

“Betragt” op goed gedrag

Het stimuleren van gewenst gedrag



8-5-2013
ENSO-PRAKT
Doetina Meijer s 1004271
Annemarie Wierstra s 1042180

Voorwoord

Betrapt! Op goed gedrag! Een kreet die de afgelopen maanden steeds frequenter te horen is op basisschool De Fontein. Met de aanpak van SWPBS is er op de Fontein een begin gemaakt met het aanmoedigen en bevorderen van positief gedrag. Deze aanpak heeft in de korte tijd, dat SWPBS op het plein uitgevoerd is, al tot succesvolle resultaten geleid. Leerlingen die als lastig werden gezien worden steeds vaker 'betrapt' op goed gedrag. Leerkrachten die zich samen met de pleinwachters, conciërges en ouders zich actief inzetten om gewenst gedrag te stimuleren. Kortom, de Fontein is actief aan de slag met gedrag.

Wij, Doetina Meijer en Annemarie Kuijt, bedanken alle medewerkers en ouders van basisschool de Fontein die een bijdrage hebben geleverd.

Ook gaat onze dank gaat uit naar Maarten Pronk, onze studietoestelcoach die ons begeleid heeft tijdens dit onderzoek.

Tevens bedanken we onze gezinnen die ons gesteund hebben, speciale dank gaat uit naar onze critical friend en illustrator van het voorblad, Jan Peter Francke.

Inhoudsopgave

VOORWOORD.....	1
INHOUDSOPGAVE.....	2
SAMENVATTING.....	6
1 INLEIDING.....	7
1.1 Beschrijving van basisschool De Fontein.....	7
1.2 Verlegenheidssituatie.....	7
1.3 Doelstelling.....	8
1.4 Centrale vraagstelling.....	8
1.5 Onderzoeksvragen en deelvragen.....	8
2 THEORETISCH KADER.....	10
2.1 Factoren die invloed hebben op het gedrag.....	10
2.1.1 Gezinsfactoren.....	11
2.1.2 Opvoedstijlen.....	11
2.1.3 De invloed van hechting.....	11
2.1.4 De invloed van de relaties binnen het gezin.....	12
2.1.5 Sociaal-culturele achtergrond.....	12
2.1.6 Intelligentie en temperament.....	13
2.1.7 Het gedrag van medeleerlingen.....	14
2.2 De invloed van de leerkracht op het gedrag van de leerlingen.....	14
2.2.1 Het klassenmanagement.....	15
2.2.2 Contact met de leerlingen.....	16
Relatie.....	16
Autonomie.....	17
Competentie.....	17
2.2.3 De invloed van de leerkrachten op de Fontein.....	17
2.3 Handelingsgericht werken.....	18
2.3.1 De onderwijsbehoeften.....	18
2.3.2 Een systematische en transparante werkwijze.....	19

2.3.3	Doelgericht werken.....	19
2.3.4	Transactioneel kader.....	20
2.3.5	Constructief samenwerken.....	20
2.3.6	Positieve kenmerken.....	21
2.3.7	Hoe handelingsgericht wordt er op de Fontein gewerkt?.....	21
2.4	De invloed die SWPBS op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein kan hebben.....	21
2.4.1	Welke aanpak werkt effectief voor gewenst gedrag?.....	21
2.4.2	Theoretische achtergrond SWPBS.....	22
2.4.3	Uitgangspunten SWPBS.....	22
3	OPZET ONDERZOEK.....	25
3.1	Inleiding.....	25
3.2	De doelgroep.....	25
3.3	De instrumenten.....	25
3.3.1	Literatuurstudie.....	25
3.3.2	Inventarisatie.....	25
3.3.3	Vragenlijsten en observaties.....	25
3.4	Implementatie van SWPBS op het schoolplein.....	26
3.5	Communicatie over het onderzoek.....	27
4	RESULTATEN.....	28
4.1	Factoren die van invloed zijn op het gedrag.....	28
4.1.1	Het gezin waar het kind deel van uitmaakt.....	28
4.1.2	De sociaal culturele achtergrond.....	28
4.1.3	Intelligentie en temperament.....	28
4.1.4	Invloed van medeleerlingen op het gedrag van het kind.....	28
4.2	De invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen.....	29
4.2.1	De interactie tussen leerkracht en leerlingen.....	29
4.2.2	Rekening houden met de basisbehoeften van de leerlingen.....	30
	Relatie.....	30
	Autonomie.....	34
	Competentie.....	35

4.2.3	De competenties van de leerkrachten.....	36
	Organisatorische vaardigheden.....	36
	Communicatieve vaardigheden.....	37
4.3	Gedraginterventies van de Fontein.....	37
4.3.1	Het verzamelen van data van leerlingen gedrag.....	37
4.3.2	De methode die de Fontein hanteert voor sociale competenties.....	38
4.3.3	De interventies die ingezet worden op basis van data.....	39
	Interventies n.a.v. de gegevens van “Op School”.....	39
	Interventies n.a.v. data over overtreding van het gedragsprotocol.....	39
4.3.4	De invloed van de lessen over sociale competentie.....	40
4.3.5	Het hanteren van het gedragsprotocol op de Fontein en de beleving hiervan door de Leerkrachten.....	41
4.3.6	De invloed van het gedragsprotocol op het gedrag van de leerlingen.....	42
4.4	Een handelingsgerichte leeromgeving.....	42
4.4.1	Inleiding.....	42
4.4.2	De onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften.....	42
4.4.3	Systematisch en doelgericht werken.....	44
4.5	De invloed van SWPBS op het pleingedrag van de leerlingen.....	45
4.5.1	Inleiding.....	45
4.5.2	De invloed van SWPBS-pleinregels op het gedrag van de leerlingen.....	45
4.5.3	De invloed van SWPBS op de interactie tussen pleinwachters en leerlingen.....	47
4.5.4	Effect van educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen.....	50
5	CONCLUSIES.....	53
5.1	Inleiding.....	53
5.2	Conclusie.....	53
5.2.1	Factoren die van invloed zijn op het gedrag.....	53
5.2.2	De invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van leerlingen.....	53
5.2.3	De gedraginterventies van de Fontein.....	54
	De invloed van de methode ‘Kinderen en....hun sociale talenten’.....	54
	De invloed van het gedragsprotocol.....	55

5.2.4 Een handelingsgerichte leeromgeving.....	55
5.2.5 De invloed van SWPBS op het pleingedrag van leerlingen.....	56
5.3 Aanbevelingen.....	56
5.4 Discussie.....	59
5.5 Suggesties voor verder onderzoek.....	60
5.6 Kennisdeling.....	60
LITERATUURLIJST.....	61
BIJLAGE 1.....	66
BIJLAGE 2.....	70
BIJLAGE 3.....	77
BIJLAGE 4.....	80
BIJLAGE 5.....	82
BIJLAGE 6.....	88
BIJLAGE 7.....	91
BIJLAGE 8.....	94
BIJLAGE 9	96
BIJLAGE 10.....	97
BIJLAGE 11.....	98
BIJLAGE 12.....	99
BIJLAGE 13.....	102
BIJLAGE 14.....	105

Samenvatting

Aanleiding voor dit praktijkonderzoek is de ontevredenheid die leerkrachten van de Fontein uitten over het storende gedrag van veel leerlingen en de vraag hoe gewenst gedrag gestimuleerd kan worden. Wat de mogelijke oorzaken van dit storende gedrag zijn en hoe adequaat het gewenst gedrag kan worden wordt in dit onderzoek nader belicht.

Allereerst is gekeken welke kindfactoren het gedrag beïnvloeden. Er zijn verschillende omgevingsfactoren die van invloed kunnen zijn op het gedrag van leerlingen, zo kan de opvoedingsstijl van ouders mede het gedrag van de leerlingen in de klas bepalen (Combrugge, 2007). Kinderen die door ouders erg verwend of gepamperd worden, kunnen agressief, dwingend of oppositioneel gedrag ontwikkelen volgens de Jong (2011).

Volgens Delfos (2010) zijn affectieve en pedagogische verwaarlozing belangrijke factoren die een rol spelen bij gedragsproblemen. Als gevolg van deze verwaarlozing kan het kind hechtingsverstoringen oplopen. Het kind ontwikkelt dan een onveilige hechting doordat ouders of verzorgers niet adequaat reageren op zijn of haar behoeften. Kinderen met een verstoorde hechting kunnen zich afwijzend of afwerend opstellen in relaties waar het kind mee te maken krijgt zoals de relatie met de leerkracht of medeleerlingen.

Constructieve samenwerking is tussen ouders en school is dan ook van groot belang bij de aanpak van gedragsproblemen. Hiervoor moeten ouders en school elkaar informeren over de aard van de problemen en de situaties waarin deze voorkomen. Dan kunnen zij samen zoeken naar oplossingen en afspraken maken over de aanpak. (Onderwijsraad, 2010).

Vervolgens is onderzocht wat de invloed van de leerkracht op het gedrag van de leerling is. Vaak blijkt dat de leerkrachten veel invloed op het gedrag van de leerlingen hebben, zij kunnen het probleem gedrag verergeren of verminderen (BarGil & Schiff, 2004). Hiermee wordt de essentie van dit onderzoek weergegeven namelijk hoe er op de Fontein een handelingsgerichte leeromgeving kan worden gecreëerd waarbij de leerkrachten samen met de leerlingen en de ouders actief werken aan het stimuleren van gewenst gedrag en het minimaliseren van ongewenst gedrag. Bij preventief handelen ligt de nadruk op het aanleren en bekrachtigen van gewenst gedrag. Een goed klassenmanagement met duidelijke regels en routines is bij het bevorderen van gewenst gedrag van groot belang. Elke leerling dient te weten wat de gedragsverwachtingen zijn en positief gedrag moet positief bekrachtigd worden (Golly & Sprague, 2011). Dat kan worden gezien als een preventieve maatregel. Daarnaast zijn, voor de leerlingen zinvolle strafmaatregelen, van essentieel belang om te zorgen dat alle, bij de leerlingen betrokken, medewerkers zich verantwoordelijk voelen is een schoolbrede aanpak essentieel. Deze combinatie van gedragsaanpak heeft een grote kans van slagen in het toenemen van gewenst gedrag. Het programma School Wide Positive Behavior (Golly & Sprague, 2009) biedt deze elementen. In dit onderzoek is gekeken of deze gedragsinterventie effectief is voor basisschool De Fontein. Uit de resultaten van de literatuuronderzoek, de dataverzameling, de observaties in de groepen en de verschillende enquêtes, blijkt dat deze gedragsaanpak een positief effect heeft op het gedrag van de leerlingen van de Fontein.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is naast literatuuronderzoek gebruik gemaakt van dataverzameling, observaties in de klas en enquêtes die afgenomen zijn onder leerlingen, leerkrachten, toezichthouders en ouders. Bovendien hebben pleinwachters twee keer een turflijst ingevuld, als nulmeting en na de invoering van SWPBS.

Tevens is er een maand lang gebruik gemaakt van SWPBS om het effect deze aanpak op het pleingedrag van de leerlingen te kunnen meten.

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat zowel leerkrachten als pleinwachters het van essentieel belang vinden dat de aanpak van het leerlinggedrag éénduidig en schoolbreed gebeurt. Ook de verwachting dat leerlingen zich beter aan de regels houden als alle medewerkers van de school, de ouders en de leerlingen zich verantwoordelijk voelen, wordt volledig door het team gesteund.

Daarnaast is het noodzakelijk voor alle pleinwachters dat er een systeem van bekrachtiging van het gewenste gedrag en de bestrijding van gedragsproblemen bestaat om in alle situaties adequaat te kunnen handelen.

1. INLEIDING

In deze inleiding wordt eerst een beschrijving gegeven van de school waar het onderzoek plaatsvindt, vervolgens worden de verlegenheidsituatie, de doelstelling, de centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen met deelvragen beschreven.

1.1 Beschrijving van basisschool De Fontein

De Fontein is een christelijke basisschool in Dordrecht met vestigingen in de wijken Krispijn met 200 leerlingen en Wielwijk met 75 leerlingen.

De school bestaat nu 5 jaar en is ontstaan uit een fusie tussen twee basisscholen.

De leerling populatie is heel gemêleerd. Op de locatie Krispijn is 90% leerlingen van allochtone afkomst. Op de locatie Wielwijk is dit 20%.

Hoewel beide locaties in een achterstandswijk staan, verschilt de problematiek van de thuissituatie van de leerlingen. Op de locatie Wielwijk groeit een meerderheid van de leerlingen op in gezinnen waar ze te maken hebben met werkloosheid, armoede, krappe huisvesting, verwaarlozing, relatieproblemen en/of geweld. Hoewel deze problemen ook op de locatie Krispijn voorkomen is er bij deze leerlingen vaker sprake van een taalbarrière en/of cultuurverschillen.

Al deze problemen lijken ertoe bij te dragen dat er steeds meer leerlingen zijn met probleemgedrag. Daarbij is ook het aantal gediagnostiseerde gedragsstoornissen de laatste jaren verdubbeld. Na onderzoek van de leerlingdossiers blijkt dat er in 2010 zes leerlingen waren op beide locaties van de Fontein waarbij ADHD/PDD-NOS was gediagnostiseerd, in 2012 waren er twaalf leerlingen waarbij deze diagnose werd gesteld.

Er is veel onderzoek gedaan naar gedragsproblemen binnen het onderwijs. Niet alle probleemgedrag is storend, alleen opvallend probleemgedrag wordt als storend ervaren. Het gaat hierbij om externaliserende gedragsproblemen zoals; dwars, dwingend, onrustig, brutaal, agressief, dominant, asociaal, oneerlijk, druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk en impulsief, dit gedrag zorgt ervoor dat leerkrachten zich handelingsverlegen voelen (BarGil & Schiff, 2004). Deze gedragsproblemen gaan vaak ten koste van de effectieve leertijd en geven de leerkrachten extra zorgen rondom het leerrendement van de leerlingen.

De laatste jaren is er, wat betreft deze problematiek veel gedaan binnen de school, zo is er anderhalf jaar geleden een cursus op maat gegeven door Onderwijspraktijk Harry Janssens over hoe om te gaan met gedragsproblemen binnen de groep. Alle leerkrachten hebben deze cursus gevolgd en hebben geleerd hoe ze handelingsplannen kunnen maken voor kinderen die probleemgedrag vertonen. Daarnaast is er de methode "Kinderen en...hun sociale talenten" (CED-Groep, 2008) aangeschaft en geeft de School Maatschappelijk Werkster bij externaliserend probleemgedrag extra ondersteuning aan de leerkracht en/of ouder. De school heeft tevens een gedragsprotocol.

Ondanks bovengenoemde maatregelen blijven leerkrachten aangeven dat ze erg veel last ondervinden van storend gedrag en ervaren zij nog niet voldoende opbrengst van deze acties. Daarom zijn wij in de literatuur op zoek gegaan naar interventies die mogelijk wel een positief effect hebben. Goei (2010) beschrijft in haar artikel dat School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) bewezen effectief is voor positieve gedragsverandering.

1.2 Verlegenheidssituatie

Dit onderzoek is uitgevoerd door Doetina Meijer (intern begeleider, onderbouw, op de Fontein) en Annemarie Kuijt (groepsleerkracht van groep 3/4). De verlegenheidssituatie is vanuit deze twee functies geschreven.

Sinds januari 2011 ben ik, Doetina Meijer, als Intern Begeleider onderbouw werkzaam op de Fontein en daarnaast begeleid ik leerkrachten door middel van School Video Interactie Begeleiding. Ik heb regelmatig te maken met de handelingsverlegenheid van de leerkrachten ten opzichte van het

probleemgedrag van leerlingen. Ik wil graag weten welke invloed de leerkracht met zijn¹ handelen op het gedrag van de kinderen heeft. Houdt de leerkracht door zijn handelen het probleemgedrag in stand, zo ja hoe kan de leerkracht zijn handelen zo veranderen dat het een positieve werking op het gedrag van de kinderen heeft. Om bovengenoemde te kunnen onderzoeken, ga ik literatuur bestuderen wat voornamelijk gericht is op het leerkrachten gedrag. Voor dit praktijkgericht onderzoek houd ik mij bezig met leerkrachtgedrag en de rol van de school ten opzichte van het probleemgedrag. Daarnaast ga ik onderzoeken of SWPBS een passende interventie voor de school kan zijn, dat wil ik doen door SWPBS in te zetten voor het schoolpleingedrag op de locatie Krispijn. Het schoolpleingedrag gebeurt in een vrije afgebakende ruimte, maar is tevens school breed.

Als leerkracht zie ik, Annemarie Wierstra, veel kinderen die zich niet aan de gedragsregels van de school houden en ik vraag me af wat de oorzaak is van dit probleemgedrag. Is het onmacht, onkunde, zijn de verwachtingen van de leerkrachten niet hoog genoeg wat betreft het naleven van de regels, is er afstemming tussen de opvoeding op school en thuis, is er genoeg ouderbetrokkenheid op dit gebied. Aan de hand van deze gegevens hoop ik een begin te kunnen maken met gedragsverandering op onze school waarbij leerkrachten, ouders en hulpverleners als een team kunnen samenwerken. Ik ga hiervoor het programma SWPBS gebruiken wat voor onze school een nieuwe interventie is. Voor dit praktijkgericht onderzoek zal het onmogelijk zijn om aan het totale schoolgedrag te werken daarom kies ik ervoor om te beginnen met het schoolpleingedrag op de locatie Wielwijk. Dit onderzoek zal zich voornamelijk richten op het effect van SWPBS op leerlinggedrag en de daar uit voortkomende reacties van ouders op (conflict)situaties.

1.3 Doelstelling

Dit onderzoek levert een bijdrage tot het creëren van een handelingsgerichte leeromgeving waar het gewenste gedrag gestimuleerd wordt en het ongewenste gedrag op school tot een minimum beperkt wordt.

1.4 Centrale vraagstelling

Hoe kan er op de Fontein een handelingsgerichte leeromgeving worden gecreëerd waarbij de leerkrachten samen met de leerlingen en de ouders actief werken aan het stimuleren van gewenst gedrag en het minimaliseren van ongewenst gedrag op het schoolplein en wat kan SWPBS hierin betekenen?

1.5 Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1: Welke kindfactoren zijn beschermend/belemmerend voor het gedrag van de leerlingen?

Deelvragen:

- 1.1 Welke invloed heeft het gezin waar het kind deel van uitmaakt t.a.v. het gedrag en wat is dat volgens de literatuur?
- 1.2 Wat is de invloed van de sociaal culturele achtergrond op het gedrag van de leerlingen, wat zegt de literatuur hierover?
- 1.3 Wat is de invloed van intelligentie en temperament van de leerling op het gedrag?
- 1.4 Welke invloed hebben medeleerlingen op het gedrag van de leerlingen?

Onderzoeksvraag 2: Wat is de invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen? Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein?

Deelvragen:

- 2.1 Hoe verloopt de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen?
- 2.2 Hoe groot is de betrokkenheid van de leerkrachten van de Fontein naar de leerlingen toe?

¹ Voor zijn kan ook haar gelezen worden

- 2.3 Wat zegt de literatuur over hoe de leerkracht tegemoet kan komen in de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) van de leerling?
- 2.4 Hoe zorgen de leerkrachten van de Fontein ervoor dat aan de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) van de leerling wordt voldaan?
- 2.5 Welke competenties heeft een leerkracht volgens de literatuur nodig om adequaat het gewenst gedrag te stimuleren?
- 2.6 In hoeverre beschikken de leerkrachten die werkzaam zijn bij de Fontein over bovengenoemde competenties?

Onderzoeksvraag 3: Welke interventies zijn er al ingezet m.b.t. het gedrag op de Fontein?

Deelvragen:

- 3.1 Hoe worden gegevens ingewonnen op het gebied van gedrag?
- 3.2 Welke methode voor sociale competenties wordt gehanteerd op de Fontein?
- 3.3 Welke interventies worden n.a.v. de data ingezet?
- 3.4 Welke invloed hebben de lessen over sociale competentie op het gedrag van de leerlingen? We meten dit door de lessen te evalueren en door het ophalen van voorkennis voorafgaand aan de volgende les.
- 3.5 Hoe wordt er met het gedragsprotocol van de Fontein gewerkt en hoe wordt dit ervaren door de leerkrachten?
- 3.6 Hoe beïnvloedt dit protocol het gedrag van de leerlingen?

Onderzoeksvraag 4: Hoe kan een handelingsgerichte leeromgeving bewerkstelligd worden?

Deelvragen:

- 4.1 Hoe handelingsgericht is de leeromgeving voor leerlingen op de Fontein.
- 4.2 In hoeverre werken de leerkrachten handelingsgericht?

Onderzoeksvraag 5: Welke invloed kan het programma SWPBS hebben op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein. Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein?

Deelvragen:

- 5.1 Wat is de invloed van de SWPBS pleinregels op het gedrag van de leerlingen?
- 5.2 Hoe verloopt met hantering van SWPBS de interactie tussen de pleinwachters en de leerlingen op het plein?
- 5.3 Wat voor effect heeft het educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen?

2. THEORETISCH KADER

Inleiding

In dit hoofdstuk is de literatuurstudie beschreven van de facetten die invloed kunnen hebben op het gedrag van leerlingen. Daarnaast wordt beschreven wat Handelingsgericht werken inhoudt. In paragraaf 2.1 wordt ingegaan op de beschermende en belemmerende kind factoren die invloed hebben op het gedrag.

Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 aandacht besteed aan de invloed van het leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen. Daarnaast komt het handelingsgericht werken aan de orde in paragraaf 2.3. Tenslotte wordt het programma van School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) en in welke mate het invloed kan hebben op het gedrag van leerlingen beschreven in paragraaf 2.4.

2.1. Factoren die invloed hebben op het gedrag

“Wat de een goed noemt, noemt de ander kwaad; wat de een kwaad noemt, noemt de ander goed. Maar als we willen weten wat goed en kwaad is, dan hebben we helderheid nodig”

Zhuangzi (Sipman, 2009)

Uit de praktijk blijkt keer op keer hoe moeilijk het is om gedrag *objectief* te beschrijven. Uitspraken met betrekking tot gedrag zijn over het algemeen *subjectief*. ‘Het kind luistert slecht’ of ‘het kind doet waar hij zelf zin in heeft’ zijn veelgebruikte uitspraken die aangeven hoe de opvoeder het gedrag van het kind beleeft. Men noemt gedrag al gauw leuk, aardig, vervelend of gemeen. Daaruit blijkt dat het objectief beschrijven van gedrag erg lastig is. Van der Ploeg (2003) geeft aan dat gedrag naast deze *subjectiviteit* ook een *normatief* aspect heeft. Wat de ene persoon ervaart als een gedragsprobleem, is voor de ander juist gewenst gedrag. Als een kind voor zichzelf kan opkomen wordt dit door de ene opvoeder als positief gedrag ervaren terwijl een ander dit kind als bijdehand of brutaal bestempelt. Van der Wolf en van Beukering (2009) zeggen in dit verband dat de bril waardoor men kijkt, gekleurd is door de eigen waarden, normen, overtuigingen, (levens) ervaringen en dergelijke. Verder is de gevoeligheid van de opvoeder ook van invloed op hoe men het gedrag ervaart. Sipman(2009) schrijft dat gevoeligheden in dit geval gedragingen van kinderen zijn die de opvoeder minder goed kan verdragen. Op dit gedrag wordt dan ook sneller en sterker gereageerd. Wil een opvoeder kunnen begrijpen waarom een kind bepaald gedrag vertoont zal hij² z'n eigen referentiekader los moeten laten en moeten leren denken vanuit de behoeften van het kind. Door te denken in behoeften zal de opvoeder eerder kijken naar de positieve kanten van het gedrag. Daardoor zal een opvoeder dit gewenste gedrag ook eerder zien en benoemen wat weer een positieve invloed zal hebben op de relatie met het kind (Sipman, 2009)

Dit zal gewenst gedrag uiteindelijk doen toenemen, het doel waar we in dit praktijkonderzoek naar toe willen werken.

Vanuit de literatuur is vaak besproken hoe de interactie tussen de verschillende factoren het gedrag van kinderen kunnen bepalen. Om gedrag te kunnen begrijpen is het belangrijk om te weten welke factoren dit beïnvloeden. Tegenwoordig kijken onderzoekers (Groenendaal e.a.,1987; Ten Brink en Veerman, 1998; Pameijer en Van Beukering, 2001) naar risicofactoren die de kans op problemen in de ontwikkeling van het kind vergroten en beschermende factoren die de kans op problemen verkleinen terwijl eerdere onderzoeken alleen bestonden uit het kijken naar factoren die een negatieve invloed hebben. In dit praktijkonderzoek worden de risico- en beschermende factoren belicht die binnen het kind liggen, in het gezin of in de sociaal-culturele omgeving van het gezin waartoe ook de school behoort.

² Voor hij kan ook zij gelezen worden

2.1.1 Gezinsfactoren

Eén van de belangrijkste factoren die het gedrag bepalen is de gezinssituatie. Om meer over de gezinssituatie te weten te komen gebruikt Jeninga (2008) een diagnosewijzer als instrument. In deze diagnosewijzer staan vragen geformuleerd die men zich als opvoeder kan stellen met betrekking tot de oorzaak van bepaald gedrag. Vragen over de opvoedstijl van de ouders, de hechting van kinderen en de relatie tussen gezinsleden onderling (broertjes-zusjes). Deze factoren kunnen zowel beschermend als belemmerend werken ten aanzien van het gedrag van een kind.

2.1.2 Opvoedstijlen

Over de *opvoedstijl* schrijft Delfos (2010): er bestaan verschillende soorten opvoedstijlen; de stijl kan bijvoorbeeld kindgericht zijn, verwaarlozend, toegevend, democratisch/*autoritatief* of autoritair. Welke stijl beschermend of een risicofactor is, kan echter niet altijd eenduidig vastgesteld worden, omdat dit ook afhankelijk is van de context waarbinnen het gezin functioneert. Vervolgens stelt Delfos (2010) dat een autoritaire opvoeding in de ene cultuur beschermend kan werken en in de andere cultuur een risico kan betekenen. Kinderen die opgroeien binnen twee culturen met strijdige opvoedingsstijlen lopen daardoor meer risico.

Volgens onderzoek van Baumrind (1965, 1991) zijn er vier opvoedstijlen te onderscheiden: Permissieve stijl (ook wel genoemd : toegevend, non-directief of antiautoritair); bij deze stijl gaan ouders meer responsief dan veeleisend met hun kinderen om.

Autoritaire stijl; bij deze stijl zijn ouders in hoge mate eisend en directief maar niet responsief.

Autoritatieve stijl; hier gaat het om zowel een responsieve als een eigende manier van omgaan met kinderen. Ouders volgen hun kinderen nauwgezet en hanteren duidelijke regels.

Ongeïnteresseerde stijl (niet betrokken); bij deze stijl wordt enerzijds niet responsief op de kinderen gereageerd en anderzijds worden er geen eisen gesteld.

Hoewel er in de praktijk veelal sprake is van mengvormen wordt in het algemeen de autoritatieve opvoedstijl gewaardeerd als een stijl die recht doet aan de belangen van het kind en de ouder. In deze stijl is een combinatie te vinden van kindvriendelijke discipline, voorspelbaarheid en het consequent toepassen van heldere regels met daarbij oprechte interesse voor het kind, betrokkenheid bij het kind en een adequate emotionele ondersteuning (De Jong, 2011) Kortom deze opvoedstijl werkt *beschermend*.

Verschillende onderzoekers (Patterson, 1982; Scholte & Sontag, 1991) hebben zich beziggehouden met de vraag welke invloed de opvoedstijl heeft op het gedrag van het kind. Patterson (1982) kwam tot de conclusie dat vooral de manier van disciplineren een grote rol speelde, een negatieve disciplineren bleek een duidelijke voorspeller van antisociaal gedrag terwijl een positieve disciplineren gewenst gedrag bevordert. Patterson (1982) definieerde een positieve disciplineren als een nauwgezet volgen van de kinderen en attent zijn op probleemgedrag, voorbijgaan aan onbeduidende overtredingen en toepassen van duidelijke regels. Ouders die negatieve disciplineren toepassen zijn eerder en meer boos en niet effectief in het toepassen van regels (Patterson, 1982) Scholte en Sontag (1991) hebben onderzocht wat het opvoedingsgedrag van ouders voor de sociale en emotionele ontwikkeling van hun kinderen betekent. Zij hebben dit in kaart gebracht en daarbij onderscheid gemaakt tussen externaliserend gedrag en internaliserend gedrag. Opvoedingsgedrag waarbij een kind het best gedijt is een opvoedingsstijl waarbij ouders duidelijke eisen stellen, consequent zijn in bestraffen en belonen, het kind emotioneel ondersteunen en helpen oplossen van problemen (Scholte & Sontag, 1991)

2.1.3 De invloed van hechting

Een factor die *protectief* werkt voor de ontwikkeling van het kind is een *veilige hechting*. Delfos (2010) stelt, dat het bij hechting in feite gaat om de beschikbaarheid van de ouder in tijden van nood, niet om voortdurende nabijheid. Vooral de open en empathische opvoedstijl leidt tot een veilige gehechtheid (Van der Ploeg, 2005). Jeninga (2008) zegt dat veilig gehechte kinderen vertrouwen in zichzelf en de ander ontwikkelen. Zij ontwikkelen veerkracht om tegenslag aan de kunnen. Volgens Verhulst (2005) zijn veilig gehechte kinderen bovendien gehoorzamer en beter in staat regels te

internaliseren. Volgens Sipman (2009) ontstaat er een gevoel van onveiligheid als een kind zich niet kan hechten. Ten aanzien van onveilige hechting schrijven Buyse, Koomen en Verscheuren (2007 in Van der Wolf en van Beukering, 2009) dat kinderen hun negatieve relatie-ervaringen meenemen naar volgende situaties en interpersoonlijke relaties. Zij gedragen zich zo dat hun verwachtingen ten aanzien van 'de ander' steeds bevestigd worden. Onderzoek laat zien dat ongunstig gedrag dat een kind in de voorschoolse fase ontwikkelt, wordt meegenomen naar latere fasen. Sipman (2009) stelt eveneens dat onveilige hechting in de kern gelegen is in de interactie tussen het kind en de opvoeder. Als een opvoeder niet reageert op de signalen die het kind afgeeft kan het alleen maar op zichzelf vertrouwen en wordt het afstandelijk naar anderen óf het kind gaat de opvoeder juist erg claimen.

2.1.4 De invloed van de relaties binnen het gezin

Ook *de relatie tussen broertjes en zusjes* kan een belangrijke factor zijn voor het gedrag van het kind. Verhulst (2005) zegt dat kinderen in de relatie met broertjes en zusjes voor zichzelf leren opkomen. Ook leren zij door conflicten op te lossen de functies van sociale regels en leren zij zich te verplaatsen in de ander. Als er sprake is van warmte en wederkerigheid binnen een gezin is dit bevorderlijk voor de acceptatie van leeftijdgenoten (Dekovic, 1991; Putallaz & Heflin, 1990). Tot zover is het een protectieve factor. Daarentegen kan de positie van een kind in het gezin ook een prominente rol spelen, bijvoorbeeld het oudste kind dat zich bezig gedraagt ten opzichte van broertjes en zusjes. In dit laatste geval kan het kind in sociale contacten met leeftijdsgenoten problemen ondervinden waardoor het een risicofactor wordt.

Leerlingen op de Fontein komen voor een groot gedeelte uit zogenaamde achterstandsgezinnen. Er is vaak sprake van een gezinssituatie waarbij echtscheiding, stiefouders, -broertjes/zusjes, economische problemen, psychische problemen, relatieproblemen een grote rol spelen. Als gevolg van hun eigen problemen zijn ouders geneigd om inconsequent en explosief te reageren op (probleem) gedrag van hun kinderen. Dit gedrag is terug te zien bij de kinderen. Jeninga (2008) schrijft hierover dat ouders een belangrijk model zijn voor kinderen als het gaat om het omgaan met problemen. De kinderen nemen vaak de 'copingstyle' van de ouders over. Het maakt veel uit of een kind geleerd heeft dat conflicten door agressie kunnen worden opgelost of door 'praten' (Jeninga, 2008). Hierbij speelt pedagogische onmacht vaak een rol. Hoewel deze leerlingen meestal flexibel genoeg zijn om zich op school aan te passen aan de schoolregels vangen leerkrachten ook regelmatig signalen op van gedragsverandering bij het kind. Een leerkracht heeft misschien geen directe invloed op de gezinsfactoren maar er is wel een belangrijke rol voor hem weggelegd in het signaleren van deze problemen en adequaat opvangen en begeleiden van deze leerling. Waarbij men zoals Ter Horst (1994, geciteerd in Van Lieshout, 2002) opmerkt, om te beginnen moet bekijken of het gewone, alledaagse, voor de hand liggende wel in orde is. Het kind moet met liefde, betrokkenheid, warmte benaderd worden. Ieder kind heeft het nodig dat er iemand is die er helemaal voor hem is.

2.1.5 Sociaal-culturele achtergrond

Naast de invloed van gezinsfactoren kan ook de sociaal-culturele achtergrond van het kind een relevante rol spelen. Dit wordt ook wel het milieu van het kind genoemd.

De sociaaleconomische status (SES) is hierbij een belangrijke component. De SES wordt bepaald door onder andere de opvoedstijl, woonomstandigheden en de mogelijkheden om vaardigheden te leren. Kinderen uit hogere milieus leven meestal onder betere omstandigheden en krijgen vaak een opvoeding waar de nadruk ligt op onderhandelen en overleg. Bij deze kinderen werkt de achtergrond dus *beschermend*. Kinderen uit arme gezinnen (lage SES) worden niet alleen geconfronteerd met het lage inkomen van hun ouders, vaak spelen meer problemen een rol. Ze groeien veelal op in een krappe behuizing, in een één-oudergezin en met laagopgeleide ouders die daardoor moeilijk werk kunnen vinden. Bovendien is armoede geassocieerd met een slechtere gezondheid en met minder goed sociaal en cognitief functioneren van kinderen en jeugdigen (Duncan & Brooks-Gunn, 1997 in Verhulst, 2005).

Al deze factoren leiden regelmatig tot een sociaal isolement. In deze situatie is de sociaal-culturele achtergrond *een risicofactor*.

Kinderen uit deze gezinnen zijn vaak blij dat ze naar school mogen zodat ze andere kinderen ontmoeten die ze, door het sociaal isolement waarin deze gezinnen vaak zitten, in hun thuisomgeving meestal missen. Een gunstige school wordt dus als *beschermende factor* beschouwd (Delfos, 2010)

Vervolgens is de culturele achtergrond van het gezin van belang. Die wordt bepaald door de normen en waarden die in een gezin worden gehanteerd. Dit kan te maken hebben met de etniciteit, cultuur of religie. Ook de taal die thuis gesproken wordt is bepalend. Soms is de thuiscultuur afwijkend van de buurtcultuur of de schoolcultuur. Dan kan het voor een kind moeilijk zijn om zich aan te passen. Het kan een *risicofactor* zijn als er door de betrokken volwassenen geen begrip getoond wordt voor de achtergrond van het kind. Toch kan een goed contact met school, bijvoorbeeld als de moeder leesmoeder is of vader in de oudercommissie zit juist *beschermend* werken.

2.1.6 Intelligentie en temperament

Binnen het kind zijn het temperament en de intelligentie belangrijke factoren die invloed uitoefenen op de ontwikkeling van het gedrag.

Intelligentie is een kenmerk dat in aanleg aanwezig is bij een kind. Het heeft veel invloed op het ontstaan van gedrag. Jeninga (2008) stelt dat de intelligentie van een kind en in het bijzonder de ontwikkeling van de sociale cognitie voor een deel bepalend is of het kind sociale situaties begrijpt en de verwachtingen van anderen kan interpreteren. Een gemiddelde of hoge intelligentie kan *protectief* werken.

Gebrekkige cognitie daarentegen kan leiden tot onbegrip, stress en frustratie. Als er sprake is van een lage intelligentie kan dit dus een *belemmerende* rol spelen in het gedrag van het kind. Over *temperament* is in de literatuur te lezen dat het biologisch bepaald is en zich op zeer jonge leeftijd manifesteert. Het gaat bij temperament om de aangeboren gedragsstijl. Volgens Feldman (2009) komt temperament tot uiting bij verschillende dimensies van het gedrag waarbij het activiteitsniveau (mate van bewegingen) en de prikkelbaarheid (stemming en emotionaliteit) de belangrijkste dimensies zijn. Uit onderzoek van Thomas en Chess (1968, in: Verhulst, 2005) blijkt dat er drie groepen te onderscheiden zijn in temperament:

Het makkelijke kind

Deze kinderen zijn regelmatig, gaan positief in op nieuwe prikkels, passen zich snel aan in nieuwe situaties en hebben een redelijk opgewekt stemmingsleven. Ze hebben een regelmatig slaap-waakritme, eten met smaak nieuw eten en gaan zonder veel protest uit logeren.

Het moeilijke kind

Deze kinderen zijn niet dol op veranderingen maar passen zich na twee of drie keer wel aan. Ze zijn nooit helemaal uitbundig of helemaal van hun stuk en daarmee altijd wat gematigd in hun reacties. Bij de eerste en de derde groep is er, na verloop van tijd, sprake van een *beschermende factor*. Volgens Chess en Thomas (1986) wordt een moeilijk temperament gezien als belangrijke *bedreigende factor* mede door de grote mate stress die dit bij de opvoeder oproept en de daarbij behorende manier van reageren.

Hoewel het temperament zich dus al tijdens de babyperiode manifesteert is het niet statisch, het ontwikkelt zich in de loop van een mensenleven. Over hoe een bepaald temperament tot uiting komt bestaan verschillende opvattingen. Mesman en Koot (2000) beweren dat temperament reactief werkt, dat wil zeggen dat het temperament van een kind bepalend kan zijn hoe het reageert op en omgaat met een ingrijpende gebeurtenis, terwijl Rothbart (2003) van mening is dat temperament ook regulerend kan zijn. Doelbewuste controle kenmerkt dan het temperament. Doordat doelbewuste controle tijdens de ontwikkeling toeneemt zouden kinderen steeds meer in staat zijn hun gedrag te controleren wat weer een positief effect heeft in de sociale omgang met medeleerlingen en opvoeders (Rothbart, 2003). Hier gaat dus een *protectieve* werking van uit.

2.1.7 Het gedrag van medeleerlingen

Bij de ontwikkeling van het gedrag is de omgang met medeleerlingen van groot belang. Tijdens de basisschoolleeftijd leert het kind een aantal essentiële taken waarbij leeftijdsgenoten onontkoombaar zijn. Ontwikkelingstaken als: sluiten van vriendschappen, oplossen van ruzies/conflicten, een ander helpen en kunnen samenwerken (Sipman, 2009) Goudena en Rispen (1992) spreken in dit verband over de ontwikkelingsopgaven. 'Ontwikkelingsopgaven zijn de opgaven waarvan het leren beheersen door het kind van centraal belang is voor het latere ontwikkelingsverloop in termen van welbevinden van het kind' (Goudena & Rispen, 1992) Piaget (1932) heeft het over de ontwikkelingsopgave 'decentratie ' waarmee hij het vermogen van het kind om zich in de ander, in dit geval medeleerlingen, te verplaatsen, bedoeld.

Wat de invloed van medeleerlingen op bovengenoemde kan zijn, is mede afhankelijk van de groep waarin het kind zit. In een heterogene groep wordt een leerling geleerd en gestimuleerd om met kinderen van verschillende leeftijden en niveaus samen te werken (coöperatief leren) Kinderen komen daarbij meer tot hun recht dan in een homogene groep waar ze minder feedback van hun medeleerlingen kunnen verwachten omdat de leerlingen meer van gelijk niveau zijn dan in een heterogene groep. Dit geldt niet alleen voor de cognitieve ontwikkeling maar ook voor de ontwikkeling van gewenst gedrag. Een sociaal competent kind houdt zowel rekening met zijn eigen belangen als met die van een ander en doet dit volgens de waarden en normen die in zijn samenleving gelden (Ten Dam e.a.,1999) Volgens Asher en Coie (1990) is het beheersen van de ontwikkelingsopgave ' acceptatie door leeftijdsgenoten ' van groot belang voor het latere functioneren van kinderen.

In dit verband kan een medeleerling dus een protectieve werking hebben op het gedrag van het kind. Als er sprake is van een gedragsprobleem kunnen medeleerlingen ook worden ingezet bij de aanpak hiervan; actieve solidariteit dus. Sociaal competente leeftijdsgenoten kunnen bijvoorbeeld worden ingeschakeld als buddy of maatje van een leerling met gedragsproblemen (Onderwijsraad, 2010)

Concluderend kan gezegd worden dat alle factoren beschermend dan wel bedreigend kunnen zijn voor het gedrag van leerlingen. Rispen e.a. (1994) stelt dat bedreigende factoren zowel in de omgeving als in het kind zelf of in de wisselwerking tussen het kind en zijn omgeving gezocht kunnen worden. Van een protectieve factor is sprake als het de invloed van een risicofactor vermindert. Rispen e.a. (1994) spreekt hier van een interactieve werking dat wil zeggen dat de effecten van een protectieve factor alleen zichtbaar zijn in interactie met risicovariabelen. Volgens van der Wolf en Van Beukering (2009) hoeven risicofactoren niet altijd tot problemen te leiden bij een leerling. Het aantal beschermende – en compenserende factoren kunnen het gewenste gedrag doen toenemen. Wat echter een interessantere vraag is, is welke factoren werkelijk te beïnvloeden zijn. Met betrekking tot de aanleg van het kind, het gezin en de sociaal-culturele achtergrond is er vanuit de positie van school weinig invloed uit te oefenen. In de literatuur staat dat het niet verstandig is dat de school zich mengt in de thuissituatie om zo het gedrag te beïnvloeden. Om tot gedragsverandering te komen is het veel meer van belang om, door middel van gesprekken met ouders, inzicht te krijgen in hun opvoedstijl en hier wellicht meer op één lijn te komen. Een goede samenwerking met ouders kan een positieve invloed hebben op de aanpak van gedragsverandering. Uit onderzoek van Kroes (2006) blijkt dat alle betrokken opvoeders (informanten) het gedrag van het kind vanuit zijn of haar eigen perspectief bekijkt waardoor er uit verschillende bronnen informatie over het gedrag bekend is. Met andere woorden: gedrag kan informant-, situatie-, context- en cultuurspecifiek zijn.

2.2. De invloed van de leerkracht op het gedrag van de leerlingen

Leerkrachten denken vaak dat ze weinig invloed hebben op het gedrag van de leerlingen, volgens hen hebben voornamelijk de ouders en de woonsituatie invloed op het gedrag (van der Wolf & van Beukering, 2011). Uit een onderzoek van Ysseldyke, Algozzine en Thurlow (2000, zoals geciteerd in van der Wolf en van Beukering, 2011) blijkt dat maar 4 % van de leerkrachten de oorzaak van storend gedrag zoekt bij hun eigen functioneren. Om het gedrag van leerlingen te kunnen veranderen is het

van belang dat de leerkracht kritisch naar zijn eigen functioneren kijkt, want de leerkracht zelf is het belangrijkste instrument dat kan worden ingezet bij deze verandering (Jeninga, 2008). De leerkracht heeft veel invloed op het gedrag van de leerlingen, bijvoorbeeld door het klassenmanagement, de manier van lesgeven en hoe het contact met de leerlingen is. Hieronder wordt per paragraaf beschreven hoe de leerkracht precies het gedrag positief kan beïnvloeden. In dit onderzoek is gekozen voor de hieronder beschreven factoren en wordt er niet verder ingegaan op de onderwijsinhoudelijke factoren.

2.2.1. Het klassenmanagement

Met het klassenmanagement wordt de organisatie van het onderwijs op groepsniveau bedoeld. Enkele onderdelen van het klassenmanagement zijn; de inrichting van het lokaal, de gedragsregels en de procedures. In deze paragraaf worden alleen boven genoemde onderdelen verder uitgewerkt, omdat in paragraaf 2.3 wordt ingegaan op de manier van lesgeven. Als eerste wordt er ingegaan op de inrichting van het lokaal.

De inrichting van het lokaal

Vanaf de start van het school jaar is het belangrijk hoe de leerkracht zijn klas inricht, dat heeft veel invloed op het gedrag van de leerlingen (Eichorn, 2011; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011). Belangrijk is dat de leerkracht ervoor zorgt dat de loopwegen praktisch en toegankelijk zijn voor de leerlingen. Daarnaast is het van belang dat het bureau van de leerkracht zo gesitueerd is dat de leerkracht vanaf het bureau zicht heeft over de hele groep. Door bij het inrichten van het klaslokaal rekening te houden met de eerder genoemde punten, zorgt de leerkracht ervoor dat een leerling vanaf zijn stoel de leerkracht en het bord kan zien en dat hij makkelijk naar de deur kan lopen. Op die manier wordt het voor de leerling eenvoudiger gemaakt om het gewenste gedrag te laten zien.

Gedragsregels en procedures

Gedragsregels en procedures hebben grote invloed op het gedrag van de leerlingen. Wanneer een leerkracht het gewenste gedrag wil stimuleren, moet hij ervoor zorgen dat de gedragsregels en de procedures voor de leerlingen duidelijk zijn (Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011; Eichorn, 2011). Dat kan hij doen door de gedragsregels en procedures actief de leerlingen aan te leren door middel van bijvoorbeeld een rollenspel. Wanneer een leerkracht één regel een week lang centraal stelt en daarbij dagelijks deze regel behandelt door het de leerlingen uit te laten spelen, met de leerlingen erover te praten, erover te werken, enzovoort leren de leerlingen deze regel heel bewust (Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011; Eichorn, 2011).

Om ervoor te zorgen de leerlingen zich goed aan de gedragsregels en procedures houden is het van belang dat de leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor deze regels en procedures. Die verantwoordelijkheid kan de leerkracht bevorderen door samen met de leerlingen de regels en procedures op te stellen, zo worden deze ook een product van de leerlingen (Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011). Om de verantwoordelijkheid van de leerlingen zichtbaar te maken, kan de leerkracht een soort contract opstellen waarin de gedragsregels en procedures van de groep staan beschreven. Dit contract wordt dan door de leerlingen ondertekend en zichtbaar in de klas opgehangen (Marzano, 2008).

Het is tevens belangrijk dat de regels vanuit het gewenste gedrag worden opgesteld, dus uitgaande van wat er van de leerling wordt verwacht (Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011). Wanneer de regels zijn opgesteld vanuit wat de leerlingen niet mogen, weten de leerlingen niet wat er wel van ze verwacht wordt. Deze niet-regels kunnen er ook voor zorgen dat leerlingen juist het ongewenste gedrag laten zien, doordat ze het gevoel krijgen dat ze niets mogen (Eichorn, 2011).

2.2.2 Contact met de leerlingen

In het contact met de leerlingen is het belangrijk dat de leerkracht rekening houdt met de drie basisbehoeften van de leerlingen. Volgens Bos en Stevens (2010) heeft ieder mens drie psychologische basisbehoeften: behoefte aan relatie, behoefte aan autonomie en behoefte aan competentie. Bos en Stevens zeggen dat een kind pas tot optimale ontwikkeling komt wanneer de leerkracht rekening houdt met deze drie basisbehoeften. Wordt er aan al deze basisbehoeften voldaan, dan is er motivatie, welbevinden, inzet en zin in leren (Bos & Stevens, 2010). In de volgende paragrafen worden de basisbehoeften apart behandeld.

Relatie

Relatie is de behoefte aan genegenheid, acceptatie en liefde. De leerling wil graag gezien, gehoord en begrepen worden door de leerkracht en de medeleerlingen. Het is belangrijk dat de leerkracht actief werkt aan de relatie tussen hem en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling (Dijkstra 1999). Een goede relatie tussen de leerkracht en de leerlingen heeft een positieve invloed op het gedrag van de leerlingen. Daarbij is het belangrijk wat de leerkracht doet naar de leerlingen toe in plaats van wat hij voelt ten opzichte van de leerlingen. Leerlingen kunnen niet zien wat de leerkracht voelt, maar wel wat de leerkracht doet. De leerkracht bouwt een goede relatie op door een goed klassenmanagement zoals; gedragsregels en procedures die duidelijk zijn en de inrichting van het lokaal (zie vorige alinea's). Daarnaast is de houding van de leerkracht ten opzichte van de leerling belangrijk. Een open en nieuwsgierige houding van de leerkracht is een voorwaarde om een goede relatie met de leerling op te kunnen bouwen (Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Lever, 2011).

Essentieel voor een goede relatie is dat de leerkracht alle leerlingen gelijkwaardig behandelt en dezelfde aandacht geeft. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten meer positieve aandacht en meer beurtten geven aan leerlingen die het gewenste gedrag vertonen en cognitief goed presteren. Het gedrag van deze leerlingen wordt positief beïnvloed door de leerkrachten, de leerlingen vertonen vaker het gewenste gedrag en hun cognitieve prestaties worden hoger (Sutherland & Oswald, 2005). Een leerkracht die ervoor zorgt de interesses van de leerlingen afzonderlijk te kennen, is nieuwsgierig naar zijn leerlingen. Hij kan dit bereiken door bijvoorbeeld persoonlijke gesprekken te voeren met de leerlingen of door ze goed te observeren. Door de interesses van de leerlingen te weten, kan hij beter aansluiten bij de behoeften van de leerlingen (Marzano, 2008).

De interactie tussen de leerkracht en de leerlingen is van groot belang bij het vormen van een goede relatie. Leerlingen willen graag een leerkracht die voorspelbaar is en dat kan bereikt worden door eenduidig en concreet te communiceren (Bos & Stevens, 2010; Golly & Sprague, 2011). Met concrete communicatie wordt bedoeld dat de leerkracht duidelijk zegt wat hij bedoelt. Als een leerling met een gum speelt terwijl de leerkracht wil dat de leerling naar hem kijkt, kan de leerkracht daar op twee manieren iets over zeggen.

“Is jouw gum zo interessant?”

“Leg jij je gum maar terug in je etui en kijk naar mij”

De eerste opmerking is onduidelijk en de leerling zal niet altijd direct begrijpen wat de leerkracht bedoelt. De tweede opmerking is duidelijk en concreet. De leerling weet precies welk gedrag de leerkracht van hem wenst en hij krijgt de gelegenheid om dit gedrag te kunnen vertonen.

De leerkracht is ook voorspelbaar wanneer hij benoemt wat hij doet, de leerlingen kunnen hem dan beter volgen. Een voorbeeld hiervan is; een leerkracht die tijdens de instructie ineens naar de gang loopt, roept bij de leerlingen verwarring en verbazing op. Wanneer dezelfde leerkracht tegen de leerlingen zegt dat hij even iets uit de gang moet pakken wat hij nodig heeft voor zijn instructie, is hij voorspelbaar voor de leerlingen en wekt hij hun interesse. Gevolg hiervan is dat de kinderen sneller geneigd zijn om actief aan de les deel te nemen (Bos & Stevens, 2010).

Daarnaast is het bepalend voor de relatie tussen de leerkracht en de leerling hoe de leerkracht reageert wanneer een leerling een fout antwoord geeft op een vraag van de leerkracht. Een leerkracht die focust op wat de leerling wel goed zegt en daar op ingaat, geeft de leerling meer zelfvertrouwen. Belangrijk is dat de leerkracht luistert naar wat een leerling zegt en eventueel de

vraag nog een keer uitlegt. Ook is het van belang dat de leerkracht ervoor zorgt dat andere leerlingen niet de kans krijgen om negatief te reageren op het foute antwoord. Hij kan dat door van tevoren af te spreken dat alleen positieve kritiek is toegestaan. De leerkracht is op deze manier bezig om de leerlingen zelfvertrouwen te geven, ze actief mee te laten doen aan de les en ze veilig te laten voelen in de groep (Marzano, 2008).

Voor de interactie op groepsniveau is het belangrijk dat de leerkracht zorgt voor oogcontact met de hele groep, dat kan hij doen door zich regelmatig door de klas te bewegen. Hij moet goed kijken en luisteren naar de leerlingen en regelmatig positief reageren op de leerlingen door bijvoorbeeld hen te bedanken voor hun ideeën of reacties. Belangrijk is om alle leerlingen te betrekken bij de les, dat kan de leerkracht doen door hen aan te moedigen om mee te doen aan de discussie (Marzano, 2008).

Autonomie

Bij autonomie gaat het om de behoefte aan zelfstandigheid van de leerlingen. Het streven naar een eigen aandeel in hun leren en in hun ontwikkeling. Dat kan door zelf beslissingen te nemen of zelf verantwoordelijk zijn (Bos & Stevens, 2010).

De leerkracht kan tegemoet komen aan de behoefte aan autonomie door de leerlingen zelfstandig te laten werken. Dit kan hij doen door de leerlingen een activiteit te laten kiezen door middel van een planbord of door weektaakformulieren (van de Wolf & van Beukering, 2011). Ook kan de leerkracht de leerlingen betrekken bij het plannen van het klassenmanagement, door ze te laten meehelpen bij het opstellen van regels en routines (Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011). Een leerkracht die open staat voor ideeën en meningen van zijn leerlingen bevordert de autonomie van de leerlingen.

Leerkrachten die rekening houden met de behoefte aan autonomie van de leerlingen, hebben positieve invloed op het gedrag van de leerlingen. De leerlingen zijn gemotiveerder en actiever betrokken bij de groepsactiviteiten, daardoor zullen ze sneller en vaker het gewenste gedrag vertonen.

Competentie

De behoefte aan competentie is de ervaring van zelfvertrouwen in het eigen kunnen en kennen. De leerkracht kan dit bevorderen door de leerling complimenten te geven wanneer hij het goed doet, Lever (2011) noemt dit "Catch them being good". De leerkracht kan de leerling meer zelfvertrouwen geven door positieve feedback te geven op het werk en op het gedrag van de leerling. Om de leerling een meer competent gevoel te geven kan de leerkracht laat merken dat hij hoge maar ook realistische verwachtingen van de leerling heeft. De leerling krijgt een positief zelfbeeld wanneer de leerkracht ervoor zorgt dat de leerling succeservaringen kan op doen (Pameijer, van Beukering, Schulpen & van de Veire, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Marzano, 2008; Jeninga, 2008; van der Ploeg, 2007; Bos & Stevens, 2010).

2.2.3 De invloed van de leerkrachten op de Fontein

Het team van de Fontein werkt met gedragsregels die opgesteld zijn door enkele leerkrachten en de directeur deze regels worden per mail naar alle leerkrachten gestuurd. Iedere twee weken krijgen de leerkrachten een nieuwe regel die dan in de groep moet worden aangeleerd. De regel wordt in de klas opgehangen en er wordt een exemplaar in de hal opgehangen. De leerlingen en zelfs niet alle leerkrachten zijn niet betrokken bij het opstellen van de regels. Het kan zijn dat de leerlingen en sommige leerkrachten zich daardoor niet verantwoordelijk gaan voelen voor deze regels. Dat zou kunnen betekenen dat zij zich minder goed aan de regels gaan houden.

In de kleuterbouw worden regels en procedures methodisch aangeleerd. Op de Fontein wordt er in de kleutergroepen gewerkt vanuit de methode Piramide, in het eerste thema van ieder schooljaar staan de procedures van de groep centraal. Er worden lessen aangeboden over hoe de leerlingen moeten opruimen en wat de procedures van het toiletbezoek zijn. In de hogere groepen worden regels en procedures niet standaard volgens een methode aangeboden, maar worden deze op

initiatief van de leerkracht aangeboden. Vanuit de directie is hier geen aansturing op en is het dus onduidelijk in hoeverre de leerkrachten de gedragsregels en procedures structureel aanleren. De pleinregels van de Fontein geven aan wat de leerlingen niet mogen op het schoolplein zoals; de leerlingen mogen geen ruzie maken. De pleinwachters en de TMO medewerkers geven regelmatig aan dat de kinderen niet met elkaar spelen en veel ruzie maken. De leerlingen willen niet naar de pleinwachters/TMO medewerkers luisteren. De oorzaak van het ongewenste gedrag zou, volgens de literatuur gezocht kunnen worden in de formulering van de regels. De groepsregels zijn wel vanuit het gewenste gedrag opgesteld, in hoeverre de leerlingen zich aan deze regels houden is nog niet bekend, omdat de regels pas vernieuwd zijn.

2.3 Handelingsgericht werken

In de vorige paragraaf is beschreven op welke manier de leerkracht invloed heeft op het gedrag van de leerling. Er is ingegaan op het klassenmanagement en op het contact tussen de leerkracht en leerling. Van der Wolf en van Beukering (2011) zijn van mening dat ook goed onderwijs zorgt voor gewenst gedrag bij de leerlingen. Een manier om tot goed onderwijs te komen is handelingsgericht werken (HGW). Dit is een systematische manier van werken, die gebaseerd is op de volgende zes uitgangspunten van handelingsgerichte diagnostiek (HGD);

1. De onderwijsbehoeften van de leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten en de ouders staan centraal.
2. De werkwijze is systematisch en transparant.
3. Het doelgericht werken en het geven van haalbare adviezen.
4. Vanuit een transactioneel kader werken.
5. Een constructieve samenwerking tussen; leerkrachten, Ondersteuningsteam, leerling, ouders, Onderwijs Begeleiding Dienst en het Samenwerkingsverband.
6. De positieve aspecten van de leerling, de leerkracht het Ondersteuningsteam en de ouder zijn van groot belang

Pameijer, van Beukering, Schulp en van de Veire (2008) beschrijven de kern van HGW als volgt: *“Het gaat erom wat dit kind van deze ouders, in deze klas bij deze leerkracht op deze school voor de komende periode nodig heeft”*. HGD en HGW kunnen een goede bijdrage leveren bij het stimuleren van het gewenste gedrag, ook is het een goede manier om oplossingsgericht met probleemgedrag om te gaan. Deze manier van werken zorgt voor een goede samenwerking met de ouders en dat is essentieel bij het positief beïnvloeden van het gedrag van de leerlingen.

In de volgende paragrafen worden de uitgangspunten beschreven.

2.3.1 De onderwijsbehoeften.

HGW is gebaseerd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Belangrijk is welke benadering, welke aanpak en welke instructie de leerling nodig heeft om een bepaald leerdoel te bereiken. Daarbij moet ervoor gezorgd worden dat de positieve aspecten worden versterkt en dat er gezocht wordt naar een aanpak die werkt. De factoren die een probleem in stand houden moeten worden weggenomen of worden afgezwakt. Het accent ligt op de mogelijkheden van de leerlingen, dit vergt een positieve houding van de leerkracht (Pameijer et al, 2008). De leerkracht moet zich richten op wat een leerling kan in plaats van wat een leerling niet kan.

De onderwijsbehoeften zijn gericht op de leerdoelen van de vak- en vormingsgebieden, op sociaal-emotionele en werkhoudingsaspecten. De leerkrachten krijgen door middel van de onderwijsbehoeften aanknopingspunten voor de volgende onderwijsgebieden; de pedagogische en de didactische aanpak, de omgang met de klasgenoten en de inrichting van de onderwijsomgeving zoals; groepsvorming, klassenmanagement, indeling van het lokaal en dergelijke (Pameijer et al, 2008).

De leerkracht bepaalt de onderwijsbehoeften van de leerlingen aan de hand van observaties, gesprekken met de leerling, zijn ouders, de intern begeleider (ib-er) en met de collega leerkrachten. Daarnaast haalt de leerkracht informatie uit toetsen, het leerlingvolgsysteem en uit het leerlingendossier.

Om rekening te kunnen houden met de onderwijsbehoeften van de leerlingen, hebben de leerkrachten bepaalde ondersteuningsbehoeften. De ib-er gaat samen met de leerkracht bespreken wat hij nodig heeft om voor de leerling het gewenste onderwijs te kunnen bieden. Er wordt gekeken naar welke begeleiding wenselijk is en welke begeleiding haalbaar is. Ook de ouders van de leerlingen hebben ondersteuningsbehoeften waar rekening mee wordt gehouden. De school moet op de hoogte zijn van hun verwachting, hun vragen ten opzichte van hun kind. Wat hebben de ouders nodig om hun kind te kunnen ondersteunen? Wat is voor de ouders haalbaar en waar hebben ze ondersteuning bij nodig?

Dus om ervoor te kunnen zorgen dat een leerling het onderwijs krijgt waar hij behoefte aan heeft, is het belangrijk om rekening te houden met de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht en de ouders (Pameijer et al, 2008).

2.3.2 Een systematische en transparante werkwijze.

HGW gebeurt planmatig, stap-voor-stap en transparant, door gebruik te maken van formulieren en checklists. Op deze manier wordt er informatie over de leerling en zijn omgeving verzameld. Formulieren en checklists worden zo gemaakt dat deze passen in de zorgstructuur van de school. Wanneer de leerkracht samen met de ouders en de leerling het formulier invult, kan het dienen als verslaglegging. De school werkt op deze manier transparant naar de ouders en de leerling toe, wat ervoor zorgt dat de school ook relevante informatie heeft van de leerling en zijn omgeving (Pameijer et al, 2008).

Voor het verzamelen van leerling gegevens is het belangrijk dat de school gebruik maakt van toetsen en vragenlijsten volgens de uitgangspunten; objectiviteit, betrouwbaarheid, goede normering en validiteit.

Binnen het HGW wordt ernaar gestreefd “verantwoorde kennis” toe te passen. Scholen kunnen werken met “*evidence-based*” methoden en materialen, waarvan de effectiviteit wetenschappelijk is bewezen. “*Evidence-based*” kan er toe bijdragen dat leerkrachten, directies en intern begeleiders meer gaan reflecteren op de effectiviteit van deze methoden en materialen (Pameijer et al, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011). Dit komt doordat scholen vaak kritisch zijn ten opzichte van wetenschappelijk bewezen kennis, zij vragen zich af of het ook effectief is op hun school. De methoden of de materialen zijn vaak ontwikkeld op een universiteit of op een school ergens anders dan hun eigen school (Pameijer et al, 2008).

2.3.3 Doelgericht werken

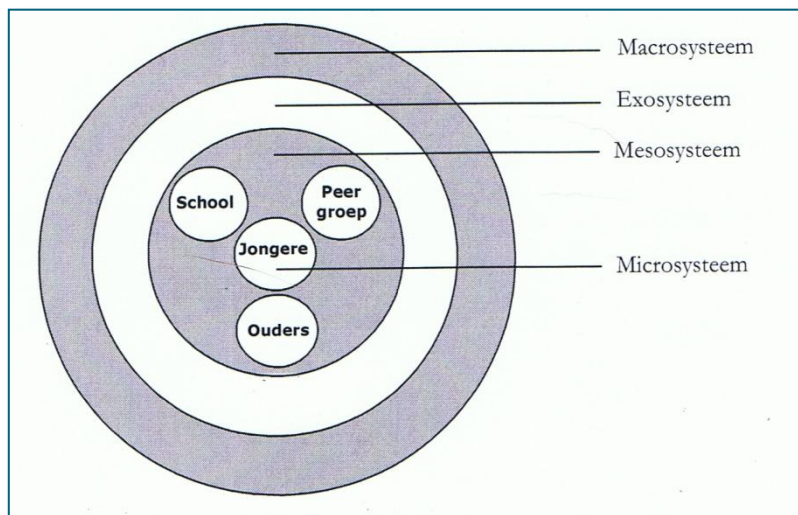
HGD en HGW werken beide doelgericht, bij HGD wordt naar een voor de leerkracht wenselijk en bruikbaar advies gewerkt. Er wordt informatie verzameld die nodig is om te adviseren, bij traditionele diagnostiek wordt alle aanwezige informatie verzameld om zo alles van de leerling te weten. Het advies uit traditionele diagnostiek is vaak voor leerkrachten en ouders te globaal en daardoor niet of nauwelijks uitvoerbaar (Pameijer & van Beukering, 2007).

Bij HGW wordt naar een bepaald leerdoel van de leerlingen gewerkt, daarbij wordt er gelet op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten en ouders. Deze doelgerichte manier van werken is heel goed te hanteren bij het positief beïnvloeden van het gedrag van de leerlingen. Doelgericht of oplossingsgericht werken zorgt ervoor dat er naar de kansen van een leerling wordt gekeken en niet naar de problemen, dit biedt mogelijkheden om veranderingen in werk te zetten (Furman, 2004; Durrant, 2012).

2.3.4 Transactioneel kader

De leerling wordt door HGW en HGD HGW en HGD hebben zich laten inspireren door het ecologische model van Bronfenbrenner en het transactionele model van Sameroff (Pameijer & van Beukering, 2007)

Bronfenbrenner(1998) gaat er in zijn model vanuit dat de ontwikkeling van een kind wordt beïnvloed door mensen om hem heen, gebeurtenissen die hij meemaakt en ontwikkelingen in zijn omgeving. Bronfenbrenner onderscheidt vier verschillende systemen; het microsysteem, het mesosysteem, het exosysteem en het macrosysteem (zie figuur 1)



Figuur 1: Ecologisch model naar Bronfenbrenner(1979)

De directe omgeving van het kind, zoals het gezin en de school bevinden zich in het microsysteem, het mesosysteem wordt gezien als de relaties van het moment waarin het kind zich dan bevindt, bijvoorbeeld de interacties met vrienden. Onder het exosysteem vallen de kenmerken van de buurt waarin het kind woont en tot slot het macrosysteem dat is de cultuur of de subcultuur waar het kind onderdeel van is (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Samerhoff stelt in zijn transactionele model dat opvoeder en kind op een dynamische wijze elkaar beïnvloeden en op elkaar inwerken. De interactie tussen de opvoeder en het kind wordt weer beïnvloed door een breder sociale context. Volgens dit model zijn de opvoeder, het kind en de omgeving de belangrijkste factoren binnen een opvoedingssituatie (Bakker, 2001).

In het HGW en HGD wordt, net als in de bovengenoemde modellen, de leerling niet los gezien van zijn omgeving; de leerkracht, de ouders, de medeleerlingen en het onderwijsaanbod. Wanneer een leerling een leer- of gedragsprobleem heeft, wordt volgens Pameijer et al (2008) het volgende vanuit het transactioneel kader geformuleerd; *“Waarom heeft dit kind uit dit gezin, in deze school, met deze leerkracht en deze medeleerlingen, de gesignaleerde problemen? Hoe kunnen wij dat goed aanpakken?”* (blz. 24). De kindkenmerken, kenmerken van de onderwijsleersituatie en de opvoedingssituatie zijn dus van belang bij de aanpak van leer- en gedragsproblemen. Deze factoren vormen ook het uitgangspunt bij het formuleren van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

2.3.5 Constructief samenwerken

Om te kunnen werken vanuit een transactioneel kader is de samenwerking tussen de school en de ouders van belang. De school gaat in gesprek met de ouders over de vragen, zorgen en verwachtingen rondom de leerling. Binnen deze samenwerking is het belangrijk dat de leerkracht gezien wordt als de onderwijsprofessional en de ouders als de ervaringsdeskundigen, zij kennen de leerling het beste en het langste. Door deze constructieve samenwerking kunnen de onderwijsbehoeften van de leerling beter worden geformuleerd en worden de

ondersteuningsbehoeften van de ouders duidelijk (Pameijer et al, 2008; Pameijer & van Beukering, 2007).

Voor het stimuleren van het gewenste gedrag is de samenwerking tussen de school en ouders van groot belang. Wanneer ouders op de hoogte zijn van de visie en de doelen van de school, zullen zij sneller geneigd zijn om het gewenste gedrag van hun kind te stimuleren (Marzano, 2008; Golly & Sprague, 2011).

2.3.6 Positieve kenmerken

Aandacht voor positieve aspecten bij leer- en gedragsproblemen zorgt voor oplossingen en mogelijkheden. Leerkrachten krijgen een positieve houding ten opzichte van de leerlingen, wat het gedrag van de leerling positief beïnvloed. Dit gedrag beïnvloedt op zijn beurt weer positief het leren van de leerling.

In contacten tussen de school en de ouders is het goed om de positieve kenmerken van de leerling te benoemen. Ouders zullen hierdoor een open houding krijgen naar de school toe en zullen sneller bereid zijn om met de school samen te werken (Pameijer et al, 2008; Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Senge, Cambron- McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2008; Golly & Sprague, 2011).

2.3.7 Hoe handelingsgericht wordt er op de Fontein gewerkt?

Op de Fontein wordt sinds drie jaar op deze manier gewerkt, de leerkrachten maken twee keer per jaar een groepsplan, dat naar aanleiding van de onderwijsbehoeften van de leerlingen wordt opgesteld. Het HGW is nog niet helemaal grondig ingevoerd, het is nog in ontwikkeling, zo wordt er door de meeste leerkrachten nog snel gekeken naar de beperkingen van leerlingen in plaats van de mogelijkheden

2.4 De invloed die SWPBS op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein kan hebben

Probleemgedrag structureel veranderen in gewenst gedrag vraagt om een effectieve aanpak van de school. Er zijn veel efficiënte strategieën ontwikkeld. De meeste benaderingen echter missen de geïntegreerde benadering waarbij de individuele leerling, de groep en de school als geheel betrokken zijn. Uit onderzoek is gebleken dat een totaalbenadering, schoolbreed, doelmatig is (Walker et al, 1996) SWPBS is zo'n totaalbenadering waarbij het doel is: "De leerprestaties verbeteren en een gezonde sociale omgeving voor de schooljeugd van alle leeftijden scheppen, die het leren bevordert". Dit praktijkonderzoek zal na inzet van SWPBS, uitwijzen of het ook het gewenste effect heeft op het gedrag van leerlingen van de Fontein.

2.4.1 Welke aanpak werkt effectief voor gewenst gedrag?

Om gewenst gedrag te bewerkstelligen is het van belang dat er goed pedagogisch en didactisch onderwijs gegeven wordt. Essentiële factoren daarbij zijn een adequate instructie, een uitdagende leeromgeving en een positieve basishouding van de leerkracht in het omgaan met verschillen binnen de groep. Een groot gedeelte (80%) van de leerlingen gedijt daar goed bij (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) Een klein gedeelte (15 %) van de leerlingen behoort bij de risicoleerlingen. Om ervoor te zorgen dat ook deze leerlingen adaptief onderwijs krijgen zullen leerkrachten handelingsgericht moeten kunnen werken. Dit kan hij/zij vaak niet alleen, hiervoor is steun op schoolniveau nodig waarbij de verantwoordelijkheid schoolbreed is. Het kleinste gedeelte (5%) van de leerlingen tenslotte, heeft een gediagnosticeerde stoornis, deze groep heeft intensieve zorg nodig waarvoor de leerkracht ondersteuning dient te krijgen van een team van interne en externe specialisten, zoals de I.B.er, schoolmaatschappelijk werker, orthopedagoog of schoolarts. Om aan ondersteuningsbehoeften van de ouders tegemoet te komen is een nauwe samenwerking tussen school, ouders en zorgspecialisten van groot belang.

Om het gewenste gedrag te stimuleren binnen de Fontein is het noodzakelijk om op zoek te gaan naar een schoolbreed programma waarbij er een nauwe samenwerking is tussen en een eenduidige aanpak is onder alle volwassenen die bij de leerling betrokken zijn.

Van Lieshout (2002) zegt dat bij de aanpak van gedrag de nadruk moet liggen op gewenst gedrag, probeer straf te voorkomen door gewenst gedrag extra te oefenen.

Uit literatuurstudie van Goei en Kleijnen (2009) blijkt dat verschillende bronnen (Sørlie & Ogden, 2007; Muscott en collega's, 2004) erop wijzen dat brede en gelaagde arrangementen het meest effectief zijn voor zowel reguliere leerlingen als leerlingen met speciale zorgbehoeften. Onder gelaagd wordt verstaan dat het een handelingsrepertoire betreft op 3 niveaus dat de leraar dan wel de school kan inzetten voor a. alle leerlingen, b. risicoleerlingen en c. geïndiceerde leerlingen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Schoolbrede onderwijszorgarrangementen geven de leraar *tools* in handen. Door middel van deze *tools* kunnen leerkrachten meer zelfvertrouwen, kennis en vaardigheden ontwikkelen die de handelingsbekwaamheid zal bevorderen (Goei & Kleijnen, 2009; Onderwijsraad, 2010)

Verder kenmerken brede onderwijsarrangementen zich door drie aspecten:

De totstandkoming van gewenst gedrag beperkt zich niet tot in de klas maar ook de schoolorganisatie, de zorgstructuur en het team worden erbij betrokken.

Het is gericht op de alle leerlingen

Er is een nauwe samenwerking tussen ouders en school om het gewenste gedrag te stimuleren (Goei & Kleijnen, 2009) Onderzoek heeft aangetoond dat een goede band tussen ouders en school bijdraagt aan de ontwikkeling van het kind. Het is essentieel om de wederzijdse verwachtingen op elkaar af te stemmen en respect voor elkaars situatie en standpunten te hebben (van der Wolf en Beukering, 2009, Marzano, 2008, Pameijer et al, 2008; Golly & Sprague, 2011))

Onderzoek (Sprague et al., 2001; Metzler, Biglan, Rusby & Sprague, 2001) heeft uitgewezen dat School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) is een succesvol voorbeeld is van een aanpak die aan de kenmerken van meest effectieve programma's zoals omschreven door Sørlie & Ogden (2007) voldoet. SWPBS is in de Verenigde Staten al een beproefde aanpak die op meer dan 90.000 scholen geïmplementeerd is (Horner, 2009) Binnen Europa is Noorwegen de koploper als 't gaat om de inzet van SWPBS maar ook in landen als Duitsland, Frankrijk en sinds een paar jaar ook Nederland wordt deze aanpak verkend.

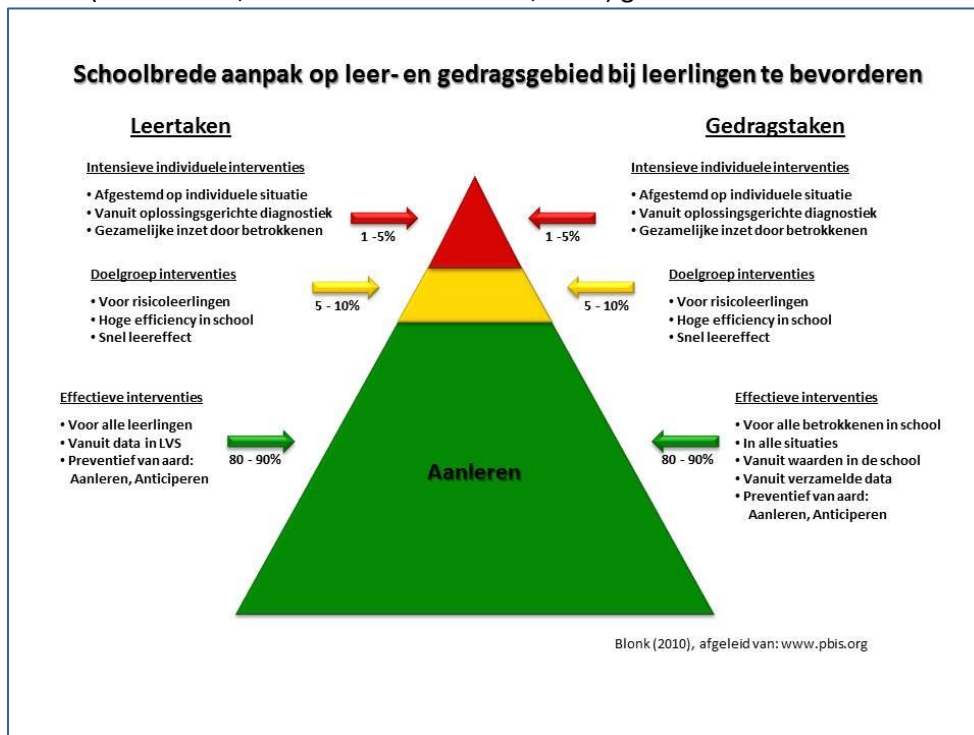
2.4.2 Theoretische achtergrond SWPBS

De uitgangspunten van SWPBS zijn gebaseerd op een aantal principes uit theorieën, stromingen en methodieken die al veelvuldig gebruikt worden in het onderwijs. Te denken valt aan de systeemtheorie, sociale leertheorie, handelingsgericht werken (Lewis en Sugai, 1999; Lindsey, 1992; Pameijer, Van Beukering en de Lange, 2009), oplossingsgericht werken (Cauffman en Van Dijk, 2009) en het transactionele model (zoals uitgebreid beschreven is in paragraaf 2.3.4); in dit model wordt verondersteld dat zowel kindkenmerken als de omgeving elkaar beïnvloeden als gevolg van de interactie. Jeninga (2008) noemt deze theorie: het ecologisch model.

2.4.3 Uitgangspunten SWPBS

"School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) is een schoolbrede aanpak gericht op het creëren van een positief schoolklimaat, zodat het leren wordt bevorderd en gedragsproblemen worden voorkomen. De basis van SWPBS wordt gevormd door kernwaarden die door de school zijn benoemd en schoolbreed worden uitgedragen. Op een SWPBS-school worden systematisch data over leerlingen verzameld en gebruikt. Een SWPBS-school werkt nauw samen met ouders en met instellingen rond de school, zoals instellingen voor jeugdzorg" (Aarse, De Bruïne & Baars, 2011 in Zorgbreed)

Als schoolbreed onderwijsarrangement gaat SWPBS uit van drie niveaus (*tiers*), die terug te vinden zijn in de piramide (zoals zichtbaar in figuur 2) die hierbij de basis vormt, ook wel het Three-tiered Model (Greenwood, Kratochwill & Clements, 2008) genoemd.



Figuur 2: "Schoolbrede aanpak van SWPBS", Blonk(2010), afgeleid van www.pbis.org

In niveau 1 (het groene deel) van de piramide zijn de interventies te vinden voor alle leerlingen waaronder de 80 % die zich normaal ontwikkelen.

Niveau 2 (het gele gedeelte) van de piramide bevat interventies voor risicoleerlingen (10-15 %). Deze leerlingen vertonen beginnend probleemgedrag.

Niveau 3 (het rode deel) tenslotte is gericht op kinderen met ernstige gedragsproblemen, vaak gediagnosticeerd. Voor deze groep is naast de schoolbrede SWPBS structuur ook een intensievere vorm van externe hulp nodig.

SWPBS is geen, tot in detail, uitgewerkte methode maar de school kan vanuit haar eigen visie invulling geven aan de pijlers waar SWPBS voor staat (Nelen, 2010). De implementatie wordt mogelijk gemaakt door een speciaal PBS-team waarin de directeur, een afvaardiging van leerkracht en onderwijsondersteunend personeel en vaak ook ouders en andere bij de school betrokken personen zitting hebben. De vijf pijlers van SWPBS zijn samengevat als volgt: (Nelen, 2010)

1. Schoolbrede aanpak: schoolbreed sociale vaardigheden en sociaal gedrag aanleren vanuit de schoolbreed gedragen kernprincipes (wees veilig, wees respectvol, wees verantwoordelijk) en vanuit deze principes heldere regels voor het daadwerkelijke gedrag binnen de schoolse setting formuleren.

2. Preventie: Door gewenst gedrag regelmatig te oefenen, zowel in de klas als in de gangen en op het plein wordt preventief omgegaan met gedragsproblemen. Volgens van Lieshout (2002) is de beste aanpak voor het aanleren van gedrag veel herhalen, inprogrammeren, voorzeggen en uitleggen.

3. Positieve benadering en het onderwijzen van verwachtingen: positief gedrag wordt duidelijk bekrachtigd bijvoorbeeld door vier complimenten tegenover één waarschuwing te geven.

4. Data-driven decision making: Tweemaal per jaar via de SWPBS monitor (gedrags)gegevens verzamelen op leerling-, klas- en schoolniveau en deze gegevens gebruiken om SWPBS bij te sturen. "Precies kijken wat er gebeurt en dat in kaart brengen zodat je gericht actie kunt ondernemen" (Hemels, 2010)

5. Samenwerking met ouders en ketenpartners: De betrokkenheid van ouder is van groot belang bij de aanpak van gedrag. Vooral als ouders van kinderen met milde of ernstige gedragsproblemen

actief betrokken zijn, blijken de interventies meer succes te hebben (Goei & Kleijnen, 2009; Onderwijsraad, 2010; Marzano, 2008). Ook Muscott, Szczesiul, Berk, Staub, Hoover, & Perry-Chisholm, (2008) benadrukken dat de betrokkenheid van ouders meebouwt aan een sterkere school. Tevens zijn zorgspecialisten of intern begeleiders actief lid van het SWPBS-team zodat het mogelijk is om snel zorg op maat in werking te zetten. De zorgmedewerker/i.b.er kent de aanpak en uitgangspunten van SWPBS en houdt de school op de hoogte van de hulp die de leerling krijgt en de afspraken die zijn gemaakt met de ouders over de begeleiding van hun kind.

Uit bovenstaande uitgangspunten kan geconcludeerd worden dat met SWPBS een veilig, voorspelbaar schoolklimaat gecreëerd kan worden. Kinderen weten precies wat er van hen verwacht wordt. Het verzamelen van data schept duidelijkheid voor alle betrokkenen. Bij de uitvoering van PBS is sprake van gezamenlijke verantwoordelijkheid. PBS biedt een heel gestructureerde aanpak van gedrag en gedragsproblemen. Kortom het lijkt een effectieve vorm voor het bevorderen van gewenst gedrag. Nu gaat het erom om alle teamleden, ander personeel en ouders zover te krijgen dat ze mee willen werken. Uit onderzoek van diverse wetenschappers (Chitiyo en Wheeler (2009; Gutkin en Curtis, 2009; Erchul, DuPaul, Grissom, Vile Junod, Rosemary, Asha, Jitendra, Mannella en Volpe, 2007) blijkt dat de aanpak van gedrag succesvoller is als de leraar actief betrokken wordt in de totstandkoming ervan. Kortom, *evidence based* programma's kunnen effectief worden ingezet als de leraar een actieve rol vervult bij de implementatie.

3. OPZET ONDERZOEK

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het praktijkonderzoek beschreven. Het doel van dit onderzoek is antwoord te krijgen op de centrale vraagstellingen: *“Hoe kan er op de Fontein een handelingsgerichte leeromgeving worden gecreëerd waarbij de leerkrachten samen met de leerlingen en de ouders actief werken aan het stimuleren van gewenst gedrag en het minimaliseren van ongewenst gedrag op het schoolplein en wat kan SWPBS hierin betekenen?”*. In hoofdstuk 2 staat de theoretische verantwoording van het onderzoek beschreven, welke de basis vormt voor dit hoofdstuk.

In de uitvoerende fase van het onderzoek worden er digitaal verschillende vragenlijsten afgenomen bij de leerkrachten, ouders, leerlingen en pleinwachters. Daarnaast worden er video-opnames gemaakt in tien verschillende groepen. Tevens wordt aan de hand van aanwijzingen van Golly en Sprague (2011), voor een periode van vier weken SWPBS geïmplementeerd tijdens de ochtendpauze op het schoolplein van beide locaties, zodat de invloed van SWPBS kan worden onderzocht.

Voorafgaand aan deze implementatie krijgen de pleinwachters duidelijke instructies over de inhoud van SWPBS (deze worden beschreven in paragraaf 3.4) en worden ze gecoacht.

3.2 De doelgroep

Voor dit onderzoek worden gegevens ingewonnen bij alle leerkrachten (N=18) en de ouders (N=203) van de school. Daarnaast wordt er informatie verzameld bij een aantal leerlingen (N=60) van de groepen 4 t/m 8. Uit iedere groep worden drie leerlingen bevraagd, die door de leerkracht als rustig worden ervaren en drie die door de leerkracht als temperamentvol worden ervaren. De leerlingen die als rustig worden ervaren zijn leerlingen die met weinig tot geen aansturing het gewenste gedrag vertonen. De temperamentvolle leerlingen zijn de leerlingen die met veel aansturing het gewenste gedrag laten zien. Tevens wordt informatie ingewonnen bij pleinwachters (N=13) die tijdens de ochtendpauzes op beide locaties toezicht houden op het plein. Ook worden er observaties gemaakt aan de hand van *“De turflijst incidenten op het schoolplein”* van de leerlingen op het plein in Wielwijk (N=55) en in Krispijn (N=75).

3.3 De instrumenten

3.3.1 Literatuurstudie

Door literatuurstudie in hoofdstuk 2 wordt inzichtelijk welke factoren invloed hebben op het gedrag van kinderen. Daarnaast geeft deze studie duidelijkheid over de competenties van leerkrachten die van belang zijn om het gewenste gedrag bij leerlingen te stimuleren. Tevens geeft de literatuur inzicht in het handelingsgericht werken en in de aanpak van SWBPS. Voor dit instrument zijn beide onderzoekers verantwoordelijk, daarbij kan de volgende specificatie worden gemaakt; de hoofdstukken 2.1 en 2.4 zijn verzorgd door Annemarie Wierstra en de hoofdstukken 2.2 en 2.3 door Doetina Meijer.

3.3.2 Inventarisatie

Er wordt een inventarisatie gemaakt om in kaart te brengen welke methodes met betrekking tot gedrag op de Fontein gebruikt worden en op welke manier er data wordt verzameld. Daarnaast wordt er een inventarisatie gemaakt om inzicht te krijgen in de aanpak van gedrag en in welke mate er sprake is van een schoolbrede aanpak. Tot slot wordt er geïnventariseerd welke interventies er worden ingezet naar aanleiding van de verzamelde data. Voor dit instrument is Annemarie Wierstra verantwoordelijk.

3.3.3 Vragenlijsten en observaties

Voor het onderzoek worden verschillende vragenlijsten en observaties gebruikt. Hieronder worden deze beschreven genoemd met doel, verantwoordelijke onderzoeker en herkomst.

Vragenlijst voor de leerlingen van groep 4 t/m 8 temperamentvol – rustig(zie bijlage 1).

Uit deze vragenlijst komt naar voren hoe de leerlingen de betrokkenheid van de leerkrachten ervaren. Tevens wordt gemeten hoe de leerlingen ervaren in welke mate de leerkrachten rekening houden met hun basisbehoeften. Deze vragenlijst is zelfgemaakt op basis van de literatuurstudie en beide onderzoekers verzorgen dit instrument.

Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein(zie bijlage 2).

Aan de hand van deze vragenlijst wordt gemeten hoe de regels en procedures rondom gedrag gehandhaafd worden in de groepen. Daarnaast wordt in kaart gebracht in welke mate de leerkrachten rekening houden met de basisbehoeften van de leerlingen en hoe de methode “Kinderen en hun sociale talenten” wordt ervaren. Tevens worden de verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van de SWPBS aanpak inzichtelijk gemaakt. Deze vragenlijst is ontworpen op basis van de literatuurstudie en Doetina Meijer is verantwoordelijk voor dit instrument.

Vragenlijst voor de ouders van de Fontein(zie bijlage 3).

Het doel van deze vragenlijst is om inzicht te krijgen in hoe ouders denken over de aanpak van op de Fontein met betrekking tot het gedrag van de leerlingen. Daarnaast wordt het duidelijk welke rol de ouders daarin hebben. Dit instrument wordt verzorgd door Annemarie Wierstra en de vragenlijst is op basis van de literatuurstudie samen gesteld.

Observaties van leerkrachten met behulp van video-opnames(zie bijlage 4).

De video-opnames worden gescreend aan de hand van de kijkwijzer: “Succesvolle leraar communicatie” (Windesheim, 2006), om zo de interactie tussen de leerkrachten en de leerlingen in kaart te brengen. Tevens wordt dit instrument gebruikt om te bepalen in welke mate de leerkrachten rekening houden met de drie basisbehoeften (relatie, autonomie en competentie) van de leerlingen en hoe betrokken de leerkracht is naar de leerlingen toe. Dit instrument wordt verzorgd door beide onderzoekers.

Checklist voor toezicht op het schoolplein(zie bijlage 5).

Deze vragenlijst heeft als doel het inventariseren van de ervaringen van pleinwachters met leerlinggedrag en het grondig onderzoeken van pleinelementen die dit gedrag op een positieve/negatieve manier beïnvloeden. En wat de invloed van SWPBS hierop kan zijn. Dit instrument is zelfgemaakt aan de hand van “Checklist voor toezicht op algemene ruimtes” van Golly en Sprague (2011). Deze vragenlijst wordt op beide locaties twee maal afgenomen; één keer voor de implementatie van SWPBS en één keer na de implementatie.

Observatie aan de hand van “De turflijst incidenten op het schoolplein”(zie bijlage 6).

Het doel van deze turflijst is het inventariseren van aantal incidenten voor invoering van SWPBS en na invoering van SWPBS op het schoolplein tijdens de eerste pauze. De observaties worden twee maal op beide locaties uitgevoerd, één keer voor de implementatie van SWPBS en één keer na de implementatie. Beide onderzoekers verzorgen dit instrument.

Observatie aan de hand van “Checklist voor klassenconsultaties”(zie bijlage 7).

De doelstelling van dit instrument is het handelingsgericht werken van de leerkrachten ten aanzien van het gedrag van de leerlingen in kaart brengen. En hoe handelingsgericht de leeromgeving voor de leerlingen is. De checklist is gemaakt aan de hand van “Checklist voor klassenconsultaties” van Clijnen, A.J.H.M., Lange, S. de & Klerkx, J. (2007). Dit instrument wordt verzorgd door Doetina Meijer

3.4 Implementatie van SWPBS op het schoolplein

Voor dit onderdeel van het onderzoek wordt een presentatie op basis van hoofdstuk 8 “Actief toezicht houden in de openbare ruimtes” van Golly en Sprague (2011) gegeven aan de pleinwachters, die tijdens de ochtendpauze toezicht houden op het plein. In deze presentatie komen de volgende zaken aan de orde; de gedragsregels op het plein, interactie, belonen en sancties. De pleinwachters

wordt geleerd dat ze het gewenste gedrag direct moeten belonen door middel van een beloningskaartje. Ook wordt hen geleerd actief toezicht te houden, door zich te bewegen op het plein tussen de leerlingen en preventief aanwezig te zijn op de plaatsen waar regelmatig onrust begint. De pleinwachters leren op deze manier onrust te voorkomen. Iedere deelnemer ontvangt tijdens de presentatie een hand-out³ van de samenvatting van de presentatie en van de gedragsregels⁴. Daarnaast worden er posters met de gedragsregels duidelijk zichtbaar in school en bij het schoolplein opgehangen. Voor het beloningssysteem worden er beloningskaarten⁵ gemaakt, die door de pleinwachters worden uitgedeeld aan kinderen die het gewenste gedrag vertonen. Deze kaarten worden door de leerlingen ingevuld en verzameld door de pleinwachters. Wekelijks wordt uit deze kaarten een kaart getrokken van een willekeurige leerling. Deze leerling is daarmee de ster van de week en krijgt een passende prijs. In de hal komt een meter te hangen waarop de verdiende beloningskaarten worden bijgehouden. Bij een bepaald aantal kan een gezamenlijke prijs worden verdiend.

Tijdens de ochtendpauzes zijn de onderzoekers aanwezig op het schoolplein, om de pleinwachters te ondersteunen en noodzakelijke instructies te geven. Op de locatie Wielwijk zal Annemarie Wierstra aanwezig zijn tijdens de ochtendpauze en op de locatie Krispijn zal Doetina Meijer aanwezig zijn. Eén keer per week worden de bevindingen van SWPBS op het schoolplein geëvalueerd door de pleinwachters onder supervisie van de onderzoekers

3.5 Communicatie over het onderzoek

Tijdens een teambijeenkomst waarbij alle medewerkers van de Fontein aanwezig zijn, wordt het onderzoek uitgelegd. De leerkrachten en de pleinwachters krijgen het verzoek om een digitale vragenlijst die gemaild wordt in te vullen. De leerkrachten worden persoonlijk gevraagd om de leerlingen voor het onderzoek te selecteren. Daarnaast worden de leerkrachten persoonlijk benaderd voor de video-opnames in de groep.

De ouders worden geïnformeerd over de vragenlijst middels de nieuwsbrief, daarna ontvangen zij de vragenlijst per email.

³ Zie voor hand-out bijlage 8 en 9

⁴ Zie voor de gedragsregels bijlage 10

⁵ Zie voor de beloningskaarten bijlage 11

4. RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verschillende onderzoeksgegevens weergegeven. Dit gebeurt aan de hand van de onderzoeksvragen en de daarbij behorende deelvragen zoals die in hoofdstuk 1 zijn beschreven. Het hoofdstuk bestaat uit vijf paragrafen waarin achtereenvolgens een beschrijving wordt gegeven van de leerling factoren die invloed hebben op het gedrag, de invloed van leerkrachtgedrag op de leerlinggedrag, gedragsinterventies van de Fontein, de handelingsgerichte leeromgeving en dit hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf over de invloed van SWPBS op het pleingedrag van de leerlingen.

4.1 Factoren die van invloed zijn op het gedrag

In deze paragraaf wordt beschreven welke aspecten van invloed zijn op het gedrag van het kind. Hiervoor is literatuurstudie gedaan, tevens is er voor enkele paragrafen gebruik gemaakt van "Vragenlijst voor de leerlingen van groep 4 t/m 8" zoals in hoofdstuk 3 is beschreven.

4.1.1 Het gezin waar het kind deel van uitmaakt

Een kind gedijt het best als er sprake is van een omgeving waarbij kindvriendelijke discipline, voorspelbaarheid en het consequent toepassen van heldere regels met daarbij oprechte interesse voor het kind, betrokkenheid bij het kind en een adequate emotionele ondersteuning.

4.1.2 De sociaal culturele achtergrond

De invloed van het milieu waar een kind uitkomt kan een beschermende dan wel een risicofactor betekenen. De sociaal economische status (SES), die bepaald wordt door onder andere de opvoedstijl, woonomstandigheden en de mogelijkheden om vaardigheden te leren, is hierbij een belangrijke component. Ook de culturele achtergrond van de leerling kan bepalend zijn voor de mate waarin een kind zich aanpast op school. Een leerkracht die begrip toont voor de achtergrond van een kind kan een beschermende factor zijn.

4.1.3 Intelligentie en temperament

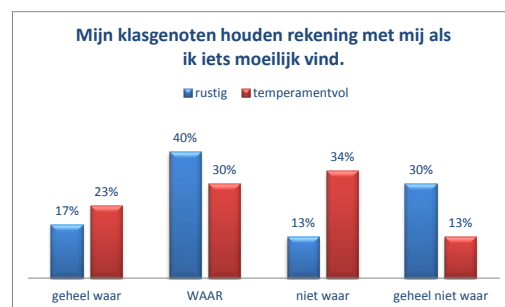
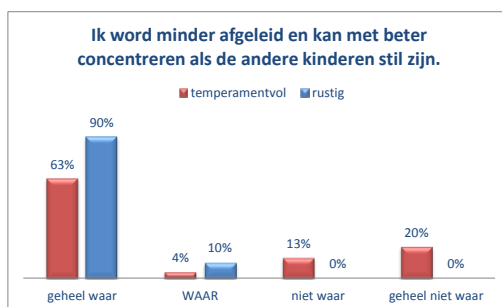
Volgens de literatuur hangen intelligentie en sociale cognitie nauw met elkaar samen. Jeninga (2008) stelt dat een kind met een gemiddelde of hoge intelligentie sociale situaties beter begrijpt en de verwachtingen van anderen beter kan interpreteren dan kinderen met een lage intelligentie. Het komt regelmatig voor dat deze laatste groep in sociale situaties op onbegrip stuit wat weer tot frustratie en stress kan leiden.

Over het temperament van een kind zijn in de literatuur verschillende opvattingen te vinden. Wat vast staat is dat het temperament van een kind zich al vanaf de babyperiode manifesteert en dat het zich in de loop van een mensenleven ontwikkelt. Hoe een bepaald temperament (makkelijk, moeilijk) tot uiting komt is volgens Mesman en Koot (2000) afhankelijk van de manier waarop het kind reageert op en omgaat met een ingrijpende gebeurtenis, zij beweren dat temperament reactief is. Rothbast (2003) daarentegen is van mening dat temperament ook regulerend kan zijn waarbij doelbewuste controle kenmerkend is. Deze controle ontwikkelt zich in de loop van de tijd en hier gaat dus een *protectieve* werking van uit.

4.1.4 Invloed van medeleerlingen op het gedrag van het kind

Ook dit aspect is onderzocht met behulp van literatuurstudie. Daarnaast zijn er resultaten uit de "Vragenlijst voor leerlingen van groep 4 t/m 8" gebruikt. Uit het item: *"Ik word minder afgeleid en kan me beter concentreren als de andere kinderen in de klas stil zijn"* blijkt dat het merendeel van beide onderzochte groepen het als positief ervaart wanneer hun omgeving rustig is (zie grafiek 1). Toch is het opvallend dat een derde (33%) van de temperamentvolle kinderen zich kennelijk niet

stoort als hun medeleerlingen niet stil zijn. Piaget (1932) heeft het over de ontwikkelingsopgave “decentratie” waarmee hij het vermogen van het kind om zich in de ander, in dit geval medeleerlingen, te verplaatsen, bedoelt. Uit literatuuronderzoek is gebleken dat een sociaal competent kind zowel met zijn eigen belangen rekening houdt als die van een ander en dit doet volgens de waarden en normen die in zijn samenleving gelden (Ten Dam e.a., 1999). Volgens Asher en Coie (1990) is het beheersen van de ontwikkelingsopgave “acceptatie door leeftijdsgenoten” van groot belang voor het latere functioneren van kinderen. Dit kan dus een protectieve werking hebben op het gedrag van een kind. Mist een kind echter het vermogen om zich in de ander te verplaatsen dan zal dit een belemmerende factor kunnen zijn in de sociale omgang met zijn medeleerlingen. Met het item “Mijn klasgenoten houden rekening met mij als ik iets moeilijk vind” wordt duidelijk dat zowel van de “rustige” kinderen, 53 %, als van de “temperamentvolle” leerlingen, 53 %, vindt dat klasgenoten er rekening mee houden als een kind iets moeilijk vindt, een kleine meerderheid dus. Blijft er 47 % (“rustige” leerlingen) en 47 % (“temperamentvolle” leerlingen) over die niet of helemaal niet vindt dat er rekening wordt gehouden met hen als ze iets moeilijk vinden (zie grafiek 2).



Grafiek 1&2: Vragen die de invloed van medeleerlingen op het gedrag zichtbaar maken (N=60, waarvan : 30 rustige en 30 temperamentvolle leerlingen)

Samenvattend kan gezegd worden dat de leerlingfactoren enerzijds protectief kunnen werken, anderzijds kunnen zij een belemmering vormen voor het leerlinggedrag. Volgens Van Beukering (2009) hoeven risicofactoren niet altijd tot problemen te leiden bij een leerling. Het aantal beschermende – en compenserende factoren kunnen het gewenste gedrag doen toenemen. Wat echter een interessantere vraag is, is welke factoren werkelijk te beïnvloeden zijn. Met betrekking tot de aanleg van het kind, het gezin en de sociaal-culturele achtergrond is er vanuit de positie van school weinig invloed uit te oefenen. Om tot gedragsverandering te komen is het veel meer van belang om, door middel van gesprekken met ouders, inzicht te krijgen in hun opvoedstijl en hier wellicht meer op één lijn te komen. Een goede samenwerking met ouders kan een positieve invloed hebben op de aanpak van gedragsverandering.

4.2 De invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen

Deze paragraaf beschrijft wat de invloed van het gedrag van de leerkracht op het gedrag van de leerlingen kan zijn. Deze invloed wordt aan de hand van de onderzoeksresultaten in de volgende onderdelen beschreven; de interactie tussen leerkracht en leerlingen, rekening houden met de basisbehoeften van de leerlingen en de competenties van de leerkrachten.

4.2.1 De interactie tussen leerkracht en leerlingen

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat bij de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen het van belang is dat de leerkracht concreet communiceert en dat hij voorspelbaar is. Van tien⁶ leerkrachten zijn er video-opnames gemaakt tijdens een les. De opnames duren ieder 20 minuten en de beelden zijn verwerkt aan de hand van de kijkwijzer “Succesvolle leraar communicatie” en de “Checklist voor

⁶ 3 leerkrachten (LK) van groep 1 / 2, 2 LK van groep 3, 1 LK van groep 4, 1 LK van groep 5, 1 LK van groep 6, 1 LK van groep 5/6 en 1 LK van groep 7/8. Daarnaast zijn de leerkrachten over de twee locaties verdeeld; 6 LK locatie Krispijn en 4 LK locatie Wielwijk.

klassenconsultaties". Bij de onderdelen *eenduidige communicatie en instemmend benoemen* van de kijkwijzer, worden de concreetheid en de voorspelbaarheid van de leerkracht naar de leerlingen vastgelegd. Zo is bij 30% van de leerkrachten regelmatig eenduidige communicatie waargenomen, dat wil zeggen dat hun mimiek en lichaamstaal overeenkomen met de opdrachten die zij verbaal geven en dat hun verbale opdrachten concreet zijn geformuleerd. De overige 70% van de leerkrachten heeft vooral niet-concreet geformuleerde opdrachten aan de leerlingen gegeven. Tevens is er bij sommige verbale opdrachten van de leerkrachten geen overeenstemming waargenomen tussen lichaamstaal/mimiek en wat de leerkracht zegt.

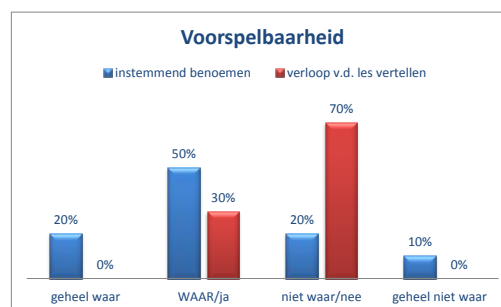
Bij het onderdeel *instemmend benoemen* is het opvallend dat dit vooral werd waargenomen bij de leerkrachten van de kleuterbouw. Deze leerkrachten vertellen aan de leerlingen waarom ze bijvoorbeeld ineens gaan staan en naar een kast lopen. Ze benoemen wat ze zien in de klas en/of wat ze denken. Ook leggen deze leerkrachten uit aan een leerling, dat hij of zij beter even naar haar toe kan komen, zodat zij de leerling kan helpen. Zo zeggen de leerkrachten; *"Kom maar, dan haal ik het wel even van elkaar"*, *"Ik ga even de pop halen die daar op de kast zit"*, *"Ik heb hier een bak vol spullen, ik ga er eentje omhoog houden"*. Bij meer dan de helft van de leerkrachten is het *instemmend benoemen* wel waargenomen en vaak wordt dan verteld wat de groep gaat doen en niet specifiek wat de leerkracht zelf doet.

Uit de resultaten van de *"Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein"* blijkt dat 80% van vijftien bevraagde leerkrachten in meer of mindere mate aan de leerlingen vertelt welke handelingen hij/zij gedurende les doet.

Bij onderdeel *"Weten de leerlingen hoe de les georganiseerd wordt? Wat ze moeten gaan doen?"* van de *"Checklist voor klassenconsultatie"* wordt gekeken of de leerkracht aan de leerlingen verteld hoe de les verloopt. Wanneer de leerkracht duidelijk benoemd bij de start van de les, hoe deze gaat verlopen, wordt op de checklist *"ja"* aan gekruist. Uit de video-opname blijkt dat bij 30% van de tien geobserveerde leerkrachten dit onderdeel met *"ja"* kan worden beantwoord. De overige 70% van de leerkrachten benoemt niet hoe de organisatie van de les is.. Wanneer de resultaten van de vragenlijst wordt vergeleken met de uitkomsten van de video-opnames zijn er kleine overeenkomsten zichtbaar en een opvallend verschil tussen vragenlijst/instemmend benoemen en verloop van de les vertellen. (zie grafiek 3 en 4).



Grafiek 3; item van leerkrachten vragenlijst "Ik vertel mijn leerlingen gedurende les waarom ik bepaalde handelingen doe" (N=15)



Grafiek 4: Geobserveerd leerkrachtengedrag (N=10) aan de hand van de "Checklist voor klassenconsultaties" en "Kijkwijzer succesvolle leraar communicatie".

4.2.2 Rekening houden met de basisbehoeften van de leerlingen

Deze paragraaf wordt verdeeld in drie sub paragrafen *relatie, autonomie en competentie*. In de sub paragraaf relatie wordt ook de betrokkenheid van de leerkracht naar de leerling toe beschreven, omdat deze twee items veel overeenkomsten hebben.

Relatie.

De basisbehoefte relatie is opgedeeld in vijf verschillende onderdelen; het klassenmanagement (zie paragraaf 4.2.3 organisatorische vaardigheden), een open, nieuwsgierige houding en feedback geven, gelijkwaardige verdeling van de aandacht, voorspellen en interactie op groepsniveau.

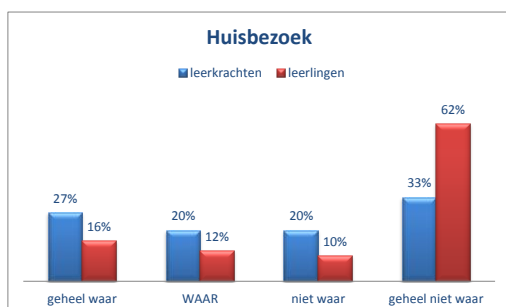
Open, nieuwsgierige houding en feedback geven

De open en nieuwsgierige houding van de leerkracht is gemeten aan de hand van “Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein” en van “Vragenlijst voor de leerlingen van groep 4 t/m8”.

Om de betrokkenheid van de leerkrachten te kunnen meten, is er gebruik gemaakt van “Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein”, “Vragenlijst voor de leerlingen van 4t/m8”, “Kijkwijzer succesvolle leraar communicatie” en van “Checklist klassenconsultaties”.

Met de items; “*Iedere dag begroet ik mijn leerlingen door middel van een handdruk of praatje*” en “*Jaarlijks ga ik op bezoek bij de leerlingen thuis*” wordt de betrokkenheid van de leerkrachten in kaart gebracht. Uit de resultaten van bovengenoemde items blijkt dat ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten op huisbezoek gaat en dat meer dan driekwart aan geeft zijn/haar leerlingen dagelijks te begroeten.

In de “Vragenlijst voor de leerlingen van 4t/m8” wordt aan de leerlingen gevraagd hoe zij de betrokkenheid van de leerkracht ervaren. De resultaten van het item “*Mijn juf/meester is een keer bij mij thuis op bezoek geweest*” worden in grafiek 5 vergeleken met de resultaten van de leerkrachten vragenlijst. In de grafiek is een groot verschil zichtbaar; 47% van de leerkrachten geeft aan op huisbezoek te gaan, terwijl 12 % van de leerlingen aan geeft dat zijn/haar juf/meester bij hem/haar thuis is geweest.

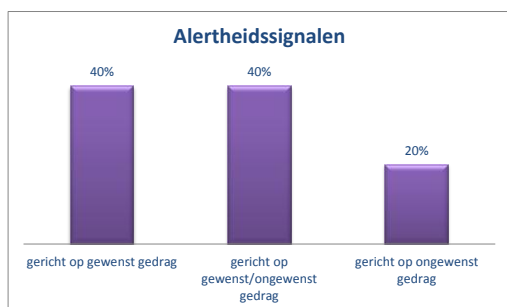


Grafiek 5; Huisbezoek. Leerkrachten(N=15), leerlingen (N=60)

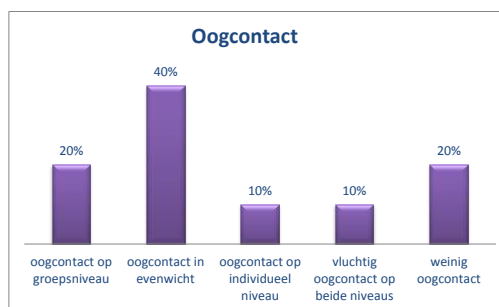
Op het item “*Mijn juf/meester vraagt vaak iets over mijn hobby’s, mijn sport of over mijn vrienden*” antwoordt 8% van de leerlingen *geheel waar*, 24% *waar*, 40% *niet waar* en 28% *geheel niet waar*. Het item “*Mijn juf/meester luistert naar mij*” wordt door 33% beantwoord met *geheel waar*, 40% met *waar*, 19 % *niet waar* en slechts 8 % *geheel niet waar*. Opvallend bij deze items is dat de meerderheid van de leerlingen vindt dat de juf/meester naar hem/haar luistert, terwijl de minderheid aangeeft dat de juf/meester iets persoonlijks vraagt aan de leerling.

In de video-opnames zijn aan de hand van “Kijkwijzer succesvolle leraar communicatie” bij alle tien geobserveerde leerkrachten alertheidssignalen waargenomen. Een deel van de alertheidssignalen zijn gericht op het gewenste gedrag zoals; “*R. heeft al een mooie vinger*”, “*Ik zie dat S. al helemaal goed zit! Goed zo!*” en een deel op het ongewenste gedrag zoals; “*Niet die dingen in je haar stoppen*”, “*Is het klaar?*” (zie grafiek 6) Tijdens de observaties blijkt dat de meeste leerkrachten duidelijk laten merken aan een leerling dat ze de verbale of non-verbale signalen/communicatie/gedrag hebben waargenomen. Bij 40% van de geobserveerde leerkrachten is verschillende keren geen reactie op een opmerking van de leerling zichtbaar.

Alle leerkrachten hebben tijdens de observaties steeds oogcontact met de leerlingen, de verdeling tussen groeps- en individueel niveau is verschillend. In grafiek 7 is de verdeling tussen de niveaus en de manier van oogcontact zichtbaar gemaakt, hieruit blijkt dat bij 40% van de geobserveerde leerkrachten het oogcontact tussen individueel- en groepsniveau in evenwicht is.

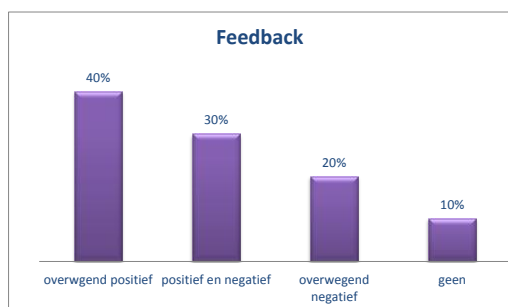


Grafiek 6; Alertheidssignalen Leerkrachten (N=10)



Grafiek 7; Oogcontact. Leerkrachten (N=10)

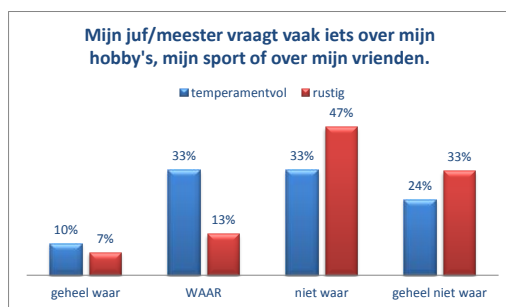
Tot slot blijkt uit de “Checklist voor groepsconsultaties” dat 60% van de leerkrachten erg betrokken is en dat 20% niet of nauwelijks betrokken is. De overige 20% leerkrachten zijn op sommige momenten wel en andere momenten niet betrokken. Bovengenoemde resultaten zijn berekend op basis van hoe vaak en op welke manier de leerkrachten feedback geven aan de leerlingen. In grafiek 8 wordt de verdeling tussen positief, negatief en geen feedback in beeld gebracht. Tussen de score van feedback geven en betrokkenheid is een verschil, dit is ontstaan doordat bij een deel van de leerkrachten, die geen of zowel positief en negatief feedback geeft, wel regelmatig sprake is van persoonlijk contact met de leerlingen. Uit eerder genoemde observaties blijkt, dat de helft van de leerkrachten positief feedback geeft.



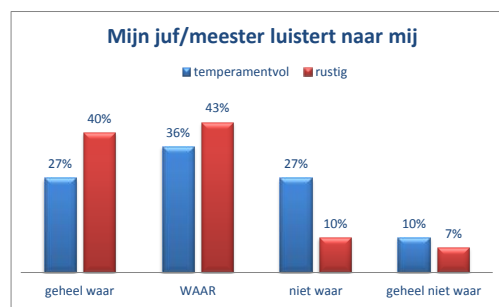
Grafiek 8; Feedback geven. Leerkrachten (N=10)

Gelijkwaardige verdeling van de aandacht.

Of de leerkrachten hun aandacht gelijkwaardig verdelen onder de leerlingen is gemeten door de vragenlijst voor de leerlingen van groep 4 t/m 8 af te nemen bij twee verschillende groepen leerlingen. Er is onderscheid gemaakt tussen leerlingen die door de leerkracht als temperamentvol of als rustig worden ervaren. De literatuur (zie hoofdstuk 2.2) veronderstelt dat leerlingen die als rustig worden ervaren, meer positieve aandacht krijgen van de leerkracht. De resultaten van beide groepen leerlingen op het item “Mijn juf/meester vraagt vaak iets over mijn hobby’s, mijn sport of over mijn vrienden” zijn inzichtelijk gemaakt middels grafiek 9. Het valt op dat meer “temperamentvolle” leerlingen aangeven dat de leerkracht hen iets persoonlijks vraagt. En de grote meerderheid van de “rustige” leerlingen ervaart dat de leerkracht hen weinig tot geen persoonlijke vragen stelt. Bij het item “Mijn juf/meester luistert naar mij” geven juist iets meer “rustige” leerlingen aan dat de leerkracht naar hen luistert (zie grafiek 10)



Grafiek 9; leerlingen (N=30)

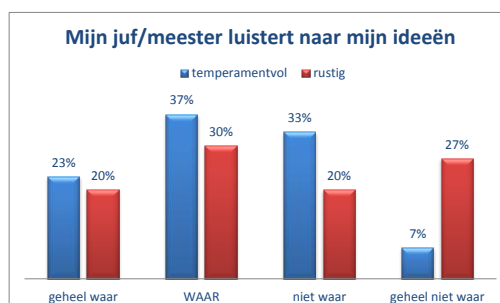


Grafiek 10; leerlingen (N=30)

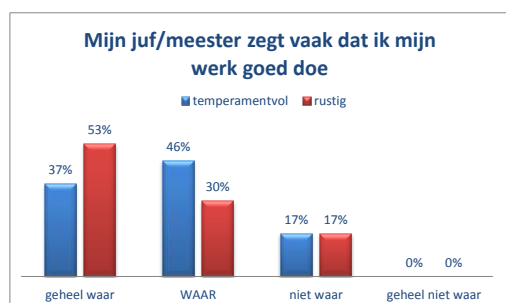
Bij het item “Mijn juf/meester is een keer bij mij thuis op bezoek geweest” zijn geen opvallende verschillen waar te nemen tussen de “temperamentvolle” en “rustige” leerlingen. Er zijn wel verschillen zichtbaar, maar wanneer de resultaten van geheel waar en waar samen worden gevoegd, blijkt er weinig verschil te zijn. Zo geeft 70% van de “temperamentvolle” leerlingen aan dat de leerkracht op huisbezoek is geweest tegenover 77% van de “rustige” leerlingen. (zie grafiek 11). Ook de resultaten van het item “Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën” zijn niet opvallend verschillend. Wanneer de uitkomsten van geheel waar en waar samen worden gevoegd is het verschil klein; 60% van de “temperamentvolle” leerlingen vindt dat de leerkracht naar zijn/haar ideeën luistert, tegenover 50% van de “rustige” leerlingen. (zie grafiek 12) De verschillen bij het item “Mijn juf/meester zegt vaak dat ik mijn werk goed doe” zijn ook niet opvallend te noemen (zie grafiek 13). Na samenvoeging van de resultaten van geheel waar en waar, blijkt dat van beide groepen leerlingen 83% vindt dat hun leerkracht aangeeft dat hij/zij zijn/haar werk goed doet. Uit de bovengenoemde vijf items blijkt het verschil tussen beide groepen leerlingen vaak nihil is, alleen bij de items “Mijn juf/meester vraagt vaak iets over mijn hobby's, mijn sport of over mijn vrienden” en “Mijn juf/meester luistert naar mij” zijn er duidelijk waarneembare verschillen.



Grafiek 11; leerlingen (N=30)



Grafiek 12; leerlingen (N=30)



Grafiek 13; leerlingen (N=30)

Voorspellen

Om het onderdeel voorspellen te kunnen meten, is er gebruik gemaakt van de kijkwijzer “Succesvolle leraar communicatie” en van “Checklist voor klassenconsultaties”. De resultaten van deze de onderdelen; “*instemmend benoemen*” en “*Weten de leerlingen hoe de les georganiseerd wordt? Wat ze moeten gaan doen?*” staan beschreven in paragraaf 4.2.1.

Interactie op groepsniveau.

Als laatste wordt het onderdeel interactie op groepsniveau gemeten, aan de hand van “Kijkwijzer succesvolle leraar communicatie”. Uit de video-opnames blijkt dat 60% van de tien geobserveerde leerkrachten vaak oogcontact houdt met de hele groep. Van deze leerkrachten heeft 17% veel oogcontact en geeft daarbij ook positieve alertheidssignalen⁷ zoals een duim op steken. Tevens is bij deze 17% waargenomen dat ze zich meer door het lokaal bewegen dan de andere leerkrachten. Daarnaast heeft 33% van de groep leerkrachten die vaak oogcontact met de groep heeft, weinig oogcontact met de individuele leerling die de beurt heeft. Deze groep leerkrachten is voornamelijk de groep aan het corrigeren. Van de resterende groep leerkrachten die zijn geobserveerd heeft 20% weinig oogcontact met de groep en met de individuele leerling, 10% van de leerkrachten heeft voornamelijk met de individuele leerling oogcontact. En tot slot heeft 10% vluchtig oogcontact met de groep en de individuele leerling (zie grafiek 7). Dus heeft 60% van de geobserveerde leerkrachten voldoende oogcontact op groepsniveau.

Autonomie.

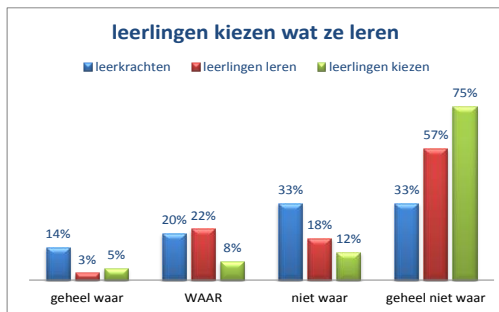
Om duidelijk in kaart te brengen hoe de leerkrachten tegemoet komen aan de basisbehoefte autonomie, is er gebruik gemaakt van “Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein” en van “Vragenlijst voor de leerlingen van groep 4 t/m 8”.

Het item “*Ik maak mijn leerlingen mede verantwoordelijk voor hun leren*” wordt door 80% van de leerkrachten met *ja* beantwoord en 20% geeft *nee* als antwoord. De leerkrachten die met *ja* antwoorden, moeten aangeven waardoor ze de leerlingen verantwoordelijk voor hun leren maken. Uit deze antwoorden blijkt dat 42% van de leerkrachten die met *ja* antwoorden, de leerlingen zelf iets laat kiezen of zelf hun werk laat nakijken. De overige 58% van deze leerkrachten laat de leerlingen niet zelf iets kiezen of nakijken.

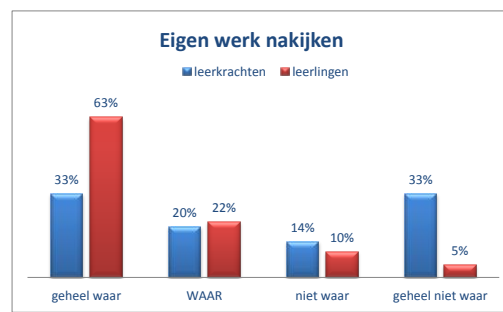
Op het item “*Ik laat de leerlingen wekelijks iets kiezen wat ze zelf willen leren*” antwoordt 13% van de leerkrachten *helemaal waar*, 20% antwoorden *waar*, 33% *niet waar* en 34% *helemaal niet waar*. In vergelijking met het item *Ik mag van mijn juf/meester iets leren wat ik zelf wil* van de leerlingen, blijken de antwoorden van de leerkrachten en leerlingen procentueel weinig te verschillen (zie grafiek 14). Bij het item “*Ik mag iedere week zelf iets kiezen aan de hand van het planbord*” zijn de resultaten opvallend verschillend van de vorige. Deze resultaten laten zien dat 75% van de leerlingen aangeeft helemaal niet wekelijks zelf iets te mogen kiezen aan de hand van het planbord tegenover 33% van de leerkrachten die aangeeft dat zij de leerlingen wekelijk laten kiezen wat ze willen leren. Dit verschil kan worden veroorzaakt doordat vooral de kleutergroepen en de groepen 3 met een planbord werken. De leerlingen die mee gedaan hebben aan dit onderzoek zitten in groep 4 t/m 8, in die groepen is het niet vanzelfsprekend om te werken met een planbord.

De resultaten van de leerkrachten op het item “*De leerlingen uit mijn groep mogen wekelijks hun eigen werk nakijken*” zijn opvallend verschillend van de resultaten van de leerlingen op het item “*Ik mag iedere week wel een keer zelf mijn werk nakijken*”. Bij de leerkrachten geeft 33% aan dat ze de leerlingen hun werk laten nakijken, terwijl 63% van de leerlingen aangeeft dat ze zelf hun werk mogen nakijken. Dit opvallend verschil kan veroorzaakt worden door het feit dat leerkrachten van groep 1 en 2 ook de vragenlijst hebben ingevuld, deze leerkrachten laten hun leerlingen doorgaans niet hun eigen werk nakijken (zie grafiek 15).

⁷ Resultaten van alertheidssignalen staan beschreven in paragraaf 4.2.2



Grafiek 14; leerkrachten N=15, leerlingen N=60

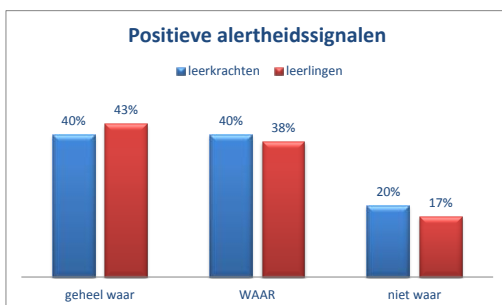


Grafiek 15; leerkrachten N=15, leerlingen N=60

Om tegemoet te komen in de basisbehoefte autonomie is het belangrijk dat de leerkracht open staat voor de ideeën van leerlingen. Op het item *“Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën”* antwoordt 22% van de leerlingen *geheel waar*, 35% *waar*, 27% *niet waar* en 16% antwoordt *geheel niet waar*. Ruim de helft van de leerlingen vindt in meer of mindere mate, dat de leerkracht naar zijn of haar ideeën luistert.

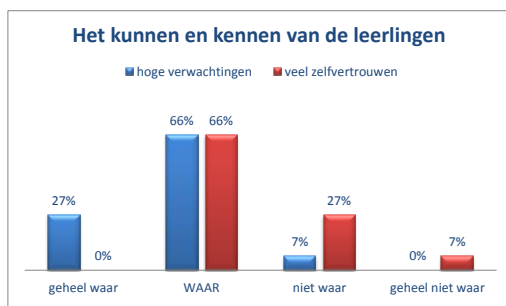
Competentie.

Leerkrachten die de leerlingen complimenten geven, komen tegemoet aan de behoefte competentie. Op het item *“Mijn juf/meester zegt vaak dat ik mijn werk goed doe”* antwoordt 44% van de leerlingen *geheel waar*, 39% *waar*, 17% *niet waar* en 0% antwoordt *geheel niet waar*. Wanneer de resultaten van deze stelling naast de uitkomsten van de *“Kijkwijzer Succesvolle leraar communicatie”* worden gelegd, blijkt ook dat 40% van de leerkrachten vooral positieve alertheidssignalen geeft en 40% zowel positieve als negatieve alertheidssignalen geeft (zie grafiek 6). Om de resultaten op een goede manier met elkaar te vergelijken, moet er alleen gekeken worden naar de alertheidssignalen van de vijf leerkrachten van groep 4 t/m 8, omdat alleen leerlingen van groep 4 t/m 8 de bovengenoemde stelling hebben beantwoord. Uit grafiek 16 blijkt dat de antwoorden van de leerlingen ongeveer overeenkomen met de video-opnames van de leerkrachten in de groepen 4 t/m 8.



Grafiek 16; Vergelijk tussen de alertheidssignalen van de leerkrachten en de stelling voor de leerlingen: *“mijn juf/meester zegt vaak dat ik mijn werk goed doe”* Leerkrachten groep 4 t/m 8 (N=5), leerlingen (N=60)

Voor de basisbehoefte competentie is het van belang dat de leerkracht hoge en realistische verwachtingen heeft van zijn leerlingen. Op het item *“Ik heb hoge verwachtingen van de leerlingen met betrekking tot hun kunnen en kennen”* antwoordt 27% van de leerkrachten *geheel waar*, 67% *waar* en 6% antwoordt *niet waar* (zie grafiek 17). Hieruit blijkt dat 93% van de leerkrachten in een meer of mindere mate hoge verwachtingen van de leerlingen heeft. Bij het item *“De leerlingen uit mijn groep hebben veel vertrouwen in het eigen kunnen en kennen.”* geeft 67% van de leerkrachten aan dat de leerlingen uit hun groep vertrouwen hebben in het eigen kunnen en kennen. Daarentegen vindt 33% van de leerkrachten dat hun leerlingen in meer of mindere mate geen vertrouwen in het eigen kunnen en kennen hebben (zie grafiek 17). Terwijl maar 6% van de leerkrachten aangeeft geen hoge verwachtingen te hebben met betrekking tot het kunnen en kennen van de leerlingen.



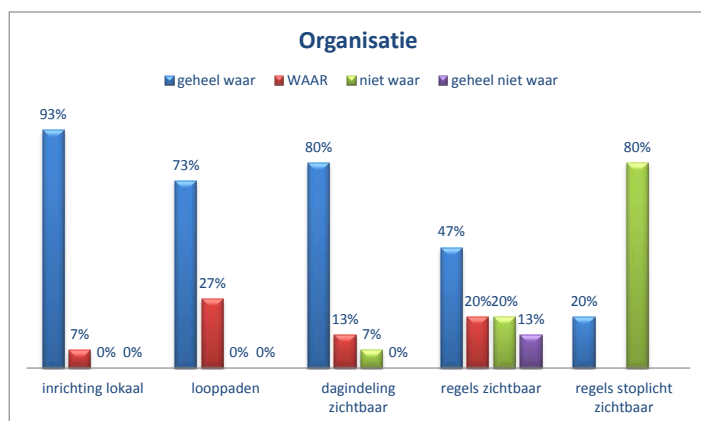
Grafiek 17; leerkrachten N=15

4.2.3 De competenties van de leerkrachten

Organisatorische vaardigheden

Om de organisatorische vaardigheden van de leerkrachten in kaart te brengen is er gebruik gemaakt van de “Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein” en door de “Checklist voor groepsconsultaties”. Uit de vragenlijst komt naar voren dat alle leerkrachten bij de inrichting van hun lokaal rekening mee hebben gehouden, dat ze overzicht hebben op de leerlingen. Bij het item “Bij het inrichten van het lokaal heb ik er rekening mee gehouden dat ik overzicht heb op de leerlingen” antwoordt 93% van de leerkrachten *geheel waar* en 7% *waar*. Ook zijn de looppaden in het lokaal volgens de leerkrachten logisch en toegankelijk voor de leerlingen. Op het item “De looppaden in mijn klaslokaal zijn logisch en toegankelijk voor de leerlingen” antwoordt 73% van de leerkrachten *geheel waar* en 27% *waar* (zie grafiek 18).

Op het item “De dagindeling is duidelijk en hangt zichtbaar voor de leerlingen in het klaslokaal” kiest 80% van de leerkrachten voor antwoord *geheel waar*, 13% kiest voor *waar* en 7% kiest voor *niet waar*. Bij het item “De regels van mijn groep hangen duidelijk zichtbaar in het klaslokaal” antwoordt 47% van de leerkrachten *geheel waar*, 20% *waar*, 20% *niet waar* en 13% antwoordt *geheel niet waar* (zie grafiek 18).



Grafiek 18 ; Bij inrichting lokaal, looppaden, dagindeling zichtbaar en regels zichtbaar. N=15. Bij regels stoplicht zichtbaar N=10.

Uit de “Checklist voor klassenconsultaties” blijkt dat in alle klaslokalen van de geobserveerde leerkrachten een “Stoplicht” hangt. Bij het zelfstandig werken maken de leerkrachten gebruik van een afbeelding van een stoplicht met een aanwijsknijper, dat gebruikt wordt bij het zelfstandig werken. Wanneer de knijper op rood staat, moeten de leerlingen stil werken en kunnen ze aan niemand iets vragen. Bij oranje mogen ze alleen iets aan de leerkracht vragen of overleggen met medeleerlingen en bij groen mogen ze overleggen en iets aan de leerkracht vragen. Bij 20% van de leerkrachten zijn ook de regels behorende bij “het Stoplicht” zichtbaar aanwezig in het klaslokaal (zie grafiek 18). Tijdens de klassenconsultaties zijn 40% van de leerkrachten een les waargenomen waarbij de leerlingen zelfstandig moesten werken. Bij 50% van de bovengenoemde lessen is het “het

Stoplicht” gebruikt. Opvallend is dat tijdens de lessen waarbij de leerkrachten gebruik maakt van “het Stoplicht” de leerlingen goed zelfstandig werken.

Samenvattend kan gezegd worden dat de meerderheid van de leerkrachten aangeeft bij de inrichting van zijn lokaal rekening houdt met overzicht houden en de looppaden en daarnaast ook de groepsregels duidelijk zichtbaar in zijn/haar klaslokaal heeft. Maar bij de observaties van de leerkrachten blijkt dat bij een kleine minderheid de regels van het stoplicht zichtbaar in het lokaal hangen.

Communicatieve vaardigheden.

In paragraaf 4.2.2 blijkt dat 40% van de tien geobserveerde leerkrachten in meer of mindere mate regelmatig concreet communiceert met de leerlingen.

De voorspelbaarheid van de leerkrachtencommunicatie is gemeten aan de hand van “Kijkwijzer succesvolle leraar communicatie” en “Checklist voor klassenconsultaties”. Bij het onderdeel *instemmend benoemen* wordt aangegeven in hoeverre de leerkracht benoemt wat hij doet ten aanzien van de leerlingen. Hieruit blijkt dat 40% van de tien geobserveerde leerkrachten regelmatig instemmend benoemt, 20% doet dat soms en bij 40% is het niet waargenomen. Terwijl uit de “Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein” blijkt dat op het item “*Ik vertel mijn leerlingen gedurende de les waarom ik bepaalde handelingen doe*” 80% van de leerkrachten dit in meer of mindere mate doet. Tijdens de klassenconsultaties is het onderdeel *Weten de leerlingen hoe de les georganiseerd wordt* bij 20% van de leerkrachten met *ja* en bij de overige 80% met *nee* beantwoord. (zie grafiek 3). Samenvattend kan worden gesteld dat een ruime meerderheid van de leerkrachten aangeeft dat ze de leerlingen vertelt wat ze doen, terwijl in de observaties blijkt dat een kleine minderheid van de leerkrachten vertelt wat ze gaan doen.

4.3 Gedragsinterventies van de Fontein

Voor dit hoofdstuk is het instrument “*Inventariseren*” gebruikt. Met behulp van dit instrument is onderzocht welke methodes er gebruikt worden met betrekking tot gedrag en op welke manier er data worden verzameld. Vragen die onderzocht worden zijn:

“Hoe worden de regels en procedures rondom gedrag gehandhaafd in de groep?”

“In welke mate houdt de leerkracht rekening met de basisbehoeften van de leerlingen?”

“Wat zijn de ervaringen met de methode “Kinderen en hun sociale talenten?”

Tevens is voor deze onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen gebruik gemaakt van het instrument “*Vragenlijst voor leerkrachten*” waarmee onderzocht is welke interventies al ingezet zijn met betrekking tot gedrag.

4.3.1 Het verzamelen van data van leerlingen gedrag.

Voor het inwinnen van gegevens op het gebied van gedrag wordt op de Fontein sinds dit schooljaar gewerkt met het leerlingvolgsysteem “Op School”. “Op School” (Janssens, 2011) is een leerlingvolgsysteem dat de sociaal emotionele ontwikkeling volgt van groep 1 t/m 8. Per leerling wordt een digitaal dossier opgebouwd dat inzicht geeft in de sociaal-emotionele ontwikkeling van die leerling tijdens zijn of haar schoolloopbaan. Het dossier geeft inzicht op leerling-, groeps- en schoolniveau. “Op School” gaat uit van twee screenings per jaar voor alle leerlingen: één in oktober en één in maart. De screening bestaat uit de volgende 3 onderdelen:

- Gedrag t.a.v. de leerkracht
- Gedrag t.a.v. de medeleerlingen
- Werkhouding

In “Op School” beschrijft de leerkracht in de screening de leerling aan de hand van de gedragskenmerken en de kernvragen hoe de leerling in de klas handelt. Als hij zich zorgen maakt over het gedrag wordt in “Op School” gevraagd hoe de leerkracht denkt over het zelfbeeld van de leerling en hoe hij denkt dat de leerling zich voelt in die situatie. De leerkracht kan dit door middel

van observaties en gesprekken met leerlingen te weten komen. Op basis van deze gegevens wordt dan een handelingsplan gemaakt.

Tevens heeft de Fontein een gedragsprotocol waarin de regels en afspraken van de school geordend zijn. Het protocol bevat de volgende categorieën: basisregels, goed-voor-elkaar regels, schoolbrede regels, plein- of buitenregels, klassenregels, gangregels en regels voor gezamenlijke ruimtes en regels voor leerkrachten. Deze regels zijn opgesteld door een werkgroep bestaande uit enkele leerkrachten en de directeur. Het gedragsprotocol⁸ gaat uit van het principe van gewenst gedrag.

Enkele voorbeelden van deze regels zijn:

Laten we hopen, dat we in de klas rustig kunnen lopen.

Wees zuinig op het materiaal: het is tenslotte van ons allemaal.

Er is er maar één die praat, zodat het luisteren beter gaat!

Voor de invoering van dit, vernieuwde, gedragsprotocol zijn alle regels bekend gemaakt aan de leerkrachten. Sindsdien heeft iedere leerkracht een overzicht van deze regels in de groepsmap. Ook hoort er in ieder lokaal een exemplaar van de regels te hangen. Per week worden deze regels (één voor groep 1/2 en één voor groep 3 t/m 8) onder de aandacht gebracht van de leerkrachten en de leerlingen. De gegevens over de mate waarin de leerlingen zich aan deze regels houden zijn nog niet schoolbreed geïnventariseerd omdat ze pas vernieuwd zijn. Afhankelijk van de verslaglegging per leerkracht zijn hier gegevens over bekend waarbij opvalt dat dit van heel summier tot zeer uitgebreid wordt beschreven. Er wordt van de leerkrachten verwacht dat zij gegevens omtrent gedrag bijhouden in het digitale administratiesysteem Dotcom.

De manier waarop de regels worden aangeboden, hoe ermee omgegaan wordt en welke sancties er eventueel volgen bij overschrijding hiervan wordt uitgebreid beschreven in hoofdstuk 4.3.5.

4.3.2 De methode die de Fontein hanteert voor sociale competenties

Op basisschool De Fontein wordt gewerkt met de methode “Kinderen en.... hun sociale talenten” (CED-groep, 2008) Deze methode is gebaseerd op de ontwikkeling van sociale competentie bij kinderen en gaat uit van acht gedragscategorieën. Deze zijn:

1. Ervaringen delen; delen met anderen wat je bezighoudt, zowel positieve als negatieve ervaringen
2. Aardig doen; de ander op een positieve manier benaderen en zorg dragen voor anderen
3. Samen spelen en werken; samen met anderen iets tot stand brengen, waarbij onder andere overleg, afspraken en inbreng van ideeën van belang zijn.
4. Een taak uitvoeren; omgaan met taken en opdrachten, niet alleen schoolse, maar ook andere taken, zoals klusjes in de klas
5. Jezelf presenteren; jezelf kenbaar maken in het gezelschap van anderen
6. Een keuze maken; kiezen en beslissen, de manier waarop je dat doet en of je ook eigen keuzes kunt maken
7. Opkomen voor jezelf; omgaan met weerstand en voor jezelf zorgen
8. Omgaan met ruzie; op een goede manier conflicten oplossen

Per jaar komen alle gedragscategorieën aan de orde. De lessen hebben telkens eenzelfde opbouw en bevatten materiaal voor twee weken zodat in een jaar 20 lessen aan de orde komen. De lessen worden iedere keer geïntroduceerd met een lesdoel, elke les heeft twee of drie lesdoelen. Dit zijn vaardigheidsdoelen of kennisdoelen. Het lesmodel is gebaseerd op het proces van constructie, interactie en reflectie waarbij de leerlingen nauw betrokken worden bij de probleem- of vraagstelling van de les, het uitwisselen van kennis, ideeën en oplossingen en het terugkijken op wat ze geleerd hebben door hierop te reflecteren. Omdat het bevorderen van sociaal competent gedrag meer is dan het geven van een les, is het belangrijk ook buiten de les aandacht te besteden aan de lesdoelen. De leerlingen leren op deze manier het sociaal competente gedrag ook in andere situaties te laten zien, ze leren het geleerde gedrag toe te passen in echte situaties.

⁸ Zie voor het gedragsprotocol bijlage 12

4.3.3 De interventies die ingezet worden op basis van data.

Uit de inventarisatie van de gegevens zoals ze in de vorige paragrafen zijn beschreven blijkt welke leerlingen opvallend gedrag vertonen. Aan de hand van deze gegevens kan de leerkracht besluiten bij wie nader onderzoek nodig is. Hieronder volgen de interventies die worden ingezet na afname van het leerlingvolgsysteem “Op School” en na overtreding van het gedragsprotocol wat op de Fontein gehanteerd wordt.

Interventies n.a.v. de gegevens van “Op School”

Als een leerkracht zich zorgen maakt over het gedrag van een leerling wordt in het leerlingvolgsysteem “Op School” gevraagd hoe de leerkracht denkt over het zelfbeeld van de leerling en hoe hij denkt dat de leerling zich voelt in die situatie. De leerkracht kan dit door middel van observaties en gesprekken met leerlingen te weten komen. Op basis van deze gegevens wordt dan een handelingsplan gemaakt.

Het handelingsplan bestaat uit 6 stappen.

Stap 1: indicatie: probleemsituering

Bij de indicatie worden de probleemgebieden aangegeven. De leerkracht kijkt naar de drie probleemgebieden die beschreven worden bij de gedragskenmerken in de screening.

Stap 2: extra indicaties: de diagnose

Op basis van de aangestreepte gedragskenmerken kan de leerkracht aangeven welke problemen hij ziet bij de leerling.

Stap 3: het inschatten van het zelfbeeld van de leerling

De leerkracht moet nu door middel van observatie en/of gesprekken inschatten hoe de leerling zich voelt op school. Een leerling die op school problemen ervaart, wordt toch steeds weer in voor hem moeilijke situaties gebracht. Hij moet bij de kinderen in de klas blijven die misschien last van hem hebben of waarvoor hij misschien bang is en hij moet steeds blijven presteren omdat hij nu eenmaal op school zit.

De leerkracht moet zich afvragen of de leerling nog een positief zelfbeeld heeft.

Stap 4: inschatten van overheersend gevoel

De vraag bij stap 4 van de handelingsplanning is nu hoe de leerling met zijn problemen zich voelt op school. Daarbij zijn inschatting van het zelfbeeld of hoe ziet de leerling zichzelf op sociaal, cognitief en lichamelijk gebied van groot belang.

Stap 5: het maken van een plan

Op basis van de tien mogelijkheden van een overheersend gevoel zijn 10 basishandelingsplannen mogelijk. “Handelingsplannen maken op basis van overheersende gevoelens zijn *handelingsplannen op leerkrachtniveau*. Een leerkracht heeft vaak niet de gelegenheid of de kennis om goede diagnostiek uit te voeren. Dat kost veel tijd en de situatie is vaak heel complex. Toch ziet de leerkracht de leerling functioneren in de klas en ziet diens emoties over de situatie. Op basis daarvan kan de leerkracht wel aan de slag gaan. Soms is een dergelijk handelingsplan voldoende en kan voorlopig van verdere diagnostiek worden afgezien. Na een negatieve evaluatie van zes weken, kan alsnog worden besloten tot verdere diagnostiek”

Stap 6: Evaluatie

Voldoet het plan aan de eisen van inspectie en commissies om voortgang aan te tonen.

Door de recente invoering van dit leerlingvolgsysteem op de Fontein zijn er nog geen actuele gegevens over de uitwerking van de handelingsplannen. (Janssens,n.d.)

Interventies n.a.v. data over overtreding van het gedragsprotocol

Over de interventies die worden ingezet na overtreding van de regels die zijn opgesteld in het *gedragsprotocol*, is het volgende in het schoolplan beschreven:

Wanneer een kind zich niet aan de (plein)regels houdt wordt het eerst gewaarschuwd en wordt er kort uitgelegd waarom iets niet mag, bij een tweede overtreding krijgt de leerling een korte time-out in de gang tot de leerkracht met hem/haar heeft gesproken en bij een eventuele derde overtreding

wordt de leerling naar de klas gestuurd en moet het de volgende twee pauzes binnenblijven en strafregels schrijven.

Bij ernstige misdrijvingen zoals: ernstig verbaal of fysiek geweld t.a.v. medeleerlingen of volwassenen, pesten, vernieling of herhaaldelijk negeren van waarschuwingen van volwassenen wordt er contact opgenomen met de ouders/verzorgers van de leerling en moet de leerling zelf in bijzijn van de leerkracht/i.b.-er/ directeur het voorval melden aan zijn/haar ouders.

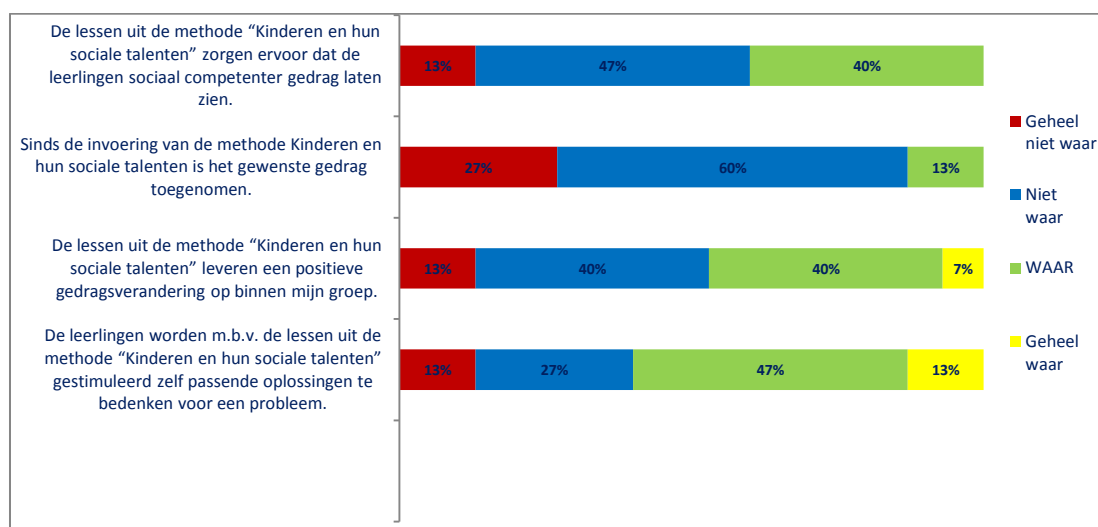
Vervolgens vindt er een gesprek plaats met de ouders om tot afstemming te komen ten aanzien van het gedrag van de leerling.

Als een leerling twee keer is betrokken bij een incident volgt er opnieuw een gesprek met de ouders waarin aangegeven wordt dat bij een derde incident de leerling op woensdagmiddag moet nablijven tot half drie. Deze sanctie wordt beschreven in een brief die door de ouders ondertekend moet worden.

Leerlingen bij wie blijkt dat na het inzetten van een handelingsplan en de uitvoering van de beschreven sancties worden na toestemming van de ouders besproken in het Zorg Adviesteam waarin een orthopedagoog, schoolarts, medewerker van School Maatschappelijk werk, I.B.er, directeur en leerkracht zitten. In dit team (wat één keer per zes weken overleg heeft) worden de zorgleerlingen besproken, advies gegeven aan de leerkracht en eventueel een besluit genomen over verdere stappen zoals een onderzoek naar ADHD of intelligentie.

4.3.4 De invloed van de lessen over sociale competentie.

Zoals in hoofdstuk 3 al uitgebreid beschreven is, is voor deze vraag is gebruik gemaakt van het onderzoeksinstrument “Vragenlijst voor leerkrachten”(N=15). Met behulp van dit instrument wordt duidelijk welke invloed de lessen van de methode “Kinderen en hun sociale talenten” (CED-groep,2008) heeft. In grafiek 19 zijn de resultaten van de desbetreffende vragen duidelijk zichtbaar. Het totaaloverzicht is terug te vinden in bijlage 2.



Grafiek 19; Invloed van de lessen sociale competenties op het gedrag van de leerlingen uit de Leerkrachtenvragenlijst(N=15)

Op de stelling: “De leerlingen worden m.b.v. de lessen uit de methode ‘Kinderen en hun sociale talenten’ gestimuleerd zelf oplossingen te bedenken voor hun probleem” antwoordt 53 % met waar of helemaal waar en 47 % met niet waar of geheel niet waar.

Op de vraag: “De lessen uit de methode leveren een positieve gedragsverandering op binnen mijn groep” zegt een kleine meerderheid (53 %) niet waar/geheel niet waar terwijl 47 % van mening is dat het waar of geheel waar is. Wat echter opvallend is, is dat op de volgende bewering uit de enquête: “Sinds de invoering van de methode is het gewenste gedrag toegenomen” een ruime meerderheid van de leerkrachten (87%) antwoordt met niet waar (60%) of geheel niet waar(27%).

Als antwoord op “De lessen uit de methode “Kinderen en hun sociale talenten” zorgen ervoor dat de leerlingen sociaal competent gedrag laten zien” geeft 60 % van de leerkrachten: “geheel niet waar of niet waar en 40% met waar of geheel waar”.

Op de volgende vragen in dit gedeelte van de enquête: “Ik behandel consequent één thema per twee weken zoals de methode voorschrijft” en “Ik houd me aan het doel en de omschrijving van de lessen” uit de methode ‘Kinderen en hun sociale talenten’ beantwoordt 63% van de ondervraagde leerkrachten met *helemaal niet waar* of *niet waar* en 37 % met *waar*.

De methode wordt door een grote meerderheid van de leerkrachten dus niet gebruikt zoals de handleiding voorschrijft.

“Naast het aanleren van sociale vaardigheden vind ik ook de toepassing hiervan van groot belang”, op deze bewering antwoordt 87% van de leerkrachten met *geheel waar*. Deze overgrote meerderheid hecht dus veel waarde aan de toepassing van sociale vaardigheden.

4.3.5 Het hanteren van het gedragsprotocol op de Fontein en de beleving hiervan door de leerkrachten.

Zoals in paragraaf 4.3.1 is beschreven, is het gedragsprotocol door de directeur en een kleine afvaardiging van het leerkrachtenteam opgesteld. De regels zijn in een teamvergadering aan de leerkrachten gepresenteerd en om de week wordt telkens één nieuwe regel bij de leerlingen geïntroduceerd. Hoe de regel geïntroduceerd en aangeleerd wordt bij de leerlingen is niet duidelijk. Wel duidelijk is, is dat in ieder lokaal en in de hal een exemplaar van de regels hangt.

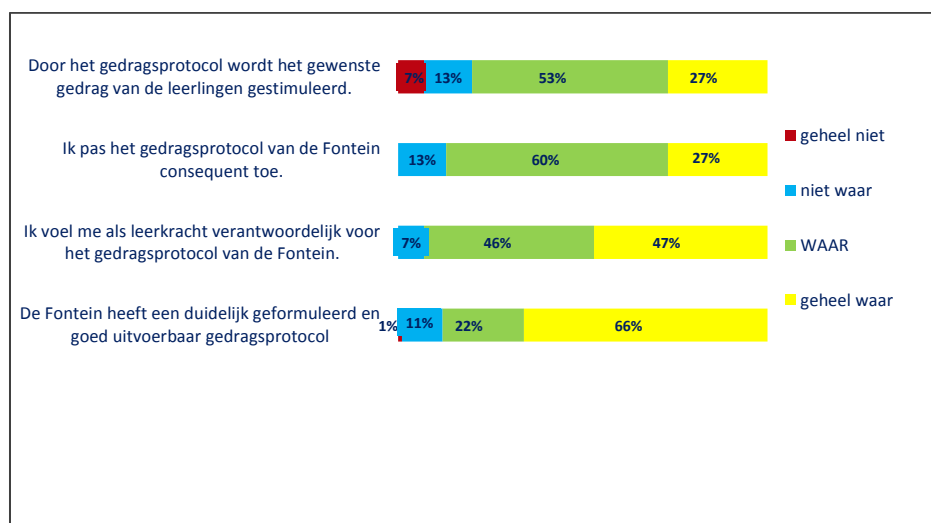
De gegevens over hoe het gedragsprotocol wordt ervaren door de leerkrachten wordt duidelijk in het gedeelte van de leerkrachten enquête over het gedragsprotocol (grafiek 20).

Op de vraag: “Door het gedragsprotocol wordt het gewenste gedrag van de leerlingen gestimuleerd” antwoordt 53% met *waar* en 27% met *geheel waar* terwijl 13 % met *niet waar* antwoordt en 7% als antwoord *geheel niet waar* geeft.

Over de toepassing van dit protocol valt uit deze vragenlijst op te maken dat 60 % dit *consequent* doet en 27 % dit zelfs *altijd* doet. Een minderheid (13 %) past het *niet consequent* toe.

Een ruime meerderheid (93%) voelt zich in minder of meerdere mate verantwoordelijk voor het gedragsprotocol. Zeven procent van de leerkrachten voelt zich niet verantwoordelijk voor het protocol.

Van de leerkrachten vindt 88% het gedragsprotocol van de Fontein duidelijk geformuleerd en goed uitvoerbaar, 12 % is het daar echter *niet of geheel niet* mee eens.



Grafiek 20 : Leerkrachtvragen die inzicht geven in de ervaringen met het gedragsprotocol (N=15)

4.3.6 De invloed van het gedragsprotocol op het gedrag van de leerlingen.

Op de vraag in de leerkrachten vragenlijst, *of het gewenste gedrag van de leerlingen gestimuleerd wordt door het gebruik van het gedragsprotocol*, antwoordde 80 % met *waar/geheel waar*, maar 13 % gaf als antwoord *niet waar* en 7 % zegt zelfs *helemaal niet waar*.

Toch blijkt verder dat uit de enquête dat alle leerkrachten verwachten dat de leerlingen zich beter aan de regels zullen houden als alle medewerkers van de school verantwoordelijk worden gemaakt voor de gedragsregels. Deze verantwoordelijkheid kan het gewenste gedrag dus doen toenemen. Tevens zijn alle leerkrachten het er mee eens dat naast het uitleggen van de regels ook het voordoen en oefenen van de regels van belang is om het gewenste gedrag te laten toenemen.

De stelling *“Wanneer een leerling het juiste gedrag laat zien is het belangrijk om complimenten te geven”* heeft 100 % van de leerkrachten beantwoord met *geheel waar*. Dit is kennelijk voor alle leerkrachten van essentieel belang.

Over de vraag: *“Alleen wanneer een leerling de vaardigheden beheerst, kan hij/zij daarvoor beloond worden”* zijn de meningen verdeeld. Een meerderheid (60 %) is het hier mee eens maar 40% is het hier niet mee eens. Opvallend is dat op de stelling: *“Medewerkers moeten consequent zijn in het bekrachtigen van gewenst gedrag zodat de leerlingen weten voor welk gedrag zij beloond worden en voor welk gedrag zij bestraft worden”* 100% met *waar* of *geheel waar* heeft geantwoord.

Ook is het voor alle leerkrachten belangrijk dat er eenduidig gecommuniceerd wordt binnen het team van medewerkers zodat het doel: *“het laten zien van gewenst gedrag en het verminderen van ongewenst gedrag”* wordt bereikt.

Kortom, het gedragsprotocol wordt niet door alle leerkrachten eenduidig en consequent toegepast. Volgens een aantal leerkrachten wordt als gevolg hiervan het gewenste leerlinggedrag niet gestimuleerd.

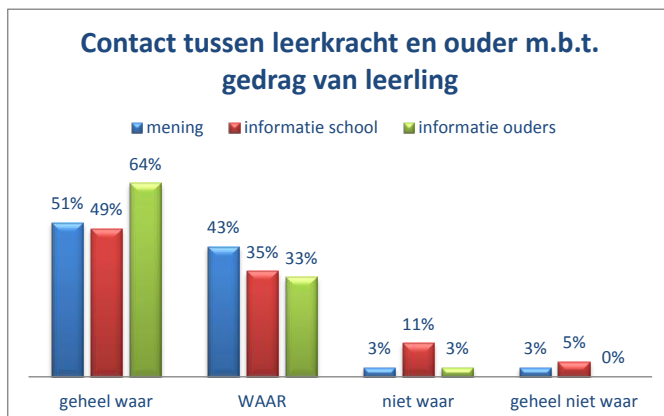
4.4 Een handelingsgerichte leeromgeving

4.4.1 Inleiding.

Om een handelingsgerichte leeromgeving te bewerkstelligen is het van belang dat er rekening wordt gehouden met de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarnaast wordt er systematisch en doelgericht gewerkt, deze onderdelen zijn gemeten aan de hand van de volgende instrumenten; *“Checklist voor klassenconsultaties”* naar aanleiding van video-opnames, *“Vragenlijst voor de ouders van de Fontein”* en *“Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein”*.

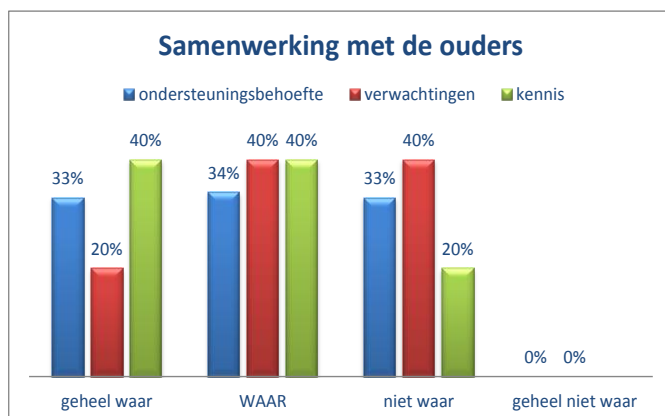
4.4.2 De onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften.

Bij handelingsgericht werken (HGW) zijn de organisatie en het klassenmanagement gericht op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leerkracht bepaalt deze onderwijsbehoeften door observaties en door gesprekken met de leerling, zijn ouders, intern begeleider (ib-er) en collega leerkrachten. Daarnaast haalt de leerkracht informatie uit toetsen, het leerlingvolgsysteem en uit het leerlingendossier (zie hoofdstuk 2.3.1). In de *“Vragenlijst voor de ouders van de Fontein”* is bij verschillende items die betrekking hebben op het contact tussen de school/de leerkrachten en de ouders, naar de mening van ouders gevraagd. Op het item *“Als er iets met mijn kind is, wordt er door school naar mijn mening geluisterd”* antwoordt 51% van de ouders *geheel waar*, 43% *waar*, 3% *niet waar* en 3% antwoordt *geheel niet waar*. De vraag *“Ik word op de hoogte gehouden van hoe mijn kind zich gedraagt op school”* wordt door 49% van de ouders met *geheel waar* beantwoord, 35% antwoordt *waar*, 11% *niet waar* en tot slot antwoordt 5% *geheel niet waar*. Bij het item *“Ik breng de leerkracht op de hoogte van veranderingen in de thuissituatie die invloed kunnen hebben op het gedrag van mijn kind”* geeft 64% *geheel waar*, 33% *waar*, 3% *niet waar* en 0% *geheel niet waar* als antwoord (zie grafiek 21).



Grafiek 21; Naar aanleiding de items: "Als er iets met mijn kind is, wordt er door school naar mijn mening geluisterd. Ik word op de hoogte gehouden van hoe mijn kind zich gedraagt op school. Ik breng de leerkracht op de hoogte van veranderingen in de thuissituatie die invloed kunnen hebben op het gedrag van mijn kind". (N=63)

Voor het handelingsgericht werken is het belangrijk dat de leerkracht rekening houdt met de ondersteuningsbehoeften van de ouder. Om rekening te kunnen houden met deze ondersteuningsbehoeften is het van belang dat de leerkracht de verwachtingen van de ouders kent. Op het item "Ik vraag ouders naar hun ondersteuningsbehoeften met betrekking tot de onderwijsbehoefte op het gebied van het gedrag van hun kind" antwoordt 33% van de leerkrachten *geheel waar*, 34% *waar*, 40% *niet waar* en 0% *geheel niet waar*. Daarnaast is er gevraagd aan de leerkrachten of zij verwachtingen van de ouders ten aanzien van het gedrag van hun kind ook kennen. Op het item "Ik ken de verwachtingen die de ouders van mijn leerlingen, ten aanzien van gedrag van hun kinderen hebben" antwoordt 20% met *geheel waar*, 40% *waar*, 40% *niet waar* en 0% *geheel niet waar*. Tevens is aan de leerkrachten gevraagd of ze gebruik maken van de kennis die ouders hebben over het gedrag van hun kinderen. Op het item "Om het gewenste gedrag van de leerlingen te stimuleren, maak ik gebruik van de kennis die de ouders over hun kind(eren) hebben" antwoordt 40% van de ondervraagde leerkrachten met *geheel waar*, 40% *waar*, 20% *niet waar* en 0% *geheel niet waar* (zie grafiek 22).



Grafiek 22; Naar aanleiding van de items: "Ik vraag de ouders naar hun ondersteuningsbehoeften met betrekking tot de onderwijsbehoefte op het gebied van het gedrag van hun kind. Ik ken de verwachtingen die de ouders van mijn leerlingen ten aanzien van het gedrag van hun kinderen hebben. Om het gewenste gedrag van de leerlingen te stimuleren, maak ik gebruik van de kennis die de ouders over hun kind(eren) hebben". (N=15)

Daarnaast heeft ook de leerkracht zelf ondersteuningsbehoeften waar de intern begeleider rekening mee moet houden. Het item "De intern begeleider ondersteunt mij bij het stimuleren van het gewenste gedrag van de leerlingen" wordt door 20% met *geheel waar* beantwoord, 53% *waar*, 27% *niet waar* en 0% *geheel niet waar*.

De onderwijsbehoefte van de leerling wordt door de leerkracht vastgelegd in het groepsplan van een bepaald vakgebied. Op het item "In de groepsplannen beschrijf ik de onderwijsbehoefte ten

aanzien van gedrag van iedere leerling” antwoordt 33% van de leerkrachten *geheel waar*, 40% *waar*, 27% *niet waar* en 0% *geheel niet waar*. Om te meten in hoeverre leerkrachten zich realiseren dat de mate waarin zij rekening houden met de onderwijsbehoeften van de leerlingen, invloed heeft op het gedrag van de leerlingen, is het volgende item aan de leerkrachten voorgelegd: *“Ik stimuleer het gewenste gedrag van de leerlingen door rekening te houden met hun onderwijsbehoeften”*. Op dit item antwoordt 53% van de leerkrachten *geheel waar*, 47% *waar*, *niet waar* en *geheel niet waar* antwoordt 0%.

Samenvattend kan worden gesteld, dat de ruime meerderheid van ondervraagde ouders vindt dat de leerkrachten naar hen luisteren. Ook de ruime meerderheid van de leerkrachten geeft aan de ouders te vragen naar hun mening met betrekking tot de onderwijsbehoeften van hun kinderen. Opvallend is dat 40% van de leerkrachten aan geeft niet de verwachtingen van de ouders om trend het gedrag van hun kind te kennen. Alle ondervraagde leerkrachten geven te kennen dat ze in meer of mindere mate bij het stimuleren van het gewenste gedrag, rekening houden met de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarentegen geeft 27% van de leerkrachten aan dat niet de onderwijsbehoeften van de leerlingen ten aanzien van gedrag, beschrijven in de groepsplannen.

4.4.3 Systematisch en doelgericht werken

Binnen het HGW wordt systematisch de informatie van de leerling en zijn omgeving verzameld. Dit gebeurt planmatig, stap-voor-stap en transparant, door gebruik te maken van formulieren en checklists (Pameijer et al, 2008). Deze manier van werken komt naar voren in de zorgstructuur van de Fontein. Jaarlijks worden er drie keer groeps- en leerlingbespreking tussen de leerkrachten en de ib-ers gehouden. Tijdens deze besprekingen worden de groepsplannen en groepsoverzichten besproken en de zorgleerlingen in kaart gebracht. Voor het in kaart brengen van de zorgleerlingen maakt de school gebruik van het zorgoverzicht formulier en het zorgafspraken formulier⁹ daarnaast vult de leerkracht twee keer per jaar de screeningslijst van de methode “Op School” van H. Janssens in. De leerkrachten maken voor de zorgleerlingen een individueel handelingsplan (zie paragraaf 4.3.3) Naar aanleiding van de groepsbesprekingen houden de ib-ers en/of directeur twee keer per jaar een klassenconsultatie bij iedere leerkracht. Als kijkrichting bij deze klassenconsultaties wordt de “Checklist voor klassenconsultaties”¹⁰ gebruikt. In de groepsplannen voor ieder vakgebied afzonderlijk, worden de onderwijsbehoeften van de leerlingen ten aanzien van betreffend vakgebied beschreven. De onderwijsomgeving en de manier van lesgeven zijn conform deze groepsplannen. Er wordt binnen de groepsplannen altijd rekening met drie verschillende niveaus van de leerlingen gehouden, zo is er sprake van een verdiepte groep, de basisgroep en een intensieve groep. Uit de “Checklist voor klassenconsultaties” blijkt het volgende: bij het onderdeel *Organisatie en klassenmanagement* blijkt dat bij 60% van de tien geobserveerde leerkrachten de organisatie conform het groepsplan is. Doordat er zichtbaar tijdens de lessen met verschillende niveau groepen gewerkt wordt en/of er sprake is van verlengde instructie (voor de intensieve groep). Bij 40% van de geobserveerde leerkrachten hebben de leerlingen zelfstandig gewerkt en opvallend is dat bij 50% van deze leerkrachten de leerlingen goed zelfstandig konden werken. 60% van de geobserveerde leerkrachten hebben geen zelfstandig werk opdracht aan de leerlingen gegeven. Het zelfstandig kunnen werken van de leerlingen is belangrijk voor de leerkracht om conform het groepsplan te kunnen werken, de leerkracht kan dan verlengde instructie geven aan de intensieve groep. Tijdens de lessen waarbij de leerlingen goed zelfstandig hebben gewerkt, heeft de leerkracht adequaat gebruikt gemaakt van het stoplicht¹¹. De leerkracht heeft de regels van het stoplicht uitgelegd en laat de leerlingen de regels herhalen. Deze leerkrachten hebben ook aan een groepje verlengde instructie gegeven.

Het doelgericht werken is gemeten aan de hand van de “Checklist voor klassenconsultaties”. Bij het onderdeel *Vorbereiding* komt naar voren dat 90% van de tien geobserveerde leerkrachten een

⁹ Zie voor de formulieren bijlage 13 en 14

¹⁰ Zie voor de checklist voor klassenconsultaties bijlage 7

¹¹ Uitleg “Stoplicht” zie paragraaf 4.2.3

duidelijke dag/weekplanning heeft gemaakt. Dit is inzichtelijk gemaakt doordat er in het klaslokaal een dagindeling/rooster hangt voor de leerlingen. Aan de hand van de klassenmap van iedere geobserveerde groep is geconstateerd dat, bij de voorbereiding 80% van de geobserveerde leerkrachten gebruik heeft gemaakt van het groepsplan(zie vorige alinea). Tijdens de inleiding van de les benoemt 20% van de geobserveerde leerkrachten duidelijk het doel van de les. De overige 80% benoemt geen doel van de les.

Samenvattend kan gesteld worden dat de zorgstructuur van de Fontein systematisch en doelgericht werkt. Daarnaast bereidt de meerderheid van de geobserveerde leerkrachten zijn/haar les voor met behulp van het groepsplan. Tijdens de observaties blijkt dat klein aantal van de leerkrachten het doel van les benoemt.

4.5 De invloed van SWPBS op het pleingedrag van de leerlingen

4.5.1 Inleiding

Uit literatuuronderzoek, zoals in hoofdstuk 2.5 uitgebreid beschreven is, blijkt dat met de uitgangspunten van School Wide Positive Behavior (SWPBS) een veilig, voorspelbaar schoolklimaat gecreëerd kan worden. Kinderen weten precies wat er van hen verwacht wordt. Het verzamelen van data schept duidelijkheid voor alle betrokkenen. Vanuit de data welke data? wordt bepaald welke waarden voor de school van essentieel belang zijn. Waarden als respect, veiligheid en verantwoordelijkheid zouden een basis kunnen vormen. Deze waarden zijn het uitgangspunt voor het opstellen van de gedragsverwachtingen. Bij de uitvoering van SWPBS is sprake van gezamenlijke verantwoordelijkheid. SWPBS biedt een heel gestructureerde, positieve aanpak van gedrag en gedragsproblemen. Kortom het lijkt een effectieve vorm voor het bevorderen van gewenst gedrag. Nu gaat het erom om alle teamleden, ander personeel en ouders zover te krijgen dat ze mee willen werken. Uit onderzoek van diverse wetenschappers (Chitiyo en Wheeler (2009; Gutkin en Curtis, 2009; Erchul, DuPaul, Grissom, Vile Junod, Rosemary, Asha, Jitendra, Mannella en Volpe, 2007) blijkt dat de aanpak van gedrag succesvoller is als de leraar actief betrokken wordt in de totstandkoming ervan. Samenvattend kan gezegd worden dat *evidence based* programma's effectief worden ingezet als de leraar een actieve rol vervult bij de implementatie.

Om antwoord te krijgen op de vraag hoe effectief SWPBS werkt op het leerlinggedrag is deze aanpak een maand uitgetoetst. Vanwege de korte duur van het onderzoek is de implementatie van SWPBS beperkt gehouden tot één algemene ruimte, namelijk het schoolplein.

Voor de deelvragen behorend bij deze onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van een aantal onderzoeksinstrumenten. Hieronder volgt een uiteenzetting van de resultaten per onderzoeksinstrument die voor de betreffende deelvraag gebruikt zijn. Een totaaloverzicht van de instrumenten is terug te vinden in hoofdstuk 3.3.3 *Vragenlijsten en observaties*.

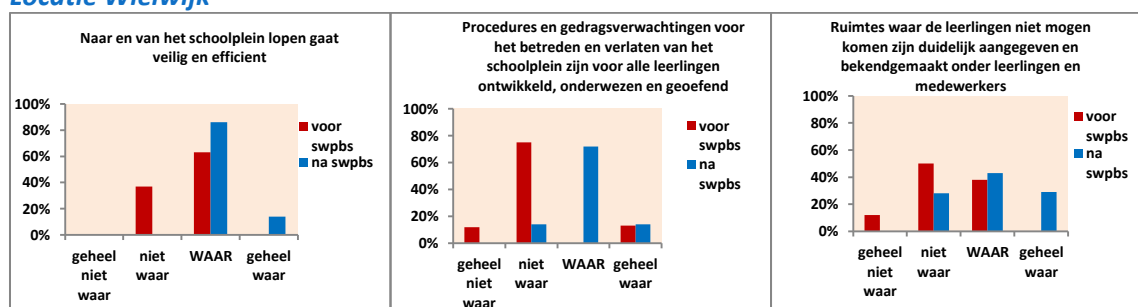
4.5.2 De invloed van de SWPBS- pleinregels op het gedrag van de leerlingen

Instrument: Checklist voor toezicht op het schoolplein(N=8, Wielwijk, N=5, Krispijn)

Zowel voor het bepalen van de nulmeting (1 november 2012), als voor de eindmeting(30 november 2012) is gebruik gemaakt van het instrument "*Checklist voor toezicht op het schoolplein*" (13 pleinwachters, N= 8, Wielwijk, N=5, Krispijn).

In deze lijst staat een aantal vragen die betrekking heeft op de invloed van SWPBS-regels op het leerlinggedrag. Daarbij is door de onderzoekers onderscheid gemaakt in resultaten tussen beide locaties om inzicht te krijgen in onderlinge verschillen.

Locatie Wielwijk



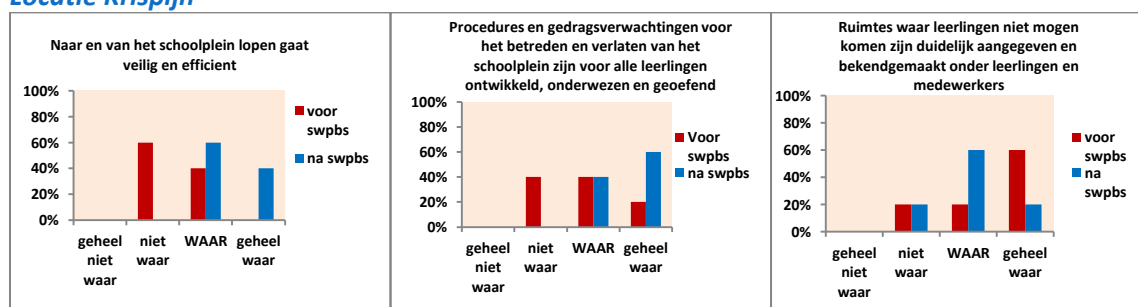
Grafiek 23 Hierin wordt zichtbaar welke invloed SWPBS heeft op het leerlinggedrag locatie Wielwijk

Zoals zichtbaar in grafiek 23, is het item: “Naar en van het schoolplein lopen gaat veilig en efficiënt” vóór SWPBS door 37% van de pleinwachters van locatie Wielwijk met *niet waar* beantwoord, ná de invoering van hiervan is dit item door alle pleinwachters als *waar* (86%) of *geheel waar* (14%) ingevuld. Vooralsnog een positieve ontwikkeling.

Wat betreft het item over procedures en gedragsveranderingen voor het betreden en verlaten van het schoolplein is het volgende te zeggen: 75% van de pleinwachters antwoordt vóór SWPBS met *niet waar* en nagenoeg ditzelfde percentage (72%) zegt ná SWPBS dat dit *waar* is. Vóór en ná invoering toont een groot verschil.

Ook op het item: *Ruimtes waar de leerlingen niet mogen komen zijn duidelijk aangegeven en bekendgemaakt onder leerlingen en medewerkers* is de mening van de meeste geënquêteerden van negatief (62%) naar positief (72%) bijgesteld. Hoewel de onderzoeksperiode betrekkelijk kort was laten deze resultaten een verschuiving richting positief gedrag zien.

Locatie Krispijn



Grafiek 24; waarin zichtbaar wordt welke invloed SWPBS heeft op het leerlinggedrag locatie Krispijn

In grafiek 24 wordt duidelijk dat het item: “Van en naar het schoolplein lopen gaat veilig en efficiënt” door 60% van de toezichthouders van Krispijn voor de invoering van SWPBS met *niet waar* is beantwoord en 40% met *waar*, terwijl na SWPBS dit percentage veranderd is in een positief antwoord namelijk 60% met *waar* en 40% zelfs met *geheel waar*. Ook het item waarin gevraagd wordt hoe de pleinwachters denken over procedures en gedragsverwachtingen voor het betreden en verlaten van het schoolplein en of dit met de leerlingen geoefend is antwoordt 40% met *niet waar* voor de invoer van SWPBS en de overige ondervraagden met *waar* of *geheel waar*. Na SWPBS is 100% (40% *waar*, 60% *geheel waar*) van de toezichthouders van mening dat de procedures en gedragsverwachtingen voor alle leerlingen ontwikkeld, onderwezen en geoefend zijn. Of ruimtes waar leerlingen niet mogen komen duidelijk zijn aangegeven en bekendgemaakt onder leerlingen en medewerkers is zowel voor als na de invoering van SWPBS 20% het niet eens (niet waar) terwijl na de invoering van deze gedragsaanpak de meeste ondervraagden er wel van overtuigd zijn dat deze ruimtes bekend zijn. Wat echter opvallend aan deze uitslag is, is dat men vóór SWPBS er meer van overtuigd was dat de ruimtes waar de leerlingen niet mogen komen duidelijk zijn aangegeven en bekendgemaakt dan ná SWPBS, namelijk voor SWPBS antwoordt 60% van de geënquêteerden met *waar* en 40% met *geheel waar* en na SWPBS zijn deze percentages omgekeerd.

Instrument: Turflijst van incidenten op het schoolplein

Zowel voor het bepalen van de nulmeting, als voor de eindmeting is gebruik gemaakt van het instrument “Turflijst van incidenten op het schoolplein”. Deze lijst is zowel bij de locatie Wielwijk (55 leerlingen tijdens deze 2 turfmomenten) als Krispijn (75 leerlingen tijdens deze 2 turfmomenten) afgenomen op 1 november 2012 en 30 november 2012 door 13 pleinwachters. (N=8, locatie Wielwijk, N=5, locatie Krispijn).

Op dit instrument (zie tabel 1) is duidelijk te zien dat het aantal gedragsincidenten na invoering van SWPBS op beide locaties is afgenomen.

Turflijst locatie Wielwijk (aantal geturfde gedragsincidenten)	Voor swpbs	Na swpbs
Leerling die schooleigendommen beschadigt	0	0
Leerling die ongehoorzaam is tegen pleinwachter(s)	3	0
Leerling die andere leerlingen pest	0	0
Leerling die brutaal/verbaal agressief is tegen andere leerlingen	10	3
Leerling die brutaal /verbaal agressief is tegen pleinwachter(s)	2	0
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen e.d.) is tegen andere leerlingen	16	1
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen e.d.) is tegen pleinwachter(s)	0	0
Leerling die andere leerlingen bedreigt	2	0
Leerling die de pleinwachter(s) bedreigt	0	0
Turflijst locatie Krispijn (aantal geturfde gedragsincidenten)	Voor swpbs	Na swpbs
Leerling die schooleigendommen beschadigt	0	0
Leerling die ongehoorzaam is tegen pleinwachter(s)	3	0
Leerling die andere leerlingen pest	0	0
Leerling die brutaal/verbaal agressief is tegen andere leerlingen	3	3
Leerling die brutaal /verbaal agressief is tegen pleinwachter(s)	0	0
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen e.d.) is tegen andere leerlingen	11	1
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen e.d.) is tegen pleinwachter(s)	0	0
Leerling die andere leerlingen bedreigt	0	0
Leerling die de pleinwachter(s) bedreigt	0	0

Tabel 1: Instrument “Turflijst van incidenten op het schoolplein” (Wielwijk N= 55, Krispijn N= 75)

Een opvallend verschil op de locatie Wielwijk is te zien bij het onderdeel “Leerling die brutaal/agressief is tegen andere leerlingen”. Op deze locatie is dit aantal van tien naar drie keer gegaan. Het aantal leerlingen dat fysiek agressief (slaan, schoppen, e.d.) is tegen andere leerlingen is op beide locaties gedaald, namelijk van zestien naar één leerling op de locatie Wielwijk en van elf naar één leerling in Krispijn. Wat verder opvalt, is dat ná de invoering van SWPBS het aantal leerlingen dat ongehoorzaam is tegen de pleinwachter(s) gedaald is tot nul. Bij de nulmeting (voor de invoering van PBS) waren dit er nog drie op Wielwijk.

Hoewel de verbeteringen opzienbarend genoemd kunnen worden, zijn de onderzoekers voorzichtig met hun conclusies omdat de periode tussen de twee meetmomenten betrekkelijk kort is.

4.5.3. De invloed van SWPBS op de interactie tussen pleinwachters en leerlingen

Eén van de vijf pijlers van SWPBS is de zogenaamde data-driven decision making: Tweemaal per jaar via de SWPBS monitor (gedrags)gegevens verzamelen op leerling-, klas- en schoolniveau en deze gegevens gebruiken om SWPBS bij te sturen.

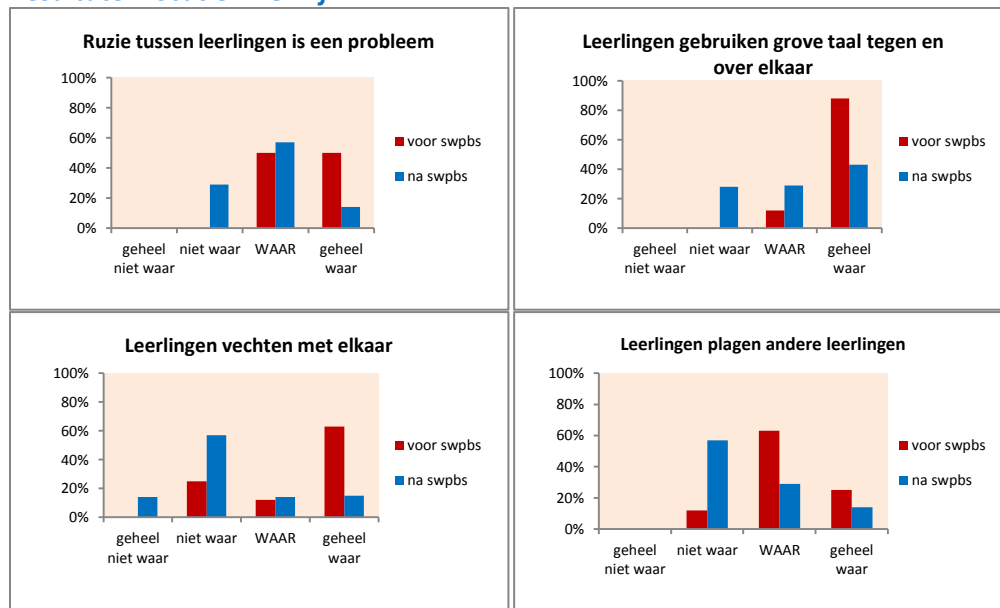
Gebruikmakend van deze data is het mogelijk om het effect van SWPBS te onderzoeken naar de interactie tussen leerlingen onderling en de leerlingen ten opzichte van de pleinwachters.

Instrument: Checklist voor toezicht op het schoolplein(13 Toezichthouders, N=8, Wielwijk, N=5, Krispijn)

Om te kunnen meten wat de invloed van SWPBS is op de interactie tussen de leerkrachten/pleinwachters en de leerlingen is gebruikt gemaakt van de “Checklist voor toezicht op het schoolplein”

De vragen die aan bod komen bij de “Checklist voor toezicht op het schoolplein” zijn verdeeld in 3 categorieën, te weten: het leerlinggedrag tegenover andere leerlingen, leerlinggedrag tegenover de pleinwachters en de invloed van school/gedragsregels op de leerlingen vóór en na invoering SWPBS.

Resultaten locatie Wielwijk



Grafiek 25; Vragen waarin zichtbaar wordt welke invloed SWPBS heeft op het leerlinggedrag ten opzichte van elkaar en hoe de pleinwachters van de locatie Wielwijk dit ervaren (N=8)

Het eerste deel van de vragenlijst heeft betrekking op het leerlinggedrag ten opzichte van elkaar. Daarbij valt op dat dit, vóór de invoering van SWPBS, door vrijwel alle geënquêteerden als een probleem wordt ervaren. Op de “Checklist voor toezicht” die door de pleinwachters van de locatie Wielwijk is ingevuld, valt af te lezen dat bij de nulmeting (voor invoering van SWPBS) de vraag “Ruzie tussen leerlingen is een probleem” door alle ondervraagden van de locatie Wielwijk beantwoordden met *waar* of *geheel waar*, ná de invoering van SWPBS geldt dit voor nog voor 71 % van de geënquêteerden terwijl 29 % nu deze vraag beantwoordt met *niet waar* zoals in grafiek 25 te zien in. Hoewel het percentage dus een stuk lager is, is een ruime meerderheid ná SWPBS nog steeds van mening dat ruzies tussen leerlingen een probleem is.

Nagenoeg dezelfde percentages zien we terug bij het item: “Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar”. Op dit item wordt vóór de implementatie van SWPBS door 100% van de ondervraagden met *waar* (88%) of *geheel waar*(12%) beantwoord, terwijl na de invoering van SWPBS 72% nog met *waar* of *geheel waar* antwoordt en 28% met *niet waar*.

Ook wordt in onderstaande grafiek duidelijk dat het item “Leerlingen vechten met elkaar” vóór SWPBS door 75% van de pleinwachters met *waar* of *geheel waar* wordt beantwoord terwijl dit na SWPBS nog 29 % is. Hier is dus een sterke afname te zien. Tenslotte blijkt dat *het aantal leerlingen dat elkaar plaagt* van 88% naar 43% is gegaan. Ook met betrekking tot dit item kunnen we spreken van een duidelijke afname.

Een totaaloverzicht van de vragen met betrekking tot dit onderdeel van het onderzoek staan in bijlage 5.



Grafiek 26; Vragen waarin zichtbaar is wat de invloed van SWPBS op het leerlinggedrag op het plein is tegenover de pleinwachters van de locatie Wielwijk en hoe de leerlingen omgaan met de regels (N=8)

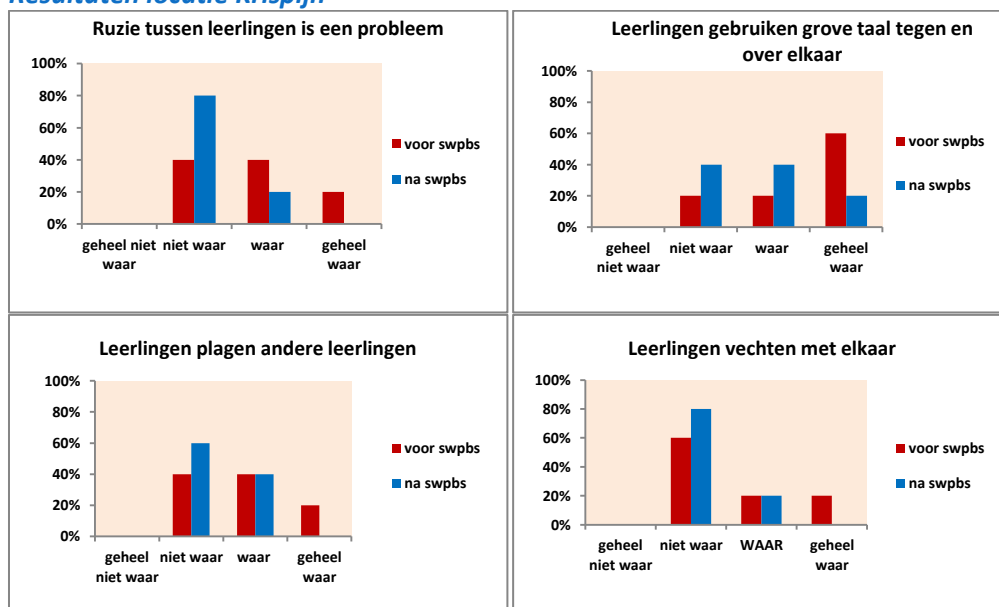
Met betrekking tot het leerlinggedrag tegenover de pleinwachters valt het volgende op te merken (zie grafiek 26). Bij de stelling “*Leerlingen proberen uit waar mijn grenzen liggen*” valt op dat 88% van de ondervraagde pleinwachters hier vóór de invoering van SWPBS met *waar* antwoordt, terwijl deze vraag maar door 12 % (slechts 1 van de geënquêteerden) met *niet waar* wordt beantwoordt. Na invoering van SWPBS antwoordt 43% met *niet waar* (een stijging van 32%) en zegt nog 57 % dat dit *waar* of *geheel waar* is.

Op de vraag “*Leerlingen hebben geen respect voor mij en zijn openlijk ongehoorzaam*” is door 63% van de ondervraagden met *niet waar*(38%) of *geheel niet waar*(25%) geantwoordt vóór SWPBS, na de invoering hiervan is dit percentage veranderd in 86%, waarvan *niet waar* 14% en *geheel niet waar* 72%.

Ook met betrekking tot het overtreden van de gedragsregels zijn verschillen te zien. In bovenstaande grafiek wordt zichtbaar dat de antwoorden vóór en ná de invoering van SWPBS veel verschillen als het gaat om “*Leerlingen negeren de school- en of gedragsregels die gelden op het schoolplein*”. Van de pleinwachters van de locatie Wielwijk antwoordt vóór de invoering van SWPBS 88% met *waar*, slechts 12% antwoordt met *niet waar*.

Na de invoering van SWPBS zijn deze resultaten aanzienlijk verbeterd, 28% van de ondervraagden antwoordt nu met *waar* of *geheel waar* terwijl 72% nu met *niet waar* antwoordt.

Resultaten locatie Krispijn



Grafiek 27 Vragen waarin zichtbaar wordt hoe de pleinwachters locatie Krispijn het leerlinggedrag ten opzichte van elkaar ervaren vóór en ná invoering van SWPBS.

Zoals zichtbaar is in grafiek 27 zijn op de locatie Krispijn de meningen verdeeld over de vraag of *ruzie tussen leerlingen een probleem is*, 60% van de pleinwachters zegt dat het *waar* of *geheel waar* is en 40% antwoordt met *niet waar*. Na de invoering van SWPBS is het overgrote deel (80%) van mening

dat ruzie tussen leerlingen geen probleem meer is, 20% ervaart het nog wel als een probleem. Wat verder opvalt bij de vragen over het gedrag van de leerlingen onderling is dat ook de ondervraagde pleinwachters van Krispijn het verbale gedrag van de leerlingen als negatief ervaren. Op de vraag: "Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar" antwoordt 80 % met *waar* of *geheel waar* vóór SWPBS, na de invoering van SWPBS is dit percentage met 20% verminderd. Een groot verschil met Wielwijk is te zien bij de vraag: "Leerlingen vechten met elkaar". Deze vraag beantwoordt 40% van de pleinwachters in Krispijn met *waar* of *geheel waar*, terwijl dit percentage in Wielwijk 75% is. De vraag: "Leerlingen plagen andere leerlingen" wordt ook weer verdeeld beantwoord, 60% van de pleinwachters van Krispijn zegt *waar* of *geheel waar* vóór de invoering van SWPBS en na de implementatie hiervan zegt van dezelfde ondervraagden nog 40% dat dit *waar* is.



Grafiek 28 Vragen waarin zichtbaar is wat de invloed van SWPBS op het leerlinggedrag op het plein is tegenover de pleinwachters locatie Krispijn en hoe de leerlingen omgaan met de regels (N=5)

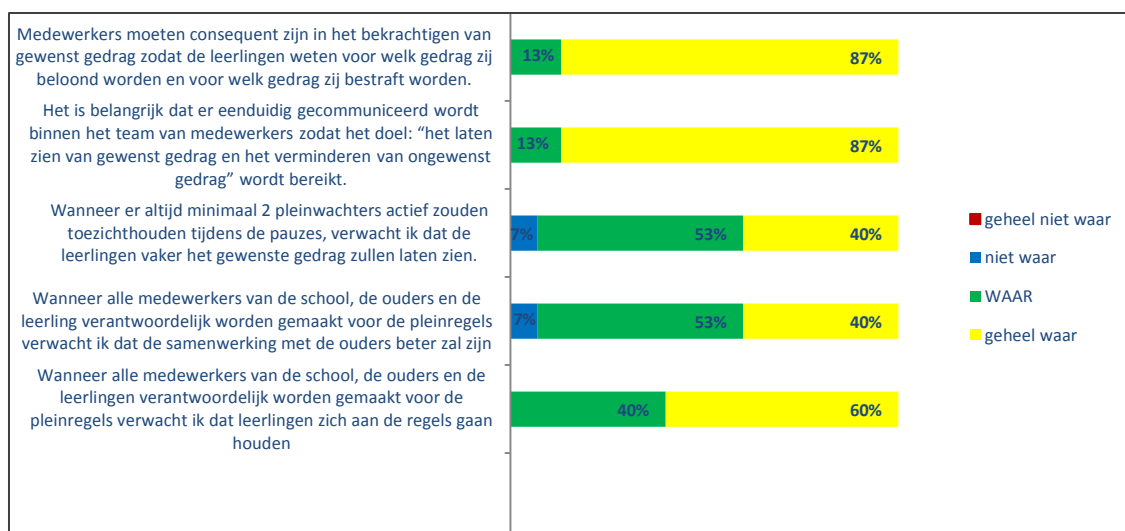
Op de locatie Krispijn is de vraag "Leerlingen proberen uit waar mijn grenzen liggen" zowel voor als na de invoering van SWPBS door 80% beantwoord met *niet waar* en 20% met *waar* of *geheel waar*. Verder vinden de pleinwachters van deze locatie dat de leerlingen vóór de invoering van SWPBS 40% geen respect voor hen hebben en dat ze openlijk ongehoorzaam zijn, na de invoering beantwoordde 60% deze vraag met *niet waar* en 40% zelfs met *geheel niet waar*. Op de vraag of leerlingen de school- of gedragsregels op het schoolplein negeren is een groot verschil te zien. Vóór SWPBS antwoordt 60% van de geënquêteerden met *waar* of *geheel waar* en 40% met *niet waar*, na de invoering van SWPBS antwoordt 80% met *niet waar* en 20% van de ondervraagden antwoordt met *waar* (zie grafiek 28).

4.5.4 Effect van educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen

Voor het bereiken van gedragsverandering bij de leerlingen gaat SWPBS er vanuit dat positief gedrag duidelijk bekrachtigd kan worden door bijvoorbeeld vier complimenten tegenover één waarschuwing. Daarnaast is het van essentieel belang dat er schoolbreed sociale vaardigheden en sociaal gedrag worden aangeleerd.

Instrument: Vragenlijst leerkrachten (N=15)

Voor dit deel van het onderzoek is gebruik gemaakt van een aantal vragen uit "De vragenlijst voor leerkrachten" die betrekking hebben op de verwachtingen die leerkrachten hebben van SWPBS op het pleingedrag.



Grafiek 29; Vragen die betrekking hebben op wat de verwachtingen zijn ten aanzien van leerlinggedrag na invoering van SWPBS

Bij de items van dit onderdeel van de leerkrachten enquête is een aantal opvallend heden zichtbaar (zie grafiek 29).

De overgrote meerderheid (87%) van de geënquêteerde leerkrachten is ervan overtuigd dat het *consequent bekrachtigen van gewenst gedrag van groot belang is zodat de leerlingen weten voor welk gedrag zij beloond en voor welk gedrag zij bestraft worden*. Tevens geeft hetzelfde percentage leerkrachten aan het belangrijk te vinden dat er eenduidige communicatie is binnen het team van medewerkers zodat het doel: *"het laten zien van gewenst gedrag en het verminderen van ongewenst gedrag"* bereikt kan worden.

Ook het belang van *minstens twee pleinwachters tijdens de pauze om de leerlingen vaker het gewenste gedrag te laten zien* wordt door bijna alle (93%, waarvan 53% waar en 40% geheel waar) bevraagde leerkrachten ingezien.

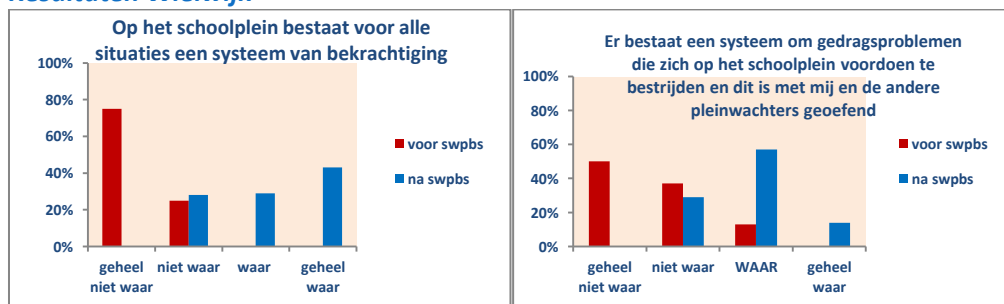
Dezelfde getallen zijn zichtbaar als 't gaat om het item: *"Wanneer alle medewerkers van de school, de ouders en de leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor de pleinregels verwacht ik dat de samenwerking met de ouders beter zal zijn"*. Op 7% na is iedereen het in meer of mindere mate eens met deze stelling.

Van het item: *"Wanneer alle medewerkers van de school, de ouders en de leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor de pleinregels verwacht ik dat leerlingen zich aan de regels gaan houden"* is iedereen overtuigd dat dit waar is, zij het in meer(60%) of mindere(40%)mate.

Instrument: Checklist voor toezicht op het schoolplein (N=8, Wielwijk, N=5, Krispijn)

Ook in dit instrument staat een aantal vragen die betrekking hebben op het educatief corrigeren van het pleingedrag.

Resultaten Wielwijk

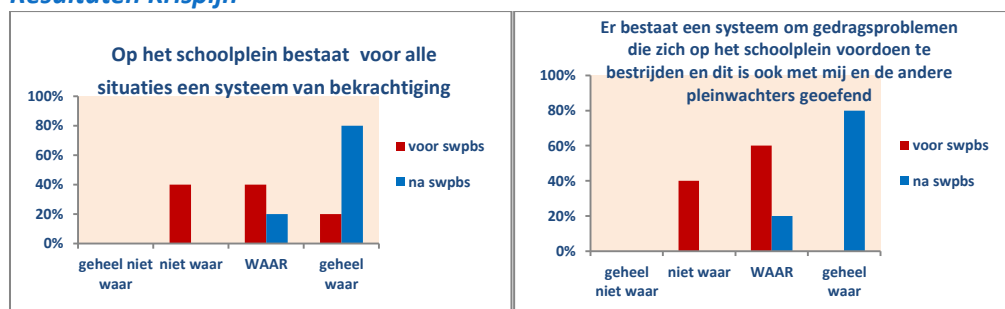


Grafiek 30 vragen m.b.t. het educatief corrigeren locatie Wielwijk

Op de locatie Wielwijk (zie grafiek 30) zijn alle pleinwachters (75% *geheel niet waar*, 25% *niet waar*) het erover eens dat er voor de invoering van SWPBS geen systeem van bekrachtiging bestaat voor alle situaties. Ná de implementatie van SWPBS is nog 28% die mening toegedaan (*niet waar*), 72% echter vindt dat er wél een systeem van bekrachtiging is na de invoering hiervan.

Het item: "Er bestaat een systeem om gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters geoefend" is door 13% met *waar* geantwoord voor SWPBS terwijl 87% met *niet waar* of *geheel niet waar* heeft geantwoord. Na SWPBS vindt 71% van de ondervraagden dat dit systeem er wel is en 29% vindt van niet.

Resultaten Krispijn



Grafiek 31 vragen m.b.t. educatief corrigeren locatie Krispijn

In grafiek 31 is te zien dat 40% van de geënquêteerde pleinwachters van Krispijn van mening is dat er voor SWPBS geen systeem van bekrachtiging bestaat voor alle situaties terwijl 60% dit wel vindt. Na de invoering van SWPBS zijn alle pleinwachters positief als het gaat om het bestaan van een systeem van bekrachtiging voor alle situaties.

Op het item: "Er bestaat een systeem om gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen te bestrijden en dit is ook met mij en de andere pleinwachters geoefend" antwoordt voor de invoering van SWPBS 40% met *niet waar* en 60% met *waar*. Na SWPBS is 100% van de pleinwachters ervan overtuigd dat dit *waar* (20%) of zelfs *geheel waar* (80%) is.

Samenvattend kan gesteld worden dat zowel leerkrachten als pleinwachters het van essentieel belang vinden dat de aanpak van het leerlinggedrag éénduidig en schoolbreed gebeurt. Ook de verwachting dat leerlingen zich beter aan de regels houden als alle medewerkers van de school, de ouders en de leerlingen zich verantwoordelijk voelen, wordt volledig door het team gesteund. Daarnaast is het noodzakelijk voor alle pleinwachters dat er een systeem van bekrachtiging van het gewenste gedrag en de bestrijding van gedragsproblemen bestaat om in alle situaties adequaat te kunnen handelen.

5. CONCLUSIES

5.1 Inleiding

Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling :*“Hoe kan er op de Fontein een handelingsgerichte leeromgeving worden gecreëerd waarbij de leerkrachten samen met de leerlingen en de ouders actief werken aan het stimuleren van gewenst gedrag en het minimaliseren van ongewenst gedrag op het schoolplein en wat kan SWPBS hierin betekenen?”* hebben de onderzoekers op basis van de literatuur en de onderzoeksresultaten een aantal conclusies getrokken.

5.2 Conclusie

5.2.1 Factoren die van invloed zijn op het gedrag

Volgens de literatuur kunnen de factoren die invloed hebben op het gedrag van een kind beschermend dan wel bedreigend kunnen zijn. Volgens Rispens e.a. (1994) is sprake van een protectieve factor als het de invloed van een risicofactor vermindert. De interactie tussen de verschillende factoren kunnen het gedrag van kinderen bepalen(Sipman,2009). Ten aanzien van de aanleg van het kind, het gezin en de sociaal-culturele achtergrond is er vanuit school weinig invloed uit te oefenen. Wat echter een positieve invloed op de aanpak van gedragsverandering kan hebben is een goede samenwerking met ouders (Van der Wolf en Van Beukering,2009)

Uit *“de vragenlijst voor ouders van de Fontein”* zoals in hoofdstuk 4.4.2 beschreven is, blijkt, dat de meeste ouders van de Fontein, de school op de hoogte brengen van veranderingen in de thuissituatie die invloed kunnen hebben op het gedrag van het kind. Zij zijn zich dus bewust van het belang hiervan. Verder blijkt uit de onderzoeksresultaten dat de meerderheid van de ouders vindt dat ze op de hoogte gehouden worden van het functioneren van hun kind in de klas en dat de leerkracht hen op de hoogte brengt of het kind zich aan de regels houdt. Een klein deel van de ouders (16%) is het hier niet mee eens. Deze tekortkoming aan, voor ouders vaak essentiële, informatie over het gedrag van hun kind, zorgt er mede voor dat er vanuit school weinig invloed kan worden uitgeoefend op de kindfactoren.

Over de invloed van medeleerlingen staat in theoretisch kader het volgende geschreven. Volgens de literatuur houdt een sociaal competent kind zowel rekening met zijn eigen belangen als met die van een ander (Ten Dam e.a., 1999). Uit het onderdeel leerlingvragenlijst van het onderzoek (zoals in hoofdstuk 4.1.4. beschreven is) blijkt dat bijna alle leerlingen van mening zijn dat ze beter functioneren als hun medeleerlingen stil zijn. Vervolgens blijkt dat met het item: *“Klasgenoten houden rekening met mij als ik iets moeilijk vind”* een kleine meerderheid het eens is, blijft er echter een aanzienlijk deel van de leerlingen (47% van alle ondervraagde leerlingen) over die dit niet vindt. Volgens de literatuur neemt het gewenste gedrag toe als een leerling zich in de ander kan verplaatsen, het onderzoek toont aan, dat een groot deel van de leerlingen deze competentie nog niet beheerst.

5.2.2 De invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen

Uit de literatuur blijkt dat de invloed van de leerkracht op het gedrag van de leerling aanzienlijk is. De leerkracht kan het gewenste gedrag stimuleren door rekening te houden met de drie basisbehoeften; relatie, autonomie en competentie van de leerlingen (Bos&Stevens, 2010). Daarnaast moet de leerkracht competent zijn in het organiseren van het klassenmanagement om het gewenste gedrag van de leerling te stimuleren(Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011; Eichorn, 2011).

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de leerkrachten van de Fontein heel weinig rekening houden met de basisbehoefte relatie, doordat ze weinig concreet en eenduidig communiceren naar de leerlingen toe. Ook doordat de meeste leerkrachten niet voorspelbaar zijn voor de leerlingen, terwijl ze vinden dat ze wel voorspelbaar zijn. Een groot deel van de leerlingen vindt dat de leerkrachten betrokken zijn. Daarentegen blijkt uit de onderzoeksresultaten dat de meeste leerkrachten niet betrokken zijn, want ze voeren nauwelijks persoonlijke gesprekken met de leerlingen en gaan weinig op huisbezoek. Ten aanzien van het geven van positieve feedback kan gesteld worden dat de leerkracht van de Fontein vaak negatieve feedback geven. Dit blijkt uit het feit dat de leerkrachten onvoldoende gericht zijn op het gewenste gedrag en zo vaak feedback geven op het ongewenste gedrag. De leerkrachten nemen te weinig het gewenste gedrag waar, doordat ze onvoldoende oogcontact met de groep en de individuele leerlingen hebben.

Ten aanzien van een gelijkwaardige behandeling van leerlingen blijkt in de praktijk, dat de leerkrachten de “temperamentvolle” leerlingen iets meer aandacht te geven dan de rustige leerlingen, dit in tegenstelling tot wat de literatuur veronderstelt.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt verder dat de leerkrachten wel rekening houden met de basisbehoefte competentie, ze vinden dat ze realistische en hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen hebben. Daarnaast blijkt dat de leerlingen zelf vinden dat ze voldoende succeservaringen op doen.

Vervolgens blijkt dat de leerkrachten weinig rekening houden met de basisbehoefte autonomie. Dit blijkt uit het feit dat de leerlingen van de midden- en bovenbouw bijna nooit hun activiteiten zelf mogen kiezen. Wel mag de meerderheid van de leerlingen zelf zijn of haar werk nakijken. Daarnaast blijkt uit de antwoorden op vragenlijst dat bijna alle leerkrachten vinden dat ze hun leerlingen verantwoordelijk maken voor het leren. Uit de manier waarop ze dat in de praktijk doen, blijkt dat de meerderheid de leerkrachten geen verantwoordelijkheid aan leerlingen geeft.

Ten aanzien van het goed organiseren van het klassenmanagement geven de leerkrachten aan dat ze bij inrichten van het lokaal rekening houden met het overzicht op de groep en dat de looppaden makkelijk toegankelijk zijn voor de leerlingen. Daarnaast vinden de leerkrachten het belangrijk dat de groepsregels duidelijk zichtbaar in het klaslokaal hangen. Daarentegen blijkt uit de observaties dat in de meeste klaslokalen de groepsregels helemaal niet zichtbaar op zijn gehangen.

Uiteindelijk kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten van de Fontein, ten opzichte van hetgeen in de literatuur is beschreven, het gewenste gedrag van de leerlingen minimaal stimuleren. Dit blijkt uit het feit dat de leerkrachten nog weinig rekening houden met de basisbehoeften van de leerlingen en nog weinig beschikken over de competenties die ze nodig hebben om het gewenste gedrag adequaat te kunnen stimuleren.

5.2.3 De gedragsinterventies van de Fontein

De invloed van de methode ‘Kinderen en ...hun sociale talenten’

Volgens de methode ‘Kinderen en ...hun sociale talenten’ die op de Fontein gehanteerd wordt is het bevorderen van sociaal competent gedrag meer is dan het geven van een les, daarnaast is het belangrijk ook buiten de les aandacht te besteden aan de lesdoelen. De leerlingen leren op deze manier het sociaal competente gedrag ook in andere situaties te laten zien, ze leren het geleerde gedrag toe te passen in echte situaties (CED-groep,2008)

Hoewel de meeste leerkrachten het aanleren van sociale vaardigheden en de toepassing hiervan van groot belang vinden is uit het onderzoek gebleken dat de meerderheid van de leerkrachten de lessen van de methode ‘Kinderen en hun sociale talenten’ niet volgens de handleiding geeft. Mogelijk heeft, als gevolg hiervan, de methode er onvoldoende toe bijgedragen dat het gewenste leerlinggedrag is toegenomen of dat de leerlingen sociaal competent gedrag laten zien.

De invloed van het gedragsprotocol

Uit de literatuur blijkt dat, om ervoor te zorgen de leerlingen zich goed aan de gedragsregels en procedures houden, het van belang is dat de leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor deze regels en procedures. Die verantwoordelijkheid kan de leerkracht bevorderen door samen met de leerlingen de regels en procedures op te stellen, zo worden deze ook een product van de leerlingen (Marzano, 2008; van der Wolf & van Beukering, 2011; Golly & Sprague, 2011).

De leerkrachtenenquête toont aan dat alle leerkrachten verwachten dat de leerlingen zich beter aan de regels zullen houden als alle medewerkers van de school verantwoordelijk worden gemaakt voor de gedragsregels. Deze verantwoordelijkheid kan het gewenste gedrag dus doen toenemen. Tevens zijn alle leerkrachten het er mee eens dat naast het uitleggen van de regels ook het voordoen en oefenen van de regels van belang is om het gewenste gedrag te laten toenemen. Daarnaast hebben alle leerkrachten het item: *“Medewerkers moeten consequent zijn in het bekrachtigen van gewenst gedrag zodat de leerlingen weten voor welk gedrag zij beloond worden en voor welk gedrag zij bestraft worden”* 100% met *waar* of *geheel waar* beantwoord.

Leerkrachten voelen zich dus in ruime meerderheid verantwoordelijk voor het gedragsprotocol en de meeste leerkrachten passen het ook toe maar verwachten ook van andere medewerkers dat zij verantwoordelijk worden gemaakt voor de gedragsregels. Pas als het gedragsprotocol door alle medewerkers consequent en eenduidig uitgevoerd wordt zal het gewenste gedrag toenemen is de mening van de meeste leerkrachten.

5.2.4 Een handelingsgerichte leeromgeving

Een handelingsgerichte leeromgeving is gebaseerd op de zes uitgangspunten van de handelingsgerichte diagnostiek; Onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften, systematische en transparante werkwijze, doelgerichte werkwijze, transactioneel kader, constructieve samenwerking en werken vanuit de positieve aspecten van de leerling (Pameijer et al, 2008). Aan de hand van de onderzoeksgegevens kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten van de Fontein voldoende rekening houden met de onderwijsbehoeften van de leerlingen en dat ze zich voldoende door de intern begeleiders gesteund voelen bij hun ondersteuningsbehoeften.

Met betrekking tot systematisch werken kan geconcludeerd worden dat de zorgstructuur op de Fontein conform HGW is ingericht. Daarnaast blijkt de praktijk weerbarstiger te zijn, want niet alle leerkrachten werken handelingsgericht in de klas. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat wel alle leerkrachten een groepsplan hebben en de lessen ook voorbereid worden naar aanleiding van dit plan, maar uit de observaties blijkt dat niet in alle groepen “het stoplicht” adequaat wordt gebruikt. Doordat “het stoplicht” niet goed wordt gebruikt, kunnen de leerlingen niet goed zelfstandig werken en kan de leerkracht dus geen verlengde instructie aan de intensieve groep geven. Dus kan er geconcludeerd worden dat een deel van de leerkrachten tijdens de verwerking van de les niet handelingsgericht werkt.

Ten opzichte van de constructieve samenwerking kan geconcludeerd worden dat er in de praktijk nog weinig sprake is van een constructieve samenwerking. De ouders en de school informeren elkaar voldoende over het gedrag van de leerlingen, maar de leerkrachten zijn nog onvoldoende op de hoogte van de verwachtingen van de ouders met betrekking tot het gedrag van hun kinderen. Tevens blijkt uit de onderzoeksresultaten dat vooral het doelgericht werken in de praktijk lastig is voor de leerkrachten. Volgens de literatuur is doelgerichtheid essentieel voor HGW, wanneer deze theorie afgezet wordt tegen de praktijk moet geconcludeerd worden dat de leerkrachten in de groep nog weinig handelingsgericht werken.

Aan de hand van de onderzoeksresultaten en kijkend naar de literatuur kan geconcludeerd worden dat de leeromgeving voldoende handelingsgericht is ingericht en dat de leerkrachten nog onvoldoende handelingsgericht werken.

5.2.5 De invloed van SWPBS op het pleingedrag van leerlingen

Bij het programma SWPBS wordt het gewenste gedrag van de leerlingen gestimuleerd door een schoolbrede aanpak, preventie, Positieve benadering en het onderwijzen van verwachtingen data-

driven decision making en door samenwerking met ouders en ketenpartners (Nelen,2010). Dit programma is in de Verenigde Staten al een beproefde aanpak gebleken(Horner,2009). Uit de onderzoeksresultaten van de Checklist voor toezicht op het schoolplein en Turflijst van incidenten op het schoolplein blijkt dat door de pleinregels volgens SWPBS op te stellen, aan te leren en visueel te maken, het gedrag op beide schoolpleinen van de Fontein duidelijk is veranderd. Wanneer de literatuur met de praktijk wordt vergeleken kan geconcludeerd worden dat de SWPBS pleinregels het gedrag van de leerlingen positief beïnvloedt.

In hoofdstuk 4.5.2 blijkt dat de leerlingen door de hantering van SWPBS minder met elkaar vechten, minder grof taal tegen elkaar gebruiken, elkaar minder plagen en minder ruzie met elkaar hebben. Tevens blijkt uit de onderzoeksresultaten dat de leerlingen na de invoering van SWPBS meer respect tonen naar de pleinwachters. Aan de hand van de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat SWPBS ook aanzienlijke positieve invloed heeft om de interactie tussen leerlingen en pleinwachters en tussen de leerlingen onderling.

Volgens de theorie is het belangrijk voor het stimuleren van gewenste gedrag, dat deze wordt bekrachtigd door vier staat tot 1 en het ongewenste gedrag minimale aandacht krijgt door schoolbrede afgesproken sancties. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de leerlingen op beide schoolpleinen in meer of mindere mate meer het gewenste gedrag gaan vertonen, dankzij de de schoolbrede aanpak, de preventie, de positieve benadering en het verzamelen van data.. Wanneer de theorie wordt afgezet tegen de praktijk, is de conclusie dat het gewenste gedrag op het schoolplein daadwerkelijk wordt gestimuleerd door het programma van SWPBS.

5.3 Aanbevelingen

Aan de hand van de conclusies die beschreven bij hoofdstuk 5.1 kunnen de volgende aanbevelingen ten aanzien van het stimuleren van het gewenste gedrag van de leerlingen worden gedaan.

- Wanneer de leerkrachten van de Fontein door middel van hun gedrag het gewenste gedrag van de leerlingen willen stimuleren, zullen ze meer concreet en eenduidig moeten communiceren met hun leerlingen. Dit kunnen ze doen door in korte zinnen aan te geven welk gedrag ze van de leerlingen wensen en door ervoor te zorgen dat hun verbale communicatie overeen komt met hun non-verbale communicatie.
- Belangrijk voor het stimuleren van het gewenste gedrag is dat de leerkracht een goede relatie opbouwt met zijn leerlingen. Voor een goede relatie is het belangrijk dat de leerkracht voorspelbaar is voor zijn leerlingen. Dit kan bereikt worden door tijdens de inleiding van de les het verloop van de les te benoemen. Daarnaast kan de leerkracht benoemen wat hij/zij zelf gedurende les doet en gaat doen.
- Voor het verkrijgen van een goede relatie met de leerlingen kan de leerkracht verder meer betrokkenheid tonen naar de leerlingen toe. Dit kan verkregen worden door bij iedere leerlingen op huisbezoek te gaan en door systematisch kindgesprekken te voeren met de individuele leerling.
- Positieve feedback geven komt ten goede aan de behoeften relatie en competentie, maar dat kan alleen wanneer de leerkracht zijn leerlingen “betrapt” op het gewenste gedrag. Om het gewenste gedrag te signaleren, moeten de leerkrachten van de Fontein meer oogcontact met de groep en de leerlingen individueel hebben. Daarnaast moeten de leerkrachten bewust het gewenste gedrag gaan signaleren, dit kunnen ze doen door systematisch met behulp van een complimententeller bij te houden hoe vaak zij aan de leerlingen complimenten geven
- Voor de basisbehoefte autonomie is het van belang dat de zelfstandigheid van de leerling wordt bevorderd. Om aan deze basisbehoefte tegemoet te komen, moeten de leerlingen veel meer verantwoordelijkheid krijgen ten aanzien van hun leren. De leerkrachten kunnen om de verantwoordelijkheid van hun leerlingen te bevorderen, hen dagelijks aan de hand van een planbord laten kiezen wat ze willen leren. Ook kunnen ze de leerlingen laten werken met een weektaak om op deze manier hun leeractiviteiten zelfstandig te plannen.

- Voor het stimuleren van het gewenste gedrag is het klassenmanagement essentieel. De leerkrachten van de Fontein kennen het belang van een goede klassenmanagement, maar passen deze in de praktijk nog weinig toe. Het is goed dat de leerkrachten bewuster gaan kijken naar de inrichting van hun lokaal en naar de regels en procedures in hun groep. Daarnaast moeten ze de regels en procedures visueel maken voor de leerlingen, zodat het voor de leerlingen gemakkelijker wordt om het gewenste gedrag te gaan vertonen.
- Wanneer alle leerkrachten systematisch werken aan de hand van de handleiding van de methode “Kinderen en hun....sociale talenten”, en zich aan de doelen van deze methode houden zal dit een bijdrage leveren aan de toename van gewenst gedrag en zullen de leerlingen sociaal competent gedrag tonen.
- Als alle leerkrachten de gedragsregels aan de leerlingen uitleggen en voordoen en met de leerlingen oefenen zal de invloed van het gedragsprotocol groter zijn. Bovendien zal het gewenste gedrag toenemen wanneer, alle bij de leerlingen betrokken medewerkers van de Fontein, zich verantwoordelijk voor dit protocol zouden voelen. Dit kan bereikt worden door de medewerkers te betrekken bij het produceren van het gedragsprotocol.
- Om handelingsgericht te kunnen werken is het noodzakelijk dat leerkrachten meer in gesprek gaan met de ouders van hun leerlingen, zodat zij de verwachtingen van de ouders ten opzichte van het gedrag van hun kind beter leren kennen. Op deze manier kunnen de leerkrachten beter in gaan op de ondersteuningsbehoeften van de ouders en kunnen ze nauwgezet de onderwijsbehoeften van de leerlingen om schrijven.
- Voor het handelingsgericht werken is het belangrijk dat de leerkrachten doelgerichter gaan werken. Dit kunnen zij bewerkstelligen door tijdens de inleiding van de les duidelijk naar de leerlingen toe het doel van de les te benoemen. Wanneer de leerkrachten het doel benoemen, kunnen ze ook samen met de leerlingen aan het einde van de les kijken of het doel bereikt is.
- De invloed vanuit school op gedragsfactoren die binnen het kind liggen, kan vergroot worden door nauwe samenwerking met de ouders. Goede communicatie, waarbij ouders en school wederzijdse verwachtingen op elkaar afstemmen, is daarbij van essentieel belang en zal uiteindelijk het gewenste leerlinggedrag doen toenemen.
- Het gewenste gedrag kan toenemen als leerlingen leren, zich in een ander te verplaatsen en rekening houden met de medeleerling. Zowel uit de literatuur als de praktijk blijkt dat de invloed van medeleerlingen op het leerlinggedrag voor een belangrijk deel bepalend is voor het al dan niet goed functioneren in de groep.

Samengevat blijkt uit de aanbevelingen dat er veel veranderingen moeten gaan plaatsvinden, om het gewenste gedrag van de leerlingen te stimuleren. Daarnaast blijkt dat de aanbevelingen veel overeenkomsten hebben met de werkwijze van SWPBS.

Om de gedragsverandering te realiseren is voor de leesbaarheid gekozen om een algemene fasering te beschrijven, in plaats van elk van de bovengenoemde aanbevelingen te faseren.

Het 8 verander stappen model van Kotter (1996) biedt hiervoor een goede basis.

1. **Creëer een gevoel van urgentie**
Bij de eerste stap moeten alle medewerkers bewust worden gemaakt van het probleem; dat het gewenste gedrag van de leerlingen onvoldoende wordt gestimuleerd waardoor er ongewenst gedrag ontstaat. Door middel van de presentatie van dit onderzoeksrapport, kan de bewustwording in gang gezet en de urgentie duidelijk gemaakt worden.
2. **Leidende coalitie vormen**
Het is bij deze stap belangrijk om mensen samen te brengen uit verschillende bouwen en functies binnen de school die allemaal bereid zijn om de verandering op gang te brengen.

Bijvoorbeeld de directeur, ib-ers, een gedrag specialist, leerkrachten van verschillende bouwen, de School maatschappelijk werker en eventueel een ouder. Het is raadzaam om gericht en op kleine schaal te beginnen. In dit geval kan gekozen worden om te starten op de locatie Wielwijk.

3. **Visie en strategie ontwikkelen**

Vervolgens moet bovengenoemde coalitie de richting bepalen van het veranderingsproces. Waar gaat het proces starten? Dat kan bijvoorbeeld op de gang zijn, tijdens de pauze of op de trap, enz. Bij deze stap kan er een nul meting worden gedaan door middel van een enquête onder alle medewerkers van locatie Wielwijk. Daarnaast wordt er een nul meting van het gedrag van de leerlingen gedaan

4. **Communiqueer en creëer zekerheid**

Bij deze stap wordt de voortgang van de verandertrajecten gecommuniceerd, dit kan gedaan worden door middel van de weekbrief, ouder bijeenkomst, posters, teambijeenkomsten, enz.

5. **Creëer de juiste randvoorwaarden**

Het is belangrijk dat de medewerkers tools krijgen voor het veranderproces, hierbij kan gedacht worden aan beloningsmuntjes voor de leerlingen, trainingen voor de medewerkers, data meetsystemen, enz.

6. **Korte termijn successen genereren**

De gedragsveranderingen die gemeten worden bij de leerlingen, moet gevierd worden. Dit kan door middel van een prijsuitreiking, een beloning voor de hele groep enz.

7. **Houd het tempo hoog en bewaak het proces**

Bij deze stap is het belangrijk dat de medewerkers de urgentie van het veranderen blijven zien en nu volhouden. De medewerkers hebben ondersteuning en begeleiding nodig van de ib-ers en of directeur.

8. **Borgen**

Bij de laatste stap is het belangrijk dat de verandering structureel wordt geëvalueerd en dat er jaarlijks een meting onder de medewerkers wordt gedaan en dat er enkele keren per jaar data omtrent het gedrag van de leerlingen wordt verzameld.

5.4 Discussie

In dit hoofdstuk wordt op een kritische manier gereflecteerd op het onderzoek.

Het onderzoek kent een aantal tegenstrijdigheden. Deze blijken vooral uit de observaties in de groep en de antwoorden van de leerkrachten op de vragen van de leerkrachtvragenlijst. Zo blijkt uit de leerkrachtvragenlijst dat de communicatie naar de leerlingen toe door het merendeel van de leerkrachten als helder en duidelijk wordt benoemd terwijl uit de observaties blijkt dat leerlingen in de meeste gevallen niet weten hoe de les georganiseerd wordt. Verder blijkt uit de vragenlijst voor leerkrachten dat de groepsregels duidelijk zichtbaar in het lokaal hangen terwijl uit de observaties tijdens de klassenconsultaties deze regels maar bij een minderheid van de leerkrachten in het lokaal zichtbaar zijn. Hieruit blijkt dat in de praktijk regelmatig anders gehandeld wordt dan de resultaten van de vragenlijst laten zien.

Ook kent het onderzoek een aantal beperkingen. Zo is het aantal ouders dat de vragenlijst heeft ingevuld wellicht niet toereikend genoeg om een reëel beeld te krijgen van de tevredenheid over school van alle ouders. De antwoorden van oudervragenlijst laten namelijk een algemeen beeld zien van ouders die tevreden zijn over de gang van zaken op school. Mogelijk hebben de ouders die vaak hun ontevredenheid uiten over school de lijst niet ingevuld.

Over de verschillen in gedrag op de afzonderlijke schoolpleinen en hoe dit ervaren wordt door de pleinwachters valt het volgende te zeggen, hoewel op beide locaties winst is geboekt op het gebied van gewenst gedrag, zijn op de locatie Wielwijk de verschillen het grootst tussen de twee meetmomenten. Dit zou te maken kunnen hebben met de populatie van deze locatie. Hier zijn procentueel meer leerlingen met een gediagnosticeerde gedragsstoornis dan op de locatie Krispijn. Met de doelmatige gedragsaanpak van SWPBS worden deze leerlingen extra gestimuleerd om gewenst gedrag te tonen waardoor escalaties op het plein worden voorkomen.

Tevens is de mening van de pleinwachters wat betreft het gedrag van de leerlingen op beide locaties bijgesteld tussen de beide meetmomenten. Door de eenduidige communicatie schoolbreed door alle medewerkers die met de leerlingen te maken hebben, de positieve aanpak en de duidelijke gedragsverwachtingen is het gewenste gedrag toegenomen en zijn de incidenten afgenomen.

Een kanttekening hierbij is dat de periode van onderzoek betrekkelijk kort is. Hoewel er tussen beide meetmomenten al opzienbarende resultaten zijn geboekt bleek na deze periode de aandacht voor SWPBS te versloffen en namen de gedragsincidenten weer enigszins toe. Verder onderzoek is dus aan te bevelen.

Bovendien is het onderzoek binnen een beperkte ruimte uitgevoerd, namelijk op het schoolplein. Het is aan te bevelen om ook in meerdere ruimtes te onderzoeken wat de invloed van SWPBS

5.5 Suggesties voor verder onderzoek

Naar aanleiding van het onderzoek is de locatiecoördinator van de dislocatie Wielwijk erg enthousiast geworden en wil hij graag dat SWPBS op deze locatie wordt geïmplementeerd. Waarschijnlijk start deze locatie met ingang van het nieuwe school met de implementatie van SWPBS.

Uit het onderzoek blijkt dat er nog onduidelijkheden zijn rondom de mening van ouders. Er hebben te weinig ouders aan het onderzoek mee gedaan en de antwoorden die de ouders gaven waren erg sociaal wenselijk. Het is goed om de ouderparticipatie beter te onderzoeken, wat vinden de ouders van de samenwerkingen en op welke manier willen zij betrokken worden bij de school. Voor het invoeren van SWPBS is het belangrijk dat ouders hierbij worden betrokken en dat zij mee kunnen denken.

Daarnaast is het belangrijk om te onderzoeken wat de invloed van SWPBS is op het leren van de leerlingen. Wanneer SWPBS wordt geïmplementeerd is het goed om de leerresultaten van de leerlingen nauwgezet te volgen, op deze manier kan de invloed van SWPBS inzichtelijk gemaakt worden.

5.6 Kennisdeling

Het rapport wordt gepresenteerd aan het hele team van de Fontein tijdens een teamvergadering daarnaast wordt het gebruikt als inleiding bij een studieochtend over SWPBS voor het team van de locatie Wielwijk.

Literatuurlijst

- Acker, J. van (1995). *Gedrags- en opvoedingsproblemen*. Houten/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Asher, S.R. & Coie, J.D. (1990). *Peer Rejection*. Cambridge: University Press.
- Bakker, L.W.H. (2001). *Pedagogische Variabelen Lijst-PVL*. Apeldoorn: Garant.
- BarGil, B. & Schiff, M. (2004). Children with behavior problems: improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review*, 26, 207-234
- Baumrind, D.(1965). 'Parental Control and Parental Love.' In: *Children*, nr.12, 230-234.
- Baumrind, D.(1991). 'The Influence of Parenting Style on Adolescence Competence and Substance Use.' In: *Journal of Early Adolescence*, nr. 11, 56-95.
- Bil, P. de, (2010). *Observeren registreren rapporteren en interpreteren. Proeftoets met beeldmateriaal op cd-rom*. Soest: Nelissen.
- Bos,G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Garant
- Brink, L.T.ten, & Veerman, J.W.(1998). Risicofactoren en protectieve factoren in de ontwikkeling van kinderen en adolescenten. In: *J.D.Bosch e.a. (red.), Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 3 (pp.13-46)*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A., (1998). The Ecology of developmental processes. In: *Damon, W. & Lerner, R.M.(Eds.), Handbook of child psychology-Vol/Theoretical Models of Human Development*, 993-1028. New York: Wiley P.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert,P.& Damme, J. van (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher- Child Relationship, Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal. Volume 110 (2)*.
- Cauffman, L. & van Dijk, D. J.(2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- CED-groep (2008).*Kinderen en ...hun sociale talenten*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers
- Chess, S. & Thomas, A. (1986). The New York Longitudinal Study:From infancy to early adult life. The study of temperament: Changes, continuities, and challenges In: *R. Plomin and J. Dunn (Eds.) Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum*.
- Chitiyo, M., & Wheeler, J. (2009). Challenges faced by school teachers in implementing positive behavior support in their school systems.*Remedial and Special Education*, 30(1), 58-63.
- Clijsen, A.J.H.M., Lange, S. de & Klerkx, J. (2007). *1 Zorgroute. Handreiking voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. 's Hertogenbosch: KPG Groep.
- Combrugge, H. van (2010).Opvoeden een kwestie van stijl. *De wereld van het jonge kind*,1,28-31.

- Crone, D.A. & Horner, R.H.,(2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guildford Press.
- Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie: een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dekovic, M.(1991). *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Herndon: Books International Inc.
- Delfos, M.F. (2006). Grenzen zijn leerzaam. In: *Volkskrant Magazine*, 28 oktober, 18-23.
- Delfos, M.(2010). *Kinderen en gedragsproblemen(dl.3): aanleg, rijping of omgeving?* Amsterdam: Pearson.
- Dijkstra, R.(1999). *Er bij horen en meetellen*. Utrecht: APS.
- Dijkstra, R.(2000). *Ieder op zijn eigen wijs*. Utrecht: APS.
- Dijkstra, R.(2000). *Laat dat maar aan mij over*. Utrecht: APS
- Durrant, M.(2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Eichhorn, J.(2011). *Zorg voor kleuters. Bewust planmatig handelen binnen de kleuterklas*. Huizen: Pica.
- Erchul, W.P., DuPaul, G.J., Grissom, P.F., Vile Junod, R.E., Rosemary E., Asha K., Jitendra, A.K., Mannella, M.G., & Volpe, R.J. (2007). Relationships Among Relational Communication Processes and Consultation Outcomes for Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 36 (1), 111-129.
- <http://ies.ed.gov/ncee/www/publications/practiceguides>
- Feldman, R.S.(2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Furman, B.(2008). *De method Kid's Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.
- Goei, S.L. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: School-Wide Positive Behavior Support . In: *Reaal*. (pp. 1 -12).
- Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). *Eindrapportage. Literatuurstudie Onderwijsraad 'Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen'*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Ten Brink
- Golly, A. & Sprague, J.(2011). *Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica.
- Goudena, P.P. & Rispens, J. (1992). Wat is een ontwikkelingstaak? *Nederlands Tijdschrift voor de Psychiatrie*, 47, p.246
- Greenwood, C.R., Kratochwill, T.R., & Clements, M.(2008). *Schoolwide prevention models. Lessons learned inelementary schools*. New York, London: The Guilford Press.

- Grietens, H. (2007). Ernstige gedragsproblemen in het onderwijs. *Balans Magazine, februari*, 30-33
- Groenendaal, H., Meijer, R., Veerman, J.W., & Wit, J. de (red.), (1987). *Protectieve factoren in de ontwikkeling van kinderen adolescenten*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Groot, R. de & Paagman, C. (2000). *Kinderen met leer- en gedragsproblemen*. Amsterdam: Boom
- Gutkin, T.B., & M.J. Curtis (2009). School-Bases Consultation: The Science and Practice of Indirect Service Delivery. In: T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of School Psychology* (591-635). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hemels, L. (2010). Preventie van gedragsproblemen in de klas. *Balans: Augustus-september 2010*.
- Horner, R. (2009, March 26). *Extending the science, values and vision of Positive Behavior Support*. Speaker at Sixth International Conference on Positive Behavior Support, Jacksonville, FL.
- Horst, W. ter (1994). *Het herstel van het gewone leven*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Janssens, H. (1998). *Aan de slag met gedrag!: stappenplan voor systematisch werken*. SON Opleidingen.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Jong, W. de (2011). *Het verwende kind syndroom. Jongens en meisjes verwaarloosd door verwenning*. Huizen: Pica.
- Kotter, J.P. (1997). *Leiderschap bij verandering*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Kroes, G. (2006). *The perception of child problem behavior : the role of informant personality and context*. Wageningen: Ponsen & Looijen.
- Lever, C. (2011). *Understanding challenging behaviour in inclusive classrooms*. Essex: Pear.
- Lewis-Palmer, T., Sugai, G. & Larson, S., Using data to guide decisions about program implementations and effectiveness. *Effective School Practices, 1999, 17 (4)*, 47-53.
- Lieshout T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten/Mechelen: Bohn Stafleu van Loghum
- Lindsley, O.R. (1992). Why aren't effective teaching tools widely adopted? *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 21-26.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Foseid, M. C. (2010). *A handbook for Classroom Management that Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: ASCD.
- Mesman, J. (2000). *Preadolescent internalizing and externalizing psychopathy*. Erasmus Universiteit Rotterdam: Proefschrift.
- Metzler, C.W., Biglan, A., Rusby, J.C., & Sprague, J. (2001) Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children, 24*, 448-479.
- Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., & Perry-Chisholm, P. (2008). Creating home-school partnerships by engaging families in schoolwide positive behavior supports. *Teaching Exceptional Children, 40 (6)*, 6-14.

Nelen, M.(2011). Het gebruik van data bij gedragsvraagstukken. *Zorgbreed (themanummer: Schoolwide Positive Behavior Support)*,2011, 8-31, 21-24.

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

Pameijer, N.K. & Beukering, T. van (2001). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleer- en opvoedingsproblemenonderwijsproblemen*. Leuven: Acco.

Pameijer, N., Beukering, T.de & Lange, S.de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven:Acco

Pameijer, N., Beukering, T.de, Schulpen, Y & Veire, H. van de (2007). *Handelingsgericht werken op school*. Leuven: Acco.

Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene: Castalia

Ploeg, J.D. van der (2005). *Behandeling van gedragsproblemen: initiatieven en inzichten*. Rotterdam: Lemniscaat.

Ploeg, J.D.van der(2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Putallaz, M., & Heflin, A. H. (1990). Parent-child interaction. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Rispens, J., Goudena, P.P. & Groenendaal, J.H.A. (1994). *Preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006) Temperament. In N.Eisenberg & W.Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development*, 99-161. New York: Wiley.

Scholte, E.M. & Sontag, L. (1991). *Opvoeding en ontwikkeling*. Amsterdam/Utrecht: Nippo/PCOJ.

Senge, P., Cammbron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A.(2000). *Schools that learn, A Fifth Discipline. Fieldbook for educators, parents,and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Sipman, G. (2009). *Professioneel pedagogisch handelen, omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

Sørli, M.A., & Ogden, L. (2007). Immediate outcomes of PALS, a schoolwide multilevel program targeting behaviour problems in elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 471-491.

Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The Relationship Between Teacher and Student Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Transactional Processes. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 14 no. 1, 1-14.

Verhulst, F.C.(2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Van Gorcum.

Walker,H., Colvin, J. & Ramsey, E. (1996). Best practices in treating antisocial behavior in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders October 1996 vol. 4 no. 4* 194-209

Wolf, K.van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven/Den Haag: Acco

Zorgbreed (Tijdschrift voor integrale leerlingzorg)(2011). *Themanummer Schoolwide Positive Behavior Support*. Apeldoorn: Garant.

Bijlage 1

Instrument : Vragenlijst voor de leerlingen van groep 4 t/m 8

Keuze voor het instrument:

We hebben gekozen voor het afnemen van een vragenlijst omdat volgens Harinck (2009) een vragenlijst kan worden ingezet om gegevens te verzamelen van de onderzoeksgroep, in dit geval leerlingen van groep 4 t/m 8 van de Fontein.

Uitvoering:

Deze zelfgemaakte vragenlijst wordt door een geselecteerde groep leerlingen van groep 4 t/m 8 ingevuld (6 leerlingen per groep op beide locaties). De leerlingen zijn geselecteerd op basis van (door de leerkracht ervaren): rustig dan wel temperamentvol. De vragen zijn overwegend geformuleerd in de vorm van stellingen, waarbij gekozen kan worden voor o1 (geheel niet waar) tot o4 (geheel waar). De leerlingen kunnen de enquête (eventueel met hulp van ons) zelf digitaal invullen. De lijst bestaat uit de volgende 2 delen;

contact leerling – leerkracht (vragen 1 t/m 14). Deze vragen gaan over de onderzoeksvragen 2.2, 2.4 en 1.3 en over de paragrafen 2.1.6 Intelligentie en temperament en 2.2.2 contact met de leerlingen uit het theoretisch kader.

contact leerling – leerling (vragen 15 t/m 20). Deze vragen gaan over de onderzoeksvraag 1.3 en 1.4 en paragrafen 2.1.6 Intelligentie en temperament en 2.1.7 Het gedrag van medeleerlingen uit het theoretisch kader.

Onderzoeksvraag 2: Wat is de invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen? Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein.

Deelvraag 2: Hoe groot is de betrokkenheid van de leerkrachten van de Fontein naar de leerlingen toe?

Deelvraag 4: Hoe zorgen de leerkrachten van de Fontein ervoor dat aan de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) van de leerling wordt voldaan?

De vragenlijst staat op de volgende pagina

Deel 1: contact leerling - leerkracht

1. Mijn juf/meester vraagt vaak iets over mijn hobby's, mijn sport of over mijn vrienden
o 1 o2 03 o4
2. Mijn juf/meester is een keer bij mij thuis op bezoek geweest.
o 1 o2 03 o4
3. Als ik een probleem heb, zeg ik dat tegen mijn juf/meester.
o 1 o2 03 o4
4. Ik vertrouw mijn juf/meester
o 1 o2 03 o4
5. Mijn juf/meester luistert naar mij.
o 1 o2 03 o4
6. Ik kan met mijn juf/meester lachen.
o 1 o2 03 o4
7. Ik mag ieder week zelf iets kiezen aan de hand van het planbord
o 1 o2 03 o4
8. Ik mag van mijn juf/meester iets leren wat ik zelf wil
o 1 o2 03 o4
9. Ik moet er zelf voor zorgen dat ik mijn weektaak op tijd af.
o 1 o2 03 o4
10. Ik mag iedere week wel een keer zelf mijn werk nakijken.
o 1 o2 03 o4
11. Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën
o 1 o2 03 o4
12. Mijn juf/meester zegt vaak dat ik mijn werk goed doe.
o 1 o2 03 o4
13. De opdrachten die de juf/meester uitlegt begrijp ik goed.
o 1 o2 03 o4
14. Als ik iets niet begrijp durf ik dit wel te vragen aan mijn juf/meester.
o 1 o2 03 o4
15. Ik vind het fijn als de juf/meester een paar keer per jaar de groepjes anders verdeelt en ik dus ergens anders kom te zitten.
o 1 o2 03 o4

Deel 2: contact leerling - leerling

16. Ik word minder afgeleid en kan me beter concentreren als de andere kinderen in de klas stil zijn

o 1 o2 03 o4

17. Ik kan goed samenspelen/-werken met andere kinderen

o 1 o2 03 o4

18. Mijn klasgenoten helpen mij als ik een probleem heb met b.v. rekenen of taal

o 1 o2 03 o4

19. Mijn klasgenoten houden rekening met mij als ik iets moeilijk vind

o 1 o2 03 o4

20. Mijn klasgenoten zeggen iets aardigs tegen mij

o 1 o2 03 o4

Uitslag Vragenlijst voor de leerlingen van groep 4 t/m 8

Rustige leerlingen

leerlingen die door de leerkracht als rustig worden ervaren.						geheel niet	niet waar	WAAR	geheel wa
contact leerkracht-leerling									
1.	Mijn juf/meester vraagt vaak iets over mijn hobby's, mijn sport of over mijn vrienden					10	14	4	2
2.	Mijn juf/meester is een keer bij mij thuis op bezoek geweest.					20	2	5	3
3.	Als ik een probleem heb, zeg ik dat tegen mijn juf/meester					1	5	6	18
4.	Ik vertrouw mijn juf/meester					0	2	8	20
5.	Mijn juf/meester luistert naar mij.					2	3	13	12
6.	Ik kan met mijn juf/meester lachen					7	5	7	11
7.	Ik mag ieder week zelf iets kiezen aan de hand van het planbord					21	3	4	2
8.	Ik mag van mijn juf/meester iets leren wat ik zelf wil					19	4	7	0
9.	Ik moet er zelf voor zorgen dat ik mijn weektaak op tijd af.					4	2	5	19
10.	Ik mag iedere week wel een keer zelf mijn werk nakijken					3	2	10	15
	Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën					8	6	10	6
12.	Mijn juf/meester zegt vaak dat ik mijn werk goed doe					0	5	9	16
13.	De opdrachten die de juf/meester uitlegt begrijp ik goed					0	2	11	17
14.	Als ik iets niet begrijp durf ik dit wel te vragen aan mijn juf/meester.					0	3	4	23
15.	Ik vind het fijn als de juf/meester een paar keer per jaar de groepjes anders verdeelt en ik dus ergens anders kom te zitten					6	4	3	17
contact leerling - leerling									
						geheel niet	niet waar	WAAR	geheel wa
16.	Ik word minder afgeleid en kan me beter concentreren als de andere kinderen in de klas stil zijn					0	0	3	27
17.	Ik kan goed samenspelen/-werken met andere kinderen					0	1	5	24
18.	Mijn klasgenoten helpen mij als ik een probleem heb met b.v. rekenen of taal					6	4	9	11
19.	Mijn klasgenoten houden rekening met mij als ik iets moeilijk vind					9	4	12	5
20.	Mijn klasgenoten zeggen iets aardigs tegen mij					1	2	19	9

Vervolg volgende pagina

Temperamentvolle leerlingen

leerlingen die door de leerkracht als temperamentvol worden ervaren.

										geheel niet	niet waar	WAAR	geheel waar
contact leerkracht-leerling													
1.	Mijn juf/meester vraagt vaak iets over mijn hobby's, mijn sport of over mijn vrienden									7	10	10	3
2.	Mijn juf/meester is een keer bij mij thuis op bezoek geweest.									17	4	2	7
3.	Als ik een probleem heb, zeg ik dat tegen mijn juf/meester									2	11	10	7
4.	Ik vertrouw mijn juf/meester									2	2	4	22
5.	Mijn juf/meester luistert naar mij.									3	8	11	8
6.	Ik kan met mijn juf/meester lachen									3	3	6	18
7.	Ik mag ieder week zelf iets kiezen aan de hand van het planbord									24	4	1	1
8.	Ik mag van mijn juf/meester iets leren wat ik zelf wil									15	7	6	2
9.	Ik moet er zelf voor zorgen dat ik mijn weektaak op tijd af.									12	3	3	12
10.	Ik mag iedere week wel een keer zelf mijn werk nakijken									0	4	3	23
	Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën									2	10	11	7
12.	Mijn juf/meester zegt vaak dat ik mijn werk goed doe									0	5	14	11
13.	De opdrachten die de juf/meester uitlegt begrijp ik goed									2	5	13	10
14.	Als ik iets niet begrijp durf ik dit wel te vragen aan mijn juf/meester.									0	5	4	21
15.	Ik vind het fijn als de juf/meester een paar keer per jaar de groepjes anders verdeelt en ik dus ergens anders kom te zitten.									5	1	4	20
contact leerling-leerling										geheel niet	niet waar	WAAR	geheel waar
16.	Ik word minder afgeleid en kan me beter concentreren als de andere kinderen in de klas stil zijn									6	4	1	19
17.	Ik kan goed samenspelen/-werken met andere kinderen									0	4	14	12
18.	Mijn klasgenoten helpen mij als ik een probleem heb met b.v. rekenen of taal									3	3	11	13
19.	Mijn klasgenoten houden rekening met mij als ik iets moeilijk vind									4	10	9	7
20.	Mijn klasgenoten zeggen iets aardigs tegen mij									0	8	13	9

Bijlage 2

Instrument : Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein.

Deze vragenlijst is zelfgemaakt aan de hand van diverse literatuur die gebruikt is voor het Theoretisch Kader.

Gebruikte literatuur:

Bos, G. & Stevens, L. (2010). De gemotiveerde leerling. Apeldoorn: Garant
Dijkstra, R. (1999). Erbij horen en meetellen. Utrecht: APS
Dijkstra, R. (2000). Ieder op zijn eigen wijs. Utrecht: APS
Dijkstra, R. (2000). Laat dat maar aan mij over. Utrecht: APS
Golly, A. & Sprague, J. (2009). Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren! Professioneel omgaan met gedragsproblemen: praktijkboek voor het primair onderwijs. Ten Brink, Meppel.
Jeninga, J. (2008). Professioneel omgaan met gedragsproblemen: praktijkboek voor het primair onderwijs. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
Lever, C. (2011). Understanding challenging behaviour in inclusive classrooms. Essex: Pearson
Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Foseid, M. C. (2010). A handbook for Classroom Management that Works. Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria: ASCD.
Pameijer, N, Beukering, T.de, Schulpen, Y & Veire, H. van de (2007) Handelingsgericht werken op school. Leuven: Acco.
Wolf, K. van der & Beukering, T van (2011). Gedragsproblemen in scholen. Den Haag: Acco

Keuze voor dit instrument:

We hebben gekozen voor het afnemen van een vragenlijst omdat volgens Harinck (2009) een vragenlijst kan worden ingezet om gegevens te verzamelen van de onderzoeksgroep, in dit geval alle leerkrachten van de Fontein.

Uitgangspunt:

Door middel van deze vragenlijst hopen we antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvragen en daarbij horende deelvragen:

Onderzoeksvragen

Met behulp van deze vragenlijst worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord.

Onderzoeksvraag 2: Wat is de invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen? Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein.

Deelvraag 1: Hoe verloopt de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen?

Deelvraag 2: Hoe groot is de betrokkenheid van de leerkrachten van de Fontein naar de leerlingen toe?

Deelvraag 4: Hoe zorgen de leerkrachten van de Fontein ervoor dat aan de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) van de leerling wordt voldaan?

Deelvraag 6: In hoeverre beschikken de leerkrachten die werkzaam bij de Fontein over bovengenoemde competenties?

Onderzoeksvraag 3: Welke interventies zijn er al ingezet m.b.t. het gedrag op de Fontein.

Deelvraag 4: Welke invloed hebben de lessen over sociale competentie op het gedrag van de leerlingen? We meten dit door de lessen te evalueren en door het ophalen van voorkennis voorafgaand aan de volgende les.

Deelvraag 5: Hoe wordt er met het gedragsprotocol van de Fontein gewerkt en hoe wordt dit ervaren door de leerkrachten?

Deelvraag 6: Hoe beïnvloedt dit protocol het gedrag van de leerlingen?

Onderzoeksvraag 4 Hoe kan een handelingsgerichte leeromgeving bewerkstelligd worden?

Deelvraag 1: Hoe handelingsgericht is de leeromgeving voor leerlingen op de Fontein.

Deelvraag 2: In hoeverre werken de leerkrachten handelingsgericht?

Onderzoeksvraag 5: Welke invloed kan het programma PBS hebben op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein.

Deelvraag 1: Wat is de invloed van de PBS pleinregels op het gedrag van de leerlingen?

Deelvraag 2: Hoe verloopt met hantering van PBS de interactie tussen de leerkrachten en de leerlingen op het plein?

Deelvraag 3: Wat voor effect heeft het educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen?

Uitvoering:

Deze vragenlijst wordt door alle leerkrachten van de Fontein ingevuld. De leerkrachten kunnen de vragenlijst digitaal en anoniem beantwoorden. De vragen zijn overwegend geformuleerd in de vorm van stellingen, waarbij gekozen kan worden voor o1 (geheel niet waar) tot o4 (geheel waar).

De vragenlijst bestaat uit de volgende 5 onderdelen;

1. Regels en procedures (vraag 1 t/m 13): deze vragen gaan over de onderzoeksvragen 2.6, 3.5 en 3.6 en over paragraaf 2.2.1 het klassenmanagement uit het theoretisch kader.
2. Interactie en de drie basisbehoeften (vraag 14 t/m 22): deze vragen gaan over de onderzoeksvragen 2.1, 2.2 en 2.4. en over paragraaf 2.2.2 contact met de leerlingen uit het theoretisch kader.
3. Handelingsgericht werken (vraag 23 t/m 31): deze vragen gaan over de onderzoeksvraag 4.2 en over paragraaf 2.3 handelingsgericht werken uit het theoretisch kader.
4. Verwachtingen van SWPBS (vraag 32 t/m 43): deze vragen gaan over de onderzoeksvragen 5.1, 5.2 en 5.3 en over paragraaf 2.4 de invloed van SWPBS op het pleingedrag uit het theoretisch kader.
5. De methode "Kinderen en hun sociale talenten" (vraag 43 t/m 48): deze vragen gaan over de onderzoeksvraag 3.4.

Instrument : Vragenlijst voor alle leerkrachten van de Fontein.

Deze vragenlijst bestaat uit 50 vragen en gaat over drie verschillende onderdelen; regels & procedures, interactie tussen de leerkracht en de leerling, handelingsgericht werken, verwachtingen van School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) en de methode “Kinderen en hun sociale talenten”. Je kunt bij de vragen aangeven in welke mate ze van toepassing zijn op jou en jouw groep of op de Fontein. De schaalverdeling is als volgt opgebouwd: o1 = geheel niet waar, o2 = niet waar, o3 = waar en o4 = geheel waar.

Onderdeel 1: regels & procedures

1. Bij het inrichten van het lokaal heb ik er rekening mee gehouden dat ik overzicht heb op de leerlingen
o 1 o2 03 o4
2. De looppaden in mijn klaslokaal zijn logisch en toegankelijk voor de leerlingen.
o 1 o2 03 o4
3. De dagindeling is duidelijk en hangt zichtbaar voor de leerlingen in het klaslokaal
o 1 o2 03 o4
4. Ik ben van mening dat de leerlingen zich beter aan de groepsregels zullen houden, als ze zich er verantwoordelijk voor voelen.
o 1 o2 03 o4
5. Ik vind dat positief opgestelde regels een voorwaarde zijn voor het aanleren van het gewenste gedrag bij de leerlingen.
o 1 o2 03 o4
6. De regels van mijn groep hangen duidelijk zichtbaar in het klaslokaal.
o 1 o2 03 o4
7. Ik heb mijn leerlingen de groepsregels duidelijk aangeleerd.
o 1 o2 03 o4
8. Om het gewenste gedrag van de leerlingen te stimuleren, geef ik als leerkracht het goede voorbeeld.
o 1 o2 03 o4
9. Ik doe letterlijk voor aan de leerlingen welk gedrag ik van ze verwacht.
O1 o2 o3 o4
9. Om gewenst gedrag te stimuleren vind ik het noodzakelijk dat de leerkracht het gewenste gedrag van de leerlingen beloont.
o 1 o2 03 o4
10. De Fontein heeft een duidelijk geformuleerd en goed uitvoerbaar gedragsprotocol
o 1 o2 03 o4

11. Ik voel me als leerkracht verantwoordelijk voor het gedragsprotocol van de Fontein.
o 1 o2 03 o4
12. Ik pas het gedragsprotocol van de Fontein consequent toe.
o 1 o2 03 o4
13. Door het gedragsprotocol wordt het gewenste gedrag van de leerlingen gestimuleerd.
o 1 o2 03 o4

Onderdeel 2: Interactie tussen de leerkracht en de leerlingen

14. Iedere dag begroet ik mijn leerlingen persoonlijk door middel van een handdruk of praatje.
o 1 o2 03 o4
15. Ik vertel mijn leerlingen gedurende de les waarom ik bepaalde handelingen doe .
o 1 o2 03 o4
16. Jaarlijks ga ik op bezoek bij de leerlingen thuis.
o 1 o2 03 o4
17. Ik maak mijn leerlingen mede verantwoordelijk voor hun leren.
o ja, door
o nee
18. Ik laat de leerlingen wekelijks iets kiezen wat ze zelf willen leren.
o 1 o2 03 o4
19. De leerlingen uit mijn groep mogen wekelijks hun eigen werk nakijken.
o 1 o2 03 o4
20. Ik heb hoge verwachtingen van de leerlingen met betrekking tot hun kunnen en kennen.
o 1 o2 03 o4
21. De leerlingen uit mijn groep hebben veel vertrouwen in het eigen kunnen en kennen.
o 1 o2 03 o4

Onderdeel 3: Handelingsgericht werken.

22. In de groepsplannen beschrijf ik de onderwijsbehoeften ten aanzien van gedrag van iedere leerling.
o 1 o2 03 o4
23. Ik stimuleer het gewenste gedrag van de leerlingen door rekening te houden met hun onderwijsbehoeften.
o 1 o2 03 o4
24. De intern begeleider ondersteunt mij bij het stimuleren van het gewenste gedrag van de leerlingen.
o 1 o2 03 o4
25. Ik vraag de ouders naar hun ondersteuningsbehoeften met betrekking tot de onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag van hun kind.
o 1 o2 03 o4

26. Ik ken de verwachtingen die de ouders van mijn leerlingen, ten aanzien van het gedrag van hun kinderen hebben.
o 1 o2 03 o4
27. Om het gewenste gedrag van de leerlingen te stimuleren, maak ik gebruik van de kennis die de ouders over hun kind(eren) hebben.
o 1 o2 03 o4

Onderdeel 4: verwachtingen van SWPBS

28. Wanneer alle medewerkers van de school, de ouders en de leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor de pleinregels verwacht ik dat leerlingen zich aan de regels gaan houden
o 1 o2 03 o4
29. Wanneer alle medewerkers van de school, de ouders en de leerling verantwoordelijk worden gemaakt voor de pleinregels verwacht ik dat de samenwerking met de ouders beter zal zijn
o 1 o2 03 o4
30. Wanneer alle medewerkers van de school, de ouders en de leerling verantwoordelijk worden gemaakt voor de pleinregels verwacht ik dat de medewerkers van de school de regels consequenter zullen hanteren.
o 1 o2 03 o4
31. Wanneer iedere schoolmedewerker consequent de pleinregels hanteert, verwacht ik dat de leerlingen vaker het gewenste gedrag zullen laten zien
o 1 o2 03 o4
32. Wanneer er altijd minimaal 2 pleinwachters actief zouden toezichthouden tijdens de pauzes, verwacht ik dat de leerlingen vaker het gewenste gedrag zullen laten zien.
o 1 o2 03 o4
33. Als leerlingen uitgelegd krijgen welk gedrag er van hen verwacht wordt, zal dit het gewenste gedrag doen toenemen
o 1 o2 03 o4
34. Gewenst gedrag moet voorgedaan en geoefend worden met de leerlingen om tot een goed resultaat te komen
o 1 o2 03 o4
35. Alleen als een leerling de vaardigheden beheerst kunnen ze daarvoor beloond worden
o 1 o2 03 o4
36. Als een leerling een specifieke vaardigheid niet begrijpt is of verkeerd gedrag oefent zal het nodig zijn dit te corrigeren en opnieuw voor te doen en te oefenen.
o 1 o2 03 o4
37. Als een leerling het juiste gedrag laat zien is het belangrijk om complimenten te geven.
o 1 o2 03 o4
38. Het is belangrijk dat er eenduidig gecommuniceerd wordt binnen het team van medewerkers zodat het doel: het laten zien van gewenst gedrag en het verminderen van ongewenst

gedrag bereikt wordt.

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

39. Medewerkers moeten consequent zijn in het bekrachtigen van gewenst gedrag zodat de leerlingen weten voor welk gedrag zij beloond worden en voor welk gedrag zij bestraft worden.

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

Onderdeel 5: De methode "Kinderen en ...hun sociale talenten"

40. Kinderen worden m.b.v. de lessen gestimuleerd zelf passende oplossingen te bedenken voor een probleem.

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

41. De lessen leveren een positieve gedragsverandering op in mijn groep.

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

42. Door de invoering van de methode Kinderen en hun sociale talenten is het gewenste gedrag toegenomen.

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

43. De lessen zorgen ervoor dat de leerlingen sociaal competent gedrag laten zien

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

44. Ik behandel consequent 1 thema per twee weken zoals in de methode beschreven staat

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

45. Ik houd me aan het doel en de omschrijving van de lessen

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

46. Naast het aanleren van sociale vaardigheden vind ik ook de toepassing hiervan van groot belang

☐ 1 ☐ 2 03 ☐ 4

Uitslag van de leerkrachtenvragenlijst staat op de volgende pagina

Vragenlijst voor leerkrachten van de Fontein N=15	1	2	3	4
1= helemaal niet waar ; 2= niet waar; 3= waar; 4 maal waar				
Bij het inrichten van het lokaal heb ik er rekening mee gehouden dat ik overzicht heb op de leerlingen	0	0	1	14
De looppaden in mijn klaslokaal zijn logisch en toegankelijk voor de leerlingen.	0	0	4	11
De dagindeling is duidelijk en hangt zichtbaar voor de leerlingen in het klaslokaal	0	1	2	12
Ik ben van mening dat de leerlingen zich beter aan de groepsregels zullen houden, als ze zich er verantwoordelijk voor voelen.	0	0	1	14
Ik vind dat postief opgestelde regels een voorwaarde zijn voor het aanleren van het gewenste gedrag bij de leerlingen.	1	0	3	11
De regels van mijn groep hangen duidelijk zichtbaar in het klaslokaal.	2	3	3	7
Ik heb mijn leerlingen de groepsregels duidelijk aangeleerd.	0	0	9	6
Om het gewenste gedrag van de leerlingen te stimuleren, geef ik als leerkracht het goede voorbeeld.	0	0	4	11
Ik doe letterlijk voor aan de leerlingen welk gedrag ik van ze verwacht.	0	1	7	7
Om gewenst gedrag te stimuleren vind ik het noodzakelijk dat de leerkracht het gewenste gedrag van de leerlingen belooft.	0	0	0	15
De Fontein heeft een duidelijk geformuleerd en goed uitvoerbaar gedragsprotocol	1	2	6	6
Ik voel me als leerkracht verantwoordelijk voor het gedragsprotocol van de Fontein.	0	1	7	7
Ik pas het gedragsprotocol van de Fontein consequent toe.	0	2	9	4
Door het gedragsprotocol wordt het gewenste gedrag van de leerlingen gestimuleerd.	1	2	8	4
Iedere dag begroet ik mijn leerlingen persoonlijk door middel van een handdruk of praatje.	0	3	4	8
Ik vertel mijn leerlingen gedurende de les waarom ik bepaalde handelingen doe .	0	3	7	5
Jaarlijks ga ik op bezoek bij de leerlingen thuis.	5	3	3	4
Ik maak mijn leerlingen mede verantwoordelijk voor hun leren.	20% niet 80% wel			
Ik laat de leerlingen wekelijks iets kiezen wat ze zelf willen leren.	5	5	3	2
De leerlingen uit mijn groep mogen wekelijks hun eigen werk nakijken.	5	2	3	5
Ik heb hoge verwachtingen van de leerlingen met betrekking tot hun kunnen en kennen.	0	1	10	4
De leerlingen uit mijn groep hebben veel vertrouwen in het eigen kunnen en kennen.	1	4	10	0
In de groepsplannen beschrijf ik de onderwijsbehoeften ten aanzien van gedrag van iedere leerling.	0	4	6	5
Ik stuur het gewenste gedrag van de leerlingen door rekening te houden met hun onderwijsbehoeften.	0	0	7	8
De intern begeleider ondersteunt mij bij het stimuleren van het gewenste gedrag van de leerlingen.	0	4	8	3
Ik vraag de ouders naar hun ondersteuningsbehoeften met betrekking tot de onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag van hun kind.	0	5	5	5
Ik ken de verwachtingen die de ouders van mijn leerlingen, ten aanzien van het gedrag van hun kinderen hebben.	0	6	6	3
Om het gewenste gedrag van de leerlingen te stimuleren, maak ik gebruik van de kennis die de ouders over hun kind(eren) hebben	0	3	6	6
Wanneer alle medewerkers van de school, de ouders en de leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor de pleinregels verwacht ik dat leerlingen zich aan de regels gaan houden	0	0	6	9
Wanneer alle medewerkers van de school, de ouders en de leerling verantwoordelijk worden gemaakt voor de pleinregels verwacht ik dat de samenwerking met de ouders beter zal zijn	0	1	8	6
Wanneer er altijd minimaal 2 pleinwachters actief zouden toezichthouden tijdens de pauzes, verwacht ik dat de leerlingen vaker het gewenste gedrag zullen laten zien.	0	1	8	6
Als leerlingen uitgeleefd krijgen welk gedrag er van hen verwacht wordt zal dit het gewenste gedrag doen toenemen	0	0	9	6
Alleen wanneer een leerling de vaardigheden beheerst, kan hij/zij daarvoor beloond worden	1	2	3	4
Als een leerling een specifieke vaardigheid niet begrijpt of verkeerd gedrag oefent zal het nodig zijn dit te corrigeren en opnieuw voor te doen en te oefenen.	2	4	7	2
Wanneer een leerling het juiste gedrag laat zien is het belangrijk om complimenten te geven	0	1	4	10
Het is belangrijk dat er eenduidig gecommuniceerd wordt binnen het team van medewerkers zodat het doel: "het laten zien van gewenst gedrag en het verminderen van ongewenst gedrag"	0	0	0	15
Medewerkers moeten consequent zijn in het bekrachtigen van gewenst gedrag zodat de leerlingen weten voor welk gedrag zij beloond worden en voor welk gedrag zij bestraft wordt	0	0	2	13
De leerlingen worden m.b.v. de lessen uit de methode "Kinderen en hun sociale talenten" gestimuleerd zelf passende oplossingen te bedenken voor een probleem.	2	5	5	3
De lessen uit de methode "Kinderen en hun sociale talenten" leveren een positieve gedragsverandering op binnen mijn groep.	2	6	6	1
Sinds de invoering van de methode Kinderen en hun sociale talenten is het gewenste gedrag toegenomen.	4	9	2	0
De lessen uit de methode "Kinderen en hun sociale talenten" zorgen ervoor dat de leerlingen sociaal competent gedrag laten zien	2	7	6	0
Ik behandel consequent één thema per twee weken zoals in de methode voorschrijft	3	7	5	0
Ik houd me aan het doel en de omschrijving van de lessen uit de methode "Kinderen en hun sociale talenten".	3	5	5	0
Naast het aanleren van sociale vaardigheden vind ik ook de toepassing hiervan van groot belang	0	0	2	1

Bijlage 3

Instrument : Vragenlijst voor de ouders van de Fontein

Deze vragenlijst is zelfgemaakt aan de hand van diverse literatuur die gebruikt is voor het Theoretisch Kader.

Gebruikte literatuur:

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Foseid, M. C. (2010). A handbook for Classroom Management that Works. Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria: ASCD.

Pameijer, N, Beukering, T.de, Schulpen, Y & Veire, H. van de (2007). Handelingsgericht werken op school. Leuven:Acco

Ploeg, J.D.van der(2007) Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's. Rotterdam: Lemniscaat

Sipman, G. (2009). Professioneel pedagogisch handelen, omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

Verhulst, F.C.(2005).De ontwikkeling van het kind. Assen: Van GorcumWolf, K.van der & Beukering, T

van (2011). Gedragsproblemen in scholen. Leuven/Den Haag: Acco

Keuze voor dit instrument:

We hebben gekozen voor het afnemen van een vragenlijst omdat volgens Harinck (2009) een vragenlijst kan worden ingezet om gegevens te verzamelen van de onderzoeksgroep, in dit geval de ouders van de Fontein.

Uitvoering:

Deze vragenlijst wordt door de ouders van de Fontein ingevuld. De ouders kunnen de vragenlijst digitaal en anoniem beantwoorden. De vragen zijn geformuleerd in de vorm van stellingen, waarbij voor geheel niet waar, niet waar, waar of geheel waar gekozen kan worden.

De vragen van deze vragenlijst gaan over onderzoeksvraag 1.1 en 1.2, 2.1, 2.2, onderzoeksvraag 5 en over de paragrafen 2.3.4 Transactioneel kader, 2.3.5 constructief samenwerken en 2.4 de invloed van SWPBS op het pleingedrag.

Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1: Welke kindfactoren zijn beschermend/belemmerend voor het gedrag van de leerlingen?

Deelvraag 1: Welke invloed heeft het gezin waar het kind deel van uitmaakt t.a.v. het gedrag en wat is dat volgens de literatuur?

Deelvraag 2: Wat is de invloed van de sociaal culturele achtergrond op het gedrag van de leerlingen, wat zegt de literatuur hierover?

Onderzoeksvraag 4: Hoe kan een handelingsgerichte leeromgeving bewerkstelligd worden?

Deelvraag 2: In hoeverre werken de leerkrachten handelingsgericht?

Onderzoeksvraag 5: Welke invloed kan het programma PBS hebben op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein.

Deelvraag 1: Wat is de invloed van de PBS pleinregels op het gedrag van de leerlingen?

Deelvraag2: Hoe verloopt met hantering van PBS de interactie tussen de leerkrachten en de leerlingen op het plein?

Deelvraag 3: Wat voor effect heeft het educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen?

Instrument : Vragenlijst voor de ouders van de Fontein

Voor alle ouders die deze vragenlijst invullen:

Met deze vragenlijst willen we graag te weten komen hoe u als ouder over onze school denkt en dan met name of u tevreden bent over onze aanpak van gedrag. Ook willen we graag weten hoe u het contact tussen u, uw kind en de school vindt. Hoe meer we hierover weten hoe beter we hier mee om kunnen gaan en hier eventueel in ieders belang wat aan kunnen verbeteren.

De schaalverdeling is als volgt opgebouwd: o1 = geheel niet waar, o2 = niet waar, o3 = waar en o4 = geheel waar.

Vragenlijst voor de ouders

1. Ik ben op de hoogte van de schoolregels van de Fontein
o 1 o 2 o 3 o 4
2. Ik sta achter de schoolregels
o 1 o 2 o 3 o 4
3. Ik kan bij de leerkracht terecht als ik een vraag of probleem heb
o 1 o 2 o 3 o 4
4. Als er iets met mijn kind is wordt er door school naar mijn mening geluisterd
o 1 o 2 o 3 o 4
5. Ik word op de hoogte gehouden van hoe mijn kind zich op school gedraagt
o 1 o 2 o 3 o 4
6. De gedragsregels zijn duidelijk voor mij
o 1 o 2 o 3 o 4
7. De leerkracht houdt mij op de hoogte of mijn kind zich aan de gedragsregels houdt
o 1 o 2 o 3 o 4
8. Ik houd de leerkracht op de hoogte van veranderingen in de thuissituatie die invloed kunnen hebben op het gedrag van mijn kind
o 1 o 2 o 3 o 4
9. Ik ben tevreden over de extra zorg die school aan mijn kind geeft
o 1 o 2 o 3 o 4
10. Ik wil graag in de klas van mijn kind kijken om te ervaren hoe mijn kind functioneert
o 1 o 2 o 3 o 4
11. Ik ben het eens met de oplossingen van school met betrekking tot (pest)gedrag
o 1 o 2 o 3 o 4

Uitslag Vragenlijst voor de ouders

Vragenlijst voor ouders van de Fontein											
Aantal ouders dat de enquête heeft ingevuld: 63											
1= geheel niet waar, 2=niet waar, 3=waar, 4 =geheel waar											
								1	2	3	4
vraag 1	Ik ben op de hoogte van de schoolregels van de Fontein							0	1	26	36
vraag 2	Ik sta achter de schoolregels							1	2	25	35
vraag 3	Ik kan bij de leerkracht terecht als ik een vraag of probleem heb							0	3	18	42
vraag 4	Als er iets met mijn kind is wordt er door school naar mijn mening geluisterd							2	2	27	32
vraag 5	Ik word op de hoogte gehouden van hoe mijn kind zich op school gedraagt							3	7	22	31
vraag 6	Ik vind de gedragsregels duidelijk							0	4	25	34
vraag 7	De leerkracht brengt mij op de hoogte of mijn kind zich aan de regels houdt							3	10	24	26
vraag 8	Ik breng de leerkracht op de hoogte van veranderingen in de thuissituatie die invloed kunnen hebben op het gedrag van mijn kind							0	2	21	40
vraag 9	Ik ben tevreden over de extra zorg die school aan mijn kind geeft							2	5	23	33
vraag 10	Ik wil graag in de klas van mijn kind kijken om te ervaren hoe mijn kind functioneert							4	2	23	34
vraag 11	Ik ben het eens met de oplossingen van school met betrekking tot (pest)gedrag							8	8	21	26

Bijlage 4

Instrument : Kijkwijzer; Succesvolle leraar communicatie

Gebruikte literatuur:

Voor deze Kijkwijzer is alleen het gedeelte van succesvolle leraar communicatie gebruikt van kijkwijzer 2 uit: Thema “School Video Interactie Begeleiding” opleidingsmap. Windesheim. (2006).

Keuze voor dit instrument:

We hebben gekozen voor semigestructureerde observaties aan de hand van een kijkwijzer, omdat volgens Harinck (2009) een observatie kan worden ingezet om gegevens te verzamelen van de onderzoeksgroep, in dit geval verschillende leerkrachten van de Fontein.

Uitgangspunt:

Door middel van deze kijkwijzer hopen we antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvragen en daarbij horende deelvragen:

Onderzoeksvragen en deelvragen:

Met behulp van deze vragenlijst worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord.

Onderzoeksvraag 2: Wat is de invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen?

Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein.

Deelvraag 1: Hoe verloopt de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen?

Deelvraag 2: Hoe groot is de betrokkenheid van de leerkrachten van de Fontein naar de leerlingen toe?

Deelvraag 6: In hoeverre beschikken de leerkrachten die werkzaam bij de Fontein over bovengenoemde competenties?

De kijkwijzer hoort bij paragraaf 2.2 “de invloed van de leerkracht op het gedrag van de leerlingen” van het theoretisch kader.

Uitvoering:

We vragen minimaal 10 leerkrachten of we tijdens een les met veel interactie, 20 minuten het leerkrachtgedrag van de desbetreffende leerkracht mogen filmen. De beelden worden later aan de hand van de kijkwijzer geanalyseerd. Op deze manier hopen we een nauwkeurige observatie van het leerkrachtgedrag te krijgen.

Instrument : Kijkwijzer; Succesvolle leraar communicatie

Opname:

Groep:

Activiteit:

Datum:

Tijd:

onderdeel	Korte beschrijving van de waarneming
Grote signalen	
Stem gebruik, mimiek en lichaamshouding	
oogcontact	
Alertheid signalen	
positie	
tempo	
Eenduidige communicatie	
Instemmend benoemen	
Gewenst gedrag benoemen	
ontvangstbevestiging	
beurtverdeling	Opening:
	Hoe is de beurtverdeling (evenwichtig):
	Afronding:

Bijlage 5

Instrument: Checklist voor toezicht op het schoolplein

Keuze voor dit instrument:

We hebben gekozen voor het afnemen van een checklist omdat volgens Harinck (2009) een checklist kan worden ingezet om gegevens te verzamelen van de onderzoeksgroep, in dit geval alle pleinwachters van de Fontein.

Voor deze checklist is gebruik gemaakt van de Checklist voor toezicht op het schoolplein uit: Golly, A. & Sprague, J. (2011). Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school. Pica. De checklist is zodanig aangepast dat deze gebruikt kan worden voor de pleinwacht van de basisschool de Fontein.

Uitgangspunt:

Door middel van deze checklist hopen we antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvragen en daarbij horende deelvragen:

Onderzoeksvragen:

Met behulp van deze vragenlijst worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord.

Onderzoeksvraag 5: Welke invloed kan het programma SWPBS hebben op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein.

Deelvraag 1: Wat is de invloed van de PBS pleinregels op het gedrag van de leerlingen?

Deelvraag 3: Wat voor effect heeft het educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen?

Uitvoering:

Deze checklist wordt door alle medewerkers die de pleinwacht van de Fontein verzorgen, ingevuld. De pleinwacht medewerkers kunnen de vragenlijst schriftelijk en anoniem beantwoorden. Wij hebben gekozen voor een 4 puntschaal waarbij o1 geheel niet waar en o4 geheel waar is.

De checklist heeft betrekking op paragraaf 2.4.2 Theoretische achtergrond SWPBS van het theoretisch kader.

Op de volgende pagina staat de Checklist

Instrument : Checklist voor toezicht op het schoolplein.

Geef aan in welke mate jij denkt dat hieronder genoemde elementen en kenmerken van het schoolplein van jouw school aanwezig zijn op de schaal van o1(geheel niet waar), o2(niet waar), o3(waar) en o4 (geheel waar)

1. Het schoolplein is vanaf ieder punt geheel worden overzien
o 1 o2 o3 o4
2. Ik kan als pleinwachter overal op het plein tussen de leerlingen komen.
o 1 o2 o3 o4
3. Het schoolplein en de toestellen op het plein zijn veilig.
o 1 o2 o3 o4
4. Op het schoolplein liggen geen stenen, stokken en andere potentieel gevaarlijke voorwerpen of materialen.
o 1 o2 o3 o4
5. De toegangen tot het plein zijn goed te overzien.
o 1 o2 o3 o4
6. Naar en van het schoolplein lopen gaat veilig en efficiënt (snel, ordelijk, vaste routes en gedrag, enzovoort)
o 1 o2 o3 o4
7. Procedures en gedragsverwachtingen voor het betreden en verlaten van het schoolplein zijn voor alle leerlingen ontwikkeld, onderwezen en met hen geoefend.
o 1 o2 o3 o4
8. Procedures en gedragsverwachtingen voor het betreden en verlaten van het schoolplein zijn voor alle leerlingen ontwikkeld en onderwezen en met hen geoefend.
o 1 o2 o3 o4
9. Er zijn voldoende toezichthouders/pleinwachters op het schoolplein om effectief toezicht te kunnen houden op de daar aanwezige leerlingen.
o 1 o2 o3 o4
10. Ik beschik als pleinwachter over een manier om de leerlingen te laten weten dat de pauze voorbij is.
o 1 o2 o3 o4
11. Ik heb het afgelopen schooljaar een training gehad in actieve methoden en technieken van toezicht.
o 1 o2 o3 o4
12. Op het schoolplein bestaat voor alle situaties een systeem van bekrachtiging (dat wil zeggen een consistente manier van complimenten/beloningen uitdelen.
o 1 o2 o3 o4
13. Ik heb regelmatig overleg met andere pleinwachters
o 1 o2 o3 o4
14. Er bestaat een systeem om kleine gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters geoefend.
o 1 o2 o3 o4

15. Er bestaat een systeem om grote gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters geoefend.
o 1 o2 o3 o4
16. Ruimtes waar leerlingen niet mogen komen, zijn duidelijk aangegeven en bekendgemaakt onder leerlingen en medewerkers.
o 1 o2 o3 o4

Gedragsproblemen.

1. Ruzie tussen leerlingen is een probleem
o 1 o2 o3 o4
2. Leerlingen zitten aan elkaar (vastpakken, aan elkaars jas trekken)
o 1 o2 o3 o4
3. Leerlingen doen alsof ze vechten
o 1 o2 o3 o4
4. Leerlingen doen ruwe spellen (elkaar duwen, pootje haken, e.d.)
o 1 o2 o3 o4
5. Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar
o 1 o2 o3 o4
6. Leerlingen negeren school- of normale gedragsregels op het schoolplein.
o 1 o2 o3 o4
7. Leerlingen houden zich niet aan de spelregels van spellen die ze op het schoolplein doen.
o 1 o2 o3 o4
8. Leerlingen plagen andere leerlingen.
o 1 o2 o3 o4
9. Leerlingen schelden elkaar uit of beledigen elkaar.
o 1 o2 o3 o4
10. Leerlingen proberen uit waar mijn liggen
o 1 o2 o3 o4
11. Leerlingen hebben geen respect voor mij en zijn openlijk ongehoorzaam.
o 1 o2 o3 o4
12. Leerlingen bedreigen andere leerlingen fysiek of in woorden.
o 1 o2 o3 o4
13. Leerlingen vechten met elkaar
o 1 o2 o3 o4
14. Leerlingen pesten en intimideren andere leerlingen
o 1 o2 o3 o4
15. Ik ben bang voor sommige leerlingen
o 1 o2 o3 o4
16. Bepaalde activiteiten of spellen leiden tot misdragingen.
o 1 o2 o3 o4

Uitslag Checklist voor Toezichthouders

Locatie Wielwijk N=8 (voor SWPBS)

Locatie Wielwijk voor SWPBS N=8	geheel nie	niet waar	WAAR	geheel wa
1. Het schoolplein is vanaf ieder punt geheel worden overzien	0	2	5	1
2. Ik kan als pleinwachter overal op het plein tussen de leerlingen komen	0	0	3	5
3. Het schoolplein en de toestellen op het plein zijn veilig	0	3	4	1
4. Op het schoolplein liggen geen stenen, stokken en andere potentieel gevaarlijke voorwerpen of materialen	2	4	2	0
5. De toegangen tot het plein zijn goed te overzien.	2	3	2	1
6. Naar en van het schoolplein lopen gaat veilig en efficiënt (snel, ordelijk, vaste routes en gedrag, enzovoort)	0	3	5	0
7. Procedures en gedragsverwachtingen voor het betreden en verlaten van het schoolplein zijn voor alle leerlingen ontwikkeld, onderwezen en met hen gec	1	6	0	1
8. Er zijn voldoende toezichthouders/pleinwachters op het schoolplein om effectief toezicht te kunnen houden op de daar aanwezige leerlingen.	0	3	4	1
9. Ik beschik als pleinwachter over een manier om de leerlingen te laten weten dat de pauze voorbij is.	0	0	2	6
10. Ik heb het afgelopen schooljaar een training gehad in actieve methoden en technieken van toezicht.	3	2	1	2
11. Op het schoolplein bestaat voor alle situaties een systeem van bekrachtiging (dat wil zeggen een consistente manier van complimenten/beloningen uitc	6	2	0	0
12. Ik heb regelmatig overleg met andere pleinwachters	0	5	3	0
13. Er bestaat een systeem om kleine gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters ge	4	3	1	0
14. Er bestaat een systeem om grote gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters ge	3	3	2	0
15. Ruimtes waar leerlingen niet mogen komen, zijn duidelijk aangegeven en bekendgemaakt onder leerlingen en medewerkers.	1	4	3	0

Locatie Wielwijk N=7 (na SWPBS)

Locatie Wielwijk N=7	geheel nie	niet waar	WAAR	geheel wa
1. Het schoolplein is vanaf ieder punt geheel worden overzien	0	3	3	1
2. Ik kan als pleinwachter overal op het plein tussen de leerlingen komen	0	0	1	6
3. Het schoolplein en de toestellen op het plein zijn veilig	0	1	6	0
4. Op het schoolplein liggen geen stenen, stokken en andere potentieel gevaarlijke voorwerpen of materialen	2	3	1	1
5. De toegangen tot het plein zijn goed te overzien.	0	4	2	1
6. Naar en van het schoolplein lopen gaat veilig en efficiënt (snel, ordelijk, vaste routes en gedrag, enzovoort)	0	0	6	1
7. Procedures en gedragsverwachtingen voor het betreden en verlaten van het schoolplein zijn voor alle leerlingen ontwikkeld, onderwezen en met hen geoefend.	0	1	5	1
8. Er zijn voldoende toezichthouders/pleinwachters op het schoolplein om effectief toezicht te kunnen houden op de daar aanwezige leerlingen.	0	1	1	5
9. Ik beschik als pleinwachter over een manier om de leerlingen te laten weten dat de pauze voorbij is.	1	1	0	5
10. Ik heb het afgelopen schooljaar een training gehad in actieve methoden en technieken van toezicht.	2	0	2	3
11. Op het schoolplein bestaat voor alle situaties een systeem van bekrachtiging (dat wil zeggen een consistente manier van complimenten/beloningen uitdelen.	0	2	2	3
12. Ik heb regelmatig overleg met andere pleinwachters	0	2	2	3
13. Er bestaat een systeem om kleine gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters geoefend.	0	2	4	1
14. Er bestaat een systeem om grote gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters geoefend.	0	2	3	2
15. Ruimtes waar leerlingen niet mogen komen, zijn duidelijk aangegeven en bekendgemaakt onder leerlingen en medewerkers.	0	2	3	2

Locatie Wielwijk N=8 (voor SWPBS)

gedragsproblemen locatie Wiewijk voor SWPBS	geheel nie	niet waar	WAAR	geheel wa
1. Ruzie tussen leerlingen is een probleem	0	0	4	4
2. Leerlingen zitten aan elkaar (vastpakken, aan elkaars jas trekken)	0	0	4	4
3. Leerlingen doen alsof ze vechten	0	0	6	2
4. Leerlingen doen ruwe spellen (elkaar duwen, pootje haken, e.d.)	0	2	3	3
5. Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar	0	0	1	7
6. Leerlingen negeren school- of normale gedragsregels op het schoolplein.	0	1	7	0
7. Leerlingen houden zich niet aan de spelregels van spellen die ze op het schoolplein doen.	0	5	3	0
8. Leerlingen plagen andere leerlingen.	0	1	5	2
9. Leerlingen schelden elkaar uit of beledigen elkaar.	0	0	2	6
10. Leerlingen proberen uit waar mijn liggen	0	1	7	0
11. Leerlingen hebben geen respect voor mij en zijn openlijk ongehoorzaam	2	3	3	0
12. Leerlingen bedreigen andere leerlingen fysiek of in woorden.	0	1	4	3
13. Leerlingen vechten met elkaar	0	2	1	5
14. Leerlingen pesten en intimideren andere leerlingen	0	3	2	3
15. Ik ben bang voor sommige leerlingen	8	0	0	0
16. Bepaalde activiteiten of spellen leiden tot misdragingen.	0	0	6	2

Locatie Wielwijk N=7 (na SWPBS)

Gedragsproblemen loc. Wielwijk na SWPBS	geheel nie	niet waar	WAAR	geheel wa
1. Ruzie tussen leerlingen is een probleem	0	2	4	1
2. Leerlingen zitten aan elkaar (vastpakken, aan elkaars jas trekken)	0	3	3	1
3. Leerlingen doen alsof ze vechten	0	3	4	0
4. Leerlingen doen ruwe spellen (elkaar duwen, pootje haken, e.d.)	1	3	2	1
5. Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar	0	2	3	2
6. Leerlingen negeren school- of normale gedragsregels op het schoolplein.	0	5	1	1
7. Leerlingen houden zich niet aan de spelregels van spellen die ze op het schoolplein doen.	1	4	1	1
8. Leerlingen plagen andere leerlingen.	0	4	2	1
9. Leerlingen schelden elkaar uit of beledigen elkaar.	0	3	3	1
10. Leerlingen proberen uit waar mijn liggen	0	3	3	1
11. Leerlingen hebben geen respect voor mij en zijn openlijk ongehoorzaam	5	1	1	0
12. Leerlingen bedreigen andere leerlingen fysiek of in woorden.	1	4	1	1
13. Leerlingen vechten met elkaar	1	4	1	1
14. Leerlingen pesten en intimideren andere leerlingen	0	5	1	1
15. Ik ben bang voor sommige leerlingen	7	0	0	0
16. Bepaalde activiteiten of spellen leiden tot misdragingen.	0	3	2	2

Locatie Krispijn N=5 (voor SWPBS)

[illegible]

Locatie Krispijn N=5 (na SWPBS)

	geheel nie/ niet waar	WAAR	geheel wa
1. Het schoolplein kan vanaf ieder punt geheel worden overzien	1	2	1
2. Ik kan als pleinwachter overal op het plein tussen de leerlingen komen	0	0	1
3. Het schoolplein en de toestellen op het plein zijn veilig	0	3	1
4. Op het schoolplein liggen geen stenen, stokken en andere potentieel gevaarlijke voorwerpen of materialen.	0	0	3
5. De toegangen tot het plein zijn goed te overzien	1	0	2
6. Naar en van het schoolplein lopen gaat veilig en efficiënt (snel, ordelijk, vaste routes en gedrag, enzovoort)	0	0	3
7. Procedures en gedragsverwachtingen voor het betreden en verlaten van het schoolplein zijn voor alle leerlingen ontwikkeld, onderwezen en met hen geoefend.	0	0	2
8. Er zijn voldoende toezichthouders/pleinwachters op het schoolplein om effectief toezicht te kunnen houden op de daar aanwezige leerlingen.	0	0	2
9. Ik beschik als pleinwachter over een manier om de leerlingen te laten weten dat de pauze voorbij is.	0	0	1
10. Ik heb het afgelopen schooljaar een training gehad in actieve methoden en technieken van toezicht.	0	0	3
11. Op het schoolplein bestaat voor alle situaties een systeem van bekrachtiging (dat wil zeggen een consistente manier van complimenten/beloningen uitdelen).	0	0	1
12. Ik heb regelmatig overleg met andere pleinwachters	0	0	3
13. Er bestaat een systeem om kleine gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters geoefend.	0	0	1
14. Er bestaat een systeem om grote gedragsproblemen die zich op het schoolplein voordoen, te bestrijden en dit is met mij en de andere pleinwachters geoefend.	0	0	2
15. Ruimtes waar leerlingen niet mogen komen, zijn duidelijk aangegeven en bekendgemaakt onder leerlingen en medewerkers.	0	1	3

Locatie Krispijn N=5 (voor SWPBS)

	geheel nie	niet waar	waar	geheel wa
Gedragsproblemen voor SWPBS				
1. Ruzie tussen leerlingen is een probleem	0	2	2	1
2. Leerlingen zitten aan elkaar (vastpakken, aan elkaars jas trekken)	0	1	2	2
3. Leerlingen doen alsof ze vechten	0	1	2	2
4. Leerlingen doen ruwe spellen (elkaar duwen, pootje haken, e.d.)	0	1	2	2
5. Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar	0	1	1	3
6. Leerlingen negeren school- of normale gedragsregels op het schoolplein.	0	2	2	1
7. Leerlingen houden zich niet aan de spelregels van spellen die ze op het schoolplein doen	0	2	3	0
8. Leerlingen plagen andere leerlingen.	0	2	2	1
9. Leerlingen schelden elkaar uit of beledigen elkaar.	0	1	2	2
10. Leerlingen proberen uit waar mijn liggen	0	4	0	1
11. Leerlingen hebben geen respect voor mij en zijn openlijk ongehoorzaam.	2	1	2	0
12. Leerlingen bedreigen andere leerlingen fysiek of in woorden.	0	1	3	1
13. Leerlingen vechten met elkaar	0	3	1	1
14. Leerlingen pesten en intimideren andere leerlingen	0	1	3	1
15. Ik ben bang voor sommige leerlingen	5	0	0	0
16. Bepaalde activiteiten of spellen leiden tot misdragingen	1	1	2	

Locatie Krispijn N=5 (na SWPBS)

										geheel nie	niet waar	waar	geheel wa
Gedragproblemen na SWPBS													
1.	Ruzie tussen leerlingen is een probleem									0	4	1	0
2.	Leerlingen zitten aan elkaar (vastpakken, aan elkaars jas trekken)									0	2	2	0
3.	Leerlingen doen alsof ze vechten									0	2	3	0
4.	Leerlingen doen ruwe spellen (elkaar duwen, pootje haken, e.d.)									1	3	1	0
5.	Leerlingen gebruiken grove taal tegen en over elkaar									0	2	2	1
6.	Leerlingen negeren school- of normale gedragsregels op het schoolplein.									0	4	1	0
7.	Leerlingen houden zich niet aan de spelregels van spellen die ze op het schoolplein doen									1	3	1	0
8.	Leerlingen plagen andere leerlingen.									0	3	2	0
9.	Leerlingen schelden elkaar uit of beledigen elkaar.									0	4	1	0
10.	Leerlingen proberen uit waar mijn liggen									0	4	1	0
11.	Leerlingen hebben geen respect voor mij en zijn openlijk ongehoorzaam.									2	3	0	0
12.	Leerlingen bedreigen andere leerlingen fysiek of in woorden.									1	3	1	0
13.	Leerlingen vechten met elkaar									0	4	1	0
14.	Leerlingen pesten en intimideren andere leerlingen									1	3	1	0
15.	Ik ben bang voor sommige leerlingen									5	0	0	0
16.	Bepaalde activiteiten of spellen leiden tot misdragingen									0	4	1	0

Bijlage 6

Instrument : “Turflijst van incidenten op het schoolplein”

Deze observatielijst is zelfgemaakt aan de hand van diverse literatuur die gebruikt is voor het Theoretisch Kader.

Gebruikte literatuur:

Bil, P. de, (2010). Observeren registreren rapporteren en interpreteren. Proeftoets met beeldmateriaal op cd-rom. Soest: Nelissen.
Golly, A. & Sprague, J.(2011). Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school. Huizen: Pica.
Crone, D.A. & Horner, R.H.,(2003). Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment. New York: Guildford Press.
Harinck, F.(2010). Basisprincipes praktijkonderzoek. Apeldoorn: Garant

Keuze voor dit instrument:

We hebben gekozen voor een gestructureerde observaties, omdat volgens Harinck (2009) een observatie kan worden ingezet om gegevens te verzamelen voor het onderzoek, in dit geval over het aantal en aard van incidenten tijdens de pauzes op het schoolplein van de Fontein.

Uitgangspunt:

Door middel van deze observatie hopen we antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvragen en daarbij horende deelvragen:

Onderzoeksvragen en deelvragen.

Met behulp van deze vragenlijst worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord.

Onderzoeksvraag 5: Welke invloed kan het programma PBS hebben op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein? Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein.

Deelvraag 1: Wat is de invloed van de PBS pleinregels op het gedrag van de leerlingen?

Deelvraag 3: Wat voor effect heeft het educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen?

De kijkwijzer hoort bij paragraaf 2.4 “De invloed die SWPBS op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein kan hebben”.

Uitvoering:

We vragen aan de pleinwachters of ze gedurende één week voordat PBS wordt geïmplementeerd deze turflijst willen invullen tijdens de ochtendpauzes. Daarnaast vragen we aan dezelfde pleinwachters of ze dit nog een keer willen doen in de laatste week dat PBS is geïmplementeerd.

Op de volgende pagina staat de turflijst.

Instrument : “Turflijst van incidenten op het schoolplein”.

Datum:	
Omschrijving van het gedrag	Aantal waarnemingen van het gedrag
Beschadigen van schooleigendom	
Ongehoorzaam	
Pesten van andere leerlingen	
Brutaal / verbale agressie	
Fysieke agressie	
Bedreigen	

De uitslag van de turflijst staat op de volgende pagina

Uitslag turflijst

Turflijst locatie Wielwijk en Krispijn voor en na invoering SWPBS							
turflijst locatie Wielwijk		N= 8					
						voor swpb	na swpbs
Leerling die schooleigendommen beschadigt						0	0
Leerling die ongehoorzaam is tegen pleinwachter(s)						3	0
Leerling die andere leerlingen pest						0	0
Leerling die brutaal / verbaal agressief is tegen andere leerlingen						10	3
Leerling die brutaal / verbaal agressief is tegen pleinwachter(s)						2	0
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen, e.d.) is tegen andere leerlingen.						16	1
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen, e.d.) is tegen pleinwachter(s)						0	0
Leerling die andere leerlingen bedreigt.						2	0
Leerling die de pleinwachter(s) bedreigt.						0	0
Turflijst locatie Krispijn		N=5					
						voor swpb	na swpbs
Leerling die schooleigendommen beschadigt						0	0
Leerling die ongehoorzaam is tegen pleinwachter(s)						0	0
Leerling die andere leerlingen pest						0	0
Leerling die brutaal / verbaal agressief is tegen andere leerlingen						3	3
Leerling die brutaal / verbaal agressief is tegen pleinwachter(s)						0	0
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen, e.d.) is tegen andere leerlingen.						11	1
Leerling die fysiek agressief (slaan, schoppen, e.d.) is tegen pleinwachter(s)						0	0
Leerling die andere leerlingen bedreigt.						0	0
Leerling die de pleinwachter(s) bedreigt.						0	0

Bijlage 7

Instrument : Checklist voor klassenconsultaties

Gebruikte literatuur:

Deze Checklist komt uit het boek; “1 Zorgroute. Handreiking voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen” van Clijsen, A.J.H.M., Lange, S. de & Klerkx, J. (2007). ‘s Hertogenbosch: KPG Groep.

Keuze voor dit instrument:

We hebben gekozen voor het afnemen van een checklist omdat volgens Harinck (2009) een checklist kan worden ingezet om gegevens te verzamelen van de onderzoeksgroep, in dit geval alle leerkrachten van de Fontein.

Uitgangspunt:

Door middel van deze kijkwijzer hopen we antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvragen en daarbij horende deelvragen:

Onderzoeksvragen en deelvragen.

Met behulp van deze vragenlijst worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord.

Onderzoeksvraag 4 Hoe kan een handelingsgerichte leeromgeving bewerkstelligd worden?

Deelvraag 1: Hoe handelingsgericht is de leeromgeving voor leerlingen op de Fontein.

Deelvraag 2: In hoeverre werken de leerkrachten handelingsgericht?

De checklist hoort bij paragraaf 2.3 “Handelingsgericht werken” van het theoretisch kader.

Uitvoering:

We willen alle leerkrachten vragen of we tijdens een les mogen observeren aan de hand van de checklist. Tevens vragen we of we de klasseninrichting mogen bekijken aan de hand van dezelfde checklist.

De checklist staat op de volgende pagina's

Instrument : Checklist voor klassenconsultaties

Groep:

Les:

Datum:

Tijd:

onderdeel	Ja/nee	opmerkingen
Vorbereiding		
Heeft de leerkracht een dag- of weekplanning gemaakt?		
Is het groepsplan gebruikt voor het opstellen van de dag- of weekplanning?		
Houdt de leerkracht de vorderingen bij? Hoe?		
Inleiding		
Weten de leerlingen wat het doel van de les is?		
Weten de leerlingen hoe de les georganiseerd wordt? Wat ze moeten gaan doen?		
Haalt de leerkracht voorkennis op?		
Instructie		
Is er voldoende instructietijd?		
Krijgen (groepjes) kinderen verlengde instructie? Zie groepsplan.		
Sluit de instructie aan bij de specifieke onderwijsbehoeften van kinderen? Zie groepsplan.		
Houdt de leerkracht rekening met niveauverschillen		
Vindt na de instructie begeleiding in oefening plaats?		
Zijn de overige leerlingen in staat zelfstandig te werken als de leerkracht een groepje instructie geeft?		

Verwerking
Zijn de leerlingen in staat zelfstandig te werken?
Ontvangen de leerlingen regelmatig feedback?
Sluiten de werkvormen aan bij de specifieke onderwijsbehoeften van de kinderen?
Houdt de leerkracht rekening met verschillen in leerstijl tussen leerlingen?
Bespreekt de leerkracht het werk met de kinderen na?
Sluit de leerkracht de les duidelijk af?
Organisatie en klassenmanagement
Is de organisatie conform het groepsplan?
Is deze organisatie haalbaar voor de leerkracht?
Verloopt de wisseling van groeperingsvormen goed?
Wordt de leertijd effectief besteed?
Krijgen sommige leerlingen extra leertijd? Zie groepsplan.
Zijn de regels in de klas met betrekking tot zelfstandig werken en hulp vragen duidelijk?
Pedagogisch klimaat
Stemt de leerkracht haar pedagogische aanpak goed af op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen?
Heerst er een prettige werksfeer?
Werken de kinderen goed met elkaar samen?

Bijlage 8

AFSPRAKEN VOOR HET SCHOOLPLEIN

1. Annemarie mailt de regels voor het plein aan de leerkrachten en maakt posters voor in de gangen en in de klaslokalen.
2. Monique & Annemarie zorgen ervoor dat op maandag t/m donderdag de bel gaat om 10.15 uur (start pauze) en om 10.30 uur (2 x eind van de pauze), om 12.00 uur (start middag pauze) en om 12.30 uur (2x eind van de pauze). Harry & Tineke zorgen ervoor dat op vrijdag op tijd de bel gaat.
3. Vóór maandag 5 november zorgen de pleinwachters ervoor dat alle stenen, tegels, stokken, flessen, glas e.d. van het schoolplein zijn verwijderd.
4. Op maandagochtend (voor de eerste pauze) krijgen de leerlingen van de groepen 3 t/m 8 les over de regels van het schoolplein, deze regels worden geoefend en voorgedaan. (zie Hoofdstuk 6 “Onderwijzen van goed gedrag op schoolniveau”)
5. **BELONEN:** Centraal staat de regel: **de leerlingen gaan respectvol met elkaar en de pleinwachters om. (niet schelden, schreeuwen of fysiek geweld).**
 - Wanneer een pleinwachter een leerling “betrapt” op het gewenste gedrag (lost ruzie op door te praten, helpt een ander kind of de pleinwachter, gehoorzaamt direct een pleinwachter, enz.) dan krijgt deze leerling een beloningskaart van de pleinwachter.
 - Na de pauze neemt de leerling het beloningskaartje mee de klas in en schrijft zijn/haar naam erop
 - Het beloningskaartje wordt in een doosje (waar een deksel met gleuf op zit) gedaan.
 - Monique (Tineke op de vrijdag) zorgt ervoor dat de doosjes opgehaald worden.
 - De kaartjes worden geteld en dit wordt bijgewerkt op de thermometer in de gang.
 - Alle kaartjes worden daarna in een grote doos gedaan.
 - Op vrijdag ochtend wordt uit de grote doos één kaartje getrokken en die leerling krijgt dan een extra beloning.
6. Op de ouderochtend (1 november) wordt door de ouders een thermometer gemaakt.
7. **SANCTIE:**
 - Wanneer een leerling fysiek geweld gebruikt naar een andere leerling/pleinwacht, krijgt hij/zij direct straf; de hele pauze op de bank zitten.
 - Wanneer een leerling zich niet houdt aan één van de andere regels krijgt hij straf bij de derde waarschuwing en gaat dan 5 minuten op de bank zitten.
 - Als een incident niet binnen 2 minuten opgelost kan worden door de pleinwacht, dan gaat de leerling(en) naar binnen, naar een andere leerkracht.
8. De pleinwachters houden actief toezicht (zie hoofdstuk 8 “Actief toezicht houden in de openbare ruimtes”.

Bijlage 9



Samenvatting Presentatie

Mini-cursus School Wide Behavior Support

Gedragsverwachtingen:

Regels:

- ✓ Alle kinderen blijven op de tegels (het plein)
- ✓ De materialen/toestellen worden gebruikt waarvoor ze gemaakt zijn. (een springtouw is om mee te springen)
- ✓ Leerlingen gaan respectvol met elkaar en de pleinwachters om. (dus niet schelden, schreeuwen en fysiek geweld)
- ✓ De leerlingen houden zich aan de spelregels die bij bepaalde spellen horen. Deze moeten van tevoren worden afgesproken, zodat alle betrokkenen op de hoogte zijn.
- ✓ Eten & drinken gebeurt in de klas
- ✓ Mobieltjes zijn thuis
- ✓ Leerlingen zijn buiten in de pauze, alleen bij noodgevallen mogen zij naar binnen.
- ✓ Er zijn minimaal 3 pleinwachters buiten.
- ✓ Bij de eerste bel gaan de leerlingen in de rij staan en worden de materialen in een krat in de gang gelegd.
- ✓ Bij de tweede bel staan alle leerlingen in de rij en gaan ze op aanwijzing van de leerkracht, rustig naar binnen.

Vooraf het plein op veiligheid controleren:

- ✓ Losse tegels verwijderen
- ✓ Stokken e.d. verwijderen

Periode

- ✓ Maandag 5 november t/m vrijdag 30 november
- ✓ Alleen tijdens de eerste pauzes

Wat verwachten we van jullie?

- ✓ Twee keer een enquête invullen: eerste keer voor 5 november en tweede keer rond 30 november.
- ✓ Vier weken lang “actief toezicht houden” op het plein.
- ✓ Vooral richten op leerlingen die het gewenste gedrag vertonen
- ✓ Educatief corrigeren van het ongewenste gedrag

Bijlage 10

Pleinregels van de Fontein

- We blijven op de **tegels van het plein**. En het op **het grasveldje** naast de zandbak mag gespeeld worden.
- **De glijbaan** mag worden gebruikt door de kinderen van groep 1 tot en met 6.
- Het peuterpleintje is **alleen** voor de **peuters en de kleuters**.
- Alleen kinderen van groep 1 tot en 4 mogen op de **karren en fietsen**
- We gaan **vriendelijk** met elkaar om (dus niet schelden, schoppen of slaan)
- We gaan **alleen in noodgevallen** naar binnen (bij een ongelukje b.v.)
- **Eten en drinken** doen we in de klas
- Bij **problemen** gaan we naar de pleinwacht
- We **gehoorzamen** de pleinwacht en gaan niet in discussie
- We **gebruiken de spullen waarvoor ze bedoeld zijn** (b.v. springtouw is om te springen) en leveren ze na de pauze netjes in bij de pleinwacht
- We houden **mobieltjes in de tas (in de klas)**
- Als de eerste bel gaat lopen we **naar** de rij, bij de tweede bel staan we **in** de rij
- De eerste pauze is van **10.15 -10.30 uur** en de tweede pauze is van **12 -12.30 uur**
- De pleinwacht let vooral op kinderen die **het goede voorbeeld** geven



en die worden daarvoor beloond!



Bijlage 11

Beloningskaartjes

Ik zag dat jij/u Respect hebt voor de veiligheid van de kinderen door van uw brommer/fiets af te stappen Naam leerling/ouder: Naam pleinwacht: Datum:	Ik zag dat jij ★ Een ander hielp ★ Een ruzie oploste ★ Iets aardigs zei over een ander Naam leerling: Naam pleinwacht: Datum:
Ik zag dat jij ★ Een ander hielp ★ Een ruzie oploste ★ Iets aardigs zei over een ander Naam leerling: Naam pleinwacht: Datum:	Ik zag dat jij ★ Een ander hielp ★ Een ruzie oploste ★ Iets aardigs zei over een ander Naam leerling: Naam pleinwacht: Datum:
Ik zag dat jij ★ Een ander hielp ★ Een ruzie oploste ★ Iets aardigs zei over een ander Naam leerling: Naam pleinwacht: Datum:	Ik zag dat jij ★ Een ander hielp ★ Een ruzie oploste ★ Iets aardigs zei over een ander Naam leerling: Naam pleinwacht: Datum:

Bijlage 12

Gedragprotocol Brede School De Fontein

We streven naar een veilige werkomgeving waar het prettig werken is voor alle leerlingen en medewerkers. Om dit te realiseren hebben we een aantal regels en afspraken vastgesteld. Aanvullend hierop hebben we een aantal afspraken gemaakt betreffende situaties wanneer de regels en afspraken worden overtreden.

1. Regels en afspraken Brede School De Fontein

De regels en afspraken op De Fontein zijn geordend in de volgende categorieën:

-BASISREGELS

-GOED-VOOR-ELKAAR REGELS

-Schoolbrede regels

-Plein- of buitenregels

-Klassenregels

-Gangregels/gezamenlijke ruimtes

-Regels voor leerkrachten

BASISREGELS

- Er is rust in de school
- We gaan goed om met elkaar
- We zijn zuinig op spullen

GOED-VOOR-ELKAAR-REGELS

- We doen alleen bij een ander wat we bij onszelf ook leuk vinden.
- We raken elkaar alleen aan als de ander dat niet erg vindt.
- We noemen elkaar bij de voornaam en gebruiken geen scheldwoorden.
- Ieder kind is verschillend en daarover doen wij niet raar.
- Als we boos worden gaan we niet slaan, schoppen, krabben of iets dergelijks. We proberen eerst samen te praten en gaan anders naar de leerkracht.
- Uitleggen, dingen afpakken of kinderen buitensluiten vinden we niet goed.
- Dit alles geldt niet alleen op school, maar ook thuis, bij anderen en op straat.

Schoolbrede regels

- Ouders van leerlingen van groep 1 en 2 mogen mee de klas in. (zie schoolgids)
- Vanaf groep 3 gaan de kinderen zelfstandig naar de klas.
- Tijdens lestijd kunnen ouders/verzorgers terecht bij de directeur, locatiecoördinator of conciërge om eten/drinken of een boodschap af te geven/door te geven.
- Fietsen zetten we in de fietsenrekken.
- Alle leerlingen komen op tijd op school. (zie schoolgids)
- De school is rookvrij.
- Leerlingen spreken leerkrachten aan met u, juf of meester.
- De schooldeuren zijn zover mogelijk gesloten tijdens de lesuren.
- Er wordt op school en op het plein Nederlands gesproken.

Plein- of buitenregels locatie Wielwijk

- Tijdens het buitenspelen blijven we binnen de hekken en op de tegels.

- Tijdens het spelen laten we iedereen die dat wil meedoen.
- Lukt het niet om een ruzie op te lossen, dan gaan we naar de pleinwacht.
- We bergen het speelgoed op, op de afgesproken plaatsen.
- Iedereen gaat bij het belsignaal op de afgesproken plaats in de rij staan.
- Op straat lopen we als groep bij elkaar en wachten we met oversteken tot de begeleider het zegt.
- Op het plein lopen we met de fiets/brommer aan de hand.

Plein- of buitenregels locatie Krispijn

- De leerlingen worden door de eigen leerkracht gehaald en gebracht.
- De leerlingen komen niet achter de paaltjes.
- De groepen 3 en 4, 5 en 6, 7 en 8 hebben een eigen box/ton waar kleine spelmaterialen inzitten. De desbetreffende groepen zijn verantwoordelijk voor hun eigen materialen.
- Springtouwen mogen niet aan elkaar geknoopt worden.
- Wanneer een bal van het plein gaat, moet dit gemeld worden bij de leerkracht. Na toestemming mag de bal worden gehaald. Wanneer de bal drie keer van het plein is geweest, wordt deze ingenomen.
- De grotere materialen, zoals springstokken, evenwichtsbalken, basket e.d. zijn voor algemeen gebruik.
- Het speelgoed wordt weer op de afgesproken plaats opgeruimd.
- Iedereen gaat bij het belsignaal op de afgesproken plaats in de rij staan.
- Als de kinderen buiten zijn, blijven ze ook buiten.
- Lukt het niet om een ruzie op te lossen, gaan de leerlingen naar de pleinwacht.
- Er worden geen vecht- of duwspelletjes gespeeld op het plein.

Klassenregels

- We houden onze la netjes opgeruimd.
- We houden de kasten netjes opgeruimd.
- Als we klassendienst hebben doen we de afgesproken taak.
- We lopen alleen door de klas als dat nodig is.
- Huiswerk leveren we in op de afgesproken dag.
- We nemen geen priklimonade, blikjes drinken en snoep mee naar school.
- Tijdens de les is het rustig. We letten op het stoplicht om te zien of we mogen overleggen.
- WC-regel: tijdens de instructie wachten we even met naar de WC gaan. De juf of meester bepaalt het afgesproken teken.

Gangregels/gezamenlijke ruimtes

- We hangen onze jassen aan de kapstok en we leggen onze tassen op de afgesproken plaats.
- We gebruiken onze luizencape.
- We lopen met onze juf of meester mee naar buiten.
- We houden de toiletten netjes.
- Op de trap lopen we rechts.
- Bij de gymles dragen we gymkleding en binnenschoenen.
- We ruimen alles netjes op.

2. De volgende afspraken zijn er wanneer een kind zich niet aan de pleinregels houdt:

- 1^e keer: Waarschuwen en kort uitleggen waarom iets niet mag
- 2^e keer: In het halletje wachten tot de leerkracht met de leerling heeft gesproken.

- 3^e keer: De leerling wordt dan naar de klas gestuurd, en moet de 2 volgende pauzes binnen blijven. Bij een ochtendpauze zijn dit de volgende 2 ochtendpauzes. Bij een middagpauze zijn dit de 2 volgende middagpauzes.
De pleinwacht meldt dit bij de leerkracht. De leerling vult een nadenkblad in en levert dit in bij de leerkracht.
Een leerling uit groep 3 vult het nadenkblad in met behulp van een volwassene.
De 3e waarschuwing met sanctie wordt genoteerd in de rode map die bij de bel ligt.
Wanneer dit meerdere keren voorkomt gaan we over naar punt 2(zie onder)

3. De volgende afspraken zijn er bij ernstige misdragingen zoals:

-Ernstig verbaal of fysiek geweld t.a.v. kinderen en volwassenen.
(Schoppen, slaan en/of brutaal zijn)

-Pesten

-Herhaaldelijk negeren van waarschuwingen van volwassenen.

Stap 1: Contact met ouders/verzorgers (telefonisch/op school) maken en kind zelf het voorval laten melden in het bijzijn van de leerkracht/ i.b-er/directie.

Stap 2: Er volgt een gesprek met ouders/verzorgers en de betrokken leerling om tot afstemming te komen ten aanzien van het gedrag van de leerling.

Stap 3: Als een leerling 2 keer betrokken is geweest bij een incident volgt er weer een gesprek met ouders/verzorgers en de betrokken leerling. Bij dit gesprek wordt aangegeven dat bij een derde incident de leerling de eerstvolgende woensdagmiddag tot 14.30 uur op school moet blijven. Dit gebeurt dan telefonisch of via een brief. Deze moet ondertekend, door de ouder/verzorger, weer ingeleverd worden op school.

Stap 1, 2 en 3 moeten genoteerd worden in de rode map bij de bel en genoteerd worden in Dotcom.

4. Vernieling (met opzet):

Stap 1: Contact met ouders (telefonisch/op school) maken en kind zelf het voorval laten melden in het bijzijn van i.b-er/directie.

Stap 2 : Leerling zorgt zelf (met ouders/verzorgers) voor vervanging/vergoeding van het materiaal.

*Als ouders/verzorgers niet aan de vergoeding kunnen voldoen wordt een alternatieve straf bedacht (bijv. woensdagmiddag op school werken).

5. Leerling wordt uit de klas gestuurd:

Wanneer een leerling gedurende de les uit de klas wordt gestuurd, wordt dit gemeld bij de directeur of de locatiecoördinator. Betreffende leerling blijft een half uur na.

Herhaalt bovenstaande zich wordt overgegaan tot punt 3.

Jaarplan zorgstructuur De Fontein

Pagina 101

Rapporten mee ->	Verslaglegging in Dotcom door middel van kort verslagje.
<u>December:</u>	
<u>Januari:</u> Maandelijks bijeenkomst MD-team* Groepsbespreking 2 ->	Eind januari zijn alle groepen voor de tweede keer besproken volgens het formats: - <u>Overzicht zorg voor respectievelijk groep 1,2 of groep 3-8</u> - <u>Betreffende rekenen: 'Groepsoverzicht rekenen'</u> De geboden zorg van de afgelopen maanden wordt in hoofdlijnen geëvalueerd. De zorgniveaus van de leerlingen worden kritisch bekeken en eventueel aangepast. Wanneer al toetsgegevens vanuit het LOVS bekend zijn worden deze meegenomen in de beoordeling. - Verslaglegging wordt gedaan in de formats 'afspraken groepsbesprekingen onderbouw' en 'Afspraken groepsbesprekingen midden- en bovenbouw'
<u>Februari:</u> Maandelijks bijeenkomst MD-team* Leerlingenbesprekingen -> Intervisie	Voortgangsbesprekingen tussen IB en leerkracht.
<u>Maart:</u> Maandelijks bijeenkomst MD-team* Leerlingenbesprekingen -> Rapporten	Voortgangsbesprekingen tussen IB en leerkracht. Verslaglegging in Dotcom door middel van kort verslagje
<u>April:</u> Maandelijks bijeenkomst MD-team* Groepsbespreking 3 ->	Eind april/begin mei is de derde groepsbespreking afgerond. Opnieuw wordt de zorgbehoefte van alle leerlingen in kaart gebracht. De zorgniveaus van de leerlingen worden geëvalueerd. De voortgang van diverse hulpplannen wordt geëvalueerd en acties worden uitgezet voor de laatste periode van het schooljaar. Te gebruiken formats: - <u>Overzicht zorg voor respectievelijk groep 1,2 of groep</u>

Trendanalyses worden gemaakt. ->	<u>3-8</u> - <u>Betreffende rekenen: 'Groepsoverzicht rekenen'</u> - Verslaglegging wordt gedaan in de formats '<u>afspraken groepsbesprekingen onderbouw</u>' en '<u>Afspraken groepsbesprekingen midden- en bovenbouw</u>' De Ib-ers draaien de trendanalyses uit voor verschillende vakgebieden. Deze worden besproken in het overleg tussen MT en IB.
<u>Mei:</u> Maandelijks bijeenkomst MD-team*	
<u>Juni:</u> Maandelijks bijeenkomst MD-team* Communicatie met ouders ->	Ouders/verzorgers van zorgleerlingen worden uitgenodigd om de vorderingen tijdens de laatste maanden van het schooljaar te bespreken. <u>Ouders/verzorgers van leerlingen waarbij geen noodzaak is tot het uitnodigen voor een gesprek worden hiervan formeel op de hoogte gesteld.</u>
<u>Juli:</u> Overdracht -> Rapporten ->	Minimaal twee weken voor het eind van het schooljaar wordt de overdracht verzorgd met de leerkracht van het nieuwe schooljaar. Ten behoeve van de overdracht wordt door de leerkracht het formulier <u>Overzicht zorg voor respectievelijk groep 1,2 of groep 3-8</u> door de leerkracht ingevuld. Afdruk derde rapport archiveren in het leerlingendossier.

*Doorgaans worden maximaal 8 en minimaal 6 MD-team vergaderingen gepland per schooljaar. Afhankelijk van de ruimte in de diverse agenda's kan hierin per jaar een enigszins afwijkende keuze gemaakt worden qua data.

Bijlage 14

Zorgniveaus op basisschool De Fontein.

Zorgniveau 1a: Algemene zorg in de groep

Bij dit zorgniveau gaat het om goed onderwijs voor alle leerlingen: dus onderwijs dat is aangepast aan de instructie en onderwijsbehoeften van de kinderen binnen het klassikale programma. In de groep gaat de leerkracht op een professionele wijze om met de verschillen in kennis, vaardigheden, gedrag en onderwijsbehoeften van de leerlingen. De groepsleerkracht neemt zelf beslissingen over deze algemene zorg voor zijn/haar leerlingen en zorgt voor voldoende herhalings- en verdiepmogelijkheden voor de leerlingen om zodoende voor een effectieve leertijd te zorgen.

Communicatie met ouders:

Informatie-uitwisseling met de ouders gebeurt door middel van de gewone schoolprocedures zoals de rapportavonden.

Registratie en dossiervorming:

Registratie van het proces vindt plaats in het leerlingvolgsysteem en d.m.v. de rapporten. Na elk rapport wordt er een klein verslag gemaakt in Dotcom bij het tabblad 'Verslaglegging'*.

Zorgniveau 1b: Adaptief onderwijs/extra zorg in de groep

De leerkracht past het onderwijs aan aan de individuele mogelijkheden van de leerling. De leerkracht geeft extra zorg in de groep. De leerkracht gaat zelf of na samenspraak met de IB-er of collega-leerkracht zoeken naar mogelijkheden om de lichte achterstanden/problemen van deze leerlingen verder te begeleiden.

In principe gaat het om kortdurende zorg welke wordt gegeven door bijvoorbeeld pre-teaching of verlengde instructie te verzorgen aan de instructietafel.

De leerkracht houdt zelf bij welke leerlingen op welke wijze gebruik maken van deze extra instructiemomenten. De leerkracht zoekt hierbij actief naar mogelijkheden om extra zorg binnen de groep te clusteren.

Wanneer de extra zorg onvoldoende resultaat oplevert, bepaalt de leerkracht in samenspraak met de IB-er tijdens de eerstvolgende groepsbespreking of de leerling in zorgniveau 2a geplaatst wordt.

Ter illustratie: leerlingen die in groep 1 of 2 tutoring volgen, maar waarvoor geen uitgebreid handelingsplan is beschreven zitten in dit zorgniveau. Ook onderbouwleerlingen die bijvoorbeeld gedurende langere tijd extra ondersteuning op het gebied van motoriek krijgen ter aanvulling op de reguliere lessen kunnen hier onder vallen.

Communicatie met ouders:

Voortgangsrapportage gebeurt tijdens de reguliere oudergesprekken of door middel van een extra ingepland oudergesprek wanneer de leerkracht dit noodzakelijk acht.

Registratie en dossiervorming:

De leerkracht houdt in zijn of haar groepsmap bij welke leerlingen bij welke vakgebieden de extra instructiebehoeften hebben. Binnen het groepsplan rekenen worden ze opgenomen in een subgroep.

De extra zorg die binnen dit zorgniveau wordt gegeven wordt genoteerd in Dotcom bij het tabblad 'Verslaglegging'*.

Zorgniveau 2a; Speciale zorg na intern onderzoek (door Ik of IB)

Leerlingen worden regelmatig en planmatig besproken, onderzocht en behandeld wanneer de interventies voorgesteld bij niveau 1a en 1b onvoldoende resultaat opleveren.

De leerkracht maakt een verslag van hetgeen er op zorgniveau 1a en b is opgevallen en vult hierbij de signaleringslijst ten behoeve van zorgniveau 2a in.

Voor leerlingen die aan de prestatieklas deelnemen wordt deze signaleringslijst ten allen tijde ingevuld.

Vervolgens is er een interne leerling-bespreking tussen leerkracht en Intern Begeleider over de betreffende leerling, waar een verslag van gemaakt wordt(door IB).

Indien nodig kan betreffende leerling worden ingebracht in het consultoverleg met één of meerdere externe deskundigen. Nader diagnostisch onderzoek, het hulpplan en vervolgbesprekingen over de leerlingen worden eveneens vastgelegd op daartoe ontworpen formulieren.

Na evaluatie van de behandeling/geboden hulp wordt op verslaglegging gedaan in Dotcom bij 'Verslaglegging'*(terugplaatsing zorgniveau 1a of 1b, handhaven zorgniveau 2a of plaatsing in zorgniveau 2b).

Communicatie met ouders:

De leerkracht brengt de ouders/verzorgers door middel van een extra ingepland oudergesprek op de hoogte van het feit dat de zorg in niveau 1a en 1b onvoldoende resultaat heeft gehad.

Dossiervorming:

De leerkrachten gebruiken hierbij de onderstaande digitale formats uit het groeidossier en maken een uitdraai voor hun eigen klassenmap. Aan het eind van het schooljaar worden deze opgeborgen in het dossier.

- Signaleringslijst zorgniveau 1 – overgang zorgniveau 2a(blz 11-15)
- Individueel handelingsplan op basis van formulier groeidossier(blz 24 – 26 - > opslaan op Y-schijf) of individueel handelingsplan binnen Dotcom(voorkeur)
- Betreffende Tutor-kinderen in de onderbouw geldt het volgende. Aangezien er nog geen externe leerlingenzorg is ingeroepen, volstaat bij vakgebieden waarvoor we werken met groepsplannen verwerking in een subgroep in dit groepsplan. Bij vakken waarbij we nog niet met groepsplannen werken moet nog een individueel plan gemaakt worden.
- Verslaglegging oudergesprek in Dotcom bij 'Verslaglegging'*
- Tussentijdse evaluaties in Dotcom bij 'Verslaglegging'*
- Binnen het groepsplan rekenen worden deze leerlingen opgenomen in een subgroep.
- Toestemmingsformulier SVIB intern.

De formulieren uit het groeidossier zijn eventueel ook toegankelijk op de site www.fbsd.nl bij het kopje Orthotheek.

Zorgniveau 2b: Externe leerlingenzorg/multidisciplinaire begeleiding

Wanneer de hulp binnen zorgniveau 2a onvoldoende heeft opgeleverd, bestaat de mogelijkheid de leerling te bespreken met externe deskundigen: de multidisciplinaire leerlingbespreking(MD-team). De aanmelding hiervoor en de bespreking van de leerling vinden plaats met de daarvoor ontworpen

standaardformulieren. Ook de eindconclusie van de geboden zorg op dit niveau wordt gerapporteerd in het dossier.

Voor de verslaglegging van didactisch-, psychologisch-, medisch en maatschappelijk onderzoek zijn de externe deskundigen verantwoordelijk.

Communicatie met ouders:

Om leerlingen te bespreken met externe deskundigen moet toestemming gevraagd worden aan de ouders, verzorgers. Dit gebeurt tijdens een extra ingepland oudergesprek.

Registratie en dossiervorming:

De leerkrachten gebruiken hierbij de onderstaande digitale formats uit het groeidossier en maken een uitdraai voor hun eigen klassenmap. Aan het eind van het schooljaar worden deze opgeborgen in het dossier.

- Voor leerlingen in zorgniveau 2b wordt altijd een individueel handelingsplan gemaakt. Binnen een groepsplan wordt dit genoemd in een van de subgroepen.
- Voor tutorkinderen in groep 1,2 waarvoor gebruik gemaakt is van externe leerlingenzorg wordt altijd een individueel handelingsplan gemaakt. Binnen een groepsplan(bv ordenen) wordt dit genoemd in een subgroep.
- Verklaring van toestemming(blz 33)
- Aanmeldingslijst zorgniveau 2b(blz 34 en 35)
- Individueel handelingsplan op basis van formulier groeidossier(blz 24 – 26 - > opslaan op Y-schijf) of individueel handelingsplan binnen Dotcom(voorkeur)
- Verslag leerlingbespreking met externen in Dotcom met als aandachtspunten ‘aanwezigen’, ‘samenvatting’ en ‘afspraken’. Verslaglegging door IB.
- Aanmeldingsformulier CED(blz 37 – 41)
- Toestemmingsformulier SMW(blz 49)
- Tussentijdse evaluaties in Dotcom bij ‘Verslaglegging’*

De formulieren uit het groeidossier zijn eventueel ook toegankelijk op de site www.fbsd.nl bij het kopje Orthotheek.

Bij aanmelding bij PCL of voor onderzoek bij externe deskundige worden de formulieren ‘Eindconclusie zorgniveau 2A’ (blz 27) en ‘Eindconclusie zorgniveau 2B’ (blz 50) ingevuld met behulp van de tussentijdse evaluaties in Dotcom.

Zorgniveau 3: Zorg in gemeenschappelijke voorziening

Ondersteuning van kinderen, ouders en leerkrachten d.m.v. gespecialiseerde zorg. Wanneer er schoolspecifieke zorg in de vorm van ambulante begeleiding of video-interactiebegeleiding dan wel plaatsing op een andere basisschool gewenst is, dan zal de school met behulp van de betreffende aanmeldingsformulieren en een kopie van het groeidossier, voorleggen ter beoordeling aan de Permanente Commissie Leerlingenzorg(PCL). Wordt de zorg eenmaal toegekend, dan verzorgt de school rapportage daarvan in het leerlingdossier met behulp van de daartoe te hanteren formulieren. Wanneer naar jeugd-(zorg)-instellingen verwezen wordt(b.v. VTO-team, Gespecialiseerde Gezinszorg e.d.) zal het groeidossier waarschijnlijk informatie leveren. Het verloop van deze vorm van zorg kan in overleg met betrokkenen eveneens worden vastgelegd in het leerlingdossier.

Communicatie met ouders:

Ouders moeten toestemming geven voor:

- ambulante begeleiding
- schoolvideo-interactiebegeleiding
- plaatsing op een andere basisschool

Registratie en dossiervorming:

De leerkrachten gebruiken hierbij de onderstaande digitale formats uit het groeidossier en maken een uitdraai voor hun eigen klassenmap. Aan het eind van het schooljaar worden deze opgeborgen in het dossier.

- Aanvraagformulier ambulante begeleiding (blz 56).
- Aanvraagformulier school-video-interactiebegeleiding (blz 57)
- Aanvraagformulier voor plaatsing op een andere basisschool (blz 58)

De formulieren uit het groeidossier zijn eventueel ook toegankelijk op de site www.fbsd.nl bij het kopje Orthotheek.

Zorgniveau 4: Speciale zorg in onderwijs en/of jeugdhulpverlening

Speciale zorg bestaat uit door Permanente Commissie Leerlingenzorg, Toelatingscommissie en het Zorgtoewijzingsteam toegekende zorg in respectievelijk de speciale school voor basisonderwijs, speciaal onderwijs en jeugdhulpverleningsinstellingen.

Een uitgebreide beschrijving is te vinden in groeidossier.

Communicatie met ouders:

Ouders moeten toestemming geven voor:

- PCL;
- CVI
- Zorgtoewijzingsteam voor speciale zorg

Registratie en dossiervorming:

De leerkrachten gebruiken hierbij de onderstaande digitale formats uit het groeidossier en maken een uitdraai voor hun eigen klassenmap. Aan het eind van het schooljaar worden deze opgeborgen in het dossier.

- PCL: onderwijskundig rapport(school) ->blz 61 -84
- PCL: onderwijskundig rapport(ouders) ->blz 85-95
- Bij aanmelding CVI aanmeldingsformulieren aan te vragen bij de betreffende clusters 1 tot en met 4.

De formulieren uit het groeidossier zijn eventueel ook toegankelijk op de site www.fbsd.nl bij het kopje Orthotheek.

* Betreffende verslaglegging in Dotcom de volgende opmerking:

Bij verslaglegging leerling moet eerste een categorie aangeklikt worden. Wil je hierbij zoveel mogelijk uitgaan van het zorgniveau waar de leerling in zit. Mocht dit niet lukken dan één van de andere genoemde mogelijkheden gebruiken. Bij voorkeur geen nieuwe categorie aanmaken.

Vervolgens moet ook een onderwerp gekozen worden. Inmiddels is er een groot aantal onderwerpen aangemaakt. Wil je deze eerst langslopen om te bekijken of je verslaglegging onder één van deze onderwerpen is te vangen. Anders wordt de lijst met onderwerpen alsmaar langer!

Verantwoording onderzoek

Dit praktijkonderzoek is het gezamenlijk werk van 2 studenten, te weten Doetina Meijer (s 1004271) en Annemarie Wierstra (s1042180).

Voor de centrale vraagstelling zijn beide studenten verantwoordelijk. De onderzoeksvragen zijn in goed overleg met elkaar verdeeld. De onderzoeksvragen en deelvragen zijn afzonderlijk, in afstemming op elkaar, uitgevoerd. Achter elke vraag staat door wie deze onderzocht is.

In aansluiting hierop zijn de hoofdstukken geschreven. Ook hierbij is te zien wie verantwoordelijk is voor welk hoofdstuk.

Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1: Welke kindfactoren zijn beschermend/belemmerend voor het gedrag van de leerlingen? (Annemarie Wierstra)

Deelvragen:

- 1.1 Welke invloed heeft het gezin waar het kind deel van uitmaakt t.a.v. het gedrag en wat is dat volgens de literatuur?
- 1.2 Wat is de invloed van de sociaal culturele achtergrond op het gedrag van de leerlingen, wat zegt de literatuur hierover?
- 1.3 Wat is de invloed van intelligentie en temperament van de leerling op het gedrag?
- 1.4 Welke invloed hebben medeleerlingen op het gedrag van de leerlingen?

Onderzoeksvraag 2: Wat is de invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen? Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein? (Doetina Meijer)

Deelvragen:

- 2.1 Hoe verloopt de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen?
- 2.2 Hoe groot is de betrokkenheid van de leerkrachten van de Fontein naar de leerlingen toe?
- 2.3 Wat zegt de literatuur over hoe de leerkracht tegemoet kan komen in de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) van de leerling?
- 2.4 Hoe zorgen de leerkrachten van de Fontein ervoor dat aan de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) van de leerling wordt voldaan?
- 2.5 Welke competenties heeft een leerkracht volgens de literatuur nodig om adequaat het gewenste gedrag te stimuleren?
- 2.6 In hoeverre beschikken de leerkrachten die werkzaam zijn bij de Fontein over bovengenoemde competenties?

Onderzoeksvraag 3: Welke interventies zijn er al ingezet m.b.t. het gedrag op de Fontein? (Annemarie Wierstra)

Deelvragen:

- 3.1 Hoe worden gegevens ingewonnen op het gebied van gedrag?
- 3.2 Welke methode voor sociale competenties wordt gehanteerd op de Fontein?
- 3.3 Welke interventies worden n.a.v. de data ingezet?
- 3.4 Welke invloed hebben de lessen over sociale competentie op het gedrag van de leerlingen? We meten dit door de lessen te evalueren en door het ophalen van voorkennis voorafgaand aan de volgende les.
- 3.5 Hoe wordt er met het gedragsprotocol van de Fontein gewerkt en hoe wordt dit ervaren door de leerkrachten?
- 3.6 Hoe beïnvloedt dit protocol het gedrag van de leerlingen?

Onderzoeksvraag 4: Hoe kan een handelingsgerichte leeromgeving bewerkstelligd worden? (Doetina Meijer)

Deelvragen:

- 4.1 Hoe handelingsgericht is de leeromgeving voor leerlingen op de Fontein.
- 4.2 In hoeverre werken de leerkrachten handelingsgericht?

Onderzoeksvraag 5: Welke invloed kan het programma PBS hebben op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein. Gezien vanuit de literatuur en kijkend naar de praktijk van de Fontein? (Doetina Meijer en Annemarie Wierstra)

Deelvragen:

- 5.1 Wat is de invloed van de PBS pleinregels op het gedrag van de leerlingen?
- 5.2 Hoe verloopt met hantering van PBS de interactie tussen de leerkrachten en de leerlingen op het plein?
- 5.3 Wat voor effect heeft het educatief corrigeren op het pleingedrag van de leerlingen?

Hoofdstuk 1 Inleiding (Annemarie Wierstra)

m.u.v. Verlegenheidssituatie Doetina Meijer

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

- 2.1. Factoren die invloed hebben op het gedrag (Annemarie Wierstra)
- 2.2. De invloed van de leerkracht op het gedrag van de leerlingen (Doetina Meijer)
- 2.3 Handelingsgericht werken (Doetina Meijer)
- 2.4 De invloed die SWPBS op het pleingedrag van de leerlingen van de Fontein kan hebben (Annemarie Wierstra)

Hoofdstuk 3 Opzet Onderzoek (Doetina Meijer)

Hoofdstuk 4 Resultaten

- 4.1 Annemarie Wierstra
- 4.2 Doetina Meijer
- 4.3 Annemarie Wierstra
- 4.4 Doetina Meijer
- 4.5 Doetina Meijer en Annemarie Wierstra

Hoofdstuk 5 Conclusies

- 5.1.1 Factoren die van invloed zijn op het gedrag (Annemarie Wierstra)
- 5.1.2 De invloed van leerkrachtgedrag op het gedrag van de leerlingen (Doetina Meijer)
- 5.1.3 De gedragsinterventies van de Fontein (Annemarie Wierstra)
- 5.1.4 Een handelingsgerichte leeromgeving (Doetina Meijer)
- 5.1.5 De invloed van SWPBS op het pleingedrag van leerlingen (Doetina Meijer en Annemarie Wierstra)
- 5.2 Aanbevelingen (Doetina Meijer en Annemarie Wierstra)
- 5.3 Discussie (Doetina Meijer en Annemarie Wierstra)