zorgt voor eigenaarschap rondom de taken bij de leerlingen
- besteedt regelmatig aandacht aan het uitvoeren van de taken
- geeft kinderen een stem
- luistert actief naar kinderen
- toont waardering en respect voor elke leerling
- laat zien dat hij of zij (ook) van de leerling wil leren
- daagt kinderen uit tot zelfstandigheid
- toont een groot vertrouwen in de competentie van kinderen
- toont een hoge verwachting van kinderen (m.n. op het terrein van verantwoordelijkheid)
- spreekt kinderen voortdurend actief aan op hun verantwoordelijkheid
- houdt zijn of haar handen af en toe op de rug; geeft kinderen gelegenheid tot oefenen en fouten maken
- is niet bang om de controle te verliezen.

Conflictoplossing

- maakt in zijn of haar taalgebruik onderscheid tussen een conflict en ruzie
- gebruikt de metafoer van de petjes om de drie manieren van reageren op een conflict mee aan te duiden
- creëert een hoek in de klas waar kinderen hun conflicten kunnen oplossen
- hangt het Stappenplan PRAAT HET UIT op in de 'oploshoek'
- stimuleert de leerlingen hun conflicten zelf op te lossen m.b.v. het Stappenplan, en ondersteunt waar nodig
- wijst bij conflicten kinderen erop dat ze verschillende gezichtspunten hebben, wanneer dit aan de orde is
- probeert bij conflicten tussen leerlingen zelf ook zoveel mogelijk zelf mediërend op te treden
- verwijst leerlingen bij conflicten die ze niet zelf kunnen oplossen, zo vaak mogelijk naar leerlingmediatoren

Gevoelens en empathie

- brengt zelf geregeld de eigen gevoelens onder woorden
- stimuleert leerlingen om gevoelens onder woorden te brengen
- maakt een plek waar leerlingen kunnen afkoelen
- laat boze leerlingen gebruik maken van deze plek voor ze conflicten gaan oplossen
- stimuleert leerlingen elkaar te ondersteunen als iemand iets niet durft of bang is
- stimuleert leerlingen 'oog te hebben voor elkaar'

Open voor verschillen

- leert de groep snel een kring te maken

- zet jongens en meisjes om en om in de kring (en legt uit waarom)
- vraagt leerlingen naar hun mening, als het te pas komt
- benadrukt het positieve van het bestaan van verschillende meningen
- geeft leerlingen enige keus in wat ze mogen doen; zorgt dat er elke dag iets te kiezen valt
- zegt niet altijd nee als een kind vraagt of hij of zij iets op een andere manier mag doen
- zorgt dat de verschillende achtergronden van de leerlingen terug te vinden zijn in het lokaal
- laat leerlingen over zichzelf vertellen: specifieke hobby maar ook allergie, handicap ...
- maakt onderscheid: niet alle leerlingen hebben dezelfde behoeftes en dezelfde aanpak nodig; sommigen mogen iets wat een ander niet mag
- zorgt dat leerlingen met speciale leerbehoeften of opvallend gedrag ook hun plek krijgen in de groep (tolerantie bij de andere leerlingen)
- is zich bewust van eigen oordelen en vooroordelen
- is zich bewust van eigen voorkeuren t.a.v. de leerlingen.

Bijlage 2 Deelvraag 1: Wat vindt het team belangrijk om uit te dragen als 'Vreedzame School'?

Top 5 van items van profiel Vreedzame leerkracht

Op een studiedag is aan alle leerkrachten van het team gevraagd om op de vragenlijst Profiel Vreedzame leerkracht een top 5 te maken van belangrijke items. 47 respondenten reageerden. Aan elk item dat als nummer 1 aangemerkt is, zijn vijf punten toegekend, een 2 is gescoord met vier punten, een 3 met drie punten, enz. Item 6 t/m 10:

6. Stimuleert de leerlingen hun conflicten zelf op te lossen m.b.v. het Stappenplan en ondersteunt waar nodig (27 punten)
7. Stimuleert dat leerlingen goed luisteren naar elkaar (23 punten)
8. Verwelkomt de leerlingen elke dag persoonlijk aan de deur, en neemt ook persoonlijk afscheid (20 punten)
9. Geeft de kinderen een stem (18 punten)
10. Stimuleert leerlingen om gevoelens onder woorden te brengen (17 punten)

Vraag aan team wat het wil uitdragen als Vreedzame School

- Open, eerlijke en positieve houding (vijf keer genoemd)
- Zorgdragen voor elkaar, dat iedereen het fijn heeft, elkaar zien, goede sfeer (allemaal drie keer genoemd)
- Naar elkaar luisteren, elkaar accepteren, goede omgangsvormen, iedereen mag zichzelf zijn en structuur (allemaal twee keer genoemd)
- Duidelijkheid, verdraagzaamheid, erkenning, gebruik maken van elkaars kwaliteiten, rust, eigenheid, kinderen serieus nemen en handvatten bieden, vertrouwen en groepsgevoel (allemaal een keer genoemd)

Bijlage 3 Vragenlijst leerkrachtenprofiel

<i>Omgang met elkaar en groepsvorming</i>		
- verwelkomt de leerlingen elke dag persoonlijk aan de deur, en neemt ook persoonlijk afscheid (aankijken; naam noemen; eventueel met hand geven)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- creëert een veilig en positief groepsklimaat, waarin ieder kind zichzelf kan zijn	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- geeft alle kinderen het gevoel dat ze gehoord en gezien worden	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- herkent (non-verbale) signalen van kinderen en reageer daar op	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- maakt samen met de kinderen omgangsafspraken	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- schenkt regelmatig aandacht aan de omgangsafspraken die samen met de leerlingen zijn gemaakt	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- staat model qua omgangsvormen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- geeft veel opstekers waar dat kan	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- grijpt direct in bij pesten; gebruikt daarbij een oplossingsgerichte aanpak	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- stimuleert dat leerlingen goed luisteren naar elkaar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- stimuleert dat leerlingen vragen stellen aan elkaar, bijvoorbeeld in een groepsgebesprek	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- geeft leerlingen vaak de gelegenheid om elkaar te helpen of hulp aan elkaar te vragen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- laat de leerlingen regelmatig samenwerken, en bouwt het geleidelijk op	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- bespreekt na het samenwerken niet alleen het product, maar ook het proces van samenwerken	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- corrigeert kinderen consequent t.a.v. 'niet-vreedzaam' gedrag, en legt uit waarom	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<i>Verantwoordelijkheid voor gemeenschap</i>		
- bedenkt samen met de leerlingen gemeenschapstaken	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- zorgt voor eigenaarschap rondom de taken bij de leerlingen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- besteedt regelmatig aandacht aan het uitvoeren van de taken	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- geeft kinderen een stem	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- luistert actief naar kinderen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- toont waardering en respect voor elke leerling	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- laat zien dat hij of zij (ook) van de leerling wil leren	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- daagt kinderen uit tot zelfstandigheid	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- toont een groot vertrouwen in de competentie van kinderen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- toont een hoge verwachting van kinderen (m.n. op het terrein van verantwoordelijkheid)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- spreekt kinderen voortdurend actief aan op hun verantwoordelijkheid	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- houdt zijn of haar handen af en toe op de rug; geeft kinderen gelegenheid tot oefenen en fouten maken	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- is niet bang om de controle te verliezen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<i>Conflictoplossing</i>		
- maakt in zijn of haar taalgebruik onderscheid tussen een conflict en ruzie	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- gebruikt de metafoor van de petjes om de drie manieren van reageren op een conflict mee aan te duiden	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- creëert een hoek in de klas waar kinderen hun conflicten kunnen oplossen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- hangt het Stappenplan PRAAT HET UIT op in de 'oploshoek'	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- stimuleert de leerlingen hun conflicten zelf op te lossen m.b.v. het Stappenplan, en ondersteunt waar nodig	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- wijst bij conflicten kinderen erop dat ze verschillende gezichtspunten hebben, wanneer dit aan de orde is	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- probeert bij conflicten tussen leerlingen zelf ook zoveel mogelijk zelf mediërend op te treden	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- verwijst leerlingen bij conflicten die ze niet zelf kunnen oplossen, zo vaak mogelijk naar leerlingmediatoren	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<i>Gevoelens en empathie</i>		
- brengt zelf geregeld de eigen gevoelens onder woorden	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- stimuleert leerlingen om gevoelens onder woorden te brengen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- maakt een plek waar leerlingen kunnen afkoelen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- laat boze leerlingen gebruik maken van deze plek voor ze conflicten gaan oplossen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- stimuleert leerlingen elkaar te ondersteunen als iemand iets niet durft of bang is	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- stimuleert leerlingen 'oog te hebben voor elkaar'	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<i>Open voor verschillen</i>		
- leert de groep snel een kring te maken waarbij jongens en meisjes om en om zitten (en legt uit waarom)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- vraagt leerlingen naar hun mening, als het te pas komt	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- benadrukt het positieve van het bestaan van verschillende meningen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- geeft leerlingen enige keus in wat ze mogen doen; zorgt dat er elke dag iets te kiezen valt	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- zegt niet altijd nee als een kind vraagt of hij of zij iets op een andere manier mag doen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- laat leerlingen over zichzelf vertellen: specifieke hobby maar ook allergie, handicap ...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- maakt onderscheid: niet alle leerlingen hebben dezelfde behoeftes en dezelfde aanpak nodig; sommigen mogen iets wat een ander niet mag	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- zorgt dat leerlingen met speciale leerbehoeften of opvallend gedrag ook hun plek krijgen in de groep (tolerantie bij de andere leerlingen)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- is zich bewust van eigen oordelen en vooroordelen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- is zich bewust van eigen voorkeuren t.a.v. de leerlingen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Tenslotte: Wat vind jij belangrijk om als 'Vreedzame School' uit te dragen?

Bijlage 4 Vragenlijst gemiddeldes per item

	Gemiddelde per vraag: 'Doe ik al.'	Gemiddelde per vraag: 'Ben ik van plan.'
<i>Omgang met elkaar en groepsvorming</i>		
1. verwelkomt de leerlingen elke dag persoonlijk aan de deur, en neemt ook persoonlijk afscheid (aankijken; naam noemen; eventueel met hand geven)	4,425	4,709677
2. creëert een veilig en positief groepsklimaat, waarin ieder kind zichzelf kan zijn	4,3625	4,833333
3. geeft alle kinderen het gevoel dat ze gehoord en gezien worden	4,2	4,708333
4. herkent (non-verbale) signalen van kinderen en reageer daar op	4,1	4,5
5. maakt samen met de kinderen omgangsafspraken	3,923077	4,633333
6. schenkt regelmatig aandacht aan de omgangsafspraken die samen met de leerlingen zijn gemaakt	3,9	4,633333
7. staat model qua omgangsvormen	4,125	4,633333
8. geeft veel opstokers waar dat kan	4,3875	4,85
9. grijpt direct in bij pesten; gebruikt daarbij een oplossingsgerichte aanpak	4,05	4,733333
10. stimuleert dat leerlingen goed luisteren naar elkaar	4,25	4,833333
11. stimuleert dat leerlingen vragen stellen aan elkaar, bijvoorbeeld in een groepsgesprek	3,487179	4,566667
12. geeft leerlingen vaak de gelegenheid om elkaar te helpen of hulp aan elkaar te vragen	4,05	4,633333
13. laat de leerlingen regelmatig samenwerken, en bouwt het geleidelijk op	3,625	4,466667
14. bespreekt na het samenwerken niet alleen het product, maar ook het proces van samenwerken	3,375	4,3
15. corrigeert kinderen consequent t.a.v. 'niet-vreedzaam' gedrag, en legt uit waarom	4,3	4,808824
<i>Verantwoordelijkheid voor gemeenschap</i>		
16. bedenkt samen met de leerlingen gemeenschapstaken	3,775	4,5
17. zorgt voor eigenaarschap rondom de taken bij de leerlingen	3,525	4,176471
18. besteedt regelmatig aandacht aan het uitvoeren van de taken	3,625	4,323529

19. geeft kinderen een stem	3,825	4,411765
20. luistert actief naar kinderen	4,3125	4,676471
21. toont waardering en respect voor elke leerling	4,475	4,617647
22. laat zien dat hij of zij (ook) van de leerling wil leren	3,8	4,294118
23. daagt kinderen uit tot zelfstandigheid	4,025	4,617647
24. toont een groot vertrouwen in de competentie van kinderen	4,05	4,5
25. toont een hoge verwachting van kinderen (m.n. op het terrein van verantwoordelijkheid)	4	4,382353
26. spreekt kinderen voortdurend actief aan op hun verantwoordelijkheid	3,725	4,323529
27. houdt zijn of haar handen af en toe op de rug; geeft kinderen gelegenheid tot oefenen en fouten maken	3,875	4,382353
28. is niet bang om de controle te verliezen.	3,15	4,117647
<i>Conflictoplossing</i>		
29. maakt in zijn of haar taalgebruik onderscheid tussen een conflict en ruzie	2,75	4,235294
30. gebruikt de metafoor van de petjes om de drie manieren van reageren op een conflict mee aan te duiden	1,3	4,294118
31. creëert een hoek in de klas waar kinderen hun conflicten kunnen oplossen	1,325	4,205882
32. hangt het Stappenplan PRAAT HET UIT op in de 'oploshoek'	1,325	4,411765
33. stimuleert de leerlingen hun conflicten zelf op te lossen m.b.v. het Stappenplan, en ondersteunt waar nodig	1,65	4,588235
34. wijst bij conflicten kinderen erop dat ze verschillende gezichtspunten hebben, wanneer dit aan de orde is	3,05	4,529412
35. probeert bij conflicten tussen leerlingen zelf ook zoveel mogelijk zelf mediërend op te treden	3,325	4,470588
36. verwijst leerlingen bij conflicten die ze niet zelf kunnen oplossen, zo vaak mogelijk naar leerlingmediatoren	1,3	3,794118
<i>Gevoelens en empathie</i>		
37. brengt zelf geregeld de eigen gevoelens onder woorden	4,125	4,411765
38. stimuleert leerlingen om gevoelens onder woorden te brengen	3,875	4,441176

39. maakt een plek waar leerlingen kunnen afkoelen	2,175	4,352941
40. laat boze leerlingen gebruik maken van deze plek voor ze conflicten gaan oplossen	2,025	4,323529
41. stimuleert leerlingen elkaar te ondersteunen als iemand iets niet durft of bang is	3,575	4,382353
42. stimuleert leerlingen 'oog te hebben voor elkaar'	4,05	4,529412
<i>Open voor verschillen</i>		
43. leert de groep snel een kring te maken waarbij jongens en meisjes om en om zitten (en legt uit waarom)	3,525	4,514706
44. vraagt leerlingen naar hun mening, als het te pas komt	4,2	4,558824
45. benadrukt het positieve van het bestaan van verschillende meningen	4,075	4,5
46. geeft leerlingen enige keus in wat ze mogen doen; zorgt dat er elke dag iets te kiezen valt	3,425	4,411765
47. zegt niet altijd nee als een kind vraagt of hij of zij iets op een andere manier mag doen	3,8	4,352941
48. laat leerlingen over zichzelf vertellen: specifieke hobby maar ook allergie, handicap ...	3,925	4,470588
49. maakt onderscheid: niet alle leerlingen hebben dezelfde behoeftes en dezelfde aanpak nodig; sommigen mogen iets wat een ander niet mag	4,2	4,441176
50. zorgt dat leerlingen met speciale leerbehoeften of opvallend gedrag ook hun plek krijgen in de groep (tolerantie bij de andere leerlingen)	4,05	4,470588
51. is zich bewust van eigen oordelen en vooroordelen	4,125	4,617647
52. is zich bewust van eigen voorkeuren t.a.v. de leerlingen.	3,9	4,323529

Bijlage 5 Focusgroep bijeenkomsten 1 en 2

	02-03-2016	13-04-2016
In hoeverre voldoen leerkrachten in je parallel aan het profiel van een 'Vreedzame leerkracht'?	Het geven van de lessen gaat in de meeste parallelgroepen goed. Sommige collega's ervaren onrust bij de kinderen tijdens het geven van de lessen. Bovendien geven leerkrachten aan dat de voorbereiding van de lessen veel tijd kost. Wat leerkrachten helpt, is om de lessen voor te bereiden binnen de parallel door het maken van digibordlessen. De kinderen reageren in de meeste groepen enthousiast. Een aantal collega's geeft aan de meerwaarde niet in te zien van de lessen. Over het leerkrachtgedrag kunnen de parallelvertegenwoordigers niet zo veel aangeven, omdat iedere leerkracht met zijn of haar eigen groep bezig is. Collega's die er specifiek naar gevraagd hebben kunnen er wel over aangeven dat collega's merken dat het gedachtegoed nog niet zo 'eigen' is. Ze vergeten vaak om het toe te passen wanneer daar gelegenheid voor is. Dat heeft tijd nodig en moet groeien. Ook zou er iets gedaan kunnen worden aan de zichtbaarheid van de ideeën van De Vreedzame School binnen het schoolgebouw. Samen komt de focusgroep tot de conclusie dat de bouwcoördinatoren waarschijnlijk meer zicht hebben op de manier waarop de leerkrachten het Vreedzame gedachtegoed toepassen. Zij hebben immers geen groep en hebben zicht op zaken die zich in hun bouw afspelen. Het lijkt erop, dat collega's minder hard tegen elkaar beginnen te worden. Leerkrachten beginnen zich meer verantwoordelijk voor elkaar te voelen en een meer open houding te krijgen	Leerkrachten zien groei. Leerlingen worden meer persoonlijk begroet 's ochtends, conflicten worden meer op de manier opgelost zoals DVS dat beoogt. Collega's spreken kinderen op de gang vaker aan, ook al zit het kind niet bij diegene in de groep. Het lijkt vanzelfsprekender om dat te doen. Er lijkt meer bewustwording te komen. Ook tijdens een viering worden kinderen van andere groepen aangesproken en wanneer er tassen op de grond liggen in de gang, zijn leerkrachten eerder geneigd om ze op te ruimen. Ook het lopen in de rij gaat beter en er is meer rust op de gangen. De basis is er, maar er zijn en blijven verschillen tussen collega's in het toepassen en uitdragen van het Vreedzame gedachtegoed. In de bovenbouw zijn er nog wel vragen over het toepassen van de methode. Moeten de leerkrachten de lessen perse geven en de begrippen aanbieden zoals de methode dat voorschrijft, of mogen leerkrachten er een eigen draai aan geven, aangepast aan zijn of haar groep? Er lijkt behoefte aan afspraken hierover. Om elkaar feedback te geven over het uitdragen van het Vreedzame gedachtegoed zijn er nog afspraken nodig. De volgende ideeën worden aangedragen: iedereen zoekt een maatje om

	naar elkaar toe. Steeds meer leerkrachten begroeten leerlingen persoonlijk (al dan niet aan de deur). Er worden meer opstokers gegeven aan elkaar, soms echter ook misplaatst. Als positief wordt ervaren dat het SMT nu 's ochtends op de gangen staat om ouders en kinderen persoonlijk te begroeten.	mee te oefenen, we bepreken het feedback geven tot 'gang-gedrag' en SMT heeft ook een rol.
Op welke momenten, buiten de lessen, zien jullie leerkrachten in je parallel het 'Vreedzame gedachtegoed' toepassen?	Tijdens de inloop ziet men steeds meer leerkrachten bij de deur staan om de kinderen persoonlijk te begroeten. Wel komt de vraag hier naar voren om schoolbrede afspraken te maken tijdens de studiedag over de invulling van de inloop. Ook ziet men wisselend in de groepen een creatieve 'Vreedzame School' muur. Hieraan is (gedeeltelijk) te zien wat leerkrachten met het geleerde doen. Sommige leerkrachten hanteren de opstekerclub, de brievenbus of de complimentensteen. In het team merkt men dat leerkrachten zich socialer en positiever ten opzichte van elkaar opstellen en dat men zich meer verantwoordelijk voor elkaar voelt. Zo worden als voorbeelden genoemd dat vaker elkaars koffiekopjes in de vaatwasser worden gezet en dat jassen en tassen van andere groepen aan kapstokken worden gehangen.	Tijdens de inloop worden kinderen meer en meer persoonlijk begroet, tijdens de pauze en de gymles worden conflicten meer op de Vreedzame manier opgelost. Op de gangen zijn er verschillende dingen zichtbaar: kinderen worden aangesproken op storend gedrag, tijdens een viering letten leerkrachten niet meer alleen op hun eigen groep maar ook op kinderen uit andere groepen, groepen lopen beter in de maatjesrij, zodat het rustiger is op de gangen.
Hoe kunnen we stimuleren dat de uitgangspunten van DVS te zien en te merken zijn in het pedagogisch handelen van de leerkrachten gedurende de hele dag?	Als helpend worden de volgende zaken genoemd: leerkrachten zouden het fijn vinden om bij elkaar te kijken in de groep en zouden elkaar ook tips willen geven. Door middel van foto's kunnen ze leren van elkaars ideeën. Leerkrachten hebben behoefte aan tijd om zich blok 3 eigen te maken, bijvoorbeeld door tijd te krijgen op een studiedag om digibordlessen te maken van blok 3. Leerkrachten benoemen dat ze behoefte hebben aan gezamenlijkheid,	Er zou meer zichtbaarheid en herkenbaarheid moeten zijn in de school. Dan denken we aan posters in de gangen, prikboarden voor werkjes van DVS. Hiervoor zou een soort subwerkgroepje voor iedere locatie opgericht moeten worden. Er moeten observaties komen om de doorgaande lijn te bewaken. Er is behoefte om ouders te betrekken bij wat we doen. Het is ook erg

	menselijkheid onderling en een positieve sfeer. Ook moet er ruimte zijn om vragen te stellen.	belangrijk om het regelmatig terug te laten komen tijdens het paralleloverleg. Er zijn op de studiedag geen concrete afspraken gemaakt na blok 2, terwijl dat wel erg belangrijk is voor de doorgaande lijn. Hoe gaan we uitpraat- en afkoelhoekjes maken in school? Er is behoefte om dingen af te ronden tijdens een studiedag. Nu heerst er vaak het gevoel dat er nog zaken blijven liggen. Een collega heeft ervaring met een zogenaamde 'materiaalbaas' die overzicht houdt over alle DVS materialen. Op iedere locatie zou er een materiaalbaas moeten komen.
Overige opmerkingen		Het wordt niet fijn gevonden dat we halverwege het schooljaar gestart zijn. Veel van het vormen van de groepen was al gebeurd. Aan de andere kant worden in parallellen ook voordelen genoemd van het late starten. Nu hebben leerkrachten aan het begin van volgend schooljaar minder voorbereidingswerk.

Bijlage 6 Interviews bij leerkrachten

	Gr. ½	Gr. ½	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5	Gr.6	Gr.7	Gr. 8
Hoe bevalt het werken met De Vreedzame School?	Goed. Ik doe de lessen op een vaste dag in de week. Gedurende de week gebruik je dingen ervan. Ik was liever aan het begin van het schooljaar gestart. Nu heb ik het programma aangepast aan mijn groep. Kinderen zijn enthousiast.	Goed. Je krijgt handvatten om dingen die in de klas gebeuren vorm te geven. Het spreekt kinderen aan. Lessen zijn leuk.	Het kost veel tijd in voorbereiding en in rooster. Als je het goed wil doen, kost het veel tijd. Ik moet lessen aanpassen, omdat ze te abstract zijn.	Goed, de kinderen zijn enthousiast. Voorbereiden gaat wel steeds sneller.	Goed, kost wel tijd om de lessen goed te geven. Kinderen zijn enthousiast. Programma is al vol.	In principe goed, maar dit schooljaar is het wel extra, omdat het veel tijd kost. We hebben dit jaar ook een nieuwe methode 'Grip' en dat kost ook veel voorbereiding en ook de borging van WIG is nog niet klaar. Het werken ermee gaat goed. Veel deed ik al, nu is het gestructureerder. Eerste blok doe je al aan het begin van het schooljaar.	Heel goed. Blij dat we ermee begonnen zijn. Iets gezamenlijks met de school. Een lijn binnen de school, ook naar ouders toe.	Kinderen vinden het erg leuk. Ik word zelf enthousiast omdat de kinderen het zo leuk vinden. Kost wel veel voorbereidingstijd. Nu doet iedereen se op dezelfde manier en noemt iedereen het hetzelfde.
In hoeverre sluiten de handreiking en voor leerkrachten gedrag aan bij je eigen visie?	Ik kijk er niet vaak naar. Visie van DVS beaamt ik. Sluit aan. Handreikingen doe ik niet veel mee. Opstekerkeretting gebruik ik nog wel steeds.	Eigenlijk is er nog niet veel nieuws behandeld. Wel enkele nieuwe termen, zoals de opstekerkeretting. Je bent er bewuster mee bezig.	Meeste dingen deed ik al. Niets nieuws. Ik hoefde niet perse een methode.	Veel dingen deed ik al. Om de handreikingen meer toe te gaan passen is ook een proces. Dat kost tijd. Moet als het ware inslijpen.	Ik heb er een paar gebruikt, maar niet alles want dat is teveel. Meteen na een les leeft het meer, daarna zakt het weer terug.	Ik lees ze wel, maar het is allemaal extra. Dus dat ga ik volgend jaar doen.	Hangt van het onderwerp af. Petten en opstekers kan je bijna elke dag toepassen en dat doe ik dus ook. Dat moet een gewoonte worden binnen school. Dat iedereen dat gaat doen. Veel spelletjes deed ik al, maar nu is het gestructureer	Veel deed ik al. Ze sluiten aan bij wat ik al deed. Wel even terug gepakt. Hoe doen we het? Het past wel bij me. Misschien nu wat uitgebreider en bewuster.

							der.	
Is je pedagogisch handelen veranderd sinds we zijn begonnen met DVS?	Nee, ik deed al veel aan het pedagogisch klimaat in de groep.	Ik ben wat bewuster met dingen introduceren. Bijvoorbeeld de afkoelstoe l. De introductie daarvan was weer vanuit een andere invalshoek dan bij de nadenkstoe l. Positief benaderen is wel essentieel, maar dat deed ik al wel. Ik merk dat alle klassen het nu op dezelfde manier doen.	Nee. Ik deed veel al. Ik benoem al zo veel mogelijk positief.	Niet echt. Ik was al positief naar kinderen, maar doe dingen nu wel bewuster.	Ik pas meer coöperatieve werkvormen toe. Onbewust pas ik het geleerde wel toe. Er heerst een positieve r klimaat in de groep.	Ik ben meer bewust van. Ik had al een goed pedagogisch klimaat in de groep. Ik ben wel meer opvoedkundig bezig. Voorheen corrigeerde ik meer en nu laat ik de kinderen meer zelf nadenken over hun gedrag. En ik laat ze nu zelf conflicten oplossen.	Gestructureerder. Nu ga ik gestructureerder met spelletjes om, dan weet ik zeker dat alles behandeld wordt. Wanneer je groep er behoefte aan heeft doe je het sowieso, maar nu doe je het ongeacht of je groep het nodig heeft of niet.	Nee, je gaat wel de termen gebruiken. Ik benoem het nu anders. Blok 2 over conflicten levert meer op merk ik.
Zoja, hoe en op welke momenten?		Afkoelstoe l, opstekerkeretting.	Metafoor van de petjes gebruik ik wel bij een conflict.		Vooraf in de groep en met buiten spelen.	Bewust bezig zijn met opstekers geven. De petten gebruik ik. Ik zet het ook op de weektaak, bijv. strip maken over wanneer je de petten kunt gebruiken. Of jezelf opstekers geven of aan een ander. Tijdens buiten spelen of tijdens gym pas ik het ook toe.	Opstekers en petten gebruik ik de hele dag door.	Taakjes voor kinderen buiten de groep, om ze meer verantwoordelijkheid te geven.

Zoniet, zou je dat willen?			Nee, ik deed al veel aan sociaal emotionele ontwikkeling.	Ik zou wel handreikingen willen krijgen voor omgaan met pesten van ervaren leerkrachten.				
Wat zou je kunnen helpen om de handreiking en nog meer toe te passen?	Tijd. Bij voorbereiden kijk ik vooral naar de hoofdlijnen, want het is erg veel. Wat je kunt toepassen lees ik wel. Het is erg uitgebreid beschreven.	Ik heb vaak ruimte tekort om dingen op te hangen. Op de gangen zou ook meer moeten hangen, dan wordt het meer schoolbreed en naar ouders toe duidelijker.	Niet nodig, want ik deed al veel.	Ik zou het graag binnen onze parallel willen bespreken, dan gaat het meer leven. Ik vind ook echt dat ouders erbij betrokken moeten worden.	Meer in parallel verleg over praten. Door ervaring op te doen met de methode, voor zowel leerkrachten als kinderen.	Een jaar de methode gebruikt hebben en dan kan je gaan kijken wat er nog meer mee kan. Extra tijd helpt ook.	Met elkaar bespreken binnen de parallel wanneer collega's het gebruiken.	Het gaat automatisch. Het past bij me. Het gaat vanzelf, zolang ik het goed blijf voorbereiden.
Overige opmerkingen	Ik ben benieuwd hoe leerkrachten onderling het gaan toepassen. Binnen het team moet het ook uitgedragen worden. Afspraken die er zijn hangen bij de ingang van de school bij zoon. Meer zichtbaarheid voor afspraken	Ik ben nog niet zo ver. Conflicten oplossen nog niet behandeld. Ik merk dat het programma erg vol is. Ook krijg ik binnenkort 30 kinderen en dan is een kring maken lastig.	Er wordt veel negatief gepraat over kinderen en ouders. Ik ervaar hoge eisen aan didactisch handelen en dat geeft een negatieve tendens. Ik merk niet meer positiviteit in het team.		Positief, maar heeft tijd nodig. Nu nog zoekend.	Je moet er wel echt achter staan en ik merk dat dat nog lang niet bij iedereen zo is. Ook gedrag van leerkrachten kan nog wel verbeterd worden, willen we het kinderen kunnen leren. Leerkrachten moeten elkaar aanspreken op hun gedrag,	Er moet ergens in de school iets hangen waar we die periode mee bezig zijn. Op de gang. Ouders moeten meer betrokken worden, dan wordt het iets gezamenlijks. Positief dat directie nu 's ochtends bij de deur staat. Gezamenlijke verantwoordelijkheid bij kinderen heeft tijd nodig. Dat kost jaren.	Ik heb taken gemaakt voor de kinderen hoe zij als groep 8 verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de school. Ik doe dat duidelijk en schematisch, maar mijn parallelcollega's gaan er wat anders mee om.

	in school.					dan krijg je een veiligere omgang met elkaar. Er heerst nu geen veilige cultuur. Ook directie moet mensen aanspreken op hun gedrag.		
--	------------	--	--	--	--	--	--	--

Bijlage 7 Interviews bij bouwcoördinatoren

	Bouw 1	Bouw 2	Bouw 3
Wat vang je op in je bouw van hoe het werken met DVS bevalt?	Collega's vinden het prettig om houvast te hebben. Het vormen van een groep als geheel is al een vast onderdeel in de mijn bouw, zeker omdat er gedurende het schooljaar steeds nieuwe kinderen binnenkomen en dat kinderen 2 jaar in je groep zitten.. Oplossen van conflicten is een belangrijk item in de mijn bouw. Kinderen zijn nog erg op zichzelf gericht en gaan zich steeds meer open stellen voor andere kinderen. Bij een kind van deze leeftijd is interactie en wederkerigheid met de omgeving volop in ontwikkeling. DVS biedt hierbij houvast.	Verschillende signalen. Mensen vinden het erg fijn. Ze krijgen handvatten. Maar de keerzijde is dat het veel voorbereidingswerk kost. Ook de lessen kosten nog veel tijd. Omdat het nieuw is doen mensen heel strak wat er staat en dat kost veel tijd. Het wordt belangrijk dat mensen alles leren zien wat er in zo'n les gebeurt, om het een way of life te laten worden. Het moet meer eigen gemaakt worden. Ik zie nog niet dat mensen het in een breder geheel toepassen. Bij sommigen wel, maar die deden dat al voor DVS.	Wisselend. Er zijn mensen die er erg veel steun aan hebben, maar er zijn ook mensen die vinden alsof het de bijbel is waar ze zich naar moeten richten. Er moet nog flink aan gestuurd worden.
In hoeverre kunnen de leerkrachten in je bouw zich vinden in het profiel van 'Vreedzame leerkracht'?	Mijn bouw is met blok 2 bezig.	Mensen in het onderwijs zijn geneigd om hun eigen lijst te maken. Snel dingen net een beetje anders willen doen. Nadeel is dat wij zo groot zijn. Er moeten duidelijke afspraken komen om dingen de hele dag door uit te dragen. Ik denk dat ze zich er wel in kunnen vinden, maar ze moeten het zich nog wel meer eigen maken. De opbouw moet duidelijk worden, dan realiseren	Leerkrachten kunnen zich daar allemaal in vinden. De afspraken die er zijn, daar is veel onduidelijkheid over. Daar stellen mensen zich nu ook vragen bij. Moeten die niet eerst worden herzien? Dat is lastig en daarom moet ik in mijn bouw niet te hard van stapel lopen en weer even terug naar wat precies de afspraken zijn. Mensen zien wel dat het een doorgaande lijn is. Mensen in mijn bouw zetten graag dingen naar hun eigen hand. Dat maakt het werken met DVS lastig, want mensen hebben snel het idee dat

		leerkrachten zich dat elke schakel van de keten belangrijk is. We moeten het meer toespitsen op onze school, want wij zijn geen gewone school.	ze dingen al deden of wisten. De vraag wat je zelf mag invullen binnen de methode en wat niet, dat maakt het lastig. Er is behoefte aan duidelijkheid. Mensen vinden het verwarrend wat ze volgens de methode moeten doen. De manier waarop je tot afspraken komt in je groep, daarover is verwarring. Waar mag je je eigen invulling aan geven en wat moet volgens de methode?
Waaraan merk je dat?	Ik hoor geen weerstand. Het is een way of life als leerkracht. Als fijn wordt ervaren dat het schoolbreed is. Dat SMT ook participeert. Bv. het begroeten 's ochtends wordt erg gewaardeerd, dit horen we ook vaak van ouders terug. We moeten het met z'n allen gaan dragen.	De geluiden die ik hoor. Het SMT krijgt ook positieve reacties op het feit dat we in de gangen staan nu. De herkenbaarheid van de leerkracht die 's ochtends alle kinderen verwelkomt blijft van groep 1 tot en met 8 belangrijk.	Invulling geven aan inloop, hoe je met de kinderen naar buiten loopt en hoe je op de gang loopt.
In hoeverre merk je tussen leerkrachten onderling een meer 'Vreedzame' sfeer?	Aan de inloop hebben we weinig hoeven veranderen. Dat deden we al op de manier die past bij DVS. Je hebt al persoonlijk contact met kinderen 's ochtends.	Ik merk nog geen vreedzamere sfeer onderling. Mensen stoppen met praten als er iemand van het SMT binnen komt. Ik zou liever meer openheid willen. Ik heb nog steeds het gevoel dat er veel achter de ruggen van mensen om wordt gepraat over anderen. Ik zou liever willen dat mensen meer terug gaan vragen en dat is lastig, maar zou wel moeten. Om de veiligheid te vergroten proberen we in vergaderingen verschillende werkvormen toe te	Er wordt nu meer gesproken over hoe lastig het is om iemand aan te spreken. Dat wordt nu bespreekbaar gemaakt en voordat men dat ook daadwerkelijk gaat doen ben je weer een tijd verder, want dat is een proces. Dat dit nu in gang is gezet is mooi, want uiteindelijk worden we er beter van.

		passen om mensen die vaak stil blijven toch aan het woord te krijgen, zodat er meer balans is. Ik probeer mensen te stimuleren om alles te zeggen.	
Kun je aangeven op een schaal van 1 tot 10 waar we als school eerst zaten wat goede sfeer onderling betreft en waar we nu zitten?	Gedurende een schooldag is er veel aandacht aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de kinderen in de groep en wat dit van ons vraagt (specifieke benadering) als leerkracht.	Ik zie nog geen verandering. Toen het op de studiedag ging over feedback geven aan elkaar, merkte ik dat ook. Mensen moeten zich stevig genoeg voelen om elkaar feedback te geven en dat is nog niet zo. Op de komende bouwvergadering wil ik het er nog over hebben. En ook aandacht hebben voor andere mogelijke vormen. Ook aan feedback ontvangen wil ik aandacht schenken. Mensen zeggen makkelijk als er afspraken niet worden nageleefd: 'Ga maar naar de bouwco.' Maar met DVS is er geen hiërarchie. Zijn we allemaal gelijk en moeten we dus leren om elkaar aan te spreken. We moeten ook leren om te luisteren naar elkaar.	Ik denk dat er nog geen verschil is te bemerken. Tijdens vergaderingen wordt erover gesproken, maar echt invloed op sfeer is er nog niet denk ik.
Is het pedagogisch handelen van de leerkrachten in je bouw veranderd sinds we begonnen zijn met DVS?	Het bewustzijn begint te groeien, ernaar handelen en de manier waarop, daarin staan we nog aan het begin. Ieder voor zich zijn we 'vreedzaam', in de afstemming met collega's kan DVS helpen, bv. m.b.t. het feedback geven aan elkaar.	Ja, dat denk ik wel.	Voor een aantal wel, voor een aantal niet, omdat zij al veel preventief bezig waren in hun groep met sfeer en naleven van afspraken en regels. Er zijn ook mensen die het meer handvatten heeft gegeven om preventief bezig te zijn met sfeer. Voor een aantal is het een goed hulpmiddel.

Zoja, hoe en op welke momenten?	Ik zit dan op 7. Ik zie hierin nog geen concrete veranderingen.	Vooraf tijdens de lessen, maar omdat de lessen gedurende week geïntegreerd worden, komt het steeds terug. Als je het goed neerzet, gaan kinderen ook zelf meedenken. Takenlijst en gevoelsmeter komt aan het begin van de dag je klas in en aan het eind van de dag weer. Daar kun je niet omheen. Dat beïnvloedt sowieso je pedagogisch handelen. Ik vind het nog wel jammer dat mensen vaak 'niet' zeggen, terwijl ze eigenlijk zouden moeten zeggen wat we wel willen. Sommige leerkrachten pikken het op, maar andere zijn daarin erg star.	Het is makkelijker om kinderen aan te spreken die op de gangen zitten te werken, omdat daar afspraken over gemaakt zijn. Het verwelkomen 's ochtends door het SMT wordt erg gewaardeerd. Kinderen zeggen ons nu ook makkelijker goedemorgen. Dat is van invloed op de start van de dag.
Zoniet, wat vind je daarvan?	Ik denk het wel. Het is misschien niet meteen te zien, maar ik ervaar dat de noodzaak voor een vreedzame benadering wel erkend wordt.		
Zou je daar iets mee willen in je bouw?	Kring, jongens naast meisjes, opwarmer, opstokers en afbrekers. Het hoort bij het vak als leerkracht, ik merk dat iedereen ervoor open staat om het anders of nog beter te doen. In het oplossen van conflicten is altijd veel te leren en zijn alle handreikingen welkom.	Het woordje 'niet' niet meer gebruiken, maar praten in termen van gewenst gedrag. Ik zou willen dat de lessen niet alleen als les wordt gezien, maar dat het groter wordt. Dat zie ik al wel tijdens het buiten spelen, maar zou ik nog meer willen zien. Leerkrachten noemen tijdens het buiten spelen al echt de termen vanuit DVS. Daarnaast zie ik dat leerkrachten het wel nodig hadden.	Hoe kun je verder met het elkaar aanspreken? We zijn aan het zoeken naar een goede manier waarop we dat kunnen oefenen met elkaar. Daar staan mensen wel open voor. We moeten dit jaar tot eind blok 4 komen, maar het is erg veel wanneer daar weer nieuwe dingen uit komen. We zitten aan het eind van het jaar, dus is het even niet zo erg als dat blok er een beetje aan hangt. Het was toch een uitprobeersfase. Het belangrijkste is dat we de afspraken die we met elkaar gemaakt hebben nu gaan nakomen. Dat kan pas als er een

			gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel is. We moeten deze klus met z'n allen klaren.
Op welke manier denk je het werken volgens het profiel te kunnen stimuleren in je bouw?		Afspraken maken over leerkrachtengedrag. Dat vind ik echt nodig. In klassen zie je vaak dat kinderen hun naam schrijven onder afspraken: 'Zo doen wij dat.' Eigenlijk zouden wij dat ook moeten doen. De werkvorm hoort bij kinderen, maar eigenlijk zouden we het moeten doen. Het besef van wat ziet mijn collega wanneer hij of zij bij mij binnen loopt. Dat besef is er nog niet zo. Mensen zouden zichzelf hierover een spiegel moeten voor houden. En dan bij elkaar gaan kijken in de groep. Dat geeft inzicht. Iedereen aan een maatje koppelen en dan onverwacht bij elkaar gaan kijken in de groep. Bij elkaar een les zien is denk ik niet zo'n goede werkvorm op deze school. Ik hoop dat door DVS leerkrachten meer naar hun eigen gedrag gaan kijken. Dan gaan ze iets anders uitstralen. Ook durven uitspreken wanneer iets je niet lukt. Foto's maken van ideeën hoe leerkrachten hun 'vreedzame school muur' in een collage in de teaminfo om elkaar enthousiast te maken.	Terug gaan naar de schoolbrede afspraken die we hebben en die eens op een rijtje zetten. De afspraken vanuit DVS er naast leggen. En die afspraken matchen met elkaar. Daar wringt het. Wellicht over een tijdje elkaar erover bevragen of het lukt. Nu doorgaan zou ten koste gaan van de kwaliteit. Het moet gewoon worden om er over te spreken. Daarom moet het op de agenda's blijven staan volgend jaar. We moeten het blijven bespreken met elkaar. We zullen de overlegorganen hiervoor moeten blijven gebruiken om er iets gezamenlijks van te maken. Ouders betrekken bij het proces. Dan denk ik dat je minder vervelende gesprekken hoeft te voeren, omdat ouders weten waar je als school voor staat en wat we van kinderen verwachten. We moeten het veel meer uitdragen. Niet door meer papiertjes op de gang, maar door het nakomen van afspraken. Het maken tot ons dagelijks handelen.
Overige opmerkingen	Ik zou het oplossen van conflicten willen bespreken tijdens een overlegmoment.	Ik ben wel benieuwd hoe lang het duurt voordat je kunt zeggen dat je echt een	Het brengt nogal wat te weeg. De omgang met elkaar, het elkaar durven aanspreken op dingen die niet gaan volgens

		Vreedzame School bent.	afpraak. Daarom is het goed dat we er halverwege het jaar mee begonnen zijn, dan plukken we er volgend jaar de vruchten van. Vaak wordt ook gezegd dat het elkaar aanspraken de taak is van de bouwco's, maar daar ben ik het niet mee eens. Die gedachtegang moet gewijzigd worden. We moeten blijven hameren op gezamenlijke verantwoordelijkheid.
--	--	------------------------	--

Bijlage 8 De innovatie geplaatst in de matrix van Camp (Bruining et al, 2009).

	Beleid	Organisatie	Personeel
Structuur	<u>1. Doelstelling & Probleemanalyse</u> Implementeren van De Vreedzame School waarbij de ideeën worden uitgedragen gedurende de hele schooldag.	<u>2. Taken & Bevoegdheden</u> Er is een stuurgroep. Elk lid van de stuurgroep heeft een concrete taak.	<u>3. Deskundigheid</u> Er is deskundige hulp vanuit De Vreedzame School die de school ondersteunt bij de implementatie.
Politiek	<u>4. Meekrijgen 'Stakeholders'</u> Er lijkt voldoende draagvlak te zijn voor de innovatie bij directie. Als positief wordt gezien dat directie 's ochtends op de gangen staat om ouders en kinderen te verwelkomen.	<u>5. Besluitvorming</u> De directie voert de besluitvorming uit. Daarbij worden ze geïnformeerd door de stuurgroep. De directie kan het door de leerkrachten genoemde probleem van gebrek aan tijd oplossen door andere innovaties te verminderen en waar mogelijk verlichting geven rondom andere verplichtingen.	<u>6. Autonomie</u> Er moeten duidelijke schoolbrede afspraken gemaakt worden over zaken als inloop, lopen over de gangen, werken op de gangen, mee naar buiten lopen met de groep. Waar mogen leerkrachten hun eigen ideeën volgen en waar moeten ze het op de manier doen zoals De Vreedzame School dit voorschrijft? De beantwoording van deze vraag zal in de meest ideale situatie tegemoet moeten komen aan het gevoel van autonomie bij elke leerkracht. Er zullen dus in samenspraak met leerkrachten afspraken gemaakt moeten worden.
Cultuur	<u>7. Organisatiecultuur bepalen</u> Er zal nog flink gewerkt moeten worden de vorming van gezamenlijke normen en waarden binnen de school. Er zal een meer positieve sfeer tussen leerkrachten onderling moeten ontstaan om de innovatie tot een succes te maken. Het geven van feedback aan elkaar wordt genoemd als middel. Genoemd wordt ook om de gangen aan te kleden met posters met de onderwerpen vanuit De Vreedzame School die leven in de school.	<u>8. Samenwerking</u> De ideeën die er leven vanuit De Vreedzame School moeten gedeeld worden. De mogelijkheid van foto's in de teaminfo wordt genoemd. Dit zal ervoor zorgen dat leerkrachten van elkaar kunnen leren. Het blijven bespreken tijdens vergaderingen wordt ook genoemd, evenals maatjes aan elkaar koppelen en dan bij elkaar gaan kijken in de groep. Veelvuldig wordt ook de samenwerking met ouders genoemd. Veel respondenten zijn van mening dat ouders zo snel	<u>9. Houding</u> Uit de dataverzameling is te lezen dat de meeste leerkrachten willen veranderen. Dat het op de onderzoeksschool in sommige gevallen anders uitpakt, heeft onder andere te maken met de eerder beschreven impliciete kennis van leerkrachten (Pols, 2009). Het implementatietraject zal er toe moeten bijdragen dat deze impliciete kennis meer concreet wordt. Leerkrachten zullen elkaar meer positief moeten gaan benaderen. Er moet bovendien meer onderling vertrouwen komen. Het geven van feedback aan elkaar wordt hier als mogelijk middel genoemd.

		mogelijk geïnformeerd moeten worden over het ingeslagen traject.	
--	--	--	--

Bijlage 9 Feedback critical friends

Feedback Hans Moerel

(docent Management Faculteit, Radboud Universiteit, Nijmegen)

Je onderzoeksverslag is goed te volgen. Ik word als lezer meegenomen in het verhaal. Het is ook voor een leek goed te volgen. Let erop dat je nieuwe termen uitlegt, dan blijft het voor een leek nog beter leesbaar. Je gebruikt de termen Vreedzame gedachtegoed, Vreedzame leerkracht en het profiel voor een Vreedzame leerkracht door elkaar heen. Probeer daar een consistente lijn in te krijgen.

Ik heb nog eens kritisch gekeken naar de termen en ze aangepast waar nodig.

Pas de hoofd-onderzoeksvraag aan naar "Onder welke voorwaarden", want nu is het een handelingsvraag. De uitleg van Kanjertraining, PAD en SWPBS voegt niets toe aan het theoretisch hoofdstuk en wordt verder ook niet in het onderzoek betrokken. Aan het eind van het theoretisch hoofdstuk zou je een samenvatting kunnen geven van wat er nu precies wordt onderzocht.

Wat Hans over mijn onderzoeksvraag schrijft, heb ik besproken met Karin. Ook zij vond het een goed idee om de vraag aan te passen. Omdat de uitleg van drie methoden niet meer terug komt, heb ik deze uitleg kort gehouden.

Kritisch emancipatorisch paradigma moet worden uitgelegd want het is kennelijk de onderzoeksbenadering.

Evenzo uitleg van cyclisch onderzoeksproces, wat houdt dat in en hoe zie je dat terug in het onderzoek? Hoewel emancipatie, participatie, empowerment en social rechtvaardigheid expliciet aan de orde zullen komen, is dat niet gebeurd. Figuur 4 vindt geen uitleg in de tekst en is daardoor overbodig.

Ik heb nog eens goed naar het paradigma gekeken. Ik heb het aangepast naar een mengvorm die ik beiden vind passen bij mijn onderzoek. Figuur 4 (Stevens) heb ik in hoofdstuk 2 ingepast.

Wat is validiteit precies? Wat maakt je onderzoek betrouwbaar? En hoe zorg je ervoor dat de valkuilen die zich hierbij kunnen voordoen, vermijdt? Let op, want je gebruikt de termen ook door elkaar heen.

Dit heb ik nog eens goed met Karin besproken.

Het is storend dat je bij je (deel) conclusies steeds het woord 'lijkt' gebruikt. Je mag best stilliger zijn in je beweringen. Ook schrijf je steeds 'een aantal leerkrachten vindt...', of 'de meeste leerkrachten...' Hoeveel zijn het er precies?

Je deelvraag: Wat vinden *wij* als leerkrachten belangrijk om uit te dragen als 'Vreedzame School'? suggereert dat je zelf hebt deelgenomen aan je onderzoek. Je bent dan wel leerkracht op je school, maar bent in dit geval *onderzoeker* geweest. Ik zou deze deelvraag daarom aanpassen.

Deze kritische kanttekeningen heb ik allemaal goed bekeken en aangepast waar nodig.

Ik denk dat je onderzoek interessant is voor het vervolgtraject op je school. Je hebt het onderzoek uitgevoerd toen de leerkrachten net met de nieuwe methode begonnen te werken. Dat is best een lastig moment, want het werken met de methode was al gestart, maar nog niet zo lang, dat leerkrachten er al helemaal in zaten. Ik denk toch dat het interessante data heeft opgeleverd voor het vervolgtraject.

Een mooi compliment van Hans!

Feedback Anja Harlaar, cf van de studiegroep

Je onderzoeksverslag ziet er mooi uit. Je hebt hard gewerkt. Ik onderschrijf je 'handicap' dat de school pas met het invoeringstraject is gestart. Ik heb dit traject nu 2x meegemaakt en voordat het een onderdeel van je handelen is heeft tijd nodig, aan de andere kant is iedereen in deze fase er meer bewust mee bezig dan als het invoeringstraject afgerond is.

Je hebt een sterke koppeling van de theorie naar de praktijk gemaakt. Ik mis hierin de koppeling naar jou als persoon. De triade. Ik heb niet helemaal duidelijk gekregen wat, behalve het opstellen van de vragenlijsten en verzamelen van data, jouw aandeel (expliciet) in het onderzoek is. Je zou kunnen vermelden dat je de bijeenkomsten hebt voorgezeten, jouw inbreng, interventies, aanbevelingen enz.

In overleg met Karin heb ik mezelf af en toe benoemt in het verslag. Ik dacht dat alles in de derde persoon geschreven moest worden, maar ook Karin beaamde dat op deze manier beter inzichtelijk wordt wat ik als onderzoeker nu precies heb gedaan.

Het is heel goed en prettig leesbaar.

Woordenwinst zou je kunnen halen in de samenvatting, misschien wat minder de details benoemen. En de verslagen van de bijeenkomsten iets beknopter, deze komen in de bijlagen mee.

Ik ben het eens met een ontwerponderzoek. Je twijfel over het paradigma begrijp ik. Van beide zitten er elementen in maar ook punten die niet helemaal van toepassing zijn. Bij het kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma is er meer sprake van ongelijke verhoudingen in het team omdat er gesproken wordt het bootleggen van machtsstructuren en over het vergroten van het bewustzijn van onderdrukte groepen. Is dat van toepassing op jouw school?

Ik heb er nog eens kritisch naar gekeken.

De conclusie is helder, mis alleen het stukje borging. Heb je aanbevelingen hoe het schoolbreed geborgd gaat worden. Verder ben ik ook wel benieuwd hoe de school, maar ook jouw visie daarop, omgaat met de verschillende invullingen die in de bouwen gezien worden.

Ik heb zo hier en daar wat opmerkingen geplaatst. Ik hoop dat je er wat mee kunt. Sterkte met de afronding.

Mooie complimenten van Anja!

Feedback Leontien Flokstra, critical friend studiegroep

Van jou kreeg ik de vraag om jouw PGO van feedback te voorzien, te letten op het woordenaantal en om kritisch mee te kijken. Dit heb ik gedaan als volgt:

Moniek, wat heb je een prachtig en uitgebreid onderzoek gedaan. Jouw precisie is terug te zien in de uitvoering en de beschrijving. Met plezier heb ik jouw onderzoek gelezen, want er zit een duidelijke opbouw in. Steeds weer maakte je mij nieuwsgierig om verder te lezen. Wat ik veelzeggend vond over jou, als persoon, is de prachtige vragenlijst die je gemaakt hebt: gedetailleerd, uitgebreid en goed over na gedacht. Alleszeggend is een klein detail dat ik als c.f. gezien heb over jou als hartelijk persoon, is bijvoorbeeld de kleine attentie die je aan de vragenlijst had geplakt voor het team. Typisch Moniek, tot in de puntjes verzorgd.

Wat Leontien schrijft over de attentie die ik bij de vragenlijsten heb gedaan, klopt. Dat heb ik gedaan om het aantal respondenten te verhogen.

Hoofdstuk 1 Inleiding:

In de inleiding koppel je terug aan de afbeelding op de voorkant: de bommenrij. Prachtig hoe je dit verwoord en passend bij het thema van jouw onderzoek.

..”vanaf nu korter aangeduid met werkgroep SEO”. Dit zeg je in de samenvatting ook al. Ik denk dat het hier niet zou hoeven. Of je zegt: .. sociaal –emotionele ontwikkeling (SEO).

SEO of seo: Gebruik of overal SEO in hoofdletters of seo in kleine letters.

Denkhoeden Bono: Mooi om deze werkwijze in te zetten bij het peilen van gedachten in een grote groep.

Je beschrijft heel duidelijk hoe de keuze tot stand gekomen is. Je neemt mij als lezer goed mee in dit proces.

“Een daarvan is een gemeenschappelijke visie” Eén (streepje) Welke visie is de gemeenschappelijke? De andere vier noem je wel.

Leontien heeft op details gelet. Erg fijn. Ik heb een aantal zaken ervan aangepast.

Hoofdstuk 2: Beschrijving vier methoden: helder, goed omschreven. Je zou kunnen overwegen(ivm het woordenaantal) om hier de methoden te schrappen die meteen al afvielen, zoals PAD. Eventueel wel Kanjer training en natuurlijk Vreedzame School laten staan, als laatste twee mogelijke keuzes.

In overleg met Karin heb ik toch alle vier de methodes laten staan. Ik heb de stukjes wel flink ingekort.

2.4 Ik lees hier duidelijk een CEN thema terug, goed omschreven, top Moniek.

Hoofdstuk 3:

3.6.- 3.6.4 Kritisch nootje: Ik stoor me een beetje aan het vaak genoemde “ik als onderzoeker”. Ik snap dat je heel transparant wil zijn, maar moet je dit iedere keer herhalen?

Ik heb het een aantal keren weggehaald.

Hoofdstuk 4:

Uit de bijeenkomsten komen veel goede en positieve dingen naar voren. Klinkt goed! Ook hier ben je erg duidelijk in jouw omschrijving.

Hoofdstuk 5:

“de culturele laag van de matrix”: wat bedoel je hiermee?

De “politieke laag”: wat houdt dit in?

Ik verwijst naar de pagina waar de matrix te vinden is.

Moniek, een mooi en zorgvuldig uitgevoerd onderzoek!

Bijlage 10 Feedbackformulieren

Handboek Toetsing 2014-2015

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Moniek Muhren									
	Datum presentatie	26-05-2016									
	Naam beoordelaar	Bianca Ebben									
	Titel presentatie	De Vreedzame School als Way of Life (Kruis een cijfer aan per regel).									
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Er zat een goede opbouw in de presentatie.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	het feit dat van de respondenten veel mensen eigenlijk al grotendeels voldeden aan het leerkrachtenprofiel, volgens hanzel?									
	Algemene feedback	De presentatie was goed voorbereid. Ik miste eigenlijk het daadwerkelijke antwoord op de onderzoeksvraag. En als het om een 'Way of Life' gaat moeten alle medewerkers benoemd worden, niet alleen de leerkrachten.									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Moniek Mahren									
	Datum presentatie	26-05-2016									
	Naam beoordelaar	P.J. v. Tfferen									
	Titel presentatie	De Vreemde Schied als way of life									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	- Praktisch onderzoek - Veel input vanuit 't team vd Oversteek - Ik heb, naar mijn idee, nog geen antwoord gezien op de onderzoeksvraag									
	In de presentatie werd ik verrast door:	- 't feit dat er coll. zijn die zeggen geen veilige sfeer te ervaren. - Dit in tegenstelling tot uitslagen van recente sociale veiligheids vragenlijsten.									
	Algemene feedback	- De presentatie was goed verzorgd - inhoudelijk zou ik meer van Moniek's ideeën willen horen/lezen.									

Handtekening:

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Moniek Muijsen									
	Datum presentatie	26/5/16									
	Naam beoordelaar	A. Kroneman									
	Titel presentatie		De Vreedzame school als way of life.								
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteunt de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:										
	In de presentatie werd ik verrast door:										
	Algemene feedback	Ik vind het onderzoek te smal (te kleine respondentengroep) om algemene conclusies te trekken.									

Handtekening:

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Moniek Muhren									
	Datum presentatie	26 mei '16									
	Naam beoordelaar	Sandra Jaspers									
	Titel presentatie	Onderzoek OVS OBS De Oersluis									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Ontspannen, heldere manier van presenteren.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Niet voldoende kunnen onderbouwen van onderzoeksresultaten.									
	Algemene feedback	Heldere presentatie, Onderzoekresultaten mochten door de toehoorder overtuigend bewijzen op feiten anders schijnt dit verwarring en roept dit vragen op.									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	monde muhren									
	Datum presentatie	Ingrid Geurts									
	Naam beoordelaar	Intern begeleider									
	Titel presentatie										
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Ik heb grote vraag teken by de validiteit van het onderzoek. Interviews & leerkrachten te summieren.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	De uitkomst uit het onderzoek dat er zorgen zijn om de onderlinge steer. Dit staat haaks op de net ingevulde veiligheidsenquête.									
	Algemene feedback	Je bent een goede spreker!									

Handtekening:



Meldere uitleg, heldere presentatie

Spreek grootte van de school.
is met de oorzaak dat de
veiligheid & hecht staat op
enquête.

Bijlage 11 Verwerkingsopdracht GSE02

April 2016

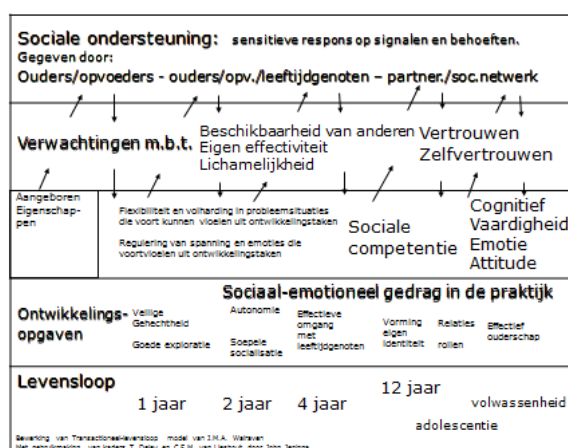
Inleiding

Mijn school is een grote school in Nijmegen Noord. Sinds 2012 zijn er functies ontwikkeld, om leerkrachten te kunnen laten functioneren in een LB schaal. Leerkrachten in een dergelijke functie hebben samen met hun werkgroep de verantwoordelijkheid voor een meer coördinerende taak binnen de school. Omdat ik het altijd interessant heb gevonden om een meer coördinerende functie te vervullen, heb ik in juni 2012 gesolliciteerd naar de functie van LB leerkracht in de werkgroep voor sociaal emotionele ontwikkeling (vanaf nu korter aangeduid met werkgroep SEO). Ik koos voor een functie in de werkgroep SEO, omdat ik zie dat de diversiteit in onderwijsbehoeften bij leerlingen steeds meer toeneemt.

Sociaal-emotionele competentieontwikkeling

Om sociaal-emotionele competentieontwikkeling te definiëren zijn vier dimensies van gedrag te onderscheiden: denken, doen, voelen en willen. Het begrip kan dan als volgt omschreven worden: 'Sociale en emotionele ontwikkeling heeft betrekking op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, gedragsvaardigheden, beleving- en houdingsvaardigheden in het omgaan met zichzelf en anderen en het andere.' (Van Meersbergen, Beets-Kessens, Jeninga & De Vroedt, 2014, p. 2). De vier dimensies kennen bijbehorende vaardigheden en deze zijn te oefenen en te trainen in lessen of sociale situaties. Vandaar dat er op mijn school ook een methode moest komen voor SEO.

Modellen

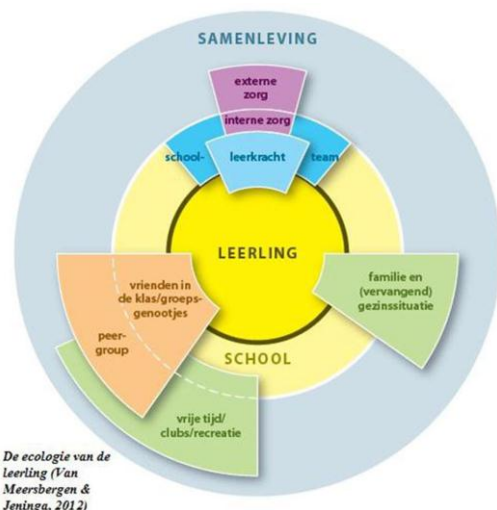


Ik kan me helemaal vinden in het grote belang dat er gehecht wordt aan onderwijs op het gebied van SEO. Het levensloopmodel van Walraven is naar mijn mening een goed model om de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. Sociaal-emotioneel ontwikkelen betekent voor het kind het oplossen van

Figuur 1 Het levensloopmodel (naar Riksen-Walraven)
Jeninga, 2013, verkregen van Fontys portal, op 28-9-2015

een aantal ontwikkelingsproblemen die het kind in zijn of haar leven tegen komt. Het kwalitatief goed kunnen oplossen van deze problemen leidt tot een harmonische sociaal-emotionele ontwikkeling (Van Meersbergen, et al, 2014). Het kind heeft er

dus veel baat bij om onderwijs te krijgen op het gebied van SEO. Het kind zal competenties moeten ontwikkelen die het omgaan met zichzelf en met anderen in een positieve zin ontwikkelen (Van Meersbergen et al, 2014). Ook in het ecologisch-pedagogisch model staat de leerling met zijn onderwijsbehoeften centraal. In dit model wordt uitgegaan van drie milieus, namelijk de woonsituatie, de onderwijs- of werksituatie en de vrije tijd (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). De ontwikkeling van de leerling wordt dus mede bepaald door de wisselwerking



Figuur 2 Ecologisch model, verkregen van Fontys portal, op 5-10-2015

van de leerling met al die invloeden uit de drie milieus. Ook hieruit blijkt weer het grote belang van onderwijs op het gebied van SEO.

Werkgroep SEO

Omdat ik het grote belang van de sociaal-emotionele ontwikkeling onderschrijf voor alle kinderen, en omdat de school bovendien geen observatiesysteem of methode voor SEO had, leek mij dit de meest interessante werkgroep om deel van uit te gaan maken. Sinds augustus 2012 maak ik dan ook deel uit van de 'werkgroep voor sociaal emotionele ontwikkeling'. Deze werkgroep is verantwoordelijk voor de inhoudelijke invulling van het onderwijs op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling. In 2012 zijn wij, in opdracht van de directie, gestart met het selecteren en implementeren van een sociale competentie observatielijst (vanaf nu korter aangeduid met SCOL). Deze implementatie moest afgesloten worden met een nulmeting. We bekeken verschillende observatiesystemen en brachten een bezoek aan onderwijsbegeleidingsdienst Marant. SCOL bleek het enige observatiesysteem te zijn die aan al onze eisen voldeed en bovendien Cotan gecertificeerd was. De implementatie verliep niet zonder hindernissen. Er vielen om de beurt leden uit van de werkgroep en omdat we maar met z'n drieën waren, was dat problematisch,

aangezien de school zo groot is. Bovendien stelden de teamleden hun vraagtekens bij SCOL. SCOL bestaat uit een lijst met 26 stellingen. Deze vul je voor elk kind in. Het is gebaseerd op observaties hoe hoog een kind scoort. Leerkrachten waren van mening dat de observaties erg leerkrachtafhankelijk en subjectief waren en dat de lijst dus niet valide en niet betrouwbaar is. Inmiddels weet ik vanuit de literatuur dat goed observeren de nodige kennis en oefening vraagt (Van Vugt, z.d.). ‘Observeren is een bewuste, doelgerichte, selectieve en systematische vorm van waarnemen’ (Van Vugt, z.d. p.1) Een observatie vraagt de volgende eisen: de observatie moet valide zijn en komen vanuit een vooraf gestelde vraag, de observatie moet betrouwbaar zijn, de observatie moet consistent zijn, wat betekent dat een andere observator op een identieke wijze kan observeren (Van Vugt, z.d.). Van Vugt (z.d.) noemt ook een aantal observatiefouten, zoals verwachtingen die de waarneming kleuren, vooroordelen, stereotypering, generalisatie, het eigen referentiekader en projectie. Om de kans op deze observatiefouten te minimaliseren en om de onzekerheid bij de teamleden weg te nemen, hebben wij met de werkgroep een eigen handleiding geschreven bij SCOL. We legden van elke stelling uit hoe de leerkrachten deze moesten interpreteren. Ook vroegen wij de leerkrachten om samen met hun parallelcollega’s een concrete invulling te geven aan elke categorie waar de leerlingen op gescoord worden bij SCOL, namelijk ervaringen, aardig, samen, taak, presenteren, keuze, opkomen en ruzie. Een jaar later dan gepland konden we de nulmeting doen en presenteren aan het team. Nog steeds merken we, dat we leerkrachten moeten aanspreken op het belang van het invullen van SCOL. Nog steeds moeten we leerkrachten een deadline geven voor het invullen van SCOL. Omdat we op dat moment nog geen methode hadden voor SEO, hebben we met de werkgroep een format ontwikkeld voor een groepsaankpak en een individuele aankpak voor kinderen die uitval laten zien op SCOL. Leerkrachten schrijven na het invullen van SCOL (twee keer per jaar) in het format wat ze gaan doen met hun groep naar aanleiding van de uitslag van SCOL en wat ze eventueel met leerlingen individueel gaan doen om de score van de leerling in de betreffende categorie te verbeteren. We werken hier momenteel twee jaar mee en we moeten leerkrachten nog steeds individueel en persoonlijk aanspreken om dit daadwerkelijk te doen. Zelf heb ik gemerkt, dat wanneer SCOL op een zo objectieve wijze ingevuld wordt, het zeer waardevol kan zijn. Het geeft een goed beeld van je leerlingen individueel en van je groep. De categorieën waar kinderen op uit kunnen vallen geven handvatten voor

interventies in je groep. Als werkgroep hopen wij dat wanneer we de lijst langer gebruiken, meer collega's deze ervaring zullen gaan krijgen.

Verwerking van feedback

Onze interventie heeft mij geholpen om weer positiever te staan tegenover de vernieuwing. Wat mij ook hielp, was om het samen op te pakken. Het gevoel hebben, dat je er alleen voor staat in zo'n groot team, werkt niet motiverend. Ik heb hiervan geleerd dat ik een teamplayer ben. Ik vind het fijn om samen te werken in een werkgroep, zeker in zo'n groot team als het onze. Wanneer zich toch een situatie voordoet dat ik alleen de verantwoordelijkheid moet nemen, dan weet ik dat ik zelf vooral positief moet blijven.

Literatuurlijst

Jeninga (2013). Het levensloopmodel (naar Riksen-Walraven). Verkregen van Fontysportal.

Meersbergen, van E., Beets-Kessens, A., Jeninga, J., Vroedt, de B. (2014). *Van houding naar handelen -3 Visie op sociale en emotionele competentieontwikkeling van de leerling*. Tilburg: Notitie van de domeingroep gedrag Fontys OSO m SEN.

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

Meersbergen, van E., Jeninga, J. (2012) Het ecologisch model. Verkregen van Fontysportal.

Vugt, J. van (z.d.) *Observeren*. Verkregen van Fontysportal.

Feedback van Marre Janssen, SEO werkgroeplid

Je hebt een goed stuk geschreven, Moniek. Ik vind het mooi om te lezen dat je modellen koppelt aan je visie. Deze waren voor mij ook weer leerzaam! Zelf ben ik ook lid van de werkgroep vanaf het begin. We hebben inderdaad een hobbelige start gehad met collega's die om de beurt uit vielen. Als ik in jouw stuk lees over observeren, dan is het niet gek dat collega's hun kanttekeningen hebben gezet bij het invullen van SCOL. Bovendien heb ik gemerkt dat jij het lastig vond om collega's te motiveren en enthousiasmeren voor SCOL. Dat heeft de borging niet vergemakkelijkt. Toen we met de werkgroep aan de slag gingen met het schrijven van de handleiding, merkte ik dat dit jou hielp om weer positiever te zijn ten opzichte van SCOL. Ik zie aan jouw onderbouwing vanuit de literatuur, dat wij hier goed aan hebben gedaan. Gelukkig waren we als werkgroep weer compleet toen we het aan het team gingen presenteren en konden we de confrontatie met kritische collega's aan. Na deze presentatie kon het team aan de slag en veruit de meeste collega's deden dit ook. Inmiddels kon jij ook vanuit je eigen ervaringen met het invullen van SCOL aan collega's meegeven dat het echt een meerwaarde kan hebben voor het beeld dat je als leerkracht hebt van de sociale ontwikkeling van je groep. Inderdaad moeten we als werkgroep nog steeds collega's herinneren aan het invullen van SCOL en moeten we collega's er daarna nog vaak persoonlijk op aanspreken. Daarom hebben we de groepen gekoppeld aan een werkgroeplid, die gelukkig is uitgebreid met een aantal nieuwe, enthousiaste collega's. Zo zijn we allemaal verantwoordelijk voor een beperkt aantal groepen. Hopelijk komt er een dag dat het voor onze collega's een gewoonte wordt om SCOL in te vullen.

