

Opkomen voor Jezelf kun je leren!

Een onderzoek naar mogelijkheden om binnen de klas de sociale vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen

Door Elske van de Schoot

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Gedragsspecialist
Master Special Educational Needs (M SEN)

van

E.J.M. van de Schoot
studentnummer 2002357

Begeleid door Bram Rooijackers

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

juni 2011

Voorwoord

“Opkomen voor Jezelf kun je leren!”

Dit is de titel van mijn onderzoek, waaraan ik dit schooljaar met veel plezier intensief gewerkt heb en waar ik tevreden op terugkijk, gezien de resultaten die ik in de praktijk met de leerlingen heb bereikt en de ontwikkeling die ik zelf heb doorgemaakt op het gebied van het doen van onderzoek.

De vele intervisiemomenten hebben ervoor gezorgd dat ik mijn onderzoek op een juiste manier vorm bleef geven. Hanneke, Maud en Gaby, bedankt dat jullie naar al mijn vragen wilden luisteren, ik weet dat het er soms heel veel waren.

Bram Rooijackers, mijn begeleider, wil ik speciaal bedanken voor het lezen van en reageren op al mijn e-mails vol vragen en vooral voor alle feedback en tips. Ze hebben me goed geholpen!

Angeline van de Kamp en Henk Manders wil ik bedanken voor hun inspirerende ideeën, welke zij telefonisch en via de e-mail met mij hebben willen delen.

Natuurlijk zijn er ook momenten geweest waarop het allemaal even te veel leek te worden, mijn collega's, en in het bijzonder mijn directrice, hebben mij op al deze momenten gesteund en soms ontlast, waardoor ik weer vol goede moed verder kon met mijn onderzoek en mijn onderzoeksverslag. Bedankt!

Mijn broer Rens heeft heel wat overbodige woorden weten te schrappen uit dit verslag, waarvoor iedere lezer hem dankbaar zal zijn, dus bij deze, dankjewel hiervoor!

De woorden van mijn stiefvader raken mij intens en wil ik daarom graag vermelden “Ik spreek de wens uit dat juffrouw Elske van de Schoot onze kleinkinderen tenminste 1 jaar in haar klas zal hebben om van deze mensjes stabiele ‘volwassenen’ te maken”. Louis, dankjewel.

Er zijn twee mensen die ik in het bijzonder wil bedanken, mijn moeder en Champa. Zij hebben ieder woord van mijn onderzoeksverslag diverse keren gelezen, om zowel inhoudelijk als grammaticaal tips te geven en vragen te stellen. Geweldig dat jullie mij zo hebben willen en kunnen helpen! En dat jullie trots op mij zijn!

Een mooie bijkomstigheid van dit onderzoek is de groei die ik zelf in de afgelopen maanden heb doorgemaakt op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’.

Elske van de Schoot
Geldrop, juni 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Samenvatting	5
1. Inleiding	6
1.1 Context onderzoek.....	6
1.2 Aanleiding onderzoek.....	8
1.3 Wanneer is mijn onderzoek geslaagd?	9
1.4 Onderzoeksvraag.....	9
1.5 Opbouw onderzoeksverslag	11
2. Het onderzoek.....	12
2.1 Opzet onderzoek.....	12
2.2 Gebruikte methodologie om beginsituatie in beeld te brengen	13
2.3 Weergave van de verkregen gegevens	20
2.4 Methodologie om eindsituatie in beeld te brengen	22
2.5 Afsluiting onderzoeksmethoden.....	26
3. Theoretisch kader sociale vaardigheden	27
3.1 Sociale vaardigheden.....	27
3.2 Vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’	31
3.3 Vergelijking theorieën	34
3.4 Terugblik op ‘Sociale vaardigheden’ en ‘Opkomen voor Jezelf’	34
4. Beginsituatie	36
4.1 Kwalitatieve gegevens groepsbeeld	37
4.2 Vaardigheden ‘Opkomen voor Jezelf’.....	39
4.3 Uitval subvaardigheden categorie ‘Reageren’ en ‘Nee zeggen’	45
4.4 Wijze waarop vaardigheden worden ingezet	49
4.5 Verdeling leerlingen over groep A, B1, B2	56
4.6 De beginsituatie op een rij	62

5.	Interventies om sociale vaardigheden te vergroten	64
5.1	Onderbouwing uit theorie en praktijk.....	64
5.2	Beschrijving plan.....	72
5.3	Afsluiting gekozen interventies	73
6.	Datapresentatie, -analyse en -interpretatie	74
6.1	Weergave en analyse van de kwalitatieve resultaten	74
6.2	Weergave en analyse kwantitatieve resultaten.....	81
6.3	Terugblik op de analyse van de resultaten.....	96
7.	Conclusie.....	99
7.1	Antwoord op deelvragen.....	100
7.2	Antwoord op onderzoeksvraag	107
7.3	Samenvattend oordeel	108
7.4	Aanbevelingen praktijk.....	114
	Bronvermelding.....	116
	Bijlagen	117

Samenvatting

De sfeer in mijn groep werd aan het begin van dit jaar negatief beïnvloed door verschillende vervelende opmerkingen en gedragingen als reactie op gedrag van een ander dat als niet prettig werd ervaren. Daarnaast bleken verschillende leerlingen niet aan te geven dat zij iets niet wilden, waardoor zij in conflict kwamen met zichzelf en soms ook hun klasgenoten. De problematiek in de klas was na onderzoek grotendeels terug te leiden naar de vaardigheden ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet wenselijk vindt’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, beide behorende tot ‘Opkomen voor Jezelf’.

Aan deze vaardigheden heb ik klassikaal aandacht geschonken, door de vaardigheden te bespreken en de situaties waarin zij ingezet kunnen worden te concretiseren, om vervolgens de niet voldoende beheerste vaardigheden middels dramaoefeningen aan te leren en te oefenen. Dit heeft ervoor gezorgd dat de problematiek binnen mijn groep is afgenomen en dat de leerlingen een ontwikkeling hebben doorgemaakt op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’ gericht op ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet wenselijk vindt’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’.

Op basis van mijn onderzoek en de behaalde resultaten wil ik iedereen die in het onderwijs werkt aanraden om sociale vaardigheden in de klas te bespreken en te oefenen, zeker wanneer probleemgedrag voort lijkt te komen uit het ontbreken van bepaalde sociale vaardigheden. Binnen mijn praktijk zullen sociale vaardigheden regelmatig aandacht krijgen, waarbij zowel bespreken als oefenen van de vaardigheden centraal zullen staan, zodat de leerlingen binnen mijn groep zich kunnen blijven ontwikkelen op het gebied van sociale vaardigheden met in het bijzonder ‘Opkomen voor Jezelf’.

1. Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik in op de context van mijn onderzoek en hoe ik tot mijn onderzoek ben gekomen. Vanuit een beschrijving van de voor mij gewenste situatie formuleer ik mijn onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen, welke ik nodig heb om verantwoorde interventies in te zetten die aansluiten bij de geconstateerde problematiek. Tot slot geef ik in het kort aan wat binnen dit onderzoeksverslag aan bod komt, zodat de opbouw van het verslag duidelijk wordt.

1.1 Context onderzoek

Mijn onderzoek vindt plaats op een reguliere Daltonbasisschool in Zuidoost-Brabant. De school telt 174 leerlingen, verdeeld over 7 groepen. De school is momenteel groeiende. Het onderwijs op onze school draagt sinds 2007 de naam Daltononderwijs. Wij werken volgens de Daltonprincipes zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerking. Dit is goed vorm te geven, wanneer leerlingen een positieve houding hebben, iets waar wij nadrukkelijk aan werken. Het initiatief van leerlingen is zeer belangrijk, zo ook het samenwerken en het leren met en van elkaar. Leerlingen dragen op onze school, samen met de leerkracht en ouders (waarbij samenwerken met ouders onderdeel is van onze visie), verantwoordelijkheid voor hun werk, prestaties, de sfeer in de klas en elkaar. Op onze school is naast aandacht voor de cognitieve en creatieve vakken, veel aandacht voor de manier waarop leerlingen met elkaar omgaan, zonder een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling. We proberen leerlingen respect bij te brengen voor elkaar, leerlingen moeten leren om op een positieve manier met elkaar om te gaan, waarbij vooral aandacht is voor vaardigheden die gericht zijn op het contact met anderen. Leerkrachten benaderen de leerlingen op een positieve, stimulerende manier. In het gedragsprotocol van onze school staat een basis voor iedere leerling, en vervolgstappen voor uitzonderlijke gevallen waarbij leerlingen zich niet voldoende aansluiten bij de waarden en normen van onze school.

In het gedragsprotocol van onze school staat de volgende uitleg van het begrip samen:

“Je zit niet alleen op school. Je leert en speelt er samen met veel andere leerlingen en ook met volwassenen. Alleen samen kunnen we het voor elkaar krijgen dat onze school voor iedereen een prettige leer- en speelplek is. Dat betekent dat iedereen mee mag doen en mee mag spelen, net zoals jij vindt iedereen het fijn om erbij te horen. Samen betekent ook: regels gelden altijd, ook als de juf of meneer er even niet is of even niet goed oplet. Ook dan ben jij er zelf verantwoordelijk voor dat er samen geleerd en gespeeld kan worden” (gedragsprotocol 2010-2011¹).

Leerlingen worden verzocht zelf een andere plaats of oplossing te zoeken wanneer zij last hebben van gedrag van een ander, geven soms middels een kaartje aan dat zij tijdelijk niet gestoord willen worden tijdens hun werk en leren al op jonge leeftijd (al dan niet onder begeleiding) een stopteken te gebruiken: ‘Stop, ik vind het niet fijn’.

In schooljaar 2010-2011 zijn we als school gestart met het invoeren van de 1-zorgroute, in eerste instantie gericht op rekenen, onder begeleiding van de onderwijsbegeleidingsdienst. Het is de bedoeling dat we dit gaan uitbreiden naar alle vakken, waaronder ook sociaal-emotionele ontwikkeling. Verder informatie over de school is opgenomen in bijlage 1.

Mijn onderzoek vindt plaats in groep 7/8. In groep 7/8 zitten 23 leerlingen, bestaande uit 14 leerlingen (6 meisjes, 8 jongens) in groep 8 en 9 leerlingen (3 meisjes, 6 jongens) in groep 7. Eén jongen is in maart, net voor de uitvoering van het onderzoek, in de klas (groep 7) gekomen, daarom neem ik hem niet mee in de gegevens en ga ik uit van een groep van 22 leerlingen. Door het werken met heterogene groepen in de bovenbouw, wisselt de samenstelling van de groep ieder jaar. De huidige groep 7/8 zat in het schooljaar 2008-2009 ook samen, met uitzondering van de 6 leerlingen die gedoubleerd hebben.

In augustus 2010 ben ik begonnen als leerkracht van groep 7/8 op deze school, met uitzondering van de woensdag. Mijn naam is Elske van de Schoot. In december 2003 ben ik versneld afgestudeerd aan de Pabo, waarna ik een half jaar in een middenbouwgroep van een Jenaplanschool vervangen heb, 1 jaar groep 7 heb gedraaid op een basisschool en daarna 5 jaar werkzaam ben geweest op een andere basisschool, in de bovenbouw. Tijdens deze 5 jaren heb ik veel geleerd en heb ik regelmatig gewerkt met specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen al dan niet als gevolg van een ontwikkelingsstoornis. Omdat ik nieuwsgierig was hoe ik mijn aanpak en benaderingswijze uit zou kunnen breiden en hoe ik mijn collega's zou kunnen begeleiden in hun benadering naar leerlingen, ben ik in 2009-2010 gestart met de opleiding Master SEN gedragsspecialist Fontys OSO. Het oplossingsgerichte werken (Jong & Berg, 2004) en de positieve benadering (Golly & Sprague, 2009; Jong & Berg, 2004) zoals

¹ Om privacy te waarborgen is de referentie naar dit citaat verwijderd, deze is op te vragen bij de eerste auteur

aangeboden in de opleiding, sluiten aan bij mijn onderwijsprincipes. De opleiding heeft mij naast een bevestiging van mijn benaderingswijze ook een aantal handvatten gegeven, om nog meer gedragsproblematiek te voorkomen en mijn collega's te coachen. Hierbij gaat mijn interesse steeds meer uit naar het welbevinden van de leerlingen en de sociale vaardigheden die zij al dan niet beheersen om zich staande te houden in de maatschappij.

1.2 Aanleiding onderzoek

Binnen mijn groep 7/8 zitten meerdere leerlingen die waarschijnlijk moeite hebben met het opkomen voor zichzelf in verschillende situaties, waardoor de groeps sfeer negatief beïnvloed wordt. Leerlingen voelen zich niet prettig in de klas (zo heb ik begrepen uit verschillende gesprekken met leerkrachten, ouders en leerlingen) en er vinden regelmatig conflicten plaats, tussen verschillende leerlingen. Een aantal leerlingen heeft om hulp gevraagd, hoe zij het beste kunnen reageren op gedrag van hun klasgenoten. Verschillende ouders wordt aangeraden door de voorgaande groepsleerkracht en/of interne begeleiding hun kind deel te laten nemen aan een externe sociale vaardigheidstraining, in een kleine groep [SOVA-training] omdat zij nauwelijks voor zichzelf op komen. Daarnaast wordt er gescholden, geslagen, geschopt en op een felle, soms kwetsende manier, gereageerd op gedrag van een ander. Verschillende leerlingen zeggen nauwelijks nee, wanneer een ander hen vraagt om bijvoorbeeld samen te werken.

Als leerkracht, zeker als gedragsspecialist, is het belangrijk om oog te hebben voor de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen en hiernaar te kunnen handelen, daar waar mogelijk binnen de klas. Onderzoekers op het gebied van sociale competentie (Hoogenkamp & Struiksmā, 2009) benadrukken het belang van aandacht geven om sociale vaardigheden op school te vergroten, gezien de invloed van de sociale competentie op de ontwikkeling van leerlingen in relatie met leerproblemen. Ik merk dat het mij in de meeste gevallen lukt om de leerlingen verschillende sociale vaardigheden bij te brengen, maar niet in alle gevallen. Zo loop ik er tegenaan dat ik mezelf niet voldoende bekwaam voel om de leerlingen te leren op een minder felle, kwetsende of agressieve manier voor zichzelf op te komen, zonder daarbij subassertief gedrag te vertonen. Daarnaast wil ik de leerlingen een basisaanbod kunnen geven in 'Opkomen voor Jezelf'. Daarom wil ik onderzoeken hoe ik als leerkracht, de leerlingen binnen mijn groep kan begeleiden in de ontwikkeling van hun sociale vaardigheden, gerelateerd aan 'Opkomen voor Jezelf'.

1.3 Wanneer is mijn onderzoek geslaagd?

Voordat ik mijn onderzoek start, denk ik na over de voor mij gewenste situatie, waardoor ik makkelijker oplossingsgericht aan de slag kan gaan (Jong & Berg, 2004) en ik waarschijnlijk meer resultaat bereik. Daarnaast helpt deze gewenste situatie mij om te kijken of mijn handelen effect heeft gehad.

Leerlingen komen op een assertieve manier voor zichzelf op, waarbij zij aangeven wanneer en waarom ze iets niet willen en een ander op een positieve, respectvolle manier aanspreken op gedrag dat zij als niet prettig of ongewenst ervaren. Hierbij zijn de leerlingen duidelijk en stopt in de meeste gevallen het gedrag van de ander. Wanneer een leerling last heeft van een ander, geeft deze dit aan de ander aan, of meldt dit bij de leerkracht, zodat de problemen niet mee naar huis genomen worden. De leerlingen zeggen wat ze willen en waar ze last van hebben, in tegenstelling tot fysiek ingrijpen of verbaal geweld. Als leerkracht voel ik mij bekwaam om de leerlingen te begeleiden en ik weet welke acties ik in kan zetten, om de leerlingen te helpen. Daarbij ben ik mij bewust van mijn leerkrachtgedrag en de vaardigheden van de leerlingen, zodat ik op een preventieve manier de leerlingen kan begeleiden. SOVA-training wordt alleen in uitzonderlijke gevallen aangeraden.

1.4 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik de sociale vaardigheden van de leerlingen binnen mijn groep, gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’, middels een aanpak op klassenniveau vergroten, zodat de sfeer in de klas verbetert en de leerlingen op een adequate** manier voor zichzelf op kunnen komen?*

* Onder vergroten versta ik het toepassen van hun vaardigheden op een andere (effectievere), en/of regelmatigere wijze.

** Onder adequaat versta ik

“een evenwicht tussen het tegemoetkomen aan eigen belangen en die van een ander, binnen de heersende waarden en normen” (Hoogenkamp & Struiksmā, 2003, p. 63).

1.4.1 Deelvragen

Om een gedegen antwoord op mijn onderzoeksvraag te kunnen geven, formuleer ik de volgende deelvragen:

- a. Wat zijn sociale vaardigheden?
- b. Wat houdt de sociale vaardigheid ‘Opkomen voor Jezelf’ in?
- c. Welke methoden en instrumenten kan ik gebruiken om duidelijk te krijgen welke vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ wel of (nog) niet door de leerlingen worden beheerst?
- d. Welke vaardigheden op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’ beheersen de leerlingen wel en welke nog niet?
- e. Welke vaardigheden zijn bij meerdere leerlingen niet of niet voldoende zichtbaar en hebben invloed op de genoemde problematiek, welke dus een klassikale aanpak behoeven?
- f. Op welke manieren geef ik middels een klassikale aanpak aandacht aan de aan de problematiek gerelateerde vaardigheden, waardoor deze op een meer adequate manier worden ingezet, waardoor de leerlingen op een betere manier voor zichzelf opkomen en de groepssfeer positief beïnvloed wordt?
- g. Hoe sluit ik aan op de individuele leervragen die leerlingen hebben, in een klassikale aanpak?
- h. Welk zichtbaar effect hebben mijn ingezette interventies, waaronder uitgevoerde activiteiten?

1.5 Opbouw onderzoeksverslag

In hoofdstuk 1 is de context en aanleiding van mijn onderzoek weergegeven. Ook is hier mijn onderzoeksvraag, met bijbehorende deelvragen geformuleerd.

In hoofdstuk 2 is de opzet van mijn onderzoek beschreven, waarbij de gebruikte methodologie voor het verkrijgen van de data van zowel de begin- als eindsituatie uitgelegd en verantwoord wordt. Tevens wordt de keuze voor weergave van de data duidelijk.

In hoofdstuk 3 wordt betekenis en inhoud gegeven aan het begrip ‘Sociale vaardigheden’, met in het bijzonder ‘Opkomen voor Jezelf’. Om een duidelijk onderscheid te maken tussen de verschillende begrippen waarop mijn verdere onderzoek gebaseerd is en de overige begrippen met betrekking tot ‘Sociale vaardigheden’, laat ik de eerste begrippen met een hoofdletter beginnen. Alle begrippen rondom ‘Sociale vaardigheden’ plaats ik tussen aanhalingstekens om het lezen te vergemakkelijken.

In hoofdstuk 4 wordt uitvoerig ingegaan op de beginsituatie van de leerlingen, waaruit ik een heldere probleemanalyse formuleer. Deze gegevens dienen als startpunt en worden in hoofdstuk 6 vergeleken met de gegevens die na afloop van de ingezette interventies zijn verkregen.

In hoofdstuk 5 is te lezen welke interventies ik inzet, onderbouwd wordt uit de bestudeerde literatuur, de beginsituatie en eerdere ervaringen.

In hoofdstuk 6 worden de kwantitatieve en kwalitatieve gegevens na afloop van de ingezette interventies weergegeven, waarna ik deze analyseer en interpreteer.

In hoofdstuk 7 geef ik een samenvattend oordeel over mijn onderzoek, waarbij ik antwoord geef op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Ook doe ik aanbevelingen over de wijze van onderzoek, bespreek ik mogelijke vervolgonderzoeken en doe ik aanbevelingen voor de praktijk.

De bijlagen met betrekking tot dit onderzoeksverslag zijn opgenomen in een apart document.

2. Het onderzoek

Om een gedegen antwoord op mijn onderzoeksvraag te geven, verantwoord ik in dit hoofdstuk op welke manier ik mijn onderzoek uitvoer. In paragraaf 2.1 verantwoord ik een aantal algemene zaken die relevant zijn voor de opzet van mijn onderzoek. Om de kern van het probleem en een zo volledig mogelijk beginsituatie waarop het vervolg van mijn onderzoek gebaseerd is in kaart te brengen, maak ik gebruik van verschillende invalshoeken en methodieken welke in paragraaf 2.2 uitvoerig beschrijf en verantwoord. In paragraaf 2.3 geef ik onderbouwd aan op welke manier ik deze gegevens zal weergeven, zodat duidelijk wordt hoe de begin- en eindsituatie zichtbaar gemaakt worden en verantwoord met elkaar vergeleken kunnen worden. Om te bepalen welk effect de gekozen interventies hebben, breng ik de eindsituatie in kaart. De keuze voor de methodieken die ik hiervoor gebruik wordt duidelijk in paragraaf 2.4, waardoor duidelijk wordt dat ook de eindsituatie op een gedegen manier in beeld wordt gebracht.

2.1 Opzet onderzoek

Middels mijn praktijkonderzoek, onderzoek ik welke effecten de door mij gekozen interventies hebben op de sfeer in de groep. Hierbij is het noodzakelijk dat de interventies aansluiten op de beginsituatie in de groep en onderbouwd worden uit de theorie. Op deze manier vergroot ik de kans van slagen en is het resultaat op een gedegen manier te meten door begin- en eindsituatie naast elkaar te leggen. Het verschil tussen begin- en eindsituatie zal dit duidelijk maken, omdat de beginsituatie gebaseerd is op een half jaar onderzoek, de interventies in zes weken worden toegepast en de eindsituatie vervolgens in kaart gebracht wordt. Omdat ik een manier van handelen wil ontwerpen, die binnen de klassensituatie zorgt voor een ontwikkeling van vrijwel alle leerlingen, kies ik voor een ontwerpgericht onderzoek (Harinck, 2010). Hierbij ga ik uit van een uitgebreide probleemanalyse, van waaruit ik tot een ontwerp kom, welke ik in praktijk uitvoer en vervolgens evalueer om tot een conclusie te komen over mijn gekozen ontwerp. De namen van zowel de leerlingen als de school genoemd in dit onderzoek, zijn fictief, om de privacy van de leerlingen zoveel mogelijk te waarborgen. In sommige gevallen is het niet mogelijk om te wachten tot de uitvoering van de activiteiten, omdat leerlingen met zichzelf of met anderen in conflict raakten. Deze interventies heb ik zo beperkt mogelijk gehouden en noem ik waar nodig in dit onderzoeksverslag.

2.2 Gebruikte methodologie om beginsituatie in beeld te brengen

Om antwoord te kunnen geven op mijn deelvragen is het noodzakelijk om betrouwbare informatie in te winnen over de probleemsituatie binnen mijn groep. Hiervoor is het zaak verschillende waarnemingsmethoden te gebruiken, waarmee achterhaald kan worden welke vaardigheden worden beheerst.

“Verschillende auteurs pleiten ervoor om sociale vaardigheden op verschillende manieren en vanuit verschillende gezichtspunten te beoordelen, om op basis van die verschillende oordelen tot één samenvattende conclusie te komen” (Joosten, 2007, p. 24).

Het is belangrijk om mee te nemen dat volgens onderzoekers op het gebied van sociale competentie (Joosten, 2007) het beeld van leerlingen kan verschillen met dat van ouders of leerkrachten, omdat er gekeken wordt vanuit verschillende invalshoeken. Zo beoordelen leerkrachten het externaliserende (naar buiten gerichte) gedrag van leerlingen vaak beter en ouders het internaliserende (naar binnen gerichte) gedrag. In de volgende paragrafen geef ik aan welke methodieken ik gebruik om er voor te zorgen dat ik middels triangulatie (Harinck, 2010) een zo betrouwbaar mogelijke beginsituatie in beeld breng vanuit verschillende onderzoeksmethoden en vanuit verschillende invalshoeken, waarin duidelijk wordt welke sociale vaardigheden, of het ontbreken hiervan, van invloed zijn op het probleem. Wanneer dit duidelijk is, kan een aanpak gericht op het inzetten en aanleren van deze vaardigheden ontworpen worden. Het wel of niet toepassen van sociale vaardigheden is grotendeels zichtbaar. Daarom is het belangrijk om verschillende observaties in te zetten die in beeld brengen op welke manier de leerlingen hun vaardigheden inzetten, welke ik in paragraaf 2.2.1 beschrijf. Het is echter niet altijd te zien of leerlingen de vaardigheden niet beheersen of deze niet toepassen. Daarom is het noodzakelijk om in gesprek te gaan met leerlingen, ouders en andere betrokkenen, zodat dit duidelijk wordt. Ook kan op deze manier duidelijk worden, hoe de leerlingen hun eigen vaardigheden inschatten, wat belangrijk is voor de motivatie tijdens het aan te pakken probleem. Sommige sociale vaardigheden zijn moeilijk zichtbaar, bijvoorbeeld of een leerling het eens is met de ander, of dit zegt omdat hij de eigen mening niet durft of kan geven. Verschillende bevragingmethoden, die in paragraaf 2.2.2 beschreven worden, geven inzicht in de niet of minder zichtbare vaardigheden van leerlingen en zorgen voor een meer betrouwbare beginsituatie. Naast het beeld van mij als leerkracht en de leerlingen en ouders zelf, wordt een extra invalshoek bereikt door al bestaande gegevens en onderzoeken te gebruiken, welke in paragraaf 2.2.3 worden toegelicht.

2.2.1 Observaties

Zoals eerder genoemd zijn sociale vaardigheden voor een groot deel zichtbaar. Daarom is het logisch om verschillende observaties (Harinck, 2010; Ponte, 2010) in te zetten. Omdat het inzetten van sociale vaardigheden context afhankelijk is (Manders, 2009), is het nodig om in verschillende situaties te observeren. Daarbij zijn verborgen observaties (Ponte, 2010) waarbij het voor de leerlingen niet duidelijk is dat zij geobserveerd worden uitermate geschikt, om te voorkomen dat leerlingen hun gedrag door deze wetenschap aanpassen. De observaties zullen samen met andere gegevens in beeld brengen welke vaardigheden op welke manier worden toegepast, welke vaardigheden van invloed zijn op de problematiek in de klas. Ook wordt zichtbaar aan welke vaardigheden aandacht besteed moet worden om de problemen te laten verminderen. De observaties die ik toepas beschrijf ik in de volgende paragrafen.

2.2.1.1 Vrije observaties

Omdat niet met zekerheid te zeggen is waar de kern van het probleem zit, observeer ik in allerlei situaties op allerlei vaardigheden. Op deze manier voorkom ik dat ik mij richt op ‘Opkomen voor Jezelf’ terwijl het werkelijke probleem ergens anders zit. Ik maak gebruik van niet-participerende observaties (Ponte, 2010), waarbij ik niet deelneem aan de activiteit zodat ik objectief en van een afstand kan bekijken wat er gebeurt. De gegevens uit deze observaties zorgen er voor dat ik, in combinatie met de overige gegevens, dichterbij de kern van het probleem kom. In een enkel geval vul ik met deze gegevens de beginsituatie van een individuele leerling aan.

2.2.1.2 Gerichte observaties

Gestructureerde en gerichte observaties aan de hand van categorieën en observatiepunten die vooraf beschreven zijn, zorgen ervoor dat mijn observaties niet van algemene aard blijven. Daarnaast zorgen gerichte observaties ervoor dat ik van iedere leerling op overeenkomstige punten gegevens heb. Dit is nodig om de leerlingen met elkaar te kunnen vergelijken en de vaardigheden overzichtelijk in beeld te brengen, om overeenkomstige uitval op te sporen en om de resultaten van de interventies te kunnen meten.

Middels observaties gericht op sociale situaties, conflictsituatie en situaties aangegeven door ouders en leerlingen achterhaal ik of het werkelijke probleem zit in ‘Opkomen voor Jezelf’, zoals ik veronderstel of dat deze voortkomt uit het ontbreken van vaardigheden in bijvoorbeeld ‘omgaan met anderen’ of ‘omgaan met conflicten’. Daarnaast geven deze observaties informatie om de individuele beginsituatie van de leerlingen aan te vullen. In deze

observatiemomenten is namelijk gedrag zichtbaar, dat van belang is voor het in beeld brengen van de beheerste sociale vaardigheden.

Middels gerichte observaties naar aanleiding van de leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), zie bijlage 2, breng ik in kaart welke vaardigheden wel en niet beheerst worden per leerling. Observaties op deze vaardigheden zet ik voornamelijk in tijdens de gymles, het buiten spelen, het werken aan de weektaak en samenwerkopdrachten. Met de gegevens die uit deze gerichte observaties komen, heb ik een beeld van alle leerlingen op overeenkomstige aspecten. Wanneer mijn beeld verschilt van het beeld van de leerlingen zelf, zet ik extra observaties in en voer ik extra gesprekken met ouders en leerlingen, om te voorkomen dat ik vanuit een blinde vlek handel. Deze gegevens vormen een belangrijk onderdeel van mijn onderzoek, omdat de interventies ingezet gaan worden op vaardigheden die door verschillende leerlingen niet, of niet voldoende ingezet worden. Alle overige onderzoeksmethoden zijn gekoppeld aan deze leerlijn en zullen in een schema weergegeven worden voor zowel de begin- als eindsituatie, waardoor het mogelijk is veranderingen te analyseren en hier vervolgens conclusies uit te trekken.

Een laatste onderzoeksmethode om gericht te observeren is de Licor-vragenlijst (Caris & Debie, 1999), zie bijlage 3, welke gebruikt wordt op mijn school. Deze observatiemethodiek brengt de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen in kaart. Omdat een aantal kanttekeningen (een verouderde methode, gericht op meer vaardigheden dan relevant voor het onderzoek, leerkrachtafhankelijk) bij deze observatiemethodiek te noemen zijn, gebruik ik de gegevens voortkomend uit de Licor-lijst om de door mij verzamelde gegevens nogmaals kritisch te bekijken en te analyseren. Hierdoor kan ik met meer zekerheid zeggen dat de gegevens die mijn beginsituatie (en eindsituatie) invullen, betrouwbaar zijn.

2.2.1.3 Terugblik op observaties

Door de bovengenoemde observaties toe te passen, zorg ik voor triangulatie binnen de observaties en voorkom ik dat ik conclusies trek naar aanleiding van een enkele observatie. Toch geven observaties alleen een niet voldoende betrouwbaar beeld van de beginsituatie. Sociale vaardigheden zijn namelijk niet altijd in beeld te brengen door observaties. Soms lijkt het alsof een leerling een ander aanspreekt op zijn gedrag, maar blijkt na een gesprek met ouders of leerling dat de leerling dit in veel meer gevallen zou willen doen. Wanneer een leerling geen hulp vraagt, kan dit voortkomen uit het feit dat de leerling geen hulp nodig heeft, maar ook omdat deze geen hulp durft te vragen. De genoemde observaties zijn

uitgevoerd door eenzelfde persoon. Hierdoor is met redelijke zekerheid te zeggen dat alle leerlingen op eenzelfde manier ingeschaald zijn. Een nadeel hiervan kan zijn dat het referentiekader van invloed is op de interpretatie van de gegevens. Daarom is het nodig om meerdere invalshoeken te gebruiken, die de gegevens voortgekomen uit de observaties bevestigen, voordat een betrouwbaar beeld geschetst kan worden. In de volgende paragraaf staat beschreven op welke manieren ik in gesprek ga met verschillende personen en waarom ik dit doe.

2.2.2 Bevragen

Om te voorkomen dat alleen mijn beeld van invloed is op het vormen van de beginsituatie, ga ik in gesprek met zowel de voorgaande leerkracht, als de leerlingen en een aantal ouders. Op deze manier bereik ik verschillende invalshoeken en kom ik tot triangulatie. De verschillende bevragingsmethoden die ik toepas, komen op verschillende momenten aan bod, voordat ik observeer, tijdens observaties en achteraf. De volgende methoden staan dan ook niet op chronologische volgorde, maar geordend per categorie van ‘bevragen’ (Harinck, 2010).

2.2.2.1 Groepsoverdracht met voorgaande leerkracht

Om met enige zekerheid uit te kunnen sluiten dat het probleem door mijn handelen of aanwezigheid veroorzaakt wordt en om daarnaast aanvullende informatie te verkrijgen met betrekking tot de probleembeschrijving, ga ik in gesprek met de voorgaande leerkracht, zodat ik naast het beeld dat ik zelf heb, een tweede invalshoek bereik. Wanneer 2 leerkrachten eenzelfde beeld van de leerlingen hebben, kan ik er met meer zekerheid vanuit gaan dat het beeld betrouwbaar is, zeker wanneer ook door de andere onderzoeksmethoden dit beeld bevestigd wordt.

2.2.2.2 Gesprekken met ouders

Samenwerken met ouders is op mijn school belangrijk. Ouders zien en horen vaak andere informatie, dan leerkrachten. Zoals eerder aangegeven beoordelen zij het internaliserend gedrag van hun kind vaak beter, dan leerkrachten die vooral het externaliserende gedrag in kunnen schatten (Joosten, 2007). Om deze reden ga ik ook met verschillende ouders in gesprek over het welbevinden van hun kind. Ik maak gebruik van informele gesprekken (Harinck, 2010), met als aandachtspunt luisteren en doorvragen op aan sociale vaardigheden gerelateerde informatie (Jong & Berg, 2004). Hierbij neem ik mee dat de informatie van ouders subjectief kan zijn en dus in samenhang met de overige gegevens bekeken moet worden, zodat deze een aanvulling geeft op de informatie verkregen uit de observaties.

Daarnaast geeft deze informatie zicht op eventueel internaliserende problematiek en nieuwe situaties waarin observaties nodig zijn. Een derde invalshoek is op deze manier gerealiseerd.

2.2.2.3 Gesprekken met leerlingen naar aanleiding van een conflict

Wanneer een conflict plaats vindt observeer ik wat er gebeurt. Vervolgens ga ik in gesprek met de leerlingen, om op deze manier de gedachten en gevoelens van de leerling te achterhalen. Tijdens deze gesprekken, die voornamelijk een interviewachtig karakter hebben met vragen over de aanleiding, het conflict zelf en vooral wat de leerling voor zijn gevoel zelf gedaan en geprobeerd heeft, maak ik gebruik van een niet-weten houding (Jong & Berg, 2004). Op deze manier wordt duidelijk of mijn interpretatie van mijn observatie overeenkomt met de beleving van de leerling. Dit is belangrijk omdat het (zeker van een afstand) soms lijkt alsof een leerling niet voor zichzelf opkomt, terwijl deze wel een poging gedaan heeft, bijvoorbeeld fluisterend. Ook kan duidelijk worden of de leerling een bepaalde vaardigheid wel in wilde zetten, maar dit niet durfde, niet wist hoe deze in te zetten, dacht dat deze vaardigheid niet gewenst zou zijn of bijvoorbeeld dat de leerling niet aan deze vaardigheid gedacht heeft. Dit is nodig om juiste interventies toe te passen, die aansluiten bij de vaardigheden van de leerling. Wanneer de vaardigheden niet bekend zijn, moeten deze besproken en wellicht aangeleerd worden. Wanneer het om durf gaat, is een hierop gerichte aanpak nodig. De gegevens die voortkomen uit deze gesprekken zijn onderdeel van de individuele beginsituatie van de leerlingen, welke zowel beschrijvend als in een schema wordt weergegeven. Een vierde invalshoek is op deze manier bereikt.

2.2.2.4 Vragenlijst en gesprek leerlingen

Mijn waarneming in observaties en incidentele gesprekken met ouders en leerlingen geven niet voldoende informatie om het probleem voor alle leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast is het belangrijk om voldoende triangulatie (Harinck, 2010; Ponte, 2010) te bereiken. Daarom ga ik in gesprek met alle leerlingen, middels een vragenlijst (bijlage 4) die ik zelf ontworpen heb naar aanleiding van de leerlijn ‘Sociale gedrag’, subdoel ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), die ik tijdens dit gesprek samen met de leerlingen invul. Ondanks het feit dat deze leerlijnen oorspronkelijk bedoeld zijn voor het Speciaal Onderwijs, maak ik de keuze om deze te gebruiken.

“De leerlijnen die wij ontwikkeld hebben, zijn primair opgesteld voor leerlingen in het speciaal onderwijs. Hierbij is gebruik gemaakt van de kerndoelen voor het speciaal onderwijs (welke grotendeels gelijk zijn aan de kerndoelen van het reguliere basisonderwijs) en feedback vanuit het speciaal onderwijs. De leerlijnen kunnen dus zeker als startdocument worden gebruikt voor het reguliere basisonderwijs, maar zijn hier oorspronkelijk niet voor ontwikkeld” (T. Micklinghoff, medewerker CED-groep, persoonlijke communicatie, 23-2-2011).

In de overige literatuur wordt het begrip ‘Sociale vaardigheden’ vaak uitgelegd, waarbij ‘Opkomen voor Jezelf’ niet gespecificeerd wordt. Hierdoor is het niet mogelijk om het probleem in te kaderen. Ditzelfde zie ik terug in verschillende observatielijsten. Zo is de BOTS-vragenlijst (Verstegen & Lodewijks, 2009) gericht op allerlei sociale vaardigheden. Ook de Licor-vragenlijst (Caris & Debie, 1999) en SCOL (Joosten, 2007) geven geen specificatie. ‘Opkomen voor Jezelf’ is een klein onderdeel van alle sociale vaardigheden en een groot onderdeel van de problemen binnen mijn groep. Daarom maak ik gebruik van de uitgewerkte leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), waaruit ik een vragenlijst voor de leerlingen heb opgesteld. Hiermee schalen de leerlingen hun eigen vaardigheden in met een 5-puntsschaal. Score 1 of 2 betekent dat de stelling niet of nauwelijks van toepassing is op de leerling. Bij 4 of 5 is de stelling juist in de meeste, tot alle gevallen wel van toepassing. Wanneer een leerling 3 invult, betekent dit dat ontwikkeling mogelijk en wenselijk is. Ik kies voor een 5-puntschaal, om onderscheid te maken tussen volledig beheersen en redelijk beheersen van vaardigheden en het niet of minder beheersen van de vaardigheden en om te voorkomen dat leerlingen kiezen voor niet beheerst, terwijl ze de vaardigheid wel gedeeltelijk beheersen. Daarnaast is de ontwikkeling van de leerlingen beter te meten, wanneer ik aan het einde dezelfde vragenlijst nogmaals in laat vullen. Sociaal wenselijke antwoorden en een mogelijk lager reflectief vermogen kunnen van invloed zijn, naast de beperkende werking van gesloten vragen, daarom ga ik tijdens het invullen van deze vragenlijst in gesprek met de leerlingen naar aanleiding van de stellingen. Dit gesprek gebruik ik tevens om de stellingen, wanneer nodig toe te lichten waardoor ik voorkom dat leerlingen een antwoord geven dat niet klopt, enkel omdat ze de stelling niet begrepen hebben. De uitkomsten van de gesprekken en vragenlijst verwerk ik en gebruik ik om twee verschillende redenen. Allereerst om de beginsituatie van de leerlingen aan te vullen, waarbij vooral de verschillen tussen mijn beeld en dat van de leerlingen uitgangspunt zijn voor nader onderzoek. Daarnaast gebruik ik deze gegevens in de beginsituatie om naast de eindsituatie te leggen waardoor duidelijk wordt welke veranderingen er in de beleving van de leerlingen zelf plaats hebben gevonden.

2.2.2.5 Terugblik op bevragen

Door zowel met de voorgaande leerkracht, als ouders en leerlingen in gesprek te gaan, naast observaties die ik zelf heb uitgevoerd, kan ik met meer zekerheid zeggen dat mijn beginsituatie betrouwbaar is en ik voor triangulatie zorg.

2.2.3 Lezen

Om nog een laatste invalshoek te bereiken die er voor zorgt dat ik uit kan gaan van een gedegen beginsituatie, maak ik gebruik van al bestaande informatie (Harinck, 2010), welke bijvoorbeeld is weergegeven in testen en dossiers. Op deze manier maak ik gebruik van de expertise van andere leerkrachten en onderzoekers, die hun bevindingen weergeven en die mijn beeld kunnen aanvullen. Het is altijd goed om de expertise van anderen te gebruiken, wanneer deze beschikbaar is.

2.2.3.1 NPV-J

Jaarlijks worden de leerlingen in groep 8 onderzocht op intelligentie, middels de Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau [NIO]. Gekoppeld aan dit onderzoek wordt bij alle leerlingen de Junior Nederlandse Persoonlijkheids Vragenlijst [NPV-J], zie bijlage 4 afgenomen. Uit de NPV-J komt informatie over persoonlijkheidskenmerken van de leerlingen. Deze gegevens acht ik relevant voor mijn onderzoek, omdat zij niet leerkrachtafhankelijk zijn en voortkomen uit onderzoek in samenwerking met een GZ-psycholoog. Zij geven een extra invalshoek om een zo betrouwbaar mogelijk beginsituatie weer te geven. De informatie verwerk ik in de beschrijving van de beginsituatie per leerling. Helaas heb ik deze informatie niet voor de leerlingen van groep 7, dit weerhoudt mij er echter niet van om de beginsituatie van groep 8 extra aan te vullen met deze gegevens.

2.2.3.2 Leerling-dossiers

Van alle leerlingen is een leerling-dossier aanwezig op school. Wanneer er sprake is van een dossier met relevante informatie (zoals onderzoeken van de onderwijsbegeleidingsdienst), gebruik ik deze voor de individuele beginsituatie van een leerling. Deze gegevens kunnen namelijk informatie geven over aanwezige of ontbrekende vaardigheden wat een aanvulling kan zijn op de individuele beginsituatie van de betreffende leerlingen. Ook kunnen tips gegeven worden om vaardigheden aan te leren, wat relevant is voor het ontwerpen van interventies.

2.2.3.3 Terugblik op lezen

Bovengenoemde onderzoeken geven informatie die een plaats krijgt in de beginsituatie van de leerlingen. Doordat deze verslagen voortkomen uit de expertise van de schrijvers hiervan, bereik ik een extra invalshoek, welke bijdraagt aan een gedegen beginsituatie.

2.2.4 Afronding methodieken beginsituatie

Door gebruik te maken van zowel verschillende onderzoeksmethoden (observeren, bevragen en lezen) als verschillende invalshoeken (leerlingen, ouders, voorgaande leerkracht, onderzoeksverslagen) zorg ik voor triangulatie binnen mijn onderzoek. Door al deze gegevens naast elkaar te leggen, waarbij overeenkomstige gegevens aangeven dat ze hoogstwaarschijnlijk als betrouwbaar aangenomen kunnen worden en afwijkende gegevens extra onderzoek behoeven kom ik tot een betrouwbare beginsituatie die samen met de theorie ten grondslag ligt aan de gekozen interventies welke ik beschrijf in hoofdstuk 5.

2.3 Weergave van de verkregen gegevens

Uit mijn onderzoek naar de beginsituatie heb ik veel gegevens verkregen. Het is belangrijk deze op een goede manier te ordenen en weer te geven om te voorkomen dat het overzicht van alle gegevens verloren raakt en er geen juiste conclusies uitgetrokken kunnen worden. Daarnaast zijn de gegevens nodig om na afloop van de ingezette interventies te bepalen welke effecten de interventies hebben en een antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag. Ik maak gebruik van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens (Harinck, 2010), waarbij de kwalitatieve gegevens bestaan uit een samenvatting van de observaties, gesprekken en onderzoeksverslagen en de kwantitatieve gegevens bestaan uit meetbare gegevens die aangeven in welke mate de vaardigheden beheerst zijn aldus de leerlingen en welke vaardigheden wel of niet beheerst zijn naar aanleiding van de genoemde kwalitatieve gegevens. De gegevens die ten grondslag liggen aan deze kwantitatieve en kwalitatieve zijn ofwel opgenomen in dit onderzoeksverslag, of er wordt een verwijzing naar een bijlage gemaakt, omdat een samenvatting voldoende is om de effecten aan te tonen en het onderzoeksverslag anders nog omvangrijker en daardoor onduidelijker kan worden. Op de genoemde manier ontstaat een duidelijk kwantitatief beeld van de gegevens waaruit gemiddelden en percentages te berekenen zijn en duidelijke conclusies te trekken kunnen zijn, naast een kwalitatief beeld waarin meer beschrijvend duidelijk wordt welke beginsituatie aanwezig is en hoe deze eventueel verandert tijdens of na de interventies. In deze paragraaf licht ik de verschillende weergaven toe.

2.3.1 Kwalitatief: groepsbeeld

Mijn eerste observaties zijn niet gericht op specifieke vaardigheden. Vanuit deze gegevens kom ik aan een beeld van de gehele groep, waarin het probleem zichtbaar wordt. Uit deze weergave kan ik opmaken aan welke sociale vaardigheden aandacht besteed moet gaan worden. Daarnaast is een beschrijving van het groepsbeeld voorafgaand aan de interventies noodzakelijk, om aan te kunnen geven of de sfeer in de groep veranderd is na de ingezette interventies.

2.3.2 Kwalitatief: individuele schets van de leerlingen

Het zou logisch zijn om van iedere onderzoeksmethode de verschillende bevindingen per leerling te beschrijven. Een nadeel hiervan is echter dat een duidelijk overzicht van de sociale vaardigheden per leerling ontbreekt omdat de gegevens per onderzoeksmethode zijn weergegeven in plaats van per leerling of per vaardigheid. Omdat het voor mijn onderzoek belangrijk is dat duidelijk wordt welke vaardigheden niet adequaat ingezet worden, beschrijf ik van iedere leerling welke gegevens ik achterhaald heb met de verschillende onderzoeksmethoden en hoe deze met elkaar in verband staan. Vanuit deze beschrijving, die gebaseerd is op de verschillende observaties, gesprekken en onderzoeksverslagen, kan ik de vaardigheden van de leerlingen beoordelen en deze per vaardigheid ordenen. Ook kan ik de leerlingen op deze manier verdelen over de in hoofdstuk 4.4 en 4.5 genoemde groepen die relevant zijn voor mijn onderzoek om zowel de interventies aan te laten sluiten op de beginsituatie als een conclusie te kunnen trekken uit de verschillen tussen de verdeling voor en na de ingezette interventies.

2.3.3 Kwantitatief: overzichtslijst

Alle informatie die ik uit de onderzoeken genoemd in paragraaf 2.2 heb verkregen, orden ik per leerling op de in bijlage 6 toegevoegde overzichtslijst, waarin alle vaardigheden van de leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007) staan vermeld. Hier wordt middels een kruisje aangegeven wanneer de leerling de betreffende vaardigheid niet (voldoende) toepast. Op deze manier wordt duidelijk welke vaardigheden per leerling (nog) niet beheerst zijn, hoeveel leerlingen op een bepaalde vaardigheid uitval vertonen en welke vaardigheden veel of weinig beheerst worden wanneer we op groepsniveau kijken. Ook controleer ik op deze manier of ik van iedere leerling voldoende informatie achterhaald heb en geef ik een overzicht van de begingegevens. Daarnaast maak ik gebruik van een overzichtslijst die alleen voortkomt uit de vragenlijst ingevuld door leerlingen, waarbij een score van 1,2 of 3 uitval (ofwel niet voldoende beheersing) betekent. Beide overzichtslijsten zijn op dezelfde manier opgebouwd,

zodat deze vergeleken kunnen worden. Beide overzichtslijsten geven mij kwantitatieve gegevens, welke ik, wanneer ik deze omreken naar percentages, kan weergeven in grafieken en welke ik naast de eindsituatie kan leggen. Dit licht ik in de volgende paragraaf toe.

2.3.4 Grafieken

Om alle gegevens van 22 leerlingen en in eerste instantie per leerling 35 vaardigheden overzichtelijk weer te geven, kies ik voor staafdiagrammen die middels percentages aangeven hoe verschillende vaardigheden wel of niet beheerst worden. Ik ben mij er van bewust dat percentages alleen, misleidend kunnen zijn en eigenlijk pas gebruikt mogen worden bij meer dan 100 eenheden (Baarda & Goede, 2001). Toch kies ik voor het gebruik van percentages, waardoor het mogelijk wordt om de verschillende vaardigheden met elkaar te vergelijken, ook al is het aantal stellingen per vaardigheid niet overal gelijk. In de analyse van de grafieken houd ik hier rekening mee. In bijlage 7 beschrijf ik hoe en op basis van welke gegevens de grafieken tot stand komen. De grafieken die tot stand gekomen zijn met informatie direct van de leerlingen, zijn blauw gekleurd. De grafieken die tot stand zijn gekomen naar aanleiding van alle gegevens, zijn rood gekleurd. De grafiek met absolute aantallen, geef ik horizontaal en groen gekleurd weer, zodat duidelijk is dat hier geen percentages worden weergegeven. Wanneer ook de eindsituatie is toegevoegd, wordt hier gebruik gemaakt van een lichtere tint in dezelfde kleur.

2.3.5 Terugblik op de weergave van de resultaten

Door zowel op een kwalitatieve manier middels een samenvatting van allerlei observaties, gesprekken en onderzoeksverslagen als een kwantitatieve manier middels schema's en daaruit voortkomende grafieken de beginsituatie in kaart te brengen, heb ik een goed uitgangspunt om hier interventies aan te koppelen welke de vaardigheden van de leerlingen kunnen vergroten. Daarnaast geeft deze zorgvuldige weergave van de beginsituatie de mogelijkheid om de effecten van de gekozen aanpak in beeld te brengen wanneer ik deze naast de eindsituatie leg, mits ik de eindsituatie op eenzelfde manier in beeld breng. In de volgende paragraaf beschrijf ik hoe ik de eindsituatie in beeld breng, welke tot stand komt na de ingezette interventies.

2.4 Methodologie om eindsituatie in beeld te brengen

Gedragsveranderingen zijn meestal niet meetbaar, omdat ze afhankelijk zijn van de context (Manders, 2009). Daarom is het nodig om verschillende gegevens te verzamelen die te vergelijken zijn met de informatie van de beginsituatie. Het is niet altijd mogelijk en nodig

om alle methoden te gebruiken die de beginsituatie in beeld hebben gebracht. Hierbij is het wederom nodig om op verschillende manieren en vanuit verschillende gezichtspunten sociale vaardigheden te beoordelen (Joosten, 2007). Daarom maak ik ook bij het in beeld brengen van de eindsituatie gebruik van observeren en bevragen (Harinck, 2010). Er zijn geen nieuwe onderzoeken en toevoegingen in de dossiers, waardoor ik geen gebruik kan maken van lezen (Harinck, 2010). Tijdens het observeren maak ik wederom gebruik van verschillende, soms afwijkend van de in paragraaf 2.2.1 beschreven observatiemethodieken, welke ik in de volgende paragraaf uitleg. Deze observaties, welke ik in paragraaf 2.4.1 beschrijf, maken duidelijk welke vaardigheden toegepast worden in de eindsituatie, waarna deze vergeleken kunnen worden met de vaardigheden van de beginsituatie om te constateren of er sprake is van een positieve ontwikkeling voor de leerling als individu en de klas als geheel. Om een extra invalshoek te bereiken, ga ik ook nu in gesprek met leerlingen en een aantal ouders, welke mij informatie verschaffen over niet zichtbare vaardigheden, internaliserende problematiek en de beleving van de leerlingen. De methoden die ik hiervoor gebruik beschrijf ik in paragraaf 2.4.2.

2.4.1 Observaties

Voor het bepalen van de eindsituatie zijn alleen gerichte observaties nodig, omdat in beeld gebracht moet worden in hoeverre de leerlingen de relevante vaardigheden beheersen, zodat een antwoord op mijn onderzoeksvraag gegeven kan worden. Voor alle observaties om de eindsituatie in beeld te brengen, maak ik gebruik van de leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’, waarbij ik alleen in ga op de subvaardigheden waarop de interventies gericht zijn. In hoofdstuk 4 wordt duidelijk om welke vaardigheden dit gaat.

Het toepassen van geleerde vaardigheden is afhankelijk van de context. Wanneer leerlingen in een oefensituatie al dan niet begeleid vaardigheden mogen toepassen, kunnen zij laten zien of zij de vaardigheden beheersen en hoe zij hierin kunnen ontwikkelen. Deze observaties zet ik in tijdens de activiteiten die voor de leerlingen als oefen- en begeleidingsfase wordt gezien (Manders, 2009). Hierbij maak ik gebruik van openlijke, indirecte observaties (Ponte, 2010), waarbij de leerlingen weten dat ik hen middels een camera observeer. Op deze manier kan ik mij bezig houden met de begeleiding van de leerlingen en kan ik, op een later tijdstip in alle rust, de vaardigheden van de leerlingen observeren en weergeven in een dagboek. De gegevens die ik uit deze observaties verkrijg, vertellen mij of de leerlingen in staat zijn de vaardigheden toe te passen, maar nog niet of zij deze ook in andere situaties, bijvoorbeeld zonder begeleiding, toepassen.

Daarom observeer ik ook in geïntegreerde situaties, waarin de leerlingen ook andere vaardigheden moeten toepassen. Hierbij maak ik onderscheid tussen een geïntegreerde situatie waarbij de aandacht van de leerlingen wel gevestigd wordt op de geoefende vaardigheden en situaties waarin de aandacht hier niet op gevestigd wordt. Deze laatste situaties komen overeen met de situaties waarin geobserveerd is om de beginsituatie in beeld te brengen en waar het uiteindelijk om draait, de leerlingen hebben hun vaardigheden namelijk altijd geïntegreerd nodig in de maatschappij. De bedoeling van mijn interventies is om de vaardigheden in deze laatste situaties te bevorderen, daarom zal ik deze laatste observaties gebruiken om de eindsituatie in het schema weer te geven. Door beide situaties afzonderlijk te observeren en de toegepaste vaardigheden te vergelijken, zijn eventueel conclusies te trekken over het belang van aandacht schenken aan vaardigheden.

Tot slot vul ik de Licor-vragenlijst nogmaals in, zodat ik de gegevens uit deze vragenlijst kan gebruiken om mijn verkregen gegevens te analyseren en aan te vullen. Hierbij neem ik eerder genoemde kanttekeningen mee.

2.4.2 Bevragen

Zoals ik eerder beschreef maak ik ook bij het in beeld brengen van de eindsituatie gebruik van bevragsmethoden. Op deze manier bereik ik een extra invalshoek en kan ik met meer zekerheid aangeven dat mijn eindsituatie betrouwbaar is. Daarnaast gebruik ik de bevragsmethoden om te kunnen vergelijken met de beginsituatie, daarom is het belangrijk om dezelfde vragenlijst te gebruiken.

2.4.2.1 Gesprek en vragenlijst leerlingen

Om verschillen te ‘meten’ (voor zover mogelijk bij sociale vaardigheden), neem ik na afloop van de activiteiten nogmaals een vragenlijst (bijlage 8) voor leerlingen af, waarbij de open vragen zijn aangepast. Van deze gegevens maak ik wederom een overzichtslijst waarbij 1,2 en 3 betekent dat de leerlingen de betreffende vaardigheid (nog) niet voldoende beheersen, waarvan ik wederom een grafiek maak. Deze vergelijk ik met de beginsituatie, waarbij ik de verschillen eerst analyseer alvorens hier conclusies uit te trekken. Daarnaast bereken ik van zowel de begin- als eindsituatie het aantal punten dat zij zichzelf toekennen op de stellingen die relevant zijn voor het onderzoek. Op deze manier kan ik achterhalen of de leerlingen zelf het idee hebben dat zij vooruit gegaan zijn en of er sprake is van een lichte stijging welke niet zichtbaar is in de overzichtslijst van wel of niet beheerst. Zo kan een leerling van 1 (totaal niet toepassen van de vaardigheid) naar 3 (af en toe maar nog niet voldoende toepassen) gegaan

zijn, een grote vooruitgang welke (nog) niet zichtbaar is in de overzichtslijst. Ook kan bewustwording van de eigen vaardigheden leiden tot achteruitgang in de vragenlijst, omdat leerlingen zich nu bewust zijn geworden van het feit dat ze een bepaalde vaardigheid niet of niet adequaat toepassen, terwijl zij eerder dachten dit wel te doen. Dit neem ik mee in de analyse. De verschillen tussen beide lijsten analyseer ik door de resultaten op verschillende manieren te bekijken en eventueel een extra gesprek te voeren, alvorens ik deze gebruik bij het bepalen van de eindsituatie. De toegevoegde open vragen geven mij informatie over de groei die leerlingen doorgemaakt hebben en de verbinding die zij zelf leggen met de verschillende activiteiten en de reacties van de klasgenoten, welke ik gebruik in mijn analyse van de ingezette interventies.

Daarnaast gebruik ik alle informatie uit de gesprekken en vragenlijst om het totale beeld van de leerlingen na afloop van de interventies in de overzichtslijst (bijlage 6) aan te vullen.

2.4.2.2 Gesprekken met ouders

Zoals al eerder aangegeven kunnen ouders het internaliserende gedrag van leerlingen vaak beter beoordelen (Joosten, 2007). Daarom ga ik ook nu met een aantal ouders in gesprek. Deze informatie gebruik ik om de overzichtslijst verder aan te vullen vanuit een extra invalshoek.

2.4.3 Terugblik methoden

Bovengenoemde observaties en bevragsingsmethoden geven voldoende informatie om begin- en eindsituatie met elkaar te kunnen vergelijken. Het verschil in inzetten van de vaardigheden en de beleving van de leerlingen is op deze manier in beeld te brengen. Naast het vergelijken van de gegevens maak ik ook gebruik van een methode die tijdens de ingezette interventies aan bod is gekomen en die de beleving (en eventuele verandering hierin) van de leerlingen zelf in beeld brengt.

2.4.4 Schaalvraag leerlingen

De leerlingen geven zowel tijdens een van de eerste activiteiten, als in de laatste activiteit op een lijn aan, hoe zij hun vaardigheden beoordelen. De ontwikkelingen die de leerlingen aangeven, gebruik ik om vast te stellen of de leerlingen het idee hebben dat zij iets geleerd hebben van de activiteiten. Deze schaalvraag wordt aanbevolen in verschillende onderzoeken (Golly & Sprague, 2009; Jong & Berg, 2004; Manders, 2009; O'Connor & Seymour, 2008). Aan de hand van de schaalvraag (bijlage 9) stel ik een aantal open vragen (bijlage 10), waarmee ik de leerlingen bewust maak van hun eigen ontwikkeling en ik zicht krijg op de

ontwikkeling die de leerlingen hebben doorgemaakt, hun reflectief vermogen en hun verkregen inzicht. Ook gebruik ik de antwoorden op een aantal vragen, om de eindsituatie van de groep beter in beeld te brengen. De laatste vraag gebruik ik als evaluatie van de activiteiten, waarmee ik de aanbevelingen voor een eventueel vervolg op deze activiteiten kan ondersteunen.

2.5 Afsluiting onderzoeksmethoden

Een aantal methoden zoals vrije observaties, gesprekken met ouders en voorgaande leerkracht en een paar gerichte observaties op sociale situaties zorgen voor een heldere probleemstelling. Alle onderzoeksmethoden gecombineerd geven een beeld van de beginsituatie. Doordat ik gebruik maak van verschillende onderzoeksmethoden gericht op observeren, bevragen en lezen zorg ik voor triangulatie. Door daarnaast verschillende betrokkenen te bevragen, zoals leerlingen, voorgaande leerkracht en ouders, zorg ik voor nogmaals triangulatie. Daarom kan ik zeggen dat de beginsituatie die ik in hoofdstuk 4 beschrijf, betrouwbaar is. Door zowel voor de beginsituatie als de eindsituatie gebruik te maken van genoemde observatiemethoden en bevragsmethoden, kan ik op een verantwoorde manier de verkregen gegevens vergelijken en verschillen analyseren in hoofdstuk 6. Om zoveel mogelijk bruikbare informatie te achterhalen met de onderzoeksmethoden is het belangrijk om kennis te hebben van sociale vaardigheden. Deze kennis maakt het mogelijk om gericht te observeren en specifieke vaardigheden en uitval hierop, in kaart te brengen. Daarnaast is literatuuronderzoek naar sociale vaardigheden belangrijk om betekenis te geven aan de verkregen informatie en om juiste conclusies te kunnen trekken uit de verkregen informatie voor de beginsituatie, welke ik nodig heb om mijn plan van aanpak te verantwoorden in hoofdstuk 5. Daarnaast is literatuuronderzoek ook nodig om gedegen conclusies te trekken uit de verkregen resultaten en een antwoord te geven op mijn onderzoeksvraag. Daarom ga ik in het volgende hoofdstuk in op de inhoud van sociale vaardigheden, met in het bijzonder ‘Opkomen voor Jezelf’.

3. Theoretisch kader sociale vaardigheden

Zoals ik in hoofdstuk 2 duidelijk maakte is literatuuronderzoek op verschillende manieren belangrijk voor mijn onderzoek. Wanneer de begrippen ‘Sociale vaardigheden’ en ‘Opkomen voor Jezelf’ duidelijk zijn, kan er gericht onderzoek gedaan worden naar het wel en niet beheersen van de sociale vaardigheden en kan vanuit hier een gericht plan opgesteld worden om aan die sociale vaardigheden te werken die extra aandacht behoeven. Omdat mijn onderzoek gericht is op het onderdeel ‘Opkomen voor Jezelf’, geef ik hier binnen dit hoofdstuk extra aandacht aan. Voordat het mogelijk is om conclusies te trekken uit alle verkregen gegevens, is het belangrijk om te weten welke betekenis deze gegevens hebben en wat de gegevens inhouden, zodat de conclusies in de juiste context getrokken worden. Daarnaast geeft dit theoretisch kader uitleg aan alle begrippen rondom ‘Sociale vaardigheden’ en ‘Opkomen voor Jezelf’ die nodig zijn om het onderzoeksverslag te begrijpen. Zo definieer ik in paragraaf 3.1 het begrip ‘Sociale vaardigheden’ en geef ik in paragraaf 3.2 inhoud aan sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’. In paragraaf 3.3 vergelijk ik verschillende theorieën, van waaruit ik een conclusie trek over de vaardigheden die relevant zijn voor mijn onderzoek. In paragraaf 3.4 wordt duidelijk op welke manier deze informatie gebruikt zal worden binnen mijn onderzoek. Een extra reden om een theoretisch kader over ‘Sociale vaardigheden’ en in het bijzonder ‘Opkomen voor Jezelf’ te plaatsen binnen mijn onderzoeksverslag, is het delen en verspreiden van kennis over sociale vaardigheden. Het is belangrijk dat iedere leerkracht kennis neemt van sociale vaardigheden en waar nodig lessen sociale vaardigheden in de klas of met een kleinere groep kan verzorgen (Meersbergen, 2009a).

3.1 Sociale vaardigheden

Onderzoekers op het gebied van sociale competentie (Joosten, 2007) definiëren dit veld als een sociaal domein dat betrekking heeft op het functioneren van mensen, en maken daarin onderscheid tussen het 'zelf', de 'ander' en de interactie tussen deze. Hoewel in de literatuur regelmatig wordt gesproken over sociale competentie als meeromvattend begrip dan alleen sociale vaardigheden, beperk ik mij binnen mijn onderzoek tot sociale vaardigheden van leerlingen die onderdeel zijn van de sociale competentie. Waarbij ‘sociale competentie’ omschreven wordt als

“het vermogen om adequaat te handelen in sociale situaties” (Joosten, 2007, p. 10).

En als:

“het vermogen om op een adequate manier sociaal en emotioneel te functioneren, waarbij adequaat wil zeggen dat er een evenwicht is tussen het tegemoetkomen van eigen belangen en die van een ander, binnen de heersende waarden en normen. Sociale kennis, vaardigheden en houdingen zijn de ingrediënten van dat vermogen” (Hoogenkamp & Struiksmā, 2003, p. 62).

De keuze voor een onderzoek naar de sociale vaardigheden van de leerlingen maak ik, omdat een sociale vaardigheidstraining [SOVA-training] voor verschillende leerlingen aangeraden wordt door de voorgaande groepsleerkracht en/of interne begeleiding. En omdat ik mij binnen mijn onderzoek wil richten op welke rol ik als leerkracht kan spelen binnen de ontwikkeling van sociale vaardigheden, waardoor een SOVA-training alleen in uitzonderlijke gevallen nog nodig is. Daarnaast stellen Verstegen en Lodewijks (2009) dat probleemgedrag veroorzaakt kan worden door een tekort aan sociale vaardigheden en dat training van sociale vaardigheden een centrale rol in hoort te nemen bij de aanpak van probleemgedrag. Golly en Sprague (2009) geven ook aan dat ongewenst gedrag kan afnemen door

“je leerkrachtattitude aan te passen. Het doelmatig en consequent vasthouden van de aandacht [...] gebruik van een doelmatig beloningssysteem [...] bevorderen van veiligheid, respect en verantwoordelijk gedrag [...] door dit te onderwijzen [...] gericht onderwijzen en ondersteunen van sociale vaardigheden [...] besproken te worden” (p. 15).

Beiden gaan niet in op eventuele oorzaken van een tekort aan sociale vaardigheden, welke volgens Manders (2009) hun oorsprong al kunnen vinden in de vroege jeugd, zoals het milieu waarin de leerlingen opgroeien, waarin bijvoorbeeld de ouders zelf weinig assertief zijn, er geen aandacht besteed wordt aan adequaat ‘Opkomen voor Jezelf’ en/of er niet passend gereageerd wordt op al dan niet assertief gedrag van de kinderen. Of voortkomt uit het temperament van de leerlingen en eventuele verschijnselen van een ontwikkelingsstoornis of – probleem. Wanneer onderwijs sociale vaardigheden ingepast wordt in de klassensituatie kan ondanks deze mogelijke oorzaken een bijdrage geleverd worden aan de ontwikkeling van de sociale vaardigheden, waardoor ook probleemgedrag kan afnemen en zelfs voorkomen kan worden door een positieve en brede aanpak aansluitend bij de prioriteiten van de leerlingen (Meersbergen, 2009a). Om doelgericht aan sociale vaardigheden te kunnen werken, is het nodig om te weten wat sociale vaardigheden inhouden, zodat deze doelmatig behandeld kunnen worden. Daarom geef ik in de volgende paragrafen een korte weergave van verschillende bronnen die ingaan op sociale vaardigheden, waarbij ik uit de overeenkomsten inhoud geeft aan het begrip ‘Sociale vaardigheden’. Hierbij besteed ik aandacht aan vaardigheden die hoogstwaarschijnlijk aansluiten bij ‘Opkomen voor Jezelf’ omdat deze

vaardigheden wellicht het meest aansluiten bij het ondervonden probleem, genoemd in de aanleiding beschreven in hoofdstuk 1.2.

3.1.1 Sociale vaardigheden volgens Meersbergen

Meersbergen (2009b) noemt 5 dimensies van sociale vaardigheden, waaronder ‘Assertion skills’, welke het meest aan lijkt te sluiten bij ‘Opkomen voor Jezelf’ die hij definieert als

“je durven laten gelden, het beginnen van een gesprek, complimenten aannemen en het uitnodigen van leeftijdgenoten om te spelen” (p. 16).

Waarbij communicatie vaardigheden, empathie, zelfbewustzijn, hanteren van emoties, zelfcontrole, assertiviteit (effectief tegemoet komen aan de eigen behoeften met respect voor de rechten van anderen), goed met anderen op kunnen schieten, aardig doen tegen anderen genoemd worden.

De andere dimensies definieert hij als volgt

- ‘1. Peer relations (anderen complimenteren, hulp aanbieden, leeftijdgenoten uitnodigen om te spelen);
2. Self-management skills (gemoedstoestand beheersen, regels opvolgen, compromissen sluiten);
3. Academic skills (zelfstandig werk kunnen afmaken, luisteren naar aanwijzingen van de leerkracht, leveren van werk van aanvaardbare kwaliteit);
4. Compliance skills (aanwijzingen/voorschriften opvolgen, regels opvolgen, vrije tijd passend doorbrengen).’ (Meersbergen, 2009b, p. 16).

Sociale vaardigheden bestaan volgens Meersbergen (2009b) dus uit veel verschillende vaardigheden op allerlei gebieden, welke voor alle leerlingen aandacht behoeven. Dit kan bestaan uit het volgen en prijzen van gewenst, positief gedrag, het oefenen van de vaardigheden wanneer deze niet voldoende beheerst worden op groeps- of individueel niveau. Deze indeling van sociale vaardigheden kan helpen om het probleem binnen mijn groep in te kaderen.

3.1.2 Kerndoelen

Voor het onderwijs in Nederland zijn doelen opgesteld door de regering, de zogenaamde ‘kerndoelen’. De bedoeling is dat alle leerlingen aan het einde van de basisschool deze doelen beheersen, dus ook de leerlingen binnen mijn groep. Daarom ga ik in deze paragraaf in op wat de kerndoelen zeggen over sociale vaardigheden, welke beschreven worden binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling. Kerndoel 34 gaat hierover: “De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen” (Ministerie van OCW, 2006). Dit doel is ruim gesteld. SLO (2009) heeft tussendoelen opgesteld, waarbij kerndoel 34 wordt verdeeld in ‘Gezond Gedrag’ en ‘Sociaal Emotionele Ontwikkeling’. Deze laatste wordt op de volgende manier verder uitgewerkt:

OPKOMEN VOOR JEZELF			
Groep 1 en 2	Groep 3 en 4	Groep 5 en 6	Groep 7 en 8
	als groep 1/2 +	als groep 3/4 +	als groep 5/6
De uniciteit van ieder mens uiten van gevoelens, wensen, en opvattingen	eigen mogelijkheden, kenmerken, wensen, gevoelens, beperkingen en voorkeuren	ontwikkeling van persoonlijke eigenschappen en vaardigheden zelfbewuste houding	
REKENING HOUDEN MET ANDEREN			
	als groep 1/2 +	als groep 3/4 +	als groep 5/6
Ontstaan en oplossingsmogelijkheden van conflicten in de eigen omgeving wederzijdse afhankelijkheid van mensen	oorzaken van conflicten: tegenstellingen in belangen, opvattingen en gevoelens inleven in gevoelens, wensen en opvattingen van anderen gelijktijdige deelname aan verschillende groepen met verschillende rollen	rekening houden met en openstaan voor anderen voor alle partijen passende oplossingen bij conflicten in de eigen omgeving samenwerking in een groep	

Opvallend is dat de kerndoelen en tussendoelen minder omvattend zijn dan de gestelde dimensies van Meersbergen (2009b), wat waarschijnlijk voortkomt uit de opvatting van het Ministerie van OCW (2006) dat de sociaal-emotionele ontwikkeling en bijbehorende vaardigheden voornamelijk geïntegreerd met andere vakken aangeboden moeten worden. ‘Opkomen voor Jezelf’ wordt expliciet genoemd, waaruit kan blijken dat dit een belangrijk onderdeel is dat zeker aandacht behoeft en het belang van mijn onderzoek bevestigt.

3.1.3 Sociale vaardigheden volgens Verstegen en Lodewijks

Verstegen en Lodewijks (2009) hebben ook onderzoek gedaan naar sociale vaardigheden, welke ik wil gebruiken om de bovengenoemde begrippen aan te vullen. Allereerst geven zij aan dat een eenduidige omschrijving van sociale vaardigheden in de literatuur ontbreekt. Het dichtst bij hun beleving komt de volgende definitie uit literatuuronderzoek, waarin staat dat

“sociaal vaardig gedrag elk geaccepteerd gedrag is dat bijdraagt tot het initiëren en handhaven van positieve sociale interacties” (Verstegen & Lodewijks, 2009, pp. 19-20).

Hierbij noemen zij dat de intensiteit en aanwezigheid van vaardigheden situatie afhankelijk is, waardoor een tekort of een teveel van een bepaald gedrag niet per se sociaal onvaardig hoeft te betekenen. Hierbij wordt genoemd dat een ander het gedrag niet altijd hoeft te accepteren (Verstegen & Lodewijks, 2009). Sociale vaardigheden zijn belangrijk om contacten te leggen en te onderhouden, maar ook om contacten te begrenzen en op deze manier bijvoorbeeld te

voorkomen dat je dingen doet die niet goed of verstandig zijn. ‘Nee zeggen’ en ‘kritiek durven geven’ horen ook bij sociale vaardigheden (Verstegen & Lodewijks, 2009).

Verstegen en Lodewijks (2009) maken gebruik van acht hoofdsegmenten: ‘leiding en advies geven’, ‘zorgen’, ‘volgen’, ‘afwachten’, ‘zich terugtrekken’, ‘protesteren’, ‘strijden’ en ‘winnen’, waarin de verschillende sociale vaardigheden ondergebracht kunnen worden. Hierbij is het noodzakelijk dat aan alle segmenten aandacht besteed wordt. De samen-vardigheden zijn vooral gericht op de ander en op socialisering en hebben niet direct te maken met ‘Opkomen voor Jezelf’. De tegen-vaardigheden hebben vooral met weerbaarheid te maken, ik-gerichte vaardigheden in omgang met anderen (Verstegen & Lodewijks, 2009).

3.1.4 Terugblik op ‘ Sociale vaardigheden’

Wanneer ik bovengenoemde literatuur naast elkaar leg, wordt duidelijk dat er verschillende omschrijvingen van ‘sociale vaardigheden’ bestaan welke naar mijn idee als volgt samengevat kunnen worden: Sociale vaardigheden bestaan uit geaccepteerd, adequaat gedrag dat bijdraagt aan positieve sociale interacties waarbij zowel rekening gehouden wordt met de ander, als met zichzelf (Hoogenkamp & Struiksma, 2003; Joosten, 2007; Ministerie van OCW, 2006; Verstegen & Lodewijks, 2009). Omdat op mijn school vooral aandacht besteed wordt aan ‘rekening houden met een ander’ wil ik mij in dit onderzoek richten op de eigen belangen (Joosten, 2007), ook wel opkomen voor jezelf (SLO, 2009) en het begrenzen van contacten en tegen-vaardigheden (Verstegen & Lodewijks, 2009), welke ik voor het gemak vanaf nu ‘Opkomen voor Jezelf’ noem. Uitval in deze vaardigheden sluit tevens het meest aan op de aanwezige problematiek in de klas. Waarbij nog niet duidelijk is welke specifieke vaardigheden op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’ door leerlingen beheerst moeten worden. Daarom ga ik in de volgende paragraaf in op de specifieke vaardigheden behorende tot ‘Opkomen voor Jezelf’.

3.2 Vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’

Zoals ik hierboven aangegeven heb, is het voor mijn onderzoek belangrijk om in te gaan op de begrippen rond ‘Opkomen voor Jezelf’. Wanneer duidelijk is welke specifieke vaardigheden aandacht behoeven, kan ik interventies inzetten die specifiek op deze vaardigheden gericht zijn om ontwikkeling te bereiken. In de volgende paragrafen ga ik in op verschillende vaardigheden die gekoppeld kunnen worden aan ‘Opkomen voor Jezelf’. In paragraaf 3.3 beschrijf ik overeenkomsten en verschillen en in paragraaf 3.4 leg ik uit welke vaardigheden een centrale rol binnen mijn onderzoek zullen spelen.

3.2.1 Vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ aldus Manders

Manders (2010) noemt 3 verschillende mogelijkheden van het toepassen van sociale vaardigheden betreffende ‘Opkomen voor Jezelf’, namelijk op assertieve wijze voor jezelf opkomen zonder daarbij een ander te kwetsen, op subassertieve wijze opkomen voor jezelf waarbij niet voldoende voor zichzelf opgekomen wordt en op een agressieve wijze voor jezelf opkomen waarbij de ander vaak onnodig wordt gekwetst.

Hij noemt een aantal onderwerpen van het domein assertiviteit, zoals ‘Nee zeggen’, ‘je mening geven’, het ‘maken van een keuze’, het ‘laten horen van een klacht’, het ‘reageren op bemoeien van een ander’, het ‘onterecht krijgen van kritiek’.

3.2.2 Vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ aldus Verstegen & Lodewijks

Zoals ik in paragraaf 3.1.3 genoemd heb, gaan Verstegen en Lodewijks (2009) uit van acht hoofdsegmenten waarin de sociale vaardigheden ondergebracht kunnen worden. De vier op tegen-vaardigheden gerichte segmenten zijn gericht op weerbaarheid, aldus Verstegen en Lodewijks (2009). In deze paragraaf noem ik de door hen aangehaalde 4 hoofdsegmenten met bijbehorende omschrijving. OT wordt uitgelegd als gedrag dat gericht is op terugtrekken en TO als protestgedrag. Onderdanig en wantrouwend gedrag zijn kenmerkend voor beide. TB bestaat uit strijdend gedrag en BT uit gedrag dat gericht is op winnen, beide gericht op het ervoor zorgen dat de ander ontzag voor hem heeft.

‘OT	TO
• Zich terughoudend kunnen opstellen • Zich kunnen afgrenzen door te zwijgen • Zich terug kunnen trekken • De kat uit de boom kunnen kijken	• Op zijn hoede kunnen zijn • Teleurstelling kunnen tonen over iets of iemand • Een gezond kritische houding kunnen aannemen, zaken in twijfel kunnen trekken • Ontevredenheid kunnen uiten
TB	BT
• Duidelijk kunnen zijn in wat je niet zint, waar je je kwaad over maakt • Van zich af kunnen bijten, zich kunnen verdedigen (ook fysiek) • Kunnen afschrikken, zich aanvallend op kunnen stellen • Adequaate persoonsgerichte kritiek kunnen leveren	• Anderen op gemaakte fouten kunnen wijzen • Competitie met de ander durven aangaan • Eisen en grenzen aan de ander kunnen stellen, kunnen aangeven wat van de ander wordt verlangd • Zich onafhankelijk op kunnen stellen, vertrouwen op eigen oordeel’ (Verstegen & Lodewijks, p. 187-188).

3.2.3 Vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ aldus CED-groep

Leerlijn Sociaal gedrag Pedologisch Instituut, CED-Groep (2007)

Niveau	1	2	3	4
2.3. Opkomen voor jezelf	1. Loopt weg als een ander onaardig tegen hem doet 2. Vraagt om hulp als iets hem alleen niet lukt (aan- en uitkleden) 3. Vraagt aan een medeleerling of hij mee mag doen met een spel	4. Zegt nee als hij iets niet wil 5. Zoekt de leerkracht op om te vertellen dat hij niet mee mag doen 6. Maakt aan de leerkracht duidelijk dat een ander onaardig tegen hem doet 7. Vraagt hulp als het doen van een werkje alleen niet lukt	8. Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen of uitingen (weglopen, nee zeggen) 9. Maakt onderscheid tussen iemand die de baas speelt en echt gezag 10. Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt 11. Komt voor zijn mening uit in een één op één gesprek zonder deze te motiveren (ik vind voetbal stom) 12. Kiest als hij niet mee mag doen uit twee door de leerkracht aangereikte oplossingen 13. Toont gevoelens van schaamte	14. Zegt nee tegen een onredelijk verzoek 15. Geeft de ander aan te stoppen (geeft stopteken) als die iets doet wat hij niet leuk vindt 16. Vertelt de een ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (iets dat eerder gebeurd is) 17. Blijft bij zijn mening wanneer hij heeft gezegd dat hij iets niet wil 18. Geeft een motivatie voor zijn mening in een één op één gesprek (ik heb er geen zin in, ik vind dat spel te moeilijk/ niet leuk) 19. Vertelt als hij niet mee mag doen zelf een oplossing 20. Verwoordt gevoelens van schaamte
	5	6	7	8
	21. Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt 22. Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd 23. Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt 24. Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn uiterlijk (kleden, haren)	25. Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten 26. Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap 27. Zegt op een adequate manier tegen een volwassene dat hij aan de beurt is (in een winkel, aan een loket) 28. Geeft in een één op één gesprek een afwijkende mening	29. Vraagt hulp over hoe hij iets kan aanpakken 30. Vraagt hulp aan de juiste persoon (iemand die hem echt kan helpen) 31. Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn innerlijk (een gemaakte blunder)	32. Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen of uitingen door dit te zeggen 33. Spreekt een volwassene er op een adequate manier op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt 34. Zoekt hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen 35. Geeft zijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft

Per leerjaar wordt aangegeven welke vaardigheden passen bij de ontwikkeling van de leerlingen. Omdat hier sprake is van een leerlijn komen verschillende vaardigheden regelmatig terug, waarbij deze telkens uitgebreid worden in overeenstemming met de

ontwikkeling van de leerlingen. Naar mijn idee zijn al deze vaardigheden toe te wijzen aan de categorieën ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet wenselijk vindt’, ‘hulp vragen’, ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, ‘je mening geven’, ‘gevoelens van schaamte uiten’, ‘meedoen met een spel’ en ‘onderscheid tussen baas spelen en gezag’. Op deze manier wordt duidelijk uit welke categorieën de vaardigheid ‘Opkomen voor Jezelf’ bestaat, waarbij in bijlage 11 duidelijk wordt welke specifieke vaardigheden bij deze categorieën horen. Hierdoor wordt het mogelijk om een aantal, bij elkaar horende vaardigheden, aan te pakken.

3.3 Vergelijking theorieën

Er zijn verschillende overeenkomsten in de uitleg van sociale vaardigheden gerelateerd aan ‘Opkomen voor Jezelf’ van zowel Manders (2010), Verstegen en Lodewijks (2009) en CED-groep (2007). Ze noemen alle drie, soms in andere woorden, ‘het geven van een mening’, ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Aangeven wat je niet wilt’. Van zich af kunnen bijten, zich kunnen verdedigen en anderen kunnen afschrikken (Verstegen & Lodewijks, 2009) zou door Manders (2010) als agressief gedrag kunnen worden bestempeld, hoewel dit, mits het op een adequate wijze gebeurt, ook assertief gedrag kan zijn. Dit kan toegepast worden bij het ‘reageren op het bemoeien’ of ‘reageren op gedrag van een ander’, ‘het laten horen van een klacht’ (CED-groep, 2007; Manders, 2010). ‘Reageren op gedrag van een ander dat niet prettig is’ (CED-groep, 2007) kan aansluiten bij ‘het uiten van ontevredenheid’, ‘adequaat leveren van kritiek’, ‘op gemaakte fouten kunnen wijzen’ (Verstegen & Lodewijks, 2009) en ‘het laten horen van een klacht’, ‘het reageren op bemoeien van een ander’ en ‘het onterecht krijgen van kritiek’ (Manders, 2010).

Verstegen en Lodewijks (2009) noemen ‘het kunnen terugtrekken’, ‘afhoudend op kunnen stellen’, ‘zwijgen en de kat uit de boom kijken’, ‘op je hoede kunnen zijn’, ‘teleurstelling tonen’ welke niet genoemd worden door Manders (2010) en CED-groep (2007). Manders (2010) noemt het maken van keuzes, welke door CED-groep in een andere leerlijn uitgewerkt wordt en door Verstegen en Lodewijks (2009) niet genoemd wordt.

3.4 Terugblik op ‘Sociale vaardigheden’ en ‘Opkomen voor Jezelf’

Zoals ik in paragraaf 3.1.4 aangeef is het gezien de problematiek in mijn groep en de werkwijze van mijn school belangrijk om aandacht te schenken aan sociale vaardigheden gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’ (Golly & Sprague, 2009; Meersbergen, 2009a; Verstegen & Lodewijks, 2009). In paragraaf 3.2 en 3.3 krijgt ‘Opkomen voor Jezelf’ inhoud. Door de vele

overeenkomsten ga ik er vanuit dat ik alle genoemde theorieën kan gebruiken, inclusief de leerlijn ‘Sociaal gedrag’ (CED-groep, 2007) ondanks dat deze oorspronkelijk gericht is op het speciaal onderwijs. Vooral de overeenkomsten van deze leerlijn met de uitleg die Verstegen en Lodewijks (2009) aan de verschillende sociale vaardigheden geven, steunen mij in mijn keuze voor het gebruik van deze leerlijn (CED-groep, 2007). Hier gaat mijn voorkeur namelijk naar uit, omdat de verschillende subvaardigheden het meest concreet aangegeven worden. Daarnaast is de ontwikkeling binnen een subvaardigheid gerelateerd aan de ontwikkeling van de leerlingen. Hierdoor is het mogelijk om de vaardigheden van de leerlingen zo concreet mogelijk in te schalen en vanuit hier de beginsituatie vorm te geven, waarbij de kern van het probleem zo dicht mogelijk benaderd wordt. Wanneer dit bereikt is, kunnen interventies ingezet worden die direct gerelateerd zijn aan de betreffende vaardigheden die het probleem in de klas veroorzaken. Daarnaast is het door het gebruik van deze specifieke vaardigheden in zowel begin- als eindsituatie mogelijk om ook kleine effecten van de gekozen interventies in beeld te brengen. Omdat sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ op verschillende manieren toegepast kunnen worden, zowel assertief, als subassertief als agressief (Manders, 2010) gebruik ik deze onderverdeling bij het in kaart brengen van de sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ middels de leerlijn ‘Sociaal gedrag’ (CED-groep, 2007). Hier worden verschillende subvaardigheden genoemd die onder te verdelen zijn onder de categorieën ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet wenselijk vindt’, ‘hulp vragen’, ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, ‘je mening geven’, ‘gevoelens van schaamte uiten’, ‘meedoen met een spel’ en ‘onderscheid tussen baas spelen en gezag’.

In het volgende hoofdstuk ga ik uitvoerig in op de beginsituatie van de leerlingen en de groep, waarin duidelijk wordt op welke manier de vaardigheden van de leerlijn ‘Sociaal gedrag’ gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007) toegepast worden. Op deze manier wordt duidelijk aan welke vaardigheden aandacht besteed moet worden om de problemen in de klas af te laten nemen en de sfeer in de groep te verbeteren.

4. Beginsituatie

Alvorens interventies te kunnen ontwerpen en deze in te zetten is het noodzakelijk om in beeld te brengen welke vaardigheden gerelateerd zijn aan de problematiek in de klas en op welke wijze deze vaardigheden al dan niet door de leerlingen ingezet worden. Op deze manier wordt duidelijk welke vaardigheden aandacht behoeven en waarop interventies zullen moeten worden ingezet. In dit hoofdstuk beschrijf ik de beginsituatie van groep 7/8 op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’. Hiervoor maak ik gebruik van de onderzoeksmethodologie die in hoofdstuk 2 is toegelicht, welke zorgt voor een zo betrouwbaar mogelijke beginsituatie en het theoretisch kader beschreven in hoofdstuk 3, wat duidelijk maakt op welke vaardigheden mijn onderzoek naar de beginsituatie gebaseerd is. Zoals ik in hoofdstuk 2.3 heb aangegeven maak ik gebruik van een kwalitatieve weergave van de beginsituatie welke ik omzet naar een kwantitatieve weergave. De kwalitatieve weergave bestaat uit een samenvatting van de onderzoeksmethoden van de groep, welke ik in hoofdstuk 4.1 beschrijf, en een samenvatting per leerling in paragraaf 4.2, waardoor duidelijk wordt welke methoden gebruikt zijn en welk beeld deze geven over de vaardigheden van de leerlingen. Hierdoor wordt duidelijk op welke manier het probleem aanwezig is en uit welke subvaardigheid deze hoogstwaarschijnlijk voortkomt. In paragraaf 4.2 zet ik tevens de kwalitatieve gegevens om in kwantitatieve gegevens, waarbij de kwalitatieve gegevens een plaats krijgen in een overzicht en grafieken, zodat duidelijk wordt op welke vaardigheden van ‘Opkomen voor Jezelf’ de grootste uitval plaatsvindt. Door deze uitval te vergelijken met het probleem in de klas, kom ik tot een definitieve keuze voor de aan te pakken vaardigheden, namelijk die vaardigheden die gerelateerd zijn aan de problemen in de klas, waarin de leerlingen zich willen ontwikkelen en waar procentueel gezien veel uitval voorkomt. Zoals ik in hoofdstuk 3.4 aangeef, maak ik gebruik van assertief, subassertief en agressief inzetten van vaardigheden (Manders, 2010). In paragraaf 4.3 wordt duidelijk op welke wijze de leerlingen de gekozen vaardigheden voor de ingezette interventies toepassen en in paragraaf 4.4 worden de leerlingen voor het onderzoek daadwerkelijk verdeeld over deze groepen. Deze verdeling is nodig om na afloop van de ingezette interventies te kunnen zien welke veranderingen plaats hebben gevonden. Daarnaast geeft deze verdeling een handvat voor de in te zetten interventies, wanneer er sprake is van veel agressief gedrag zullen andere interventies ingezet moeten worden, dan wanneer er duidelijk meer sprake is van subassertief gedrag.

Tot slot geef ik in paragraaf 4.5 een korte samenvatting van alle relevante informatie.

4.1 Kwalitatieve gegevens groepsbeeld

In deze paragraaf wordt duidelijk hoe het beeld van de gehele groep eruit ziet. Relevante gegevens voortgekomen uit de onderzoeksmethoden zijn verwerkt in het beeld ik schets in paragraaf 4.1.1.

4.1.1 Een algemene schets van de sociale vaardigheden in groep 7/8

Verschillende leerlingen tonen belangstelling voor hun klasgenoten door regelmatig te vragen hoe het met hen gaat en wat zij aan het doen zijn. Hierbij worden regelmatig complimenten gemaakt. Jop heeft een flipperkast gemaakt, alle leerlingen bekijken zijn flipperkast en stellen vragen. Wanneer Sam en Fyn een vulkaan hebben gemaakt, wordt deze door alle leerlingen bewonderd. Een aantal leerlingen heeft het moeilijk gehad dit jaar in de thuissituatie, dit wordt gedragen door de hele groep en hier worden regelmatig belangstellende vragen over gesteld. Wanneer een leerling ergens niet uitkomt, wordt door verschillende leerlingen hulp aangeboden, zo worden schriften voor elkaar gezocht, wordt een deur opengedaan en wordt geholpen om de weektaak tijdig af te krijgen door elkaar te herinneren aan afspraken, te stimuleren om door te werken en uitleg te geven wanneer iets niet begrepen wordt.

Verschillende leerlingen spreken na schooltijd regelmatig af om te spelen, een aantal leerlingen geeft zelfs aan dat ze met alle leerlingen afspreken en iedere dag wel met iemand hebben afgesproken. Een enkele leerling spreekt zelden af. Tijdens de pauzes spelen de kinderen van groep 8 gezamenlijk allerlei spellen. In sommige gevallen loopt dit uit op een ruzie, meestal door Jop, Pim en soms Jan die een ander hardhandig tikken of duwen. De leerlingen van groep 7 spelen soms samen met de leerlingen van groep 8 en meestal met elkaar of met leerlingen uit groep 6. Sil en Rik spelen vaker alleen.

Over het algemeen houden de leerlingen zich aan de gemaakte afspraken, waaraan zij zelf hebben meegewerkt. Wanneer zij zich hier een keer niet aanhouden, zijn de leerlingen hier goed op aan te spreken. Alleen Jop, Pim en Rik hebben hier meer moeite mee. De meeste leerlingen hebben hun werk netjes in orde en werken voornamelijk zelfstandig. Als leerkracht heb ik hierin een stimulerende rol. Jan, Sam, Nik, Ank en Rob hebben hier meer moeite mee. Zij worden geholpen door andere leerlingen en krijgen hierop begeleiding. Er worden regelmatig vragen gesteld aan samenwerkmaatjes, overige klasgenoten en soms aan de leerkracht. Dit gebeurt op een positieve manier. Er vinden regelmatig momenten plaats, waarin de leerlingen even vrije tijd hebben. Op deze momenten wordt er op een leuke manier met elkaar gesproken en kunnen, op Tom, Sil, Rik en Pim na, de leerlingen zichzelf op een goede manier vermaken. Na een presentatie geven de leerlingen elkaar complimenten, deze

zijn ook hoorbaar tijdens de gymles, na afloop van een toets, het samenwerken en tijdens de weektaak. De complimenten die gegeven worden lopen ver uiteen. Vooral de meiden van groep 8 geven concrete complimenten, de meeste jongens komen niet verder dan: ‘Goed gedaan’ ‘Je bent aardig’. Zowel tijdens kerst als op Valentijnsdag hebben de leerlingen voor al hun klasgenoten een compliment opgeschreven. Ook hier was het verschil in complimenten duidelijk zichtbaar. Alle leerlingen kregen het wel voor elkaar om positieve dingen te zeggen over hun klasgenoten, zelfs over de klasgenoten die hen minder goed liggen.

Wanneer leerlingen klassikaal kritiek mogen geven op de leraren of de school weten zij veel te noemen. Vooral een aantal leerlingen van groep 8 (Kim, Pim, Jan, Jop, Bo, Lee) geeft dit op een felle en soms beschuldigende manier aan. De andere leerlingen blijven stiller. Wanneer een leerling echter zelf last heeft van een leerkracht of een klasgenoot, zijn de reacties meer wisselend. Het valt op dat een aantal leerlingen af en toe huilend wegloopt uit een situatie, of naar mij als leerkracht komt met een opmerking over gedrag van andere leerlingen dat zij niet prettig vinden. Andere leerlingen reageren heel fel, hier gaat het vooral om een aantal jongens. Zij reageren met schelden en een negatieve toon, vaak door de klas roepend, en soms met een hardhandige duw. Er wordt ook gezocht en gesteund op deze momenten. Sommige leerlingen wachten een klasgenoot in de gang op en geven middels een dreigende uitspraak (‘als je nou niet ophoudt, dan...’) aan dat het gedrag moet stoppen, of reageren met duwen. Wanneer een medeleerling hen aanspreekt op hun gedrag, nemen zij dit niet zomaar in ontvangst. Zij reageren hier fel en vaak ontkennend op en wijzen een ander aan als schuldige (of: ‘Ja maar hij deed het ook’). Dit heeft een negatieve invloed op de groepssfeer.

Verschillende leerlingen durven niet aan te geven dat ze last hebben van bepaald gedrag, dus houden zij zich maar stil en geven zij dit soms alleen thuis aan. Van sommige ouders hoor ik terug dat hun kind last heeft gehad van het storende geluid van een klasgenoot tijdens een toets, maar hier niks van heeft gezegd. Tijdens klassikale evaluatiemomenten geven verschillende leerlingen aan hoe zij de omgang in de klas graag zouden zien en waar ze last van hebben. Een aantal leerlingen is tijdens deze momenten stil (Lee, Jos, Nik, Pim, Jan, Jop, Do, Sil, Tom, Pam, Els). Wanneer een conflict is geweest, hoor ik van sommige ouders dat een aantal leerlingen (Rob, Kim, Ank, Rik, Sil, Fyn) ’s nachts wakker ligt en niet meer naar school durft. Sommige leerlingen (Jop, Pim, Jan) blijven dagen of weken boos op de andere leerling en uiten dit door negeren of continu blijven duwen en aantikken van deze leerlingen, bijvoorbeeld tijdens het buiten spelen, de gymles en het lopen in de gang. Verschillende leerlingen (Tim, Tom, Fyn, Jos, Pim, Rob, Rik) geven aan dat zij ‘stop’ gezegd hebben en dat de ander hier niet op gereageerd heeft. Bij navraag blijkt deze boodschap lang niet altijd

duidelijk overgekomen te zijn. Verschillende ouders geven aan dat hun kind (Nik, Pim, Jop, Sil, Rik, Tom) dingen doet (steentjes gooien, afspreken, onder schooltijd naar de winkel gaan, leerlingen plagen of pesten, spullen verstoppen) op vraag van een klasgenoot, die zij eigenlijk zelf niet willen. Tijdens samenwerkopdrachten wordt fanatiek en positief samengewerkt. In een enkel geval ontstaat een conflict, welke vrijwel altijd uitgesproken wordt door de leerlingen zelf en in sommige gevallen onder begeleiding van mij als leerkracht. Wanneer een conflict ontstaat tijdens het buitenspelen, wordt dit samen met een leerkracht besproken. De leerlingen komen vrijwel altijd met een goede oplossing, waarbij straffen zoveel mogelijk vermeden wordt.

4.1.2 Terugblik algemene schets groep 7/8

In hoofdstuk 1.2 heb ik in de aanleiding van het probleem geopperd dat de problemen voort zouden kunnen komen uit een niet voldoende beheersing van vaardigheden op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’. Wanneer ik kijk naar bovenstaande samenvatting van verschillende vrije observaties en gesprekken met ouders en leerlingen kan ik opmaken dat de leerlingen over het algemeen genomen op een positieve en prettige manier met elkaar omgaan. Er zijn af en toe conflicten, welke vrijwel altijd uitgesproken worden. Er wordt op een fijne manier samengewerkt en de omgang met elkaar verloopt in de meeste gevallen positief. Een negatieve sfeer ontstaat wanneer leerlingen elkaar aanspreken op gedrag wat zij minder prettig of storend vinden, omdat dit vaak op een negatieve of bekritiserende wijze gedaan wordt. Daarnaast zijn er leerlingen die volgens hun ouders niet opkomen voor zichzelf en daardoor last ondervinden van storende geluiden en gedrag van klasgenoten. Dit beeld geeft mij reden om mij in mijn onderzoek te richten op sociale vaardigheden die te maken hebben met ‘Opkomen voor Jezelf’ en er van uit te gaan dat mijn aanname in de aanleiding van mijn onderzoek terecht is.

Nu ik over deze informatie beschik, kan ik mijn onderzoek verder vormgeven, middels gerichte observaties en bevragsingsmethoden gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’, zoals beschreven in hoofdstuk 2. In de volgende paragraaf wordt duidelijk welke subvaardigheden van ‘Opkomen voor Jezelf’ aandacht behoeven en waarop ik interventies wil inzetten.

4.2 Vaardigheden ‘Opkomen voor Jezelf’

Omdat ‘Opkomen voor Jezelf’ een breed begrip is en ik met specifieke concrete vaardigheden aan het werk wil gaan, breng ik eerst de beheersing en uitval op de verschillende subvaardigheden van ‘Opkomen voor Jezelf’ in beeld. Hiervoor maak ik gebruik van de

verschillende onderzoeksmethoden zoals beschreven in hoofdstuk 2, welke ik in paragraaf 4.2.1 verwerk in een kwalitatieve weergave per leerling. Deze kwalitatieve beschrijving maakt het mogelijk om de overzichtslijst uit bijlage 6 in te vullen en vanuit hier grafieken weer te geven. De vaardigheid ‘Onderscheid maken tussen baasspelen en gezag’ is hierin niet meegenomen, omdat deze bestaat uit 1 stelling en omdat uit het beschreven groepsbeeld lijkt dat hier geen problemen uit voortkomen. In de volgende paragraaf beschrijf ik van één leerling de samenvatting van alle kwalitatieve gegevens voortkomend uit de in hoofdstuk 2 genoemde onderzoeksmethoden, van waaruit ik het overzicht in bijlage 6 invul, waarop alle volgende grafieken te baseren zijn.

4.2.1 Kwalitatieve weergave onderzoeksmethoden

Ik volsta in dit onderzoeksverslag met de weergave van één leerling, waarmee ik duidelijk maak welke uitkomsten van de onderzoeksmethoden genoemd in hoofdstuk 2 leiden tot een invulling van de overzichtslijst in bijlage 6, welke omgezet is naar de grafieken in dit hoofdstuk. De gegevens staan geordend per categorie van ‘Opkomen voor Jezelf’. Voor de overige leerlingen verwijs ik naar bijlage 12. Deze zijn op eenzelfde manier opgebouwd en op eenzelfde manier verwerkt als de in deze paragraaf vermelde beschrijving.

Tim is een jongen in groep 8 die nauwelijks opvalt, rustig werkt, hoge cijfers haalt en met de rustigere jongens in de klas contact heeft. Zijn spel is soms wat kinderlijk, hij speelt met jongere kinderen en houdt van spelletjes die de leerlingen uit groep 4 en 5 spelen en welke nauwelijks meer gespeeld worden door de leerlingen van groep 8. Uit de NPV-J (bijlage 5) komen geen opvallende dingen. Tim scoort overal gemiddeld, alleen op inadequatie scoort hij lager, waarmee hij aangeeft dat hij ontspannen, onbezorgd en zelfverzekerd aankijkt tegen schoolse prestaties.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Wanneer hij straf krijgt of werk na schooltijd af moet maken, valt hij ineens enorm op. Dit heeft hij in de maanden september t/m november zeker tien maal laten zien. Hij wordt ineens heel boos, begint te schelden en te huilen en loopt meestal weg. Zijn moeder helpt hem om rustig te worden, door later in gesprek te gaan, hem uitleg te geven en hem te ‘dwingen’ in gesprek met de leerkracht te gaan. Meestal blijkt dat Tim het gevoel heeft dat hij onterecht beschuldigd is. Tim geeft in het gesprek en de vragenlijst aan dat hij niet aangeeft aan anderen wat hij wel of niet prettig vindt in hun gedrag. Uit observaties van het buitenspel wordt duidelijk dat Tim in een ruwer spel niet aangeeft dat het spel te ruw gaat. Hij zegt zelf: ‘Dat heeft toch geen zin’ en laat het gebeuren. Wanneer hij wel iets zegt, zoals hij tijdens het blokjesvoetbal van de gymles doet, is dit dermate zachtjes,

dat de anderen dit niet horen of als serieus beschouwen. In vele gevallen lacht hij, bij navraag blijkt dat hij het gedrag van de ander niet leuk vindt, hij geeft dit echter niet aan. De anderen denken dat hij het juist wel leuk vindt doordat hij lacht.

‘Hulp vragen’: Tim hoeft vanwege zijn intelligentie niet vaak hulp te vragen. In sommige gevallen, wanneer het echt nodig is, vraagt hij hulp, meestal aan de leerkracht (omdat de andere leerlingen hem niet kunnen helpen). Op deze momenten vraagt hij niet hoe hij het beste iets aan kan pakken, hij hoort het liefst het goede antwoord.

‘Nee zeggen’: Tim geeft in de vragenlijst en het gesprek aan dat hij nee zegt wanneer hij iets niet wil. Tijdens de observaties is dit niet altijd zichtbaar, zoals tijdens een buitenspel dat vrij ruw gaat en waarin hij meedoet. Tijdens een gesprekje over dit spel geeft hij aan dat hij liever niet mee wil doen, maar dat de anderen toch niet naar hem luisteren.

‘Mening geven’: In het gesprek geeft hij aan dat hij 1 op 1 geen afwijkende mening geeft. Tijdens de taallessen waarbij in groepjes of tweetallen gewerkt wordt, praat hij meestal mee met de ander en komen de leerlingen samen aan dezelfde mening. Klassikaal geeft Tim wel degelijk een andere mening, volgens moeder kan dit voorkomen uit het feit dat hij graag bij de stoere jongens wil horen en dat zij hem stoer vinden wanneer hij zich laat horen. Hij wordt meestal ook aangemoedigd door deze jongens.

‘Schaamte’: In gesprek en vragenlijst geeft Tim aan dat hij zijn schaamte absoluut niet toont en uit. Dat gaat niemand iets aan. Zijn moeder geeft aan dat hij dit inderdaad moeilijk vindt, hij is bang dat anderen hem uit zullen lachen.

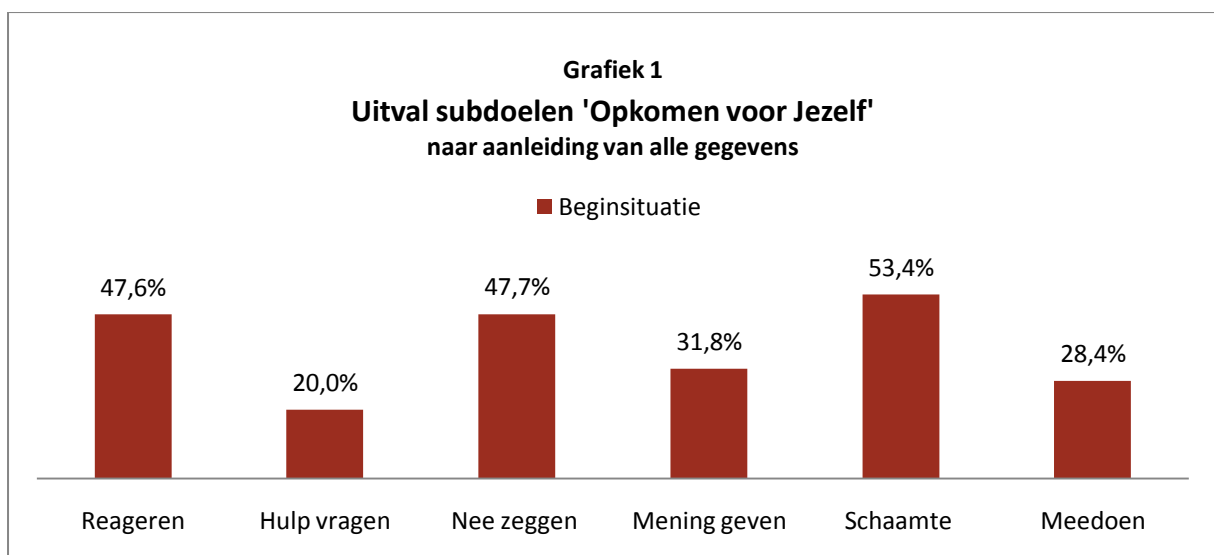
‘Meedoen’: Op de Licor-lijst valt Tim uit op onderdeel 8 (bijlage 3), hij trekt zich terug uit het groepsgebeuren, heeft weinig echte vriendjes, geeft niet duidelijk zijn mening, raakt snel ontmoedigd. In het gesprek dat ik met Tim heb gehad, geeft hij aan dat hij niet aan klasgenoten vraagt of hij mee mag doen.

De gegevens die hierboven beschreven zijn, als ook de gegevens in bijlage 12, zijn zoals eerder vermeld, verwerkt in de overzichtslijst opgesteld vanuit de leerlijn ‘Sociaal gedrag’ subdoel ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), waarvan de ingevulde versie is opgenomen in bijlage 13. Wanneer uit de combinatie van observaties en gesprekken en dossiers blijkt dat de leerling de vaardigheden niet (voldoende) of niet adequaat toepast, is er sprake van uitval en is deze dus aangegeven op de lijst. Met behulp van deze overzichtslijst orden ik de gegevens en ontstaat een kwantitatieve weergave van dezelfde gegevens, waardoor overzicht ontstaat. Overzicht is nodig omdat ik werk met verschillende onderzoeksmethoden en leerlingen, en de kans bestaat dat de gegevens anders minder goed te

vergelijken zijn. Daarnaast heb ik een overzicht nodig waaruit ik kan concluderen op welke vaardigheden ik mijn interventies moet gaan inzetten om de problemen in de klas te verminderen. Kwantitatieve gegevens geven eerder overzicht en zijn naar mijn idee ook in de vergelijking van de resultaten na afloop van de interventies meer bruikbaar. Om de kwantitatieve gegevens overzichtelijk weer te geven, maak ik gebruik van grafieken, welke in de volgende paragrafen worden weergegeven en toegelicht.

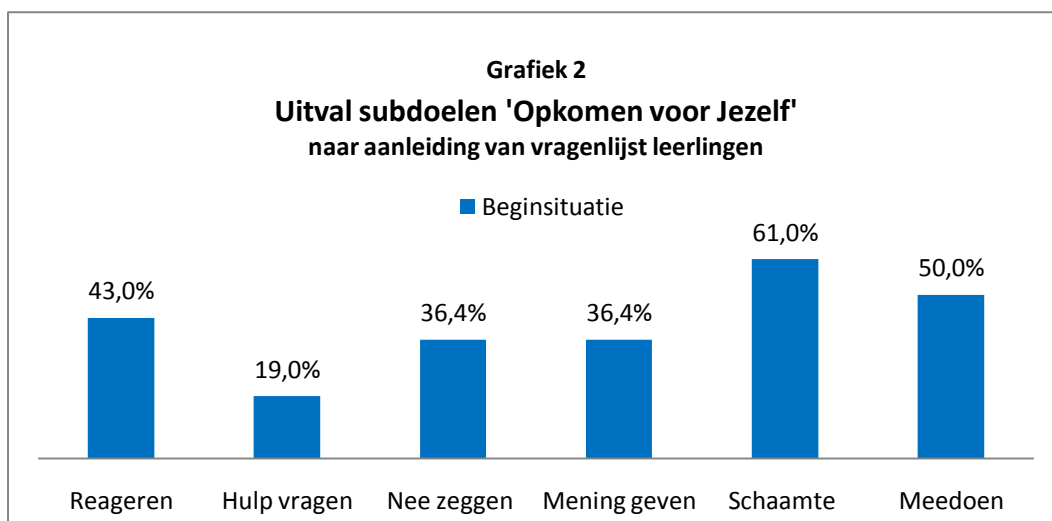
4.2.2 Kwantitatieve weergave uitval vaardigheden per categorie

In grafiek 1 wordt per categorie van ‘Opkomen voor Jezelf’ (welke in 3.2.3 worden toegelicht) aangegeven hoeveel procent van de specifieke vaardigheden niet of niet volledig wordt beheerst, uitgaande van alle verzamelde gegevens, en waar dus sprake is van uitval. In bijlage 7 wordt uitgelegd hoe de grafieken in dit onderzoeksverslag tot stand zijn gekomen.



Uit deze grafiek is af te leiden dat bij iedere vaardigheid leerlingen aanwezig zijn die deze niet of niet voldoende beheersen. Opvallend is dat in 3 categorieën ('Reageren', 'Nee zeggen', 'schaamte') duidelijk meer uitval is dan in de andere 3 categorieën. De uitval op het tonen van schaamtegevoelens kan groter zijn dan deze werkelijk is, omdat verschillende leerlingen aangeven dat ze zich niet of nauwelijks schamen en dit dus ook niet zichtbaar is.

In de vragenlijst gerelateerd aan de leerlijn 'Opkomen voor Jezelf' (CED-groep, 2007) geven de leerlingen aan of er naar hun idee sprake is van beheersing van de genoemde vaardigheden. De score van deze vragenlijst is uitgewerkt in bijlage 14. In grafiek 2 zijn de gegevens van dit overzicht weergegeven, waarbij aangegeven wordt hoeveel procent van de specifieke vaardigheden per categorie niet of niet volledig wordt beheerst aldus de vragenlijst ingevuld door de leerlingen.



Opvallend in deze grafiek is dat de percentages bij 'schaamte' en 'meedoen' duidelijk hoger liggen, dan het beeld in grafiek 1. Het grote verschil in categorie 'meedoen' (28,4% in grafiek 1 vs. 50,0% in grafiek 2) is naar mijn idee te verklaren door de invulling op stelling 5 'Ik zoek de leerkracht om te vertellen dat ik niet mee mag doen'. Deze wordt door veel leerlingen ingevuld met 1 of 2 punten, omdat zij zelf een andere oplossing kiezen. Zo ook stelling 12: 'Ik kies (als ik niet mee mag doen) uit 2 door de juf aangeboden oplossingen', waarbij verschillende leerlingen aangeven dat het vrijwel nooit voorkomt dat ze niet mee mogen doen. Een aantal leerlingen vindt het wel moeilijk om aan te geven dat ze mee willen doen en om een reactie te geven wanneer ze niet mee mogen doen. Omdat het percentage in grafiek 1 op 'meedoen' beduidend lager is en de hoge uitval zichtbaar in grafiek 2 hierboven naar mijn idee verworpen is, neem ik deze niet mee in mijn vervolg onderzoek, omdat deze naar mijn idee niet voldoende aandacht behoeft en invloed heeft op de genoemde problemen. De hoge score op categorie 'schaamte' is naar mijn idee te verklaren doordat leerlingen aangeven zich vaak niet te schamen voor de genoemde aspecten, naast leerlingen die dit niet durven te tonen. Het hoge percentage uitval op 'schaamte' in beide grafieken geeft aan dat aandacht geven aan deze vaardigheid belangrijk kan zijn. In de algemene schets beschreven in paragraaf 4.1.1 lijkt vrijwel geen storend en negatief gedrag voort te komen uit gevoelens van schaamte. Dit is echter niet met zekerheid te zeggen. Wanneer we kijken naar de volgende gegevens, wordt duidelijk dat andere vaardigheden, zoals 'Reageren' en 'Nee zeggen' ook aandacht behoeven en meer aansluiten bij de genoemde problemen.

Een ander verschil tussen grafiek 1 en 2 is te zien bij onderdeel 'Nee zeggen' (36,4% in grafiek 2 vs. 47,7% in grafiek 1) en ook 'Reageren' (43,0% in grafiek 2 vs. 47,6% in grafiek 1). Dit verschil is naar mijn idee te verklaren door de interpretatie van de verschillende

vaardigheden door de leerlingen. Zo bestaat stelling 14 uit de woorden: ‘Ik zeg nee tegen een onredelijk verzoek’. Verschillende leerlingen hebben een score van 4 of 5 ingevuld, omdat zij inderdaad ‘Nee zeggen’, terwijl dit niet op een adequate manier is middels schreeuwen of duwen, of omdat zij zelf het idee hebben dat ze nee zeggen, maar dit voor de ander niet duidelijk hoorbaar is. Het verschil zit naar mijn idee in het wel of niet op een adequate manier ‘Nee zeggen’. Op deze manier is ook het verschil in op onderdeel ‘Reageren’ uit te leggen, hoewel dit een minder groot verschil is. Met deze wetenschap in gedachten scoren zowel ‘Reageren’ als ‘Nee zeggen’ beduidend hoger dan de andere categorieën en sluiten het meeste aan bij de problemen beschreven in paragraaf 4.1.1 en behoeven dus de meeste aandacht.

Om niet alleen af te gaan op deze gegevens, maar ook te kijken wat de leerlingen zelf als belangrijk aangeven, hebben de leerlingen in de vragenlijst de mogelijkheid gehad om aan te geven waar zij zich graag in zouden willen ontwikkelen. Een aantal leerlingen heeft deze vraag beantwoord met één antwoord, een enkele leerling noemt zelfs twee ontwikkelpunten. De antwoorden van de leerlingen zijn als volgt weer te geven:

Zes leerlingen geven aan dat ze nergens op willen en hoeven te ontwikkelen, omdat zij de vaardigheden beheersen. Drie leerlingen geven aan dat ze in alles met betrekking tot ‘Opkomen voor zichzelf’ willen ontwikkelen. Vijf leerlingen geven aan dat ze willen leren om nee te zeggen wanneer ze iets niet willen. Zeven leerlingen geven aan dat ze willen leren zeggen wat ze voelen of vinden wanneer een ander gedrag heeft wat zij niet prettig vinden. Twee leerlingen geven aan dat ze willen leren reageren zonder schelden en drie leerlingen geven aan dat ze willen leren hun mening te geven in verschillende situaties. Als reden voor de ontwikkelpunten geven zij zowel hun eigen ontwikkeling als die van andere leerlingen aan, omdat er vaak op een vervelende manier een opmerking gemaakt wordt over het gedrag van een ander. Hierbij valt op dat verschillende leerlingen aangeven dat zij willen leren reageren op gedrag van een ander dat zij storend vinden. Dit sluit niet direct aan op de verschillende stellingen die horen bij categorie ‘Reageren op gedrag van een ander’. Alleen stelling 15: ‘ik geef de ander een stopteken als hij iets doet wat ik niet leuk vind’ sluit aan bij de hulpvraag van de leerlingen. Vanwege deze hulpvraag en de relatie met de probleemsituatie (leerlingen die elkaar afsnauwen, of die juist op later tijdstip pas aangeven dat ze last hebben gehad van storende geluiden), wil ik deze koppelen aan ‘Reageren op gedrag van een ander’. Ook dit valt namelijk onder ‘Opkomen voor Jezelf’, je wilt ervoor zorgen dat je zelf ongestoord verder kunt met je werk. Uit deze weergave blijkt dat de leerlingen twee categorieën het meeste noemen als wens om aan te werken. Namelijk ‘Reageren op gedrag van een ander’ en

‘Nee zeggen’. Dit is belangrijk om mee te nemen in mijn definitieve keuze, omdat leerlingen met een hoge betrokkenheid eerder zullen leren en ontwikkelen.

4.2.3 Terugblik uitval vaardigheden per categorie en definitieve keuze

Zowel in grafiek 1 als grafiek 2 blijkt dat er veel uitval zichtbaar is in de categorieën ‘Reageren’ en ‘Nee zeggen’ en ‘schaamte’. De problemen die ik beschrijf in de aanleiding van mijn onderzoek en in de algemene schets komen voor een groot deel overeen met ‘Reageren op gedrag van een ander’. Omdat de leerlingen zelf aangeven dat zij graag willen leren en ontwikkelen op het gebied van ‘Nee zeggen’, welke overeenkomt met de internaliserende (naar binnen gerichte) problematiek in de klas, besluit ik deze vaardigheid ook te gebruiken voor mijn onderzoek en mij te richten op deze twee categorieën. ‘Schaamte’ laat ik zoals eerder aangegeven, buiten beschouwing om het onderzoek niet te breed te maken en omdat de problematiek hier niet uit voort lijkt te komen.

4.3 Uitval subvaardigheden categorie ‘Reageren’ en ‘Nee zeggen’

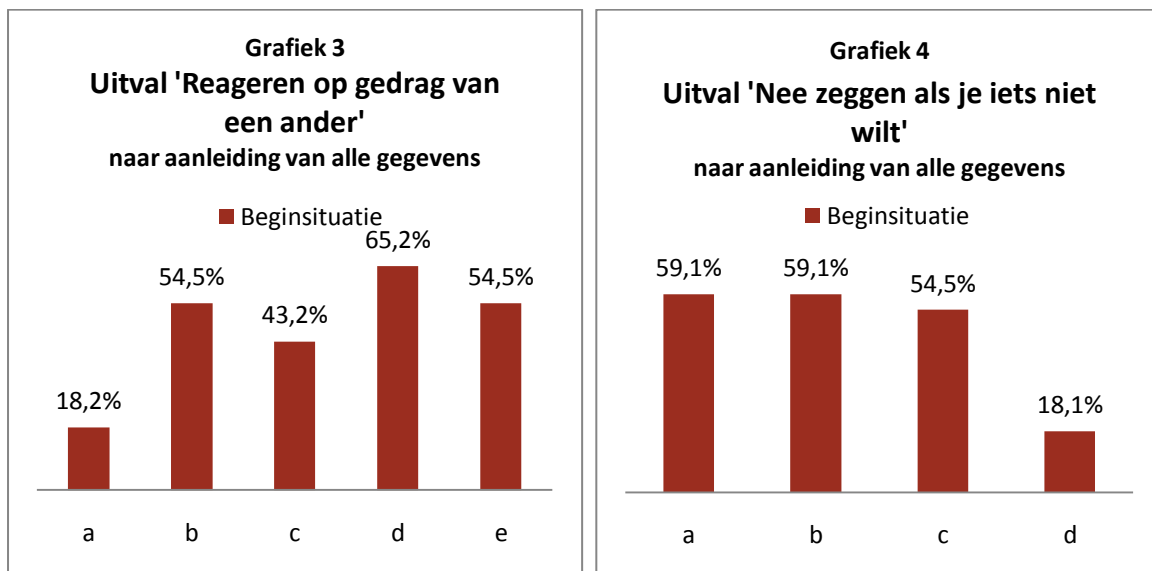
In hoofdstuk 3.2.3 heb ik de leerlijn ‘Sociaal gedrag’ onderdeel ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007) onderverdeeld in zeven categorieën. In paragraaf 4.2 is duidelijk geworden dat twee categorieën, namelijk ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen’ de meeste aandacht behoeven. Deze categorieën bestaan ieder uit een aantal subdoelen, welke voort komen uit de leerlijn ‘Sociaal gedrag’. In bijlage 11 is terug te vinden welke subdoelen naar mijn idee horen bij iedere categorie. Om op een juiste manier te kunnen werken aan de genoemde vaardigheden, is het nodig om de subdoelen en vaardigheden die hier bij horen in beeld te brengen en uit te zoeken of de uitval op alle genoemde vaardigheden plaatsvindt, of enkel op een bepaald gebied. Zoals dit ook nodig was bij de vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’, waar na uitwerken en specificeren van de vaardigheden blijkt dat er beduidend minder uitval plaatsvindt in ‘hulp vragen’ dan bij ‘Nee zeggen’ en ‘Reageren’.

In deze paragraaf vermeld ik de subdoelen die horen bij de voor mijn onderzoeksverslag relevante categorieën, waarbij de letters in de grafieken 3 t/m 8 en 10 t/m 18 staan voor de volgende subvaardigheden, waarbij tussen haakjes is aangegeven welke stellingen van de leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007) hierbij horen. Bij iedere stelling is voor 22 leerlingen aangegeven of deze wel of niet beheerst wordt. Wanneer alle leerlingen uit zouden vallen, zou er sprake zijn van een score van 22, wat de maximale uitval is per stelling. De

maximaal mogelijke uitval wordt in de grafiek weergegeven als 100%. Per onderdeel is weergegeven uit hoeveel maximale uitval deze 100% bestaat.

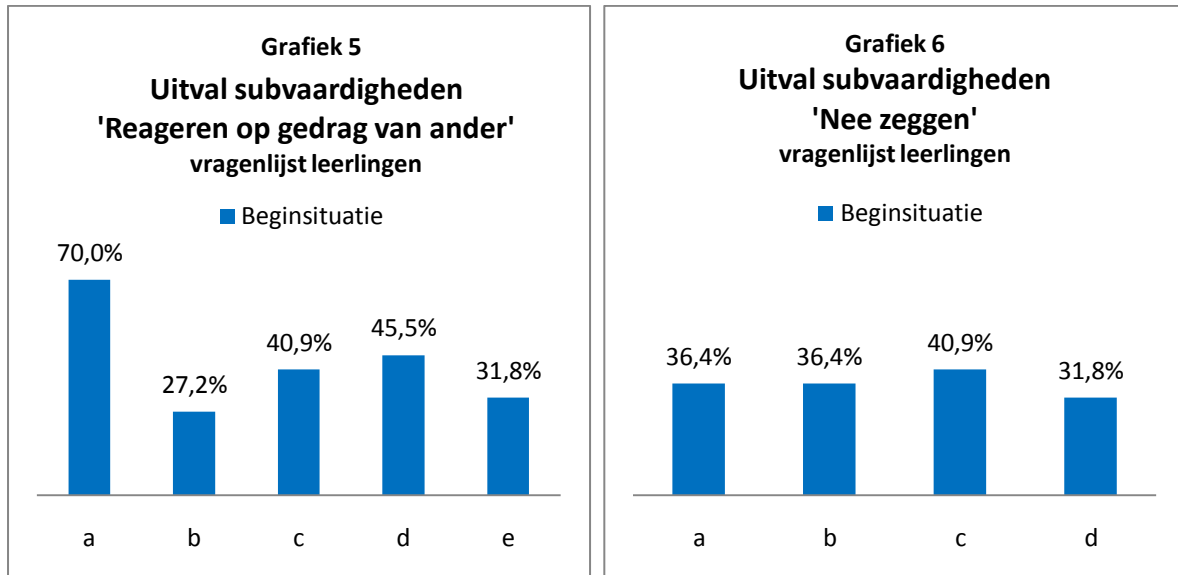
- 'Reageren op gedrag van een ander, dat je niet wenselijk vindt'
 - a. 'De ander doet onaardig' (1, 6) 100% = 44
 - b. 'Ongewenste aanraking / uiting' (8, 32) 100% = 44
 - c. 'De ander slaat je over of komt belofte/afpraak niet na' (10, 21, 27, 33) 100% = 88
 - d. 'De ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt' (15, 16, 26) 100% = 66
 - e. 'Onterechte beschuldiging' (22, 23) 100% = 44
- 'Nee zeggen als je iets niet wilt'
 - a. 'Aangeven dat je iets niet wilt' (4) 100% = 22
 - b. 'Onredelijk verzoek' (14) 100% = 22
 - c. 'Bij mening blijven' (17) 100% = 22
 - d. 'Gevoelens' (25) 100% = 22

In grafiek 3 is te zien hoe de uitval, zichtbaar in het overzicht in bijlage 13, procentueel gezien verdeeld is binnen de categorie 'Reageren op gedrag van een ander'. In grafiek 4 is te zien hoe de uitval procentueel gezien verdeeld is binnen de categorie 'Nee zeggen als je iets niet wilt'.



In grafiek 3 wordt duidelijk dat de meeste vaardigheden die niet beheerst of toegepast worden in de categorie 'Reageren', vallen in onderdeel d: 'Reageren op een ander die iets doet wat je niet leuk/fijn vindt'. Ook onderdeel e: 'Reageren op onterechte beschuldigingen' en onderdeel b: 'Reageren op ongewenste aanrakingen/uitingen' scoren relatief hoog. Dit zijn dus onderdelen waaraan aandacht besteed moet worden. In grafiek 4 valt op dat onderdeel a, b en c ongeveer evenveel uitval laten zien (ruim 50%), waaruit blijkt dat er aandacht besteed moet

worden aan alle drie deze vormen van ‘Nee zeggen’. Omdat bij grafiek 1 en 2 grote verschillen aanwezig waren tussen de grafiek voortkomend uit de vragenlijst van de leerlingen en de invulling van alle gegevens samen, kijk ik ook nu naar het beeld dat voortkomt uit de vragenlijst van de leerlingen, welke in grafiek 5 en 6 zichtbaar is.



In grafiek 5 valt op dat de leerlingen vooral uitval lijken te vertonen in onderdeel a: ‘de ander doet onaardig’ terwijl deze uitval in grafiek 3 ruim 50% lager is. De uitval die zichtbaar is in grafiek 5 op onderdeel a komt waarschijnlijk voort uit het feit dat de leerlingen inmiddels andere vaardigheden beheersen die beter zijn (in plaats van weglopen een ander aanspreken bijvoorbeeld) en de vaardigheden horende bij onderdeel a dus niet meer nodig hebben. Dit neem ik aan vanwege de toelichting die verschillende leerlingen geven op hun lage score bij stelling 1 en 6. De leerlingen geven aan dat zij niet weglopen of de leerkracht inschakelen, omdat zij niet van klikken houden of het zelf op kunnen lossen. Hier lijkt geen aandacht aan besteed te hoeven worden. Op onderdeel b: ‘reageren op ongewenste aanraking/uiting’ wordt door de leerlingen duidelijk minder uitval ervaren, wat waarschijnlijk voortkomt uit de wel of niet adequate manier van reageren, wat niet door de leerlingen aangegeven kon worden in de vragenlijst. Onderdeel c: ‘de ander slaat je over of komt belofte/afpraak niet na’ scoort ongeveer even hoog als in grafiek 3. Onderdeel d: ‘de ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt’ wordt door de leerlingen iets lager gescoord, wat wederom voort lijkt te komen uit het niet adequaat reageren op gedrag van een ander, evenals onderdeel e: ‘reageren op een onterechte beschuldiging’. Wanneer grafiek 3 en 5 bekeken worden, met bovengenoemde aandachtspunten in gedachte houdend, behoeven voornamelijk onderdeel b en d, eventueel aangevuld met onderdeel e aandacht, omdat de uitval hier het grootst is.

In grafiek 6 valt op dat de uitval meer evenredig is verdeeld, waarbij de leerlingen zelf op onderdeel a, b en c minder uitval aangeven dan in grafiek 4 zichtbaar is. Onderdeel d wordt juist hoger gescoord. Hier kan de oorzaak liggen dat niet altijd duidelijk is of een leerling wel of niet over zijn gevoelens wil praten. Ook al scoren de leerlingen op de onderdelen lager dan hoe ik deze heb ingevuld voor grafiek 4, in beide grafieken is duidelijk sprake van uitval, waardoor duidelijk wordt dat zowel a als b als c aandacht behoeven.

4.3.1 Terugblik op uitval subvaardigheden en definitieve keuze aan te pakken vaardigheden

Naar aanleiding van de analyse van bovenstaande grafieken, voortkomend uit observaties, testanalyses, gesprekken (met ouders, voorgaande leerkracht en leerlingen) en de ingevulde vragenlijst, kom ik tot de volgende aanname:

Omdat de zichtbare problemen binnen mijn groep vooral lijken voort te komen uit gedrag van leerlingen die op een voor anderen niet prettige manier ‘Reageren op gedrag van een ander’, en de minder zichtbare problemen vooral lijken voort te komen uit het gedrag van leerlingen die niet of nauwelijks ‘Reageren op gedrag van een ander’, waarnaast verschillende leerlingen moeite hebben met het aangeven van wat zij wel en vooral niet willen (‘Nee zeggen als ze iets niet willen’), richt ik mijn onderzoek hierop. Wat inhoudt:

- ‘Nee zeggen, als je iets niet wilt’, op de onderdelen a: ‘aangeven dat je iets niet wilt’, b: ‘nee zeggen bij een onredelijk verzoek’ en c: ‘bij je mening blijven als je iets niet wilt’.
- ‘Reageren op gedrag van een ander, dat je niet fijn vindt’, waarbij vooral aandacht besteed zal worden aan onderdeel d: ‘de ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt’ en onderdeel b: ‘reageren op een ongewenste aanraking/uiting’ en eventueel ‘reageren op een onterechte beschuldiging’.

Tijdens het analyseren van de uitval van de leerlingen bij verschillende vaardigheden ben ik regelmatig geconfronteerd met het feit dat een vaardigheid wel ingezet wordt, terwijl deze naar mijn idee niet op een adequate manier is ingezet. De leerlingen geven zelf aan dat zij de ander bijvoorbeeld een stopteken geven en de vaardigheid dus beheersen, terwijl de manier waarop zij dit doen een nadelig effect heeft op de groepssfeer. Omdat dit van invloed is op zowel het in kaart brengen van de beginsituatie, als de beleving van de leerlingen en mogelijk van invloed is op de interventies die ik ga inzetten waarmee ik antwoord geef op mijn onderzoeksvraag, ga ik in de volgende paragraaf in op de wijze waarop de leerlingen de vaardigheden in zetten.

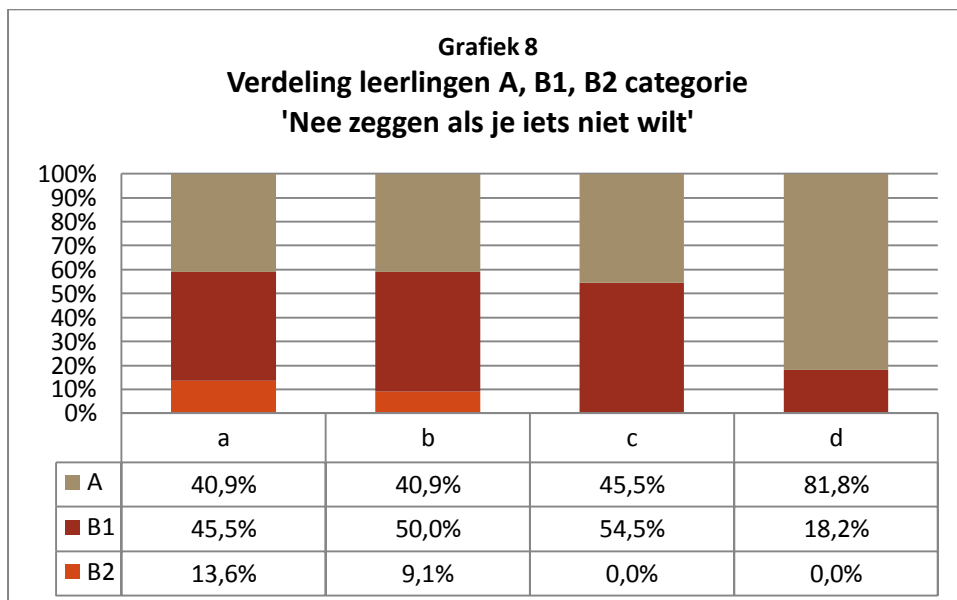
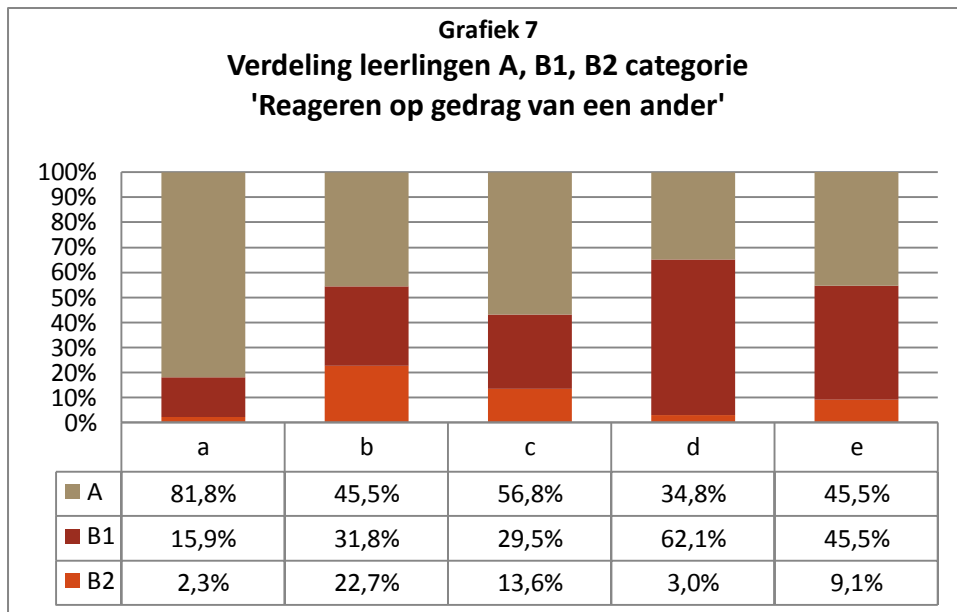
4.4 Wijze waarop vaardigheden worden ingezet

Zoals in de vorige paragraaf duidelijk is geworden, bestaat er een verschil in de wijze waarop vaardigheden op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen’ ingezet worden. Allereerst is er een verdeling te maken in twee groepen. Een groep die op een adequate manier nee zegt en reageert op gedrag van een ander (A-groep), dat wil zeggen middels assertief gedrag (Manders, 2010) en een groep die niet, of op een niet adequate manier nee zegt en reageert op gedrag van een ander (B-groep), dat wil zeggen middels subassertief of agressief gedrag (Manders, 2010). Deze laatste groep is te verdelen in twee groepen, namelijk een groep die niet voor zichzelf opkomt op de genoemde gebieden, dus een subassertieve wijze (B1) en een groep die op niet adequate manier voor zichzelf opkomt, dat wil zeggen op een agressieve wijze (B2). Hierbij valt te denken aan fysiek of verbaal geweld, of andere interventies die de groepssfeer niet ten goede komen.

4.4.1 De vaardigheden verdeeld over de groepen

Van alle leerlingen heb ik in bijlage 13 aangegeven of zij de genoemde vaardigheden inzetten. Wanneer een leerling de vaardigheid inzet op een manier die niet bijdraagt aan de groepssfeer, heb ik deze rood gemarkeerd, zodat duidelijk wordt dat zij de vaardigheid mogelijk wel beheersen, maar niet op een adequate wijze inzetten. Om aan te geven in welke verhouding er sprake is van assertief (A), subassertief (B1) of agressief (B2) gedrag, heb ik deze gegevens in een grafiek gezet.

In grafiek 7 is te zien hoe de verschillende vaardigheden in de categorie ‘Reageren op gedrag van een ander’ per onderdeel (a, b, c, d en e) procentueel gezien verdeeld zijn over de drie mogelijke uitingsvormen. In grafiek 8 is ditzelfde weergegeven over de categorie ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ per onderdeel (a, b, c en d).



In deze grafieken is te zien dat bij alle onderdelen vaardigheden zowel assertief, als subassertief ingezet worden en op onderdeel c en d van 'Nee zeggen' na ook agressieve wijzen van het inzetten van vaardigheden worden gebruikt. Deze agressieve wijze is bij alle vaardigheden de kleinste. De uitval die zichtbaar is in grafiek 5 en 6 is hier verdeeld in B1 en B2, waarbij opvalt dat de grootste uitval bestaat uit subassertief gedrag, waarbij als uitzondering onderdeel b bij categorie 'Reageren op gedrag' gezien kan worden. Hier worden relatief veel vaardigheden op agressieve wijze ingezet. Zowel de grote groep subassertieve vaardigheden als het aanwezige agressieve gedrag op onderdeel b neem ik mee in de keuze voor de interventies in hoofdstuk 5, omdat de interventies zoveel mogelijk moeten aansluiten op het aanwezige gedrag in de klas. Daarnaast kan ik in hoofdstuk 6, waarin ik de eindsituatie

na ingezette interventies vergelijk met de beginsituatie, op deze manier bekijken op welke manier de verdeling is veranderd en waar dit eventueel door komt.

In grafiek 7 en 8 is niet zichtbaar welke leerlingen de vaardigheden op een assertieve, subassertieve of agressieve wijze inzetten, dit is wel terug te zien in bijlage 13. In de volgende paragraaf ga ik in op de verdeling van de leerlingen, welke ik nodig heb voor het opstellen van de interventies en het in kaart brengen van individuele veranderingen voortkomend uit de interventies.

4.4.2 Uitleg groepen

In deze paragraaf verdeel ik de leerlingen op papier over de verschillende groepen, per categorie. Deze indeling is nodig om op een juiste manier tot in te zetten interventies te komen in hoofdstuk 5, omdat een leerling die op een subassertieve wijze voor zichzelf opkomt zijn vaardigheden anders moet ontwikkelen, dan een leerling die wel degelijk voor zichzelf opkomt, maar op een agressieve manier. Deze laatste groep leerlingen zal moeten leren hun gedrag aan te laten sluiten op de heersende waarden en normen. Ook heb ik op deze manier in beeld welke leerlingen elkaar zouden kunnen helpen en wel of juist niet in een zelfde groepje passen. Tot slot maak ik een groepsindeling, zodat na afloop van de ingezette interventies gekeken kan worden naar de verschuivingen die al dan niet plaats hebben gevonden, zodat de gekozen aanpak geëvalueerd kan worden. Deze verdeling is dus alleen voor het onderzoek relevant en wordt niet in de praktijk gebruikt, de leerlingen weten niet tot welke groep zij behoren. In de volgende paragrafen leg ik eerst uit welk gedrag hoort bij de verschillende groepen aldus Manders (2010) aangevuld met eigen voorbeelden, alvorens de leerlingen onder te verdelen, zodat geen twijfel bestaat over de uitleg van de groepen.

Voordat ik de leerlingen in een bepaalde groep kan plaatsen, geef ik een beschrijving van de gedragingen binnen de groepen die ik gebruik binnen mijn onderzoek. Op deze manier is een verantwoorde indeling te maken, die nodig is om de leerlingen te verdelen zoals beschreven in de voorgaande paragraaf.

4.4.2.1 'Reageren op gedrag van een ander'

Groep A: leerlingen die op een adequate manier voor zichzelf op komen, door de ander aan te spreken op gedrag dat zij niet prettig vinden, assertief gedrag.

Deze leerlingen geven een adequaat stopteken wanneer dit nodig is, durven een ander aan te spreken op gedrag en doen dit ook op een wijze die bijdraagt aan de groepssfeer en hun individuele welbevinden. Het aanspreken van de ander kan op het moment zelf plaats vinden, of op een later moment.

Een aantal voorbeelden van gedrag, dat thuishoort in groep A:

Een leerling wordt geschopt of geslagen door een klasgenoot en vindt dit niet fijn. De leerling reageert duidelijk en concreet ('Ik wil dat je stopt met slaan!' 'Stop, houd hiermee op' 'Ik vind het niet fijn').

Een leerling wordt gestoord door het vele geklets en gepraat van een klasgenoot. De leerling reageert op een rustige en adequate manier en geeft aan waar deze last van heeft ('Ik wil graag dat je stopt met kletsen, zodat ik mijn werk af kan maken' 'Wil je ophouden met kletsen, of ergens anders gaan zitten, zodat ik verder kan werken').

Een leerling wordt (in zijn ogen) onterecht beschuldigd door de leerkracht. De leerling reageert op een rustige toon naar de leerkracht en legt uit dat de situatie anders was dan hoe de leerkracht deze heeft ingeschat.

Mogelijke non-verbale signalen zijn: rechte rug, kin omhoog, aankijken tijdens het gesprek, twee voeten op de grond, rustig ademhalend, duidelijke intonatie, goed articulerend.

Groep B: leerlingen die niet op een adequate manier voor zichzelf op komen, wanneer het gaat om 'Reageren op gedrag van een ander'.

B1: leerlingen die niet of nauwelijks voor zichzelf opkomen, subassertief gedrag.

Deze leerlingen geven geen (duidelijk) stopteken. Een aantal van deze leerlingen is snel in tranen, bij een poging om aan te geven dat ze het gedrag van een ander niet fijn vinden.

Ouders van deze leerlingen zijn vaak een tussenpersoon en geven de boodschap door aan de leerkracht. Daarnaast vinden deze leerlingen het moeilijk om anderen aan te spreken op minder prettig gedrag. Verschillende leerlingen hebben op een later tijdstip spijt, dat ze niets gezegd of aangegeven hebben.

Een aantal voorbeelden van gedrag dat thuishoort in de B1-groep:

Een leerling krijgt onterecht de schuld. De leerling zegt hier niks van en accepteert in de ogen van de ander de schuld.

Een leerling wordt gestoord door een klasgenoot tijdens een toets. De leerling laat dit gebeuren. In sommige gevallen komt de leerling na afloop van de toets, of een aantal uren/dagen later naar de leerkracht, om aan te geven dat hij gestoord werd. Ook komt het voor dat een ouder deze boodschap overbrengt.

Een leerling wordt tijdens het buitenspelen telkens op een ruwe manier getikt en vindt dit niet fijn. De leerling zegt er niks van, of in ieder geval niet op een manier waardoor de ander weet dat deze op moet houden.

Mogelijke non-verbale signalen: Kijkt vaak om zich heen in een situatie waarin hij zich niet prettig voelt, in elkaar gedoken, zachte stem, twijfelt, wordt geslagen/geschopt, huult vaker, geeft niet aan waar de ander mee op moet houden.

B2: leerlingen die niet op een adequate manier voor zichzelf opkomen, waardoor de groepssfeer negatief beïnvloed wordt, agressief gedrag.

Deze leerlingen komen op een dusdanige manier voor zichzelf op, dat de groepssfeer negatief beïnvloed wordt. Ze maken gebruik van fysiek en verbaal geweld. Zij gebruiken scheldwoorden, schreeuwen, slaan of schoppen en kwetsen hierbij vaak andere leerlingen. Hun toon roept vijandschap op. Hun stopteken bestaat meestal uit fysiek geweld of een scheldtirade. Zij geven een ander niet op een rustig moment aan wat zij wel of niet prettig vinden, zij reageren vaak impulsief en direct. Wanneer zij worden overgeslagen of onterecht beschuldigd roepen zij dit vaak op een beschuldigende en soms kwetsende toon door de klas.

Voorbeelden van gedrag dat thuishoort in B2-groep:

Een leerling wordt gestoord door een klasgenoot in zijn groepje. Deze maakt telkens tikkende geluiden. De leerling slaat op de tafel van zijn klasgenoot, of roept door de klas dat hij nu eindelijk eens op moet houden.

Een leerling wordt door een klasgenoot beschuldigd van ruw spel tijdens de gymles. De leerling begint direct met schreeuwen en de klasgenoot te beschuldigen.

Een leerling roept door de klas dat de leerkracht beloofd heeft om een spelletje te doen.

Een leerling wordt tijdens het voetballen voor de 4^e keer onderuit gehaald door dezelfde klasgenoot. De leerling is er nu klaar mee en duwt zijn klasgenoot ruw op de grond en trapt nog een keer na. (In gesprek achteraf geeft de leerling aan: dan had hij maar op moeten houden).

Mogelijke non-verbale signalen zijn: slaan, schoppen, harde stem, schreeuwen, veel lichaamsbeweging, de ander vaak letterlijk uit evenwicht gebracht.

4.4.2.2 ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’

Groep A: leerlingen die op een adequate manier voor zichzelf op komen, door nee te zeggen wanneer ze iets niet willen, middels assertief gedrag.

Deze leerlingen weten wat ze wel en niet willen, durven dit uit te spreken en doen dit ook. Wanneer hen gevraagd wordt om iets te doen wat zij niet willen, geven ze dit op een respectvolle doch duidelijke manier aan de ander aan. De reactie is respectvol naar de ander, terwijl de ander toch een ‘nee’ te horen krijgt.

Een aantal voorbeelden van gedrag, dat thuishoort in groep A:

Een leerling wordt gevraagd om af te spreken na schooltijd. De leerling wil dit niet. Deze geeft dit op een respectvolle manier aan de ander aan, door bijvoorbeeld uitleg te geven (‘Ik wil liever niet afspreken, omdat we vaak ruzie krijgen’) of een compromis te sluiten (‘Vandaag wil ik niet afspreken, misschien morgen?’). De ander krijgt nee te horen, maar voelt zich wel in zijn of haar waarde gelaten. De leerling is opgekomen voor zichzelf, zonder de sfeer negatief te beïnvloeden.

Een leerling wordt gevraagd om mee te gaan met een vreemde. De leerling wil dit niet. De leerling geeft dit op een duidelijke manier aan (‘Nee, ik ga niet mee met vreemde mensen!’ ‘Ik ga nu naar huis’) zodat de vreemde de leerling met rust laat, werkt dit niet, dan kiest de leerling een andere adequate manier bijvoorbeeld weglopen, van zich afbijten, om er voor te zorgen dat deze niet mee hoeft.

Een leerling wordt gevraagd om een sigaret mee te roken. De leerling wil dit niet en geeft dit op een duidelijke en respectvolle manier aan. De houding is resoluut, de intonatie is goed gekozen en de ander weet dat overhalen geen zin heeft.

Mogelijke non-verbale signalen zijn: rechte rug, kin omhoog, aankijken tijdens het gesprek, twee voeten op de grond, rustig ademhalend, duidelijke intonatie, goed articulerend.

Groep B: leerlingen die niet op een adequate manier voor zichzelf op komen, wanneer het gaat om aangeven wat ze niet willen.

B1: leerlingen die niet of nauwelijks voor zichzelf opkomen, subassertief gedrag.

Deze leerlingen zeggen ja op vragen van een ander, waarop ze eigenlijk nee willen zeggen. Ze spreken bijvoorbeeld af met een leerling, terwijl ze dat liever niet zouden doen. Sommige leerlingen denken dat ze iedereen te vriend moeten houden en dat iedereen altijd mee mag spelen. Deze leerlingen laten vaak dingen gebeuren die zij niet willen. Een aantal van deze

leerlingen is sneller in tranen, wanneer ze een poging doen om aan te geven dat ze iets niet willen. Ouders van deze leerlingen zijn vaak een tussenpersoon.

Een aantal voorbeelden van gedrag dat thuishoort in de B1-groep:

Een klasgenoot vraagt aan deze leerling om af te spreken. De leerling wil dit niet, maar zegt toch ja.

Een klasgenoot vraagt om mee naar de supermarkt te gaan, onder schooltijd, om snoep te kopen. De leerling wil dit niet, maar gaat wel mee.

Mogelijke non-verbale signalen van deze leerlingen zijn: in elkaar gedoken, fluisterend, niet aankijkend, stotteren of aarzelen, soms tranen in ogen.

B2-: leerlingen die op een niet-adequate manier voor zichzelf opkomen, waardoor de groepssfeer negatief beïnvloed wordt, agressief gedrag.

Deze leerlingen komen op een dusdanige manier voor zichzelf op, dat de groepssfeer negatief beïnvloed wordt. Ze maken gebruik van fysiek en verbaal geweld. Zij gebruiken vaak scheldwoorden, schreeuwen, slaan of schoppen en kwetsen hierbij vaak andere leerlingen. Wanneer zij iets niet willen, reageren zij direct met kwetsende woorden, gebaren en soms fysiek geweld. Hun toon kan vijandschap op roepen.

Voorbeelden van gedrag dat thuishoort in B2-groep:

Een klasgenoot vraagt of de leerling wil afspreken. De leerling reageert met kwetsende woorden om duidelijk te maken dat hij dit niet wil ('Natuurlijk wil ik niet met jou afspreken sukkel!' 'Wat denk je nou zelf? Dat ik met een etterbak als jij ga afspreken?').

Mogelijke non-verbale signalen zijn: borst naar voren, wild zwaaiend met armen, hard praten (schreeuwen), juist wel of niet aankijken van de ander, zeurderige of negatieve toon, dichtbij de ander staan, de ander aan (willen) raken.

4.4.3 Terugblik op wijze waarop vaardigheden worden ingezet

In paragraaf 4.4 is duidelijk geworden welke gedragingen horen bij de drie verschillende manieren om hun sociale vaardigheden in te zetten (assertief, subassertief en agressief). Ook is duidelijk geworden middels zowel een kwalitatieve weergave van alle onderzoeksmethoden in de leerbeschrijvingen zoals genoemd in paragraaf 4.2.1 als een kwantitatieve weergave welke zichtbaar is in bijlage 13 en de weergegeven grafieken in dit hoofdstuk op welke wijze vaardigheden al dan niet ingezet worden. Daarom is het nu mogelijk de leerlingen over de groepen te verdelen. Deze verdeling maak ik in de volgende paragraaf.

4.5 Verdeling leerlingen over groep A, B1, B2

Voor zowel ‘Reageren op gedrag van een ander’ als ‘Nee zeggen’ maak ik een verdeling van de leerlingen, welke zoals hierboven genoemd alleen relevant is voor de weergave van de resultaten van zowel de begin- als eindsituatie en het verantwoorden van de in te zetten interventies. Voor de indeling van de leerlingen maak ik per categorie een keuze voor een groep, waar de meeste vaardigheden van de leerlingen thuishoren, waarbij ik uitga van de gedragingen die in paragraaf 4.4.2 beschreven staan. Mocht het zijn dat een leerling onterecht in groep A, groep B1, of groep B2 geplaatst is, hoeft dat geen invloed op het onderzoek te hebben. Alle leerlingen uit de groep werken klassikaal aan de gekozen aanpak en kunnen dus profiteren van de te ondernemen acties, omdat de aanpak in eerste instantie gericht zal zijn op een overstap naar de A-groep.

4.5.1 Uitleg verdeling leerlingen

Voor de verdeling van de leerlingen over de 3 groepen, maak ik gebruik van de meetinstrumenten zoals beschreven in hoofdstuk 2. Omdat de verdeling van de leerlingen over de groepen uitleg behoeft, heb ik aan de beschrijving van iedere leerling, welke ik in paragraaf 4.2.1 heb geïntroduceerd, een conclusie toegevoegd, waarin ik beargumenteer in welke groep iedere leerling thuishoort.

In dit verslag volsta ik met een aantal conclusies die duidelijk maken op welke manier ik de leerlingen aan een bepaalde groep toewijs. Omdat ik in paragraaf 4.2.1 een beschrijving van Tim heb gegeven, geef ik hier allereerst aan om welke reden ik Tim voor beide categorieën toewijs aan de B1-groep.

- ✓ Omdat Tim geen duidelijk stopteken geeft en een ander nauwelijks aanspreekt op het gedrag, zoals hier boven beschreven plaats ik Tim in B1-groep in ‘Reageren op gedrag van een ander’. Enkel op het gebied van omgaan met een (on)terechte beschuldiging zou Tim in groep B-2 thuis horen, gezien zijn soms felle uitbarstingen. Ook geeft Tim nauwelijks aan dat hij iets niet wil, zoals aangegeven in bovenstaande beschrijving waardoor hij ook op ‘Nee zeggen’ in de B1-groep past.

Naast deze leerling die in de B1-groep geplaatst wordt, geef ik voor de duidelijkheid een voorbeeld van zowel een leerling die door mij in de A-groep geplaatst wordt voor één categorie, Ans, en een leerling die in de B2-groep thuishoort naar aanleiding van zijn gedrag, Jop. In bijlage 12 is van alle leerlingen de argumentatie voor het toewijzen aan een groep te lezen, na de samenvatting van alle onderzoeksgegevens van iedere leerling beschrijving.

Ans is een meisje in groep 8, dat op ieder gebied boven de klas uitsteekt. Haar werkhouding is perfect, haar omgang met anderen is zeer sociaal, ze is goed in de cognitieve vakken, en zo ook in de sportieve en creatieve vakken. In de NPV-J komt Ans erg hoog uit in inadequatie (gevoelens van onzekerheid en tekort schieten in prestatiesituaties) en sociale inadequatie (gevoelens van onzekerheid en tekortschieten in sociale contacten). Voor ouders is dit een niet herkenbaar beeld, voor ons als school ook niet direct. Toch geeft deze score wel aan dat Ans zich niet zeker voelt.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Ans ziet duidelijk waar anderen last van hebben en wat anderen nodig hebben. Hierdoor kan het zijn dat zij zichzelf soms wegcijfert en minder reageert op gedrag van anderen. Tijdens een observatiemoment in de weektaak zitten twee leerlingen te kletsen. Ans spreekt deze leerlingen er op aan en zegt dat ze haar weektaak graag af wil maken. De leerlingen stoppen. Een andere keer zoekt Ans een andere plaats, wanneer leerlingen haar afleiden. Ans spreekt mij als leerkracht er driemaal op aan dat er afgesproken was een spel te gaan doen, of ik hier nog aan gedacht heb en of het mogelijk is dit alsnog te doen.

‘Hulp vragen’: Ans geeft zelf aan dat ze hulp vraagt wanneer het nodig is, waarbij ze niet altijd vraagt naar de manier hoe ze iets het beste aan kan pakken. Tijdens de weektaakobservaties vraagt Ans een aantal keren hulp over een moeilijke rekensom aan de leerkracht. En vraagt ze op welke manier ze het beste de letters van kalligrafieren kan schrijven. Over de andere vakken heeft ze geen vragen.

‘Nee zeggen’: Ouders geven in een gesprek aan dat Ans opkomt voor zichzelf. Toch herkennen zij wel het beeld van Ans dat ze het graag een ander naar hun zin maakt en waarschijnlijk niet vaak nee zal zeggen, behalve als ze het echt niet wilt. Een onredelijk verzoek zal ze altijd weigeren, omdat ze zich goed wil gedragen, aldus ouders. Ans geeft dit zelf ook aan, hoewel ze ook aangeeft dat ze vaker nee zou willen zeggen tegen samenwerken of afspreken en meer wil doen wat ze zelf eigenlijk wil.

‘Mening geven’: Ze vindt het moeilijk om keuzes te maken, en wil het het liefst goed doen. Daarom laat ze haar mening soms achterwege. In 1 op 1 gesprekken vertelt ze deze meestal wel, waarbij ze uitvoerig uitleg geeft, zodat ze de ander zeker niet kwetst.

‘Schaamte’: Wanneer Ans iets doet waar ze van baalt of waar ze zich voor schaamt, kleurt ze rood. Ze vertelt in de klas wel eens over een gemaakte blunder en lacht dan met de anderen mee.

‘Meedoen’: Ans maakt aan haar klasgenoten duidelijk dat ze mee wil doen aan het spel. Zelf geeft ze aan dat ze hier niet naar vraagt, maar dat ze gewoon mee mag doen.

- ✓ In eerste instantie lijkt Ans een duidelijke leerling voor groep A. Tijdens een groepsgebesprek over hoe het zou zijn wanneer iedereen voor zichzelf opkomt, nee zegt wanneer ze iets niet willen, geeft Ans echter aan dat ze het gevoel heeft dat het dan een puinhoop wordt in de klas. Bij doorvragen blijkt dat Ans zelf moeite heeft met nee zeggen, omdat ze de goede sfeer in de klas wil bewaren. Ze wil dit graag leren. Om deze reden plaats ik Ans op het gebied van ‘Nee zeggen’ in de B1-groep. Op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ plaats ik haar wel in de A-groep, omdat zij heeft laten zien dat zij klasgenoten aanspreekt op hun gedrag en de leerkracht aan een belofte houdt.

Jop is een jongen uit groep 8, gediagnosticeerd ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, oftewel Aandachts-Tekort-Stoornis met Hyperactiviteit) (Lieshout, 2009). Dit schooljaar valt Jop meer op, dan voorgaande jaren. Zijn gedrag was eerder vooral onrustig, beweeglijk en er waren bepaalde momenten van flinke frustraties of emotie-uitingen. Dit jaar is de thuissituatie van Jop van invloed op zijn gevoel en gedrag. Hij zit momenteel in een heftige scheidingssituatie met de nodige psychische problemen bij ouders, en is onder behandeling van een psycholoog. Jop scoort hoog op inadequaatie op de NPV-J. Hij voelt zich onzeker en gespannen, moedeloos en faalangstig. In de Licor-lijst valt Jop uit op onderdeel 1, 2, 3, 4 en 6. Zijn onrust, zijn provocerende gedrag, het vele ruzie maken, weinig rekening houden met anderen, op een negatieve manier aandacht vragen zijn wellicht uitingen van zijn ADHD. Het kan zijn dat een lagere sociale competentie, en het ontbreken van een aantal vaardigheden in onder andere ‘Opkomen voor Jezelf’, dit gedrag versterken.

‘Reageren op gedrag van een ander’: In alle observaties en de momenten daarbuiten reageert Jop impulsief op gedrag van anderen, meestal op een kwetsende toon of met kwetsende woorden. Hij voelt zich snel achtergesteld, kan er niet tegen wanneer iets negatief of kwetsend gezegd wordt over hem, en reageert regelmatig met agressiever gedrag (dat zich uit in boze intonatie, imponerende houding, harde toon en soms fysiek ingrijpen). Zijn moeder geeft aan dat ze dit moeilijk vindt en dat het herkenbaar is, dit doet hij thuis ook naar zijn broer en anderen die hem naar zijn idee storen. Wanneer Rik door de klas praat, schreeuwt Jop door de klas: ‘Hou toch eens op sukkel’, wanneer de leerkracht hem aanspreekt op doorwerken tijdens de weektaak reageert Jop met: ‘Dan ga ik toch van die stomme rotschool af’, als Sil Jop langer aankijkt reageert Jop met een duw en zegt hij: ‘Wat moet je?’ als Bo tegen Jop zegt dat hij op moet houden, reageert Jop met twee weken lang negeren en boos gedrag dat zich uit in het geven van een duw en uitschelden. In gesprek geeft Jop aan: ‘Ze

moet mij altijd hebben, ze is alleen maar tegen mij gericht'. Een voorbeeld van een reactie van Jop is toen een medeleerlinge zijn broek omlaag wilde trekken op de speelplaats. Het is logisch dat Jop reageerde, dat hij dit niet toe wilde laten, het is erg goed dat hij voor zichzelf op wilde komen. Dat hij begon te schelden, te vloeken enorm lelijke woorden noemde, dreigde met vermoorden en hardhandig begon te duwen, ook nog bij het naar binnen komen van de leerlingen een aantal minuten later, en een herhaling van dit gedrag een aantal uren later, is helaas niet goed te keuren.

'Hulp vragen': Jop vraagt tijdens de observatiemomenten nauwelijks hulp. Hij levert zijn werk niet volledig af in en als hij iets niet snapt gaat hij naar de wc.

'Nee zeggen': Jop vindt het moeilijk om aan te geven wat hij wil, en wat hij niet wil. Zeker wanneer hem dit gevraagd wordt door een leerling waar hij bij wil horen of waar hij banger voor is. Zo is hij in de tweede maand van het schooljaar samen met een andere leerling tijdens de gymles naar de supermarkt gegaan. Achteraf gaf Jop aan dat hij hier heel veel spijt van had, maar dat hij geen nee durfde te zeggen. Bij kinderen waar hij minder tegen op ziet, reageert hij juist heel fel. Wanneer bijvoorbeeld Rik hem vraagt om mee te gaan naar het ICT-lokaal, maakt Jop hem hardhandig (met een duw en kwetsende woorden) duidelijk dat hij niet mee wil. In een gesprek geeft Jop aan dat hij vindt dat anderen maar moeten snappen als hij iets niet wil en als ze dat niet doen dat hij dan boos mag reageren.

'Mening geven': Tijdens de observatiemomenten geeft Jop vaak een mening zonder uitleg. Iets is stom of saai en in enkele gevallen leuk. Zelf geeft hij aan wel een uitleg te geven, deze is niet hoorbaar in de lessen. Hij is niet bang om zijn mening door de klas heen te roepen en vindt het ook niet erg als deze afwijkend is van de mening van anderen.

'Schaamte': Toen een klasgenoot de broek van Jop naar beneden trok, als reactie op ruw en wild gedrag van Jop, ging Jop volledig door het lint. Hij heeft Fyn geduwd en geschopt en haar in de weken hierna regelmatig boos aangekeken en uitgescholden. Zijn moeder geeft in een gesprek aan dat Jop zich zo schaamde voor wat er gebeurd is dat hij hier niet mee overweg kon.

'Meedoen': Op de NPV-J scoort hij hoog op sociale inadequatie, waarmee hij aangeeft dat hij het moeilijk vindt om contacten te maken, zich verlegen en gesloten voelt in sociale situaties. Tijdens de observatiemomenten is niet zichtbaar dat hij niet mee mag doen. Dit geeft hij in het gesprek en de vragenlijst ook aan, hij mag altijd meedoen. Tijdens de observaties valt op dat hij altijd mee doet, ongeacht of de anderen dit leuk vinden of niet. Zoals tijdens het buitenspelen, waar hij Jop later bij komt. De anderen zijn op een leuke manier aan het

voetballen. Jop komt naar buiten en roept: 'Ik doe mee!'. Een aantal leerlingen vindt dit niks en stopt zelf met het spel, Jop gaat verder met de leerlingen die wel doorgaan met voetballen.

- ✓ Omdat het voor andere leerlingen moeilijk is om om te gaan met het gedrag van Jop wanneer hij opkomt voor zichzelf op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander', omdat hij gebruik maakt van zowel fysiek als verbaal geweld, deel ik Jop in de B-2 groep in. Het zou fijn zijn wanneer Jop leert op een minder agressieve manier te reageren. Hij geeft zelf aan dat hij dit eigenlijk wel wil leren, maar geen idee heeft hoe hij dit moet doen. Op een ander moment wil hij niet eens veranderen, hij vindt dat anderen zich maar aan moeten passen. Ook het op het gebied van 'Nee zeggen' geeft Jop meestal op hardhandige wijze aan dat hij iets niet wilt, alleen in een enkel geval durft hij het niet aan te geven en heeft hij hier later spijt van. Omdat het vaker voortkomt dat Jop op een agressieve wijze nee zegt, plaats ik hem ook op dit gebied in de B-2groep.

Deze drie voorbeelden maken duidelijk op welke manier ik de leerlingen toewijs aan de drie verschillende groepen. Zoals eerder aangegeven is van alle andere leerlingen in bijlage 15 terug te vinden om welke reden zij zijn toegewezen aan een bepaalde groep. Hierbij noem ik nogmaals dat deze verdeling alleen voor dit onderzoeksverslag, het weergeven van de begin- en eindsituatie en de keuze voor in te zetten interventies relevant is en dat de leerlingen zelf niet weten in welke groepen zij zijn onderverdeeld. In de volgende paragraaf is de verdeling van de leerlingen in tabelvorm en later in een grafiek weergegeven. Deze zullen een belangrijke plaats hebben in hoofdstuk 6, waar ik de resultaten van de ingezette interventies zal bespreken. Daarnaast geeft de verdeling mij inzicht in het samenstellen van de groepjes wanneer dit nodig is voor de activiteiten, waarbij bijvoorbeeld zowel een leerling uit de A-groep als een leerling uit de B1-groep als een leerling uit de B2-groep samenwerken om gedrag aan elkaar te laten zien. Ook kan ik op deze manier de interventies zo goed mogelijk laten aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen, waarbij een leerling uit de B1-groep meer assertief mag leren reageren terwijl een leerling uit de B2-groep juist mag leren op een andere, minder agressieve manier te reageren.

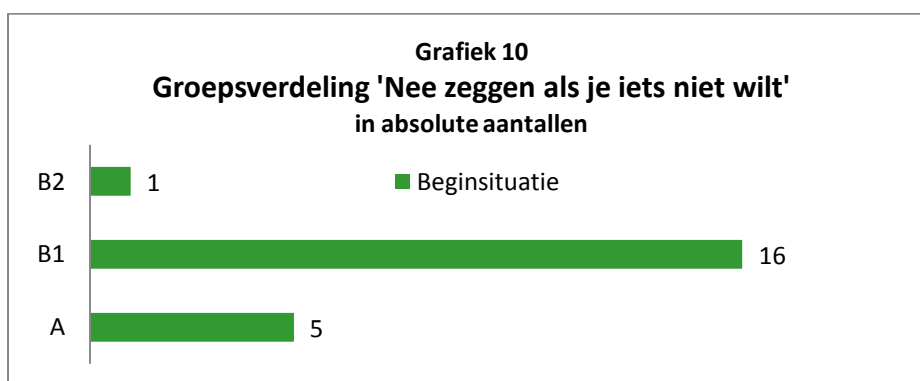
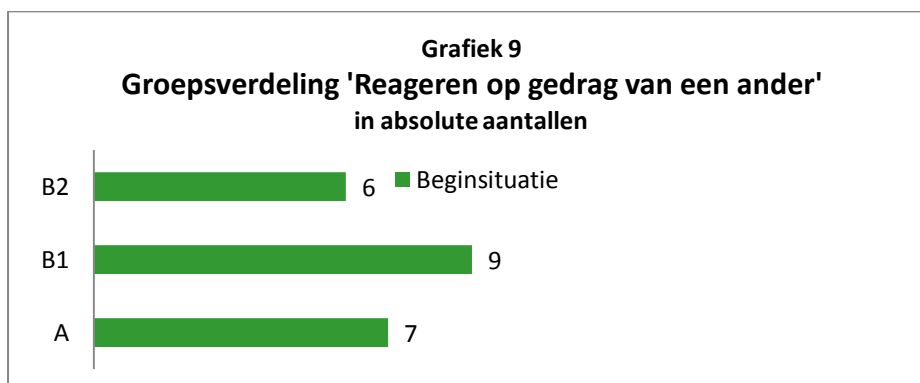
4.5.2 Overzicht verdeling leerlingen

Hieronder geef ik een overzicht van alle leerlingen binnen de drie groepen.

	A (assertief)	B1 (subassertief)	B2 (agressief)
‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet fijn vindt’	Kim Bo Lyn Sam Ank Jim Ans	Lee Tom Nik Pam Tim Els Rob Do Rik	Jos Jop Pim Sil (schuld: Fyn (wel Tim) minder fel) Jan
‘Nee zeggen’	Lyn Jan Sam Jim Fyn	Lee Do Kim Ans Jos Bo Nik Rik Pim Sil Ank Tom Tim Pam Rob Els	Jop

Tabel 1: verdeling leerlingen drie groepen, beginsituatie

In absolute aantallen ziet deze verdeling er als volgt uit, waarbij in grafiek 9 weergegeven is hoe de leerlingen verdeeld zijn over de groepen A, B1 en B2 op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ en in grafiek 10 is ditzelfde weergegeven voor de categorie ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’.



Grafiek 9 en 10 gebruik ik om aan te tonen welk effect de door mij gekozen interventies hebben, wanneer verschuiving van leerlingen over de groepen plaats vindt. In hoofdstuk 6 ga ik in op de verschillen tussen begin- en eindsituatie.

4.6 De beginsituatie op een rij

In paragraaf 4.1 is duidelijk geworden dat de leerlingen in mijn groep de samen-vaardigheden, zoals deze genoemd worden door Verstegen en Lodewijks (2009) beheersen en toepassen. Ook de vaardigheden die betrekking hebben op hun werkhouding worden door de meeste leerlingen toegepast en zorgen bij niet voldoende beheersing niet voor een nadelig effect op de groepssfeer. De vaardigheden die te maken hebben met ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), of het niet voldoende toepassen van deze vaardigheden, hebben daarentegen duidelijk invloed op de groepssfeer en behoeven aandacht, waarop de interventies gericht moeten worden. In paragraaf 4.2 wordt duidelijk dat de in hoofdstuk 2 genoemde onderzoeksmethoden leiden tot een specificatie van vaardigheden horende bij ‘Opkomen voor Jezelf’ waarop de meeste uitval aanwezig is, namelijk ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, welke centraal moeten staan in de interventies. Deze vaardigheden worden in paragraaf 4.3 verder uitgewerkt, waarbij zichtbaar wordt dat in de categorie ‘Reageren op gedrag van een ander’ vooral aandacht besteed moet worden aan onderdeel b: ‘reageren op een ongewenste aanraking/uiting’ en onderdeel d: ‘reageren wanneer een ander iets doet wat je niet leuk/fijn vindt’ met eventueel aandacht aan e: ‘reageren op een onterechte beschuldiging’. En dat in de categorie ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ alle onderdelen aandacht behoeven, waarbij onderdeel a: ‘aangeven dat je iets niet wilt’, onderdeel b: ‘nee zeggen bij een onredelijk verzoek’ en onderdeel c: ‘bij je mening blijven als je hebt aangegeven dat je iets niet wilt’ meer aandacht behoeven dan onderdeel d: ‘nee zeggen wanneer je niet over je gevoelens wilt praten’. De interventies die ik in hoofdstuk 5 beschrijf zullen aan moeten sluiten bij deze onderdelen, om de problemen in de groep zoveel mogelijk af te laten nemen en de leerlingen die ontwikkeling in sociale vaardigheden door te laten maken die het meest aansluit bij hun ontwikkelingsbehoeften. In deze paragraaf wordt tevens duidelijk dat de leerlingen sommige vaardigheden wel beheersen, alleen niet op een adequate wijze inzetten, wat van invloed kan zijn op de in te zetten interventies. Daarom wordt in paragraaf 4.4 zichtbaar hoe deze niet adequate (agressieve) wijze zich verhoudt met de subassertieve en assertieve wijze. Bij vrijwel alle onderdelen komen agressief ingezette vaardigheden voor, die de geconstateerde problemen in de groep voornamelijk beïnvloeden. Daarnaast is er sprake van veel subassertief gedrag, dat inhoudt dat de interventies zullen

moeten aansluiten op zowel subassertief gedrag dat ontwikkeld mag worden naar assertief gedrag, als agressief gedrag dat omgebogen mag worden naar assertief gedrag. In paragraaf 4.4.2 staan alle gedragingen toegelicht, welke te gebruiken zijn bij het opstellen van interventies, waarbij het gedrag van de subassertieve en agressieve groep als voorbeeld kan dienen hoe het niet moet en het gedrag van de assertieve groep als voorbeeld kan dienen hoe het ook kan. In paragraaf 4.5 is nogmaals te zien dat de meeste leerlingen over voornamelijk subassertief gedrag beschikken en een aantal leerlingen middels agressief gedrag voor zichzelf opkomt. Door met beide groepen aan het werk te gaan, wil ik proberen de zichtbare problemen voortkomend uit het agressief toepassen van de vaardigheden af te laten nemen, de leerlingen die op een agressieve wijze gedrag inzetten hun vaardigheden helpen ontwikkelen tot een adequate wijze en de leerlingen die subassertief gedrag vertonen zich te laten ontwikkelen waardoor zij op een adequate manier voor zichzelf op kunnen komen.

Het probleem dat aangepakt moet worden in mijn groep is nu duidelijk:

Bijna 1/3 deel van de leerlingen mag leren om op een meer adequate manier voor zichzelf op te komen op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ wat bestaat uit een ‘ongewenste aanraking/uiting’ en/of als ‘niet leuk of onprettig wordt ervaren’, een grote groep leerling mag leren om überhaupt te reageren op dit gedrag van een ander. De overige leerlingen kunnen zich wellicht verder ontwikkelen in deze vaardigheden en kunnen daarnaast de andere leerlingen helpen door hun gedrag als voorbeeld te geven.

Eén leerling mag leren op een meer adequate manier aan te geven dat hij iets niet wil, ruim 2/3 van de groep mag leren om op een assertieve wijze aan te geven dat zij iets niet willen, de andere leerlingen kunnen zich wellicht verder ontwikkelen en kunnen net als bij ‘Reageren’ hun klasgenoten helpen met hun adequaat ingezette assertieve gedrag. Dit betekent dat een grote groep leerlingen baat zal hebben bij interventies gericht op de betreffende sociale vaardigheden, welke volgens Meersbergen (2009a) en Golly en Sprague (2009) voor de hele groep belangrijk zijn en als basis moeten dienen, zodat alle leerlingen bezig zijn met hun sociale vaardigheden en de ontwikkeling hiervan.

In het volgende hoofdstuk ga ik in op interventies welke ik klassikaal en op gezette tijden inzet om de leerlingen te helpen in hun ontwikkeling van de betreffende sociale vaardigheden (‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’), zodat ik op een systematische en planmatige manier werk aan de sociale competentie en vaardigheden (Golly & Sprague, 2009; Hoogenkamp & Struiksma, 2003; Meersbergen 2009a, 2009b). Op deze manier realiseer ik een basisaanbod dat aansluit bij het niveau en de ontwikkeling van de leerlingen.

5. Interventies om sociale vaardigheden te vergroten

Nu de beginsituatie helder is, namelijk dat de problemen voortkomen uit het niet of op een niet adequate wijze toepassen van de vaardigheden ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ behorende bij ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), stel ik interventies op die de problemen in de groep laten afnemen, bijdragen aan de ontwikkeling van de vaardigheden van de leerlingen en daarmee de sfeer in de groep verbeteren.

In paragraaf 5.1 geef ik onderbouwd vanuit bestudeerde literatuur, eerdere ervaringen met betrekking tot andere sociale vaardigheden en de beginsituatie welke is weergegeven in hoofdstuk 4 (en voortgekomen is uit de onderzoeksmethoden beschreven in hoofdstuk 2) aan welke interventies ik zal toepassen om het probleem te verminderen en de vaardigheden te ontwikkelen. Op deze manier zorg ik voor interventies die naar mijn idee de meeste kans van slagen hebben. In paragraaf 5.2 geef ik mijn plan van aanpak kort weer, zodat eenvoudig op te zoeken is op welke manier ik in de praktijk aan de slag ga met de leerlingen. Dit is een eerste antwoord op mijn onderzoeksvraag, omdat ik hier aangeef op welke manier ik de sociale vaardigheden van de leerlingen gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’ zou kunnen vergroten. Wanneer ik deze manier vervolgens in de praktijk toets en de resultaten hiervan in hoofdstuk 6 beschrijf en analyseer, kan ik in hoofdstuk 7 conclusies trekken uit de gekozen interventies en aangeven of deze werkelijk in te zetten zijn om de sociale vaardigheden van de leerlingen te vergroten.

5.1 Onderbouwing uit theorie en praktijk

De probleemstelling is in hoofdstuk 4 helder geworden: Verschillende leerlingen komen niet, of op een niet adequate manier voor zichzelf op, in situaties waarin zij last hebben van het gedrag van een ander, of gevraagd worden iets te doen dat zij niet willen. Hierdoor ontstaan probleemsituaties in de klas, zowel externaliserend als internaliserend. Leerlingen die op elkaar vitten en mopperen en ruzies die ontstaan door de negatieve en soms kwetsende manier van aanspreken op elkaars gedrag zijn van invloed op het zichtbare probleem, leerlingen die (zich laten overhalen om) niet of nauwelijks aangeven dat zij iets niet willen voelen zich niet prettig in de klas, wat ook invloed heeft op de groepssfeer omdat deze leerlingen niet volledig zichzelf zijn. Omdat een doelgerichte basisaanpak binnen mijn klas ontbreekt en een grote groep leerlingen baat heeft bij onderwijs gericht op de betreffende sociale vaardigheden, ga ik met alle leerlingen in de groep aan de slag. Op deze manier zorg ik voor een voor alle

leerlingen bekende en vertrouwde basis waarin de regels en afspraken rondom de sociale vaardigheden duidelijk zijn. Ook maak ik gebruik van de al aanwezige vaardigheden van leerlingen welke op deze manier gekoesterd worden en ontstaat een basis waarop alle leerlingen kunnen terugpakken wanneer dit nodig is (bijvoorbeeld wanneer zij extra aandacht nodig hebben, bovenop de al aanwezige interventies) (Golly & Sprague, 2009). Wanneer na uitvoering van het plan blijkt dat bepaalde leerlingen niet voldoende of helemaal geen baat hebben gehad bij de ondernomen acties, stel ik een plan op voor deze leerlingen, aansluitend op de klassikaal ingezette interventies, waardoor zij zich alsnog met eventueel extra begeleiding kunnen ontwikkelen, zonder hierbij een uitzondering in de klas te zijn. Het basisaanbod van interventies waaruit mijn plan van aanpak bestaat, is gebaseerd op een combinatie van dramatechnieken (Manders, 2009) en enkele aspecten van Positive Behaviour Support [PBS] (Golly & Sprague, 2009), die aansluiten op de beginsituatie van mijn groep en dus alleen binnen mijn klas uitgevoerd worden. Op deze manier is het mogelijk om specifiek het effect van de door mij ingezette interventies te toetsen. Ook zorg ik er op deze manier voor dat ik niet teveel verschillende interventies in zet, zodat ik de behaalde resultaten aan de juiste interventie kan toekennen.

5.1.1 De interventies

Een van de belangrijkste interventies die aangeraden wordt door zowel Golly en Sprague (2009) als Jong en Berg (2004) is gebruik maken van positieve bekrachtigingen en complimenten om gewenst gedrag te stimuleren. Omdat deze al een belangrijke plaats hebben binnen mijn onderwijs en nog niet voldoende effect gehad lijken te hebben, is het noodzakelijk aanvullende interventies op te stellen, die gericht zijn op het aandacht schenken aan sociale vaardigheden en het aanleren van sociale vaardigheden (Golly & Sprague, 2009; Verstegen & Lodewijks, 2009).

De eerste interventie bestaat uit vier activiteiten gericht op het bespreken van de betreffende vaardigheden en het concreet maken van situaties waarin deze toegepast kunnen worden met een positief gevolg. Ik kies hiervoor omdat Jong en Berg (2004) aangeven dat bespreken en concretiseren van het onderwerp een eerste stap naar positieve verandering is. Een aantal leerlingen heeft aangegeven dat ze het gevoel hebben een ander altijd te moeten helpen, onze school heeft als uitgangspunt dat iedereen mee mag doen en dat elkaar helpen logisch is. Dit kan tot gevolg hebben dat leerlingen denken dat ze bepaalde vaardigheden niet in mogen zetten. Tijdens de vragenlijst gaf een aantal leerlingen aan dat zij zich niet bewust waren van vaardigheden, waardoor zij deze mogelijkerwijs ook niet toepassen. Ook weet ik uit eerdere

ervaringen dat in gesprek gaan over de onderwerpen eerste gedragsveranderingen teweeg kan brengen, wat bijvoorbeeld zichtbaar was tijdens een gesprek over het omgaan met spullen van jezelf en een ander eerder dit schooljaar. Na dit gesprek hebben verschillende leerlingen hun gedrag aangepast. Om deze redenen besteed ik een aantal momenten aan bespreken en concretiseren van de betreffende vaardigheden, waarbij van een aantal vaardigheden ook een voorbeeld getoond wordt middels een kort rollenspel (Manders, 2009).

De tweede interventie bestaat uit twee activiteiten welke gericht zijn op het verhogen van de betrokkenheid, door middel van een geïntegreerde activiteit waarin de vaardigheden ingezet kunnen worden en duidelijk wordt welke vaardigheden een positieve bijdrage hebben en welke tot problemen leiden en waarbij ruimte is voor begeleid inoefenen (Manders, 2009) van de eerder besproken vaardigheden. De derde interventies bestaat uit activiteit 7 t/m 9, welke gericht is op het middels dramaoefeningen oefenen en aanleren van de betreffende vaardigheden. Drama is hiervoor volgens Manders (2009) een geschikte werkvorm voor. De vierde en laatste interventies bestaat uit een afsluitende, evaluerende activiteit, waarin het beoordelen en evalueren van eigen gedrag centraal staat, waardoor een vervolgonwikkeling mogelijk is (Jong & Berg, 2004).

Interventie 1

Activiteit 1: groepsgesprek over huidige situatie en de gewenste situatie

Ik start met een activiteit waarin oriëntatie op het onderwerp ‘Opkomen voor Jezelf’, de wijze waarop de leerlingen dit toepassen en de invloed op de groepsfeer centraal staat (Kamp, 2010). In dit gesprek laat ik de leerlingen vooral beschrijven en verwoorden hoe het er uit zou zien, wanneer we de gewenste situatie voor ogen hebben, door concrete voorbeelden te laten noemen (Jong & Berg, 2004), zodat de leerlingen zich inleven en een eerste gedragsverandering kunnen gaan vertonen. Daarnaast is het voor de leerlingen op deze manier makkelijker om kleine doelen op te stellen die hen kunnen helpen de gewenste situatie te bereiken. Ik maak gebruik van momenten waarin de leerlingen opschrijven waar ze zelf aan denken en hoe ze aankijken tegen bepaalde zaken, om alle leerlingen actief te betrekken in de activiteit. Deze activiteit zorgt ervoor dat alle leerlingen weten waar aan gewerkt gaat worden. Daarnaast stimuleert deze activiteit de leerlingen die de vaardigheden al wel beheersen maar nog niet (altijd) inzetten, om dit wel te gaan doen.

Bijstelling van geplande activiteiten:

Omdat de eerste activiteit niet voldoende positieve gevoelens oplevert, besluit ik een aanpassing te maken in alle volgende activiteiten. Het onderwerp is niet concreet genoeg voor

de leerlingen, zij hebben geen beeld voor ogen bij de betreffende vaardigheden, er zijn teveel vaardigheden besproken in een korte tijd, welke niet voor alle leerlingen duidelijk zijn. De leerlingen zijn niet tot werkpunten gekomen en zien vooral een ongewenste situatie ontstaan wanneer leerlingen hun gedrag aan zouden passen. Voor mij wordt duidelijk dat leerlingen bepaalde vaardigheden als negatief beoordelen, omdat ze het idee hebben dat zij hierdoor meewerken aan een negatieve sfeer in de groep. Door deze ervaringen pas ik alle volgende activiteiten aan, hierbij is het niet relevant om de eerder ontworpen lessen nog te vermelden. Als aandachtspunten neem ik de volgende:

- Maak de activiteiten concreet, en laat ze aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen
- Neem de tijd
- Werk aan kleine onderdelen en wil niet teveel te gelijk

“Het idee is afgebakend tot één aspect van je eigen praktijk” (Ponte, 2010, p. 19).

Activiteit 2: Terugkoppeling gesprek en schaalvraag

Omdat in de voorgaande activiteit de vaardigheden niet concreet genoeg waren en het onderwerp te breed was, kader ik het onderwerp voor de leerlingen in tot de vaardigheden die voortkomen uit de beginsituatie ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’. Door de leerlingen eerst allerlei situaties te laten bedenken waarin deze vaardigheden toegepast kunnen worden, sporen zij inspiratiebronnen (Manders, 2009) aan waardoor zij beter begrijpen wat de genoemde vaardigheden inhouden en waardoor het makkelijker is om in een later stadium dramaoefeningen uit te voeren. Activiteit 2 zorgt er voor dat de leerlingen niet alleen weten wat de verschillende vaardigheden inhouden, maar ook in welke situaties deze vaardigheden toe te passen zijn, met een positief effect voor zichzelf en de klasgenoten. De leerlingen stellen met elkaar een lijst op met allerlei situaties waarin het voor komt dat ze nee mogen zeggen en waarin ze reageren op gedrag van een ander. Dit kan zoals eerder aangegeven al eerste resultaten opleveren. Deze kans is vooral aanwezig bij leerlingen die de vaardigheden wel beheersen, maar nog niet toepassen. Daarnaast wordt op deze manier voor de leerlingen duidelijk dat het inzetten van deze vaardigheden een positief effect heeft, waardoor zij gemotiveerd raken om de vaardigheden in te zetten.

Omdat in de volgende activiteiten gewerkt gaat worden met de schaalvraag (waarmee de verschillende manieren van het inzetten van de vaardigheden bekeken en ingeschaald worden en geoefend zullen gaan worden), introduceer ik deze nu al. Op deze schaalvraag proberen we

de huidige situatie in te schalen. De schaalvraag komt voort uit het oplossingsgerichte werken (Jong & Berg, 2004), waarmee ik in eerdere situatie op verschillende manieren positieve ervaringen heb gehad en waaraan de schaalvraag regelmatig een positieve bijdrage heeft geleverd. Zo heeft Pim zijn gedrag naar Rik bijgesteld, vertoont Rik geconcentreerder gedrag en is Els bezig haar faalangst te overwinnen. Ik gebruik de schaalvraag om twee redenen. Allereerst geven de leerlingen op een lijn aan waar hun gedrag zich bevindt zodat duidelijk is welke vaardigheden zij nu beheersen (Golly & Sprague, 2009). Daarnaast is op deze manier voor de leerlingen inzichtelijk te maken welke mogelijke kleine stappen te zetten zijn binnen hun gedrag en deze ook te laten ervaren, zoals dit in de eerste schoolweken ook gewerkt heeft en in bijlage 15 is beschreven.

Omdat sociale vaardigheden zowel assertief, als subassertief als agressief toegepast worden door de leerlingen, ontwerp ik een schaal die hierop aansluit. Aan de linkerkant van de lijn staat zowel het agressieve gedrag (B2-groep), als het subassertieve gedrag (B1-groep). Op deze manier laat ik zien dat in beide schalen de ideale situatie gelijk is, assertief optreden. Een voorbeeld van de schaal (bijlage 9) krijgt een centrale plaats in de klas, de leerlingen krijgen de mogelijkheid om hun eigen schaalblaadje op hun tafel te houden. Op deze manier hebben de leerlingen een extra geheugensteuntje (Golly & Sprague, 2009), welke uit ervaring goed werkt. Zo werkt Tom beter met een blaadje met het woord ‘concentratie’ op zijn tafel, voelt Els meer vertrouwen met een kaartje met de tekst ‘ik vertrouw op mezelf en ik mag fouten maken’ tijdens de toetsen, scheldt Pim met een blaadje op zijn tafel waarop het woorden schelden staat, Rob vraagt vaker hulp sinds een vraagteken op zijn tafel is geplakt. Daarnaast is het voor andere leerkrachten en ouders op deze manier zichtbaar waar in de klas aan gewerkt wordt, zodat ook zij de leerlingen kunnen begeleiden en eventueel attent maken op de leerdoelen gesteld door de leerlingen (Golly & Sprague, 2009).

Activiteit 3: concrete situaties bedenken en inschalen

Uit de eerste activiteit blijkt dat de leerlingen zich niet kunnen voorstellen in welke situaties leerlingen nee kunnen en mogen zeggen, of wanneer zij andere leerlingen aan mogen spreken op gedrag. In de tweede activiteit is dit al duidelijker geworden voor een aantal leerlingen, maar nog niet voor allemaal. Daarom besteed ik ook in deze activiteit aandacht aan het concretiseren van de verschillende situaties en gedragingen. Daarnaast is het belangrijk om rust en vooral herhaling toe te passen (Golly & Sprague, 2009), zodat gedragsveranderingen kunnen plaats vinden. Omdat in ons Daltononderwijs samenwerken een centrale plaats heeft, kies ik voor een samenwerkopdracht. Als leerkracht heb ik op deze manier ook de

mogelijkheid om in kleine groepjes situaties duidelijker te maken en maatwerk te leveren, wat aansluit bij de Daltonvisie die wij op school vormgeven.

Middels uitwisseling van het groepswork via een klassikale bespreking geef ik leerlingen de ruimte om elkaar waardering te geven en verhoog ik de betrokkenheid van de leerlingen.

Daarnaast is dit een mooi moment, om instructie te geven aan de groep. Wanneer een situatie genoemd wordt, bespreken we daarom voorbeelden van gedrag en schalen deze direct in op de schaal op het bord. De leerlingen oefenen op deze manier met het inschalen van situaties, ze ervaren dat er verschillende uitvoeringen van vaardigheden zijn en zien direct voorbeelden van gewenst en minder gewenst gedrag. Zo kunnen ze dit individueel ook beter inschalen, zodat ze aan kunnen sluiten bij hun eigen beginsituatie en een leerdoel kiezen, dat aansluit bij hun ontwikkeling. Door een aantal leerlingen hun gekozen leerdoel te laten verwoorden, ervaren andere leerlingen dat zij niet de enige zijn die hierin willen leren, horen ze voorbeelden waardoor zij zelf wellicht nog beter een leerpunt aan kunnen geven en raken ze betrokken bij elkaars leerdoelen. Dit is ook een moment van reflectie (Manders, 2009).

Jong en Berg (2004) noemen het kijken naar uitzonderingen, situaties waarin het gedrag juist al wel goed gaat als belangrijk onderdeel in de ontwikkeling van gedrag. Op deze manier wordt duidelijk in welke situaties het gedrag al wel goed toegepast wordt, worden de voordelen van het gewenste gedrag duidelijk en is het mogelijk het gedrag uit te breiden. Daarom geef ik de leerlingen voor de komende week de opdracht om te kijken naar situaties waarin zij hun vaardigheid al wel inzetten en hoe dat gaat.

Activiteit 4: drama en een eerste stap

Deze activiteit laat ik wederom beginnen met een herhaling van de verschillende besproken vaardigheden en de leerdoelen van de leerlingen, voor bewustwording van de leerdoelen en de situaties waarin ze toegepast mogen worden. In deze activiteit komen de uitzonderingen aan bod, waardoor de positieve effecten van de gekozen vaardigheden duidelijk worden en waardoor de leerlingen kunnen aansluiten bij wat ze al doen (Jong & Berg, 2004).

Verder staan dramaoefeningen op het programma, dit omdat op onze school verschillende leerstijlen en afwisseling belangrijk gevonden worden en omdat sociale vaardigheden middels dramaoefeningen aangeleerd kunnen worden (Manders, 2009). Golly en Sprague (2009) geven aan dat het verstandig is om leerlingen vaardigheden te onderwijzen in veilige afgebakende situaties, zodat zij deze vaardigheden later kunnen integreren in hun dagelijkse leven (Manders, 2009). Hierbij kies ik voor de vorm: situatieschetsen, waarin de leerlingen

verschillende ideeën kunnen uitproberen, bespreken en eventueel bijstellen (Manders, 2009). Een aantal toneelstukjes bespreken we klassikaal om ook hier een instructiemoment te creëren, waarbij we op het gedrag van de leerlingen kunnen reflecteren. Op deze manier kunnen de leerlingen verbanden leggen tussen hun eigen spelgedrag en dat van anderen en de reflectie. Hieruit kunnen ook nieuwe spelvormen ontstaan, waardoor terugblikken en vooruitkijken aan elkaar gekoppeld worden. Reflecteren op deze manier is een belangrijk onderdeel van het trainen van sociale vaardigheden middels drama (Manders, 2009).

Na het bespreken van de uitzonderingen en het spelen van verschillend gedrag, hebben de leerlingen wellicht meer zicht hoe zij een eerste stap kunnen zetten om de door hen gekozen vaardigheid te ontwikkelen. Daarom vraag ik hier naar en bespreek ik een aantal stappen klassikaal, zodat de leerlingen elkaar complimenten en tips kunnen geven en om de leerlingen deelgenoot te laten zijn in het proces, waarbij ze elkaar kunnen steunen. Het stellen van concrete kleine doelen, helpt leerlingen om stappen te zetten in hun ontwikkeling. Dit wordt niet alleen door Golly en Sprague (2009) aangegeven, maar ook door O'Connor en Seymour (2008). Ook Durrant (2007) benadrukt het belang van kijken naar een oplossing. Tijdens deze activiteit stimuleer ik het geven van tips aan elkaar waarbij ik vooral aandacht geef aan de lichaamshouding, het stemgebruik en de woordkeuze (Manders, 2010).

Interventie 2

Activiteit 5: het maken van een klassenplattegrond

Door in samenwerking een klassenplattegrond te maken, zonder tussenkomst van mij als leerkracht, wordt een situatie gecreëerd waarin de leerlingen op elkaars gedrag zullen moeten reageren en waar ze aan zullen moeten geven wat ze wel en niet willen. Deze activiteit geeft meer betekenis aan het belang van de vaardigheden en geeft mij de gelegenheid om de leerlingen en hun vaardigheden te observeren. Het is tijdens het proces een ijkpunt, waarin duidelijk wordt of de tot dit moment besproken en geoefende vaardigheden geïntegreerd zijn voor de leerlingen (Manders, 2009). Tijdens deze activiteit kan ik de vaardigheden van de leerlingen observeren.

Activiteit 6: de evaluatie van de klassenplattegrond

Omdat activiteit 5 een concreet voorbeeld heeft gegeven van het wel en niet toepassen van de verschillende vaardigheden, bespreek en evalueer ik de opdracht klassikaal. De leerlingen reflecteren op deze manier op hun eigen gedrag. De leerlingen bereiden hun vaardigheden voor door op te schrijven wat ze willen en niet willen en de gekozen leerdoelen en gewenste situatie te bespreken. Voorbeelden van door leerlingen opgeschreven voorbereidingen zijn te

zien in bijlage 16. Vervolgens werken zij nogmaals aan de plattegrond. Voor mij als leerkracht is er nu mogelijkheid om leerlingen te ondersteunen en te complimenteren op het inzetten van de verschillende vaardigheden.

Interventie 3

Activiteit 7: inoefenen van gewenst gedrag met behulp van dramaoefeningen

‘Een verstoring van het patroon leidt onvermijdelijk tot een verandering in de manier waarop ergens tegen aangekeken wordt’ (Durrant, 2007, p. 116). Daarom heb ik de leerlingen uitgedaagd contrasten neer te zetten in het uitoefenen van de verschillende vaardigheden. Hierbij heb ik gekozen voor het contrastmodel (Manders, 2009), waarbij de leerlingen aan 2 zijden van het touw ander soort gedrag spelen. De leerlingen mogen elkaar feedback geven. Bij deze oefening gaat het vooral om lichaamshouding, mimiek, bewegingen, stemgebruik en eventueel woordkeuze (Manders, 2010).

Activiteit 8: de schaal oefeningen

Omdat in het contrastmodel uitgegaan wordt van twee uitersten, en gedragsverandering makkelijker plaatsvindt wanneer leerlingen kleine veranderingen toepassen (Durrant, 2007; Jong en Berg, 2004), werk ik ook met schaal oefeningen zoals Manders (2009) aanraadt. Alle leerlingen krijgen op deze manier eenzelfde beeld van gewenst en minder gewenst gedrag. Daarnaast sluit deze activiteit aan bij het verwoorden en inzetten van kleine stappen, die de gedragsverandering bij de leerlingen teweeg kan brengen. Om de leerlingen zoveel mogelijk eigen inbreng te geven, en de leerlingen uit te dagen gedrag te evalueren en in te schalen, laat ik de leerlingen de verschillende vaardigheden op een levensgrote lijn plaatsen, welke zichtbaar is door een touw met knopen op de grond. Hierbij daag ik de leerlingen uit om duidelijke verschillen in stemgebruik en woordkeuze plaats te laten vinden, alsook in lichaamshouding (Manders, 2010).

Activiteit 9: schaal oefeningen

Gezien de ervaringen van activiteit 8, waarbij niet alle leerlingen actief zijn en de opdracht niet uitgevoerd wordt zoals in eerste instantie gepland, voeg ik deze activiteit tijdens het proces toe. De leerlingen lopen met elkaar over de gehele schaal, zodat ze alle verschillende stappen ervaren en beter bij hun eigen vaardigheid aansluiten.

Interventie 4

Activiteit 10: evaluatie

Na afloop van alle activiteiten evalueren de leerlingen op hun vaardigheden, waardoor zij zelf

zien welke ontwikkeling zij doorgemaakt hebben. Hierbij vraag ik de leerlingen niet alleen om de situatie opnieuw in te schalen (Jong & Berg, 2004), maar ook om aan te geven wat hen geholpen heeft om hier te komen. Hierdoor raken ze minder afhankelijk van de leerkracht. Daarnaast reflecteren zij op hun handelen, waardoor ze hun doen en laten na afloop van de activiteiten terughalen uit het geheugen en hier een reactie aan verbinden. Deze evaluatie heeft naast spreken en luisteren ook een visueel karakter, door het weergeven van de ontwikkeling op een schaal.

5.2 Beschrijving plan

Ik volsta hier met een korte weergave van de activiteiten. In bijlage 17 is de volledige lesbeschrijving te vinden.

Interventie 1

Activiteit 1: groepsgesprek huidige situatie en gewenste situatie

Een kringgesprek over omgaan met jezelf waarin Omgaan met Jezelf duidelijk wordt en gekeken wordt naar de situatie nu en de gewenste situatie.

Activiteit 2: terugkoppeling gesprek en schaalvraag

Een gesprek en oefeningen gericht op het afbakenen van vaardigheden en het concreet maken van situaties waarin de vaardigheden kunnen worden toegepast, aangevuld met de uitleg van de schaalvragen.

Activiteit 3: concrete situaties bedenken en inschalen

In groepjes situaties laten bedenken en klassikaal bespreken, waarbij aandacht voor mogelijke vaardigheden en het inschalen van de gedragingen.

Activiteit 4: drama en eerste stap

Bespreken uitzonderingen, situaties laten bedenken, situatieschetsen spelen en vanuit hier een eerste stap aan laten geven.

Interventie 2

Activiteit 5: klassenplattegrond

De leerlingen maken zelf een klassenplattegrond, waarbij ze rekening houden met wat ze willen en niet willen.

Activiteit 6: evaluatie activiteit 5

Evaluatie van proces, terugkoppelen vaardigheden en leerdoelen, afspraken maken en nogmaals een plattegrond maken.

Interventie 3

Activiteit 7: inoefenen van gewenst gedrag met behulp van dramaoefeningen

Contrastmodel gericht op ‘Nee zeggen’.

Activiteit 8: dramaoefeningen schaalvraag

De leerlingen schalen middels toneelspel verschillende vaardigheden in, in vooraf gemaakte bewuste groepjes. Hierop wordt klassikaal gereflecteerd.

Activiteit 9: dramaoefeningen schaalvraag

Zoals activiteit 8, met kleine bijstelling, de leerlingen laten allemaal op iedere schaal de vaardigheden zien, in oplopende volgorde.

Interventie 4

Activiteit 10: reflecteren en evaluatie

De leerlingen bekijken hun vaardigheden en schalen deze opnieuw in. Daarnaast geven ze aan welke stappen zij gezet hebben en hoe ze deze stappen gezet hebben.

5.3 Afsluiting gekozen interventies

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden welke interventies en activiteiten ik heb ingezet om de sociale vaardigheden van de leerlingen, gerelateerd aan de beginsituatie beschreven in hoofdstuk 4, te vergroten. Om te kijken of deze interventies en activiteiten werkelijk van invloed zijn op de ontwikkeling van sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ van de leerlingen in de groep, en of de problemen in de groep zijn afgenomen, is het noodzakelijk om de vaardigheden van de leerlingen nogmaals in kaart te brengen. In het volgende hoofdstuk geef ik de gegevens die voortkomen uit de onderzoeksmethoden beschreven in paragraaf 2.4 zowel kwalitatief als kwantitatief weer, om een vergelijking met de beginsituatie te maken. Omdat voor mijn onderzoek relevant is welke verschillen tussen begin- en eindsituatie aanwezig zijn, en het minder relevant is om alleen de eindsituatie weer te geven, zet ik de gegevens van de begin- en eindsituatie waar mogelijk naast elkaar. Zoals in hoofdstuk 2 aangegeven is het nodig om deze verschillen eerst te analyseren, alvorens hier conclusies aan te verbinden. In het volgende hoofdstuk ga ik hier op in.

6. Datapresentatie, -analyse en -interpretatie

Voordat het mogelijk is om te bepalen of de door mij ingezette interventies van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden gerelateerd aan ‘Opkomen voor Jezelf’, gericht op ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, is het nodig om te kijken of er gedragsveranderingen hebben plaatsgevonden. Omdat gedrag afhankelijk is van de context waarin deze wordt toegepast, zijn gedragsveranderingen moeilijk meetbaar (Manders, 2009), daarom is het nodig om de situatie voordat de interventies zijn ingezet zoveel mogelijk hetzelfde te laten zijn met de situatie na het inzetten van de interventies, waardoor het mogelijk is veranderingen in beeld te brengen, waarbij het nodig is om de methoden na afloop van de ingezette interventies zoveel mogelijk hetzelfde te houden als die van de beginsituatie. In paragraaf 6.1 geef ik een overzicht van de kwalitatieve gegevens, welke bestaan uit een samenvatting van de in paragraaf 2.4 genoemde onderzoeksmethoden, voor zowel de hele groep als de leerlingen individueel. Hierbij geef ik meteen aan wat deze gegevens naar mijn idee betekenen en welk verband ze hebben met de ingezette interventies. Ook beschrijf ik in deze paragraaf welke veranderingen de leerlingen zelf hebben ervaren vanaf het begin van de interventies. Verschillende leerlingen zijn in staat hier een eerlijk en duidelijk beeld over te geven, wat te gebruiken is om de effecten van de interventies in kaart te brengen. In paragraaf 6.2 zet ik de kwalitatieve gegevens beschreven in paragraaf 6.1 om in kwantitatieve gegevens. Hierdoor is het mogelijk de gegevens middels grafieken te vergelijken met de beginsituatie. Zowel de begin- als eindsituatie wordt weergegeven in de grafieken in deze paragraaf, waarbij ik de overeenkomsten en verschillen tussen deze gegevens analyseer en waardoor duidelijk wordt hoe de eindsituatie zich verhoudt met de beginsituatie. Op deze manier is het mogelijk om effecten van de ingezette interventies in kaart te brengen en vervolgens conclusies te trekken over de invloed van de interventies op de ontwikkeling van de leerlingen.

6.1 Weergave en analyse van de kwalitatieve resultaten

6.1.1 Dagboek

Om bij te houden welke leerlingen bepaalde vaardigheden toepassen tijdens de activiteiten en op korte termijn in integrale situaties na de activiteiten, houd ik een dagboek bij waarin informatie voortkomend uit de ingezette observatiemethoden tijdens en tussen de activiteiten door is weergegeven. Deze heb ik toegevoegd in bijlage 18. Na de eerste activiteit zijn er nauwelijks zichtbare verschillen in gedrag merkbaar. Na de 2^e activiteit passen zes leerlingen

uit de A-groep hun vaardigheden intensiever toe en drie leerlingen uit de B2-groep zijn minder fel in hun reacties naar anderen. Na de 3^e activiteit geven zes leerlingen aan vaker nee te zeggen en vijf leerlingen uit de B1-groep spreken leerlingen aan op gedrag wat zij niet fijn vinden, wat zij hiervoor niet deden. Hieruit maak ik op dat het bespreken van de verschillende vaardigheden en situaties waarin deze mogen worden toegepast voor een aantal leerlingen effect heeft. Een aantal leerlingen past bepaalde vaardigheden direct na de tweede interventie (sociale vaardigheden in de oefensituatie) in integrale situaties toe, terwijl andere leerlingen alleen tijdens de begeleide oefensituaties ontwikkeling laten zien in de vaardigheden en een enkele leerling tijdens deze interventie geen ontwikkeling laat zien. De motivatie van verschillende leerlingen om hun vaardigheden in te gaan zetten verhoogt na activiteit 6. Uit dit alles is op te maken dat deze interventie voor een aantal leerlingen zinvol is en een gewenst effect heeft bereikt en voor een aantal leerlingen de motivatie verhoogd heeft, terwijl deze voor anderen minder effect lijkt te hebben. Een aantal leerlingen geeft duidelijk aan waar hun leerpunten liggen, anderen hebben hier meer moeite mee, wat inhoudt dat het bespreken van leerpunten een zinvolle, maar voor sommige leerlingen ook lastige activiteit is. Na de zevende activiteit spreken vier leerlingen hun klasgenoot voor het eerst aan op storend gedrag, twee leerlingen zijn minder fel, vier leerlingen geven met een duidelijke verandering in hun houding aan dat zij iets niet willen of last hebben van gedrag van een ander. Tijdens activiteit acht passen verschillende leerlingen hun houding aan bij klassikaal inschalen van reacties. Buiten de activiteiten om worden de verschillende geleerde vaardigheden steeds meer zichtbaar, ook bij leerlingen die na de eerste twee interventies nauwelijks vooruitgang lieten zien. Het contrastmodel en eventueel de schaal oefening kunnen de reden zijn voor deze verandering, omdat de leerlingen de vaardigheden hier kunnen oefenen, uitproberen en zelf verschil kunnen ervaren. Een aantal leerlingen past hun vaardigheden nog niet, of niet voldoende toe. Het kan zijn dat zij meer begeleiding nodig hebben, dat activiteit 8 en 9 niet aansluiten bij de zelfstandigheid van deze leerlingen, dat ik als leerkracht niet voldoende in staat was de leerlingen te begeleiden of doordat er tijdens deze les veel ruis is ontstaan. De leerlingen wijten hun ontwikkeling voornamelijk aan activiteit 7. In deze paragraaf wordt duidelijk welke gedragsveranderingen plaatsvinden na de verschillende activiteiten. In de volgende paragrafen wordt duidelijk op welke manier de vaardigheden van de leerlingen ingezet worden, voortkomend uit alle onderzoeksmethoden genoemd in hoofdstuk 2.4.

6.1.2 Algemene schets van de vaardigheden in groep 7/8

In deze paragraaf geef ik een beschrijving van het groepsbeeld na afloop van de ingezette interventies, welke voort is gekomen uit de onderzoeksmethoden observeren en bevragen, welke te vergelijken is met de beschrijving van het groepsbeeld in hoofdstuk 4, dus voordat de interventies zijn ingezet. Op deze manier is het mogelijk de gegevens te vergelijken en eerste voorzichtige conclusies te formuleren over de invloed van de ingezette interventies.

Wanneer leerlingen elkaar na de periode van zes weken waarin de interventies hebben plaatsgevonden, aanspreken op hun gedrag wordt regelmatig een positieve toon gebruikt en is een reden te horen. Af en toe wordt een agressieve wijze van reageren toegepast, in gesprekken met leerlingen over deze reacties geven zij aan dat ze ook op een andere manier hadden kunnen reageren, ze benoemen de manier concreet en kunnen deze in de oefensituatie op een assertieve manier inzetten. Heel af en toe wordt door de klas geroepen als reactie op gedrag van een ander. Ik word als leerkracht door een aantal leerlingen, die eerder niet kwamen, ingeschakeld wanneer gedrag als storend wordt ervaren en door leerlingen die dit eerst wel deden nauwelijks meer omdat zij hun klasgenoot zelf aanspreken. Er komt zelden een ouder in de klas om aan te geven dat hun kind ergens mee zit. Vijf ouders hebben aangegeven dat de sfeer in de groep veranderd is, waarbij zij aangeven dat andere leerlingen hun gedrag hebben aangepast en na gesprek met de ouders duidelijk wordt dat hun kind ook veranderd is en bijvoorbeeld eerder aangeeft ergens last van te hebben. Ik heb in twee weken tijd slechts één keer een dreigement gehoord. Er worden verschillende stoptekens gegeven door de leerlingen en hun klasgenoten reageren hier meestal op door te stoppen met hun gedrag. In een enkel geval is tussenkomst van mij als leerkracht nodig. Er vinden nauwelijks conflicten plaats die niet opgelost lijken te worden. Af en toe knalt het flink tussen twee jongens, dit is vervolgens goed uit te praten onder begeleiding van mij als leerkracht.

Wanneer de leerlingen uitgenodigd worden om aan te geven wat ze minder fijn vinden, wordt er volop geantwoord. De meeste leerlingen doen dit op een positieve toon. Jan, Jop, Ans en Bo leveren ook ongevraagd kritiek en stellen kritische vragen aan de leerkracht, vaak op een kwetsende toon. Rik geeft onder begeleiding van mij als leerkracht aan dat hij last heeft van het gedrag van zijn klasgenoten, eerder gaf hij niet aan dat hij hier last van had, maar had hij dit wel. Zijn klasgenoten reageren nu soms met positiever gedrag, hoewel dit gedrag nog steeds niet bijdraagt aan een veilige omgeving voor Rik. Verschillende leerlingen zeggen nee tegen hun klasgenoot, wanneer deze vraagt om samen te werken of af te spreken. Voor veel leerlingen is de weektaak vaker af. Bij het nee zeggen wordt meestal een reden gegeven. Een

enkele leerling geeft dit niet aan en heeft hier later spijt van. Sommige leerlingen vinden het vervelend dat zij nu minder af kunnen spreken omdat anderen niet willen. Verschillende leerlingen en ouders zijn blij dat de leerlingen nu meer doen wat ze echt willen. Sommige leerlingen geven achteraf aan dat zij nee hadden kunnen zeggen, maar hier niet aan dachten of het niet durfden. De moeders van Jos, Jop en Pim geven aan dat hun kind(eren) nog steeds in de verleiding komt om iets te doen wat zij niet willen. Een aantal weken na de activiteiten lijken sommige leerlingen terug te vallen, Sil vecht bijvoorbeeld met een leerling uit een andere groep, Fyn wordt feller en negatiever in haar reacties, Jop raakt in conflict met Jan omdat deze iets deed waar Jop last van had (het is niet duidelijk wat), Pim scheldt wanneer hij aangesproken wordt op gedrag. De meeste leerlingen passen de eerder genoemde vaardigheden echter nog steeds toe.

Wanneer ik dit groepsbeeld vergelijk met het groepsbeeld in de beginsituatie in hoofdstuk 4.1.1 valt op dat de sfeer in de klas positiever is geworden. Er zijn duidelijk minder ouders die met opmerkingen komen, de toon van de leerlingen die elkaar aanspreken is positiever, het aantal negatieve opmerkingen is duidelijk afgenomen, meerdere leerlingen hebben hun weektaak af (zij geven zelf aan dat ze minder vaak anderen uitleg geven), het komt minder voor dat een leerling in tranen aangeeft iets niet te willen, leerlingen die aangesproken worden op hun gedrag stellen hun gedrag vaker bij, leerlingen die alsnog op een vervelende manier reageren geven in een gesprek aan dat zij weten hoe ze op een andere manier hadden kunnen reageren, leerlingen geven aan dat zij eerder nee zeggen en alleen afspreken met wie ze echt willen. Daarnaast zijn er nog steeds leerlingen die af en toe negatief reageren, fysiek ingrijpen wanneer er nog niets gezegd is, leerlingen die kritiek leveren op gedrag van een leerkracht op een negatieve manier. Uit de positieve veranderingen maak ik op dat de ingezette interventies een positieve invloed hebben gehad op de sfeer in de groep. Op langer termijn vallen een paar leerlingen terug in oud gedrag, waaruit ik afleid dat het belangrijk is om aandacht te blijven geven aan de vaardigheden, of deze leerlingen iets langer te begeleiden zodat de gedragsveranderingen door kunnen zetten. In de volgende paragraaf ga ik in op de individuele vaardigheden van de leerlingen, welke naast dit groepsbeeld nodig zijn om te kijken welke veranderingen er hebben plaatsgevonden.

6.1.3 Kwalitatieve weergave per leerling

In deze paragraaf geef ik een samenvatting van de uitkomsten van de in paragraaf 2.4 genoemde onderzoeksmethoden, waarmee de wijze waarop de leerlingen de vaardigheden met betrekking tot 'Reageren op gedrag van een ander' en 'Nee zeggen als je iets niet wilt'

inzetten duidelijk wordt. In deze kwalitatieve weergave maak ik direct een vergelijking met de beginsituatie, zodat duidelijk wordt welke verschillen zichtbaar zijn. Deze samenvatting van de genoemde onderzoeksmethoden geef ik kwantitatief weer op de overzichtslijst in bijlage 19, waarop alle relevante vaardigheden, gezien alle observaties en gesprekken, die door de leerlingen nog niet (voldoende) beheerst worden, aangegeven kunnen worden, waarbij wederom onderscheid wordt gemaakt tussen subassertief en agressief gedrag. De grafieken in paragraaf 6.2 zijn gebaseerd op de gegevens die hieruit voortkomen.

Net als in hoofdstuk 4 volsta ik in dit hoofdstuk met een beschrijving van één leerling, waarmee ik duidelijk maak op welke manier de beschrijvingen opgebouwd zijn en hoe deze gebruikt worden om conclusies uit te trekken. Hiervoor gebruik ik wederom de beschrijving van Tim (paragraaf 4.2.1), alleen nu in na afloop van de ingezette interventies, waardoor het onderzoeksverslag leesbaar blijft. Voor de overige beschrijvingen verwijs ik naar bijlage 20.

Tim geeft op de schaalvraag aan dat hij op alle gebieden vooruit is gegaan. Hij benoemt dit zelf als: 'Ik zeg dingen duidelijk'. Uit observaties kan ik deze ontwikkeling bevestigen. Tim vertelt duidelijker wat hij vindt en wat hij wil en reageert duidelijker naar andere leerlingen. Het valt op dat hij meer woorden gebruikt en harder praat (in tegenstelling tot zijn eerdere fluisteren, of enkel denken van de woorden). Ook in de vragenlijsten laat hij een stijging zien op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' van 51 naar 55 punten, waarbij hij vooral het gevoel heeft dat hij anderen nu (ook op een later tijdstip) aan durft te spreken en aanspreekt op gedrag wat hij niet fijn vindt. Dit zie ik ook terug in de observaties. Tim heeft in één week tijd 3x een leerling aangesproken op gedrag, na de laatste ingezette interventie. In de Licor-lijst valt op dat Tim een grote ontwikkeling heeft doorgemaakt op het gebied van teruggetrokkenheid. Hij is meer aanwezig en komt eerder voor zichzelf op. In het begin gaf Tim vaak onhoorbaar aan dat hij het gedrag van de ander niet fijn vindt. Nu zegt hij dit duidelijker en in sommige gevallen wanneer een ander echt vervelend doet, komt hij voor zichzelf op door terug te slaan. Dit is geen fijne reactie voor de groepssfeer, het heeft er wel voor gezorgd dat de leerlingen nu anders met Tim omgaan. Tijdens de oefenactiviteiten vindt hij het moeilijk de agressieve wijze te spelen, hij probeert deze wel telkens, wanneer hij daar een mogelijkheid toe krijgt. Ook in het 'Nee zeggen' lijkt Tim zich ontwikkeld te hebben, hij gaf het eerder wel aan, maar meestal op een dusdanige manier dat het voor de medeleerlingen niet duidelijk was. Nu gebruikt hij woorden en geeft hij in sommige gevallen zelfs een reden. Zo geeft hij tijdens de observatie in het speelkwartier aan zijn klasgenoten aan dat hij niet mee wil doen aan het ruwe spel en liever een ander spel gaat spelen. Zijn moeder geeft aan dat hij

minder vaak aangeeft dat hij spijt heeft van het afspreken met een klasgenoot. Of dit komt omdat hij nu eerder nee zegt, of dat hij beter in zijn vel zit, is voor moeder niet duidelijk. Wanneer hij nee zegt, zegt hij dit duidelijk en vraagt hij in sommige gevallen zelfs of de ander gehoord heeft wat hij gezegd heeft, zoals tijdens de observatie van de weektaak waarin Pim hem vraagt om samen aan de taaltoets te werken, Tim zegt nee, maar Pim pakt zijn spullen en komt bij Tim zitten. Tim vraagt aan Pim: ‘Ik heb het idee dat ik net ‘nee’ zei, heb jij dat gehoord? Of zei ik dit misschien te zachtjes?’.

Zoals ook in hoofdstuk 4.2.1 uitgelegd, verwerk ik de hierboven beschreven gegevens, samen met de gegevens van de eindsituatie die beschreven zijn in de leerling beschrijvingen in bijlage 20, in de overzichtslijst opgesteld vanuit de leerlijn ‘Sociaal gedrag’ subdoel ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), waarvan de ingevulde versie is opgenomen in bijlage 21. Wanneer uit de combinatie van observaties, gesprekken en dossiers blijkt dat de leerling, zoals in dit geval Tim, de vaardigheden niet (voldoende) of niet adequaat toepast, is er sprake van uitval en is deze dus aangegeven op de lijst. De overzichtslijst is wederom weergegeven in grafieken, welke in de volgende paragrafen worden weergegeven en toegelicht. Op deze manier is het mogelijk om alle relevante gegevens van iedere individuele leerling voortkomend uit de verschillende onderzoeksmethoden beschreven in hoofdstuk 2.4, naast elkaar te leggen en op een overzichtelijke manier met elkaar te vergelijken. Een vergelijking is nodig om conclusies te kunnen trekken over de ontwikkeling van de sociale vaardigheden gericht op ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, en daarbij een verband te leggen met de ingezette interventies.

6.1.4 Veranderingen groepssfeer, door leerlingen aangegeven

Alvorens de gegevens uit de vorige paragraaf en bijlage 20 en 21 kwantitatief weer te geven, geef ik eerst een beschrijving van de veranderingen die door de leerlingen worden aangegeven na afloop van de ingezette interventies. De leerlingen hebben namelijk zelf aangegeven dat zij een probleem ervoeren in de omgang met elkaar en verschillende leerlingen hebben al eerder dit schooljaar laten zien dat zij heel goed kunnen aangeven welke sfeer in de groep aanwezig is en hoe deze verschilt met een eerdere groepssfeer. De veranderingen aangegeven door leerlingen in verschillende gesprekken na afloop van de derde interventie, zijn hieronder beschreven. Hierbij is hen gevraagd hoe de sfeer nu is en wat naar hun idee veranderd is sinds de activiteiten rondom ‘Opkomen voor Jezelf’.

Rob geeft aan dat er minder gekat wordt in de klas en eerder wordt aangegeven dat iemand op mag houden met het gedrag, dit op een positieve manier. Tom vindt de sfeer in de klas

positiever en vindt dat er minder leerlingen boos doen naar elkaar. Lee geeft aan dat er niks is veranderd in de groep. Jan ziet geen veranderingen, alleen dat negatief gedrag eerder afgekapt wordt. Kim vindt het gezellig in de groep, er wordt minder fel gereageerd en er wordt eerder geluisterd wanneer je iemand aanspreekt. Jos geeft in het gesprek aan, dat de lessen zeer zinvol zijn geweest voor hem zelf en voor andere leerlingen. Nik geeft aan dat er minder gepest wordt in de klas, leerlingen zijn hierin veranderd, ze reageren rustiger en minder vervelend naar elkaar en komen beter voor zichzelf op. De klas lijkt naar Anks idee rustiger geworden te zijn. Tim geeft aan dat de leerlingen in de klas aardiger naar elkaar zijn geworden. Do geeft aan dat er minder tegen elkaar gescholden wordt. Ans geeft aan dat er vaker nee gezegd wordt met een positief effect op de groepssfeer. Ze heeft het idee dat meerdere leerlingen beter voor zichzelf opkomen, het is gezelliger in de klas. Rik vindt het fijn dat er over gevoelens wordt gepraat, zodat andere leerlingen ook weten hoe iedereen denkt en waarom iemand zo reageert. Hij geeft aan dat Pim en Jos hem op een fijnere manier aanspreken op zijn gedrag en Fyn heel soms. Pam en Sil zeggen nu ook tegen Rik wanneer ze last van hem hebben, zodat hij zijn gedrag kan aanpassen. Bo reageert wel zenuwachtig, maar zegt het wel netjes nu, aldus Rik. Jan en Jop zijn hier niet in veranderd naar Riks zeggen. Riks gedrag zelf is veranderd, hij reageert sneller op het aanspreken van andere leerlingen, hij vertoont meer gewenst gedrag. Pam geeft aan dat er minder gekat wordt en haar klasgenoten eerlijker zijn. Wel vindt ze het vervelend hoe Jop, Pim en Sil alleen maar op Rik reageren en letten. Els vindt dat er meer straf gegeven wordt door de leerkracht(en) (of dit direct te maken heeft met het onderzoek, is niet duidelijk). Er wordt minder ruzie gemaakt en minder gescholden. Het lijkt volgens haar alsof leerlingen eerlijker zijn en vaker nee zeggen. Fyn vindt dat door het groepsgesprek de leerlingen beter met elkaar omgaan en dat veel leerlingen aardiger zijn geworden. Twaalf leerlingen geven aan dat de groepssfeer verbeterd is, twee leerlingen geven aan dat deze verminderd is en twee leerlingen geven aan dat de groepssfeer niet veranderd is. De overige leerlingen spreken hun mening niet uit. Uit deze resultaten kan ik opmaken dat het schenken van aandacht aan de genoemde vaardigheden, in combinatie met het oefenen middels drama-activiteiten, een positief effect heeft op de groepssfeer.

6.1.5 Terugblik analyse kwalitatieve gegevens

Wanneer ik kijk naar de kwalitatieve gegevens, wordt duidelijk dat verschillende leerlingen gedurende de activiteiten ontwikkelingen hebben doorgemaakt op het gebied van zowel 'Reageren op gedrag van een ander', als 'Nee zeggen'. In bijlage 18, dagboek tijdens de activiteiten, valt op dat een aantal leerlingen hun vaardigheden vaker inzet en dat de houding

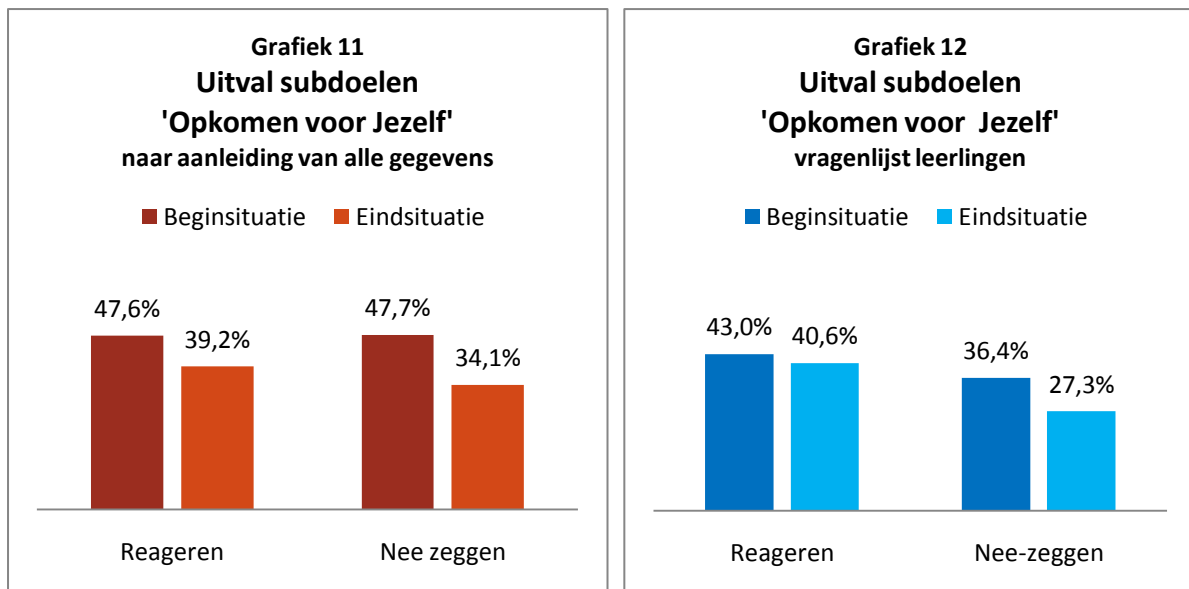
van een aantal leerlingen na de dramaoefeningen is aangepast. In de algemene schets van de vaardigheden in groep 7/8 valt op dat er minder sprake is van probleemgedrag, er op een positievere manier gereageerd wordt op elkaar en dat ouders minder vaak de klas inkomen omdat hun kind in conflict is gekomen met zichzelf of een ander. De leerlingen geven een vooruitgang in de groepssfeer zelf ook aan in hun beschrijving van de veranderingen, welke beschreven staan in paragraaf 6.1.4. Hieruit kan ik concluderen dat na de periode van zes weken waarin de interventies hebben plaatsgevonden de groepssfeer verbeterd is en een aantal vaardigheden is toegenomen. In de leerling beschrijvingen, welke volledig in bijlage 20 zijn terug te vinden, valt op dat een aantal leerlingen hun vaardigheden positief heeft ontwikkeld, terwijl andere leerlingen nauwelijks vooruitgang hebben doorgemaakt. Ook is een groot verschil zichtbaar tussen de dramaoefeningen tijdens de activiteiten en geïntegreerde situaties, waaruit op te maken is dat de leerlingen hun gedrag onder begeleiding en wanneer hier aandacht aan besteed wordt, makkelijker kunnen aanpassen, dan wanneer hun aandacht hier niet volledig op is gericht. Deze genoemde ontwikkelingen geven niet aan of de leerlingen de vaardigheden inmiddels beheersen, of dat zij vaardigheden aan het ontwikkelen zijn die zij nog niet volledig beheersen. In de volgende paragrafen ga ik in op de ontwikkelingen die zichtbaar worden uit de kwantitatieve gegevens waarbij alleen wordt aangegeven of de leerlingen hun vaardigheden wel of niet ruim voldoende inzetten, waardoor duidelijk wordt wat de exacte invloed van de interventies is. Daarnaast wordt middels de kwantitatieve weergave duidelijk welke specifieke vaardigheden zijn toe- of afgenomen, zodat de invloed van de interventies, gekoppeld aan de specifieke vaardigheden, in beeld te brengen is.

6.2 Weergave en analyse kwantitatieve resultaten

In deze paragraaf zijn alle kwalitatieve gegevens die beschreven zijn in het dagboek, bijlage 18, het groepsbeeld en de individuele beschrijving, beschreven in paragraaf 6.1.2 en paragraaf 6.1.3 en de leerling beschrijvingen (bijlage 20) omgezet op de overzichtslijst, welke terug te vinden is in bijlage 21. De kruisjes die hier aangegeven zijn, betekenen dat er sprake is van uitval op deze vaardigheid. Alle uitval is in de volgende paragrafen in grafieken verwerkt en is in deze grafieken naast de in hoofdstuk 4 aangegeven beginsituatie weergegeven. Hierdoor is het mogelijk om de eindgegevens direct te vergelijken met de beginsituaties, waardoor een analyse van de grafieken makkelijker te geven is. Bij iedere grafiek zal ik een toelichting geven op de gegevens en de verschillen tussen de gegevens voortkomend uit de beginsituatie en die van de eindsituatie en welke betekenis deze gegevens hebben voor het geven van een antwoord op mijn onderzoeksvraag.

6.2.1 Uitval ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen’

In de kwalitatieve gegevens is opgevallen dat de sfeer in de klas positief veranderd is en verschillende vaardigheden op een meer adequate en vaak ook meer assertieve manier worden ingezet. In deze paragraaf wordt duidelijk of deze verandering in de groepssfeer ook terug te zien is in de kwantitatieve gegevens, waarin aangegeven is of de leerlingen de vaardigheden wel of niet beheersen. In grafiek 11 is af te lezen welke uitval bij de vaardigheden met betrekking tot ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen’ aanwezig is, in zowel begin- als eindsituatie, naar aanleiding van alle kwalitatieve gegevens die genoemd zijn in de voorgaande paragraaf en bijbehorende bijlagen. In grafiek 12 wordt zichtbaar welke uitval door de leerlingen zelf aangegeven wordt in de vragenlijst, waarbij een score van 1, 2 en 3 tot uitval gerekend wordt.



In grafiek 11 is een afname zichtbaar op beide categorieën, waarop de interventies gericht waren. De afname van 13,6% die zichtbaar is in grafiek 11 bij ‘Nee zeggen’ is groter dan die van ‘Reageren op gedrag van een ander’ (8,4%). Dit kan voortkomen uit het feit dat bij ‘Nee zeggen’ een kleiner aantal vaardigheden meegenomen wordt, waardoor één leerling meer invloed uitoefent op de totale grafiek. Gezien het feit dat vele leerlingen zich zekerder voelen op het gebied van ‘Nee zeggen’, wat terug te vinden is in de kwalitatieve weergave, ga ik er vanuit dat er wel degelijk een afname van uitval bij meerdere leerlingen is op dit gebied. In grafiek 12 is een zichtbare afname in uitval te zien, door de leerlingen zelf aangegeven, waaruit blijkt dat de leerlingen zelf het idee hebben dat ze steeds vaker aangeven dat ze nee zeggen. Daarnaast kan de kleinere afname op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ veroorzaakt worden doordat de leerlingen hun leerdoel vooral op ‘Nee zeggen’ hebben

gericht of doordat het contrastmodel alleen is ingezet gericht op de vaardigheid ‘Nee zeggen’. Alvorens een conclusies te trekken op het gebied van ‘Nee zeggen’ ga ik in paragraaf 6.2.3 in op de verschillende onderdelen van de categorieën. Door de gegevens nauwkeurig te bekijken en een analyse te maken voorkom ik een overhaaste conclusie. Grafiek 12 geeft een kleinere afname in uitval weer op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’, dan grafiek 11, wat voort kan komen uit bewustwording van de leerlingen op hun ingezette vaardigheden, zoals bij een aantal leerling beschrijvingen terug te vinden is. Zo dacht Bo bijvoorbeeld dat ze adequaat reageerde en is zij zich er van bewust geworden dat haar reacties soms erg fel waren. Ook kan deze lichte afname in uitval veroorzaakt worden doordat de leerlingen bepaalde vaardigheden niet meer toepassen, bijvoorbeeld ‘weglopen wanneer een ander gedrag vertoon dat onprettig is’ omdat zij zich andere vaardigheden eigen hebben gemaakt, zoals ‘aangeven dat je het gedrag niet prettig vindt’. Voordat dit met zekerheid te zeggen is, is het belangrijk om ook de afzonderlijke onderdelen op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ te bekijken, dit doe ik in paragraaf 6.2.2.

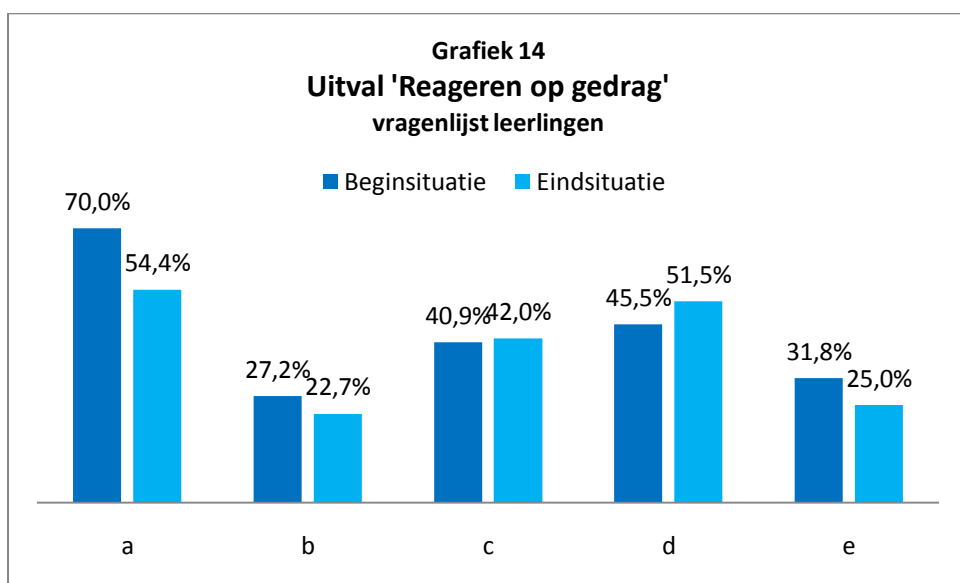
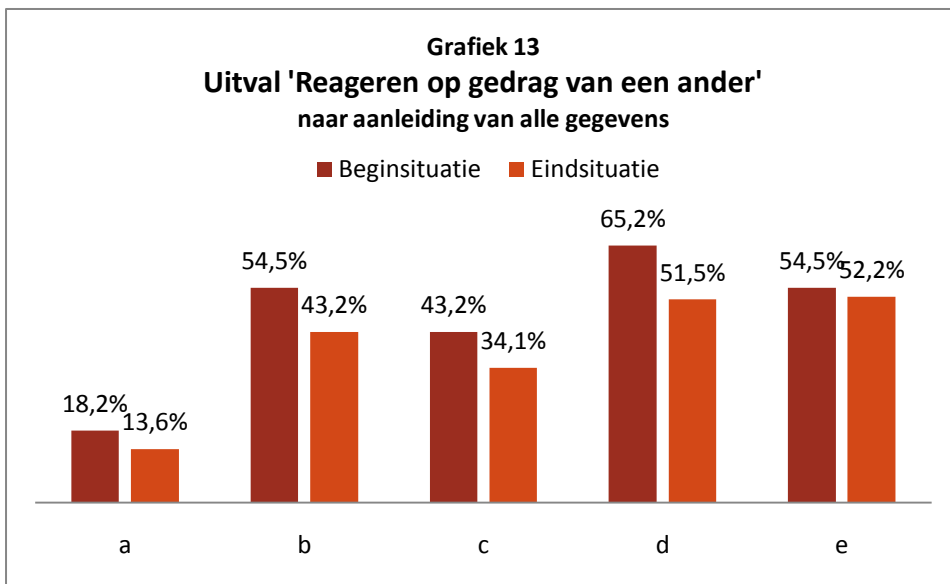
6.2.2 Resultaten ‘Reageren op gedrag van een ander’

Zoals hierboven beschreven is het nodig om niet alleen te kijken naar de uitval op de categorieën ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen’, maar deze ook te splitsen in de onderdelen zoals aangegeven in hoofdstuk 4. Grafieken behorende bij deze onderdelen zijn in de volgende twee paragrafen weergegeven. De letters in de grafieken 13 t/m 18 staan voor de volgende subvaardigheden, waarbij tussen haakjes is aangegeven welke stellingen van de leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007) hierbij horen. Zoals ook aangegeven in hoofdstuk 4, is voor 22 leerlingen aangegeven of de stellingen wel of niet beheerst worden. Wanneer alle leerlingen uit zouden vallen, zou er sprake zijn van een score van 22, wat de maximale uitval is per stelling. De maximaal mogelijke uitval wordt in de grafiek weergegeven als 100%. Per onderdeel is weergegeven uit hoeveel maximale uitval deze 100% bestaat.

- ‘Reageren op gedrag van een ander, dat je niet wenselijk vindt’
 - a. ‘De ander doet onaardig’ (1, 6) 100% = 44
 - b. ‘Ongewenste aanraking / uiting’ (8, 32) 100% = 44
 - c. ‘De ander slaat je over of komt belofte/afsprake niet na’ (10, 21, 27, 33) 100% = 88
 - d. ‘De ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt’ (15, 16, 26) 100% = 66
 - e. ‘Onterechte beschuldiging’ (22, 23) 100% = 44

- 'Nee zeggen als je iets niet wilt'
 - a. 'Aangeven dat je iets niet wilt' (4) 100% = 22
 - b. 'Onredelijk verzoek' (14) 100% = 22
 - c. 'Bij mening blijven' (17) 100% = 22
 - d. 'Gevoelens' (25) 100% = 22

In grafiek 13 is zichtbaar, hoe de uitval van de leerlingen verdeeld is over de verschillende subdoelen met betrekking tot 'Reageren op gedrag van een ander', voortkomend uit de overzichtslijst in bijlage 21 welke voort is gekomen uit alle onderzoeksmethoden. In grafiek 14 is zichtbaar, hoe deze uitval door de leerlingen zelf ervaren wordt, aangegeven op de vragenlijst, welke is weergegeven op de overzichtslijst in bijlage 22.

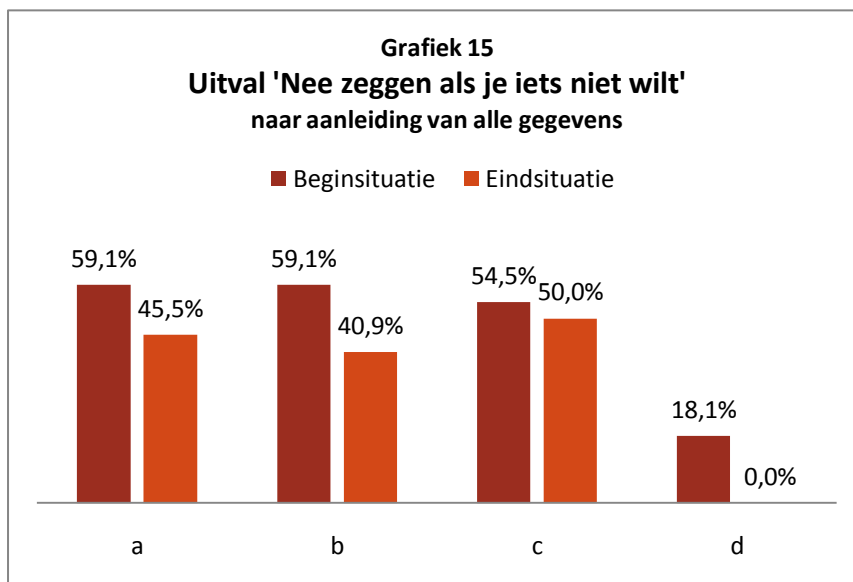


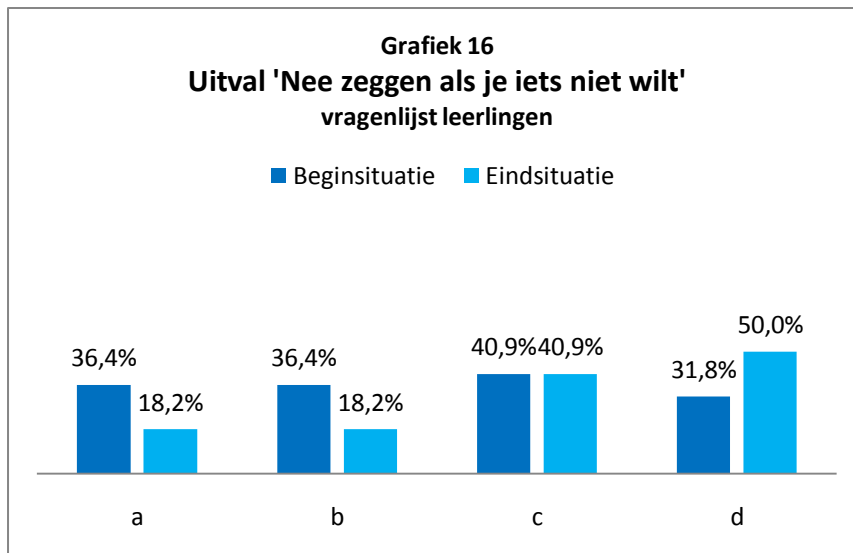
De grootste afname van uitval in grafiek 13 is zichtbaar op onderdeel d: 'Reageren op de ander die iets doet wat je niet leuk/fijn vindt' (13,7%) en onderdeel b: 'Reageren op ongewenste aanraking/uiting' (11,3%). In hoofdstuk 4 was duidelijk geworden dat deze vaardigheden ook de meeste aandacht behoeften en deze dus ook gekregen hebben tijdens de interventies. In grafiek 14 is deze afname in uitval op onderdeel b kleiner (4,5%) en op onderdeel d is deze zelfs groter (een toename van 6%). Het verschil in onderdeel b kan veroorzaakt worden doordat de stellingen die de vaardigheden beschrijven, minder gericht zijn op adequaat reageren. Wanneer een leerling bij: 'Ik zeg het als ik word overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt' zich een 5 geeft, hoeft het niet zo te zijn dat deze leerling dit op een rustige en adequate manier doet, ook een agressieve reactie is hierbij mogelijk. Deze laatste reactie zorgt in grafiek 13 voor uitval, terwijl deze in grafiek 14 aangeeft dat de vaardigheid beheerst wordt. Het verschil in onderdeel d kan veroorzaakt worden door bewustwording van leerlingen, welke hun referentiekader beïnvloedt. Zo heeft stelling 26 veel invloed: 'het aangeven wat je wel en niet fijn vindt in een vriendschap'. Verschillende leerlingen zagen deze vaardigheid niet in hun mogelijkheden, wellicht door het invullen van de lijst wel waardoor zij hierop zijn gaan letten en merken dat zij dit niet of nauwelijks doen. Daarnaast hebben verschillende leerlingen aangegeven dat zij in eerste instantie dachten op een goede manier op te komen voor zichzelf wanneer een ander iets deed wat zij niet leuk/fijn vonden en zijn zij er door de activiteiten achter gekomen dat hun manier wellicht niet zo prettig is omdat deze bestaat uit een agressievere vorm van reageren. In de tweede vragenlijst hebben zij dit ingevuld als niet beheerst en dus uitval, terwijl zij in de eerste vragenlijst dachten het op een goede manier te doen en dus met een score van 4 of 5 punten beoordeelden. De afname die zichtbaar is in grafiek 13 op onderdeel d wordt vooral veroorzaakt door het feit dat meer leerlingen een ander aanspreken op ongewenst gedrag en doordat de manier waarop dit gedaan wordt door een aantal leerlingen minder agressief is. Op onderdeel c: 'de ander slaat je over of komt een belofte/afpraak niet na' is in grafiek 13 een afname in uitval zichtbaar, in grafiek 14 is dit een zeer lichte toename van uitval, welke waarschijnlijk veroorzaakt wordt door 1 leerling, Jan, die aangeeft dat door minder fel te reageren hij dus meer uitval vertoont (zoals in bijlage 20 verder uitgelegd wordt). De afname op onderdeel c komt vooral voort uit het minder fel en agressief reageren op gedrag van een ander. Omdat de toename in uitval op onderdeel d en c hierboven is uitgelegd, kan ik er vanuit gaan dat de afname in uitval zoals weergegeven in grafiek 13 correct is. Op alle onderdelen is een afname in uitval zichtbaar, waarbij op onderdeel b en d, welke voornamelijk aandacht hebben gehad tijdens de activiteiten, de meeste afname zichtbaar is. Hieruit kan ik opmaken

dat de activiteiten van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden gerelateerd aan 'Reageren op gedrag van een ander'. Er is echter nog steeds sprake van uitval, welke voor onderdeel d en e zelfs ruim 50% is, wat zou kunnen inhouden dat de interventies niet voldoende effect hebben gehad. Hierbij is het mogelijk dat de leerlingen wel een ontwikkeling hebben doorgemaakt, maar deze nog niet voldoende is om een voldoende beheersing als beoordeling te geven. Gezien zowel de kwalitatieve gegevens over 'Reageren op gedrag van een ander' als de kwantitatieve gegevens beschreven in deze paragraaf, kan ik er vanuit gaan dat de ingezette interventies bij hebben gedragen aan een afname van uitval en dus een ontwikkeling in de sociale vaardigheden met betrekking tot 'Reageren op gedrag van een ander'. In de volgende paragraaf bekijk ik welke invloed de ingezette interventies hebben gehad op de sociale vaardigheden met betrekking tot 'Nee zeggen'.

6.2.3 Resultaten 'Nee zeggen'

In grafiek 15 is zichtbaar, hoe de uitval van de leerlingen verdeeld is over de verschillende subdoelen met betrekking tot 'Nee zeggen', voortkomend uit de overzichtslijst toegevoegd in bijlage 21, waarin alle gegevens uit de onderzoeksmethoden zijn weergegeven. In grafiek 16 is zichtbaar, hoe de leerling zelf hun uitval met betrekking tot 'Nee zeggen' inschalen op de vragenlijst, waarvan het overzicht is weergegeven in bijlage 22.





In grafiek 15 is op alle vier de onderdelen een afname van uitval zichtbaar in de categorie ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’. Hierbij is op onderdeel c: ‘bij je mening blijven als je iets niet wilt’ een lichte afname van uitval van 4,5% zichtbaar, op onderdeel a: ‘aangeven als je iets niet wilt’ een afname van uitval van 13,6%. Op onderdeel b: ‘nee zeggen op een onredelijk verzoek’ is een afname van uitval van 18,2 % zichtbaar en op onderdeel d: ‘aangeven dat je niet over je gevoelens wilt praten’ een afname van 18,1%. Deze laatste afname wijt ik niet toe aan de uitgevoerde activiteiten (waarin ook geen aandacht is geweest voor deze vaardigheden), maar aan een bijstelling van mijn leerkrachtgedrag. Als leerkracht heb ik de leerlingen namelijk vaker de keuze gegeven of zij wel of niet over hun gevoelens wilden praten. Dit hoeft niet te betekenen dat de vaardigheden van de leerlingen zijn toegenomen, omdat ik hen in de gelegenheid heb gesteld wat ik eerder minder bewust deed. De leerlingen geven in de vragenlijst aan dat zij juist minder vaak aangeven dat ze niet over hun gevoelens willen praten, zoals te zien is in grafiek 15. Het is mogelijk dat de leerlingen zich door de eerste vragenlijst bewust geworden zijn van het feit dat je aan mag geven dat je niet over je gevoelens wilt praten en dat zij daar op zijn gaan letten en hebben gemerkt dat zij dit niet aangeven. Het is ook mogelijk dat een aantal leerlingen aan mij heeft aangegeven wel over hun gevoelens te willen praten, terwijl zij dit eigenlijk niet durfden. Omdat de interventies niet gericht zijn geweest op deze vaardigheid, heb ik niet verder uitgezocht wat de werkelijke reden is van het grote verschil tussen mijn beeld en dat van de leerlingen zelf. Het is echter wel belangrijk om mee te nemen in de beoordeling van grafiek 11 en 12. In grafiek 12 is hierdoor een minder grote uitval zichtbaar en in grafiek 11 wellicht een grotere uitval. Daarom is het goed dat ik mijn conclusies niet alleen baseer op grafiek 11 en 12, maar ook op grafiek 15 en 16. Wanneer ik kijk naar de overige onderdelen van categorie ‘Nee zeggen’ is

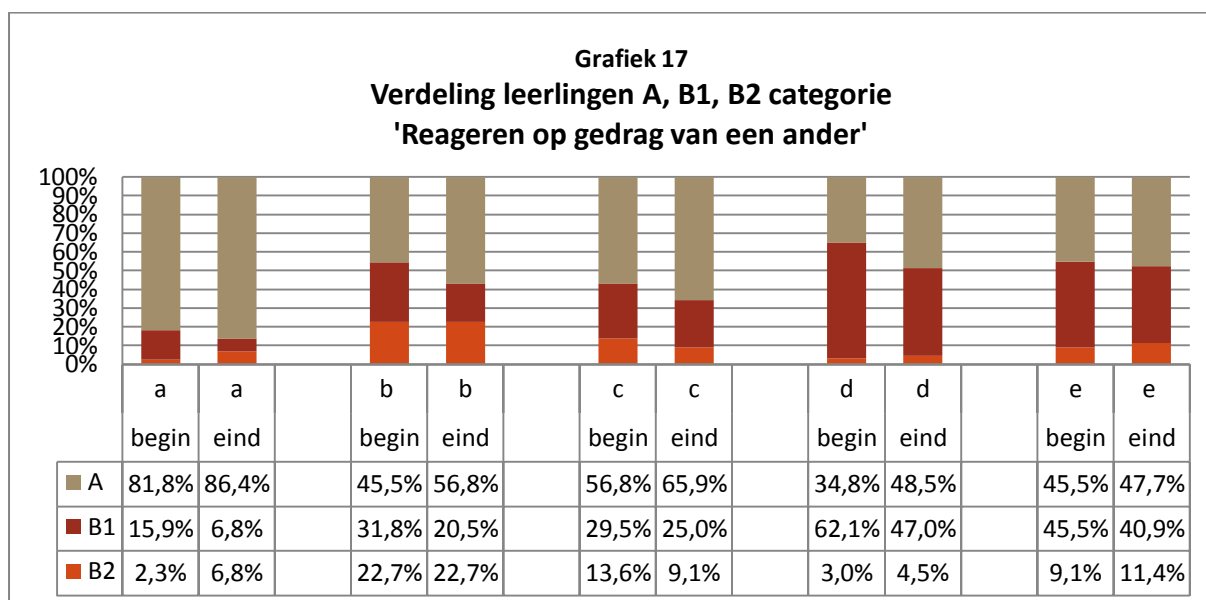
een lichte afname op onderdeel c: ‘bij je mening blijven als je iets niet wilt’ zichtbaar, een iets grotere afname in uitval op onderdeel a: ‘aangeven dat je iets niet wilt’ en de grootste afname in uitval (8,2%) op onderdeel b: ‘nee zeggen op een onredelijk verzoek’. Deze afname in uitval wordt voor beide onderdelen gesteund door grafiek 16. In deze grafiek is de afname op zowel onderdeel a als onderdeel b zelfs een heel stuk groter, beide 18,2%. Onderdeel a en b stonden centraal in de activiteiten, hier is een afname in uitval zichtbaar, waaruit ik kan opmaken dat de activiteiten van invloed zijn geweest op de vaardigheden op het gebied van ‘Nee zeggen’ van de leerlingen. Dit beeld kwam ook naar voren in de analyse van de kwalitatieve gegevens, er zijn meer leerlingen die nee durven zeggen, verschillende leerlingen zien de voordelen van nee zeggen en een aantal leerlingen heeft geleerd dat zij door het geven van een reden, of het veranderen van hun lichaamshouding, de boodschap duidelijker over kan brengen. Hieruit kan ik opmaken dat de ingezette interventies hebben bijgedragen aan een ontwikkeling in de sociale vaardigheden van de leerlingen met betrekking tot ‘Nee zeggen wanneer je iets niet wilt’.

In het onderzoek naar de beginsituatie werd duidelijk dat zowel op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ als ‘Nee zeggen’ de problemen in de klas voor een groot deel veroorzaakt werden door externaliserend gedrag (dat voortkwam uit een agressieve wijze van het inzetten van de sociale vaardigheden op genoemde gebieden) en voor een deel veroorzaakt leken te worden door internaliserend gedrag (dat voortkwam uit een subassertieve wijze van opkomen voor jezelf). In de bovenstaande grafieken is niet duidelijk geworden welke verschuivingen plaats hebben gevonden op het gebied van assertief, subassertief en agressief gedrag. Daarom geef ik in de volgende paragraaf middels grafieken weer welke veranderingen hierin hebben plaats gevonden.

6.2.4 Verdeling vaardigheden over drie groepen

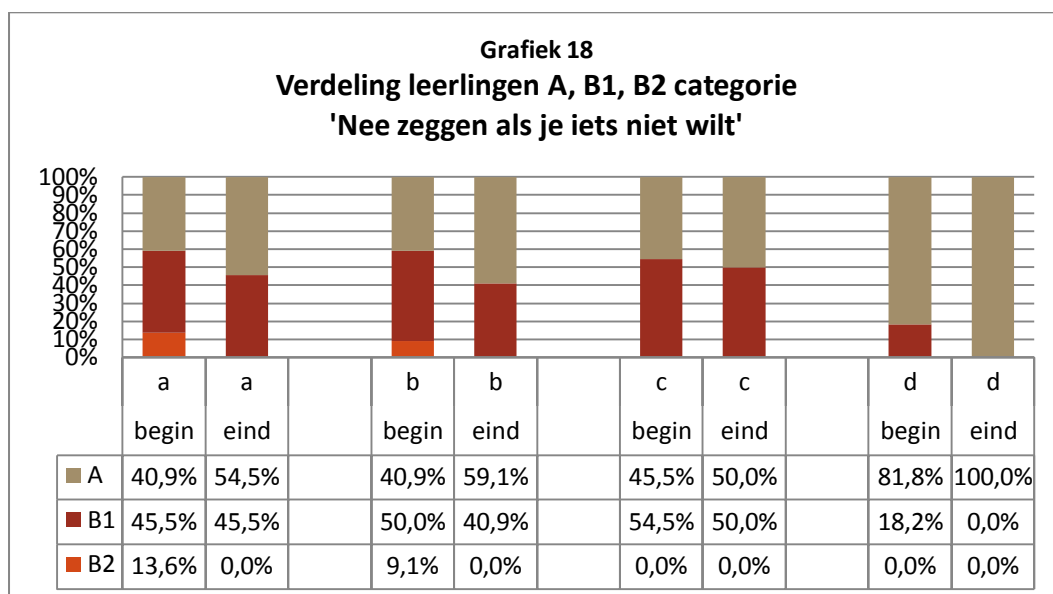
In deze paragraaf wordt duidelijk hoe de uitval van de verschillende vaardigheden verdeeld is over het subassertief en agressief toepassen van de vaardigheden. Op deze manier wordt duidelijk of de ingezette interventies invloed hebben gehad op zowel de leerlingen die op een subassertieve wijze opkomen voor zichzelf als leerlingen die op een agressieve wijze opkomen voor zichzelf, waardoor het mogelijk is om te beoordelen of de ingezette interventies voor beide groepen zinvol zijn, uitgebreid moeten worden, of dat deze beter ingezet kunnen worden op ofwel de subassertieve gedragingen, ofwel de agressieve gedragingen.

In grafiek 17 is te zien hoe de vaardigheden met betrekking tot ‘Reageren op gedrag van een ander’ van de hele klas procentueel gezien verdeeld zijn over de assertieve wijze (A), de subassertieve wijze (B1) en de agressieve wijze (B2) en in grafiek 18 met betrekking tot ‘Nee zeggen’.



In grafiek 17 is zichtbaar dat bij alle onderdelen de B1-groep is afgenomen en de A-groep is toegenomen, waarbij deze vooruitgang vooral op onderdeel b: ‘reageren op een ongewenste aanraking/uiting’ en onderdeel d: ‘de ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt’ zichtbaar is, naast onderdeel a: ‘reageren op onaardig gedrag van een ander’. De B2- groep is op alle onderdelen grotendeels gelijk gebleven, met een zeer lichte stijging op onderdeel a, d en e. Dit laatste kan veroorzaakt worden door leerlingen die eerst niet of nauwelijks voor zichzelf opkwamen en nu een felle reactie geven, wat in hun geval een vooruitgang is. Dat er geen afname zichtbaar is in de B2-groep, kan voortkomen uit het feit dat een aantal leerlingen niet meer reageert met fysiek geweld en schelden, maar nog wel op een negatieve en kwetsende manier reageert. Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat deze verandering plaats heeft gevonden, zowel bij Jos, als Pim, Tim, Jan, Jop en Sil. In het groepsbeeld is een duidelijke afname zichtbaar in kwetsende/agressieve opmerkingen wanneer een ander iets doet wat de leerling als onprettig ervaart, wat ook door de leerlingen aangegeven wordt, zoals beschreven in paragraaf 6.1.4, deze is nog niet terug te zien in grafiek 17. De ingezette interventies hebben het subassertieve gedrag duidelijk laten afnemen, wat door grafiek 17 nogmaals bevestigd wordt. Het agressieve gedrag op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ is wel verminderd, maar nog niet omgebogen naar assertief gedrag. De ingezette interventies op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ hebben volgens de tot nu toe

genoemde resultaten effect gehad voor beide groepen, waarbij er minder subassertief gedrag zichtbaar is, meer assertief gedrag en een afname in de mate van het agressieve gedrag zichtbaar is.



In grafiek 18 is zichtbaar dat er in de eindsituatie geen vaardigheden op het gebied van ‘Nee zeggen’ zijn die op een agressieve manier uitgevoerd worden en de subassertieve groep kleiner is geworden bij onderdeel b en d, en iets kleiner bij onderdeel c. De eerder gemaakte opmerking over onderdeel d noem ik nogmaals, omdat deze meegenomen moet worden in de analyse, alvorens conclusies getrokken kunnen worden. Mijn leerkrachtgedrag is aangepast, waardoor de leerlingen vaker de kans krijgen om aan te geven dat zij niet over hun gevoelens willen praten, de leerlingen zelf geven aan dat ze hier juist veel uitval in vertonen. Dit is voor mij niet zichtbaar, het kan zijn dat de leerlingen aan mij niet aangegeven hebben dat zij niet over hun gevoelens willen praten. Op onderdeel c: ‘bij je mening blijven wanneer je gezegd hebt dat je iets niet wil’ is een lichte afname zichtbaar, die voort zou kunnen komen uit het feit dat onderdeel c minder aandacht heeft gehad dan onderdeel a en b, in de uitvoering van de interventies. De interventies zoals uitgevoerd in de klas hebben volgens deze grafiek vooral invloed gehad op het laten verdwijnen van op een agressieve wijze aangeven dat je iets niet wilt en hebben er voor gezorgd dat op onderdeel b meer leerlingen op een assertieve manier aangeven dat zij niet in willen gaan op een onredelijk verzoek.

Nu alle specifieke vaardigheden bekeken zijn, is met redelijke zekerheid aan te geven dat de ingezette interventies op het gebied van zowel ‘Reageren op gedrag van een ander’ als ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ een positieve invloed hebben gehad. Verschillende vaardigheden

zijn toegenomen, vooral op onderdeel b en d van ‘Reageren op gedrag van een ander’ en onderdeel b van ‘Nee zeggen’. In hoofdstuk 4 heb ik de leerlingen toegewezen aan verschillende groepen per categorie, waarop ik de interventies heb afgestemd en welke nodig waren voor het verdelen van de leerlingen over samenwerkgroepjes. Aan het einde van de ingezette interventies verdeel ik de leerlingen nogmaals over de verschillende groepen, waardoor ook duidelijk wordt welke veranderingen hebben plaats gevonden. In de volgende paragraaf geef ik deze verdeling aan.

6.2.5 Verdeling leerlingen over de drie genoemde groepen

Om de leerlingen in te delen in de 3 groepen, heb ik, net als voor de beginsituatie, een beschrijving gemaakt waarin alle relevante gegevens verkregen met de onderzoeksmethoden genoemd in hoofdstuk 2.4, weergegeven zijn. In deze beschrijving beargumenteer ik tevens mijn keuze tot indeling over de 3 verschillende groepen. Ik volsta in dit verslag, zoals ook in hoofdstuk 4, met mijn argumentatie voor het plaatsen van Tim in de groepen en een beschrijving van Ans en Jop, de leerlingen die ik ook in hoofdstuk 4 heb beschreven. De overige leerling beschrijvingen van de eindsituatie zijn terug te vinden in bijlage 20.

- ✓ Omdat hij in zijn gedrag nog duidelijker mag zijn, en vooral mag vertellen wat hij voelt en hoe hij iets vindt wanneer een ander gedrag vertoont dat Tim niet fijn vindt, plaats ik Tim nog in de B1-groep. Op het gebied van ‘Nee zeggen’ plaats ik hem in de A-groep, gezien zijn vooruitgang in het aantal keren nee zeggen en het terugvragen of een ander hem gehoord heeft (voor de beschrijving van alle onderzoeksgegevens van Tim verwijs ik naar paragraaf 6.1.3 en/of bijlage 20).

Ans geeft tijdens het inschalen aan, dat ze een enorme sprong heeft gemaakt op het gebied van ‘Nee zeggen’ als ze iets niet wil. Uit de vragenlijsten die Ans voor en na de activiteiten heeft ingevuld, is deze ontwikkeling niet terug te vinden. Ze gaat van 19 naar 18 punten in de vragenlijst op dit gebied. Toch heeft ze zelf sterk het gevoel dat ze vaker nee zegt, dit geeft ze in verschillende gesprekken aan. In de Licor-lijst zijn geen noemenswaardige veranderingen te zien. In observaties en tijdens de activiteiten wel. Tijdens de eerste activiteit zag Ans het niet zitten om aan te geven dat ze iets niet wil. De klas zou een rommel worden waarin vele ruzies zouden ontstaan. Gedurende de activiteiten is Ans in gaan zien, dat deze vaardigheden ook ingezet kunnen worden, met een juist positiever effect op de groepssfeer. Vanaf dit moment zegt Ans inmiddels regelmatig nee, wanneer een leerling haar vraagt om samen te werken. Ze wil eerst haar eigen werk afmaken. Tijdens de plattegrondactiviteit geeft ze nog

niet duidelijk aan wat ze graag zou willen of juist niet wil, ze zoekt hier naar een oplossing voor alle leerlingen. Tijdens de dramaoefeningen staat Ans stevig op de grond. Wel praat ze zachtjes en heeft ze haar rug licht gebogen.

Op de schaal geeft Ans aan dat ze op alle gebieden van 'Reageren op gedrag van een ander' een lichte vooruitgang heeft geboekt. In de vragenlijst scoorde zij echter eerst 58 en nu 54. Ook noemt ze dat ze 'liever reageert' naar anderen. Ook op dit onderwerp gaf zij in eerste instantie aan dat het juist een negatief effect zou hebben op de groepssfeer wanneer leerlingen elkaar zouden aanspreken op hun gedrag. Na de tweede activiteit stelt zij haar mening bij en vanaf dat moment geeft Ans aan anderen aan dat ze last heeft van hun gedrag, hier geeft ze een reden bij. Zo zegt ze tegen Jan en Nik dat ze last heeft van hun geklets en dat ze liever aan haar weektaak werkt, zegt ze tegen Sil dat hij aan zijn weektaak mag gaan werken in plaats van rond te lopen, vertelt ze Jop dat hij ook fatsoenlijk op zijn stoel kan zitten zodat anderen niet afgeleid worden en zegt ze tegen Kim dat ze haar spullen netjes op moet ruimen in plaats van ze overal te laten slingeren omdat dit een onrustig beeld geeft in de klas.

- ✓ Omdat Ans zelf aangeeft veel vooruitgegaan te zijn op het gebied van 'Nee zeggen', en ik dit ook zie in de observaties plaats ik Ans nu voor beide vaardigheden in groep A. Hierbij in gedachten houdend dat Ans houding nog steviger mag worden en ze wellicht af en toe een geheugensteun nodig heeft, om deze ontwikkeling vast te blijven houden.

Jop geeft op de schaalvraag duidelijk aan dat zijn reacties op (onterecht) de schuld krijgen verder te ontwikkelen zijn. Toch heeft hij niet voor deze vaardigheden gekozen als ontwikkelpunten tijdens de activiteiten. In de reacties op het gedrag naar anderen geeft Jop op de schaal niet aan dat hij vooruitgegaan is. In het gesprek geeft hij dit wel aan, hij beheerst zichzelf meer nu zoals hij zegt. Dit komt ook naar voren uit de vragenlijst die Jop heeft ingevuld. Hij scoort nu 46 punten in tegenstelling tot de 37 punten eerder. De Licor-lijst ondersteunt het beeld van Jop. Jop heeft minder antisociaal gedrag ten opzichte van de leraar en de leerlingen, hoewel het gedrag niet verdwenen is. Uit andere observaties blijkt deze ontwikkeling ook, zo reageert Jop in een aantal situaties rustiger (wanneer iemand storend gedrag vertoont, wanneer Rik hem aankijkt, wanneer ik hem aanspreek op het niet houden aan een afspraak, wanneer Lee hem beschuldigt) en heeft hij minder vaak een flinke uitbarsting. Wanneer hij een uitbarsting heeft (zoals tijdens het maken van de klassenplattegrond, waarbij hij tegen Jan en Bo scheldt omdat zij hem naar zijn idee buitensluiten naar zijn idee en hij kwetsend aangeeft dat hij niet bij Pim wil zitten), is hij sneller tot rust te brengen. In deze

situatie heeft hij een aantal uren later echter alsnog gereageerd met een flinke duw tegen Jan. Een week later werd Jop door Jan tegen een paal geduwd, volgens anderen was het niet duidelijk of dit expres was of door het ruwere spel kwam. Jop is ontzettend boos geworden, heeft Jan teruggeduwd en is gaan slaan en schoppen. Het valt op dat Jop in woordgebruik anderen op een goede manier aanspreekt, wanneer zij gedrag vertonen waar hij last van heeft ('Ik vind het vervelend dat je er doorheen praat'). Zijn intonatie en houding sluiten echter niet aan bij zijn woordkeuze en klinkt ofwel heel belerend en 'bekakt' ofwel chagrijnig en fel. In een gesprek over een door hem gegeven reactie kan hij goed vertellen hoe hij anders had kunnen reageren en waar zijn reactie ingeschaald kan worden op de lijn. Dit is een positieve ontwikkeling voor Jop, omdat hij eerder aangaf niet te weten wat er mis was aan zijn reactie. Een volgende stap zou kunnen zijn dat Jop tijdens deze gesprekken op een adequate manier aangeeft hoe zijn woorden moeten klinken. Tijdens de dramaoefeningen laat Jop namelijk zien hoe hij denkt dat assertief gedrag er uit ziet. Hij reageert zeer overdreven positief en (in zijn woorden) 'bekakt'. Voor Jop is nog niet duidelijk hoe hij kan en mag reageren. Als ontwikkelpunt heeft Jop gekozen voor 'Nee zeggen', waarbij hij vooral wil leren zich niet te laten verleiden. Hij geeft in het gesprek ter afsluiting van de interventies aan dat hij hierop vooruitgegaan is. In de vragenlijst komt deze ontwikkeling echter niet naar voren. Uit observaties blijkt wel dat Jop zich minder snel om laat praten, wanneer hij iets echt niet wil, zoals het spelen van een bepaalde rol in de musical, het samenwerken met Rik, het geven van een toneelvoorbeeld tijdens de dramales. Daarnaast is te merken dat Jop het moeilijk vindt om in de groep aan te geven dat hij iets niet wil, hij zegt in de klas dat het goed is en dat hij iets wil, op andere momenten reageert hij door de ander te negeren, en geeft op een later tijdstip aan de leerkracht aan dat hij het eigenlijk niet wil, zoals zijn onvrede over zijn nieuwe plek in de klas. Tijdens deze gesprekken reageert hij vaak op een ietwat agressieve wijze, omdat hij niet zo goed weet hoe hij voor zichzelf op moet komen. Op het gebied van 'Nee zeggen' zijn weinig tot geen zeer vervelende situaties ontstaan waarbij Jop gebruik heeft gemaakt van agressief gedrag.

- ✓ Omdat Jop al wel vaker aangeeft dat hij iets niet wil, maar hier zoekende is naar de manier waarop hij dit het beste aan kan geven en hij het moeilijk vindt om in de groep aan te geven dat hij iets niet wil, plaats ik Jop in de B1-groep. Zijn agressieve reacties zijn in de weken van observatie niet aanwezig. Op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' vertoont Jop wel een lichte vooruitgang, maar vertoont hij nog regelmatig agressief gedrag. Daarom plaats ik Jop ook deze keer in de B2-groep.

Deze drie voorbeelden maken duidelijk op welke manier ik de leerlingen toewijs aan de drie verschillende groepen. Zoals eerder is aangegeven is van alle leerlingen in bijlage 20 een beschrijving terug te vinden, met daarbij de argumentatie voor het toewijzen aan een bepaalde groep. In tabel 2 wordt duidelijk op welke manieren de leerlingen over de drie groepen verdeeld zijn, na afloop van de ingezette interventies.

	A (assertief)		B1 (subassertief)		B2 (agressief)
‘Reageren op gedrag van een ander’	Kim Lyn Ank Ans	Bo Pam Sam Jim	Lee Jos Nik Tim Rob	Rik Sil Tom Els Do	Pim Jan Jop Fyn
‘Nee zeggen wanneer je iets niet wilt’	Lee Kim Lyn Ank Tim	Ans Sam Jim Fyn Jan	Jos Nik Pim Jop Rob Do	Rik Sil Tom Pam Els Bo	

Tabel 2: verdeling leerlingen drie groepen, eindsituatie

Niet alle veranderingen zijn in bovenstaande tabel weer te geven. In zowel de kwalitatieve weergave, als de analyse van de kwantitatieve weergave is duidelijk geworden dat een aantal leerlingen ontwikkeling heeft doorgemaakt in hun sociale vaardigheden, welke nog niet als voldoende beheerst aan te duiden is. Daarom heb ik ook een overzicht gemaakt, waarin duidelijk wordt welke leerlingen vooruitgang hebben geboekt binnen de groep waarin zijn thuishoren. Ook geef ik aan welke leerlingen zijn overgestapt van een groep naar een andere.

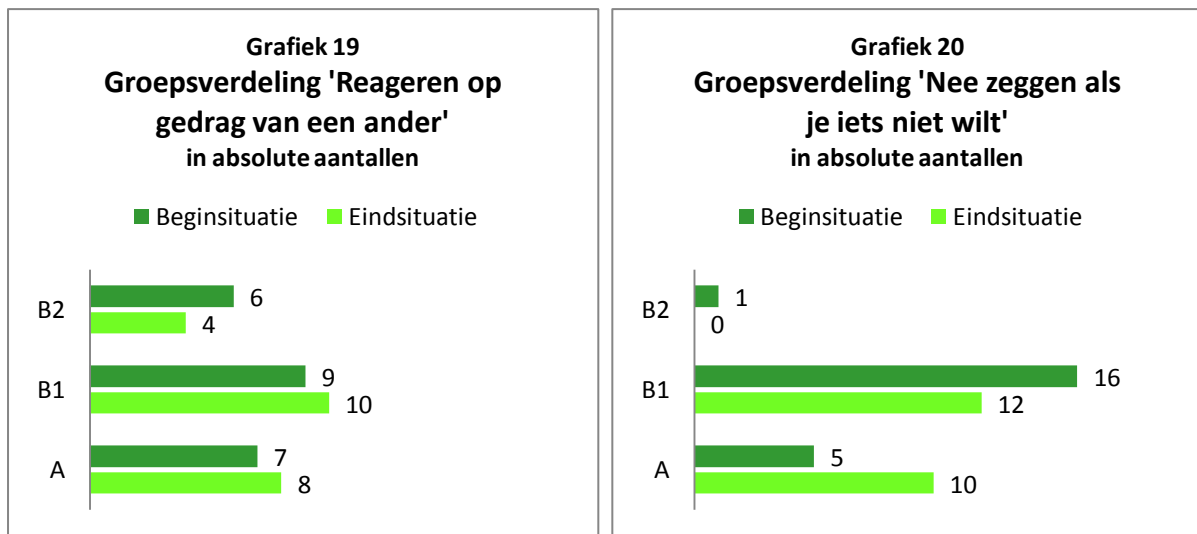
	Vooruitgang binnen A-groep	Vooruitgang binnen B1-groep		Vooruitgang binnen B2-groep	Van B2 naar B1	Van B1 naar A
‘Reageren op gedrag dat een ander’	Kim Ans	Lee Nik Tim	Rob Rik	Pim Jop Fyn	Jos Sil	Pam
‘Nee zeggen wanneer je iets niet wilt’	Lyn Jan Jim	Jos Nik Pim Rob Bo	Rik Sil Ans Tom		Jop	Lee Kim Ank Tim Ans

Tabel 3: overzicht vooruitgang leerlingen

In deze tabel wordt duidelijk dat vooral binnen de B1-groep verschillende leerlingen vooruitgang hebben geboekt, op zowel ‘Reageren op gedrag van een ander’, als ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ en ook binnen de A-groep. Deze vooruitgang is grotendeels terug te zien

in de eerder weergegeven grafieken. Op het gebied van ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ zijn vijf leerlingen overgestapt van de B1-groep naar de A-groep en is één leerling overgestapt van de B2-groep naar de B1-groep. Op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ zijn er minder leerlingen overgestapt. Ook deze tabel geeft aan dat de ingezette activiteiten invloed hebben gehad op de sociale vaardigheden van de leerlingen.

Tot slot geef ik in grafiek 19 en 20 weer, hoe de leerlingen van groep 7/8 in absolute aantallen verdeeld zijn over A= assertief, B1=subassertief, B2=agressief in de begin- en eindsituatie, waarbij tabel 2 als basis dient.



In deze grafieken zijn de verschillen zoals weergegeven in tabel 2 en de beschrijving hiervan, ook zichtbaar. In grafiek 19 is in absolute getallen zichtbaar, dat op het gebied van ‘Reageren’ de B2-groep is afgenomen met twee leerlingen, wat inhoudt deze leerlingen hun gedrag zover hebben kunnen aanpassen dat deze niet agressief te noemen is. Zowel de B1-groep, als de A-groep is met een leerling toegenomen. Grafiek 20 geeft op het gebied van ‘Nee zeggen’ in absolute aantallen een duidelijke positieve ontwikkeling aan. De B2-groep is met een leerling afgenomen, de B1-groep is afgenomen met vier leerlingen en de A-groep is verdubbeld. In beide categorieën is de B2-groep afgenomen, de B1-groep is op het gebied van ‘Nee zeggen’ duidelijk afgenomen en de A-groep is voor beide categorieën toegenomen. Ook deze resultaten geven aan dat de ingezette activiteiten niet alle leerlingen voldoende vooruit hebben kunnen helpen om de overstap naar de assertieve groep te maken, maar dat er wel degelijk een positieve ontwikkeling plaats heeft gevonden in de zes weken waarin de interventies zijn ingezet. In de volgende paragraaf geef ik een korte samenvatting op alle eerder genoemde resultaten.

6.3 Terugblik op de analyse van de resultaten

In deze paragraaf geef ik de analyse en de interpretatie van de resultaten weergegeven in dit hoofdstuk in het kort weer.

6.3.1 Analyse en interpretatie gegevens

Voor beide categorieën is, na afloop van de ingezette interventies, in alle grafieken een afname van uitval op de betreffende vaardigheden zichtbaar, en dus een toename van de sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’, categorie ‘Reageren op gedrag van een ander’ en categorie ‘Nee zeggen wanneer je iets niet wilt’. Deze ontwikkeling in de sociale vaardigheden is ook zichtbaar in de kwalitatieve gegevens, zowel in het groepsbeeld als in de individuele leerling beschrijvingen en wordt ook door de leerlingen zelf aangegeven (paragraaf 6.1.4). Er is vooral sprake van een vermindering van subassertief gedrag voor beide categorieën, wat in grafiek 17, 18 procentueel en in absolute aantallen voornamelijk in grafiek 20 ‘Nee zeggen’ is terug te zien, en een minder agressief gedrag dat zichtbaar wordt in zowel de beschrijving van het groepsbeeld, als de individuele leerling beschrijvingen en de veranderingen die de leerlingen aangeven (paragraaf 6.1.4), terwijl dit niet zichtbaar wordt in de grafieken. Ondanks het feit dat er minder vooruitgang zichtbaar is in de kwantitatieve gegevens op het gebied van ‘Reageren op het gedrag van een ander’, dan op het gebied van ‘Nee zeggen’ is hier wel veel in veranderd, wanneer ik kijk naar de sfeer in de groep, die volgens mij, ouders en leerlingen positief is verbeterd. Alle gegevens wijzen op een afname in uitval en een toename in sociale vaardigheden behorende bij ‘Opkomen voor Jezelf’, waarbij vooral ontwikkeling heeft plaatsgevonden op de onderdelen die extra aandacht hebben gehad tijdens de activiteiten, namelijk b: ‘reageren op een ongewenste aanraking/uiting’, onderdeel d: ‘reageren op gedrag van een ander dat je niet leuk/fijn vindt’, onderdeel a: ‘aangeven dat je iets niet wilt’ en onderdeel b: ‘nee zeggen tegen een onredelijk verzoek’. Ondanks het feit dat er nog steeds sprake is van uitval op zowel ‘Reageren op gedrag van een ander’ als ‘Nee zeggen’, kan ik uit de analyse van alle gegevens opmaken dat de ingezette interventies een positieve invloed hebben gehad op de ontwikkeling van de vaardigheden van de leerlingen gerelateerd aan ‘Opkomen voor Jezelf’ en de sfeer in de groep.

6.3.2 Resultaten op lange termijn

Op iets langer termijn laten de meeste leerlingen de geleerde vaardigheden nog steeds zien. Een aantal leerlingen valt echter licht terug. Hierdoor realiseer ik mij dat nieuwe vaardigheden langer onder de aandacht gehouden moeten worden, zodat de leerlingen de vaardigheden beter leren beheersen. Omdat ik niet beschik over andere gegevens op lange termijn, kan ik de resultaten alleen op korte termijn interpreteren.

6.3.3 Analyse en interpretatie activiteiten

Interventie 1: Het bespreken van de verschillende vaardigheden in de eerste vier activiteiten heeft er toe geleid dat verschillende leerlingen deze zijn gaan inzetten, zoals terug te lezen in paragraaf 6.1.1. Hieruit kan ik opmaken dat bespreken van vaardigheden en de situaties waarin deze ingezet kunnen worden belangrijk is en leerlingen kan helpen om de vaardigheden die zij al beheersen, toe te passen. Voor leerlingen die deze vaardigheden voorafgaand aan de in te zetten interventies nog niet beheersen, is deze interventie niet voldoende. Wat de invloed van deze activiteit op deze laatste groep leerlingen is, wordt in dit onderzoek niet gemeten.

Interventie 2: Deze interventie heeft er toe geleid dat de motivatie van een aantal leerlingen om de vaardigheden in te zetten en te willen leren, is verhoogd, waardoor zij meer betrokken met de volgende activiteiten verder gingen. Ook heeft deze activiteit een aantal leerlingen inzicht gegeven in hun gedrag en heeft het er toe geleid dat een enkele leerling het geoefende ook buiten de activiteiten om is gaan inzetten.

Interventie 3: De drama-activiteiten hebben veel kleine gedragsveranderingen teweeg gebracht. Een aantal leerlingen heeft door deze activiteiten hun houding aangepast, welke bij de leerlingen die op subassertieve wijze hun vaardigheden inzetten voornamelijk zichtbaar is in een rechtere rug en bij de leerlingen die gebruik maakten van een agressieve houding voornamelijk bestaat uit meer afstand en een vriendelijkere toon.

Interventie 4: De evaluatie van de activiteiten heeft geen volledig nieuwe veranderingen in gedrag teweeg gebracht, maar heeft er voor gezorgd dat een aantal leerlingen zich bewust is geworden van de invloed van een aantal activiteiten en de veranderingen in de groep, waardoor zij op een andere manier in de groep staan.

6.3.4 Afronding hoofdstuk 6

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden welke invloed de verschillende ingezette interventies beschreven in hoofdstuk 5, hebben op de beginsituatie welke in hoofdstuk 4 beschreven is na gebruik te maken van de onderzoeksmethoden die in hoofdstuk 2 beschreven zijn en het theoretisch kader betreft ‘Sociale vaardigheden’ beschreven in hoofdstuk 3. Met deze informatie is het mogelijk om een zorgvuldig antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag:

Hoe kan ik de sociale vaardigheden van de leerlingen binnen mijn groep, gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’, middels een aanpak op klassenniveau vergroten, zodat de sfeer in de klas verbetert en de leerlingen op een adequate manier voor zichzelf op kunnen komen?

waarop ik in het volgende hoofdstuk middels alle deelvragen een antwoord zal geven en hier conclusies aan zal verbinden.

7. Conclusie

Nu ik naast een heldere probleembeschrijving weergegeven in hoofdstuk 4 en het inzetten van de interventies beschreven in hoofdstuk 5, ook de resultaten en effecten van de door mij ingezette interventies heb geanalyseerd in hoofdstuk 6, is het mogelijk om in dit hoofdstuk conclusies te trekken uit mijn onderzoek en een onderbouwd antwoord te geven op de door mij gestelde onderzoeksvraag ‘Hoe kan ik de sociale vaardigheden van de leerlingen binnen mijn groep, gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’, middels een aanpak op klassenniveau vergroten, zodat de sfeer in de klas verbetert en de leerlingen op een adequate manier voor zichzelf opkomen?’ in paragraaf 7.2. In paragraaf 7.1 geef ik eerst antwoord op de deelvragen, die noodzakelijk zijn voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen omdat deze leidend zijn geweest in mijn onderzoek naar het vergroten van de sociale vaardigheden gerelateerd aan de problemen in mijn klas en gezorgd hebben voor de inhoud van de verschillende hoofdstukken van mijn onderzoeksverslag. Na het geven van de antwoorden op de deelvragen en tot slot mijn onderzoeksvraag, geef ik een samenvattend oordeel in paragraaf 7.3 waarin ik bepaal of en in hoeverre mijn onderzoek geslaagd is en welke aanpassingen het onderzoek, met de wetenschap die ik nu heb, mogelijk kunnen verbeteren, waardoor ik aantoon dat mijn onderzoek gedegen en verantwoord is uitgevoerd. In paragraaf 7.4 sluit ik mijn onderzoek af met aanbevelingen voor zowel mijzelf, mijn collega's op mijn school als andere onderwijzers en mogelijk andere geïnteresseerden die met kinderen werken en aandacht willen geven aan sociale vaardigheden en/of werken met leerlingen die probleemgedrag vertonen welke mogelijk veroorzaakt wordt door een niet voldoende beheersing van sociale vaardigheden. In deze aanbevelingen wordt duidelijk hoe mijn eventueel onderzoeksverslag ook te gebruiken is, terwijl de specifieke beginsituatie niet overeenkomst..

7.1 Antwoord op deelvragen

Een gedegen antwoord op mijn onderzoeksvraag is mogelijk na een heldere beschrijving van het antwoord op mijn deelvragen.

a. Wat zijn sociale vaardigheden?

Sociale vaardigheden bestaan uit geaccepteerd, adequaat gedrag dat bijdraagt aan positieve sociale interacties waarbij zowel rekening gehouden wordt met de ander, als met zichzelf (Hoogenkamp & Struikma, 2003; Joosten, 2007; Ministerie van OCW, 2006; Verstegen & Lodewijks, 2009).

Onder adequaat versta ik vaardigheden die ervoor zorgen

“dat er een evenwicht is tussen het tegemoetkomen van eigen belangen en die van een ander, binnen de heersende waarden en normen. Sociale kennis, vaardigheden en houdingen zijn de ingrediënten van dat vermogen” (Hoogenkamp & Struikma, 2003, p. 62).

Omdat de intensiteit en aanwezigheid van vaardigheden situatie volgens Verstegen en Lodewijks (2009) afhankelijk is van de context, is het niet altijd nodig om een tekort of teveel van een bepaald gedrag als onvaardig te bestempelen. Sociale vaardigheden zijn volgens hen belangrijk om contacten te leggen en te onderhouden en tevens om contacten te begrenzen en op deze manier bijvoorbeeld te voorkomen dat je dingen doet die niet goed of verstandig zijn. ‘Nee zeggen’ en ‘kritiek durven geven’ horen dus ook bij sociale vaardigheden (Verstegen & Lodewijks, 2009).

b. Wat houdt de sociale vaardigheid ‘Opkomen voor Jezelf’ in?

‘Opkomen voor Jezelf’ bestaat volgens CED-groep (2007) uit 35 subvaardigheden welke te verdelen zijn over de categorieën ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet wenselijk vindt’, ‘hulp vragen’, ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, ‘je mening geven’, ‘gevoelens van schaamte uiten’, ‘meedoen met een spel’ en ‘onderscheid tussen baas spelen en gezag’, welke grotendeels overeenkomen met de uitleg van zowel Manders (2010) als Verstegen en Lodewijks (2009). Vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ kunnen op drie verschillende manieren worden ingezet, namelijk op een assertieve wijze (adequaat en zonder de ander pijn te doen), een subassertieve wijze (niet of nauwelijks opkomen voor jezelf) en een agressieve wijze (op een dusdanige manier opkomen voor jezelf waar de ander onder lijdt) (Manders, 2010).

- c. Welke methoden en instrumenten kan ik gebruiken om duidelijk te krijgen welke vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ wel of (nog) niet door de leerlingen worden beheerst?

Om duidelijk te krijgen welke vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ al dan niet beheerst worden, is het volgens verschillende auteurs (Joosten, 2007) noodzakelijk om zowel middels verschillende methoden als vanuit verschillende invalshoeken gegevens te verzamelen waaruit een samenvattend beeld van de vaardigheden van de leerlingen ontstaat. Hierbij is het volgens onderzoekers op het gebied van sociale competentie (Joosten, 2007) belangrijk om zowel het beeld van de leerkracht die het externaliserende (naar buiten gerichte) gedrag van leerlingen vaak goed beoordeelt, als het beeld van leerlingen en ouders, die het internaliserende (naar binnen gerichte) gedrag vaak goed kunnen inschatten, mee te nemen. Om ervoor te zorgen dat ik verschillende invalshoeken meeneem in mijn onderzoek, maak ik gebruik van bevragsingsmethoden (Harinck, 2010), bestaande uit vrije en gestructureerde gesprekken met zowel leerlingen, ouders als de voorgaande groepsleerkracht en door middel van vragenlijsten voor de leerlingen, waarover ik tevens in gesprek ga. Daarnaast maak ik gebruik van observaties in verschillende situaties en op verschillende manieren, omdat sociale vaardigheden moeilijker te meten zijn (Manders, 2009). Hierbij zet ik vrije observaties in sociale situaties in en observaties gericht op bepaalde situaties en vaardigheden van leerlingen, waarbij ik ervoor zorg dat ik van alle leerlingen op alle 35 vaardigheden van de leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007) in kaart breng welke vaardigheden zij al dan niet beheersen. Daarnaast maak ik gebruik van de Licor-vragenlijst (Caris & Debie, 1999), de methodiek die op mijn school ingezet wordt om de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen bij te houden. Als aanvulling op de gegevens verkregen uit de bevragsingsmethoden en de observatiemethoden, maak ik gebruik van bestaande geschreven bronnen (Harinck, 2010) zoals de Junior Nederlandse Persoonlijke Vragenlijst [NPV-J] voor de leerlingen van groep 8 en onderzoeken van de onderwijsbegeleidingsdienst wanneer aanwezig zijn. De gegevens van deze onderzoeksmethoden geef ik kwalitatief weer in een beschrijving van het groepsbeeld waarin de problematiek duidelijk wordt en na vergelijking en analyse in een beschrijving per leerling waardoor duidelijk wordt welke vaardigheden beheerst worden. Vervolgens zet ik deze gegevens om naar kwantitatieve gegevens in een overzichtslijst en in grafieken, zodat hieruit conclusies getrokken kunnen worden.

Dezelfde methoden gebruik ik ook om de eindsituatie in kaart te brengen, welke alleen gericht zijn op de aangepakte vaardigheden. De observaties vul ik aan met observaties in zowel

oefen-, begeleidingsfase als geïntegreerde fase (2009), welke ik bijhoud in een dagboek. Daarnaast voeg ik een schaalvraag (Jong & Berg, 2004; Kamp, 2010) toe, waarop de leerlingen zelf hun ontwikkeling aangeven. Deze gegevens verwerk ik op eenzelfde manier eerst kwalitatief en vervolgens kwantitatief. Door het gebruik van zowel verschillende onderzoeksmethoden als verschillende invalshoeken, waarna een kritische analyse volgt en hier alleen in samenhang conclusies aan te verbinden, zorg ik voor een gedegen onderzoek en bereik ik triangulatie (Harinck, 2010).

- d. Welke vaardigheden op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’ beheersen de leerlingen wel en welke nog niet?

Ik heb de vaardigheden die leerlingen wel of niet beheersen in kaart gebracht. Het overzicht hiervan neem ik niet op in mijn onderzoeksverslag, omdat dit voor het lezen van het onderzoeksverslag en de conclusie niet noodzakelijk is. De gegevens zijn echter wel relevant voor het onderzoek, omdat zij dienen als uitgangspunt voor de grafieken en de conclusies die hieruit voortkomen. Voor de volledigheid van mijn onderzoek heb ik dit overzicht opgenomen in bijlage 13.

- e. Welke vaardigheden zijn bij meerdere leerlingen niet of niet voldoende zichtbaar en hebben invloed op de genoemde problematiek, welke dus een klassikale aanpak behoeven?

De leerlingen binnen mijn groep vertonen voornamelijk uitval op de onderdelen ‘Reageren op gedrag van een ander’ (47,6%), ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ (47,7%) en het ‘tonen van schaamtegevoelens’ (53,4%) behorende bij de leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ (CED-groep, 2007), waarbij zowel ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen’ aansluiten bij de problematiek in de groep en dus een klassikale aanpak behoeven. Hierbij is het op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ nodig om te werken aan ‘reageren op een ander die iets doet wat je niet leuk/fijn vindt’ (65,2% uitval), ‘reageren op een ongewenste aanraking/uiting’ (54,5% uitval) en ‘reageren op een onterechte beschuldiging’ (54,5% uitval). Op het gebied van ‘Nee zeggen’ wordt de uitval veroorzaakt door uitval in vaardigheden op ‘aangeven dat je iets niet wilt’ (59,1% uitval), ‘nee zeggen bij een onredelijk verzoek’ (59,1% uitval) en ‘bij je mening blijven als je hebt aangegeven dat je iets niet wilt’ (54,5% uitval).

- f. Op welke manieren geef ik middels een klassikale aanpak aandacht aan de aan de problematiek gerelateerde vaardigheden, waardoor deze op een meer adequate manier worden ingezet, waardoor de leerlingen op een betere manier voor zichzelf opkomen en de groepssfeer positief beïnvloed wordt?

Om de vaardigheden op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander dat niet fijn/prettig is’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ te vergroten maak ik gebruik van een aantal interventies welke gericht zijn op de hele groep zodat voor alle leerlingen een zelfde basis gecreëerd wordt waarin al aanwezige vaardigheden gekoesterd worden en waarop eventuele extra aandacht aangesloten kan worden (Golly & Sprague, 2009) en welke ervoor zorgen dat alle leerlingen een ontwikkeling in sociale vaardigheden kunnen doormaken (Meersbergen, 2009b).

De eerste interventie bestaat uit vier activiteiten gericht op het concreet maken van de vaardigheden en de situaties waarin deze effectief kunnen worden ingezet, omdat bespreken en concretiseren van het gedrag vaak een eerste stap naar verandering is (Jong & Berg, 2004). De tweede interventie bestaat uit een geïntegreerde activiteit en een bespreking hiervan, waarin de leerlingen de tot dan besproken vaardigheden kunnen toepassen en begeleid kunnen inoefenen.

De derde interventie is gericht op het aanleren van de betreffende vaardigheden, waarbij ik gebruik maak van dramaoefeningen waardoor de vaardigheden gericht geoefend kunnen worden (Golly & Sprague, 2009; Manders, 2009; Meersbergen, 2009a). Ik maak gebruik van het contrastmodel en schaal oefeningen (Manders, 2009), waarbij de leerlingen op verschillende manieren de vaardigheden begeleid inoefenen.

De vierde en laatste interventie bestaat uit een evaluatie van de vaardigheden, waarin de leerlingen terugblikken op hun ontwikkeling en wat hen geholpen heeft in deze ontwikkeling, waardoor verdere ontwikkeling mogelijk is (Jong & Berg, 2004).

De volledige lesbeschrijving is opgenomen in bijlage 17.

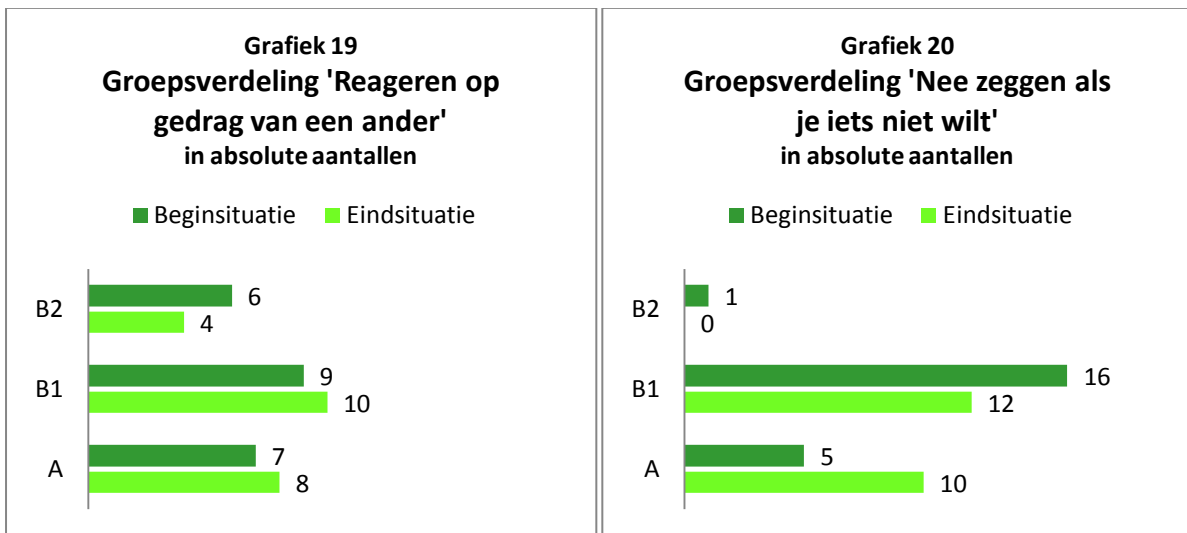
- g. Hoe sluit ik aan op de individuele leervragen die leerlingen hebben, in een klassikale aanpak?

In principe ga ik niet concreet in op iedere individuele leervraag van de leerlingen, omdat ik wil onderzoeken welke invloed de ingezette klassikale acties hebben. Wel formuleren alle leerlingen eigen doelen met betrekking tot vaardigheden en hebben zij de mogelijkheid om deze vaardigheden te oefenen en te bespreken tijdens de activiteiten. Daarnaast stel ik lessen bij, wanneer meerdere individuele leervragen overeenkomen.

h. Welk zichtbaar effect hebben mijn ingezette interventies, waaronder uitgevoerde activiteiten?

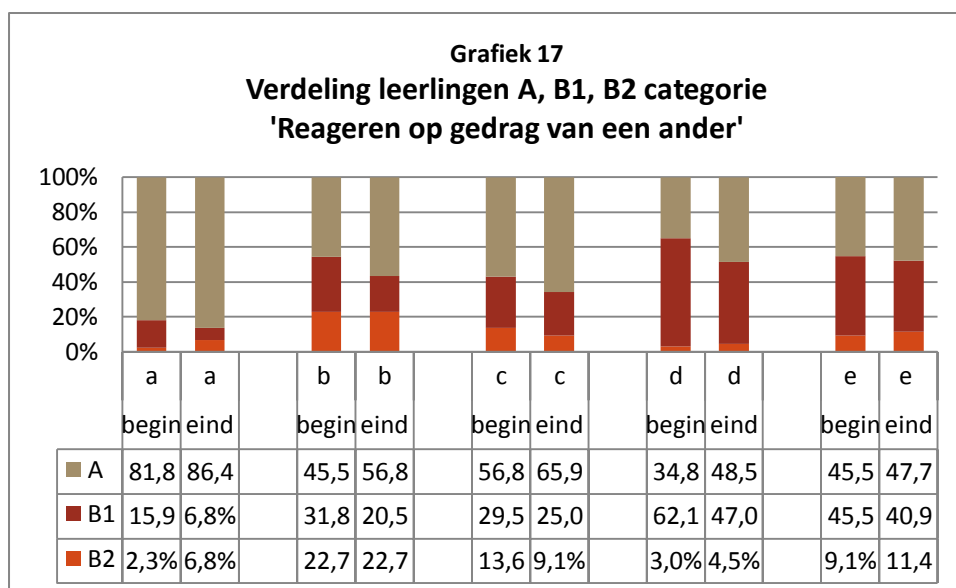
De ingezette interventies hebben op verschillende manieren een positief effect gehad op zowel de geconstateerde problematiek als de ontwikkeling van de vaardigheden van de leerlingen.

Na afloop van alle activiteiten is de groep als volgt in te delen:



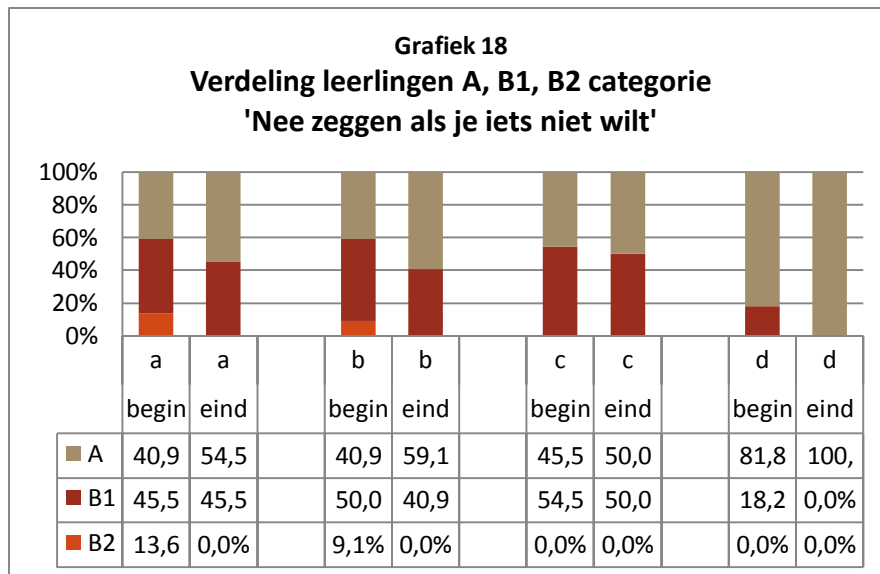
In beide grafieken is te zien dat na de ingezette interventies de B2-groep (agressief gedrag) is afgenomen en de A-groep (assertief gedrag) is toegenomen. De B1-groep (subassertief gedrag) is op het gebied van 'Nee zeggen' met vier leerlingen afgenomen. Omdat niet alle ontwikkeling in de vaardigheden weer te geven is in bovenstaande grafieken, omdat een leerling de vaardigheden wel kan hebben ontwikkeld maar nog niet volledig beheerst, geven grafiek 17 en 18 een extra bewijs van de effecten van de ingezette interventies.

In grafiek 17 wordt duidelijk dat de assertieve vaardigheden (A-groep) op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' op alle gebieden zijn toegenomen, waarbij de meeste toename heeft plaatsgevonden op onderdeel b: 'reageren op een ongewenste aanraking/uiting' en onderdeel d: 'reageren op gedrag dat je niet leuk/fijn vindt', waaraan ook de meeste aandacht is besteed tijdens de interventies.



De subassertieve vaardigheden (B1-groep) zijn in deze grafiek allemaal afgenomen waarbij de grootste afname zichtbaar is in onderdeel b en d, waaruit blijkt dat de ingezette interventies gezorgd hebben voor een afname van subassertief gedrag en een toename van assertief gedrag. De B2-groep (agressieve vaardigheden) is licht gestegen, waaruit opgemaakt kan worden dat de ingezette interventies geleid hebben tot meer agressief gedrag, waaruit een negatieve invloed op de groeps sfeer een logisch gevolg zou zijn. Uit zowel de groepsbeschrijving als de veranderingen in de groeps sfeer die door leerlingen aangegeven worden blijkt echter dat er wel degelijk sprake is van een afname in agressieve vaardigheden, waarbij fysiek reageren bijvoorbeeld veranderd is in alleen een negatieve toon en zeer fel reageren is afgenomen maar nog niet omgebogen is tot een assertieve en adequate manier. In een enkel geval is een leerling van een subassertieve wijze naar een iets wat agressieve wijze van reageren gegaan.

In grafiek 18 wordt duidelijk dat op alle onderdelen de assertieve vaardigheden (A-groep) zijn toegenomen, waarbij op onderdeel a: 'aangeven dat je iets niet wilt', onderdeel b: 'nee zeggen tegen een onredelijk verzoek' en onderdeel d: 'aangeven wanneer je niet over je gevoelens wilt praten' de grootste toename in assertieve vaardigheden zichtbaar is. Aan zowel onderdeel a als onderdeel d is de meeste aandacht besteed tijdens de ingezette interventies. De vooruitgang op onderdeel d is hoogstwaarschijnlijk te wijten aan een bijstelling van mijn leerkrachtgedrag, waarbij ik de leerlingen vaker de mogelijkheid heb gegeven om aan te geven dat zij niet over hun gevoelens willen praten.



De subassertieve vaardigheden (B1-groep) zijn vooral op onderdeel b en d afgenomen en op onderdeel a gelijk gebleven, waarbij meegenomen moet worden dat de vaardigheden die in eerste instantie op agressieve wijze werden ingezet nu op subassertieve wijze worden ingezet en niet meer voorkomen als agressieve vaardigheden en waardoor duidelijk wordt dat bepaalde vaardigheden die eerst op een subassertieve wijze werden ingezet nu ontwikkeld zijn tot assertieve vaardigheden. Uit de toename in assertieve vaardigheden is af te leiden dat de ingezette interventies effect hebben gehad op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van de leerlingen op het gebied van 'Nee zeggen'.

De afname in uitval van de vaardigheden en de toename in assertieve vaardigheden is toe te wijzen aan de ingezette interventies. Daarbij is het mogelijk om link te leggen met de afzonderlijke interventies, door na iedere activiteit het gedrag van de leerlingen te observeren en hieruit voorzichtige conclusies te trekken. Na de eerste interventie passen zes leerlingen uit de A-groep hun vaardigheden intensiever toe, zijn drie leerlingen uit de B2-groep minder fel in hun reactie op gedrag van anderen, zeggen zes leerlingen vaker nee en spreken vijf leerlingen uit de B1-groep anderen aan op gedrag dat zij niet fijn vinden (wat zij eerder niet deden). Waarbij alle genoemde veranderingen nog niet na de eerste activiteit hebben plaatsgevonden, welke ook niet positief is verlopen. De eerste interventie heeft dus effect gehad op een kleine groep leerlingen, waarbij de eerste activiteit geen invloed gehad lijkt te hebben. Hieruit is op te maken dat het bespreken en concretiseren van situaties waarin de vaardigheden kunnen worden toegepast effect heeft voor een kleine groep leerlingen (Golly & Sprague, 2009; Jong & Berg, 2004). Na de tweede interventie is de motivatie om met de genoemde vaardigheden aan de slag te gaan voor een groot aantal leerlingen verhoogd en passen enkele leerlingen de besproken tips in integrale situaties toe, de meeste leerlingen

alleen tijdens activiteit 6 en een enkele leerling laat geen enkele verandering in de vaardigheden zien. Hieruit wordt duidelijk dat een geïntegreerde activiteit motivatieverhogend werkt en betekenis geeft aan de te leren vaardigheden. Tijdens de derde interventie laten de meeste leerlingen op een juiste manier zien hoe zij de vaardigheden tijdens een begeleide oefensituatie kunnen inzetten. Vier leerlingen spreekt na de zevende activiteit hun klasgenoot voor het eerst aan op storend gedrag, twee leerlingen reageren minder fel, vier leerlingen geven ondersteund door een duidelijke houding aan dat zij iets niet willen en/o f last hebben van gedrag van een ander. Leerlingen die tijdens en na de eerste twee interventies niet of nauwelijks veranderingen in hun gedrag lieten zien, laten nu wel vooruitgang zien. De leerlingen noemen zelf dat het contrastmodel (Manders, 2009) in de zevende activiteit hen het meest geholpen heeft op het gebied van ‘Nee zeggen’.

Nu een antwoord gegeven is op alle deelvragen, is het mogelijk om in de volgende paragraaf mijn onderzoeksvraag te beantwoorden.

7.2 Antwoord op onderzoeksvraag

Hoe kan ik de sociale vaardigheden van de leerlingen binnen mijn groep, gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’, middels een aanpak op klassenniveau vergroten, zodat de sfeer in de klas verbetert en de leerlingen op een adequate manier voor zichzelf op kunnen komen?

De sociale vaardigheden van de leerlingen binnen mijn groep gericht op ‘Opkomen voor Jezelf’ welke de meeste aandacht behoeften, heb ik vergroot door het inzetten van vier interventies bestaande uit activiteiten welke op klassenniveau hebben plaatsgevonden.

Uit mijn onderzoek blijkt dat het bespreken en concretiseren van de vaardigheden en de situaties waarbinnen deze toegepast kunnen worden met mogelijke positieve gevolgen (Golly & Sprague, 2009; Jong & Berg, 2004), zoals tijdens de activiteiten in de eerste interventie uitvoerig aan bod komt, een kleine groep leerlingen helpt in het toepassen van hun vaardigheden. Hierbij is het belangrijk dat voor zowel de leerkracht als de leerlingen duidelijk is aan welke vaardigheden gewerkt wordt en waarom hiervoor gekozen is.

Door het uitvoeren van een geïntegreerde activiteit (Manders, 2009), waarin de eerder besproken vaardigheden ingezet moeten worden, wordt het belang van de vaardigheden benadrukt en wordt duidelijk dat de vaardigheden buiten de oefensituaties werkelijk zinvol kunnen zijn. De leerlingen zijn na deze tweede interventie actiever en meer gemotiveerd om hun gedrag aan te passen.

De grootste ontwikkeling in de vaardigheden van leerlingen is in mijn onderzoek zichtbaar tijdens en na de derde interventie, waarin de vaardigheden middels oefenen en drama-activiteiten worden aangeleerd (Golly & Sprague, 2009; Manders, 2009). Het klassikale contrastmodel geeft hierbij de mogelijkheid om alle leerlingen de verschillende vaardigheden te laten oefenen en middels klassikale instructie de vaardigheden van de leerlingen te vergroten. De schaal oefening (Manders, 2009) heeft geholpen om kleine stappen in de ontwikkeling van de vaardigheden te laten zetten (Jong & Berg, 2004). Hierbij is een goede organisatie nodig waarbij de leerkracht voldoende tijd heeft om de leerlingen te begeleiden en de leerlingen in groepjes hun vaardigheden kunnen oefenen.

Reflectie op gedrag en gedragsveranderingen is nodig om vervolgontwikkeling mogelijk te maken en om successen te vieren (Jong & Berg, 2007).

De opbouw in deze interventies heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen gemotiveerd zijn geraakt om hun vaardigheden in te zetten wanneer zij deze al beheersten en om de vaardigheden te gaan oefenen wanneer zij deze nog niet beheersten, waardoor ontwikkeling in de sociale vaardigheden op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen’, beide behorende tot ‘Opkomen voor Jezelf’ heeft plaats gevonden.

De klassikale aanpak heeft er voor gezorgd dat alle leerlingen gezamenlijk aan de verschillende vaardigheden hebben kunnen werken, waarbij zij van en met elkaar hebben kunnen leren (Golly & Sprague, 2009; Meersbergen, 2009b) en de al aanwezige vaardigheden in het zonnetje gezet zijn (Golly & Sprague, 2009). Daarnaast heeft deze klassikale aanpak er in mijn klas voor gezorgd dat de leerlingen die extra aandacht en begeleiding nodig hebben omdat zij nog niet voldoende ontwikkeling doorgemaakt hebben, een basis hebben om op terug te vallen.

7.3 Samenvattend oordeel

Wanneer ik naar de resultaten van mijn onderzoek kijk, ben ik tevreden gezien de afname van de conflicten binnen de groep, de positieve reacties van leerlingen en ouders die aangeven dat ze de klas gezelliger en de sfeer prettiger vinden en de zichtbare afname van de uitval op sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ behorende tot ‘Opkomen voor Jezelf’. Het aantal leerlingen dat hun vaardigheden op assertieve wijze toepast is duidelijk toegenomen, zeker op het gebied van ‘Nee zeggen’, waarbij de leerlingen ook aangeven dat zij dit vaker doen. Het is een goede

keuze geweest om zowel te werken aan het mogen toepassen van al aanwezige vaardigheden middels de eerste interventie, als het aanleren van vaardigheden in de derde interventie. Een groep leerlingen heeft zichtbaar baat gehad bij de eerste interventie, een andere groep leerlingen heeft zich zichtbaar ontwikkeld door de oefeningen behorende bij de derde interventie waarin de vaardigheden aangeleerd worden.

Toch hebben de interventies er niet voor gezorgd dat alle leerlingen voldoende vooruitgang hebben kunnen boeken in hun sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet fijn vindt’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, wat blijkt uit de uitval die nog steeds zichtbaar is in geïntegreerde situaties en voor een enkele leerling zelfs in de oefensituaties voor beide categorieën. Ook laat een aantal leerlingen op iets langer termijn zien, dat zij de nieuw geleerde vaardigheden in houding en stemgebruik niet voldoende blijven toepassen. Dit kan betekenen dat er niet voldoende geoefend is de met houdingvaardigheden en het inzetten van stemgebruik. Dit onvoldoende oefenen en het niet bereiken van alle leerlingen kan voortkomen uit de brede opzet van mijn onderzoek, waarbij aan veel vaardigheden tegelijk gewerkt is en de korte periode van zes weken waarin de interventies zijn ingezet. Het kan echter ook komen doordat sommige leerlingen meer oefening nodig hebben omdat invloed vanuit het milieu waarin de leerlingen opgroeien en/of het temperament (Manders, 2009) een erg grote invloed heeft op door hen in te zetten sociale vaardigheden. Hieraan heb ik geen aandacht besteed binnen mijn onderzoek en gezien de toename van de assertief toegepaste vaardigheden was het niet nodig om hier wel aandacht aan te besteden, hier is in een vervolgtraject eventueel wel rekening mee te houden. Daarnaast is door de klassikale aanpak het nu wellicht mogelijk om in de individuele begeleiding van deze leerlingen aan te sluiten op de aan bod gekomen interventies. Dit is naar mijn idee een vervolgonderzoek waard. Het kan ook zijn dat niet alle leerlingen zich optimaal ontwikkeld hebben omdat gedragsveranderingen nu eenmaal voor sommige leerlingen pas na regelmatige herhaling van oefeningen plaatsvinden (Golly & Sprague, 2009), voor deze leerlingen is het mogelijk aan te raden om de interventies terug te laten keren gedurende het schooljaar. Dit heb ik echter niet onderzocht.

Bij de keuze van mijn onderwerp heb ik getwijfeld tussen het aandacht besteden aan maar één vaardigheid, welke het meeste aansluit bij de externaliserende (naar buiten gerichte) problematiek in de klas, namelijk ‘Reageren op gedrag van een ander’ of aandacht te besteden aan twee vaardigheden, om ook gehoor te geven aan de door de leerlingen gestelde prioriteit, namelijk ‘Nee zeggen’. Het maken van een keuze had wellicht tot meer ontwikkeling kunnen

leiden, zodat de leerlingen maar aan één vaardigheid tegelijk hoefden te werken. Wellicht zouden de tips en geoefende vaardigheden van de gekozen vaardigheid ook een positieve uitwerking gehad hebben op ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ omdat zowel houding als stemgebruik ook hier van belang is. Er bestaat echter ook een kans dat deze uitwerking niet plaats zou vinden, omdat verschillende leerlingen hebben aangegeven dat zij dachten geen nee te mogen zeggen. Een nadeel van een keuze voor één vaardigheid zou kunnen zijn dat de betrokkenheid van de leerlingen lager was. Omdat ik ook gehoor wilde geven aan de wens van de leerlingen heb ik voor beide vaardigheden gekozen, naast de raakvlakken die beide vaardigheden hebben. En gezien de ontwikkeling die heeft plaatsgevonden op beide vaardigheden is het in ieder geval geen verkeerde keuze geweest.

Ik ben mij er van bewust dat de leerlingen ook beïnvloed worden door andere activiteiten en interventies, bijvoorbeeld in de thuissituatie en verschillende factoren binnen het onderwijs die niet voortkomen uit de genoemde interventies, zoals de omgang van andere leerkrachten met de leerlingen, welke ook van invloed kunnen zijn op de sociale vaardigheden van leerlingen. Omdat mijn startgegevens voortkomen uit onderzoek van een half jaar, waarin de sociale vaardigheden van de leerlingen niet of nauwelijks veranderd zijn, ga ik er vanuit dat gedragsveranderingen die tijdens of aansluitend op mijn gekozen interventies en activiteiten welke in zes weken ingezet worden, gerelateerd zijn aan mijn interventies.

Het doel van de gekozen aanpak was het laten verminderen van de problemen in de klas, naast het verhogen van de sociale vaardigheden van de leerlingen op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’. Het problematische gedrag, bestaande uit op een agressieve wijze toepassen van verschillende sociale vaardigheden, is afgenomen, de subassertieve vaardigheden ontwikkelen zich richting assertieve vaardigheden of zijn zelfs al assertief te noemen, en op korte termijn is de groepssfeer verbeterd. Hieruit kan ik concluderen dat de door mij ingezette interventies van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van de vaardigheden van in ieder geval een groot deel van de leerlingen.

Gezien de bereikte effecten kan ik spreken van een geslaagd onderzoek. Tevens ben ik me er van bewust dat, gezien de wetenschap die ik nu heb, met een aantal aanpassingen en vervolgacties nog meer ontwikkeling mogelijk kan zijn.

7.3.1 Aanbevelingen onderzoek

Wanneer ik hetzelfde onderzoek nogmaals zou uitvoeren, met de ervaring die ik nu heb, zou ik een aantal wijzigingen aanbrengen. Hierbij denk ik aan de opzet van het onderzoek, het verzamelen van gegevens en een paar bijstellingen in de ingezette interventies.

7.3.1.1 Opzet van het onderzoek

De belangrijkste aanbeveling voor mijn onderzoek, is het kleiner houden van het gehele onderwerp. Door me te richten op één aspect van ‘Opkomen voor Jezelf’, in plaats van de huidige twee aspecten, kan ik de leerlingen beter in beeld brengen gericht op de specifieke vaardigheden en voorkom ik een overvloed aan gegevens, waardoor het ook makkelijker is om de ontwikkeling van de leerlingen bij te houden. Het onderzoeksverslag zou hierdoor minder omvattend zijn en het zou makkelijker zijn om de voor mijn onderzoek relevante zaken weer te geven. Voor de leerlingen zorgt één concreet doel ervoor, dat zij in een aantal weken zeer gericht aan de slag kunnen met de gekozen vaardigheid. Enig nadeel van dit alles, is dat ik mogelijk een kleinere groep leerlingen had bereikt, omdat veel leerlingen zich wilden ontwikkelen op ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ en mijn keuze hier vanwege de geconstateerde problematiek niet op gevallen zou zijn. Dit weegt echter niet op tegen het overzicht binnen het onderzoeksverslag en de waarschijnlijk grotere ontwikkeling die leerlingen eventueel zouden kunnen doormaken door zes weken lang zich te kunnen richten op vaardigheden met betrekking tot ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet prettig vindt’. Hierna bestaat wellicht een mogelijkheid om aansluitend interventies in te zetten op bijvoorbeeld ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’. In een vervolgonderzoek is het de moeite waard om het onderwerp kleiner te houden en zo te bekijken of dit werkelijk het onderzoek op een positieve manier beïnvloedt.

7.3.1.2 Verzamelen van gegevens

De leerlijn Sociaal Gedrag (CED-groep, 2007) heeft mij een duidelijke structuur gegeven voor het onderzoek. Mijn onderzoek is naar mijn idee niet beïnvloed door de doelgroep Speciaal Onderwijs [SO], waarvoor deze lijn oorspronkelijk bedoeld is. Gedurende mijn onderzoek naar literatuur ben ik op overeenkomstige informatie gestuit, welke niet alleen voor het SO aanbevolen wordt. In een vervolgonderzoek zou ik de leerlijn ‘Sociaal Gedrag’ (CED-groep, 2007) combineren met de informatie van Manders (2010), welke ingaat op de uitvoering van de verschillende genoemde vaardigheden. Op deze manier is het onderzoek nog meer te richten op bijvoorbeeld lichaamshouding en intonatie.

Om aan een nog concretere beginsituatie te komen, zou ik een volgende keer kiezen voor het bewust inzetten van activiteiten waarin de vaardigheden noodzakelijk zijn, zoals ik tijdens de interventies de leerlingen uitdaag om met elkaar een klassenplattegrond op te stellen waarbij vaardigheden van zowel ‘Reageren op gedrag van een ander’ als ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ van belang zijn, zodat voor alle leerlingen in te schalen is of zij de vaardigheden wel of niet inzetten. Ook is een aanpassing van de vragenlijst mogelijk, waarbij de vaardigheden die gericht zijn op het jonge kind op een andere manier verwerkt kunnen worden, zodat deze geen invloed uitoefenen op de weergave van de kwantitatieve gegevens. Door het plaatsen van een kanttekening al voorafgaand aan en tijdens het verzamelen van de gegevens, ben ik mij gedurende het gehele onderzoek, met in het bijzonder gedurende het analyseren van de gegevens, hiervan bewust geweest, waardoor ik binnen mijn huidige onderzoek toch voldoende betrouwbare gegevens heb verzameld.

De verwerking van de vragenlijst aan het einde van het onderzoek heeft meer tijd in beslag genomen dan nodig. Een volgende keer is een keuze voor een vragenlijst met daarin enkel de relevante stellingen, voldoende, zodat alleen deze gegevens verwerkt hoeven worden.

Om de effecten van de afzonderlijke activiteiten nog beter te kunnen meten, is het mogelijk verstandig om meer tijd tussen de interventies te plannen, zodat het mogelijk is voor alle leerlingen uitgebreide observaties toe te passen en eventuele effecten van de interventies nog beter in beeld te kunnen brengen, waarbij ook de effecten op langere termijn eventueel zichtbaar worden.

7.3.1.3 Plan van aanpak

Gezien de ervaringen die ik heb gehad tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek, en de al dan niet bereikte effecten, doe ik aanbevelingen over mijn plan van aanpak.

Een keuze voor het scheiden van de beide vaardigheden, en deze na elkaar aan de orde laten komen, lijkt zinvol. Wanneer de activiteiten aangevuld worden met de vaardigheden oogcontact, stemgebruik, woordkeuze en lichaamshouding (Manders, 2010), kan wellicht meer ontwikkeling bereikt worden. Dit verdient echter wel vervolgonderzoek, alvorens te concluderen dat dit werkelijk effect heeft.

Wanneer ik hetzelfde onderzoek nogmaals zou uitvoeren, met deze wetenschap, zou ik vooral activiteit 7, het contrastmodel vaker inzetten. Verschillende leerlingen noemen deze activiteit een zinvolle en leerzame activiteit, waarbij zij actief bezig konden zijn, tips van mij als

leerkracht kregen en allerlei vaardigheden uit konden proberen. Deze activiteit is een van de weinige activiteiten die echt in is gegaan op houding en stemgebruik. Daarnaast bestaat deze activiteit uit een klassikale sturing waarmee meer leerlingen bereikt zijn, dan middels activiteit 8 en 9 welke voornamelijk in kleine groepjes zijn uitgevoerd. Wanneer activiteit 7 vaker herhaald wordt, is te onderzoeken of houding en stemgebruik bijdragen aan de sociale vaardigheden van de leerlingen, wat mij dan ook een interessant onderzoek lijkt.

In bijlage 23 is per activiteit aangegeven welke bijstellingen ik aanbeveel, wanneer de activiteiten nogmaals zouden worden uitgevoerd. Bij al deze aanbevelingen is verder onderzoek noodzakelijk, alvorens hier conclusies aan te verbinden.

Tijdens de activiteiten merkte ik dat de leerlingen hun boodschap vooral op een vragende manier aan anderen stellen, ‘Wil je daarmee ophouden?’, ‘Zou je daarmee willen stoppen?’. Op dat moment beseftte ik dat ik graag zou willen onderzoeken of de keuze voor oefeningen gericht op de ik-boodschap (Gordon, 1976) een positieve bijdrage zou kunnen leveren aan de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van de leerlingen.

Omdat het contrastmodel meer effecten gehad lijkt te hebben, dan de schaal oefeningen, en verschillende leerlingen aangegeven hebben dat zij het prettig vonden om klassikaal actief bezig te zijn, is aan te bevelen om te onderzoeken of ook de schaal oefeningen middels een meer klassikale instructie ander effect zouden hebben.

Het plan van aanpak is vrij intensief uitgevoerd, om er voor te zorgen dat het onderzoek tijdig afgerond kon worden en de leerlingen een impuls aan vaardigheden te geven. Tijdens het verwerken van de gegevens realiseerde ik mij, dat een afbouw in intensiteit eventueel meer ontwikkeling op langer termijn tot gevolg kan hebben. Golly en Sprague (2009) gaan uit van terugkerende activiteiten rondom gewenst gedrag, welke het gehele schooljaar door op het rooster terug te vinden moeten zijn. Wanneer blijkt dat op langer termijn de vaardigheden door een aantal leerlingen minder toegepast worden, is het interessant om te onderzoeken of middels een afname in intensiteit van de activiteit, waarmee tevens herhaling bereikt wordt, de effecten op langer termijn zichtbaar blijven.

7.3.2 Terugblik op de conclusies van mijn onderzoek

In de voorgaande paragrafen is duidelijk geworden dat de door mij ingezette interventies gezorgd hebben voor een toename van assertieve vaardigheden op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’, onderdeel ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’. Met de kennis en ervaring die ik nu heb, heb ik aanbevelingen voor mijn onderzoek gedaan welke mogelijk leiden tot nog meer positieve ontwikkelingen in de sociale vaardigheden van de leerlingen op het gebied van ‘Opkomen voor Jezelf’. Gezien de ontwikkeling die heeft plaatsgevonden in de vaardigheden van de leerlingen en de duidelijk afgenomen problematiek in mijn klas, kan ik spreken van een geslaagd onderzoek. In de volgende paragraaf sluit ik daarom mijn onderzoeksverslag af met mogelijke manieren waarop mijn onderzoek in te zetten is binnen mijn praktijk en eventueel in andere onderwijssituaties.

7.4 Aanbevelingen praktijk

Omdat de door mij gekozen aanpak de vaardigheden van (een deel van) de leerlingen heeft vergroot, wil ik een aantal aanbevelingen doen, voor mijzelf en mijn school en daarnaast collega-scholen.

7.4.1 Welke gevolgen heeft mijn onderzoek op mijn praktijk?

Doordat de problemen zijn afgenomen en de sociale vaardigheden van de leerlingen vergroot zijn door het schenken van aandacht en het oefenen van de sociale vaardigheden van de leerlingen middels dramaoefeningen, ben ik er van overtuigd geraakt dat ik sociale vaardigheden een vaste plaats op mijn lesrooster geef, waarbij ik de vaardigheden met betrekking tot ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ op eenzelfde manier vaker aandacht zal geven. Daarnaast zie ik mogelijkheden om ook andere vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ en eventueel ook andere sociale vaardigheden aandacht te geven binnen mijn klas, zodat de leerlingen zich ook in deze sociale vaardigheden kunnen ontwikkelen.

Door de positieve effecten wil ik de collega’s op mijn school aanbevelen om in ieder geval regelmatig met de leerlingen te bespreken dat zij voor zichzelf mogen opkomen. Hierbij wil ik bespreekbaar maken dat het belangrijk is om zowel aandacht te besteden aan sociale vaardigheden die gericht zijn op contact met anderen, als vaardigheden die gericht zijn op het begrenzen van contacten (Verstegen & Lodewijks, 2009), binnen hun eigen groep. Daarnaast is het wellicht interessant om middels een vervolgonderzoek te achterhalen of mijn collega’s

ook betrokken kunnen worden in het aanleren van de vaardigheden van de leerlingen binnen mijn groep. Hierbij denk ik aan teamvergaderingen, het instrueren van mijn duocollega en een schoolbrede aanpak en benadering naar de leerlingen.

Het milieu waarin de leerlingen opgroeien kan van invloed zijn op de aanwezige sociale vaardigheden van leerlingen, daarom zie ik een uitdaging in het betrekken van ouders in de begeleiding van de leerlingen binnen mijn groep. Daarnaast is het wellicht voor ouders fijn om te weten op welke manier de sociale vaardigheden van hun kind op school onder de aandacht worden gebracht. De mogelijkheden hiertoe en de invloed hiervan is middels een vervolgonderzoek te onderzoeken.

7.4.2 Wat zouden andere leerkrachten kunnen doen met dit onderzoek?

Gezien de effecten van het onderzoek raad ik iedere collega aan, om sociale vaardigheden met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’ en waarschijnlijk ook andere sociale vaardigheden, regelmatig een plaats te geven op het lesrooster, ook wanneer er geen sprake is van probleemgedrag. Mogelijke interventies hiervoor staan beschreven in dit onderzoeksverslag.

Wanneer blijkt dat na deze basisaanpak een bepaalde groep leerlingen niet voldoende bereikt wordt, is het wellicht zinvol om middels vervolgonderzoek te achterhalen op welke manier deze leerlingen te ondersteunen zijn, door bijvoorbeeld een individuele aanpak parallel te laten lopen aan de klassikale aanpak, of individuele interventies aan te laten sluiten op de klassikale aanpak.

Bronvermelding

- Baarda, D.B. & Goede, de, M.P.M. (2001). *Basisboek Methoden en Technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Caris, B. & Debie, S. (1999-2005). *Licorlijst: Een programma voor de geautomatiseerde verwerking van de Licor-vragenlijst over problematische aspecten van leerlinggedrag*. Binnengehaald 13-10-2010, van <http://www.owg.nl/handleidingen/Licorlijst3.pdf>
- CED-groep (2007). *Leerlijn sociaal gedrag*. Binnengehaald 6-5-2011, van <http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/so/leerlijnen/downloads.aspx>
- Deley, T (2004). *Denken Voelen Doen*. Antwerpen: Garant.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support: Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Ten Brink.
- Gordon, Th. (1976). *Luisteren naar leerlingen*. Amsterdam: Elsevier
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Hoogenkamp, G.M. & Struiksma, A.J.C (2003). Sociale competentie als basisvaardigheid. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, Praktijk en Beleid*, 42, 61-70.
- Jong, P. de & Berg, I. K. (2004). *De kracht van oplossingen: Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.
- Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen: Sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Binnengehaald 6-5-2011, van <http://dare.uva.nl/document/54840>
- Kamp, A. (2010). *De drukke klas in positieve beweging*. Binnengehaald 3 mei 2011, van <http://www.fontysoso.nl/frontpage/StudiedagenenConferenties/SWPBSPositiveBehaviorSupport/SWPBSArnhem2010/tabid/1027/Default.aspx>
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Manders, H. (2009). *Drama in dienst van de persoonlijkheidsontwikkeling*. Tilburg: Fontys OSO.
- Manders, H. (2010). *Schoolwerkplan Sociaal Gedrag*. Someren.
- Meersbergen, E. van (2009a). Gedragsspecialist op school. *Zorgprimair*, 2, 6-11.
- Meersbergen, E. van (2009b). Schoolbreed aandacht voor gedrag. *Zorgprimair*, 8, 14-18.
- Ministerie OCW (2006). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Delta Hage. Binnengehaald 1-5-2011, van http://kerndoelen.kennisnet.nl/attachments/726873/611743_kerdoelen_TOTAAL.pdf
- O'Connor, J. & Seymour, J. (2008). *NLP-gids voor optimaal functioneren: Neurolingvistisch programma voor beginners*. Haarlem: De Toorts.
- Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- SLO (2009). *TULE inhouden & activiteiten: Oriëntatie op jezelf en de wereld, kerndoel 34*. Binnengehaald 3-5-2011, van <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/F-L34.html>.
- Verstegen, R. & Lodewijks, H.P.B. (2009). *Interactiewijzer: Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Bijlagen bij

Opkomen voor Jezelf kun je leren!

Een onderzoek naar mogelijkheden om binnen de klas de sociale vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen

Door Elske van de Schoot

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Gedragsspecialist
Master Special Educational Needs (M SEN)

van

E.J.M. van de Schoot
studentnummer 2002357

Begeleid door Bram Rooijackers

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

juni 2011

Inhoud

1. Overige informatie basisschool	119
2. Leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’	120
3. Licor-lijst.....	121
4. Vragenlijst onderdeel ‘Opkomen voor Jezelf’, beginsituatie	125
5. NPV-J.....	126
6. Overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’	128
7. Toelichting op de grafieken, begin- en eindsituatie.....	130
8. Vragenlijst onderdeel ‘Opkomen voor Jezelf’ eindsituatie	136
9. Schaalvraag	138
10. Open vragen	139
11. Verdeling stellingen leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ over de zeven categorieën	140
12. Leerling beschrijvingen beginsituatie.....	141
13. Ingevulde overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’	171
14. Ingevulde overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ naar aanleiding van vragenlijst leerlingen	174
15. Beschrijving activiteiten eerste schoolweken	176
16. Voorbeeld beschrijving leerlingen plattegrond activiteit	178
17. Lesbeschrijvingen.....	179
18. Dagboek.....	193
19. Overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’, onderdeel ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’	209
20. Leerling beschrijvingen eindsituatie	210
21. Ingevulde overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’	231
22. Ingevulde overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ naar aanleiding van de vragenlijst van de leerlingen	232
23. Aanbevelingen bijstelling activiteiten	233
24. Valentijnsactiviteit.....	237

1. Overige informatie basisschool

De leerlingen op onze basisschool leren op jonge leeftijd al zelfstandig zijn. Wanneer conflicten plaatsvinden, wordt hen gevraagd en geleerd deze zelf op te lossen. De leerkracht neemt hierin een observerende en soms begeleidende rol in aan.

De leerlingen leren vooral samenwerken, samen problemen oplossen, samen nadenken over afspraken, samen zorgen voor een fijn klimaat. Onze school heeft 4 basisregels:

De eerste regel “Voor groot en klein zullen we aardig zijn”, heeft betrekking op de omgang met elkaar.

De tweede regel “We zullen goed voor de spullen zorgen, dan zijn ze weer te gebruiken morgen”, geeft aan dat we op een goede manier moeten omgaan met de spullen van onszelf én van anderen.

De derde regel “De school is van binnen een wandelgebied en buiten hoeft dat lekker niet”, verwoordt de opdracht om je verantwoordelijk en verstandig te gedragen in je omgeving.

De vierde regel “Eigenlijk is het heel gewoon: we zorgen voor gezond veilig en schoon.” (uit gedragprotocol 2010-2011²).

Vooraf de eerste regel geeft het belang aan van omgaan met elkaar. De leerlingen gaan voor het grootste gedeelte op een fijne manier met elkaar om. Leerlingen komen voor elkaar op en proberen met iedereen om te gaan. Opvallend is dat omgang met zichzelf niet genoemd wordt in de basisregels, iets dat vaker voorkomt wanneer regels gesteld worden, zoals ook Deley (2004) aangeeft. De school werkt nauw samen met ouders. Informatieavonden, rapportbesprekingen, incidentele besprekingen over leerlingen en meeloopdagen worden als belangrijk ervaren. Eens in de drie weken komt de informatiebrief uit, waarin staat waar wij in de klas mee bezig zijn en welke informatie voor ouders belangrijk is. Daarnaast helpen ouders met vele activiteiten, zoals schoolse en buitenschoolse activiteiten, klusjes, organisatie. Ouders, leerkrachten en leerlingen kennen elkaar. Op school werken 11 parttime/fulltime leerkrachten, onder leiding van een directrice. Daarnaast is twee ochtenden per week een administratief medewerkster aanwezig, en drie dagen een conciërge. Eén van de leerkrachten is op maandag en dinsdag werkzaam als IB-er. Een andere leerkracht is naast zijn lestaak vrij geroosterd voor zijn adjunct-taken en ICT-taken. Regelmatig zijn ook andere leerkrachten aanwezig op school, voor ziektevervangingen, studieverlofvervangingen, re-integratietrajecten en om te zien hoe wij als Daltonschool werken. Onze school biedt het onderwijs per leerjaar aan, waarbij zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de individuele ontwikkeling van de leerling. Onze school heeft homogene en heterogene groepen. Vorig schooljaar is bewust gekozen om te gaan werken met homogene groepen, behalve in de kleutergroepen. In de bovenbouw zijn heterogene groepen te vinden, omdat het leerlingaantal geen homogene groepen toelaat.

² Om privacy te waarborgen is de referentie naar dit citaat verwijderd, deze is op te vragen bij de eerste auteur

2. Leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’

Leerlijn Sociaal gedrag Pedologisch Instituut, CED-Groep (2007)

Niveau	1	2	3	4
2.3. Opkomen voor jezelf	1. Loopt weg als een ander onaardig tegen hem doet 2. Vraagt om hulp als iets hem alleen niet lukt (aan- en uitkleden) 3. Vraagt aan een medeleerling of hij mee mag doen met een spel	4. Zegt nee als hij iets niet wil 5. Zoekt de leerkracht op om te vertellen dat hij niet mee mag doen 6. Maakt aan de leerkracht duidelijk dat een ander onaardig tegen hem doet 7. Vraagt hulp als het doen van een werkje alleen niet lukt	8. Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen of uitingen (weglopen, nee zeggen) 9. Maakt onderscheid tussen iemand die de baas speelt en echt gezag 10. Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt 11. Komt voor zijn mening uit in een één op één gesprek zonder deze te motiveren (ik vind voetbal stom) 12. Kiest als hij niet mee mag doen uit twee door de leerkracht aangereikte oplossingen 13. Toont gevoelens van schaamte	14. Zegt nee tegen een onredelijk verzoek 15. Geeft de ander aan te stoppen (geeft stopteken) als die iets doet wat hij niet leuk vindt 16. Vertelt de een ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (iets dat eerder gebeurd is) 17. Blijft bij zijn mening wanneer hij heeft gezegd dat hij iets niet wil 18. Geeft een motivatie voor zijn mening in een één op één gesprek (ik heb er geen zin in, ik vind dat spel te moeilijk/ niet leuk) 19. Vertelt als hij niet mee mag doen zelf een oplossing 20. Verwoordt gevoelens van schaamte
	5	6	7	8
	21. Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt 22. Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd 23. Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt 24. Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn uiterlijk (kleren, haren)	25. Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten 26. Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap 27. Zegt op een adequate manier tegen een volwassene dat hij aan de beurt is (in een winkel, aan een loket) 28. Geeft in een één op één gesprek een afwijkende mening	29. Vraagt hulp over hoe hij iets kan aanpakken 30. Vraagt hulp aan de juiste persoon (iemand die hem echt kan helpen) 31. Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn innerlijk (een gemaakte blunder)	32. Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen of uitingen door dit te zeggen 33. Spreekt een volwassene er op een adequate manier op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt 34. Zoekt hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen 35. Geeft zijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft

3. Licor-lijst

Hierbij geef ik een korte samenvatting van de beschrijving van de Licor-vragenlijst (Caris & Debie, 1999), alvorens de resultaten van de leerlingen in een tabel weer te geven.

1. Geen rekening kunnen houden met de omgeving waarin je je beweegt. Woorden als ruzie, agressief gedrag, weinig rekening houden met elkaar, doordrijven van eigen zin, niet aan groepsregels kunnen houden worden genoemd. Een mogelijke prognose wordt gegeven in geïsoleerd voelen, ten koste van alles je doel willen bereiken, delinquent gedrag, neurosen en verdere ontwikkeling van anti-sociaal gedrag.
persoonlijke toevoeging: Deze beschrijving kan aansluiten bij het niet op een adequate manier op kunnen komen voor jezelf.
2. Zie 1.
3. Buitensporige lichamelijke rusteloosheid. Woorden als niet stil zitten, vluchtige belangstelling, concentratieproblemen, denkproblemen, wisselende prestaties worden genoemd. Een mogelijke prognose wordt gegeven in moeite in het overzien van situaties, lage frustratietolerantie opbouwen en stoornissen in de ik-ontwikkeling.
persoonlijke toevoeging: Ik zie hierin geen direct verband met opkomen voor jezelf, hoewel deze leerlingen op latere leeftijd, wanneer zij eventueel stoornissen in de ik-ontwikkeling hebben opgedaan, baat kunnen hebben bij extra handvatten rondom opkomen voor jezelf.
4. Het niet kunnen, durven of willen inschatten en/of accepteren van sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden. Woorden als veel praten, bagatelliseren, passief gedrag en klikken horen hierbij. Als mogelijke prognose worden toeschouwer blijven bij allerlei maatschappelijke ontwikkelingen, passieve en eenzijdige ontwikkeling en zelfoverschatting, chaotisch worden en gevoelig voor verslavingen genoemd.
persoonlijke toevoeging: Hoewel dit onderdeel niet direct gerelateerd is aan het opkomen voor jezelf, is het belangrijk dat leerlingen niet bagatelliseren en ook een andere manier leren dan bijvoorbeeld klikken.
5. Positief aandacht vragen door dingen voor je te willen doen, goedkeuring te vragen, fantastische verhalen te vertellen, te klikken. Woorden als modelkind, over nauwgezette kind, overdreven aandacht vragen. Als mogelijke prognose wordt genoemd het overgaan tot destructief gedrag wanneer het doel niet bereikt wordt, op onaanvaardbare wijze macht uitoefenen, wraak nemen.
persoonlijke toevoeging: Hoewel ook dit onderdeel niet direct gerelateerd is aan

opkomen voor jezelf, kan sociaal wenselijk gedrag wel een druk leggen op het opkomen voor jezelf. Het kind kan bijvoorbeeld aangeven wat hij wel fijn vindt aan het gedrag van de leerkracht, om hiermee aandacht te krijgen. Dit hoeft niet altijd ook datgene te zijn wat het kind zelf vindt. Een kind dat positief aandacht vraagt, zal niet snel een leerkracht aanspreken op iets wat hij nalaat of een andere mening heeft. Deze kinderen zullen wellicht minder snel hulp vragen (zij willen het zelf goed doen), of te snel hulp vragen (positieve aandacht van de leerkracht).

6. Negatief aandacht vragen door te provoceren, afkeuring te zoeken, gevaarlijke streken uit te halen, gekke gezichten te trekken. Woorden als pessimist, slordigheid, gemakzucht en andere die ergernis opwekken bij volwassenen door het vragen van aandacht. Als mogelijke prognose wordt genoemd het op onaanvaardbare wijze macht uitoefenen en wraak nemen.

persoonlijke toevoeging: Ook hier zie ik geen directe link met opkomen voor jezelf, hoewel deze kinderen eerder zullen aangeven dat ze ergens niet mee eens zijn, dat een volwassene zijn belofte niet nakomt. Ook zullen deze kinderen minder snel op een adequate manier reageren, aan verkeerde personen hulp vragen, op een meer provocerende manier opkomen voor zichzelf tijdens conflictsituaties, nee zeggen om het nee zeggen (dit hoeft niet direct met hun mening te maken te hebben).

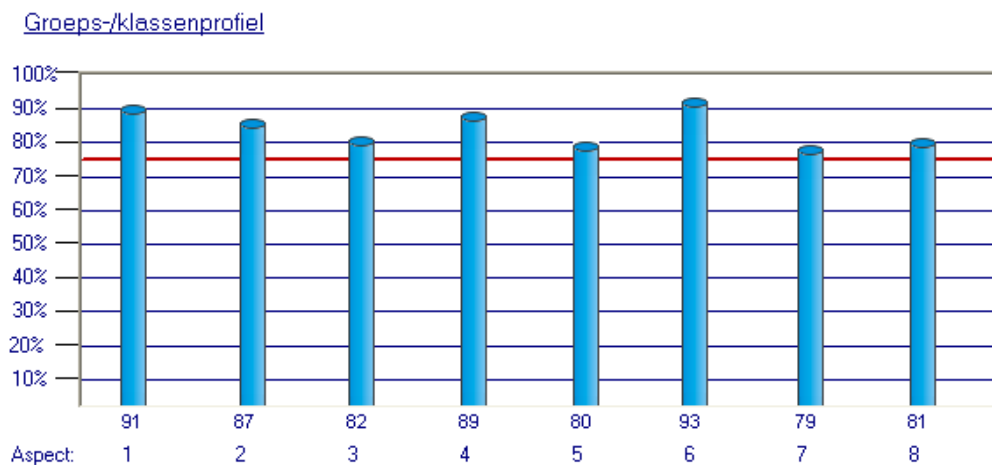
7. Afhankelijk gedrag, dat zich uit in het regelmatig zoeken van hulp en steun, om eigen verantwoordelijkheden te ontlopen. Woorden als geborgenheid zoeken, vermaakt willen worden, negatieve reacties en antwoorden, chagrijnig, verlegen, niet zelfstandig, weinig initiatief, faalangst, paniek, wanorde, weinig taakgerichtheid, passief worden genoemd. Als mogelijke prognose worden chronische afhankelijkheidsopstelling, geen assertiviteit, ontwikkelen van altijd opvallend gedrag, ontbreken van eigen verantwoordelijkheid en initiatiefloos en besluiteloos gedrag genoemd.

persoonlijke toevoeging: Kinderen die hier hoog scoren, komen duidelijk niet op een adequate wijze voor zichzelf op. Zij zoeken wel steun en hulp, maar komen niet uit voor hun eigen mening, maken zelf geen keuzes in wijze van opkomen voor zichzelf (behalve het hulpvragen aan anderen), zullen niet actief vragen om mee te doen en wellicht geen stopteken geven. Ook zal bij een onredelijk verzoek wellicht niet aangegeven worden dat het een onredelijk verzoek is.

8. Teruggetrokkenheid, de neiging hebben om zich uit het (sociale) groepsgebeuren terug te trekken, dan wel te vermijden. Woorden als stil, onzeker, weinig vriendjes, snel

ontmoedigd, last van depressiviteit, niet voor zichzelf opkomen, geen eigen mening geven, minderwaardigheidsgevoelens, het niet durven uiten van gevoelens horen hierbij. Als mogelijke prognose worden individualist, meeloper en een negatief zelfbeeld genoemd.

persoonlijke toevoeging: Dit onderdeel is duidelijk gerelateerd aan Opkomen voor Jezelf. Het geven van een mening, aangeven wat ze willen, uiten van gevoelens, actieve onderdelen als vragen om mee te mogen doen en vertellen dat ze niet mee mogen doen, het aanspreken van een volwassene is voor deze kinderen heel moeilijk.



Wanneer ik op groepsniveau kijk naar de ingevulde Licor-lijst, dan scoort de groep op alle gebieden boven de 75% norm. De onderdelen 3 (82%), 5 (80%), 7 (79%) en 8 (81%) zijn beduidend lager dan onderdeel 1 (91%), 2 (87%), 4 (89%) en 6 (93%).

Onderdeel 7 en 8 zijn direct te koppelen aan opkomen voor jezelf, wanneer we kijken naar de omschrijving die gegeven wordt bij de Licor-vragenlijst. Onderdeel 3 kan mijns inziens op latere leeftijd problemen veroorzaken in het minder adequaat opkomen voor zichzelf, volgens de uitleg die gegeven wordt, wordt daar nu geen direct verband mee gelegd (Caris en Debie). Onderdeel 5 is vooral gericht op positief aandacht vragen (met eventueel sociaal wenselijk gedrag?) en dus ook niet direct gerelateerd aan Opkomen voor Jezelf.

Onderdeel 1 en 2 kunnen aansluiten op het niet op een adequate manier opkomen voor zichzelf, hoewel dit niet direct hieraan gerelateerd is. Onderdeel 4 valt op passief gedrag en klikken na, niet te koppelen aan Opkomen voor Jezelf. Tot slot onderdeel 6, hierbij is voor mij de enige link te leggen met Opkomen voor Jezelf, dat deze kinderen sneller op een minder adequate manier zullen reageren, eerder zullen aangeven dat ze het ergens niet mee eens zijn

en hierdoor het idee geven dat zij op een niet adequate manier opkomen voor zichzelf. Dit hoeft echter niet zo te zijn.

Wanneer we kijken naar deze groepsanalyse, dan zouden de scores beïnvloed kunnen zijn door de sociale vaardigheden van de kinderen in deze groep, met betrekking tot ‘Opkomen voor Jezelf’. Hierbij is het wel noodzakelijk om meerdere gegevens te gebruiken, omdat de Licor-lijst een oudere, soms achterhaalde, methode genoemd wordt, die een algemeen beeld geeft en niet direct gericht is op ‘Opkomen voor Jezelf’. Daarnaast is Licor-lijst een subjectieve methode, omdat de leerkracht deze lijst invult naar eigen beleving. Ook kan er over sommige in te vullen stellingen twijfel bestaan over de uitleg hiervan.

Om privacy van de leerlingen te waarborgen is het namelijk niet mogelijk om de uitdraaien van de Licor-lijst toe te voegen in mijn bijlagen. Daarom volsta ik met een tabel waarin ik alle gegevens van de Licor-lijst van zowel begin- als eindsituatie procentueel weergeef. Wanneer het percentage lager is dan 75% is er sprake van uitval, deze is dikgedrukt weergegeven.

	1 begin	1 eind	2 begin	2 eind	3 begin	3 eind	4 begin	4 eind	5 begin	5 eind	6 begin	6 eind	7 begin	7 eind	8 begin	8 eind
Lee	100	90	94	94	97	94	100	86	84	88	100	100	80	100	80	80
Kim	100	100	94	97	100	100	97	94	84	84	100	100	92	92	88	84
Jos	85	85	89	83	80	77	74	77	88	88	100	95	44	68	41	60
Nik	85	95	94	94	71	71	83	83	88	88	90	100	72	84	71	73
Pim	80	75	74	66	57	60	69	69	92	80	80	85	56	64	81	74
Lyn	100	100	100	100	97	97	100	97	80	92	100	100	80	96	85	85
Ank	100	100	100	100	97	97	94	97	88	88	100	100	84	92	88	90
Tim	95	95	89	91	91	91	86	83	84	84	100	100	100	100	55	78
Jan	95	90	94	83	74	69	83	71	92	88	100	90	56	80	88	90
Jop	45	55	46	49	51	54	60	57	80	80	50	55	88	88	81	80
Rob	90	100	91	91	77	80	86	83	68	88	100	100	60	64	84	89
Do	100	100	100	100	97	97	100	97	80	92	100	100	96	92	96	88
Ans	100	100	100	100	100	100	100	100	88	88	100	100	96	96	95	93
Bo	95	90	100	97	100	97	94	94	76	88	100	100	80	96	90	91
Rik	90	80	63	60	46	66	86	89	44	64	75	95	76	72	81	88
Sil	90	90	74	71	66	71	89	80	80	84	90	95	88	88	89	80
Tom	95	95	80	69	54	54	89	83	72	88	95	95	72	76	78	76
Pam	100	100	100	100	100	100	100	100	80	88	100	100	96	96	85	85
Sam	100	100	97	100	94	89	97	89	88	84	100	100	80	84	79	83
Jim	100	100	97	100	94	100	100	97	80	88	100	100	96	96	85	88
Els	100	100	100	100	100	100	100	94	88	88	100	100	88	88	70	74
Fyn	85	100	91	97	94	100	91	94	72	76	100	100	44	92	86	96

4. Vragenlijst onderdeel ‘Opkomen voor Jezelf’, beginsituatie

Naam:

1 = past helemaal niet bij mij / 5 = past helemaal wel bij mij

1.	Ik loop weg wanneer een ander onaardig doet	1	2	3	4	5
2.	Ik vraag hulp wanneer mij iets niet alleen lukt	1	2	3	4	5
3.	Ik vraag aan een klasgenoot of ik mee mag doen met het spel	1	2	3	4	5
4.	Ik zeg nee als ik iets niet wil	1	2	3	4	5
5.	Ik zoek de leerkracht om te vertellen dat ik niet mee mag doen	1	2	3	4	5
6.	Ik maak aan leerkracht duidelijk dat een klasgenoot onaardig doet	1	2	3	4	5
7.	Ik vraag hulp als mijn werk alleen niet lukt	1	2	3	4	5
8.	Ik kom op voor mijzelf bij ongewenste aanraking/uiting (woorden) (door middel van weglopen, nee zeggen)	1	2	3	4	5
9.	Ik maak onderscheid tussen iemand die baas speelt en echt gezag heeft	1	2	3	4	5
10.	Ik zeg het als ik word overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	1	2	3	4	5
11.	Ik kom voor mening uit in 1 op 1 gesprek, zonder dit te motiveren (uit te leggen)	1	2	3	4	5
12.	Ik kies (als ik niet mee mag doen) uit 2 door juf aangeboden oplossingen	1	2	3	4	5
13.	Ik toon gevoelens van schaamte	1	2	3	4	5
14.	Ik zeg nee tegen een onredelijk verzoek (een apart/raar verzoek)	1	2	3	4	5
15.	Ik geef de ander een stopteken als hij iets doet wat ik niet leuk vind	1	2	3	4	5
16.	Ik vertel de ander als diegene iets heeft gedaan dat ik niet fijn vind (dit is op eerder moment gebeurd)	1	2	3	4	5
17.	Ik blijf bij mijn eigen mening wanneer ik gezegd heb dat ik iets niet wil	1	2	3	4	5
18.	Ik geef een motivatie (uitleg) voor mijn mening in 1 op 1 gesprekken	1	2	3	4	5
19.	Ik bespreek het als ik niet mee mag doen en kom met een oplossing	1	2	3	4	5
20.	Ik verwoord gevoelens van schaamte	1	2	3	4	5
21.	Ik spreek een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	1	2	3	4	5
22.	Ik kom voor mijzelf op als ik onterecht wordt beschuldigd	1	2	3	4	5
23.	Ik vertel wat ik voel als een ander onaardig doet of mij onterecht beschuldigt	1	2	3	4	5
24.	Ik verwoord gevoelens van schaamte over mijn uiterlijk (kleren, haren)	1	2	3	4	5
25.	Ik zeg het als ik op dit moment niet over mijn gevoelens wil praten	1	2	3	4	5
26.	Ik vertel een vriend(in) wat ik wel en niet fijn vind in onze vriendschap	1	2	3	4	5
27.	Ik zeg op een adequate (goede) manier tegen een volwassene dat ik aan de beurt ben	1	2	3	4	5
28.	Ik geef in 1 op 1 gesprek een afwijkende mening	1	2	3	4	5
29.	Ik vraag hulp om erachter te komen hoe ik iets kan aanpakken	1	2	3	4	5
30.	Ik vraag hulp aan de juiste persoon (iemand die echt kan helpen)	1	2	3	4	5
31.	Ik verwoord gevoelens van schaamte over mijn innerlijk (gemaakte blunder)	1	2	3	4	5
32.	Ik kom voor mijzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen	1	2	3	4	5
33.	Ik spreek een volwassene er op een adequate (gepaste) manier op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	1	2	3	4	5
34.	Ik zoek hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen	1	2	3	4	5
35.	Ik geef mijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft	1	2	3	4	5

Wat ik heel graag wil leren:

5. NPV-J

De Junior Nederlandse Persoonlijkheids Vragenlijst [NPV-J] is een persoonlijkheidsvragenlijst voor kinderen van 9 t/m 15 jaar. De vragenlijst bestaat uit 105 beweringen, zoals 'Ik ben graag alleen' of 'Als ik ergens mee begin, maak ik het ook af'. Bij elke bewering heeft de leerling drie antwoordmogelijkheden (ja; nee; ?). De NPV-J kan gebruikt worden bij slecht presteren of gedragsproblemen, klachten of stoornissen en bij wetenschappelijk onderzoek voor het meten van persoonlijkheidskenmerken. Op mijn school wordt jaarlijks bij alle leerlingen van groep 8 de NPV-J afgenomen, welke informatie geeft over de persoonlijkheidskenmerken van de leerlingen en welke meegenomen wordt in de advisering voor het Voortgezet Onderwijs.

Afgenomen door:

B.A.M. van de Waterbeemd, GZ psycholoog, 8-12-2010

Fontys Fydes (adviseurs in Opvoeding en Onderwijs)

De uitslag van de NPV-J is op de volgende pagina samengevat weergegeven, waarbij alleen de leerlingen die ofwel hoog/zeer hoog, ofwel laag/zeer laag scoren, weergegeven zijn.

Wanneer er '!!' achter een leerling staat, betekent dit dat er sprake is van een zeer hoge of zeer lage score, anders van een iets hogere of iets lagere score.

	Hoog	Laag
1 inadequatie: gevoelens van onzekerheid, en tekortschieten in schoolse of andere prestatiesituaties	Onzeker, moedeloos, faalangstig en gespannen Jop Rob!! Ans	Ontspannen, zelfverzekerd, onbezorgd, evenwichtig Lyn Tim
2 volharding: doorzettingsvermogen, taakopvatting en inzet voor schoolse zaken.	Prestatiegericht, nauwgezet, hoog doorzettingsvermogen Lee Kim Ank Ans	Weinig doorzettingsvermogen, slordig en weinig inzet aan school- en huiswerk Rob!! Bo
3 sociale inadequatie: gevoelens van onzekerheid en tekortschieten in sociale contacten.	Moeilijk contacten maken, verlegen voelen en gesloten in sociale situaties Jos !! Nik!! Lyn Jop Rob Ans!!	Gemakkelijk contacten maken, reageert ontspannen en spontaan in sociale situaties. Ank!!
4 recalcitrantie: zich afzetten tegen anderen, zich minder op zijn gemak voelen op school en bij medeleerlingen.	Wantrouwen naar een ander, loopt vaak weg voor verantwoordelijkheden. Lee Kim Rob	Vertrouwen in een ander, wil zich inzetten voor de ander. Ank Bo
5 dominantie: overheersend gedrag, kan zowel positief als negatief uitwerken.	Onafhankelijk, zelfverzekerd, neemt graag de leiding in de groep, kan soms bazig zijn. Lee	Onzeker in een groep, stelt zich meer afhankelijk en passief op. Jos!! Lyn Ank!! Jan Rob!! Bo

Gearceerd vlak: kritische score met betrekking tot sociaal-emotionele problematiek (kunnen gelden als één van de toelatingscriteria bij aanmelding voor LWOO).

6. Overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’

[illegible]

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
		Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Vraagt hulp wanneer iets niet alleen lukt	Vraagt medeleerling of hij mee mag doen spel	Zegt nee als hij iets niet wil	Zoekt leerkracht om te vertellen dat hij niet mee mag doen	Maakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Vraagt hulp als werkje niet alleen lukt	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)		Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Komt voor mening uit in 1op1 gesprek zonder motiveren	kiest als hij niet mee mag doen uit 2 door de lkr aangerekte onlассinnen	toont gevoelens van schaamte	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Geeft de ander stopteken als die iets doet wat hij niet leuk vindt	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (leerder gebeurd)	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Geeft motivatie voor zijn mening in 1 op 1 gesprek	vertelt als hij niet mee mag doen zelf een oplossing	Verwoordt gevoelens van schaamte	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn uiterlijk (kleren, haren)	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Geeft in 1 op 1 gesprek een afwijkende mening	Vraagt hulp over hoe hij iets kan aanpakken	Vraagt hulp aan de juiste persoon (iemand die echt kan helpen)	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn innerlijk (gemaakte blunder)	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Zoekt hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen	Geeft zijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft		
Rik		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sil		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tom		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pam		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sam		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jim		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Els		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fyn		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
TOTAAL																																						
TOTAAL 7/8																																						

* onder het geven van een stopteken versta ik een adequate manier, het opsteken van een hand, het aangeven dat het kind het niet fijn vindt (en bijvoorbeeld niet slaan, schoppen, schelden)

** onder het aanspreken van een medeleerling versta ik een manier die de ander zoveel mogelijk in zijn waarde laat

*** onder aangeven wat hij voelt versta ik het aangeven van de eigen gevoelens, zonder daarbij de ander de grond in te boren / te kwetsen

**** onder het opkomen voor zichzelf door bij ongewenste aanrakingen en uitingen dit te zeggen, versta ik een niet kwetsende manier

7. Toelichting op de grafieken, begin- en eindsituatie

Grafieken beginsituatie

Grafiek 1:

In grafiek 1 is alle informatie welke is weergegeven in bijlage 13 procentueel verwerkt. Hierin zijn dus alle gegevens voortkomend uit observaties, vragenlijsten, NPV-J bij leerlingen van gr 8, Licor-lijst, gesprekken met leerlingen en ouders verwerkt. In deze grafiek is de uitval van de leerlingen procentueel weergegeven.

Van 22 leerlingen zijn ieder 35 stellingen ingevuld, dat wil zeggen 770 mogelijke kruisjes in totaal. Voor 'Reageren' is gebruikt gemaakt van 13 vaardigheden, waarbij 100% bestaat uit 286. Voor 'hulp vragen' van 5 vaardigheden, waarbij 100% bestaat uit 110. Voor 'Nee zeggen' van 4 vaardigheden, waarbij 100% bestaat uit 88. Zowel 'mening geven', als 'schaamte' als 'meedoen' bestaat uit 4 vaardigheden, 100% is 88. De gegevens voortkomend uit 'onderscheid maken tussen baas spelen en gezag' is niet meegenomen in de grafiek, omdat deze uit 1 vaardigheid bestaat, welke niet van invloed is op de problematiek in de groep.

In het opstellen van deze grafiek, ben ik alleen uitgegaan van wel/niet beheerst. Deze keuze heb ik gemaakt, omdat het in de klas gaat om: wel of niet beheerste vaardigheden, die de sfeer in de groep beïnvloeden. Daarnaast is het bijna niet mogelijk om objectief weer te geven in welke mate de leerlingen een vaardigheid beheersen. Wanneer een leerling niet voldoende voor zichzelf opkomt, of op een niet adequate manier, scoort deze leerling niet beheerst. En andersom, wanneer een leerling wel op een adequate manier voor zichzelf op komt, scoort de leerling wel beheerst. Ieder subdoel bestaat uit een aantal specifieke vaardigheden, zoals in bijlage 11 is weergegeven. De ruwe gegevens waarop deze grafiek is gebaseerd, zijn toegevoegd in bijlage 13.

Wanneer één leerling op alle stellingen uit zou vallen, zou een percentage van maximaal 4,5 te zien zijn, zoals op het onderdeel reageren. Er is geen enkele leerling die op alle specifieke vaardigheden van een betreffend onderdeel uitvalt. Hieruit kan ik concluderen dat in iedere categorie meer dan één leerling uitvalt.

Grafiek 2:

Deze grafiek komt voort uit de gegevens die de leerlingen in de vragenlijst hebben ingevuld. De leerlingen hebben bij iedere vaardigheid aangegeven in welke mate deze op hen van toepassing is. Hierbij konden zij kiezen uit 1-2-3-4-5, waarbij 1 helemaal niet van toepassing is en 5 helemaal wel. Ik heb in de verwerking van de gegevens bewust gekozen voor het als

niet beheerst rekenen van een score van 3 (op een schaal van 1-5), omdat hier nog duidelijk ontwikkeling mogelijk en wenselijk is. De gegevens zijn weergegeven in bijlage 14 en vervolgens verwerkt in grafiek 2. De percentages in grafiek 2 zijn vergelijkbaar met grafiek 1, omdat zij over een zelfde aantal stellingen berekend zijn.

Grafiek 3:

Deze grafiek is tot stand gekomen door te kijken naar de uitval in vaardigheden die hoort bij 'Reageren op gedrag van een ander dat je niet wenselijk vindt', welke in hoofdstuk 3 worden toegelicht. Hierbij staan de letters voor:

- Reageren op gedrag van een ander, dat je niet wenselijk vindt
 - a. De ander doet onaardig (1, 6)
 - b. Ongewenste aanraking / uiting (8, 32)
 - c. De ander slaat je over of komt belofte/afpraak niet na (10, 21, 27, 33)
 - d. De ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt (15, 16, 26)
 - e. Onterechte beschuldiging (22, 23)

De cijfers achter deze vaardigheden verwijzen naar de stellingen op de vragenlijst. In deze grafiek zijn alle gegevens, met betrekking tot 'Reageren op gedrag van een ander' meegenomen, die uit het onderzoek naar voren gekomen zijn en weergegeven zijn in bijlage 13 meegenomen. Om percentages op de juiste wijze te interpreteren is het belangrijk om te weten waaruit een score van 100% bestaat. Per stelling/vaardigheid kunnen 22 kruisjes ingevuld worden in de overzichtslijst van bijlage 13, waarbij een maximale score van 100% dus betekent dat alle leerlingen uitval vertonen. Omdat de bovengenoemde onderdelen bestaan uit meerdere vaardigheden, is hier aangegeven wat 100% inhoudt.

a, b en e: 2 vaardigheden, 100% = 44

c: 4 vaardigheden, 100% = 88

d: 3 vaardigheden, 100% = 66

Grafiek 4:

Deze grafiek is tot stand gekomen door te kijken naar de uitval in vaardigheden die hoort bij 'Nee zeggen als je iets niet wilt', welke in hoofdstuk 3 worden toegelicht. Hierbij staan de letters voor:

‘Nee zeggen als je iets niet wilt’

- a. Aangeven dat je iets niet wilt (4)
- b. Onredelijk verzoek (14)
- c. Bij mening blijven (17)
- d. Gevoelens (25)

De cijfers achter deze vaardigheden verwijzen naar de stellingen op de vragenlijst. In deze grafiek zijn alle gegevens, met betrekking tot ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, die uit het onderzoek naar voren gekomen zijn en weergegeven zijn in bijlage 13 meegenomen. Om percentages op de juiste wijze te interpreteren is het belangrijk om te weten waaruit een score van 100% bestaat. Per stelling/vaardigheid kunnen 22 kruisjes ingevuld worden in de overzichtslijst van bijlage 13, waarbij een maximale score van 100% dus betekent dat alle leerlingen uitval vertonen. Omdat de bovengenoemde onderdelen bestaan uit meerdere vaardigheden, is hier aangegeven wat 100% inhoudt.

Bij alle subvaardigheden is gebruik gemaakt van 1 vaardigheid, dus 100% = 22.

Grafiek 5 en 6:

In deze grafieken is de uitval door leerlingen weergegeven middels de vragenlijst op de genoemde vaardigheden, waarbij de onderdelen die in grafiek 3 en 4 genoemd worden weergegeven zijn. Hierbij is een score van 1,2 en 3 gerekend tot uitval. De grafieken zijn te vergelijken met grafiek 3 en 4, omdat deze over dezelfde stellingen en aantal berekend zijn. Voor 100% is hetzelfde aantal vaardigheden berekend.

Grafiek 7 en 8:

In deze grafieken zijn de gegevens die gebruikt zijn voor de grafieken 3 en 4 nogmaals weergegeven. Er wordt nu echter onderscheid gemaakt tussen de groepen A (assertief), B1 (subassertief) en B2 (agressief), welke in de overzichtslijst in bijlage 13 zichtbaar zijn door gebruik te maken van een rood kruisje wanneer er sprake is van agressief gedrag, een kruisje wanneer er sprake is van subassertief gedrag en geen kruisje wanneer er sprake is van assertief gedrag. Omdat dezelfde gegevens gebruikt zijn als voor de grafieken 3 en 4 verwijs ik voor een verdere uitleg naar de toelichting bij deze grafieken.

Grafiek 9 en 10:

Iedere leerling wordt, naar aanleiding van alle verzamelde gegevens (weergegeven in zowel de leerling beschrijvingen in bijlage 12, als de overzichtslijst in bijlage 13), per categorie

toegewezen aan een van de drie groepen: A-groep: assertief gedrag; B1-groep: subassertief gedrag; B2-groep: agressief gedrag. In deze grafieken wordt de verdeling van de leerlingen over de groepen per categorie in absolute aantallen weergegeven, omdat de groep bestaat uit maar 22 leerlingen. Percentages geven hier een vertekenend beeld.

Grafieken eindsituatie

Grafiek 11

In grafiek 11 is alle informatie welke is weergegeven in bijlage 21 procentueel verwerkt, op een zelfde manier als grafiek 1. Hierin zijn dus alle gegevens voortkomend uit observaties, vragenlijsten, NPV-J bij leerlingen van gr 8, Licor-lijst, gesprekken met leerlingen en ouders verwerkt. In deze grafiek is de uitval van de leerlingen procentueel weergegeven.

Van 22 leerlingen zijn nu alleen de voor het onderzoek relevante stellingen ingevuld. Voor 'Reageren' is gebruikt gemaakt van 13 vaardigheden, waarbij 100% bestaat uit 286. Voor 'Nee zeggen' van 4 vaardigheden, waarbij 100% bestaat uit 88. Hierbij kies ik voor het weergeven van zowel begin- als eindsituatie, zodat de gegevens direct met elkaar te vergelijken zijn. In het opstellen van deze grafiek, ben ik alleen uitgegaan van wel/niet beheerst, net als in grafiek 1. Deze keuze heb ik gemaakt, omdat het in de klas gaat om: wel of niet beheerste vaardigheden, die de sfeer in de groep beïnvloeden. Daarnaast is het bijna niet mogelijk om objectief weer te geven in welke mate de leerlingen een vaardigheid beheersen. Wanneer een leerling dus niet voldoende voor zichzelf opkomt, of op een niet adequate manier, scoort deze leerling niet beheerst. En andersom, wanneer een leerling wel op een adequate manier voor zichzelf op komt, scoort de leerling wel beheerst. Ieder subdoel bestaat uit een aantal specifieke vaardigheden, zoals in bijlage 11 is weergegeven. De ruwe gegevens waarop deze grafiek is gebaseerd, zijn toegevoegd in bijlage 21.

Grafiek 12:

Deze grafiek komt voort uit de gegevens die de leerlingen in de vragenlijst hebben ingevuld. De leerlingen hebben bij iedere vaardigheid aangegeven in welke mate deze op hen van toepassing is. Hierbij konden zij kiezen uit 1-2-3-4-5, waarbij 1 helemaal niet van toepassing is en 5 helemaal wel. Ik heb in de verwerking van de gegevens bewust gekozen voor het als niet beheerst rekenen van een score van 3 (op een schaal van 1-5), omdat hier nog duidelijk ontwikkeling mogelijk en wenselijk is. De ruwe gegevens zijn weergegeven in bijlage 22 en vervolgens verwerkt in grafiek 12. De percentages in grafiek 12 zijn vergelijkbaar met grafiek 1,2 en 11, omdat zij over een zelfde aantal stellingen berekend zijn.

Grafiek 13:

Deze grafiek is op dezelfde manier als grafiek 3 tot stand gekomen, met als enige verschil dat voor de weergave van de eindsituatie gegevens gebruikt zijn die verzameld zijn na afloop van de ingezette interventies. Hierbij staan de letters voor:

- Reageren op gedrag van een ander, dat je niet wenselijk vindt
 - a. De ander doet onaardig (1, 6)
 - b. Ongewenste aanraking / uiting (8, 32)
 - c. De ander slaat je over of komt belofte/afpraak niet na (10, 21, 27, 33)
 - d. De ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt (15, 16, 26)
 - e. Onterechte beschuldiging (22, 23)

De cijfers achter deze vaardigheden verwijzen naar de stellingen op de vragenlijst. In deze grafiek zijn alle gegevens, met betrekking tot 'Reageren op gedrag van een ander' meegenomen, die uit het onderzoek naar voren gekomen zijn en weergegeven zijn in bijlage 21 meegenomen. Om percentages op de juiste wijze te interpreteren is het belangrijk om te weten waaruit een score van 100% bestaat. Per stelling/vaardigheid kunnen 22 kruisjes ingevuld worden in de overzichtslijst van bijlage 21, waarbij een maximale score van 100% dus betekent dat alle leerlingen uitval vertonen. Omdat de bovengenoemde onderdelen bestaan uit meerdere vaardigheden, is hier aangegeven wat 100% inhoudt.

a, b en e: 2 vaardigheden, 100% = 44

c: 4 vaardigheden, 100% = 88

d: 3 vaardigheden, 100% = 66

Grafiek 14:

Deze grafiek is op dezelfde manier als grafiek 4 tot stand gekomen, met als enige verschil dat voor de weergave van de eindsituatie gegevens gebruikt zijn die verzameld zijn na afloop van de ingezette interventies. Hierbij staan de letters voor:

'Nee zeggen als je iets niet wilt'

- a. Aangeven dat je iets niet wilt (4)
- b. Onredelijk verzoek (14)
- c. Bij mening blijven (17)
- d. Gevoelens (25)

De cijfers achter deze vaardigheden verwijzen naar de stellingen op de vragenlijst. In deze grafiek zijn alle gegevens, met betrekking tot ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’, die uit het onderzoek naar voren gekomen zijn en weergegeven zijn in bijlage 21 meegenomen. Om percentages op de juiste te interpreteren is het belangrijk om te weten waaruit een score van 100% bestaat. Per stelling/vaardigheid kunnen 22 kruisjes ingevuld worden in de overzichtslijst van bijlage 21, waarbij een maximale score van 100% dus betekent dat alle leerlingen uitval vertonen. Omdat de bovengenoemde onderdelen bestaan uit meerdere vaardigheden, is hier aangegeven wat 100% inhoudt. Bij alle subvaardigheden is gebruik gemaakt van 1 vaardigheid, dus $100\% = 22$.

Grafiek 15 en 16:

In deze grafieken is de uitval door leerlingen weergegeven middels de vragenlijst op de genoemde vaardigheden weergegeven, waarbij de onderdelen die in grafiek 13 en 14 (en 3 en 4) genoemd worden weergegeven zijn. Hierbij is een score van 1,2 en 3 gerekend tot uitval. De grafieken zijn te vergelijken met grafiek 13 en 14, omdat deze over dezelfde stellingen en aantal berekend zijn. Voor 100% is hetzelfde aantal vaardigheden berekend.

Grafiek 17 en 18:

In deze grafieken zijn de gegevens die gebruik zijn voor de grafieken 13 en 14 nogmaals weergegeven. Er wordt nu echter onderscheid gemaakt tussen de groepen A (assertief), B1 (subassertief) en B2 (agressief), welke in de overzichtslijst in bijlage 21 zichtbaar zijn door gebruik te maken van een rood kruisje wanneer er sprake is van agressief gedrag, een kruisje wanneer er sprake is van subassertief gedrag en geen kruisje wanneer er sprake is van assertief gedrag. Omdat dezelfde gegevens gebruikt zijn als voor de grafieken 13 en 14 verwijs ik voor een verdere uitleg naar de toelichting bij deze grafieken.

Grafiek 19 en 20:

Iedere leerling wordt naar aanleiding van alle verzamelde gegevens weergegeven in zowel de leerling beschrijvingen (bijlage 20) als de overzichtslijst in bijlage 21, per categorie toegewezen aan een van de drie groepen: A-groep: assertief gedrag; B1-groep: subassertief gedrag; B2-groep: agressief gedrag. In deze grafieken wordt de verdeling van de leerlingen over de groepen per categorie in absolute aantallen weergegeven, omdat de groep bestaat uit maar 22 leerlingen. Percentages geven hier een vertekenend beeld.

8. Vragenlijst onderdeel ‘Opkomen voor Jezelf’ eindsituatie

Vul deze lijst nog eens in, hoe is het nu voor jou?

NAAM: _____

1=dat past helemaal niet bij mij -----5 = dat past helemaal bij mij

	Ik loop weg wanneer een ander onaardig doet	1	2	3	4	5
	Ik vraag hulp wanneer mij iets niet alleen lukt	1	2	3	4	5
	Ik vraag aan een klasgenoot of ik mee mag doen met het spel	1	2	3	4	5
	Ik zeg nee als ik iets niet wil	1	2	3	4	5
	Ik zoek de leerkracht om te vertellen dat ik niet mee mag doen	1	2	3	4	5
	Ik maak aan leerkracht duidelijk dat een klasgenoot onaardig doet	1	2	3	4	5
	Ik vraag hulp als mijn werk alleen niet lukt	1	2	3	4	5
	Ik kom op voor mijzelf bij ongewenste aanraking/uiting (woorden) (dmv weglopen, nee zeggen)	1	2	3	4	5
	Ik zeg het als ik word overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	1	2	3	4	5
	Ik kom voor mening uit in 1 op 1 gesprek, zonder dit te motiveren (uit te leggen)	1	2	3	4	5
	Ik kies (als ik niet mee mag doen) uit 2 door juf aangeboden oplossingen	1	2	3	4	5
	Ik toon gevoelens van schaamte	1	2	3	4	5
	Ik zeg nee tegen een onredelijk verzoek (een apart/raar verzoek)	1	2	3	4	5
	Ik geef de ander een stopteken als hij iets doet wat ik niet leuk vind	1	2	3	4	5
	Ik vertel de ander als diegene iets heeft gedaan dat ik niet fijn vind (dit is op eerder moment gebeurd)	1	2	3	4	5
	Ik blijf bij mijn eigen mening wanneer ik gezegd heb dat ik iets niet wil	1	2	3	4	5
	Ik geef een motivatie (uitleg) voor mijn mening in 1 op 1 gesprekken	1	2	3	4	5
	Ik bespreek het als ik niet mee mag doen en kom met een oplossing	1	2	3	4	5
	Ik verwoord gevoelens van schaamte	1	2	3	4	5
	Ik spreek een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	1	2	3	4	5
	Ik kom voor mijzelf op als ik onterecht wordt beschuldigd	1	2	3	4	5
	Ik vertel wat ik voel als een ander onaardig doet of mij onterecht beschuldigt	1	2	3	4	5
	Ik verwoord gevoelens van schaamte over mijn uiterlijk (kleren, haren)	1	2	3	4	5
	Ik zeg het als ik op dit moment niet over mijn gevoelens wil praten	1	2	3	4	5
	Ik vertel een vriend(in) wat ik wel en niet fijn vind in onze vriendschap	1	2	3	4	5
	Ik zeg op een adequate (goede) manier tegen een volwassene dat ik aan de beurt ben	1	2	3	4	5
	Ik geef in 1 op 1 gesprek een afwijkende mening	1	2	3	4	5
	Ik vraag hulp om erachter te komen hoe ik iets kan aanpakken	1	2	3	4	5
	Ik vraag hulp aan de juiste persoon (iemand die echt kan helpen)	1	2	3	4	5
	Ik verwoord gevoelens van schaamte over mijn innerlijk (gemaakte blunder)	1	2	3	4	5
	Ik kom voor mijzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen	1	2	3	4	5
	Ik spreek een volwassene er op een adequate (gepaste) manier op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	1	2	3	4	5
	Ik zoek hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen	1	2	3	4	5
	Ik geef mijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft	1	2	3	4	5

Waarin ben jij de afgelopen drie maanden gegroeid denk je?

Hoe komt dat? Wat heb jij daar aan gedaan?

Hoe reageren andere kinderen op jouw 'nieuwe' of 'veranderde' gedrag?

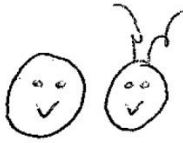
Wat hebben we tijdens de lessen gedaan, waardoor jij nu anders met dingen om gaat?

Wat vond je prettig / fijn aan de lessen: Hoe ga jij om met jezelf?

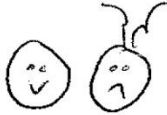
Wat had je graag anders gezien aan deze lessen?

Wat zou je graag als volgende stap willen zetten? Waarin wil je iets leren?

9. Schaalvraag



Jij komt voor jezelf op (en bent tevreden), de ander is ook tevreden door jouw positieve/respectvolle manier



Jij komt voor jezelf op (en bent tevreden), de ander is niet tevreden, je hebt gekozen voor een agressieve, niet fijne manier



Jij komt niet voor jezelf op (en bent dus niet tevreden), de ander is wel tevreden, want jij doet wat hij/zij wil

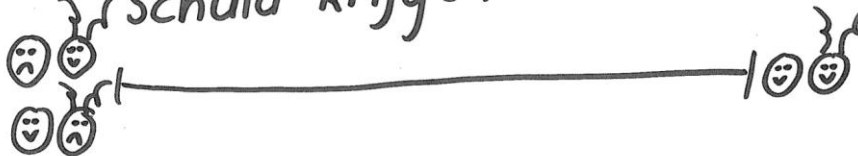
direct reageren op gedrag
v.e. ander wat jij niet fijn vindt.



later reageren



reageren op onterecht
schuld krijgen



nee zeggen als je iets
niet wilt



10. Open vragen

1. Zet je naam op het blaadje

2. Teken nogmaals de 4 lijnen. Waar zit je nu?

Direct reageren op het gedrag van een ander

Later reageren op het gedrag van een ander

Reageren op onterecht de schuld krijgen

Nee zeggen als je iets niet wilt

3. Wat is er voor jou anders?

3b. Hoe komt dat?

4. We zijn bezig geweest met opkomen voor jezelf / omgaan met jezelf!

Welke activiteiten vond je leuk? En welke minder (van hoog naar laag)

5. Welke activiteiten hebben voor jou verandering gebracht? Waar heb je naar jouw gevoel het meeste aan gehad?

Activiteiten:

Groepsgesprek

Op een schaal aangeven

De kleine stap verder benoemen (eventueel met tips van klasgenoten)

Allerlei situaties bedenken, waarin je nee mag zeggen / anders kan reageren

Een situatie uitspelen met je groepje, op 3 manieren

Oefenen met nee zeggen, aan twee kanten van het touw

De opdracht met de 2 touwtjes, loop de hele lijn langs

11. Verdeling stellingen leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ over de zeven categorieën

- Reageren op gedrag van een ander, dat je niet wenselijk vindt
 - a. De ander doet onaardig (1, 6)
 - b. Ongewenste aanraking / uiting (8, 32)
 - c. De ander slaat je over of komt belofte/afpraak niet na (10, 21, 27, 33)
 - d. De ander doet iets wat je niet leuk/fijn vindt (15, 16, 26)
 - e. Onterechte beschuldiging (22, 23)
- Hulp vragen
 - a. Bij iets dat niet lukt (2, 7)
 - b. Werkwijze (29)
 - c. Juiste persoon (30)
 - d. (34)
- Nee zeggen als je iets niet wilt
 - a. Aangeven dat je iets niet wilt (4)
 - b. Onredelijk verzoek (14)
 - c. Bij mening blijven (17)
 - d. Gevoelens (25)
- Je mening geven
 - a. 1 op 1 zonder motivatie (11)
 - b. 1 op 1 met motivatie (18)
 - c. Afwijkende mening (28)
 - d. Binnen de groep (35)
- Gevoelens van schaamte uiten
 - a. Tonen (13)
 - b. Verwoorden uiterlijk (20, 24)
 - c. Verwoorden innerlijk (31)
- Mee doen met een spel
 - a. Vragen om mee te doen (3)
 - b. Oplossing bedenken wanneer je niet mee mag doen (5, 12, 19)
- De leerling maakt onderscheid tussen de baas spelen en gezag.

12. Leerling beschrijvingen beginsituatie

Wanneer in de leerling beschrijvingen NPV-J genoemd wordt, verwijs ik naar bijlage 5 en wanneer de Licor-lijst genoemd wordt naar bijlage 3. Wanneer er gesproken wordt over de valentijnsactiviteit, is in bijlage 24 uitgelegd wat deze activiteit inhoudt.

Lee is een rustige jongen in groep 8. Hij vraagt hulp wanneer hij deze nodig heeft, is zelfstandig en heeft een goede intelligentie.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Lee wantrouwt anderen snel. Dit komt ook uit de NPV-J, waar hij hoog scoort op recalcitrantie. Hij ziet zichzelf als onafhankelijk, zelfverzekerd, graag de leiding nemend, aldus de score op de NPV-J. Dit laatste herken ik minder. Tijdens de weektaak zet hij zijn tafel regelmatig apart. Tijdens de gymles blijft hij meestal aan de kant staan wanneer anderen iets ondernemen. Tijdens het speelkwartier speelt hij met de anderen mee en toont hierin zelf weinig initiatief. Wanneer een ander iets doet dat Lee niet prettig vindt, verschillen zijn reacties enorm. Soms wordt hij ontzettend boos en duwt en scheldt hij, meestal zegt hij helemaal niks en komt later in een gesprek met de leerkracht naar boven dat de ander al heel lang vervelend gedrag vertoont. Dit gaat dan altijd gepaard met tranen. Zo heeft hij Jops T-shirt vol inkt gegoooid, omdat Jop hem telkens bleef lastig vallen. In gesprek werd duidelijk dat Jop hem al zeker een paar weken uitschold. In een gesprek met Lee over hoe het op school gaat, barstte hij in tranen uit want Pim zat hem telkens te vervelen, daar had hij last van, maar hij had hier nog niet eerder iets over gezegd. Het enige dat zichtbaar was aan Lee, was dat hij iets stiller was, vandaar het gesprek. Wanneer Lee een klasgenoot of volwassene aanspreekt op het niet nakomen van een afspraak of belofte, klinkt zijn stem kritisch en beschuldigend. De ander voelt zich hierdoor vaak aangevallen en niet gerespecteerd. In de Licor-lijst komen geen onvoldoende scores uit, hoewel op onderdeel 7 en 8 duidelijk lager gescoord wordt dan op de overige onderdelen. In het gesprek naar aanleiding van de vragenlijst geeft Lee aan dat hij een ander wel een reactie geeft. Hij geeft alleen niet aan hoe hij zich voelt en maakt zeker geen gebruik van de leerkracht, hij lost het zelf op, dat is beter.

‘Hulp vragen’: Lee vraagt alleen hulp wanneer dit echt nodig is, wat in zijn geval niet vaak voorkomt, hij probeert dit eerst zelf. Dit is zichtbaar tijdens verschillende observatiemomenten tijdens de weektaak. Zelf geeft hij in het gesprek en vragenlijst aan dat hij hulp vraagt wanneer nodig.

‘Nee zeggen’: Lee geeft in de vragenlijst aan dat hij wil leren om nee te zeggen, waarbij hij vooral bij zijn mening wil blijven en wil aangeven wanneer hij niet over zijn gevoelens wil

praten. Tijdens zowel de gymlesobservaties als de weektaakobservaties geeft Lee een aantal keren duidelijk aan dat hij geen zin heeft om samen te werken, zet hij zijn tafel aan de kant, geeft hij aan Jop aan dat hij niet in zijn groepje wil. Hij zegt echter geen nee wanneer iemand iets doet wat hij niet wil.

‘Mening geven’: In een oudergesprek geeft de moeder van Lee aan dat hij zijn mening goed en duidelijk geeft. Wanneer overleg plaats vindt om een half uur vrije tijd in te plannen, geeft Lee aan wat hij leuk vindt en wat hij graag wil doen. In discussies in kleine groepjes vanuit de taallessen spreekt Lee zijn mening voorzien van argumenten uit.

‘Schaamte’: Tijdens alle observatiemomenten is het niet één keer voorgekomen dat Lee heeft laten horen dat hij zich ergens voor schaamde. Toen Lee van zijn stoel afviel, kleurde hij licht en kreeg zijn gezicht een vlakke uitdrukking, welke ik interpreteer als het tonen van schaamtegevoelens. Zelf geeft Lee in de vragenlijst en het gesprek aan nooit te laten zien en horen dat hij zich schaamt, hij wil niet dat anderen dit merken.

‘Meedoen’: Tijdens de observaties op het schoolplein speelt Lee mee met de andere leerlingen. In het gesprek geeft Lee aan dat hij de leerkracht niet opzoekt en ook geen andere oplossingen bedenkt wanneer hij niet mee mag doen, simpelweg omdat hij altijd mee mag doen. Hij durft dit wel aan te geven als het nodig zou zijn, zoals hij zelf aangeeft.

- ✓ Omdat Lee voornamelijk gedrag van een ander laat gebeuren in plaats van aan te geven wat hij niet prettig vindt in het gedrag van anderen en omdat hij zelf wil leren vaker nee te zeggen, plaats ik Lee in B1-groep op het gebied van ‘Nee zeggen’ en ‘Reageren op het gedrag van een ander’.

Kim is een rustige, ijverig meisje in groep 8. Zij werkt hard en wil het liefste dat alles gaat zoals zij het wil.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Kim onthoudt beloften en spreekt een ander aan op het niet nakomen van beloften. Begin dit jaar gebeurde dit met een traan, tegenwoordig vertelt ze dit rustig. Zo spreekt ze mij als leerkracht aan op het spelen van een spelletje, het geven van ander huiswerk en het uitdelen van formulieren. Wanneer zij om hulp heeft gevraagd en ik dit vergeet, spreekt Kim mij hier rustig op aan: ‘Juf, je zou me uitleg geven, heb je hier tijd voor?’ Zelf geeft Kim in de vragenlijst aan dat ze dit niet op een adequate manier doet. Ze wil minder fel reageren. Tijdens de valentijnsactiviteit waarbij de leerlingen waardering naar anderen uitspreken, geeft Kim goed aan wat ze waardeert aan haar klasgenoten. Tijdens de weektaak zitten leerlingen soms te kletsen. Kim spreekt hen hierop aan op een rustige manier.

Ze legt uit dat ze last heeft van het geluid en dat ze haar weektaak graag af wil krijgen.

Wanneer haar opmerking niet werkt, betreft ze mij hierbij.

‘Hulp vragen’: Tijdens de weektaak vraagt Kim regelmatig hulp aan mij als leerkracht of aan haar maatje.

‘Nee zeggen’: Uit observaties komt niet naar voren of Kim nee zegt wanneer ze iets niet wil. In de vragenlijst en het bijbehorende gesprek geeft zij aan dat ze hier veel moeite mee heeft en dat ze het heel graag wil leren. Hierbij wil ze niet in tranen uitbarsten en ook niet fel klinken. Haar moeder geeft in een gesprek aan dat Kim het liefst doet wat anderen willen, omdat ze geen conflicten wil krijgen.

‘Mening geven’: Vorig jaar kwam zij regelmatig in conflict met de andere meisjes, omdat zij zo duidelijk haar mening zei en hieraan vast bleef houden, aldus de vorige groepsleerkracht. Dit jaar luistert zij meer naar de anderen en kiest ze vaak een middenweg. Dit was een van haar leerdoelen begin dit jaar, waar ze hard aan heeft gewerkt. Tijdens het werken aan het godsdienstspeel tijdens wereldoriëntatie heeft zij een idee in haar hoofd voor de buitenkant van de doos. Haar klasgenoten noemen een ander idee. Even schiet ze vol tranen, vervolgens geeft ze aan dat ze wil luisteren naar hun mening. Ze vat de mening van de anderen samen en vertelt vervolgens haar eigen mening. Dit resulteert in een tussenweg van ideeën. In de NPV-J komt haar gedrag ook naar voren, ze scoort hoog op recalcitrantie (wantrouwen naar een ander, loopt weg voor verantwoordelijkheden), waarbij het weglopen voor verantwoordelijkheden niet uit observaties naar voren komt. Wanneer zij de taak krijgt om iets uit te werken, bijvoorbeeld een overzichtslijst van presentaties of het ontwerp van de buitenkant van de doos, en het haar nog niet gelukt is, maakt ze dit op eigen initiatief na schooltijd af, zodat haar taak netjes is afgerond.

‘Schaamte’: In de vragenlijst geeft Kim aan dat ze haar gevoelens van schaamte niet verwoordt. Tijdens observaties is het niet voorgekomen dat zij haar gevoelens heeft verwoordt, dit komt dus overeen.

‘Meedoen’: Kim houdt zich soms wat afzijdig van de spellen van haar klasgenoten. Dit is echter niet zorgwekkend, omdat ze regelmatig met anderen mee doet. Ze neemt hierin zelf initiatief, zoals tijdens de pauzemomenten tussen de lessen door. Ze stapt op andere leerlingen af. Voor het fietsen naar de gym vraagt zij 5 van 7 observaties of iemand naast haar wil fietsen. De andere 2 fietst zij alleen.

- ✓ Kim wil zelf graag leren om nee te zeggen als ze iets niet wil en bij haar mening te blijven. Om deze reden plaats ik haar in B-1 op het gebied van ‘Nee zeggen’. Op het gebied van het aanspreken van een ander, plaats ik haar in de A-groep.

Jos is een jongen uit groep 8, die dit jaar is aangemeld voor SOVA-training, na een aantal problematische conflicten met andere leerlingen, omdat hij niet opkwam voor zichzelf, het liet gebeuren dat anderen hem sloegen, schopten, uitscholden, zichzelf buiten de groep plaatste en weinig tot geen vragen stelde, zoals aangegeven wordt door de voorgaande groepsleerkracht. Zijn moeder is beschermend, aldus de voorgaande groepsleerkracht en zoals moeder zelf aangeeft, en heeft lang gewacht met het zelfstandig laten worden van Jos. Zijn vader heeft hem in de eerste jaren van zijn leven regelmatig negatief beïnvloed door te zeggen dat hij meer moet kunnen en sterker moet zijn aldus moeder. Het is onduidelijk of dit alleen bij woorden bleef, of ook op andere manieren. Inmiddels zijn ouders gescheiden en heeft Jos met beide ouders contact. Moeder voelt nog steeds de prestatiedruk van vader. Daarnaast lijkt Jos faalangstig, hij blokkeert regelmatig tijdens het werk en heeft regelmatig tranen in zijn ogen. Jos valt uit in de Licor-lijst op categorie 7 en 8.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Jos heeft volgens zijn moeder een groot rechtvaardigheidsgevoel en neemt het altijd op voor zijn vrienden wanneer deze in nood zitten. Hierdoor raakt hij zelf vaak in conflict met anderen. Jos komt dit jaar regelmatig boos binnen. Bij navraag blijkt dat er buiten iets gebeurd is, waar hij last van had en waar hij niet op kon of durfde te reageren. Zo heeft Jop hem geduwd, heeft een leerling uit groep 5 hem aangetikt, heeft een leerling uit groep 4 achter hem aangelopen en heeft een jongetje uit groep 3 de bal afgepakt. In alle gevallen is het gedrag een aantal keren herhaald, voordat Jos naar binnen is gegaan. Tijdens de weektaakobservaties spreekt Jos nooit een klasgenoot aan, wanneer deze onrustig of storend gedrag vertoont. In een enkel geval vraagt hij zelf om een andere plaats, in de meeste gevallen kijkt hij een aantal keren naar de ander en zucht hierbij zachtjes. Tijdens de valentijnsactiviteit komt Jos niet verder dan woorden opschrijven als ‘aardig’, ‘vriendelijk’, ‘sportief’, etcetera. Tijdens gerichte observaties valt op dat Jos gedurende het schooljaar vaker aangeeft, dat hij bepaald gedrag niet wenselijk vindt, maar wel op een hele zachte manier. Tijdens blokjes voetbal wordt er erg lomp gespeeld. Jos blijft bij zijn blokje staan en zegt zachtjes (naar niemand gericht) ‘er wordt echt veel te lomp gespeeld’.

‘Hulp vragen’: Sinds de SOVA-training stelt Jos meer vragen en kan hij positieve punten van zichzelf benoemen. Tijdens het werken aan de weektaak stelt hij vragen aan zijn buurman en aan mij. Volgens zijn moeder wil Jos het liefste hulp vragen aan Rob, wanneer andere leerlingen vervelend doen, dit is niet de juiste persoon omdat Rob ook problemen ondervindt in de klas.

‘Nee zeggen’: In de vragenlijst geeft Jos aan dat hij altijd nee zegt wanneer hij iets niet wil.

Moeder vraagt zich dit af, omdat Jos regelmatig thuis aangeeft dat hij iets gedaan heeft wat hij eigenlijk niet wilde. Tijdens observaties valt op dat Jos in het toestellenhok van de gymzaal speelt op vraag van Pim, buiten een steentje gooit op vraag van Jop, in de gang rent op vraag van Sil, en hier achteraf spijt van heeft. In de SOVA- training heeft Jos te horen gekregen dat hij mag zeggen waar hij niet mee eens is. Zijn vader stimuleert hem om van zich af te bijten. In de eerste weken van 2011 is Jos hiermee aan het stoeien, zoals te zien is tijdens het project godsdienst. Rik begint telkens direct met het bewerken van hout, zonder een ontwerp te maken en te overleggen. Jos is het hier niet mee eens en snauwt Rik een aantal keren af. Jos geeft zelf aan dat hij soms erg fel reageert en wil leren om hier meer rust in te krijgen. Aan de andere kant geeft Jos aan, dat hij niet snel aangeeft dat hij iets niet wil. Het gebeurt hem regelmatig dat hij iets doet waar hij eigenlijk spijt van heeft.

‘Mening geven’: Zowel in klassikale momenten als in samenwerkopdrachten geeft Jos duidelijk zijn mening. Hij laat horen of hij iets leuk of saai vindt en vertelt vaak ook waarom hij dit zo vindt. Jos geeft in de vragenlijst aan dat hij regelmatig zijn mening geeft en uitlegt. In de NPV-J scoort Jos erg hoog op het gebied van sociale inadequatie (gevoelens van onzekerheid en tekortschieten in sociale situaties).

‘Schaamte’: In het gesprek geeft Jos aan dat hij zich eigenlijk nauwelijks schaamt en dit al helemaal niet laat merken aan anderen. Toen hij tijdens de weektaak van zijn stoel af viel, kleurde hij rood. Hij keek schichtig om zich heen. Hij zei verder niks.

‘Meedoen’: Tijdens de observaties in vrije momenten en het buiten spelen is het niet vaak gebeurd dat Jos gevraagd heeft om mee te doen met het spel. In sommige gevallen wordt hij door andere leerlingen gevraagd en doet hij mee, in andere gevallen zoekt hij andere leerlingen op om mee te spelen. Zelf geeft hij aan dat hij de leerkracht niet inschakelt wanneer hij niet mee mag doen. In de NPV-J scoort Jos erg hoog op het gebied van sociale inadequatie (gevoelens van onzekerheid en tekortschieten in sociale situaties). Bij dominantie scoort hij zeer laag (onzeker in groep, stelt zich afhankelijk en passief op).

- ✓ Omdat Jos aan het leren is om voor zichzelf op te komen, en steeds meer door lijkt te slaan naar fysieke reacties, plaats ik hem in B-2. Op het gebied van ‘Nee zeggen’ plaats ik Jos in de B1-groep.

Nik is een jongen in groep 8, die verschillende onderzoeken heeft gehad (dyslexie, doubleren groep 6, welbevinden, werkaanpak). Ook heeft hij het nodig om de gelegenheid te krijgen ergens over te praten, hoewel hij dit niet snel zal doen.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Volgens het rapport van de onderwijsbegeleidingsdienst is hij een jongen die zich snel sociaal wenselijk opstelt, niet snel zal aangeven waar hij mee zit en echt bij de les moet betrekken. Zijn moeder geeft tijdens een oudergesprek aan dat hij last heeft van bepaalde leerlingen in de groep, maar dat hij dit niet aan zal geven. Hij geeft in de klas zelfs het idee dat hij graag naast deze leerlingen zit. Na subtiele navraag bij Nik, blijkt dat hij inderdaad liever op een andere plek werkt, maar, als het een probleem is, dan blijft hij wel zo zitten. In het gesprek dat ik met Nik heb gehad n.a.v. de stellingen, geeft hij echter aan dat hij juist wel aan anderen vertelt wat hij fijn vindt (terwijl hij dit niet aangeeft in de vragenlijst zelf), dat hij anderen aanspreekt op hun gedrag en vertelt wat hij voelt. Tijdens de valentijnsactie schrijft Nik wel persoonlijke boodschappen op. Hierbij was het voor hem fijn, dat hij deze niet hardop hoefde te vertellen, en geen gezichtsverlies zou lijden, zoals zowel hijzelf als zijn moeder aangeven. Wellicht dat dit de reden is dat zijn gedrag anders is dan het gevoel van Nik en dat de uitslag van de Licor-lijst aangeeft dat Nik op onderdeel 3, 7 en 8 uitvalt.

‘Hulp vragen’: Tijdens de weektaakobservaties vraagt Nik geen enkele keer hulp aan de leerkracht of een klasgenoot, behalve aan Jan. Dit doet hij zowel bij rekenen als spelling, de vakken waarin Jan ook niet sterk is. De enige vraag die hij stelt is: ‘Wat heb jij hier als antwoord?’.

‘Nee zeggen’: Moeder geeft tijdens een oudergesprek aan dat Nik niet opkomt voor zichzelf wanneer iemand hem vraagt iets te doen wat hij niet wil.

‘Mening geven’: Tijdens de verschillende observaties gericht op ‘mening geven’ komt het niet voor dat Nik zijn mening verwoordt. Zo wil hij niet naast Jop zitten, maar geeft hij dit niet aan. Tijdens een speelkwartier gooit Nik steentjes naar het bejaardenhuis, omdat anderen hem hier toe uitdagen. Hij geeft in een gesprek aan dat hij dit niet wilde, terwijl tijdens de observatie dit voor de anderen niet duidelijk werd.

‘Schaamte’: In de vragenlijst geeft Nik als een van de weinige punten aan dat hij uitvalt op het tonen en verwoorden van gevoelens van schaamte. Tijdens observaties wordt af en toe een roder gezicht zichtbaar, wanneer Nik zich stoot of iets uit zijn handen laat vallen.

‘Meedoen’: Uit de NPV-J komt een zeer hoge score op het gebied van sociale inadequatie. Hij vindt zelf dus dat hij moeite heeft met het maken van contacten, voelt zich verlegen en gesloten in sociale situaties. Dit is een beeld dat je niet snel van Nik krijgt, omdat hij met veel leerlingen speelt en in gesprek gaat. Wanneer je beter kijkt, zie je de onzekerheid. Rood worden, geen mening zeggen, meedoen met het spel van de anderen.

- ✓ Uitgaande van mijn observaties, de NPV-J, het gesprek met moeder en het rapport van de onderwijsbegeleidingsdienst rapport, waarbij ik rekening houd met het feit dat Nik wellicht wel voor zichzelf op kan komen, in bepaalde situaties, waarin zijn dominantere vrienden minder tot geen invloed uitoefenen op Nik, deel ik Nik op beide gebieden in de B1-groep in. Mede omdat het belangrijk is dat Nik ook in deze klassensituatie leert dat hij mag opkomen voor zichzelf en dat hij hierdoor geen gezichtsverlies hoeft te lijden.

Pim is een lange jongen in groep 8, gediagnosticeerd ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, oftewel Aandachts-Tekort-Stoornis met Hyperactiviteit) (Lieshout, 2009). Volgens het rapport van de onderwijsbegeleidingsdienst heeft hij zeer duidelijke structuur en regels nodig, moet hij continu betrokken worden bij de uitleg, heeft hij veel concreet materiaal nodig, is zijn visuele geheugen minder en heeft hij daarom naast visuele ondersteuning ook een auditieve herhaling nodig. Zijn IQ is aan de lagere kant (75). Pim heeft moeite met het stellen van prioriteiten. Pim's ouders zijn gescheiden nog voordat Pim op school kwam. Op de Licor-lijst valt hij uit op onderdeel 4, 7 en 8.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Hij heeft moeite met het in durven, kunnen of willen schatten van sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden, aldus de onderwijsbegeleidingsdienst en moeder. Dit is ook terug te zien in de valentijnsactie, waarbij Pim niet aan kan geven wat hij waardeert in anderen, hij schrijft alleen op: ‘aardig’ ‘leuk’ ‘aardig’ ‘leuk’, om en om bij iedere klasgenoot. Pim reageert impulsief in sociale situaties. Wanneer iemand iets doet dat hij niet prettig vindt, reageert hij direct met schelden en een intimiderende houding. In de verschillende gesprekken die ik met Pim heb gehad, geeft hij aan dat hij wil schelden, vloeken en terugdoen, daar heeft de ander om gevraagd. ‘Zo is mijn leven nu eenmaal’. Toch wil hij na een gesprek wel even aan de slag, en probeert hij anders te reageren. Pim geeft aan dat hij last heeft van uitdagen van anderen, geduwd worden, maar ook wanneer iemand door de klas loopt of een opmerking tegen een ander maakt. Op deze momenten is hij altijd duidelijk hoorbaar en reageert de ander meestal met een angstige blik. Wanneer Pim het idee heeft dat iemand hem (terecht of onterecht) beschuldigt, reageert hij met schelden en vloeken. In een gesprek met Pim over zijn reactie op het gedrag van Sil en Jan (die hem telkens duwden) geeft hij aan dat hij wel degelijk gezegd heeft dat ze moeten stoppen. Bij doorvragen blijkt dat hij dit vorig jaar heeft aangegeven en niet tijdens deze observatie. In de laatste individuele gesprekken die ik gehad heb met Pim is het thema reageren op anderen regelmatig aan de orde geweest. Het was niet mogelijk om te wachten op

de klassikale acties, omdat hij zelf en zijn klasgenoten zich niet prettig en soms zelfs onveilig voelden. In deze gesprekken, met een oplossingsgerichte insteek, geeft Pim aan dat hij op een andere manier naar Rik wil reageren. Hij geeft zelf aan dat dit lukt door een beloning te geven (een snoepje of een sticker) en door er ‘gewoon’ op te gaan letten. Na deze gesprekken zijn de reacties van Pim totaal anders naar Rik. Hij reageert niet meer op Rik en maakt geen gebruik van scheldwoorden en vloeken naar Rik, binnen het klaslokaal en in het handvaardigheidslokaal. Ook geeft Pim aan dat hij nu niks meer zegt, wanneer hij last heeft van Rik. Hij komt dus niet meer voor zichzelf op, hij negeert het nu. Hij wil leren hoe hij wel kan aangeven waar hij last van heeft, zonder daarbij te vloeken en te schelden. Ook geeft Pim aan dat hij minder scheldt en vloekt, wanneer hij rust heeft in zijn hoofd.

‘Hulp vragen’: Pim vraagt regelmatig hulp over zijn werk en in zijn omgang met andere leerlingen. Deze hulp vraagt hij grotendeels aan mij als leerkracht en in sommige gevallen aan een cognitief-zwakkere leerling.

‘Nee zeggen’: Moeder geeft tijdens verschillende gesprekken aan dat Pim moeite heeft in omgang met klasgenoten. Hij vindt het moeilijk om te doen wat hij zelf wil en is beïnvloedbaar. Moeder geeft aan dat hij niet voor zichzelf opkomt. Pim geeft in verschillende gesprekken aan dat hij hulp wil, omdat hij geen nee durft te zeggen tegen bepaalde leerlingen in de klas. De enige oplossing voor hem lijkt, dat deze leerlingen van school gaan.

‘Mening geven’: Pim geeft regelmatig zijn mening in kleine gesprekjes en soms ook klassikaal. Hierbij gaat hij meestal mee met wat de anderen zeggen. Dit geeft hij zelf op de vragenlijst ook aan.

‘Schaamte’: Tijdens een aantal observatiemomenten laat Pim horen dat hij baalt van zijn gedrag en schaamt. Dit gebeurt voornamelijk in 1 op 1 gesprek met mij als leerkracht. Hierbij gaat hij niet in op zijn uiterlijk of op gemaakte blunders, zeker niet wanneer er andere leerlingen bij zijn.

‘Meedoen’: Pim doet vrijwel altijd mee met de spellen van zijn klasgenoten. Wanneer hij niet mee mag doen, zoals tijdens het voetballen in het speelkwartier tijdens een observatiemoment, reageert hij met schelden en schoppen en is de enige oplossing dat de anderen hem mee laten doen.

- ✓ Omdat Pim aan het leren is om anders te reageren en toch voor zichzelf op te komen, en nu nog voornamelijk gebruik maakt van schelden en intimideren, plaats ik Pim in de B2-groep. Op het gebied van ‘Nee zeggen als hij iets niet wil’, plaats ik Pim in de B1-groep, omdat hij dit niet of nauwelijks aangeeft en vooral doet wat anderen van hem verlangen en verwachten.

Lyn is een stil meisje in groep 8, dat soms wat onzeker lijkt. Haar werk is slordig, hoewel ze er wel voor wil gaan. Ze denkt dat ze minder aankan, dan ze in werkelijkheid kan. Op de Licor-lijst valt zij nergens uit.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Tijdens observatiemomenten geeft zij niet aan wat ze fijn vindt of niet fijn vindt en spreekt anderen niet aan op het niet nakomen van beloftes, hoewel ze in de vragenlijst aangeeft dat ze dit wel doet. Het zou kunnen dat tijdens de observatiemomenten hier geen aanleiding toe is geweest. Vader geeft in een gesprek aan dat Lyn dit naar zijn beleving inderdaad wel doet, maar dat ze dit op school wellicht minder zal doen, omdat ze liever heeft dat anderen haar niet zo zien en opmerken. Op dominantie in de NPV-J scoort ze laag (onzeker in groep, stelt zich meer afhankelijk en passief op).

‘Hulp vragen’: Lyn vraagt voornamelijk hulp aan klasgenoten tijdens de observatiemomenten. Ze heeft haar werk vervolgens goed af en scoort op de toetsen overeenstemmend met haar capaciteiten. Hieruit concludeer ik dat zij voldoende hulp vraagt aan de juiste personen.

‘Nee zeggen’: Lyn geeft aan dat ze iets meer wil leren om nee te zeggen. Tijdens de observatiemomenten is zichtbaar dat ze dit aangeeft, zoals wanneer iemand haar vraagt om samen te werken aan een opdracht terwijl zij liever alleen werkt en wanneer Pim haar vraagt om spullen te verstoppen waarop ze duidelijk nee zegt.

‘Mening geven’: Zowel Lyn als haar ouders geven aan dat ze haar mening meestal uitspreekt. Tijdens de taallessen die gericht zijn op het geven van een mening doet ze dit. Ook tijdens de klassikale bespreking van de sfeer in de klas, neemt Lyn initiatief en vertelt ze wat zij vindt van de groepssfeer en het gedrag van anderen.

‘Schaamte’: Lyn vindt zelf dat ze moeite heeft met het uiten van haar gevoelens van schaamte over gemaakte blunders, terwijl zij aangeeft zich niet te schamen voor haar uiterlijk.

‘Meedoen’: Lyn scoort laag op inadequatie (en voelt zich dus ontspannen en zelfverzekerd) van de NPV-J, ze scoort echter hoog op sociale inadequatie (moeilijk contacten maken, verlegen voelen en gesloten in sociale situaties). Dit is een herkenbaar beeld, hoewel het haar niet lijkt te beperken, ze heeft voldoende vriendinnen en kan heerlijk spelen. Dit is op initiatief van de anderen. Zelf geeft ze aan dat het nauwelijks voorkomt dat ze niet mee mag doen, waardoor ze hier ook geen oplossingen voor hoeft te zoeken.

- ✓ Hoewel Lyn wil leren iets vaker nee te zeggen, geeft bovenstaande beschrijving aan dat zij regelmatig nee zegt en op een adequate manier reageert op gedrag van een ander. Ze voelt zich zelfverzekerd en komt ze adequaat voor zichzelf op. Daarom plaats ik haar in groep A.

Ank is een rustig meisje in groep 8. Zelf geeft ze aan dat ze het moeilijk vindt om voor zichzelf op te komen, hoewel ze tijdens het gesprek n.a.v. de stellingen vrijwel overal een 4 of 5 scoort.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Volgens de voorgaande groepsleerkracht geeft ze alleen aan haar moeder aan wat zij wel of niet prettig vindt in het gedrag van anderen, bijvoorbeeld van een aantal jongens van groep 8. Haar moeder komt regelmatig op school om deze jongens aan te spreken of de boodschap aan de leerkrachten door te geven. Tijdens de verschillende observaties spreekt Ank de leerlingen echter wel aan. De jongens stellen hun gedrag niet altijd bij, waardoor Ank haar moeder inschakelt. De manier waarop Ank de jongens aanspreekt is op een positieve en duidelijke manier ‘Ik heb last van jouw gekletst, ik wil mijn weektaak graag afmaken’, ‘Ik wil graag dat je aardiger doet naar Rik, wat je nu doet heeft niemand iets aan’. Uit de NPV-J komt dit laatste ook, ze wil zich graag inzetten voor een ander (lage score recalcitrantie). Tijdens de valentijnsactie schrijft zij verschillende persoonlijke boodschappen aan haar klasgenoten, waarbij ze duidelijk maakt wat zij waardeert. Dit doet zij ook bij de leerlingen die haar meerdere malen gekwetst hebben.

‘Hulp vragen’: Tijdens de observatiemomenten van de weektaak vraagt Ank een aantal keren hulp, bijvoorbeeld hoe ze het beste de kommagetalsom kan aanpakken bij de rekenles en of ze het werkwoordschema op de juiste manier gebruikt. Dit doet ze zowel aan de goede rekenaars/spellers als aan de leerkracht.

‘Nee zeggen’: Ank geeft regelmatig aan dat zij iets niet wil, bijvoorbeeld het spelen van een spel of een raar verzoek van Jop of Pim. Ze werkt wel altijd samen en bij navraag blijkt dat ze dit eigenlijk niet wil maar denkt dat ze geen nee mag zeggen vanwege het Daltononderwijs. In de vragenlijst geeft ze aan dit allemaal wel te doen, in het gesprek geeft ze aan iets meer te willen leren nee zeggen.

‘Mening geven’: Ze heeft een duidelijke mening, maar durft deze naar eigen zeggen niet altijd te geven. Ik herken dit beeld minder bij Ank.

‘Schaamte’: Ank laat tijdens de observatiemomenten een aantal keren zien dat zij zich schaamt voor bijvoorbeeld het vergeten van haar huiswerk, het maken van een fout tijdens rekenen, het zeggen van een verkeerd antwoord en het van haar stoel vallen. Dit spreekt ze uit en toont ze met rode wangen.

‘Meedoen’: Op de NPV-J scoort Ank zeer laag op dominantie (onzeker in groep, stelt zich meer afhankelijk en passief op). Zij scoort ook laag op sociale inadequatie, zij zelf heeft het idee dat ze gemakkelijk contacten legt en ontspannen en spontaan reageert in sociale situaties.

- ✓ Omdat Ank zelf het gevoel heeft meer voor zichzelf op te moeten komen, met name 'Nee zeggen wanneer ze iets niet wil', plaats ik haar in de B1-groep. Dit lijkt tegenstrijdig met bovengenoemde informatie, waarin staat dat zij regelmatig opkomt voor zichzelf door nee te zeggen. Wel is duidelijk dat zij inderdaad nauwelijks nee zegt op het gebied van samenwerken. Op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' plaats ik Ank in de A-groep.

Tim is een jongen in groep 8 die nauwelijks opvalt, rustig werkt, hoge cijfers haalt en met de rustigere jongens in de klas contact heeft. Zijn spel is soms wat kinderlijk, hij speelt met jongere kinderen en houdt van spelletjes die de leerlingen uit groep 4 en 5 spelen en welke nauwelijks meer gespeeld worden door de leerlingen van groep 8. Uit de NPV-J komen geen opvallende dingen. Tim scoort overal gemiddeld, alleen op inadequatie scoort hij lager, waarmee hij aangeeft dat hij ontspannen, onbezorgd en zelfverzekerd aankijkt tegen schoolse prestaties.

'Reageren op gedrag van een ander': Wanneer hij straf krijgt of werk na schooltijd af moet maken, valt hij ineens enorm op. Dit heeft hij in de maanden september t/m november zeker tien maal laten zien. Hij wordt ineens heel boos, begint te schelden en te huilen en loopt meestal weg. Zijn moeder helpt hem om rustig te worden, door later in gesprek te gaan, hem uitleg te geven en hem te 'dwingen' in gesprek met de leerkracht te gaan. Meestal blijkt dat Tim het gevoel heeft dat hij onterecht beschuldigd is. Tim geeft in het gesprek en de vragenlijst aan dat hij niet aangeeft aan anderen wat hij wel of niet prettig vindt in hun gedrag. Uit observaties van het buitenspel wordt duidelijk dat Tim in een ruwer spel niet aangeeft dat het spel te ruw gaat. Hij zegt zelf: 'Dat heeft toch geen zin' en laat het gebeuren. Wanneer hij wel iets zegt, zoals hij tijdens het blokjesvoetbal van de gymles doet, is dit dermate zachtjes, dat de anderen dit niet horen of als serieus beschouwen. In vele gevallen lacht hij, bij navraag blijkt dat hij het gedrag van de ander niet leuk vindt, hij geeft dit echter niet aan. De anderen denken dat hij het juist wel leuk vindt doordat hij lacht.

'Hulp vragen': Tim hoeft vanwege zijn intelligentie niet vaak hulp te vragen. In sommige gevallen, wanneer het echt nodig is, vraagt hij hulp, meestal aan de leerkracht (omdat de andere leerlingen hem niet kunnen helpen). Op deze momenten vraagt hij niet hoe hij het beste iets aan kan pakken, hij hoort het liefst het goede antwoord.

'Nee zeggen': Tim geeft in de vragenlijst en het gesprek aan dat hij nee zegt wanneer hij iets niet wil. Tijdens de observaties is dit niet altijd zichtbaar, zoals bijvoorbeeld een buitenspel dat vrij ruw gaat en waarin hij meedoet. Tijdens een gesprekje over dit spel geeft hij aan dat

hij liever niet mee wil doen, maar dat de anderen toch niet naar hem luisteren.

‘Mening geven’: In het gesprek geeft hij aan dat hij 1 op 1 geen afwijkende mening geeft.

Tijdens de taallessen waarbij in groepjes of tweetallen gewerkt wordt, praat hij meestal mee met de ander en komen de leerlingen samen aan dezelfde mening. Klassikaal geeft Tim wel degelijk een andere mening, volgens moeder kan dit voorkomen uit het feit dat hij graag bij de stoere jongens wil horen en dat zij hem stoer vinden wanneer hij zich laat horen. Hij wordt meestal ook aangemoedigd door deze jongens.

‘Schaamte’: In gesprek en vragenlijst geeft Tim aan dat hij zijn schaamte absoluut niet toont en uit. Dat gaat niemand iets aan. Zijn moeder geeft aan dat hij dit inderdaad moeilijk vindt, hij is bang dat anderen hem uit zullen lachen.

‘Meedoen’: Op de Licor-lijst valt Tim uit op onderdeel 8 (bijlage 3), hij trekt zich terug uit het groepsgebeuren, heeft weinig echte vriendjes, geeft niet duidelijk zijn mening, raakt snel ontmoedigd. In het gesprek dat ik met Tim heb gehad, geeft hij aan dat hij niet aan klasgenoten vraagt of hij mee mag doen.

- ✓ Omdat Tim geen duidelijk stopteken geeft en een ander nauwelijks aanspreekt op het gedrag, zoals hier boven beschreven plaats ik Tim in B1-groep in ‘Reageren op gedrag van een ander’. Enkel op het gebied van omgaan met een (on)terechte beschuldiging zou Tim in groep B-2 thuis horen, gezien zijn soms felle uitbarstingen. Ook geeft Tim nauwelijks aan dat hij iets niet wil, zoals aangegeven in bovenstaande beschrijving waardoor hij ook op ‘Nee zeggen’ in de B1-groep past.

Jan is een jongen in groep 8, die heel graag wil, zich volledig inzet en zijn grenzen altijd wil verleggen. Hij heeft dyslexie. In de Licor-lijst valt Jan uit op onderdeel 3 (rusteloos en vooral concentratieproblemen hinderen hem) en 7 (hij wil graag steun, is wat faalangstig en weinig taakgericht). Zelf geeft Jan aan dat hij vele aspecten van het opkomen voor zichzelf op een goede manier toepast.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Jan geeft zelf aan dat hij nauwelijks aan een vriend vertelt wat hij wel of niet fijn vindt. Dat vindt hij niet nodig. Hij vond het ook erg moeilijk om voor Valentijn op te schrijven wat hij waardeert aan zijn klasgenoten, meestal schrijft hij op: ‘Leuk’ ‘aardig’ ‘Goed in voetbal’ ‘Goed in rekenen’. Ook na een gesprek hierover geeft Jan aan dat hij het moeilijk vindt om iets over een klasgenoot op te schrijven en dit niet kan benoemen. Tijdens de observaties merk ik dat Jan duidelijk (en vaak iets minder adequaat) voor zichzelf opkomt wanneer hem onrecht aangedaan wordt, beloftes en afspraken niet nagekomen worden, meestal door de leerkracht. Hij reageert op een kritische en soms zelfs

zeer negatieve manier. Zoals de belofte om buiten te gaan spelen als er goed gewerkt is, waaraan Jan de leerkracht aan helpt te herinneren door met een intimiderende toon te zeggen: ‘Je laat ons zeker toch niet buiten spelen, het was alleen om ons aan het werk te houden zeker’ en tijdens een gymles: ‘Het is niet eerlijk om de groep zo te maken want daarmee discrimineer je en zeg je dat zij het toch niet goed gaan doen’. Na vele gesprekken en duidelijke consequenties, begint Jan dit gedrag bij te stellen en is zijn toon aangepast, wanneer het gaat om het houden aan beloften en afspraken van de leerkracht. Wanneer Jan het gevoel heeft onterecht beschuldigd te worden, reageert hij zeer fel. ‘Hoezo, hij deed het toch, hoe weet jij nou zo zeker dat ik het was?’ Wanneer een klasgenoot zich niet aan een afspraak houdt, is zijn reactie afhankelijk van wie deze klasgenoot is. Gaat het om een jongen uit groep 8, dan zegt hij niks en laat hij het toe. Gaat het om een jongen uit groep 7 of een van de meisjes, dan kan hij zeer kritisch en negatief reageren.

‘Hulp vragen’: Zowel uit de Licor-lijst als observaties tijdens de weektaak wordt duidelijk dat Jan graag steun wil van anderen. Hij vraagt regelmatig hulp aan zowel de leerkracht als zijn klasgenoten.

‘Nee zeggen’: Jan geeft in de vragenlijst aan dat hij vrijwel altijd nee zegt wanneer hij iets niet wil. Hij spreekt dit uit en zorgt er voor dat anderen zijn antwoord horen.

‘Mening geven’: Jan heeft zijn mening duidelijk paraat en laat deze aan anderen horen, zowel klassikaal als in individuele gesprekken. Hierbij vergeet hij soms zijn mening uit te leggen en argumenten te geven, dat zichtbaar is tijdens taallessen over hoe je later wilt wonen. ‘Gewoon in een groot huis, omdat ik dat wil’.

‘Schaamte’: Wel uit hij zijn gevoelens van schaamte weinig, aldus de vragenlijst van Jan.

‘Meedoen’: Op de NPV-J scoort Jan overal gemiddeld, behalve op dominantie, hier scoort hij aan de lage kant, wat wil zeggen dat hij zich onzeker voelt in een groep, zich afhankelijk en passief opstelt.

- ✓ Omdat Jan wel reageert op gedrag van een ander, maar dit niet altijd op adequate manier is, past Jan het meeste in de groep B-2 op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander dat je niet fijn vindt’. Zeker omdat een overstap van B-1 naar B-2 een eventuele vooruitgang zou kunnen zijn voor leerlingen, en dit voor Jan niet als een vooruitgang gezien hoeft te worden, omdat hij juist bezig is om op een rustigere manier te reageren. Op het gebied van ‘Nee zeggen’ kan Jan nog wel leren iets minder fel zijn mening door te drammen, toch past Jan hierbij in de A-groep.

Jop is een jongen uit groep 8, gediagnosticeerd ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, oftewel Aandachts-Tekort-Stoornis met Hyperactiviteit) (Lieshout, 2009). Dit schooljaar valt Jop meer op, dan voorgaande jaren. Zijn gedrag was eerder vooral onrustig, beweeglijk en er waren bepaalde momenten van flinke frustraties of emotie-uitingen. Dit jaar is de thuissituatie van Jop van invloed op zijn gevoel en gedrag. Hij zit momenteel in een heftige scheidingssituatie met de nodige psychische problemen bij ouders, en is onder behandeling van een psycholoog. Jop scoort hoog op inadequaatie op de NPV-J. Hij voelt zich onzeker en gespannen, moedeloos en faalangstig. In de Licor-lijst valt Jop uit op onderdeel 1, 2, 3, 4 en 6. Zijn onrust, zijn provocerende gedrag, het vele ruzie maken, weinig rekening houden met anderen, op een negatieve manier aandacht vragen zijn wellicht uitingen van zijn ADHD. Het kan zijn dat een lagere sociale competentie, en het ontbreken van een aantal vaardigheden in onder andere Opkomen voor Jezelf, dit gedrag versterken.

‘Reageren op gedrag van een ander’: In alle observaties en de momenten daarbuiten reageert Jop impulsief op gedrag van anderen, meestal op een kwetsende toon of met kwetsende woorden. Hij voelt zich snel achtergesteld, kan er niet tegen wanneer iets negatief of kwetsend gezegd wordt over hem, en reageert regelmatig met agressiever gedrag (dat zich uit in boze intonatie, imponerende houding, harde toon en soms fysiek ingrijpen). Zijn moeder geeft aan dat ze dit moeilijk vindt en dat het herkenbaar is, dit doet hij thuis ook naar zijn broer en anderen die hem naar zijn idee storen. Wanneer Rik door de klas praat schreeuwt Jop door de klas: ‘Hou toch eens op sukkel’, wanneer de leerkracht hem aanspreekt op doorwerken tijdens de weektaak reageert Jop met: ‘Dan ga ik toch van die stomme rotschool af’, als Sil Jop langer aankijkt reageert Jop met een duw en zegt hij: ‘Wat moet je?’, als Bo tegen Jop zegt dat hij op moet houden, reageert Jop met twee weken lang negeren en boos gedrag, wat zich uit in het geven van een duw en uitschelden. In gesprek geeft Jop aan: ‘Ze moet mij altijd hebben, ze is alleen maar tegen mij gericht’. Een voorbeeld van een reactie van Jop is toen een medeleerlinge zijn broek omlaag wilde trekken op de speelplaats. Het is logisch dat Jop reageerde, dat hij dit niet toe wilde laten, het is erg goed dat hij voor zichzelf op wilde komen. Dat hij begon te schelden, te vloeken enorm lelijke woorden noemde, dreigde met vermoorden en hardhandig begon te duwen, ook nog bij het naar binnen komen van de leerlingen een aantal minuten later, en een herhaling van dit gedrag een aantal uren later, is helaas niet goed te keuren.

‘Hulp vragen’: Jop vraagt tijdens de observatiemomenten nauwelijks hulp. Hij levert zijn werk niet volledig af in en als hij iets niet snapt gaat hij naar de wc.

‘Nee zeggen’: Jop vindt het moeilijk om aan te geven wat hij wil, en wat hij niet wil. Zeker

wanneer hem dit gevraagd wordt door een leerling waar hij bij wil horen of waar hij banger voor is. Zo is hij in de tweede maand van het schooljaar samen met een andere leerling tijdens de gymles naar de supermarkt gegaan. Achteraf gaf Jop aan dat hij hier heel veel spijt van had, maar dat hij geen nee durfde te zeggen. Bij kinderen waar hij minder tegen op ziet, reageert hij juist heel fel. Wanneer bijvoorbeeld Rik hem vraagt om mee te gaan naar het ICT-lokaal, maakt Jop hem hardhandig (met een duw en kwetsende woorden) duidelijk dat hij niet mee wil. In een gesprek geeft Jop aan dat hij vindt dat anderen maar moeten snappen als hij iets niet wil en als ze dat niet doen dat hij dan boos mag reageren.

‘Mening geven’: Tijdens de observatiemomenten geeft Jop vaak een mening zonder uitleg. Iets is stom of saai en in enkele gevallen leuk. Zelf geeft hij aan wel een uitleg te geven, deze is niet hoorbaar in de lessen. Hij is niet bang om zijn mening door de klas heen te roepen en vindt het ook niet erg als deze afwijkend is van de mening van anderen.

‘Schaamte’: Toen een klasgenoot de broek van Jop naar beneden trok, als reactie op ruw en wild gedrag van Jop, ging Jop volledig door het lint. Hij heeft Fyn geduwd en geschopt en haar in de weken hierna regelmatig boos aangekeken en uitgescholden. Zijn moeder geeft in een gesprek aan dat Jop zich zo schaamde voor wat er gebeurd is dat hij hier niet mee overweg kon.

‘Meedoen’: Op de NPV-J scoort hij hoog op sociale inadequatie, waarmee hij aangeeft dat hij het moeilijk vindt om contacten te maken, zich verlegen en gesloten voelt in sociale situaties. Tijdens de observatiemomenten is niet zichtbaar dat hij niet mee mag doen. Dit geeft hij in het gesprek en de vragenlijst ook aan, hij mag altijd meedoen. Tijdens de observaties valt op dat hij altijd mee doet, ongeacht of de anderen dit leuk vinden of niet. Zoals tijdens het buitenspelen, waar hij Jop later bij komt. De anderen zijn op een leuke manier aan het voetballen. Jop komt naar buiten en roept: ‘Ik doe mee!’. Een aantal leerlingen vindt dit niks en stopt zelf met het spel, Jop gaat verder met de leerlingen die wel doorgaan met voetballen.

- ✓ Omdat het voor andere leerlingen moeilijk is om om te gaan met het gedrag van Jop wanneer hij opkomt voor zichzelf op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’, omdat hij gebruik maakt van zowel fysiek als verbaal geweld, deel ik Jop in de B2-groep in. Het zou fijn zijn wanneer Jop leert op een minder agressieve manier te reageren. Hij geeft zelf aan dat hij dit eigenlijk wel wil leren, maar geen idee heeft hoe hij dit moet doen. Op een ander moment wil hij niet eens veranderen, hij vindt dat anderen zich maar aan moeten passen. Ook het op het gebied van ‘Nee zeggen’ geeft Jop meestal op hardhandige wijze aan dat hij iets niet wilt, alleen in een enkel geval durft hij het niet aan te geven en heeft hij hier later spijt van. Omdat het vaker

voortkomt dat Jop op een agressieve wijze nee zegt, plaats ik hem ook op dit gebied in de B2-groep.

Rob is een jongen uit groep 8, die vorig jaar erg veel last heeft gehad van zijn klasgenoten aldus zijn moeder en de voorgaande groepsleerkracht. Hij heeft vooral last gehad van een leerling die inmiddels van school is gegaan. Hij vindt het moeilijk om voor zichzelf op te komen en vertelt op school nauwelijks wat er in hem omgaat. Op cognitief gebied heeft hij vorig jaar een vorm van faalangst ontwikkeld, die na vele gesprekken weer iets af aan het nemen lijkt. Op de NPV-J scoort hij daarom ook erg hoog op inadequatie (onzeker, moedeloos, faalangstig en gespannen). Een lage score op volharding laat zien dat hij weinig doorzettingsvermogen vertoont en weinig inzet laat zien. Hier heeft Rob in de eerste maanden van groep 8 hard aan gewerkt, en veel vooruitgang in geboekt. Wat hem vooral geholpen heeft is het regelmatig bespreken van de gewenste situatie, het geven van complimenten, en het bespreken welke kleine stapjes hij kan zetten. Ook het visueel maken van herinneringen (kaartjes op tafel bijvoorbeeld) hebben hem enorm geholpen.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Hij heeft wantrouwen naar anderen en loopt weg voor verantwoordelijkheden, zoals aangegeven in zijn hoge score van recalcitrantie op de NPV-J. Aan zijn moeder geeft hij regelmatig aan dat hij last heeft van gedrag van een ander, op school laat hij dit nauwelijks merken. Zo is moeder naar school gekomen omdat Rob door een leerling uit een andere groep geduwd werd in de gang. Rob heeft niks tegen de leerkracht of deze leerling gezegd hierover. Ook is moeder naar school gekomen omdat Rob thuis aangeeft dat hij telkens afgeleid wordt door storende geluiden van de jongens uit groep 7 en Pim en Jop. Tijdens de observaties is niet zichtbaar geweest dat Rob last had van het gedrag van anderen. Tijdens het buitenspelen wordt er door een aantal jongens ruwer gespeeld. Rob doet mee met het spel en loopt opeens huilend weg. De andere leerlingen snappen hier niks van. Na gesprek met Rob wordt duidelijk dat Rob aangeeft een stopteken gegeven te hebben, maar de anderen niet reageerden waardoor hij kiest voor weglopen.

‘Hulp vragen’: Rob vroeg vorig jaar bij het minst of geringste om hulp aan de groepsleerkracht, hij probeerde nooit iets zelf. Begin dit jaar vraagt hij nauwelijks hulp en gaat niet verder met zijn werk, hij blijft net zo lang staren naar de som totdat hij geholpen wordt. Na verschillende gesprekken met zowel Rob als zijn ouders, begint Rob iets vaker hulp te vragen aan de leerkracht en zijn maatje.

‘Nee zeggen’: Rob geeft in de vragenlijst en het gesprek aan dat hij niet aangeeft wat hij wel en niet wil. Hij doet naar eigen zeggen regelmatig dingen die hij eigenlijk niet wil en zou dit

heel graag willen leren. Inde observaties valt op dat hij inderdaad nauwelijks aangeeft wanneer hij iets niet wil. Vaak reageert hij met: het moet dan maar. Zoals bij het maken van een nieuwe klassenplattegrond. Via zijn moeder hoor ik terug dat hij eigenlijk niet naast Jop wilde zitten, in de klas laat hij dit niet merken.

‘Mening geven’: Rob geeft zelf aan dat hij zijn mening amper geeft, hij zegt liever wat anderen goed en leuk vinden want hij wil niet opvallen. Zijn beide ouders bevestigen dit.

‘Schaamte’: Tijdens de observaties is nauwelijks sprake van een uiting van schaamte. In gesprekken met de leerkracht geeft hij wel aan dat hij zich schaamt voor zijn beugel en zijn moeite met taal.

‘Meedoen’: Rob scoort hoog op sociale inadequatie op de NPV-J waarmee hij aangeeft moeite te hebben met het maken van sociale contacten. Op dominantie scoort hij laag, waarmee hij aangeeft dat hij zich erg onzeker voelt binnen de groep en zich passief opstelt. Tijdens observaties in het speekwartier doet Rob vaak niet mee met anderen. Hij zegt dat hij niet mee mag doen, terwijl niet zichtbaar is of hij hier naar vraagt.

- ✓ Hij geeft zelf in het gesprek aan, dat hij graag wil leren voor zichzelf op te komen, vooral nee zeggen wanneer hij iets niet wil. Omdat Rob dit zelf graag wil leren, en het hem ook in zijn dagelijkse omgang met zijn klasgenoten kan helpen, plaats ik hem op beide onderdelen in de B1-groep.

Do is een kleine leerling, die in de klas nauwelijks opvalt. In de Licor-lijst scoort ze overal positief. Ze is cognitief zwakker en heeft aangepaste programma’s om mee te kunnen met de leerstof.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Tijdens observatiemomenten reageert Do in sommige gevallen zachtjes op gedrag van een ander. Wanneer een ander echt vervelend gedrag vertoont loopt ze weg of komt ze dit melden aan de leerkracht. Zo werd er over haar geroddeld door verschillende leerlingen en kwam Do naar de leerkracht om aan te geven dat ze het niet fijn vond. Na een gesprek met de leerkracht kon ze dit zelf aan haar klasgenoten aangeven.

Tijdens de observatiemomenten is het bijna niet voorgevallen dat Do een stopteken gaf, omdat de andere leerlingen nauwelijks iets deden wat niet fijn was voor haar. Do spreekt tijdens alle observatiemoment de leerkracht en haar klasgenoten niet aan op gedane beloften of afspraken. Zo is er afgesproken dat zij mag computeren, dit wordt vergeten door de leerkracht, Do komt hier zelf niet op terug. Bij navraag geeft Do aan dat ze het nog wel wist, maar niet durfde te zeggen.

‘Hulp vragen’: Wanneer ze iets niet snapt of minder werk wil maken, komt ze naar de

leerkracht of naar Pim. Deze laatste kan haar eigenlijk niet helpen omdat hij het werk zelf ook niet begrijpt. Als Do een vraag stelt is dat meestal om het juiste antwoord te horen en vraagt zij niet naar de wijze waarop ze iets het beste kan aanpakken. Ze zegt: 'Ik snap het niet'.

Wanneer ik vraag: 'Wat wil je van mij?' 'Dat ik het goede antwoord heb staan'.

'Nee zeggen': Do geeft aan dat ze het moeilijk vindt om aan te geven wat ze zelf wil en om nee te zeggen tegen ongewenste en onredelijke verzoeken/uitingen/aanrakingen. Dit was mij nog niet opgevallen. Na ons gesprek ben ik hierop gaan letten en inderdaad, ze geeft heel weinig haar eigen mening en doet voornamelijk wat anderen voorstellen. Ik zie haar altijd ja zeggen tegen anderen of in ieder geval datgene doen wat anderen willen. Tijdens de observatiemomenten doet zij niks wat echt onredelijk is, dit wordt haar niet gevraagd. Andere leerlingen geven aan dat ze weten dat Do dat toch niet doet. Ze werkt wel altijd samen wanneer iemand dit haar vraagt, en spreekt ook altijd af met degene die haar vraagt.

'Mening geven': Ze antwoordt sociaal wenselijk en probeert het voor iedereen goed te doen. Hierdoor vergeet zij wel eens om voor zichzelf op te komen en haar eigen mening te zeggen. Zelf geeft ze aan dat ze het moeilijk vindt om keuzes te maken, volgens haar moeder is dit zeer herkenbaar.

'Schaamte': Do geeft in de vragenlijst aan dat ze haar gevoelens van schaamte nauwelijks toont en laat horen. Ze schaamt zich wel regelmatig vertelt ze, maar dat mag niemand weten. Ze zegt ook niet waarvoor ze zich schaamt.

'Meedoen': Do speelt regelmatig mee en wordt ook vaak gevraagd. Ze neemt tijdens het buitenspelen en de gymles initiatief wanneer de leerkracht niet kijkt, in de klas doet ze dit minder. Wanneer ik haar in de gaten houd, is ze meer afwachtend. Moeder geeft aan dat ze haar beeld in de klas, het rustige lieve meisje, wil voortzetten.

- ✓ Groep B-1 is voor beide onderdelen een logische groep voor Do, omdat zij zich niet altijd laat horen en minder opkomt voor wat ze nu echt zelf eigenlijk wil.

Ans is een meisje in groep 8, dat op ieder gebied boven de klas uitsteekt. Haar werkhouding is perfect, haar omgang met anderen is zeer sociaal, ze is goed in de cognitieve vakken, en zo ook in de sportieve en creatieve vakken. In de NPV-J komt Ans erg hoog uit in inadequatie (gevoelens van onzekerheid en tekort schieten in prestatiesituaties) en sociale inadequatie (gevoelens van onzekerheid en tekortschieten in sociale contacten). Voor ouders is dit een niet herkenbaar beeld, voor ons als school ook niet direct. Toch geeft deze score wel aan dat Ans zich niet zeker voelt.

'Reageren op gedrag van een ander': Ans ziet duidelijk waar anderen last van hebben en wat

anderen nodig hebben. Hierdoor kan het zijn dat zij zichzelf soms wegcijfert en minder reageert op gedrag van anderen. Tijdens een observatiemoment in de weektaak zitten twee leerlingen te kletsen. Ans spreekt deze leerlingen er op aan en zegt dat ze haar weektaak graag af wil maken. De leerlingen stoppen. Een andere keer zoekt Ans een andere plaats, wanneer leerlingen haar afleiden. Ans spreekt mij als leerkracht er driemaal op aan dat er afgesproken was een spel te gaan doen, of ik hier nog aan gedacht heb en of het mogelijk is dit alsnog te doen.

‘Hulp vragen’: Ans geeft zelf aan dat ze hulp vraagt wanneer het nodig is, waarbij ze niet altijd vraagt naar de manier hoe ze iets het beste aan kan pakken. Tijdens de weektaakobservaties vraagt Ans een aantal keren hulp over een moeilijke rekensom aan de leerkracht. En vraagt ze op welke manier ze het beste de letters van kalligraferen kan schrijven. Over de andere vakken heeft ze geen vragen.

‘Nee zeggen’: Ouders geven in een gesprek aan dat Ans opkomt voor zichzelf. Toch herkennen zij wel het beeld van Ans dat ze het graag een ander naar hun zin maakt en waarschijnlijk niet vaak nee zal zeggen, behalve als ze het echt niet wilt. Een onredelijk verzoek zal ze altijd weigeren, omdat ze zich goed wil gedragen, aldus ouders. Ans geeft dit zelf ook aan, hoewel ze ook aangeeft dat ze vaker nee zou willen zeggen tegen samenwerken of afspreken en meer wil doen wat ze zelf eigenlijk wil.

‘Mening geven’: Ze vindt het moeilijk om keuzes te maken, en wil het het liefst goed doen. Daarom laat ze haar mening soms achterwege. In 1 op 1 gesprekken vertelt ze deze meestal wel, waarbij ze uitvoerig uitleg geeft, zodat ze de ander zeker niet kwetst.

‘Schaamte’: Wanneer Ans iets doet waar ze van baalt of waar ze zich voor schaamt, kleurt ze rood. Ze vertelt in de klas wel eens over een gemaakte blunder en lacht dan met de anderen mee.

‘Meedoen’: Ans maakt aan haar klasgenoten duidelijk dat ze mee wil doen aan het spel. Zelf geeft ze aan dat ze hier niet naar vraagt, maar dat ze gewoon mee mag doen.

- ✓ In eerste instantie lijkt Ans een duidelijke leerling voor groep A. Tijdens een groepsgebesprek over hoe het zou zijn wanneer iedereen voor zichzelf opkomt, nee zegt wanneer ze iets niet willen, geeft Ans echter aan dat ze het gevoel heeft dat het dan een puinhoop wordt in de klas. Bij doorvragen blijkt dat Ans zelf moeite heeft met Nee zeggen, omdat ze de goede sfeer in de klas wil bewaren. Ze wil dit graag leren. Om deze reden plaats ik Ans op het gebied van ‘Nee zeggen’ in de B1-groep. Op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ plaats ik haar wel in de A-groep,

omdat zij heeft laten zien dat zij klasgenoten aanspreekt op hun gedrag en de leerkracht aan een belofte houdt.

Bo is een meisje in groep 8, dat tijdens dit schooljaar een scheiding mee heeft gemaakt van haar ouders. Haar vader is opgenomen geweest in het ziekenhuis voor psychische problemen rondom deze scheiding. Bo is een leerling die goed in de groep lijkt te liggen, enthousiast en positief reageert, regelmatig initiatief neemt, goed kan organiseren.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Ze vindt het belangrijk dat iedereen zich aan de afspraken houdt, spreekt leerlingen hierop aan, op een vaak denigrerende of felle manier. Ook wanneer het niet met haar te maken heeft, maar met een klasgenoot. Hierdoor komt zij regelmatig in conflict met Jop, Pim en Rik. Deze jongens accepteren deze manier van aanspreken niet. Ze geeft zelf aan dat ze moeite heeft met het aanspreken van een leerling op niet nagekomen afspraken. Ze reageert hierbij vaak feller dan ze eigenlijk wil. In de NPV-J is dit terug te zien met een lage score op recalcitrantie (vertrouwen in de ander, wil zich inzetten voor de ander). Daarnaast is opvallend dat zij laag scoort op dominantie (onzeker in groep, stelt zich meer afhankelijk en passief op). Dit is haar ervaring. Haar felle reacties zouden een compensatie kunnen zijn van dit gevoel.

‘Hulp vragen’: Bo vraagt regelmatig hulp aan klasgenoten, waarbij ze eerder kiest voor haar vriendinnen dan voor mensen die haar werkelijk kunnen helpen.

‘Nee zeggen’: Bo geeft zelf aan dat ze graag wil leren om te zeggen wanneer ze iets niet wil en nee te zeggen tegen onredelijke verzoeken. In de periode rondom de scheiding heeft Bo het regelmatig moeilijker gehad en barstte ze in tranen uit. Wanneer klasgenoten of een leerkracht haar hier naar vroegen begon ze te vertellen. In gesprekken met Bo gaf ze aan eigenlijk op deze momenten met rust gelaten te willen worden. In de klas valt tijdens observaties niet op dat ze meegaat met onredelijke verzoeken, hoewel ze wel altijd aan iedere leerling uitleg geeft wanneer deze er om vraagt en altijd een ander mee laat spelen, ook als ze dit eigenlijk niet wil.

‘Mening geven’: Ze heeft moeite met het aangeven van haar mening en wil het graag goed doen voor anderen, wat ook blijkt uit de lage score op recalcitrantie en dominantie op de NPV-J.

‘Schaamte’: Bo vertelt regelmatig in de klas dat ze een blunder heeft gemaakt, bijvoorbeeld van haar fiets is gevallen, haar spullen is vergeten, in het water terecht is gekomen en lacht hier samen met de anderen om.

‘Meedoen’: Bo geeft aan dat ze eigenlijk altijd wel mee mag doen en daarom de leerkracht niet nodig heeft.

- ✓ Omdat haar gedrag in de klas het gevoel geeft dat ze goed voor zichzelf opkomt, zullen verschillende leerlingen haar in de A-groep plaatsen, wanneer zij deze keuze zouden krijgen. Omdat Bo zelf aangeeft meer te willen leren op het gebied van ‘Nee zeggen’, deel ik haar toch in de B1-groep in. Haar felheid kan wel iets getemperd worden, wanneer Bo reageert op het gedrag van anderen, hoewel dit niet tot grote conflicten lijkt te leiden. Daarom past Bo op het onderdeel ‘Reageren’ in de A-groep.

Rik is een jongen in groep 7 met opvallend en bijzonder gedrag. Tijdens ons kennismakingsgesprek vroeg hij mij of ik hem wilde helpen. Hij wilde leren minder jaloers te zijn naar andere kinderen, leren nadenken voordat hij iets doet (zodat hij geen dingen doet die hij niet wil), leren samenwerken en luisteren zodat anderen hem aardig vinden. Dit geeft blijk van een bepaalde mate van zelfkennis en verschillende ervaringen die Rik heeft gehad. In de Licor-lijst valt hij uit op onderdeel 2,3 en 5 en scoort hij op de overige onderdelen rondom de kritische grens. Hij is snel uit zijn concentratie, stoort anderen veel en komt regelmatig met zichzelf in conflict. Zelf geeft hij dit aan als: ‘Dan is er zoveel onrust in mijn hoofd, dan ben ik bang om het niet goed te doen, en dan ga ik dingen zeggen en doen waar ik later spijt van heb’. Hij komt regelmatig in conflict met andere leerlingen, waarbij anderen zeer negatief naar hem reageren. Zeker de jongens van groep 8, maar ook leerlingen uit voorgaande groepen gaven vaak aan last van hem te hebben.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Hij vertelt naar eigen zeggen nauwelijks aan een ander wanneer deze iets heeft gedaan wat hij wel of niet fijn vindt. In de klas valt op dat hij dit wel vertelt, alleen dan op een manier die bij veel kinderen ergernis opwekt. Hij gebruikt veel woorden, benoemt alles, en gebruikt een toon die belerend en ‘gemaakt’ over kan komen. In sommige gevallen komt Rik in een dusdanig conflict, dat hij wel voor zichzelf opkomt, en hiermee anderen pijn doet in zijn woordgebruik en met fysiek ingrijpen.

‘Hulp vragen’: Rik vraagt tijdens de weektaakobservaties regelmatig hulp aan de leerkracht en aan een aantal klasgenoten. Hierbij kiest hij vaak voor klasgenoten die met hem gezellig gaan kletsen, in plaats van ingaan op de te maken leerstof.

‘Nee zeggen’: Zelf geeft Rik aan dat hij niet makkelijk aangeeft als hij iets niet wil.

Ongewenste aanrakingen en uitingen laat hij vaak toe. Tijdens het buitenspelen houden Tom en Sil hem vast en duwen ze hem alle kanten op. Rik zegt nee, maar lacht daarbij. De twee leerlingen gaan door, ze denken dat hij het leuk vindt. Tijdens de gymles gooien Pim en Jan

telkens een bal hard naar Rik, ook hier reageert Rik met lachen en geeft hij later aan mij als leerkracht aan dat hij het niet leuk vond.

‘Mening geven’: Rik houdt vast aan zijn mening, gaat er vanuit dat anderen ook zo denken en dit ook willen, en heeft erg veel moeite met zich inleven in anderen. Hij verwoordt zijn mening en legt deze altijd uit. Zo vertelt hij waarom hij graag de fiches wil maken voor het godsdienstspeel, waarom hij voetballen niet zo leuk vindt en waarom hij liever binnen blijft tijdens vrije tijd in het lesprogramma.

‘Schaamte’: Rik geeft zelf aan dat hij gevoelens van schaamte niet toont maar wel verwoordt. Tijdens observaties kleurt Rik licht rood en knippert hij met zijn ogen, wanneer hij zich schaamt. Hij vertelt met een lach op zijn gezicht dat hij een blunder heeft gemaakt en dat hij zich hier wel eventjes voor schaamde. Ook vertelt hij tijdens een groepsgesprek dat hij zich een beetje schaamt voor zijn puisten.

‘Meedoen’: Rik vraagt af en toe of hij naast iemand mag fietsen, dit doet hij op het moment dat alle anderen de afspraken al gemaakt hebben. Hij krijgt hierdoor vaak ‘nee’ te horen. In de meeste gesprekken geeft Rik aan dat hij wel snapt dat hij niet mee mag doen, omdat hij zo anders is, en dat hij alleen niet snapt waarom kinderen hem dit niet vertellen.

- ✓ Voor Rik is het belangrijk dat hij leert duidelijk aan te geven wat hij wil en niet wil, en hier een stopteken bij leert. Dit is een reden om hem in B-1 te plaatsen op beide onderdelen.

Sil is een jongen uit groep 7, waarvan de ouders gescheiden zijn. Sil heeft veel last ondervonden van de scheiding, en vooral ook van het gedrag van zijn vader en broer, volgens zowel de voorgaande groepsleerkracht als zijn moeder. Deze zijn, volgens moeder, erg dominant naar hem, waarbij niet uitgesloten is dat er fysiek geweld is toegepast. Volgens moeder heeft Sil regelmatig last van grote stress, dit uit zich soms in het poepen in zijn broek. Voor toetsen is hij zo gespannen, dat hij er eigenlijk met de pet naar gooit.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Sil komt tijdens de middagpauzes regelmatig in conflict met andere leerlingen. Hij wordt ofwel gepest door anderen, of reageert zich af op anderen. Hierbij is regelmatig sprake van slaan en schoppen. Het gaat telkens om andere leerlingen waarmee Sil in conflict raakt. Zelf geeft hij in gesprekken aan, dat hij een aantal keren netjes vraagt of de kinderen willen ophouden, en vervolgens ontploft. Hij wil heel graag leren om op een eerder tijdstip al naar de leerkracht te gaan, zodat hij niet ontploft. Omdat bij Sil het belangrijk was dat er eerder actie ondernomen wordt dan pas in maart, zijn we op zijn leervraag in gegaan. Sil wilde graag een bruikbare tekst in zijn broekzak, die hem herinnert

aan het eerder naar de leerkracht gaan. Deze tekst heeft een positief effect, want sinds deze gesprekken en de tekst in zijn broekzak, heeft Sil geen conflict meer gehad tijdens de pauzes. In de klas durft hij niet te vertellen wanneer hij wordt overgeslagen of iemand zich niet aan de afspraken houdt. Dit geeft hij zelf ook aan op de vragenlijst en in het gesprek.

‘Hulp vragen’: Als Sil hulp nodig heeft, vraagt hij deze tijdens de observatiemomenten.

Hierbij vraagt hij het vaak aan Tom of Rik, die hem geen uitleg geven maar gezellig met hem gaan zitten kletsen.

‘Nee zeggen’: Hij geeft ook aan dat hij niet snel nee zegt tegen een onredelijk verzoek van iemand anders. Volgens moeder komt dit mede door de slechte ervaringen die hij thuis heeft (gehad). In sommige observaties valt op dat Sil op een felle manier nee zegt wanneer hij iets niet wil, zoals het moment waarop Rik hem vraagt om naast hem te zitten of fietsen. In andere observaties is zichtbaar dat hij helemaal niet zegt wat hij niet wil. Zo vraagt Jim hem om op de gang te kletsen, Sil doet dit. Tom vraagt hem om schriften te verstoppen, Sil doet dit. Rik vraagt hem om een spelletje op de computer te doen dat niet mag, Sil doet dit.

‘Mening geven’: Sil geeft zelf aan dat hij zijn mening niet snel geeft. Het is beter om het met een ander eens te zijn, dan worden ze niet boos. Moeder herkent dit beeld van Sil, geeft zij aan tijdens een oudergesprek. In de klas is Sil het altijd eens met Jim en soms met Tom. In klassikale gesprekken waarin een mening gegeven wordt, is Sil stil.

‘Schaamte’: Sil geeft zelf aan dat hij liever niet laat merken dat hij zich ergens voor schaamt. Volgens moeder komt dit door de reactie die zijn vader en broer hem geven.

‘Meedoen’: Sil speelt vaak met leerlingen uit een andere groep. Zelf geeft hij aan dat hij niet mee wil doen met de ruige spelletjes. Andere leerlingen geven aan dat hij vaak te horen krijgt dat hij niet mee mag doen wanneer hij dit vraagt.

- ✓ Omdat Sil graag wil leren om anders voor zichzelf op te komen wanneer een ander iets doet wat hij niet fijn vindt, en hij momenteel te veel gebruik maakt van fysiek geweld, plaats ik hem in groep B-2. Op het gebied van ‘Nee zeggen’ plaats ik Sil in de B1-groep, omdat Sil zelf niet aangeeft dat hij iets niet wil. Heel soms geeft hij achteraf aan dat hij het niet wilde, op het moment zelf denkt hij er naar eigen zeggen niet eens aan.

Tom is een jongen uit groep 7. Volgens de voorgaande leerkracht houdt zijn moeder hem vrij klein en steunt ze hem in zijn onzekerheid. In de Licor-lijst valt Tom uit op onderdeel 3,5 en 7 en scoort hij op 8 net voldoende.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Wanneer hij wordt overgeslagen zegt hij hier weinig

van, op een later tijdstip komt dit in tranen eruit. Als een andere leerling iets doet bij Tom, wat hij niet fijn vindt, gaat hij direct naar de leerkracht, en uit zich in tranen. Zo heeft Pim hem een duw gegeven waarop Tom naar de leerkracht liep, heeft Sil zijn schrift verstopt, heeft Rik hem buitengesloten, heeft Fyn hem afgeleid. In alle gevallen kwam Tom in tranen bij de leerkracht en heeft hij niks tegen zijn klasgenoot gezegd. In sommige gevallen zegt hij dat hij het wel gezegd heeft, maar blijkt na doorvragen dat hij iets wilde zeggen. In een heel enkel geval reageert Tom wel naar een ander kind. Hij schreeuwt hierbij en raakt soms fysiek in conflict. Zoals tijdens het voetballen waarbij hij Sil op de grond duwde omdat Sil de hele tijd bewust zijn bal afpakte, en het moment waarop Rik een flinke klap kreeg omdat Rik hem telkens tikte tijdens tikkertje en een leerling uit groep 5 onderuit gehaald werd omdat volgens Tom deze leerling al weken bezig was met uitschelden. In gesprek blijkt meestal dat de ander dan al lange tijd in Tom' ogen vervelend bezig is geweest

‘Hulp vragen’: Tom vraagt aan klasgenoten en de leerkracht hulp wanneer hem iets niet lukt. Hierbij geeft hij aan: ‘Ik snap het niet’ en vraagt hij om het juiste antwoord. Meestal kiest hij voor een leerling die snel afgeleid is en met hem andere dingen gaat doen, zoals gezellig kletsen.

‘Nee zeggen’: Tom komt regelmatig in tranen bij de leerkracht en raakt snel in tranen als hij iets moet doen wat hij eigenlijk niet wil. Hij geeft in deze gesprekken aan dat hij echt gezegd heeft dat hij het niet wilde doen. Wanneer we hier verder op in gaan blijkt dat Tom het heel graag wilde zeggen, maar dit (nog) niet gedaan heeft.

‘Mening geven’: In 1 op 1 gesprekken geeft Tom tijdens de taallessen regelmatig zijn mening, deze legt hij ook uit. Zo werd er gevraagd naar de mening over wat de leerlingen vinden van school. Tom geeft hierin duidelijk aan dat hij school niet zo leuk vindt, hoewel het wel gezellig is om met klasgenoten samen te spelen. Daarnaast is school nodig om slAnsr van te worden. Wanneer een mening klassikaal besproken wordt, houdt Tom meestal zijn mond.

‘Schaamte’: Tom noemt regelmatig een blunder die hij gemaakt heeft en laat zijn klasgenoten hier om mee lachen. Over zijn uiterlijk zegt hij helemaal niks, terwijl hij aan de voorgaande leerkracht heeft laten weten dat hij zich een beetje schaamt voor zijn gezettere postuur.

‘Meedoen’: Tom doet regelmatig mee met andere leerlingen. Hij vindt het wel eng om dit te vragen, hij denkt dat zijn klasgenoten wel zien aan hem of hij mee mag spelen. Als hij niet mee mag doen raakt hij in tranen, een andere oplossing dan mee doen is er volgens hem niet.

- ✓ Zelf geeft Tom aan dat hij wil leren om voor zichzelf op te komen en vaker zonder tranen te reageren. Groep B-1 is de bijbehorende groep in het ‘Reageren op gedrag van

een ander dat hij niet fijn vindt'. Ook op het gebied van 'Nee zeggen' past Tom het beste in deze groep.

Pam is een rustig meisje uit groep 7, dat zich snel aanpast. In de Licor-lijst scoort zij overal voldoende tot zeer goed.

'Reageren op gedrag van een ander': Pam vindt het lastig om aan te geven wat ze fijn en minder fijn vindt aan het gedrag van anderen. Naar mij als leerkracht komt ze wel en dan kan ze keurig aangeven waar ze last van heeft en hoe ze het zou willen. Ze vindt het zelf moeilijk om dit aan een klasgenoot aan te geven, zeker aan leerlingen uit groep 8. Tijdens de valentijnsactie gaf Pam aan dat het haar wel lukte om persoonlijke boodschappen op te schrijven, dat ze het echter heel eng vindt wat de reacties van de anderen zullen gaan zijn. Ze heeft mooie persoonlijke boodschappen geschreven als 'Ik vind het fijn dat je me altijd helpt', 'Wat ben jij een stuk rustiger geworden', 'Jouw humor maakt de klas gezellig'. Ze vindt het ook eng om aan anderen aan te geven wanneer ze hun gedrag niet fijn vindt. Wanneer een leerling zich niet aan de afspraken houdt komt ze dit aan mij als leerkracht vertellen, in plaats van het te zeggen tegen haar klasgenoot.

'Hulp vragen': Pam vraagt regelmatig hulp aan zowel klasgenoten als leerkracht. Hierbij geeft ze altijd aan dat ze het helemaal wil snappen en vraagt ze door totdat ze het werkelijk begrijpt.

'Nee zeggen': Zelf geeft ze aan dat ze niet snel zal zeggen wanneer ze iets niet wil. Ze vindt het moeilijk om tegen een ander in te gaan. Wanneer iemand haar vraagt om samen te werken, uitleg te geven of af te spreken zegt ze altijd ja. Tijdens observaties valt niet op dat ze ingaat op onredelijke verzoeken, zelf geeft ze in zowel gesprek als vragenlijst aan dat ze niet duidelijk genoeg nee durft te zeggen.

'Mening geven': Pam heeft een duidelijke mening, welke ze moeilijk vindt om aan te geven zoals ze zelf aangeeft. Ze vindt het vooral moeilijk om uitleg te geven, of in de grote groep haar mening te uiten. Tijdens observaties is zij dan ook stil wanneer er om een mening gevraagd wordt.

'Schaamte': Pam geeft in gesprek aan dat ze zich niet zo vaak ergens voor schaamt, dus dit ook niet snel laat zien. Haar moeder bevestigt dit beeld.

'Meedoen': Pam doet vrijwel altijd mee en zorgt er voor dat er op een leuke manier gespeeld wordt. Het gebeurt haar vrijwel nooit dat ze niet mee mag doen en als het een keer gebeurt dan regelt ze zelf dat het een volgende keer weer anders gaat.

- ✓ Omdat Pam het moeilijk vindt om een ander aan te spreken en omdat ze zelf aangeeft dat ze nauwelijks nee durft te zeggen wanneer ze iets niet wil, past Pam het beste in groep B-1 op beide onderdelen.

Sam is een rustige leerling uit groep 7, die groep 6 gedoubleerd heeft. Een dyslectische leerling, zeer gevoelig, die het voor iedereen goed wil doen. In de Licor-vragenlijst scoort hij op alle onderdelen ruim voldoende, waarbij 7 en 8 net op het randje zijn.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Wanneer een ander iets doet wat Sam niet fijn vindt, zoals het continu maken van geluiden, het aantikken van zijn stoel, het verstoppertje van zijn schrift, geeft Sam dit netjes aan. In een heel enkel geval, zoals tijdens de blokjesgymles waarbij ruw gespeeld wordt, zegt hij tegen een leerling dat hij het niet prettig vond dat er zo ruw gespeeld werd en of het in het vervolg rustiger mag. In de meeste gevallen geeft hij dit niet aan, zoals Sam zelf aangeeft. Hij geeft zelf aan dat hij niet aan een vriend vertelt wat hij fijn vindt in een vriendschap, hoewel in observaties te zien is dat Sam aan zowel Jim als Nik als Jan als Jos aangeeft dat hij het fijn vindt dat ze samen werken en dat hij soms last heeft van hun storende geluid. Hij durft volwassenen aan te spreken op gedrag en gemaakte beloften, hij kiest hier meestal een 1 op 1 moment voor, zoals het moment waarop Sam aan mij aangaf dat hij het gevoel heeft dat Rik wordt voorgetrokken. Hij kwam vragen om welke reden dit is en of ik me hier bewust van ben.

‘Hulp vragen’: Hij komt regelmatig vragen waarom iets is en vraagt dit voornamelijk aan leerlingen of leerkracht die hem kunnen helpen. Hij wil alles snappen maar vraagt niet hoe hij het beste iets aan kan pakken. Hij wil weten waarom iets zo moet.

‘Nee zeggen’: Sam geeft regelmatig aan dat hij iets niet wil. Wanneer anderen hem vragen gezellig met een groepje samen te werken geeft hij aan dat hij liever alleen werkt, zodat hij het afkrijgt. Als anderen hem vragen om een bepaald spel te doen, geeft Sam aan dat hij dit niet wil. Zijn moeder geeft in gesprek aan dat Sam nog wel eens iets doet waar hij eigenlijk spijt van heeft, bijvoorbeeld kletsen op de gang, spelen op een plaats waar het niet mag, en dat hij zich laat overhalen door een aantal jongens uit groep 8. Dit is op school niet zichtbaar en wordt door Sam zelf ook niet herkend.

‘Mening geven’: Sam vindt het moeilijk om keuzes te maken en aan te geven wat hij wil. Hij overweegt alle opties verschillende keren. Het komt over alsof hij onzeker is, het zou ook een reactie op zijn dyslexie kunnen zijn, waardoor hij heeft moeten leren om alles wat hij leest, opschrijft en doet extra te controleren, en het kan natuurlijk ook nog andere oorzaken hebben.

‘Schaamte’: Zowel Sam als zijn moeder geven aan dat Sam zijn schaamtegevoelens goed

verborgen houdt, zodat hij er bij blijft horen in de klas.

‘Meedoen’: Sam doet regelmatig mee en stapt zowel op leerlingen uit groep 8 als andere leerlingen af om aan te geven dat hij graag mee wil doen.

- ✓ Hierboven wordt duidelijk dat Sam regelmatig op een adequate manier reageert op gedrag van een ander, daarom plaats ik hem in de A-groep. Ook op het gebied van ‘Nee zeggen’ is Sam een duidelijke leerling voor de A-groep. Hij doet niet snel iets dat hij niet wil, zegt dit eerlijk en rustig tegen klasgenoten en leerkrachten en ook zijn ouders geven aan dat hij regelmatig op een goede manier aangeeft dat hij iets niet wil.

Jim is een jongen uit groep 7 die met vrijwel alle kinderen op kan schieten. In de Licor-lijst scoort hij op alle punten vrij hoog.

‘Reageren op gedrag van een ander’: Jim geeft regelmatig aan een klasgenoot aan dat hij het prettig zou vinden wanneer deze minder storend gedrag vertoont. Wanneer een klasgenoot onaardig doet tegen hem spreekt hij de leerling daar op aan, zoals tijdens de gymles waar Jop hem hard onderuit haalde, of tijdens het buitenspelen waar Rik de bal telkens afpakte. In beide gevallen gaf Jim aan dat hij het vervelend vond wat de ander deed. Wanneer iemand hem ruw op de grond duwt, zoals tijdens een gymles, reageert Jim fel en laat duidelijk merken dat de ander hier mee op moet houden. De ander stopt in vrijwel alle gevallen. Jim geeft zelf aan dat hij een ander niet aanspreekt wanneer deze zich niet aan de afspraken houdt, hij zoekt zelf een andere plek zodat hij het niet meer ziet.

‘Hulp vragen’: Jim vraagt regelmatig hulp tijdens het werken aan de weektaak. Hij kiest hiervoor wel vaak een leerling die ook zwakker is in rekenen of lezen.

‘Nee zeggen’: Wanneer een leerling tijdens het werken op de gang iets doet, waar Jim niet aan mee wil doen, dan geeft hij dit op een rustige adequate manier aan, door middel van een ik-boodschap.

‘Mening geven’: Zelf geeft Jim aan dat hij zijn mening wel noemt, maar deze niet altijd uitlegt. Zijn moeder bevestigt dit beeld en probeert hier thuis op te gaan letten.

‘Schaamte’: Moeder geeft in een gesprek aan dat Jim zich niet snel schaamt voor iets, waardoor het logisch is dat hij hier weinig uiting aan geeft. Deze zijn dan ook niet terug te zien tijdens observaties.

‘Meedoen’: Hij speelt met iedereen mee. Tijdens de pauzes speelt hij mee met het ruwere voetbalspel van de jongens uit groep 8. Hier laat hij zich niet aan de kant zetten.

- ✓ Jim is een duidelijk voorbeeld van een leerling die thuishoort in de A-groep op beide gebieden, en als voorbeeld kan dienen voor zijn klasgenoten. Zelf geeft Jim wel aan dat hij wil leren nee zeggen wanneer iemand wil afspreken en hij dit eigenlijk niet wil.

Els is een rustig meisje uit groep 7, die zich op vele vlakken terugtrekt. Ze geeft zelf aan dat ze het liefst ongezien wil blijven. Haar schouders zijn naar voren gebogen en licht opgetrokken. Els vertelt in een klassengesprek niks over zichzelf. Haar antwoorden in een gesprekje zijn gericht op de ontvanger, uit angst dat de ander boos wordt wanneer zij iets zegt. ‘Reageren op gedrag van een ander’: Els spreekt een ander niet aan op het overslaan of het niet nakomen van een belofte. Ze geeft zelf aan liever niks te zeggen. Wanneer een ander iets doet, dat zij niet fijn vindt, zegt ze naar eigen zeggen liever niks. Alleen in haar contact met Pam heeft ze plezier en vertelt ze wat ze fijn en minder fijn vindt. Aan anderen vertellen wat ze wel of niet fijn vindt in een vriendschap en aangeven wanneer iemand iets gedaan heeft wat ze niet prettig vindt, vindt Els eng.

Vele reacties van haar zijn negatief getint: ‘Zal wel moeilijk zijn’ ‘Kan ik toch niet’ ‘Dat ga ik niet zeggen’ ‘weet ik niet’. Wanneer een ander iets vervelends doet gaat ze soms naar de juf, meestal laat ze dit gebeuren en heeft ze hier veel verdriet van. Ze probeert het gedrag van de ander te negeren. ‘Hulp vragen’: Na verschillende gesprekken die we gehad hebben over het maken van haar toetsen, en haar welbevinden, steekt ze haar vinger iets meer op tijdens de lessen en geeft ze aan minder gefrustreerd te raken wanneer iets niet lukt. Ze vraagt nu ook vaker hulp, iets dat ze vorig jaar volgens haar groepsleerkracht niet deed. Haar moeder geeft aan dat ze de angst van Els herkent. Els durft volgens haar geen reactie te geven op gedrag van een ander, omdat Els er van uit gaat dat het gedrag van een ander komt door iets wat Els doet.

‘Nee zeggen’: Tijdens deze gesprekken geeft ze duidelijk aan wanneer zij niet verder wil praten over een bepaald onderwerp, zoals tijdens het gesprek op vrijdag 18-2, waarbij ik haar vroeg om haar schouders in de gewenste houding te houden. Dit wilde ze perse niet. Toen ik haar vroeg naar de reden, wilde ze deze niet zeggen en gaf ze aan over een ander onderwerp verder te willen praten

‘Mening geven’: Wanneer een leerkracht haar 2 oplossingen aanbiedt, vindt ze het moeilijk om te kiezen, ze is bang om iets verkeerd te zeggen. Ze geeft aan dat ze niet voor haar mening op durft te komen.

‘Schaamte’: In verschillende gesprekken tussen Els en mij geeft ze aan dat ze zich wel eens schaamt. Ze geeft echter niet aan waarvoor ze zich schaamt en vertelt dat ze al helemaal niet

gaat zeggen dat er iets aan haar uiterlijk is waar ze niet tevreden over is. Een gemaakte blunder gaat niemand iets aan, want dan lachen ze haar uit en dat wil ze niet.

‘Meedoen’: Wanneer Els niet mee mag doen, kiest zij een ander spel en gaat niet naar de leerkracht. Ze vraagt dit wel aan een klasgenoot.

- ✓ Op de vraag: ‘wat zou je graag willen leren?’ antwoordt Els direct: voor mezelf opkomen. Dit gedrag geeft aan dat Els duidelijk in de B1-groep thuis hoort. Wel is angst bij haar een erg grote invloedrijke factor. De kans is groot dat Els niet mee zal kunnen met de klassikale activiteiten, omdat ze dit niet durft. Wanneer ik merk dat de activiteiten haar voornamelijk frustreren, in plaats van iets opleveren, zal ik besluiten haar individueel te begeleiden tijdens dit proces. Ik kies er bewust voor hier nog niet direct mee te beginnen, omdat ik gemerkt heb dat het bespreken van bijvoorbeeld klassikale afspraken in kleine groepjes, een activiteit is waaraan zij deelneemt en waar zij later ook op terug kan komen. Ook de gesprekken die we gehad hebben gericht op haar faalangstige houding tijdens toetsen, werpt vruchten af. Zij is meer ontspannen tijdens de toetsen en wanneer we klassikaal ingaan op bepaalde zaken die voor haar angst opleveren, is het maken van oogcontact voor haar voldoende. Dit geeft ze in de individuele gesprekken aan.

Fyn is een meisje van Turkse afkomst in groep 7. Ze is begin dit schooljaar overgestapt van groep 8 naar groep 7, vanwege didactische redenen, naast haar welbevinden en werkhoudingproblemen.

‘Reageren op gedrag van een ander’: In het begin van het jaar en vorig jaar (aldus de voorgaande groepsleerkracht) raakte Fyn regelmatig in conflict met haar groepsleden, omdat zij het niet eerlijk vond hoe er met haar omgegaan werd. Ze gaf vaak aan dat ze het niet eens was met het gedrag van anderen. Wanneer iemand geluid maakt, was dat de reden dat zij zich niet kon concentreren, dus was het de schuld van de ander. Inmiddels is zij zich er meer van bewust dat het ook aan haar gedrag kan liggen en dat zij ook een actie kan ondernemen, zoals het aanspreken van een klasgenoot of het zoeken van een andere plaats. Fyn is snel geneigd om naar de leerkracht te komen en op een klikkende manier aan te geven dat een ander iets doet wat zij niet fijn vindt. Hierbij gebruikt ze beschuldigende woorden. Toch kan ze ook aan haar klasgenoten vertellen wat ze wel en niet fijn vindt. Tijdens de valentijnsactie geeft ze bijvoorbeeld goed aan wat ze prettig vindt, in een gesprek over de tafelgroepjes geeft ze aan haar klasgenoten duidelijk aan welk gedrag ze niet fijn vindt. Tijdens deze gesprekken noemt ze echter niet wat ze wel waardeert. Wanneer zij last heeft van gedrag van een ander

geeft ze zelf aan negatiever en kwetsend te klinken. Haar moeder herkent dit gedrag van Fyn. ‘Hulp vragen’: Fyn vraagt regelmatig hulp en zoekt hier altijd iemand voor die haar daadwerkelijk kan helpen. Zo vraagt ze tijdens rekenen haar vragen vooral aan Pam, een goede rekenaar, terwijl ze voor woordenschat naar Rik of Els gaat.

‘Nee zeggen’: Fyn geeft zelf aan duidelijk aan te geven wanneer ze iets niet wil. Haar moeder bevestigt dit in een gesprek en geeft aan dat Fyn naar haar idee nog nooit een onredelijk verzoek heeft ingewilligd. In de uitgevoerde observaties komt ook niet naar voren dat ze iets gedaan heeft wat ze eigenlijk niet wilde. Ze heeft juist een aantal keren nee gezegd, zoals bij het vormen van groepjes in de eerste schoolweken, waarbij ze aangaf niet naast Rik te willen zitten omdat hij haar telkens afleidt. Ze wilde niet met groep 7 en 8 door elkaar zitten, omdat ze de leerlingen van groep 7 beter wilde leren kennen.

‘Mening geven’: Fyn heeft een duidelijk uitgesproken mening, waar ze graag aan vasthoudt en die ze duidelijk met argumenten verwoordt. Dit is duidelijk in zowel klassikale gesprekken als in 1 op 1 gesprekken.

‘Schaamte’: Fyn geeft aan dat ze zich niet vaak schaamt voor dingen, en als ze zich schaamt dat ze dit wel laat zien. Ze vertelt liever niet dat ze een blunder heeft gemaakt of iets van haar uiterlijk haar niet bevalt.

‘Meedoen’: Fyn doet vaak mee en komt voor zichzelf op door aan te geven dat ze graag mee wil doen.

- ✓ Omdat Fyn aan geeft wat ze wel en niet wil, en dit ook aan anderen kan vertellen, plaats ik Fyn in de A-groep op dit gebied. In haar reacties naar klasgenoten waarvan zij het gedrag niet fijn vindt, kan Fyn leren om iets minder fel te reageren. Haar toon is snel negatief. Dit wil zij zelf ook leren. Fyn past niet helemaal in de B2-groep, omdat zij weinig tot geen kwetsende taal gebruikt en geen fysiek geweld toepast, toch past zij ook niet volledig in de A-groep, omdat haar reacties niet altijd de sfeer bevorderen. Ik plaats haar daarom in de B2-groep, met een notitie, waarin duidelijk is dat zij al veel wel doet, maar mag leren minder fel te reageren en vriendelijker te reageren, waarbij zij duidelijk aangeeft waar ze last van heeft.

Jip is een nieuwe leerling, sinds 7 maart 2011 in groep 7. Hij is in de klas ingestroomd, op het moment dat de activiteiten al gestart waren. Daarom heb ik hem niet opgenomen in de beginsituatie.

13. Inge vulde overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’

Gr 8	1			2				3					4						5				6				7			8							
	1	2	3	4	5	6	7	8		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Vraagt hulp wanneer iets niet alleen lukt	Vraagt medeleerling of hij mee mag doen spel	Zegt nee als hij iets niet wil	Zoekt leerkracht om te vertellen dat hij niet mee mag doen	Maakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Vraagt hulp als werkje niet alleen lukt	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)		Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Komt voor mening uit in 1op1 gesprek zonder motiveren	kiest als hij niet mee mag doen uit 2 door de lkr aangereikte oplossingen	toont gevoelens van schaamte	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Geeft de ander stopteken als die iets doet wat hij niet leuk vindt*	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder gebeurd)	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Geeft motivatie voor zijn mening in 1 op 1 gesprek	vertelt als hij niet mee mag doen zelf een oplossing	Verwoordt gevoelens van schaamte	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt **	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt ***	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn uiterlijk (kleren, haren)	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Geeft in 1 op 1 gesprek een afwijkende mening	Vraagt hulp over hoe hij iets kan aanpakken	Vraagt hulp aan de juiste persoon (iemand die echt kan helpen)	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn innerlijk (gemaakte blunder)	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen ****	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Zoekt hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen	Geeft zijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft		
Lee	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒		☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐			
Kim	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	
Jos	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒		☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Nik	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pim	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒		☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	
Lyn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ank	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Tim	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Jan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Jop	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒		☒	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	
Rob	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☒		☒	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Do	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒		☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Bo	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Rode kruisjes staan symbool voor een op agressieve wijze inzetten van de vaardigheid

Gr 7	1			2				3						4							5				6				7			8					
	1	2	3	4	5	6	7	8		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Vraagt hulp wanneer iets niet alleen lukt	Vraagt medeleerling of hij mee mag doen spel	Zegt nee als hij iets niet wil	Zoekt leerkracht om te vertellen dat hij niet mee mag doen	Maakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Vraagt hulp als werkje niet alleen lukt	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)		Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Komt voor mening uit in 1op1 gesprek zonder motiveren	kliest als hij niet mee mag doen uit 2 door de lkr aangereikte oplossingen	toont gevoelens van schaamte	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Geeft de ander stopteken als die iets doet wat hij niet leuk vindt	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder gebaard)	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Geeft motivatie voor zijn mening in 1 op 1 gesprek	vertelt als hij niet mee mag doen zelf een oplossing	Verwoordt gevoelens van schaamte	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn uiterlijk (kleren, haren)	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Geeft in 1 op 1 gesprek een afwijkende mening	Vraagt hulp over hoe hij iets kan aanpakken	Vraagt hulp aan de juiste persoon (iemand die echt kan helpen)	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn innerlijk (gemaakte blunder)	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Zoekt hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen	Geeft zijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft		
Rik	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☒		☒	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐		
Sil	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒		☒	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐		
Tom	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒		☒	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐		
Pam	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	
Sam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	
Jim	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐		☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	
Els	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	
Fyn	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	
TOTAAL 7	2	0	2	5	3	3	0	4		4	2	4	0	6	6	6	2	5	5	5	6	3	6	6	1	7	4	3	2	4	6	5	3	1	5		
TOTAAL8	0	1	2	8	4	2	2	6		3	1	1	1	7	5	9	10	3	4	11	8	5	10	10	3	10	5	4	5	5	8	9	5	2	5		
TOTAAL 78	2	1	4	13	7	5	2	10		7	3	5	1	13	11	15	12	8	9	16	14	8	16	16	4	17	9	7	7	9	14	14	8	3	10		

* onder het geven van een stopteken versta ik een adequate manier, het opsteken van een hand, het aangeven dat het kind het niet fijn vindt (en bijvoorbeeld niet slaan, schoppen, schelden)

** onder het aanspreken van een medeleerling versta ik een manier die de ander zoveel mogelijk in zijn waarde laat

*** onder aangeven wat hij voelt versta ik het aangeven van de eigen gevoelens, zonder daarbij de ander de grond in te boren / te kwetsen

**** onder het opkomen voor zichzelf door bij ongewenste aanrakingen en uitingen dit te zeggen, versta ik een niet kwetsende manier.

In het volgende schema zijn alleen de categorieën ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ weergegeven, waardoor het verwerken van de gegevens makkelijker is en meer overzicht ontstaat. De stellingen zijn nu per categorie weergegeven.

	‘Reageren op gedrag van een ander’														‘Nee zeggen als je iets niet wilt’			
	1	6	8	10	15	16	21	22	23	26	27	32	33		4	14	17	25
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet																	
	Maakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet																	
	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dinv wegllopen, nee zeggen)																	
	Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt																	
	Geeft de ander stopteken als die iets doet wat hij niet leuk vindt*																	
	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder onbehoord)																	
	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt **																	
	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd																	
	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt ***																	
	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap																	
	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is																	
	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen ****																	
	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt																	
Lee	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒		☐	☒	☒	☐
Kim	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Jos	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Nik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒		☐	☐	☐	☒
Pim	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Lyn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒		☐	☐	☒	☐
Ank	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐
Tim	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☒		☒	☐	☒	☐
Jan	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☐	☐	☒	☐
Jop	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Rob	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☐		☒	☒	☒	☒
Do	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐		☐	☐	☒	☐
Ans	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☒	☐
Bo	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐		☒	☒	☒	☒
TOTAAL	0	2	6	3	5	9	8	5	10	10	5	9	5		8	7	10	3
Rik	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☐	☐
Sil	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☐		☒	☒	☐	☐
Tom	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☐	☐
Pam	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐		☒	☒	☒	☐
Sam	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐		☐	☒	☐	☒
Jim	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐
Els	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Fyn	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐		☐	☐	☐	☐
Jip?																		
TOTAAL 7	2	3	4	4	6	6	6	3	6	7	4	5	3		5	6	2	1
TOTAAL 78	2	5	10	7	11	15	14	8	16	17	9	14	8		13	13	12	4

14.Ingevulde overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ naar aanleiding van vragenlijst leerlingen

	1			2				3						4							5				6				7			8							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35				
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Vraagt hulp wanneer iets niet alleen lukt	Vraagt medeleerling of hij mee mag doen spel	Zegt nee als hij iets niet wil	Zoekt leerkracht om te vertellen dat hij niet mee mag doen	Maakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Vraagt hulp als werkje niet alleen lukt	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)		Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Komt voor mening uit in 1op1 gesprek zonder motiveren	kiest als hij niet mee mag doen uit 2 door de lkr aangereikte oplossingen	toont gevoelens van schaamte	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Geeft de ander stopteken als die iets doet wat hij niet leuk vindt*	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder geboord)	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Geeft motivatie voor zijn mening in 1 op 1 gesprek	vertelt als hij niet mee mag doen zelf een oplossing	Verwoordt gevoelens van schaamte	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt **	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt ***	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn uiterlijk (kleren, haren)	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Geeft in 1 op 1 gesprek een afwijkende mening	Vraagt hulp over hoe hij iets kan aanpakken	Vraagt hulp aan de juiste persoon (iemand die echt kan helpen)	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn innerlijk (gemaakte blunder)	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen ****	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Zoekt hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen	Geeft zijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft				
Lee	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
Kim	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	
Jos	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Nik	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pim	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒		☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Lyn	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ank	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Tim	☒	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐		☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Jan	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Jop	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Rob	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☐		☒	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Do	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐		☒	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Ans	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒		☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	
Bo	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☐		☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
TOTAAL	12	1	3	5	9	4	1	2		3	1	6	6	5		5	6	4	5	10	5	1	6	7	5	7	4	5	5	2	7	4	5	4	3				

	1			2				3					4							5				6				7			8						
	1	2	3	4	5	6	7	8		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	24	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Vraagt hulp wanneer iets niet alleen lukt	Vraagt medeleerling of hij mee mag doen spel	Zegt nee als hij iets niet wil	Zoekt leerkracht om te vertellen dat hij niet mee mag doen	Maakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Vraagt hulp als werkje niet alleen lukt	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)		Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Komt voor mening uit in 1op1 gesprek zonder motiveren	kiest als hij niet mee mag doen uit 2 door de lkr aangereikte oplossingen	toont gevoelens van schaamte	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Geeft de ander stopteken als die iets doet wat hij niet leuk vindt	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder aangebeurd)	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Geeft motivatie voor zijn mening in 1 op 1 gesprek	vertelt als hij niet mee mag doen zelf een oplossing	Verwoordt gevoelens van schaamte	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn uiterlijk (kleren, haren)	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Geeft in 1 op 1 gesprek een afwijkende mening	Vraagt hulp over hoe hij iets kan aanpakken	Vraagt hulp aan de juiste persoon (iemand die echt kan helpen)	Verwoordt gevoelens van schaamte over zijn innerlijk (gemaakte blunder)	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt	Zoekt hulp wanneer een ander niet reageert op eigen pogingen om voor zichzelf op te komen	Geeft zijn mening over een onderwerp wanneer een meerderheid een andere mening heeft		
Rik	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		
Sil	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	
Tom	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	
Pam	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	
Sam	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	
Jim	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	
Els	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	
Fyn	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	
Tot 7	8	1	2	3	7	7	0	3		3	3	4	6	3	4	7	3	6	5	5	7	1	6	7	2	7	5	6	2	3	6	3	4	2	4		
Tot 8	12	1	3	5	9	4	1	2		3	1	6	6	5		5	6	4	5	10	5	1	6	7	5	7	4	5	5	2	7	4	5	4	3		
TOTAAL	20	2	5	8	16	11	1	5		6	4	10	12	8	4	12	9	10	10	15	12	2	12	14	7	14	9	11	7	5	13	7	9	6	7		

15. Beschrijving activiteiten eerste schoolweken

In de eerste schoolweken ben ik samen met de leerlingen bezig geweest met het formuleren van afspraken, die wij belangrijk vinden voor een prettige sfeer in de klas. Deze afspraken hebben we met elkaar overlegd, veel besproken, en op verschillende manieren uitgewerkt (toneelstukjes, slingers, kwartet, quiz, posters, contracten). Regelmatig bespreken we één of meerdere van deze afspraken, op hoe we het vinden lopen.

Ook geef ik concrete complimenten wanneer leerlingen gedrag vertonen dat adequaat is (bijvoorbeeld: 'Ik zie dat je recht op je stoel zit, heel goed', 'wat goed dat jij deze vraag stelt, ik kom je meteen helpen' 'Ik vind het knap hoe jij in de klas durft te vertellen waar je last van hebt' 'Wat goed dat jij je vinger opsteekt en wacht tot je een beurt krijgt').

Wanneer een leerling gedrag vertoont, dat ik minder wenselijk vind, ga ik in gesprek met de leerling. Middels vragen probeer ik erachter te komen, om welke reden de leerling het gedrag vertoont. De 'waarom-vraag' vermijd ik hierbij.

Wanneer een leerling met een probleem bij mij komt, reageer ik middels het stellen van vragen, zodat de leerling zelf het probleem leert op te lossen ('Hoe denk je het op te kunnen lossen?' 'Welke mogelijkheden zijn er nog meer?' 'Wat vind je het belangrijkste nu?').

Wanneer ik merk dat er verschillende irritaties zitten tussen leerlingen, maak ik deze bespreekbaar, met de hele klas of alleen de betrokken leerlingen. De leerlingen mogen onder mijn begeleiding uitspreken waar ze last van hebben. Hierbij staat ook altijd centraal welk gedrag ze graag veranderd zouden willen zien en welk gedrag zij zelf zouden kunnen aanpassen om de situatie beter te maken.

In de eerste maanden van het schooljaar stond wekelijks een half uur 'Hoe....jij?' op het rooster. Tijdens deze momenten zijn we ingegaan op kijken (gezichtsbedrog, prioriteiten, eigen invalshoeken, subjectief, objectief), reageren (slaan, schoppen, schelden, rustig, niet), voelen (emoties voelen, uiten, de verschillen hier tussen). De leerlingen zijn tijdens deze lessen zeer betrokken.

Wanneer bepaalde leerlingen zich niet aan afspraken houden, formuleer ik het gewenste gedrag. Voorafgaand aan moeilijkere situaties, of situaties waarin regelmatig conflicten voordoen, bespreek ik welk gedrag wenselijk is.

In een periode dat er veel spullen in de klas verdwenen, op de gang en buiten de klas vervelende dingen gebeurden, en leerlingen zich niet prettig voelden in de klas, hebben we gewerkt met een individuele vragenlijst. Naar aanleiding van deze vragenlijst hebben we een klassengesprek gehouden, waarbij we alleen zijn ingegaan op de algemene feiten (zoals: 4 van de 23 kinderen geven aan wel eens te worden geslagen door een klasgenoot; 8 kinderen geven

aan wel eens spullen op de gang te verstoppen; 7 kinderen geven aan dat zij bedreigd worden door klasgenoten; 8 kinderen geven aan dat zij hun werkplek netter achterlaten dan aangetroffen). Vanuit dit gesprek hebben we de afspraken nog eens herhaald, en de kinderen aan laten geven wat nog meer nodig is om de kinderen weer een fijn gevoel te geven. Na dit gesprek is veel gedrag veranderd, en is de sfeer in de groep positiever geworden.

Omdat niet al het gedrag alle leerlingen betreft, hebben er ook individuele acties plaatsgevonden. Met name rondom de leerlingen die tot de B2 groep behoren, hebben verschillende acties plaatsgevonden. Dit omdat hun gedrag duidelijk aanwezig is in de klas en in verschillende situaties storend en belemmerend werkte. Vooral het fysiek gewelddadige gedrag en het gebruik van kwetsende woorden moest worden aangepakt. Met al deze leerlingen hebben zowel de leerkracht als de directrice gesprekken gevoerd. In deze gesprekken stond vooral het gewenste gedrag centraal. Daarnaast hebben Pim, Jan, Jop, Rik en Sil een aantal keren straf gehad, omdat hun gedrag zich bleef herhalen. Dit leek op korte termijn, in bepaalde situaties, aan te slaan, waardoor het gedrag zich in specifieke situaties heeft verminderd. Omdat bij alle leerlingen bleek, dat zij niet wisten welk gedrag zij wel kunnen toepassen, zijn vervolgstappen nodig.

Gedurende het schooljaar hebben een aantal activiteiten plaatsgevonden, waarin de leerlingen gestimuleerd werden om iets positiefs over het gedrag van een ander te zeggen. Zo hebben we gebruikgemaakt van het geven van kwaliteiten aan elkaar, hebben we een kerstkaart met persoonlijke nieuwjaarswensen geschreven en hebben we met Valentijn een boodschap aan iedere leerling geschreven, over iets wat we aan de ander waarderen.

Schaalvraag eerste schoolweken

Zelf heb ik tijdens de eerste weken van het schooljaar gebruik gemaakt van dramaoefeningen rondom een 5-puntschaal Manders (2010), waarbij we op alle 5 de niveaus hebben laten zien hoe we op een stoel zitten, hoe we om hulp vragen, op welke manier we door de klas lopen, hoe we onze spullen in de kast leggen, etcetera Deze activiteit zorgde in eerste instantie voor hilariteit, daarna werd het voor vele leerlingen duidelijk op welke manier wij in de klas wel om willen gaan met een aantal vaardigheden. Vooral op het gebied van werkhouding en fluisteren heeft deze schaal nog lang dienst gedaan.

16. Voorbeeld beschrijving leerlingen plattegrond activiteit

Hieronder zijn voorbeelden toegevoegd welke door de leerlingen gebruikt zijn tijdens de tweede interventie, het maken van een plattegrond. De namen zijn vervangen om privacy te waarborgen.

Sam:

Jos *want dan wordt ik niet afgeleid en omdat ik niet veel anders wil.* Jos.

Sil:

met
Rik *: ging niet zo goed als vorige keer*
Tom *: een beetje te druk*

Fyn:

Ik kan Els en Pam goed vertrouwen & het is fijn om met ze te werken je kan je met hun goed concentreren.
Ik zou niet bij Rik en Tom willen zitten want met hun kan ik niet gaan opschieten en niet goed werken

Rik:

hierin niet:
Tom *want hij verveelt me heel vaak*
Jop: *want hij puzert mij*



hierin wel:
Jip *.. omdat: het lijkt me, er vrolijk en toch een rustige jongen*
Bo *omdat: ze is altijd vrolijk en ze is aardig voor iedereen.*
Pam *omdat: ze ik denk dat zij mij een beetje rustig kan houden*
Ans *omdat: ze slim is en me kan helpen bij rustig blijven.*

17. Lesbeschrijvingen

Activiteit 1: Groepsgesprek, huidige situatie en gewenste situatie, dinsdag 15 maart (45 minuten)

Thema: Hoe vind je dat we omgaan met onszelf en elkaar in de klas? Wat vind je fijn? Hoe zou je graag willen dat we met elkaar omgaan in de klas?

Organisatie:

De kinderen zitten in de kring op een stoel.

Ze hebben een boek en een blaadje met pen onder hun stoel liggen.

➤ Openingsvraag:

Het is fijn om af en toe aan elkaar te vertellen hoe we het vinden gaan in de klas. Deze keer wil ik het hebben over hoe we met onszelf omgaan en om willen gaan.

➤ Noteer eerst eens op je blaadje, wat houdt het eigenlijk in, omgaan met jezelf?

Wanneer de kinderen weinig weten, en ze elkaar niet kunnen helpen, kunnen de volgende woorden helpen:

waardering, complimenten, vertrouwen, doen wat je wilt, aangeven wat je wilt, opkomen voor jezelf, anderen houden aan een belofte, vertellen hoe je een vriendschap wilt, aangeven wat je voelt, vragen stellen als je iets niet snapt, meedoen in een spel, je mening vertellen, je laten overhalen, vertellen wat je fijn vindt, afspraken maken, keuzes maken, trots, afkeuren, kritisch.

➤ Op het bord maken we een spin, die hoort bij omgaan met onszelf.

➤ Als we kijken naar onze klas, hoe vinden we dan dat dit gaat? Welke dingen vinden we fijn? Welke dingen zouden we graag willen veranderen/leren?

(kinderen hebben de mogelijkheid om wat dingen op te schrijven, in plaats van te zeggen)

Probeer hierin zonder namen aan te geven wat er gebeurt. Alleen over jezelf mag en kun je dingen benoemen, anders probeer je het algemeen te houden. 'Er zijn kinderen die met schelden aangeven dat ze iets niet willen' 'Er zijn kinderen die niet duidelijk aangeven of ze iets leuk vinden'.

'Het zou fijn zijn als kinderen in onze klas leren om op een rustige manier te vertellen wat ze wel of niet fijn vinden' 'Ik zou wel willen leren om aan een klasgenoot te vertellen dat ik last

had van zijn gedrag'.

Woorden als: aangeven wat je wel/niet wilt/fijn vindt, een stopteken geven, op een rustig moment iemand aanspreken op zijn gedrag, vertellen dat je wordt overgeslagen of aan de beurt bent, iemand houden aan een belofte, vertellen wat je voelt als iemand iets doet.

- Klassengesprek over hoe het eruit ziet als je op een fijne manier omgaat met jezelf.
De dingen die we hier zeggen, hoeven we niet al te doen, we denken ons in dat we de klas hebben waarin iedereen geweldig met zichzelf omgaat en voor zichzelf zorgt, hoe ziet die klas er uit?
Welke dingen horen daarbij?
Hoe gedragen we ons dan?
Wat zien we in de klas gebeuren?
Wat merken we dat er gebeurt?
Wat merken onze ouders?
Wat voelen we?
Wat ziet directrice?
Wat zien de andere juffen en de meester?
Hoe reageren andere kinderen?
- Aan welke punten zouden wij dan nog kunnen werken, om deze situatie een beetje meer te bereiken?
- Ik wil jullie vragen om de komende dagen eens te letten op de dingen waar we het over gehad hebben. Hoe ga jij en hoe gaan wij met onszelf om?

Belangrijk om als leerkracht regelmatig kinderen te complimenteren op momenten dat het goed gaat. Wanneer een kind het anders doet dan gewenst, dit zelf noteren (niet teruggeven aan de leerlingen).

Activiteit 2: Terugkoppeling gesprek en schaalvraag, vrijdag 18 maart (30 min)

Organisatie:

De kinderen zitten in de kring op een stoel.

Ze hebben een boek en een blaadje met pen onder hun stoel liggen.

- Starten afspraken in de kring, hoe kunnen we er voor zorgen dat het een goede sfeer is?
- Vanuit vragenlijsten, de blaadjes van activiteit 1a, en het gesprek tijdens 1a het onderwerp afbakenen. Waar heeft de klas behoefte aan?
In dit geval, op het bord 4 aspecten met daarbij een schaal:
 - Direct reageren op gedrag van een ander dat je niet fijn vindt
 - Later reageren op gedrag van een ander dat je niet fijn vond
 - Reageren wanneer je onterecht de schuld krijgt
 - Nee zeggen wanneer iemand jou iets vraagt dat je niet wilt
- In welke situaties komt het voor dat je reageert op gedrag van een ander dat je niet fijn vindt? (veel voorbeelden laten noemen, zodat het gaat leven bij de leerlingen, zodat ze snappen om welke dingen het gaat, zodat ze zich herkennen).
Hoe kun je op deze situaties reageren?
Waar zouden we deze reactie op de lijn zetten? (lijn aanvullen, 2 soorten van niet fijn omgaan met jezelf, 1 van wel) (zie bijlage 9).
Voorbeelden bespreken.
- Kunnen we onze klas nu op deze lijn inschalen?

Zo ook bij de andere aspecten.

Activiteit 3 22 maart: concrete situaties bedenken en inschalen(ongeveer 50 minuten)

Terugkoppeling gesprek vorige week. Wijzen op 4 verschillende onderdelen.

In kleine groepjes bedenken de kinderen allerlei situaties bij een van de 4 aspecten van omgaan met / opkomen voor jezelf. Deze schrijven de kinderen per groepje (ongeveer 3 kinderen) op een A3 blad. De groepjes worden gevormd naar kledingkleur, dus helemaal willekeurig (alle kinderen met iets roze in hun shirt of trui. Eventueel nog verdelen.)

Groepje mag zelf een onderwerp kiezen (waarbij rekening gehouden wordt dat alle onderwerpen minstens 1x gekozen worden). In deze groepjes gaan de kinderen ongeveer 5/10 minuten aan de slag. Als leerkracht loop ik rond, en help ik wanneer nodig is. Ik geef voorbeelden, stel vragen (heb je het misschien wel eens meegemaakt?) herhaal de opdracht, en complimenteer verschillende voorbeelden.

Klassikaal bespreken van de gevonden situaties (alle groepjes mogen aanvullen).

Allereerst: reageren op gedrag van een ander dat jij niet fijn vindt

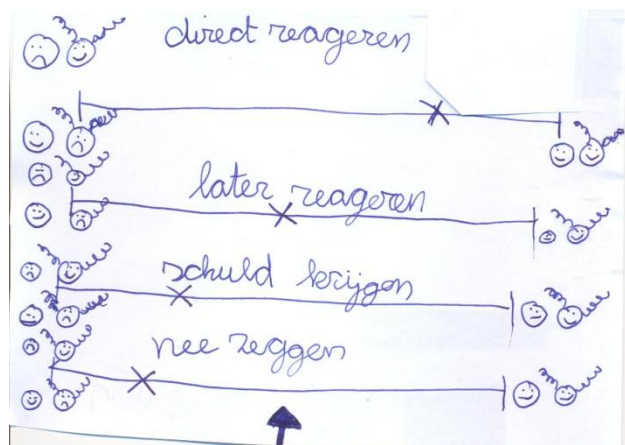
Groepjes die voorbeelden geven als: 'Iemand zit telkens te kletsen en te storen, je begint meteen te slaan en schoppen', mogen deze reactie ook direct op de lijn plaatsen (helemaal niet fijn voor een ander, helemaal niet fijn voor jezelf, prettig voor beide).

Wanneer er gezegd wordt: 'Als iemand je irriteert', voorbeelden laten noemen.

Wanneer een kind zelf een reactie in praktijk brengt (dus niet als voorbeeld) kan deze ook klassikaal besproken worden en ingeschaald.

Waar zouden zij zichzelf op deze lijn inschalen? De kinderen tekenen op een A6 blaadje zelf een lijn en geven aan waar zij zich ongeveer bevinden. (Het voorbeeld van de lijnen hangt op een duidelijke plaats in de klas, zodat alle kinderen deze kunnen zien).

Daarna worden ook de andere onderwerpen besproken en ingeschaald.



- De kinderen kiezen 1 aspect uit, waar ze een klein beetje meer naar rechts zouden willen op de lijn. Omdat het beter is voor de groepssfeer, of voor zichzelf. Bij deze lijn zetten ze een pijltje (zie bovenstaand voorbeeld).
- Als een kind iets wil vertellen over waar ze in zouden willen veranderen, dit delen met de klas.
- Opdracht voor komende week: ga op zoek naar momenten waarop jij het wél doet, wat je zou willen én situaties waarin je het had willen doen maar niet wist hoe / ik deed iets wat ik niet zo wilde. Zodat we dit vrijdag kunnen bespreken.
- Geheugensteuntje op het bord: Letten op: - wanneer je het wel doet en – wanneer je het had willen of kunnen doen.
- Zorg dat je als leerkracht veel complimenten maakt!

Activiteit 4: drama en eerste stap 29 maart

- Terugkoppeling naar vorige week. Veel kinderen gaven aan: we willen aan de slag met direct reageren op een ander / op later tijdstip / ik wil reageren op als ik onterecht de schuld krijgt / ik wil het liefst aan de slag met nee zeggen als ik iets niet wil.
- Blaadje met inschalingen erbij pakken.
- Heb je een situatie meegemaakt, waarin het wel of niet gelukt is?
Kinderen geven voorbeelden, deze komen op het bord te staan. Situatie zo duidelijk mogelijk maken, waarbij ook het effect van hun reactie besproken wordt.
Benadrukken van de positieve reacties, dat iemand nee zegt en de ander niet boos wordt bijvoorbeeld.
- Nog meer situaties laten bedenken, dan genoemd. Waarop je nee zou willen zeggen en door leerlingen op het bord laten schrijven.

Nee-zeggen (willen)	Direct reageren
huiswerk nakijken	werk stoorzenders
= afspreken	bedreigen
huiswerk samen maken	uitschelden
= opnemen illegaal	pijpslaan/schoppen
samen vragen bedenken	vriend vervelen
"aanranden"	spuug
samenwerken	LATER
= pijn/mishandelen	roken
vraag hulp	pijn
= drugs/roken	
mee wandelen	
= stelen	
vuurwerk	
= mee lokt	



- De kinderen in (zelf gekozen) groepjes voorbeelden laten uitspelen van nee zeggen, op een ideale manier, en op het totale uiterste (waarbij geen rekening met de ander gehouden wordt) en door het niet te doen (en wel de gedachten uit te spreken). Duur van een toneelstukje Maximaal 1 minuut, mag ook korter.

- Sommige toneelstukjes laten spelen, de klas kijkt waar de verschillende reacties thuis horen en plaatst de reacties op de schaal. Vooral ingaan op houding en intonatie.
- Als je één klein dingetje anders kan gaan doen, om een klein stapje te zetten naar die geweldige situatie waarin alle kinderen op een fijne manier reageren, aangeven wat ze willen, elkaar aanspreken op hun gedrag (vooral noemen hoe de kinderen het verwoord hebben), wat zou dat dan kunnen zijn?
Wat zou je anders zien?
Wat doe je anders?
Ingaan op houding, woordkeuze, situaties inschatten, een herinnering, oogcontact, lichamelijke reactie, intonatie, gedachten.
- Klassikaal laten benoemen door aantal kinderen (en kinderen helpen elkaar om aanvullingen te geven en tips)
- Daarna alle kinderen op hun blaadje hun eerste stap laten opschrijven, die zij willen gaan zetten.
- In de week hierop volgend maak je als leerkracht erg veel complimenten wanneer kinderen dingen anders doen!

Activiteit 5: klassenplattegrond maken, 31 maart, 15 min

Ik kies voor een activiteit die tussentijds de leerlingen uitdaagt om hun verschillende vaardigheden toe te passen. Door in samenwerking een klassenplattegrond te maken, zonder tussenkomst van de leerkracht, wordt een situatie gecreëerd waarin de leerlingen op elkaars gedrag zullen moeten reageren en waar ze aan zullen moeten geven wat ze wel en niet willen. Deze activiteit geeft meer betekenis aan het belang van de vaardigheden en geeft mij de gelegenheid om de leerlingen en hun vaardigheden te observeren. Het is tijdens het proces een ijkpunt, waarin duidelijk wordt of de tot dit moment besproken en geoefende vaardigheden geïntegreerd zijn voor de leerlingen (manders). Hierbij let ik op de initiatieven die de leerlingen nemen, de zelfstandigheid en flexibiliteit, of de wijze waarop de vaardigheden worden toegepast adequaat en effectief is (Manders). Ik check hiermee niet of de vaardigheden in verschillende uiteenlopende situaties geïntegreerd zijn, omdat ik eerst wil zien en ervaren of in deze concrete situatie vaardigheden een plekje hebben gekregen in de omgang van de leerlingen.

Activiteit 6, evaluatie klassenplattegrond, 1 april 40 min:

Na activiteit 5 in gesprek gaan met de kinderen, over wat wel en niet prettig verlopen is, met betrekking tot omgaan met jezelf en de groepssfeer.

Hoe zijn we voor onze mening opgekomen?

En hoe is dit voor anderen geweest?

We praten over welk gevolg dat KAN hebben op kinderen, dat ze aan zich zelf gaan twijfelen, andere oorzaken gaan bedenken.

Hoe zou het dan toch kunnen, in deze situatie, dat je voor jezelf opkomt en ook de anderen een fijner gevoel geeft?

De kinderen komen terug op de tips, die ook in voorgaande activiteiten besproken zijn:

- Vertel een reden. Wanneer je eerlijk bent en dit ook zegt tegen de ander, kan het voor de ander nog vervelend zijn, hij hoeft zich echter niet allerlei dingen af te gaan vragen. En wanneer je het gevoel hebt dat je merkt dat een ander jou buitensluit, mag je ook vragen waarom hij dit doet.
- houd in gedachten wat je zelf wilt
- blijf rustig

Laat de kinderen vooraf bedenken wat ze willen, zodat ze hier gebruik van kunnen maken tijdens de activiteit. Laat op schrijven (bijlage 16) wat ze willen en niet willen en waarom ze dit willen.

Spreek af:

Als je aan geeft wat je wel en niet wilt, geef je daar een uitleg bij. De ander mag hier ook om vragen. (Bespreek het belang hiervan: dat kinderen hierdoor hun gedrag eventueel kunnen aanpassen of mee kunnen denken over een tussenoplossing).

Om succeservaring te beleven, komt iedereen bij in ieder geval 1 iemand te zitten, waarbij hij wil, mits dit duidelijk wordt aangegeven door de leerling.

De kinderen nemen hun aantekeningen mee tijdens het rondlopen.

Leerkracht: luister en kijk! Complimenteer kinderen die zeggen waarom ze iets wel of niet willen. Help eventueel een kind dat niet zo goed aan kan geven wat hij wel of niet wil, door bijvoorbeeld anderen aan te sporen om te luisteren naar deze leerling, of door eerst samen te oefenen. Help ook in het stellen van vragen, waarom een leerling niet uitgekozen wordt.

Activiteit 7: Inoefenen van gewenst gedrag met behulp van dramaoefeningen, 1 april: 20 minuten

Verschillende kinderen geven aan ook te willen doen, in plaats van alleen te praten.

- In het midden van de klas ligt een touw
- Er wordt gevraagd om 3 actieve kabouters, die aan de ene kant van het touw willen laten zien, hoe dat er uit ziet. Dit in volledige stilte.
- Vervolgens 3 luie kabouters, hoe ziet hun gedrag er uit? Dit in volledige stilte
- Klassikaal bespreken we de verschillen in houding en gedrag.
- Vervolgens spelen we dezelfde situaties (door andere kinderen) met geluid. Ook hier bespreken we de verschillen in geluiden en bewegingen.
- Nu 3 kabouters die helemaal geen nee durven zeggen, met geluid.
- En 3 dit wel heel duidelijk durven zeggen aan de andere kant van het touw, met geluid.
- Welke verschillen zien en horen we?
- Alle kinderen komen aan één kant van het touw staan, de kant waar de kabouters geen nee durven zeggen. Allemaal laten spelen hoe ze geen nee durven zeggen. Stappen naar andere kant van het touw, en nu wel zeggen. Met en zonder geluid. Bespreken welke verschillen ze merken.
- Vervolgen stappen de kinderen naar de andere kant van het touw, en nu durven zij opeens wel nee te zeggen. Met en zonder geluid.
- We bespreken welke verschillen ze merken.
- We maken de situatie duidelijk, door een voorbeeld te noemen. Je gaat nu nee zeggen bij samenwerken, hoe ziet dat er uit? Aantal kinderen speelt dit aan ene kant van het touw, aantal aan andere kant van het touw. We bespreken wederom de verschillen. Wellicht is het geluidsniveau een stuk lager, dan bij het eerdere nee zeggen. Dit heeft te maken met een andere situatie, dus een andere reactie, aangepast aan deze situatie.
- Daarna spelen we een situatie met overhalen tot roken. Juf probeert kinderen over te halen. Aan de ene kant van het touw en aan de andere kant van het touw. Telkens spelen Maximaal 5 kinderen, de andere kinderen kijken en benoemen wat ze zien.
- We sluiten af met het klassikaal 'Nee zeggen' aan beide kanten van het touw, waarbij we als laatste de resolute duidelijke 'nee' oefenen.

Activiteit 8, dramaoefeningen schaalvraag 5 april:

Organisatie: Voor ieder groepje een bruin en een blauw touw voorzien van 3 knopen
Voor ieder groepje 3 afbeeldingen met daarop de schaal aanduiding
Vooraf gemaakte groepjes (rekening houdend met beginsituatie leerlingen, uit iedere groep minstens 1 leerling)
Voldoende plaats in de klas en op de gang

Groepjes

1. Els, Kim, Jos, Lyn
2. Pam, Lee, Pim, Fyn, Jim
3. Tom, Tim, Jan, Rob
4. Sil, Sam, Rik, Ank, Do
5. Ans, Nik, Bo, Jop, Jip

- Terugkoppeling naar gesprek van vorige week, waarin we een stapje hebben gekozen. Welke stap wilde je zetten? Zijn er momenten geweest waarin deze stap er was?
- Klassikaal bespreken en uitleggen en voordoen van de opdracht, een oefening om een volgende stap te zetten:

Er liggen twee touwtjes. De touwtjes staan symbool voor de lijn waarover we het gehad hebben (splitsing niet fijn voor jezelf en wel voor de ander / wel voor jezelf en niet fijn voor de ander). (voorbeeld op het bord getekend, met kleurtjes en symbolen)
We spelen een vorm van Nee zeggen of reageren op gedrag van een ander (deze staan op allerlei verschillende stroken).

- nee

- afspreken
- samenwerken
- als iemand je probeert over te halen om te roken
- als iemand je probeert over te halen iets te stelen
- als iemand je vraagt om meer te doen in verkering dan wat jij zou willen
- als iemand vraagt of je mee wilt doen met verstoppertje
- als iemand je vraagt om op de gang andere dingen te doen dan werken
- als iemand vraagt of hij af mag kijken bij jou
- als iemand je vraagt om hulp bij het werken
- als iemand je vraagt om onder schooltijd te spijbelen
- als iemand je vraagt om bewust te laat te komen in de klas
- als iemand je vraagt om een geheim te bewaren, tegen jouw beste vriend(in)

- als iemand je vraagt om voor jou te liegen, naar je ouders
 - als iemand je vraagt om over je gevoelens te praten, terwijl je dat niet wilt
 - als iemand je vraagt om een geheim te verklappen
 - als iemand je vraagt om op internet een foto of filmpje te plaatsen van jou
- stop, hou er mee op
- als iemand je slaat
 - als iemand geluidjes maakt
 - als iemand je uitscheldt
 - als iemand je aanraakt op een plek die jij niet wil
 - als iemand je stoort tijdens het werken
 - als iemand je bedreigt
 - als iemand over jou roddelt
 - als iemand jou duwt
 - als iemand je buitensluit
 - als iemand vervelende dingen tegen je zegt
 - als iemand in een gesprek met jou heel fel reageert
 - als iemand alles wat jij zegt meteen afkeurt

Kies een reactie, laat een van de kinderen deze spelen, vervolgens bespreek je samen of dit inderdaad een goede plaats is op de lijn. Kun je ook een andere plaats laten zien?

Hierbij is het vooral belangrijk welke houding, welke woorden en welke intonatie gebruikt wordt.

Voorbeeld door kinderen laten geven, ergens op de lijn. En voorbeelden die in een van de vakken naast het gegeven voorbeeld passen. Verschillen bespreken.

Je gaat op alle plaatsen van de lijnen gedrag proberen te bedenken met je groepje. Daarna zorg je dat ieder kind op iedere plek van de lijn het gedrag heeft laten zien dat daarbij hoort (niet alleen woorden, vooral ook houding!).

Duidelijk aangeven dat voor beide smiley niet hoeft te betekenen dat beide hun wens ingewilligd wordt. Jij zelf hebt aangegeven dat je iets niet wilt, dus doe je dit ook niet, of jij hebt gereageerd op gedrag van een ander. De ander hoeft dit niet prettig te vinden, en je hoeft niet te doen wat de ander wilde. De ander is in ieder geval niet gekwetst door de reactie/toon/opmerking van de ander.

- De kinderen gaan in 5 groepjes aan de slag met een schaal oefening. Ze trekken een strookje en gaan aan de slag.
- Op tijd even stil leggen, wanneer de opdracht niet voldoende loopt of te luidruchtig gaat.

- Als leerkracht veel rondlopen en kinderen eventueel op andere plaatsen op de lijn zetten, wanneer het gedrag nog wenselijk kan bijvoorbeeld.
- Later geven we van een paar groepjes een voorbeeld voor de klas. Vooral ingaan op de situatie in de punt, waardoor is dat een fijne situatie voor beide partijen? (zonder dat de ander ook tevreden gesteld wordt). En welke verschillen er zijn. Eventueel iemand verplaatsen op de lijn, zodat de verschillende schalen nog duidelijker worden. (Ook ingaan op de punt, deze hoeft niet heel vriendelijk te zijn, met vragen. Je mag ook aangeven: Ik wil dat je ophoudt, of: Wil je ophouden? In plaats van: Wil je alsjeblieft ophouden, want ik heb er last van).

In de dagen na deze activiteit geeft de leerkracht vele complimenten en benoemt de situaties zo concreet mogelijk.

Ik zie dat je je schouders omhoog doet wanneer je stop zegt, heel goed.

Ik hoor je zeggen dat je het niet fijn vindt.

Ik hoor je op een rustige toon zeggen dat je het niet wilt.

Wat goed dat je op deze rustige toon mij aan deze belofte herinnerd.

Activiteit 9, 8 april

Voorafgaand aan de activiteit bespreken we hoe we gaan werken.

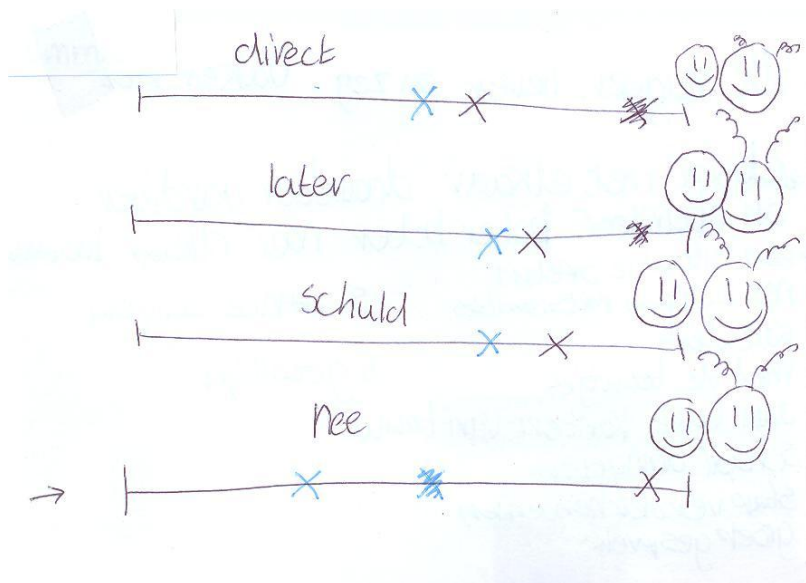
Het is net als de voorgaande activiteit, met een kleine bijstelling:

- alle kinderen beelden het gedrag uit op iedere plek van de lijn. Beginnend bij ☹️😊 tot 😊😊 naar 😊😊 en weer terug naar ☹️😊
- er wordt zo min mogelijk gepraat, en het gaat alleen over de opdracht, het bespreken welk gedrag het meest zinvol is op die plek op de lijn
- het wordt een keer uitgebeeld door ALLE kinderen van het groepje met geluid. Daarna zonder geluid.

De kinderen gaan in dezelfde groepjes aan de slag als de vorige activiteit.

Activiteit 10: reflecteren en evaluatie, 14 april

De kinderen geven op de schaal aan hoe zij veranderd zijn en hoe dit komt, waarbij nu dus 2 kruisjes per lijn aanwezig zijn.



Individuele gesprekjes met de kinderen naar aanleiding hiervan (1 a 2 minuten per kind).

18.Dagboek

	A-groep 'Nee zeggen'	A-groep 'Reageren'	B1-groep 'Nee zeggen'	B1-groep 'Reageren'	B2-groep 'Nee zeggen'	B2-groep 'Reageren'
Beginsituatie	Lyn Jan Sam Jim Fyn Jip	Kim Lyn Ank Ans Bo Sam Jim Jip	Lee Kim Jos Nik Pim Ank Tim Rob Do Ans Bo Rik Sil Tom Pam Els	Lee Nik Tim Rob Do Rik Tom Pam Els	Jop	Jos Pim Jan Jop Sil Fyn
Activiteit 1: huidige situatie 15 maart			Ans geeft aan dat het een rommeltje wordt als iedereen nee zegt. Ook Bo, Pam en Kim zien dit niet zitten. Ank geeft aan dat het wel goed zou zijn.	Rob en Tom geven aan dat het uit de hand zal lopen als je reageert. Pam geeft aan dat het wel zou moeten kunnen. Els is stil tijdens het gehele gesprek, net als Nik, Lee en Tom.		Jos geeft aan dat je voor jezelf op moet komen, dus dat schelden en boos worden erbij hoort. Sil wil wel anders. Pim, Jan en Jop zijn continu met andere dingen bezig.
		Bo geeft fel en duidelijk aan wanneer zij last heeft van gedrag van een klasgenoot. Ook Ans reageert veelvuldiger op het gedrag van andere kinderen.				Fyn klinkt in sommige gevallen minder fel, ze zegt eerst rustig waar ze last van heeft.

Activiteit 2: schaalvraag 18 maart	Lyn verwoordt heel mooi de verschillende stappen op de schaal.		Bo vertelt dat ze nee heeft gezegd tegen samenwerken. Sil geeft aan het wel gewild te hebben, maar er niet aan gedacht te hebben.			Fyn geeft aan dat andere kinderen vaak niet luisteren, wanneer zij iets zegt over hun gedrag.
		Ank, Bo, Ans, Sam, Jip en Jim zeggen nog duidelijker, dat zij last hebben van bepaald gedrag en vragen de ander hiermee op te houden. De ander reageert hier meestal ook op.	Ans geeft aan dat ze nu wel denkt dat het geen rommeltje gaat worden. Ook Bo, Ank, Kim, Pam, Jos en Rob geven aan dat het kans van slagen heeft.	Rik stopt 2 van de 5 keer zijn gedrag, wanneer een ander kind hem vriendelijk aanspreekt		Pim reageert rustiger of niet, wanneer iemand iets doet wat hij niet fijn vindt Jop is rustiger in zijn gedrag naar anderen Jan reageert fel op Rik en Bo, wanneer zij hem storen.
Activiteit 3: concrete situaties bedenken en inschalen 22 maart		Ank, Ans, Bo, Jip, Sam geven vele voorbeelden van concrete situaties Geen van de kinderen weet een situatie te bedenken waarin je op	Rob, Rik, Sil en Jos noemen verschillende situaties. Tom Lee en Nik kunnen er geen bedenken. Do vindt het moeilijk. Rob spreekt uit dat hij wil leren nee te zeggen (voor het eerst).	Geen van de kinderen weet een situatie te bedenken waarin je op later tijdstip op gedrag van een ander kunt reageren		Jop, Pim, Jan zijn erg stil tijdens deze activiteit. Fyn noemt allerlei situaties waarin zij anders wil reageren. Geen van de kinderen weet een situatie te bedenken waarin je op later tijdstip op gedrag van een ander kunt

		later tijdstip op gedrag van een ander kunt reageren				reageren
		Bo reageert minder fel op gedrag van een ander. Deze kinderen herhalen regelmatig een gewenste manier van aanspreken van anderen op hun gedrag.	Sil en Jim geven aan dat ze nee hebben gezegd tegen afspreken en dat dit goed voelt	Tim geeft deze week 2 x hoorbaar aan dat hij wil dat een klasgenoot (Rik en Pim) stopt met gedrag. Rik stopt 3 van de 5 keer wanneer hij aangesproken wordt. Nik zegt tegen Pim dat hij even stiller moet zijn. Pam zegt rustig tegen Sil en Jim of ze stiller willen zijn. Els komt naar mij om aan te geven dat ze graag zou willen dat Rik ander gedrag vertoon.		Jop en Pim spreken Rik op een rustige manier of hij wil stoppen met zijn gedrag. Fyn zegt op een felle manier: Wil je alsjeblieft ophouden? Jos reageert nog feller en bozer, wanneer hij nee-zegt Sil spreekt anderen niet aan op hun gedrag.
Activiteit 4: drama en eerste stap 29 maart	Fyn kan de gewenste houding goed verwoorden. Fyn denkt dat ze ja moet zeggen		Bo geeft aan dat ze nee heeft gezegd toen iemand haar vroeg huiswerk te bespreken. Ank geeft aan dat ze nee heeft gezegd toen	Tim reageert nauwelijks klassikaal, behalve wanneer hij een beurt krijgt, dan geeft hij goede		Fyn geeft aan dat ze gereageerd heeft op storend gedrag van anderen, zij stopten niet meteen, maar het voelde wel fijn. De andere

	om het de ander naar zijn zin te maken.		iemand haar vroeg iets uit te leggen (ze wilde haar eigen werk eerst afmaken), Bo en Ans gaven dit ook aan. Jim geeft aan dat hij nee heeft gezegd tegen afspreken, met een goed gevoel. Sil heeft nee gezegd toen Jim hem vroeg samen te werken, voor beiden voelden dit goed. Rik geeft aan nee gezegd te hebben tegen zijn moeder, met negatief resultaat. Sil geeft aan dat hij beter nee had kunnen zeggen toen iemand hem vroeg op de gang te gaan klooiën, maar dat hij hier niet aan heeft gedacht. Do, Rob en Kim spelen duidelijk tijdens de drama-oefening hoe het er uit ziet als ze iets willen, rechte rug, duidelijke stem. Bo Ank Ans Lyn laten	voorbeelden van mogelijkheden om te reageren.		kinderen gaven aan dat Fyn nog steeds erg fel en negatief aanspreekt, terwijl ze zelf het gedrag ook vertoont.
--	---	--	--	---	--	---

			duidelijk horen welke gedachten hen tegenhouden om voor zichzelf op te komen, tijdens de oefening. Ze geven antwoord op alle vragen. Rik denkt dat hij om het de ander naar hun zin te maken, moet doen wat zij willen.			
(Het geven van tips, welke eerste stappen kun je zetten)	Lyn geeft veel goede en duidelijke tips: een reden geven, aan de reden denken, geloven in jezelf. Zelf wil ze er aan blijven denken dat ze een reden heeft. Jip verwoordt ook tips, vindt het soms wel moeilijk deze klein te houden voor anderen (voor hem zijn het kleine stappen, voor anderen	Jip geeft tip om rustig te blijven ademen. Ans geeft tips: eerst nadenken voordat je iets zegt Kim geeft aan toch minder fel te willen reageren op onterechte schuld	Kim verwoordt direct haar eerste stap: een reden geven. Ank wil het gewoon vaker doen en dat gaat haar lukken. Ze geeft haar klasgenoten goede tips (vasthouden aan eerdere afspraak en reden in je hoofd houden). Rob wil ook vaker nee zeggen, heeft alleen moeite om de stap klein te houden. Hij heeft andere kinderen wel tips, kan ze nog niet concreet maken. Rik wil eerst een tussenstap geven, dus niet meteen nee	Rik geeft tips tot 10 tellen. En wil dit ook zelf doen.	Jop wil zich niet laten verleiden (hij geeft aan geen nee te durven zeggen, dus eigenlijk zou hij toch in B1 groep horen, en komt zijn manier van reageren wellicht voort uit onkunde of angst).	Jos wil minder fel leren reageren als hij onterecht de schuld krijgt. Tips: tot 10 tellen, rustig blijven ademen. Pim ziet alleen grote stap: rustig zijn, geen idee hoe. Fyn geeft aan dat ze eerder mag reageren, zodat er minder irritaties zijn. Tim wil leren rustig te blijven, maar heeft geen idee hoe.

	misschien hele grote). Fyn noemt het belang van de houding en de toon waarop je het zegt. Jan geeft aan dat je het gewoon mag doen, je mag aangeven wat je wel of niet prettig vindt, dat is het belangrijkste dat je dat gaat denken. Toch wil hij wel leren om eerder nee te zeggen wanneer iemand hem vraagt om samen te werken. En hij wil minder agressief reageren (dus toch in B1 en B2 groep?).		zeggen, maar langer wachten voordat hij ja zegt. Ans wil zich niet laten overhalen, en krijgt tips van klasgenoten: in je hoofd blijven denken aan wat je wel wilt, even bedenktijd vragen. Nik wil in situaties van afspreken nee zeggen. Els wil eerst tot 10 tellen, voordat ze ja zegt, om kans te geven ook nee te zeggen. Pam en Sil ook. Do en Tom hebben geen enkel idee hoe ze vaker nee kunnen zeggen. Bo wil op een aardigere manier nee zeggen en hierbij vooral een reden geven.			
	Jim, Fyn en Lyn geven nog vaker een keurige nee aan. Ze geven	Kim, Ans, Bo, Ank en Jip spreken andere leerlingen	Nik werkt af en toe alleen, in tegenstelling tot eerder. Pim laat zich nog	Lee, Do, Nik, Els, Rob hoor ik niet reageren op gedrag van een ander dat		Jos reageert helemaal niet meer naar Rik wanneer hij iets doet. Hij loopt weg.

	hun klasgenoten ook een compliment, wanneer zij Nee zeggen.	keurig en vaker aan op gedrag. Ook zij geven andere kinderen een compliment wanneer zij dit ook doen. Daarnaast complimenteren ze ook de kinderen die luisteren naar hun opmerking over het gedrag en dit aanpassen.	steeds verleiden, in een enkel geval zegt hij nee, op een zeer agressieve manier. Tom en Els geven zelf aan nog steeds geen nee te durven zeggen.	zij niet fijn vinden.		Tim flipt volledig en barst in tranen en boosheid uit, wanneer hij na moet blijven omdat hij zijn werk niet af heeft. Pim vloekt en scheldt naar Jop, wanneer deze hem stoort.
Activiteit 5: de plattegrond 31 maart	Jan houdt alleen maar vast aan wat hij zelf wil, en dramt dit door. Hij snauwt naar een kind wanneer deze naast Jan wil zitten ('Ik wil alleen bij Nik, klaar'). Sam houdt zich afzijdig, hij zegt alleen dat hij niet met teveel jongens wil.	Bo reageert iets feller op gedrag van Jop dat ze niet fijn vindt.	Pam geeft aan dat ze niet bij Rik wil omdat deze te druk is. Tom staat huilend in een hoekje. Ans en Ank willen het voor iedereen goed doen dus vergeten wat ze zelf wel en niet willen en doen wat de andere leerlingen willen. Rob wil niet dat het gaat zoals het nu gaat (de kinderen bij wie hij wil gaan bij anderen in		Jop wil niet bij Pim zitten, dit geeft hij aan, met kwetsende woorden. Ook wil hij niet bij Bo zitten en ook hier scheldt hij.	Jop is erg boos op Bo Lyn Pim, omdat zij hem buitensluiten en uit dit met schelden en vloeken en hard duwen. Ook Jan wordt uitgescholden. Pim reageert mopperend op gedrag van Jop. Fyn reageert fel op de woorden die Rik gebruikt om wel bij het groepje te komen.

	Fyn zegt duidelijk wat ze niet wil, op een felle manier. Jip wacht af.		het groepje) en loopt huilend weg. Jim en Sil geven aan dat het hen niet verstandig lijkt om met alle jongens bij elkaar te zitten, dan worden ze afgeleid. Jos zegt duidelijk nee tegen iedereen die bij hem wil zitten, hij wil naast Sam zitten vanwege de rust. Pim laat zich in een groot groepje praten terwijl hij dit eigenlijk niet wil. Nik laat zich overhalen bij Jan te komen zitten, terwijl hij eigenlijk rust wil.			
			Rob geeft aan spijt te hebben dat hij niet gezegd heeft wat hij wel en niet wilde. Ans geeft aan dat ze eigenlijk wilde aangeven wat ze niet wilde. Els geeft na schooltijd aan dat ze niet bij Rik		Jop geeft aan de juf aan dat hij het niet fijn vindt en niet op de plek wil zitten die nu gekozen is.	Jan reageert de volgende dag met een klap in het gezicht van Jop. Jop is erg boos en duwt iedereen die hij onderweg tegenkomt.

			wil zitten.			
Activiteit 6: nav de plattegrond 1 april	Lyn geeft duidelijke redenen aan waarom ze iets wel of niet wil. Sam vertelt duidelijk dat hij in 2-tal wil zitten om zich te kunnen concentreren. Jim geeft aan dat hij niet afgeleid wil worden.		Rob schrijft niet op wat hij wel en niet wil. Rik en Sil schrijven met duidelijke uitleg op wat ze wel en niet willen. Pim wil niet op schrijven wat hij niet wil (dadelijk zien andere kinderen dit). Sil en Rik gebruiken tijdens het rondlopen hun opgeschreven woorden en zeggen dan wel wat ze niet willen. Bo geeft aan Rik aan dat ze met alleen kinderen van groep 8 samen wil zitten. Ans, Ank, Kim geven aan dat ze een groep van 10 kinderen erg groot vinden wanneer alle jongens bij elkaar zitten. Ank, Bo, Ans, Pam, Fyn, Els, Rik, Sil, Lee geven een reden aan waarom ze niet bij iemand willen zitten (ik heb al heel vaak bij jou	Pam geeft aan Bo aan dat ze dan ook niet bij Jip moet gaan zitten, wanneer ze alleen bij gr 8 gaat zitten, anders is het niet eerlijk naar Rik.	Jop zegt niks en gaat apart zitten, op een boze manier.	Jan wordt boos op de meiden als hij niet met alle jongens bij elkaar mag zitten. Hij zet zijn tafel neer en gaat daar zitten.

			gezet, ik denk dat ik teveel ga kletsen, ik heb last van storende geluiden die je maakt, ik wil graag een 2-tal anders word ik teveel afgeleid). Do Tom, Pim en Rob geven geen reden, alleen: dit wil ik niet.			
Evaluatie		Veel kinderen geven aan nu dat ze begrijpen waarom anderen zo reageerden, ze voelden zich niet buitengesloten, en begrijpen de keuzes die gemaakt zijn (Rik, Els, Sil, Tom, Rob, Fyn)	Veel kinderen hebben het geheugensteuntje als prettig ervaren (Sil, Ans, Bo, Ank, Kim, Pam, Els, Rik, Lee	Door de reacties van Pam, Els, Fyn en Sil heeft Rik een oplossing bedacht, zodat hij tegemoet kan komen aan hun wens (hen niet afleiden), hij zit alleen tijdens instructie wel in het groepje. Hij bedankt de anderen voor hun eerlijkheid.		
Activiteit 7: Inoefenen van gewenst gedrag met behulp van dramaoefeningen 1 april	Jim geeft aan dat het makkelijker is om nee te zeggen als je aan deze kant staat. Jan vindt het moeilijk om te		Pim en Lee vinden het moeilijk te spelen hoe je geen nee durft te zeggen. Els, Pam, Tom, Sil kunnen dit heel goed, en vinden het wel nee		Jop vindt het moeilijk om te spelen hoe het er uit ziet als je geen nee durft te	

	spelen geen nee te durven zeggen. Jan heeft armen over elkaar, 2 voeten op de grond, duidelijke toon, wanneer hij nee zegt.		zeggen heel moeilijk, houding in elkaar, zachte toon. Sil giebelt veel. Pim, Rik, Jos zeggen duidelijk nee, hierbij maken ze gebruik van schreeuwen en veel bewegingen. Bo en Kim hebben 2 voeten op de grond, duidelijke toon, en staan stevig. Wanneer juf probeert kinderen over te halen om te roken, reageren Sil en Jos met kleine houding, zacht nee zeggen. Bo reageert zeer overtuigend, met duidelijke woorden en armen over elkaar, noemt de reden. Fyn reageert door juf uit balans te brengen en eerst ja te zeggen, en vervolgens de sigaret resoluut door te breken. Ans geeft vele redenen, staat stevig, praat heel zacht.		zeggen. De andere kant speelt hij heel sterk, met goede houding. Als Jop wordt overgehaald een sigaret te roken, reageert hij met schreeuwen.	
--	---	--	--	--	--	--

			Pam staat stevig, praat heel zacht. Els zegt nauwelijks hoorbaar nee. Pim reageert alleen met 'nein', staat wel stevig. Rik gebruikt heel veel woorden om nee te zeggen.			
		Ank spreekt Jos en Pim aan (Willen jullie zachter praten, ik wil doorwerken) Ans spreekt nog vaker leerlingen aan: 'Jop, wil je daarmee ophouden, ik heb er last van'. 'Kunnen jullie zachtjes doen, dan kan ik doorwerken'	Ans werkt vaker alleen, en zegt nee tegen andere leerlingen. Bo kijkt de ander in de ogen wanneer ze nee zegt en geeft een reden. Sil benoemt in gesprek met leerkracht in welke situaties hij nee had willen zeggen (dit is een grote stap vooruit). Pam zoekt een tussenoplossing om Rik tegemoet te komen en toch aan haar eigen wens te voldoen.	Pam komt naar juf toe om aan te geven dat ze last heeft van gedrag Rik. Na oefenen met juf spreekt ze Rik op een rustige en duidelijke manier aan, met gewenst effect. Ook Tom, Rob, Do en Els hebben een klasgenoot aangesproken, na kort overleg met juf. Rik geeft op een rustige manier aan dat andere kinderen hetzelfde gedrag vertonen als wat ze bij hem storend vinden en dat hij		Er hebben geen conflicten meer plaatsgevonden met Jos en andere leerlingen, tot nu toe. Jan reageert rustiger wanneer iemand iets zegt of doet dat hij vervelend vindt. Jop geeft aan moeder aan dat hij deze lessen als beschuldiging oppakt. Hij zegt steeds vaker de juiste woorden (nog niet altijd op de juiste toon). Fyn zegt tegen Tom: 'Tom, wil je ophouden met dat praten, ik wil graag doorwerken'

				dat ook storend vindt. Rik is zelf sneller te corrigeren door medeleerlingen. Tom heeft deze week 4x zonder tranen in ogen tegen leerkracht gezegd dat hij last had van gedrag van een klasgenoot. Els zegt af en toe heel zachtjes, bijna onhoorbaar: 'Wil je daarmee ophouden?'		
Activiteit 8: dramaoefeningen schaalvraag 5 april	Lyn laat duidelijke voorbeelden zien van verschillende stevige houdingen. Jip kan/durft niet op een felle manier spelen.	Kim reageert fel wanneer Lee voor zijn beurt gaat. Bo en Ans spreken de jongens in hun groepje netjes en rustig aan, om weer serieus aan het werk te gaan. Ans geeft op een zeer	Rob geeft een nieuw voorbeeld van nee zeggen, door te negeren. Kim geeft met zachte toon en in elkaar gedoken houding een gewenste reactie (denkt ze zelf). Do kan in oefensituatie heel hard nee zeggen, net als Kim, Bo en Pam. Nik kan (met een lach	Tom probeert heel fel te reageren, door te zwaaien en te schreeuwen, zijn gezicht heeft een lach en zijn houding is in elkaar. De meeste kinderen geven met hun houding geen duidelijke nee, ze zijn kleiner, staan te wiebelen.	Jop geeft heel duidelijk een voorbeeld van fel reageren en nee zeggen.	Pim, Jop, Jos, Jan, Fyn hebben geen moeite om voor de ander negatief gedrag te laten zien. Wel om positief gedrag te laten zien. Fyn zegt duidelijk: Wil je daarmee ophouden, ik vind het niet fijn (en klinkt hierbij standvastig)

		vriendelijke manier aan of de ander op wil houden (met aarzelende, kleine houding).	en aarzelende houding) zeer fel laten zien dat hij nee zegt. Tim vindt het moeilijk om boze manier aan te geven. Rob probeert ideale manier goed (Wil je ophouden), mag duidelijk stellen!			
Activiteit 9: inschalen 8 april		Jim aarzelt wanneer Fyn door blijft gaan met haar gedrag. Hij mag nog duidelijker zeggen: Ik wil dat je hiermee ophoud! Ank geeft een duidelijk stopteken zonder geluid	Rob laat duidelijk een houdingsverandering zien, wanneer hij nee zegt op spijbelen. Rug recht. Tom heeft met het vechten toch een kleine houding. Met schouders omhoog reageert Tom met onzekere houding (het moet zijn: rug recht). Els doet een poging om hard nee te zeggen, haar houding is onzeker, rug gebogen), ze heeft veel steun aan Lyn. Jos aarzelt en is nauwelijks hoorbaar bij	Do volgt op het stopteken van Ank. Sil en Do lijken onzeker, wanneer ze boos reageren.		Jop geeft in ideale situatie aan dat je heel netjes en overdreven (bekakt?) moet vragen of de ander op wil houden. Sil roept naar Rik als hij op moet houden.

			nee zeggen. Pam geeft veel verschil in haar houding lopende over de lijn, van in elkaar gedoken naar rechtop.			
Anderhalve week later	Lyn zegt duidelijk nee. Jan zegt soms fel nee, meestal op goede manier. Sam zegt duidelijk nee. Jim zegt nee met een reden. Fyn is minder fel in toon en geeft een duidelijke reden. Jip noemt een reden en blijft rustig.	Kim reageert minder fel en duidelijk naar de ander. Lyn reageert nog steeds positief en duidelijk. Ank Ans Bo geven vaker aan waar ze last van hebben op een prettige manier. Sam Jim Jip doen dit ook netjes.	Lee zegt naar mijn idee niet vaker nee. Kim zegt eerder nee, hoewel ze nog wel meer wil leren. Jos zegt vaker nee, soms iets te fel. Zijn houding is rechter wanneer hij dit zegt. Nik laat zich overhalen. Pim is sneller aan het schelden vloeken, zegt wel eerder nee. Zeker op later tijdstip tegen de leerkracht. Ank is vaker nee gaan zeggen met positief effect op groepssfeer. Haar werk is vaker af. Tim is me niet opgevallen. Rob past zijn houding aan wanneer hij nee probeert te zeggen, hij loopt nu regelmatig in tranen weg als hij iets	Lee laat gedrag dat hij niet leuk vindt gebeuren (zoals sticker op zijn trui geplakt). In gesprek geeft hij aan dat hij het niet altijd fijn vindt. Er hoeft niks te veranderen. Nik reageert niet of nauwelijks op gedrag van een ander, vindt hij het gedrag van anderen allemaal goed? Tim is dinsdag door het lint gegaan toen Jan iets deed wat hij niet fijn vond. Jan is hier van geschrokken. Tim heeft dit daarna zelf opgelost met Jan. Daarnaast spreekt hij heel soms een ander aan op	Jop geeft aan leerkracht rustiger aan dat hij iets niet wil. Naar een klasgenoot doet hij dit nog steeds fel, naderhand is er iets beter over te praten.	Jos reageert op een rustigere manier op gedrag van een ander, wanneer hij in echt in conflict raakt wordt hij wel erg boos. Pim reageert met vloeken en schelden wanneer iemand iets doet dat hij niet fijn vindt. Daarna is er goed met hem te praten. Tim is enorm uitgebarsten naar Jan toen hij iets deed. Jan reageert weer feller wanneer iemand iets doet wat hij niet fijn vindt, hij duwt en schreeuwt. Jop spreekt een ander in woordgebruik beter aan, door te zeggen: Rik, wil je daarmee ophouden? De toon en zijn houding past hier nog niet bij.

		niet wil (eerder deed hij gewoon wat de ander wilde). Do Ans zegt vaker nee en noemt een reden. Haar houding mag nog steviger worden. Bo zegt met een reden nee, soms fel, haar houding is duidelijk en stevig. Riks houding is veranderd, hij staat rechter en reageert eerder. Sil weet wanneer hij nee wil zeggen, en gebruikt een reden als het hij heel soms zegt. Tom zegt nauwelijks nee. Pam heeft een rechte rug wanneer zij iets zegt en geeft aan andere leerlingen aan wat ze wel en niet wil. Els is in elkaar gedoken, geeft wel meer aan leerkracht aan als ze iets niet wil.	gedrag. Meestal niet en dit uit zich in een frustratie. Rob heeft een andere houding wanneer hij een kind aanspreekt, meestal spreekt hij de ander niet aan. Do spreekt een ander niet aan. Rik geeft concreet gedrag weer als hij een ander aanspreekt. Tom geeft zonder tranen aan juf aan dat hij gedrag van een ander niet fijn vindt. Hij spreekt de leerling zelf er (nog) niet op aan. Pam overlegt eerst met juf en spreekt dan de ander aan op het gedrag. Els vertelt soms samen met Pam dat ze gedrag van een ander niet prettig vindt.	Hij ziet dit zelf en geeft in een reflectief gesprek aan hoe het ook anders zou kunnen. Sil heeft geen conflicten meer gehad met schreeuwen en slaan en schoppen. Hij komt eerder bij de leerkracht. Wel reageert hij erg fel naar Rik op sommige momenten. Fyn klinkt in een aantal gevallen minder fel en kritisch, ze corrigeert haar gedrag af en toe, toch mag ze hierin nog meer leren.
--	--	---	--	---

19. Overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’, onderdeel ‘Reageren op gedrag van een ander’ en ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’

	‘Reageren op gedrag van een ander’														‘Nee zeggen als je iets niet wilt’			
	1	6	8	10	15	16	21	22	23	26	27	32	33		4	14	17	25
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Maaakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)	Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Geeft de ander stoptekens als die iets doet wat hij niet leuk vindt*	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder ophouden)	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt **	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt ***	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen ****	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt		Zegt nee als hij iets niet wil	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten
Lee	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kim	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pim	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lyn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ank	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tim	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jop	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rob	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Do	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sil	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tom	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jim	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Els	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fyn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B1																		
B2																		
TOTAAL																		

20. Leerling beschrijvingen eindsituatie

Wanneer in de leerling beschrijvingen NPV-J genoemd wordt, verwijs ik naar bijlage 5 en wanneer de Licor-lijst genoemd wordt naar bijlage 3. Wanneer er gesproken wordt over de valentijnsactiviteit, is in bijlage 24 uitgelegd wat deze activiteit inhoudt.

Lee geeft in de schaalvraag aan niks geleerd te hebben. Hij vindt het moeilijk om andere leerlingen aan te spreken op hun gedrag. Hij scoort in de eindsituatie iets lager op de door hem zelf ingevulde lijst op het gebied van reageren, en geeft zelf aan iets meer door te hebben dat zijn reacties misschien niet altijd handig zijn (te fel bijvoorbeeld).

Uit de Licor-lijst is een achteruitgang te zien op onderdeel 1, waarbij zijn felle reacties van invloed zijn. De andere verschillen zijn niet noemenswaardig.

In observaties valt op dat Lee andere leerlingen eerder aanspreekt op hun gedrag, hoewel dit vaak wel op een felle manier is met woorden als: ‘Kappen nou’. Dit is voor Lee een vooruitgang, omdat hij nu opkomt voor zichzelf, hoewel het voor zijn klasgenoten een terugval lijkt (van B-1 naar B-2). In gesprek op vraag van de leerkracht geeft hij nu eerder aan wanneer hij last heeft van gedrag, hij komt hier echter nog steeds niet zelf mee. Zo heeft Lee Jops shirt vol inkt gegooit, omdat Jop niet luisterde. Lee heeft niet aan de leerkracht aangegeven dat Jop vervelend deed, terwijl na een gesprek duidelijk wordt dat Jop al een aantal dagen vervelende opmerkingen maakt naar Lee. Wanneer ik (leerkracht) een belofte maak, spreekt Lee mij op een meer adequate manier aan, door rustig te zeggen wat hij bedoelt. Tijdens de plattegrondactiviteit vertelt hij, met reden, bij wie hij wel en niet wil zitten. Lee heeft dus zichtbaar geleerd in de vaardigheden rondom ‘Reageren op gedrag van een ander’, hoewel hij het tijdens de dramaoefeningen moeilijk vindt deze te laten zien. Op het gebied van ‘Nee zeggen als je iets niet wilt’ houdt Lee nu vast aan zijn mening. Zo daagden Jop en Pim hem uit om op de gang de rekentoets samen te maken, en gaf Lee duidelijk aan dat hij deze alleen in de klas wil maken. Jop en Pim hebben op verschillende manieren geprobeerd hem over te halen, inclusief aangeven dat hij dan nooit meer mee mag spelen, Lee is bij zijn standpunt gebleven en heeft de toets in de klas gemaakt. Dit deed hij eerder niet.

- ✓ Lee heeft naar mijn idee nog niet voldoende vaardigheden om hem in de A groep te plaatsen (hij reageert bijvoorbeeld niet op het plagende gedrag van de jongens in de groep, wanneer zij een sticker op zijn rug plakken), dus blijft hij in B-1. Hierbij in achtgenomen dat hij soms gedrag laat zien dat eerder thuishoort in B-2 wat als vooruitgang gezien kan worden.

Op het gebied van ‘Nee zeggen’ houdt hij vast aan zijn mening, wanneer hij iets echt niet wil. Dit is een goede ontwikkeling voor Lee, wat hij zelf wilde leren. Daarom plaats ik Lee nu in de A-groep op het gebied van ‘Nee zeggen’.

In de schaalvraag geeft Kim aan dat zij vooral vooruit is gegaan in later reageren op gedrag van een ander en reageren op het krijgen van de schuld. Ze verwoordt dit zelf: ‘Ik reageer niet zo hysterisch meer’. In de Licor-lijst is dit terug te vinden op onderdeel 2, waar zij nu socialer gedrag vertoont naar medeleerlingen. In observaties valt op dat Kim niet meer in tranen komt vertellen dat haar huiswerk niet af is, of een conflict heeft.

Hoewel Kim op de schaal niet aangeeft vooruitgegaan te zijn op het gebied van ‘Nee zeggen’, geeft ze dit in de vragenlijst wel aan. Ze scoort nu 18 punten, in tegenstelling tot 13 hiervoor. In observaties is deze vooruitgang ook terug te zien, Kim is nu te horen in de klas en spreekt haar mening uit wanneer zij bijvoorbeeld niet met de andere meiden buiten wil spelen tijdens een ontspanningsmoment. Zij geeft een aantal keren aan dat ze het niet fijn vindt om vervelend te doen tegen een klasgenoot en dat ze dus niet meedoet met de andere leerlingen. Ook geeft ze aan dat ze eerst haar eigen werk wil afmaken, voordat zij iemand uitleg geeft, ze krijgt haar weektaak nu vaker af. Tijdens de eerste activiteiten gaf Kim aan dat het zou uitlopen op een rommeltje als iedereen aan zou geven wanneer hij iets niet wil. Later gaf ze aan dat het wel een kans van slagen heeft om nee te zeggen, wanneer de manier waarop positief is. Tijdens de dramaoefeningen laat Kim regelmatig een assertieve houding zien en geeft zij haar klasgenoten hier feedback op. In tegenstelling tot de activiteiten bij eerdere interventies, waarin zij met een in elkaar gedoken houding dacht het op een juiste manier aan te geven. In de situaties buiten deze oefenmomenten om, maakt zij ook gebruik van de nieuwe, aangeleerde houding. Daarnaast maakt ze nu gebruik van het geven van een reden, waardoor ze vaker nee durft te zeggen.

- ✓ Kijkend naar de ontwikkeling die Kim heeft doorgemaakt op het gebied van ‘Nee zeggen’ en de vaardigheden die zij nu toepast, hoort zij nu bij de A-groep, wanneer ze deze vaardigheden ook op langer termijn blijft toepassen. In haar reacties op gedrag van anderen hoorde zij al bij de A-groep, toch laat ze ook hier een duidelijke ontwikkeling zien, ze spreekt anderen namelijk vaker en op een positieve en concrete manier aan op het gedrag.

Jos geeft zelf op de schaalvraag aan, dat hij minder boos reageert, zowel bij het krijgen van de schuld als direct op gedrag van een ander. Ook in de vragenlijst geeft hij een grote ontwikkeling aan op ‘Reageren op gedrag van een ander’, hij scoort nu 57 in tegenstelling tot

40 in het begin. Zijn gevoel is enorm veranderd. Hij geeft zelf aan dat hij meer durft nu, hij voelt zich weerbaarder. Op school zijn geen conflicten meer geweest, waarin Jos heftig of boos reageerde in de laatste 2 weken. Er zijn wel twee conflicten geweest, waarbij een medeleerling Jos lastig viel. In beide gevallen riep Jos: 'Hou daar nu eens mee op!' waarop de ander stopte met het lastigvallen. Buiten schooltijd om hebben zich volgens moeder een aantal conflicten voorgedaan, waarbij Jos volledig door het lint is gegaan. Zo werd een vriendje van Jos lastig gevallen in de speeltuin, Jos heeft op de boosdoener ingeslagen. Moeder geeft wel aan dat Jos rustiger is geworden op school in zijn omgang met andere leerlingen. Daarnaast geeft zij aan dat Jos niet meer over zich heen laat lopen, hij reageert nu met een felle, boze en soms agressieve reactie. Jos geeft zelf aan dat hij situaties met andere kinderen beter kan inschatten. Moeder geeft aan dat hij niet zo goed begrijpt wanneer hij voor een vriend op moet komen en wanneer het beter is om ook weg te gaan (en niet in elkaar geslagen te worden bijvoorbeeld). In de Licor-lijst valt een duidelijke stijging op op het gebied van onderdeel 7 en 8, hij is minder afhankelijk en teruggetrokken, hij komt eerder en beter voor zichzelf op. In sommige gevallen is dit minder prettig voor zijn klasgenoten, wat terug te vinden is in de Licor-lijst op onderdeel 2 (antisociaal gedrag ten opzichte van medeleerlingen), met een lichte daling. Toch valt in observaties op, dat Jos minder fel en heftig reageert. Hij zegt eerder iets van het gedrag en komt eerder naar de leerkracht. Jos is zich goed aan het ontwikkelen op het gebied van opkomen voor zichzelf. Tijdens de dramaoefeningen speelde hij duidelijk de felle kant en kon hij stapje voor stapje zijn gedrag veranderen tot een meer gewenste gedraging. Jos voelt zich zelfverzekerder op het gebied van 'Nee zeggen', geeft hij aan in de gesprekken. In observaties valt op dat hij af en toe nee zegt tegen een klasgenoot. De manier waarop hij dit doet, zeker tijdens de oefen-momenten, bestaat uit een minder stevige houding, waarbij zijn rug licht gebogen is, hij nauwelijks oogcontact maakt en hij fluisterend nee-zegt. Natuurlijk kan dit ook beïnvloed worden door angst om toneel te spelen. In situaties buiten de dramaoefeningen past gebruikt hij echter dezelfde wijze.

- ✓ Op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' geeft Jos minder vaak een agressieve reactie, wanneer we kijken naar het gedrag op school. Zijn reacties zijn echter nog niet altijd adequaat, hij mag zijn houding veranderen en vaker aangeven wat hij vindt van het gedrag van anderen, waardoor ik hem in de B1-groep plaats. Op het gebied van 'Nee zeggen' is sprake van een vooruitgang in de oefensituaties, welke nog niet (altijd) zichtbaar is in overige situaties. Vooral het vaker aangeven dat hij iets niet wil en zijn houding op het moment dat hij dit aangeeft zijn leerpunten voor Jos. Daarom plaats ik hem in de B1-groep.

Nik geeft zelf in de schaalvraag aan, dat hij geleerd heeft om vaker nee te zeggen. In de Licor-lijst valt op dat hij minder afhankelijk gedrag vertoont. Ook in observaties valt op dat Nik eerder nee zegt, hoewel hij dit nog wel erg moeilijk vindt naar de stoere jongens in groep 8, zoals Nik aangeeft in het gesprek en door moeder wordt bevestigd. Hier wil hij heel graag bij horen. Zo geeft hij niet aan Jan aan, dat hij liever op een rustigere plek zit. Hij is gestopt met het vervelende gedrag naar andere leerlingen, dit is iets wat hij eerder ook niet wilde doen, maar hij durfde geen weerstand te bieden. Hij werkt vaker alleen en geeft dit dus aan andere leerlingen aan. Nik geeft zelf aan dat hij het fijn vond om situaties te bedenken, waarin je nee mag zeggen. Tijdens deze activiteit valt op dat Nik nauwelijks voorbeelden noemt en vooral meeluistert. In de dramaoefeningen laat Nik, wel met een onzekere lach op zijn gezicht, zeer fel gedrag zien in het ‘Nee zeggen’. Nik laat wel een groei zien, deze is echter nog niet voldoende, het zou voor Nik goed zijn om vaker en langer te kunnen oefenen met deze vaardigheden.

Wanneer een klasgenoot gedrag vertoont dat niet wenselijk is, reageert Nik hier weinig op. In een enkel geval spreekt hij een klasgenoot aan op storend gedrag, soms zoekt hij zelf een andere plek, meestal laat hij zich afleiden en begint hij ook te praten. Vooral wanneer Jan hem stoort.

- ✓ Gezien bovenstaande beschrijvingen plaats ik Nik nogmaals in de B1-groep voor beide vaardigheden.

Pim geeft zelf aan dat hij minder scheldend reageert naar zijn klasgenoten. In de Licor-lijst komt dit niet direct naar voren. In verschillende gerichte observaties komt wel naar voren dat Pim inderdaad minder scheldt en wanneer hij wel scheldt hij hier zelf direct spijt van heeft. Hij geeft in gesprekken aan, dat hij snapt dat schelden de oplossing niet is, in tegenstelling tot eerdere gesprekken. Direct na de eerste 2 activiteiten reageert Pim rustiger naar klasgenoten en soms laat hij een reactie zelfs achterwege. Wanneer de activiteit wat langer geleden is, valt hij weer terug in hetzelfde gedrag, bestaande uit schelden en boos worden. In zijn gedrag naar Rik is Pim veranderd. In één van de activiteiten heeft Rik aan Pim gevraagd, waarom hij hem eigenlijk pest. Rik voelde zich veilig genoeg om deze vraag te stellen. Pim is in tranen uitgebarsten en heeft aangegeven dat hij dat helemaal niet wil. Vanaf dit gesprek heeft er een grote gedragsverandering plaatsgevonden in contact met Rik en Pim. Pim vindt het moeilijk om zelf een eerste stap te benoemen, het is van schelden naar rustig reageren, daar zit volgens hem niks tussenin.

Pim heeft nog steeds moeite met ‘Nee zeggen’, hoewel hij zelf aangeeft dat hij hierin enorm

vooruit is gegaan. Zo is in de vragenlijst een stijging te zien van 13 naar 19. Hierbij betwijfel ik of de 19 punten die Pim zich toekent, ook werkelijk allemaal overeenkomen met het gedrag dat Pim vertoont. Ik zie in observaties wel vooruitgang, Pim zegt eerder nee wanneer hem door bijvoorbeeld Jim, Sil of Jop gevraagd wordt buiten de klas te gaan klooien. Wanneer de leerlingen hem echter pushen, gaat hij hier wel in mee. De verleiding is te groot. Zo ook bij het maken van de plattegrond, hij wil in een kleine groep, maar laat zich overhalen. Een dag later heeft hij hier spijt van en geeft hij dit wel aan de leerkracht aan. Hij vindt het moeilijk een reden te geven voor wat hij wil en vooral wat hij niet wil, hij wil geen kinderen kwetsen, zoals hij zelf aangeeft. In de groepsactiviteiten laat Pim zien dat hij het moeilijk vindt om te spelen hoe je nee zegt. Daarnaast is de situatie voor hem niet overzichtelijk, er is teveel ruis. Het valt mij wel op dat Pim eerder naar de leerkracht komt, wanneer hij iets niet wil doen en dit niet durft te zeggen.

- ✓ Voor Pim is het belangrijk om door te gaan met het oefenen van de vaardigheden, hij heeft hier veel meer begeleiding in nodig. Dit had ik al verwacht, gezien zijn ADHD en lagere intelligentie en eerder ervaringen. Het is duidelijk dat de activiteiten en het besteden van aandacht Pim helpen om op korte termijn zijn gedrag aan te passen. Omdat het de bedoeling is dat zijn gedrag ook zonder het continu herhalen van de activiteiten assertiever wordt, plaats ik hem wederom op het gebied van 'Reageren op gedrag' in de B2-groep en op 'Nee zeggen' in de B1-groep.

Lyn laat tijdens alle activiteiten zien, dat zij zeker in de A-groep thuis hoort. Ze geeft veel tips, laat een prima houding zien, gebruikt goede woorden en helpt andere leerlingen om meer gewenst gedrag te vertonen. Dit doet zij zowel tijdens de activiteiten en oefeningen, als daarbuiten. In het beeld dat Lyn over zichzelf heeft, is niet veel veranderd. Er lijkt sprake van een lichte daling, hoewel Lyn zelf aan geeft dat ze het moeilijk vindt om juiste punten te geven en daarbij twijfelt of ze de juiste punten gegeven heeft. Daarnaast geeft ze aan de leerkracht niet meer nodig te hebben, ze geeft nu zelf aan de leerling aan, wanneer deze onaardig doet. Ze voelt zich iets zekerder op het gebied van 'Nee zeggen', en heeft het gevoel hierin ook wel iets geleerd te hebben.

- ✓ Lyn blijft 2x in de A-groep.

Ank geeft zelf op de schaalvraag aan dat ze eerder reageert op gedrag van anderen. In de vragenlijsten geeft ze aan dat ze op hetzelfde niveau reageert op gedrag van een ander, als voor de ingezette interventies. In de observaties valt op dat Ank haar klasgenoten vaker aanspreekt op gedrag waar zij last van heeft, en hier een duidelijke reden voor geeft. Zo

spreekt zij Jop er op aan wanneer deze negatief gedrag vertoont, geeft ze aan Jan aan dat hij haar afleidt en zegt ze tegen Tim dat hij serieuzer mag doen. Soms zou Ank hier iets feller in mogen reageren, hoewel haar reacties regelmatig positief effect hebben.

Op het gebied van 'Nee zeggen' geeft Ank aan dat ze af en toe vaker nee zegt. In de vragenlijst wordt duidelijk dat ze vaker nee zegt, hier is een stijging zichtbaar van 17 naar 20. In observaties valt op dat Ank regelmatig aangeeft dat ze eerst haar eigen werk wil afmaken, voordat ze wil samenwerken, haar weektaak is nu vaker af. Tijdens de activiteiten kan Ank goede voorbeelden noemen en laat ze duidelijk zien dat ze de verschillende sociale vaardigheden beheerst. Ze geeft zelf aan dat ze door er over te praten, en de verschillende situaties duidelijker te maken, vaker nee kan zeggen en is gaan zeggen. De oefeningen waren voor haar minder leerzaam, hier kon ze juist haar klasgenoten helpen.

In de Licor-lijst valt op dat Ank vooruit is gegaan op het gebied van afhankelijk gedrag. Wellicht leek Ank afhankelijk, hoewel zij eigenlijk geen nee durfde te zeggen en dit nu wel meer doet. Een andere verklaring heb ik hier niet voor.

- ✓ Op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' past Ank wederom in de A-groep, er is zelfs sprake van een ontwikkeling in haar vaardigheden waardoor zij nog beter in de A-groep thuishoort. Doordat ze de vaardigheden op het gebied van 'Nee zeggen' vaker en op een assertieve wijze inzet en haar gevoel positief veranderd is, plaats ik Ank ook voor dit onderdeel in de A-groep.

Tim geeft op de schaalvraag aan dat hij op alle gebieden vooruit is gegaan. Hij benoemt dit zelf als: 'Ik zeg dingen duidelijk'. Uit observaties kan ik deze ontwikkeling bevestigen. Tim vertelt duidelijker wat hij vindt en wat hij wil en reageert duidelijker naar andere leerlingen. Het valt op dat hij meer woorden gebruikt en harder praat (in tegenstelling tot zijn eerdere fluisteren, of enkel denken van de woorden). Ook in de vragenlijsten laat hij een stijging zien op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' van 51 naar 55, waarbij hij vooral het gevoel heeft dat hij anderen nu (ook op een later tijdstip) aan durft te spreken en aanspreekt op gedrag wat hij niet fijn vindt. Dit zie ik ook terug in de observaties. Tim heeft in één week tijd 3x een leerling aangesproken op gedrag, na de laatste ingezette interventie. In de Licor-lijst valt op dat Tim een grote ontwikkeling heeft doorgemaakt op het gebied van teruggetrokkenheid. Hij is meer aanwezig en komt eerder voor zichzelf op. In het begin gaf Tim vaak onhoorbaar aan dat hij het gedrag van de ander niet fijn vindt. Nu zegt hij dit duidelijker en in sommige gevallen wanneer een ander echt vervelend doet, komt hij voor zichzelf op door terug te slaan. Dit is geen fijne reactie voor de groepssfeer, het heeft er wel

voor gezorgd dat de leerlingen nu anders met Tim omgaan. Tijdens de oefenactiviteiten vindt hij het moeilijk om de felle, bozere manier aan te geven, hij probeert deze wel telkens, wanneer hij daar een mogelijkheid toe krijgt.

Ook in het 'Nee zeggen' lijkt Tim zich ontwikkeld te hebben, hij gaf het eerder wel aan, maar meestal op een dusdanige manier dat het voor de medeleerlingen niet duidelijk was. Nu gebruikt hij woorden en geeft hij in sommige gevallen zelfs een reden. Zo geeft hij tijdens de observatie in het speelkwartier aan zijn klasgenoten aan dat hij niet mee wil doen aan het ruwe spel en liever een ander spel gaat spelen. Zijn moeder geeft aan dat hij minder vaak aangeeft dat hij spijt heeft van het afspreken met een klasgenoot. Of dit komt omdat hij nu eerder nee zegt, of dat hij beter in zijn vel zit, is voor moeder niet duidelijk. Wanneer hij nee zegt, zegt hij dit duidelijk en vraagt hij in sommige gevallen zelfs of de ander gehoord heeft wat hij gezegd heeft, zoals tijdens de observatie van de weektaak waarin Pim hem vraagt om samen aan de taaltoets te werken, Tim zegt nee, maar Pim pakt zijn spullen en komt bij Tim zitten. Tim vraagt aan Pim: 'Ik heb het idee dat ik net 'nee' zei, heb jij dat gehoord? Of zei ik dit misschien te zachtjes?'.

- ✓ Omdat hij in zijn gedrag nog duidelijker mag zijn, en vooral mag vertellen wat hij voelt en hoe hij iets vindt wanneer een ander gedrag vertoont dat Tim niet fijn vindt, plaats ik Tim nog in de B1-groep. Op het gebied van 'Nee zeggen' plaats ik hem in de A-groep, gezien zijn vooruitgang in het aantal keren nee zeggen en het terugvragen of een ander hem gehoord heeft.

Jan geeft in de schaalvraag aan dat hij achteruit is gegaan op 'Reageren op gedrag van een ander' (direct en wanneer hij onterecht de schuld krijgt). Tijdens het gesprek dat ik met Jan hierover heb gehad, krijg ik de indruk dat hij 'minder fel reageren' ziet als minder goed voor jezelf opkomen. Als je voor jezelf opkomt, dan doe je dat op de felle manier die hij toepast. De vermindering in zijn felle reacties zou dus ook als vooruitgang gezien kunnen worden, waarbij het belangrijk is om Jan duidelijk te maken dat dit juist een fijne en assertieve manier is van 'Opkomen voor Jezelf'. Ook in de vragenlijst (ingevuld door Jan) is een achteruitgang te zien, van 49 naar 29 in 'Reageren op gedrag van een ander'. Hierin is belangrijk te vermelden, dat Jan aangeeft de leerkracht niet meer nodig te hebben om aan te geven dat een klasgenoot onaardig doet en dus een lagere score aangeeft dan in de eerste vragenlijst. Stelling 21,22 en 23 zijn voor Jan waarschijnlijk vooral bewustwording van zijn manier van reageren, waardoor deze nu ook lager ingeschaald worden. Stelling 27 werd door Jan in de eerste invulling met 5 punten aangegeven, hoewel hij naar mijn idee niet op een adequate manier

reageerde, hij is nu zelf ook tot dit inzicht gekomen en vult dus ook hier een lagere score in. Ik zie deze achteruitgang in het aantal punten niet als achteruitgang in de sociale vaardigheden van Jan, maar als bewustwording. Daarnaast komt deze achteruitgang dus door het idee dat Jan heeft over ‘Opkomen voor Jezelf’, wat naar zijn idee fel moet. In observaties is te zien dat zijn gedrag naar medeleerlingen voor een groot deel rustiger is geworden, zeker tijdens de activiteiten en de momenten hiertussen. Wel valt op dat hij in enkele gevallen erg fel reageert zo duwt hij Pim aan de kant wanneer deze in de weg staat, kleineert hij Rik wanneer deze mee wil spelen, duwt hij Tom aan de kant wanneer deze zijn vriend uitscheldt en slaat hij Jop heel hard als reactie op een duw die hij de dag daarvoor kreeg van Jop. Naar de leerkracht is hij erg kritisch en roept hij vaak door de klas. Vrijwel ieder woord van de leerkrachten trekt hij in twijfel en valt hij aan.

In de schaalvraag geeft Jan aan dat hij een heel klein beetje vooruit is gegaan op het gebied van ‘Nee zeggen’. In de vragenlijst geeft hij een lichte daling aan in de lijst (van 16 naar 14). Uit observaties lijkt duidelijk te worden waar deze daling vandaan komt. Jan kon (en kan) namelijk heel erg vasthouden aan wat hij wil, met een mogelijk negatief effect op de groepssfeer. Ik zie het als een vooruitgang voor Jan dat hij zich iets flexibeler opstelt en dus minder vasthoudt aan zijn mening op de manier waarop hij dit eerder deed. Hierbij is het wel belangrijk dat hij niet door schiet en subassertief gedrag gaat vertonen.

- ✓ Jan past in de B2-groep, omdat zijn reacties niet bijdragen aan een positieve sfeer. Wel is hij hierop aanspreekbaar en gaat het dan korte momenten goed. Op het gebied van ‘Nee zeggen’ past Jan nog steeds in de A-groep.

Jop geeft op de schaalvraag duidelijk aan dat zijn reacties op (onterecht) de schuld krijgen verder te ontwikkelen zijn. Toch heeft hij niet voor deze vaardigheden gekozen als ontwikkelpunten tijdens de activiteiten. In de reacties op het gedrag naar anderen geeft Jop op de schaal niet aan dat hij vooruitgegaan is. In het gesprek geeft hij dit wel aan, hij beheerst zichzelf meer nu zoals hij zegt. Dit komt ook naar voren uit de vragenlijst die Jop heeft ingevuld. Hij scoort nu 46 punten in tegenstelling tot de 37 punten eerder. De Licor-lijst ondersteunt het beeld van Jop. Jop heeft minder antisociaal gedrag ten opzichte van de leraar en de leerlingen, hoewel het gedrag niet verdwenen is. Uit andere observaties blijkt deze ontwikkeling ook, zo reageert Jop in een aantal situaties rustiger (wanneer iemand storend gedrag vertoont, wanneer Rik hem aankijkt, wanneer ik hem aanspreek op het niet houden aan een afspraak, wanneer Lee hem beschuldigt) en heeft minder vaak een flinke uitbarsting. Wanneer hij een uitbarsting heeft (zoals tijdens het maken van de klassenplattegrond, waarbij

hij naar Jan en Bo scheldt omdat zij hem buitensluiten naar zijn idee en hij kwetsend aangeeft dat hij niet bij Pim wil zitten), is hij sneller tot rust te brengen. In deze situatie heeft hij een aantal uren later echter alsnog gereageerd met een flinke duw tegen Jan. Een week later werd Jop door Jan tegen een paal geduwd, volgens anderen was het niet duidelijk of dit expres was of door het ruwere spel kwam. Jop is ontzettend boos geworden, heeft Jan teruggeduwd en is gaan slaan en schoppen. Het valt op dat Jop in woordgebruik anderen op een goede manier aanspreekt, wanneer zij gedrag vertonen waar hij last van heeft ('Ik vind het vervelend dat je er doorheen praat'). Zijn intonatie en houding sluiten echter niet aan bij zijn woordkeuze en klinkt ofwel heel belerend en 'bekakt' ofwel chagrijnig en fel. In een gesprek over een door hem gegeven reactie kan hij goed vertellen hoe hij anders had kunnen reageren en waar zijn reactie ingeschaald kan worden op de lijn. Dit is een positieve ontwikkeling voor Jop, omdat hij eerder aangaf niet te weten wat er mis was aan zijn reactie. Een volgende stap zou kunnen zijn dat Jop tijdens deze gesprekken op een adequate manier aangeeft hoe zijn woorden moeten klinken. Tijdens de dramaoefeningen laat Jop namelijk zien hoe hij denkt dat assertief gedrag er uit ziet. Hij reageert zeer overdreven positief en (in zijn woorden) 'bekakt'. Voor Jop is nog niet duidelijk hoe hij kan en mag reageren.

Als ontwikkelpunt heeft Jop gekozen voor 'Nee zeggen', waarbij hij vooral wil leren zich niet te laten verleiden. Hij geeft in het gesprek ter afsluiting van de interventies aan dat hij hierop vooruitgegaan is. In de vragenlijst komt deze ontwikkeling echter niet naar voren. Uit observaties blijkt wel dat Jop zich minder snel om laat praten, wanneer hij iets echt niet wil, zoals het spelen van een bepaalde rol in de musical, het samenwerken met Rik, het geven van een toneelvoorbeeld tijdens de drama-les. Daarnaast is te merken dat Jop het moeilijk vindt om in de groep aan te geven dat hij iets niet wil, hij zegt in de klas dat het goed is en dat hij iets wil, of door de ander te negeren, en geeft op een later tijdstip aan de leerkracht aan dat hij het eigenlijk niet wil, zoals zijn onvrede over zijn nieuwe plek in de klas. Tijdens deze gesprekken reageert hij vaak op een ietwat agressieve wijze, omdat hij niet zo goed weet hoe hij voor zichzelf op moet komen. Op het gebied van 'Nee zeggen' zijn weinig tot geen zeer vervelende situaties ontstaan waarbij Jop gebruik heeft gemaakt van agressief gedrag.

- ✓ Omdat Jop al wel vaker aangeeft dat hij iets niet wil, maar hier zoekende is naar de manier waarop hij dit het beste aan kan geven en hij het moeilijk vindt om in de groep aan te geven dat hij iets niet wil, plaats ik Jop in de B1-groep. Zijn agressieve reacties zijn in de weken van observatie niet aanwezig. Op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' vertoont Jop wel een lichte vooruitgang, maar vertoont hij nog regelmatig agressief gedrag. Daarom plaats ik Jop ook deze keer in de B2-groep.

Rob geeft op de schaal aan dat hij op alle punten vooruitgang heeft geboekt. Vooral heeft hij geleerd om vaker nee te zeggen als hij iets niet wil, aldus hemzelf. Hij voelt meer zelfvertrouwen, hoewel hij nog wel veel meer wil leren. Ook in de vragenlijst geeft Rob aan dat hij vooruit is gegaan, van 11 naar 14 punten. Voor het eerst heeft Rob aan zijn klasgenoten aangegeven dat hij wil leren vaker nee te zeggen. Tijdens de drama-activiteiten laat Rob duidelijk zien hoe zijn houding verandert wanneer hij wel of niet aangeeft dat hij iets niet wil. Tijdens de plattegrondactiviteit loopt Rob huilend weg, wanneer hij iets moet doen wat hij eigenlijk niet wil. Dit is voor Rob een mooie stap voorwaarts, omdat hij het nu aangeeft! De manier waarop is nog niet adequaat maar hij geeft het in ieder geval aan. Naderhand geeft Rob aan dat hij spijt heeft niet duidelijk gezegd te hebben dat hij iets niet wilde. In reacties op gedrag van anderen, is Rob ook vooruitgegaan. Op de vragenlijst geeft Rob aan dat hij van 40 naar 45 punten is gegaan. Deze vooruitgang is ook te zien tijdens verschillende observaties. Zo geeft hij na overleg met de leerkracht aan andere leerlingen aan dat hij hun gedrag minder prettig vindt, wanneer zij tijdens de gymles hem continu tikten, en wanneer ze hem afleidde tijdens het werken aan de weektaak. Tijdens de drama-activiteiten doet hij goede pogingen om de ideale reactie uit te proberen. Hierbij blijft een aandachtspunt voor hem dat hij steviger mag staan en klinken. Uit de Licor-lijst is een lichte vooruitgang zichtbaar op stelling 7 en 8.

- ✓ Ondanks dat Rob veel geleerd heeft, zijn zijn vaardigheden nog niet adequaat. Weglopen en in tranen reageren wanneer je iets niet wilt horen bij subassertief gedrag, waardoor hij op het gebied van 'Nee zeggen als je iets niet wilt' in de B1-groep geplaatst wordt. Rob heeft overleg met en steun van de leerkracht nodig, alvorens een ander aan te spreken op het ongewenste gedrag, daarom plaats ik Rob op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' nog steeds in de B1-groep.

Do geeft op de schaalvraag aan dat ze achteruit is gegaan op het gebied van 'later reageren op gedrag van een ander'. Uit haar vragenlijst is ook een achteruitgang te zien op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander', ze gaat van 48 punten naar 39 punten. Hierbij gaat ze wel op punt 32 'opkomen voor jezelf bij een ongewenste aanrakingen en uitingen door dit te zeggen' vooruit voor haar gevoel. De achteruitgang op het gebied van 'Reageren' kan een werkelijke achteruitgang zijn, het zou ook kunnen zijn dat Do zich er van bewust is geworden door deze lessen hoe zij reageert op anderen en dat ze daarom er voor gekozen heeft om zichzelf nu lager in te schalen. In de observaties valt namelijk niet op dat Do minder assertief is gaan reageren op het gedrag van anderen. In sommige gevallen spreekt ze een klasgenoot

namelijk aan wanneer deze haar stoort. Dit gebeurt wel zelden.

Op het gebied van 'Nee zeggen' is ze van 16 naar 19 punten gegaan in haar vragenlijst en geeft ze op haar schaal aan dat ze vooruit is gegaan. Uit de Licor-lijst blijkt een achteruitgang op 4, 7 en 8. De Licor-lijst is in oktober al ingevuld, Do viel toen niet erg op in de klas, waardoor ik denk het beeld van de eerste Licor-lijst niet overeenkomt met de vaardigheden die Do werkelijk heeft. Uit observaties is geen duidelijke verandering in het gedrag van Do terug te vinden. Tijdens de dramaoefeningen valt op dat Do het gedrag van Ank regelmatig kopieert. Daarnaast laat Do in haar houding, tijdens gerichte dramaoefeningen in een kleine groep, duidelijk zien dat een rechte rug hoort bij het aangeven wat ze wel en niet willen. In de grote groep laat ze deze houding niet zien. Ze laat in een kleine groep ook horen hoe je duidelijk nee kunt zeggen, ook dit is in de grote groep anders. Hierdoor lijkt het alsof Do de vaardigheden wel beheerst, maar deze niet in een grotere groep, of in ieder geval binnen onze klas, durft toe te passen. Het is belangrijk hierop te gaan letten en eventueel in gesprek te gaan met Do, want misschien is er een reden die niet direct te maken heeft met 'Opkomen voor Jezelf', voor het niet toepassen van de vaardigheden die Do ogenschijnlijk wel lijkt te beheersen.

- ✓ Omdat Do haar gedrag nauwelijks heeft aangepast en ook tijdens de klassikale dramaoefeningen nauwelijks assertief gedrag laat zien, plaats ik Do nogmaals in de B1-groep voor zowel 'Reageren op gedrag van een ander' als 'Nee zeggen'.

Ans geeft tijdens het inschalen aan, dat ze een enorme sprong heeft gemaakt op het gebied van 'Nee zeggen' als ze iets niet wil. Uit de vragenlijsten die Ans voor en na de activiteiten heeft ingevuld, is deze ontwikkeling niet terug te vinden. Ze gaat van 19 naar 18 punten in de vragenlijst op dit gebied. Toch heeft ze zelf sterk het gevoel dat ze vaker nee zegt, dit geeft ze in verschillende gesprekken aan. In de Licor-lijst zijn geen noemenswaardige veranderingen te zien. In observaties en tijdens de activiteiten wel. Tijdens de eerste activiteit zag Ans het niet zitten om aan te geven dat ze iets niet wil. De klas zou een rommel worden waarin vele ruzies zouden ontstaan. Gedurende de activiteiten is Ans in gaan zien, dat ook deze vaardigheden ook ingezet kunnen worden, met een juist positiever effect op de groepssfeer. Vanaf dit moment zegt Ans inmiddels regelmatig nee, wanneer een leerling haar vraagt om samen te werken. Ze wil eerst haar eigen werk afmaken. Tijdens de plattegrondactiviteit geeft ze nog niet duidelijk aan wat ze graag zou willen of juist niet wil, ze zoekt hier naar een oplossing voor alle leerlingen. Tijdens de dramaoefeningen staat Ans stevig op de grond. Wel praat ze zachtjes en heeft ze haar rug licht gebogen.

Op de schaal geeft Ans aan dat ze op alle gebieden van ‘Reageren op gedrag van een ander’ een lichte vooruitgang heeft geboekt. In de vragenlijst scoorde zij echter eerst 58 en nu 54. Ook noemt ze dat ze ‘liever reageert’ naar anderen. Ook op dit onderwerp gaf zij in eerste instantie aan dat het juist een negatief effect zou hebben op de groepssfeer wanneer leerlingen elkaar zouden aanspreken op hun gedrag. Na de tweede activiteit stelt zij haar mening bij en vanaf dat moment geeft Ans aan anderen aan dat ze last heeft van hun gedrag, hier geeft ze een reden bij. Zo zegt ze tegen Jan en Nik dat ze last heeft van hun geklets en dat ze liever aan haar weektaak werkt, zegt ze tegen Sil dat hij aan zijn weektaak mag gaan werken in plaats van rond te lopen, vertelt ze Jop dat hij ook fatsoenlijk op zijn stoel kan zitten zodat anderen niet afgeleid worden en zegt ze tegen Kim dat ze haar spullen netjes op moet ruimen in plaats van ze overal te laten slingeren omdat dit een onrustig beeld geeft in de klas.

- ✓ Omdat Ans zelf aangeeft veel vooruitgegaan te zijn op het gebied van ‘Nee zeggen’, en ik dit ook zie in de observaties plaats ik Ans nu voor beide vaardigheden in groep A. Hierbij in gedachten houdend dat Ans houding nog steviger mag worden en ze wellicht af en toe een geheugensteun nodig heeft, om deze ontwikkeling vast te blijven houden.

Bo geeft zelf aan dat ze niks geleerd heeft tijdens de lessen. Ze schaaft haar vaardigheden voor en na de activiteiten op dezelfde plaats in. Uit de vragenlijsten komt een achteruitgang in haar reacties op gedrag van een ander, van 51 naar 46. Hierin geeft zij aan wel vooruitgegaan te zijn in het aanspreken van gedrag van een ander. Ze heeft inmiddels meer inzicht gekregen in haar reacties naar volwassenen, bijvoorbeeld in het aangeven dat ze aan de beurt is. Hier reageerde en reageert zij vaak fel en kritisch, dit ziet zij nu zelf ook in, waardoor ze haar vaardigheden lager inschaalt. Tijdens een gesprek na afloop van de activiteiten geeft Bo aan dat ze regelmatig chagrijnig is, daardoor zeer fel kan reageren naar vooral volwassenen en niet weet hoe dit komt. Ze wil dit gedrag graag veranderen. Tot aan dit gesprek, dat ongeveer 2 weken na de laatste activiteit plaatsvindt, reageert Bo regelmatig zeer fel en negatief naar collega's, wanneer zij bijvoorbeeld wordt aangesproken op het dragen van een zonnebril, het na schooltijd rondrennen in de gang en het door de les heen praten. Na dit gesprek stelt Bo haar reacties bij en heeft ze tot aan het schrijven van dit verslag (ruim drie weken na het gesprek) geen enkele negatieve en felle reactie naar een volwassene op school gehad. Dit gedrag is in lichte mate terug te zien in de Licor-lijst, met een lichte daling op de punten 1,2 en 3. Bo is volgens de Licor-lijst een stuk minder afhankelijk geworden. Tijdens de activiteiten valt op dat Bo op een fijne en duidelijke manier reageert naar anderen, waarbij ze

in beide gevallen regelmatig in het kort een argument geeft. Haar houding is tijdens deze oefenmomenten stevig, haar rug is recht, haar voeten beide stevig op de grond. Buiten de activiteiten om is ook te zien dat Bo deze vaardigheden vaker inzet. Ze spreekt medeleerlingen aan op hun gedrag, wanneer zij haar afleiden, vervelende opmerkingen maken, door de klas roepen, anderen uitschelden en schriften verstoppen.

Op het gebied van 'Nee zeggen' geeft Bo amper vooruitgang aan in de vragenlijst (van 9 naar 10), in het gesprek geeft ze aan nauwelijks iets geleerd te hebben. In observaties is echter een ander beeld zichtbaar. Tijdens de activiteiten valt op dat Bo tijdens heel goed kan spelen hoe je voor jezelf opkomt. Ze zegt duidelijk nee, op een positieve manier, waarbij ze met een stevige houding en een duidelijke stem aangeeft dat ze iets niet wil, waarbij ze regelmatig een reden geeft. In observaties tijdens de weektaak valt op dat ze vaker alleen werkt, na nee gezegd te hebben tegen iemand die samen wil werken. Ook geeft ze aan dat ze eerst haar eigen werk af wil maken, voordat ze uitleg geeft aan een klasgenoot die altijd om hulp vraagt. Ze geeft op een vriendelijke en toch duidelijke manier aan dat ze niet bij Rik in het groepje wil, niet naast Jop wil zitten en dat ze last heeft van het gedrag van een aantal jongens in de klas.

- ✓ Uit de observaties lijkt ik op te kunnen maken dat Bo vaker en positiever nee zegt, Bo zelf geeft aan dat ze niet voldoende gegroeid is en zich nog steeds onzeker voelt en niet voldoende nee zegt. Daarom plaats ik haar nogmaals in B-1. Op het gebied van 'Reageren op een ander' plaats ik Bo wederom in de A-groep, omdat zij anderen regelmatig aanspreekt en ook naar volwassenen weer rustiger is geworden.

Rik geeft zelf aan op zijn schaal, dat hij licht gegroeid is in zijn vaardigheden. Vooral op het gebied van 'op een later tijdstip reageren op gedrag van een ander', voelt hij zich zelfverzekerder. In sommige gevallen spreekt hij andere leerlingen naar eigen zeggen aan, op hun gedrag. Uit de door hem ingevulde vragenlijsten komt een lichte stijging van 24 naar 26 op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander'. In een gesprek geeft hij aan dat hij het gevoel heeft nu beter dingen kan verwoorden. In de Licor-lijst valt op dat Rik op veel gebieden zicht ontwikkeld heeft. Zo is hij minder teruggetrokken en vraagt hij op een positievere manier aandacht. Hij is wel iets afhankelijker geworden, in observaties tijdens zowel de gymles, als de weektaak is dit terug te zien. Hij vraagt namelijk regelmatig feedback op zijn manier van omgaan met klasgenoten. Zo komt hij tijdens de weektaak naar mij toe en vraagt: 'Juf, heb je gezien hoe ik net Sil aansprak omdat hij zat te kletsen? Was dat een goede manier?' en tijdens de gymles 'Juf, ik heb net tegen Pim gezegd dat ik het niet fijn vindt dat

hij mij duwde, maar hij lachte mij uit, hoe had ik beter kunnen reageren?'. Dit heeft Rik nodig, want in observaties blijft opvallen dat Rik een belerende toon gebruikt bestaande uit vele woorden, welke ergernis opwekt bij zijn klasgenoten. Daarnaast valt tijdens het buitenspelen op dat Rik regelmatig met een lach op zijn gezicht reageert wanneer anderen iets doen. Hierdoor lijkt het dat ook Rik het een leuk spel vindt. Zoals het Rik-virus waarmee gespeeld werd tijdens het buitenspelen. Rik deed zelf net zo goed mee en smeerde het virus op anderen, met een grote lach op zijn gezicht. Een aantal andere leerlingen gaf aan dat zij het spel helemaal niet leuk vonden, waarna een groepsgesprek plaatsvond en waarin Rik aangaf dat hij het ook helemaal niet fijn vindt wanneer anderen zo over hem praten en zo'n spel spelen. Zijn klasgenoten uit groep 7 gaven aan dat ze dachten dat hij het wel leuk vond, vanwege zijn lach. De vooruitgang die plaats heeft gevonden bestaat voornamelijk uit het concreet benoemen welk gedrag hij niet fijn vindt, dus in plaats van 'Hou daar mee op', 'Hou op met het maken van een geluid'.

Op het gebied van 'Nee zeggen' geeft Rik aan dat hij in sommige situaties nu nee durft te zeggen, maar dat hij dit nog steeds eng vindt. In de vragenlijst gaat hij van 12 naar 13 op het gebied van 'Nee zeggen'. In observaties wordt duidelijk dat hij inderdaad iets vaker nee zegt, bijvoorbeeld tijdens de weektaak op het moment dat Sil hem vraagt om een pen van Els af te pakken. Rik zegt nee en gaat verder met zijn werk. Tijdens de plattegrondactiviteit schrijft hij duidelijk op wat hij wel en niet wil, hier maakt hij gebruik van tijdens het rondlopen en afspreken. Na deze activiteit schrijft hij vaker op wat hij wel en niet wil, zoals tijdens het project waar de leerlingen zelf mogen kiezen aan welk onderwerp zij gaan werken. Wanneer hij in de gang gaat werken, neemt hij soms ook een blaadje mee waarop staat dat hij niet wil kletsen en dat hij niet in wil gaan op vervelende verzoeken van klasgenoten. valt ook op dat Rik het op heel veel momenten nog heel moeilijk vindt en zich bijvoorbeeld wel laat verleiden om dingen te doen die hij eigenlijk niet wil, zoals meespelen aan het spel Rik-virus, in het magazijn van de gymzaal anderen laten schrikken en tijdens het fietsen naast Jop fietsen die alleen naast hem komt fietsen om hem uit te dagen. Moeder geeft aan dat hij vaak doet wat anderen willen, omdat hij er bij wil horen en stoer wil zijn.

- ✓ Ondanks de vooruitgang die zichtbaar is in de vaardigheden van Rik, heeft hij het nog steeds vaak erg moeilijk en kan hij nog erg veel leren. Zo mag zijn toon duidelijker, zijn boodschap korter, zijn houding steviger en mag hij veel vaker aangeven dat hij ergens last van heeft. Hierbij mag hij gebruik maken van de leerkracht, wanneer het hem zelf niet lukt. Hij geeft te weinig aan dat hij iets niet wil en laat nog regelmatig over zich heen lopen. Omdat Rik zich niet prettig voelt en ook moeder zich zorgen

maakt, is besloten Rik aan te melden voor een SOVA-training. Om deze reden blijft Rik in de B1-groep geplaatst.

Sil zet zijn kruisje op de schaal van ‘Nee zeggen’ een stuk verder naar rechts, dan de eerste keer. Er is nog steeds mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen, maar deze eerste sprong is gemaakt. In de vragenlijst geeft hij een lichte stijging aan, van 17 naar 18, waarbij vraagtekens gezet kunnen worden bij de eerlijkheid van inschalen tijdens de eerste keer, omdat hij daar een erg hoge inschaling gaf, Sil is namelijk een leerling die graag een positief antwoord geeft en door de leerkracht aardig gevonden wordt. Sociaal wenselijke antwoorden komen bij hem veel voor. In latere gesprekken tijdens de activiteiten gaf hij namelijk aan dat hij eigenlijk nooit nee zegt en regelmatig dingen doet die hij eigenlijk niet wil. Tijdens de oefenmomenten is de houding van Sil in elkaar gedoken, en zegt hij zachtjes wat hij wel en niet fijn vindt. Sil geeft aan dat hij zichzelf er van bewust is dat hij toe heeft gegeven aan iets dat hij achteraf gezien niet wilde, zoals het samenwerken tijdens de weektaak, het kletsen op de gang met Jim en het plagen/pesten van Rik op uitnodiging van Jim. Dit besef is voor Sil een eerste stap, zodat hij situaties kan leren herkennen waarin hij nee wil zeggen. Tijdens de oefenmomenten zegt hij heel zachtjes nee. Wanneer iemand hem tijdens deze oefenmomenten over probeert te halen, geeft hij er vrij snel aan toe, ondanks dat de opdracht bestond uit nee blijven zeggen, wat de ander ook zegt of doet. Een volgende stap voor Sil zal zijn, om zich op het moment zelf hiervan bewust te worden, en daarna kan hij hier ook naar gaan handelen. Op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’ geeft Sil aan redelijk gelijk gebleven te zijn. Hij begon met 28 punten en eindigt hier ook mee, net als op de schaal waar de kruisjes ongeveer hetzelfde staan. In een gesprek na afloop van de activiteiten geeft hij wel aan dat hij eerst tot 10 telt, voordat hij reageert op het gedrag van anderen en dat het kaartjes dat hij in zijn broekzak heeft gehad om hem rustiger te laten reageren hem helpt, evenals het eerder naar de juf gaan. Zelfs zonder kaartje wordt hij minder snel boos nu, zegt hij zelf. Collega’s geven aan dat Sils gedrag op de speelplaats een stuk rustiger is geworden, er hebben geen conflicten meer plaatsgevonden sinds de actie met het kaartje. Zelf geeft hij aan dat hij Rik vaker vraagt om te stoppen met geluidjes en dat Rik hier regelmatig positief op reageert. Op de momenten waarop Rik niet reageert, komt Sil naar de leerkracht. In observaties tijdens de weektaak is dit ook zichtbaar. Hij spreekt zijn klasgenoten aan op storend geluid en heeft zijn werk vaker en eerder af. Hier heeft hij wel vaak een herinnering van een klasgenoot of mij als leerkracht voor nodig, uit zichzelf komt hij niet altijd tot het aanspreken van een ander. Zijn moeder geeft aan dat hij regelmatig last heeft van gedrag van een ander, en dat hij hier niet op

reageert, omdat hij dit niet durft. Zeker niet wanneer het gaat om jongens van groep 8. In de Licor-lijst zijn geen grote veranderingen zichtbaar. Tijdens de observaties van zowel de gymlessen als het speelkwartier gebruikt Sil geen fysiek geweld en valt hij niet in scheldpartijen uit, wanneer anderen iets doen dat hij niet fijn vindt. Tijdens de observaties van de oefenmomenten valt op dat hij wel aangeeft dat hij iets niet fijn vindt, maar dat hij dit vaak doet met een lach op zijn gezicht of een in elkaar gedoken houding en een zachte toon.

- ✓ Om deze reden hoort Sil niet meer in de B2-groep op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander'. Maar, zoals zowel zijn moeder als Sil aangeven reageert hij lang niet altijd op gedrag van een ander dat hij niet fijn vindt en tijdens de oefenmomenten geen assertieve houding door Sil is ingezet, concludeer ik dat hij nog niet op altijd op een adequate en assertieve manier reageert. Daarom plaats ik hem in de B1-groep. Omdat hij op het gebied van 'Nee zeggen' zich enkel bewust aan het worden is van momenten waarop hij nee zou kunnen zeggen, en dit nog niet toepast (en in oefensituaties geen assertieve manier van 'Nee zeggen' laat zien) plaats ik Sil ook op dit gebied in de B1-groep.

Tom geeft zelf aan in de schaalvraag aan dat hij anders reageert op het onterecht krijgen van de schuld. Hij geeft in een gesprek aan dat hij minder snel in tranen raakt en hij eerder zegt wat hij vindt. In observaties is dit terug te zien, bijvoorbeeld wanneer ik Tom na laat blijven wegens het continu doen van andere dingen dan zijn werk, zeker wanneer ik de klas uitben. Voorafgaand aan de activiteiten barstte hij op deze momenten in tranen uit en zei hij nauwelijks meer iets, nu blijft hij na met prikkende tranen in zijn ogen, maar komen deze niet naar buiten en vertelt hij rustig dat andere leerlingen ook dit gedrag vertoonden. Tom geeft aan dat hij echter wel minder goed reageert op gedrag van een ander. Op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' geeft Tom in de vragenlijst een stijging aan van 44 naar 52. Het is fijn dat Tom zichzelf meer bekwaam lijkt te voelen, waarbij ik in gedachten houd dat Tom sociaal wenselijke antwoorden in kan vullen, daarom is het belangrijk ook op andere manieren te kijken of deze vooruitgang zichtbaar is. In de Licor-lijst zijn geen grote verschillen zichtbaar. Tijdens de eerste activiteit geeft Tom aan dat hij verwacht dat het een rommeltje wordt wanneer leerlinge zullen reageren op gedrag van een ander. In de volgende activiteiten kan Tom nauwelijks situaties bedenken waarin je zou kunnen reageren op gedrag van een ander. Tijdens de plattegrondactiviteit trekt Tom zich huilend in een hoekje terug, wanneer anderen hem niet vragen om in hun groepje te komen zitten en aangeven dat zij door hem afgeleid worden. In de evaluatie van deze activiteit geeft Tom aan dat hij het erg moeilijk

vond om te horen waarom andere leerlingen niet bij hem wilden zitten, hij snapt het nu wel en wil zijn gedrag leren aanpassen. Tijdens de dramaoefeningen probeert Tom heel fel te reageren wanneer hier om gevraagd wordt, in reactie op gedrag van een ander, hij zwaait hierbij wild met zijn armen. Zijn rug is echter gebogen, hij staat niet stevig op de grond en zijn gezicht bevat een lach. In observaties van de weektaak is te zien dat Tom duidelijk minder vaak in tranen naar de leerkracht komt en na overleg met de leerkracht zelf een klasgenoot aanspreekt wanneer deze vervelend of storend gedrag vertoont. Hierbij is zijn houding licht gebogen en kijkt hij snel heen en weer, hij kijkt de ander niet aan.

Op het gebied van 'Nee zeggen' geeft Tom in de schaalvraag aan dat hij vaker nee zegt. In de vragenlijst laat Tom een lichte vooruitgang zien op het gebied van 'Nee zeggen'. Tijdens de eerste activiteit geeft Tom aan dat hij verwacht dat het een rommeltje wordt, wanneer leerlingen 'Nee zeggen', in volgende situaties weet hij geen voorbeelden van wanneer en hoe je nee zou kunnen zeggen. Tom speelt tijdens de dramaoefeningen zeer duidelijk hoe hij geen nee durft te zeggen, wanneer hij speelt dat hij wel nee zegt, zwaait hij wild met zijn armen en beweegt hij zijn hoofd onrustig.

- ✓ Voor Tom is het belangrijk dat hij zijn houding anders neer gaat zetten, waarbij vooral een rechte rug belangrijk is in zowel 'Nee zeggen' als 'Reageren op gedrag van een ander'. Ook is het nodig dat hij leert om zonder hulp van de leerkracht een leerling aan te spreken op zijn gedrag en aan te geven wat hij wil. Daarom plaats ik Tom op beide vaardigheden in B-1.

In de schaalvraag geeft Pam aan dat ze vaker en positiever reageert op gedrag van een ander, een korte tijd na het voorval. Hierbij geeft ze aan dat ze geleerd heeft eerst tot 10 te tellen, zodat ze minder boos is en rustiger kan reageren. In de vragenlijst is deze vooruitgang nauwelijks terug te zien, van 43 naar 44. In de observaties tijdens de weektaak is te zien dat Pam andere leerlingen een tijdje na het voorval op een rustige manier aanspreekt, soms in overleg met de leerkracht. Ze gebruikt hierbij positieve taal. Zo geeft ze aan Rik aan dat ze het niet fijn vond dat hij haar tijdens het buitenspelen achterna zat, vertelt ze Sil dat ze graag door wil werken en het fijn vindt dat hij vandaag op een andere manier aan het werk gaat dan gister toen hij met Jim zat te kletsen en vraagt ze aan mij hoe ze het beste tegen Jop kan zeggen dat ze het niet leuk vond hoe hij tijdens de gymles deed. Ook direct na het gedrag van een ander reageert Pam sneller en effectiever. Zo spreekt ze Sil aan met de vraag of hij stiller wil zijn, waarop Sil direct reageert door stil te worden, vertelt ze Rik dat last heeft van zijn getik en zegt ze tegen Jim dat hij moet stoppen om Sil af te leiden zodat iedereen weer in rust verder

kan werken. Wanneer ze hoort dat Bo niet bij Rik wil zitten, met als argument dat ze alleen bij gr 8 leerlingen wil, spreekt ze Bo hierop aan en zegt ze dat Jip dan ook geen groepsgenootje mag en kan worden.

Op ‘Nee zeggen’ is een achteruitgang zichtbaar wanneer we kijken naar de schaalvraag van Pam. Ze geeft zelf aan dat ze niet weet hoe dit komt. In de vragenlijst scoort ze zelf eerst 12, en later 14, dus een lichte stijging. Tijdens de eerste activiteit geeft Pam duidelijk aan dat ze het niet ziet zitten wanneer leerlingen nee gaan zeggen. Later komt ze hier op terug, mits er op een fijne manier nee gezegd wordt. Tijdens de plattegrondactiviteit geeft Pam duidelijk, rustig en voorzien van redenen aan Rik aan dat ze niet bij hem in het groepje wil, vanwege zijn gedrag. Wel wil ze hem een kans geven. Tijdens de dramaoefeningen kan Pam duidelijk laten zien hoe je je kunt gedragen wanneer je geen nee durft te zeggen, waarbij zijn vooral haar houding na een aantal activiteiten heeft aangepast, van een gebogen rug en een zachte toon, naar een stevige houding met rechte rug, waarbij ze nog wel zachtjes praat. Vooral tijdens de schaal oefening verandert Pam haar houding bij het zetten van de stappen, op een goede manier. Tijdens de verschillende observaties hebben zich geen situaties voor gedaan, waar Pam direct op vervelend gedrag van medeleerlingen heeft gereageerd, behalve wanneer zij storende geluiden maakten. Op deze storende geluiden reageert ze effectief.

- ✓ Uitgaande van de informatie die ik heb, kan ik haar op beide gebieden in de A-groep plaatsen. Omdat Pam zelf aangeeft minder vaak nee te zeggen, en dit als leerpunt ziet omdat zij naar haar idee nog steeds dingen doet die ze eigenlijk niet wil, plaats ik haar op het gebied van ‘Nee zeggen’ nogmaals in de B1-groep. Op het gebied van ‘Reageren op gedrag van een ander’, plaats ik haar wel in de A-groep.

Sam vindt het moeilijk om op de schaalvraag antwoord te geven. Hij durft niet te kiezen en zijn kruisjes te zetten. Hij vindt het ook erg moeilijk om aan te geven of hij vooruit is gegaan of niet. De vragenlijst geeft geen grote verschillen (39 op ‘Reageren’, vs. 42 in het begin en 15 op ‘Nee zeggen’ vs. 16 in het begin). In de Licor-lijst zijn geen grote relevante veranderingen zichtbaar, hij is iets vooruitgegaan op onderdeel 7 en 8. Gedurende het onderzoek laat Sam tijdens observaties zien dat hij goed in staat is om te ‘Reageren op gedrag van een ander’ waar hij last van heeft. Hij vraagt een aantal keren of een ander wil stoppen met geluid maken, met positief effect. Tijdens de activiteiten geeft hij verschillende voorbeelden op papier van situaties waarin je mag reageren op gedrag van een ander. Tijdens de plattegrondactiviteit geeft Sam aan dat hij niet bij teveel jongens wil, verder houdt hij zich afzijdig. In de dramaoefeningen laat Sam geen opvallend gedrag zien.

- ✓ Hij past nog steeds voor beide vaardigheden in groep A.

Jim geeft in de schaalvraag aan dat hij op alle vaardigheden vooruit is gegaan. Vooral op het gebied van ‘Nee zeggen’ voelt hij zich zekerder, geeft hij aan. Hij let er meer op dat hij nee mag zeggen en doet dit dan ook. Bij het afspreken heeft hij geleerd dat hij eerlijk aan mag geven wat hij wil. Het is mooi om te lezen dat Jim zich hierin gegroeid voelt. In de observaties valt dit niet op, omdat voorafgaand aan het onderzoek voor leerkracht en ouders dit beeld al zichtbaar leek. Ook in de vragenlijst gaf Jim zelf al aan dat hij voldoende nee zei. Jim had zelf als leerdoel gesteld: tot 10 tellen in direct reageren. Hij kan in het gesprek niet meer uitleggen waarom hij hiervoor had gekozen. Wellicht bedoelde hij tot 10 tellen voordat hij ja of nee zegt met afspreken. Hierin is hij naar eigen zeggen gegroeid. Tijdens de dramaoefeningen vindt hij het moeilijk wanneer Fyn door blijft gaan met storend gedrag. In eerste instantie zegt hij duidelijk nee, wanneer het geen effect heeft, kijkt hij om zich heen en blijft hij het op dezelfde manier proberen. In de observaties van de weektaak en het buiten spelen lijkt Jim dezelfde vaardigheden toe te passen als voor de ingezette interacties, hoewel hij wel iets vaker hoorbaar is in het aanspreken van andere leerlingen op hun gedrag.

- ✓ Hij past nog steeds in groep A.

Els geeft op de schaalvraag aan dat er niks is veranderd. In de vragenlijsten is een achteruitgang zichtbaar, op het gebied van ‘Reageren op gedrag van en ander’ geeft Els aan dat ze nu 19 scoort, in plaats van 24 daarvoor. In observaties is geen directe verandering zichtbaar, Els zegt nauwelijks dat ze last heeft van gedrag van een ander, hoewel ze dit aan zowel ouders als mij in individuele gesprekken soms wel aangeeft. De enige verandering die zichtbaar is, is dat ze vaker samen met Pam naar de leerkracht komt, om te vertellen dat een klasgenoot iets doet dat zij niet fijn vindt, zoals Jim en Sil die zitten te storen, Fyn die negatief reageert op Rik.

Op het gebied van ‘Nee zeggen’ is zij in de vragenlijst van 10 naar 9 gegaan. Tijdens de oefenmomenten en activiteiten houdt Els zich afzijdig. Ze durft erg weinig en praat bijna continu zachtjes. Wanneer we oefenen met ‘Nee zeggen’, doet ze een poging om harder nee te zeggen, hierbij is haar rug gebogen, schouders naar voren.

- ✓ Omdat Els in al haar opmerkingen en gedrag, niet alleen gerelateerd aan ‘Nee zeggen’ en ‘Reageren’, opvalt, starten we vervolgonderzoek. Wellicht is er meer aan de hand, waarbij we denken aan problemen voortkomend uit haar zelfbeeld. Dit heeft meer prioriteit dan het opkomen voor zichzelf, zeker omdat ze regelmatig aangeeft dat ze niks waard is en dat alles stom is. Ze blijft dus in de B1-groep op beide vaardigheden.

Fyn geeft op de schaalvraag aan dat ze heel erg vooruit is gegaan. Dit op het gebied van zowel 'Nee zeggen als je iets niet wilt', als 'Reageren op gedrag van een ander'. Ze is zelf aardiger naar andere leerlingen, vindt ze zelf. In de vragenlijst geeft ze deze groei ook aan. Van 46 naar 52 op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' en van 16 naar 18 op het gebied van 'Nee zeggen'. In de Licor-lijst valt op dat ze op punt 7 enorm gegroeid is (van 44% naar 92%), waarbij vooral verschil zit in haar houding die flexibeler is geworden, minder negatieve reacties naar anderen en minder paniek in haar reacties naar anderen. In de observaties valt op dat Fyn minder fel reageert naar haar klasgenoten, hoewel ze dit nog wel vaak moeilijk vindt. Ze geeft aan dat haar klasgenoten vaak niet reageren op haar poging om hen aan te spreken. In observaties wordt duidelijk dat Fyn de ander vaak niet concreet aanspreekt en meestal op een zeurende negatieve manier, die voor anderen als veroordelend overkomt (zoals de leerlingen aangeven). Zoals haar reactie op Rik, die telkens storende geluiden maakt: 'Rik, hou nou eindelijk eens op, je bent al de hele tijd bezig, kappen nou!' en haar reactie op het gedrag van Sil: 'Juf, hij blijft maar doorkletsen en storende geluiden maken, zo kan ik nooooooooit werken!' (terwijl zij Sil nog niet eerder heeft aangesproken) en haar gezucht en gesteun als reactie op het geklets van Jop en Pim. Hoe meer tijd er verstrijkt na de laatste activiteit, hoe meer Fyn terugvalt in haar negatieve en felle gedrag als reactie op gedrag van een ander.

Ze vindt het moeilijk om in te zien dat je nee kunt zeggen op een manier, die voor de ander goed overkomt. Voor haar gevoel kan dit alleen wanneer je tegemoet komt aan de wens van de ander en dus ja zegt. Fyn weet wat ze in haar houding zou moeten veranderen en geeft aan andere leerlingen aan hoe belangrijk het is om rustig te reageren. Ze past dit echter zelf niet toe. Wel noemt ze in haar vraag een reden, zodat de ander eventueel snapt waarom ze iets wil bereiken.

- ✓ Er is wel een vooruitgang te zien, het zou echter fijn zijn wanneer ze zich verder ontwikkelt in het minder fel reageren. Daarom plaats ik haar op het gebied van 'Reageren op gedrag van een ander' nogmaals in de B2-groep. Op het gebied van 'Nee zeggen' blijft ze in de A-groep, mede door haar duidelijke inbreng tijdens de activiteiten en het helder aangeven wat ze wel en niet wil, onder andere tijdens de plattegrond activiteit.

Jip neem ik niet mee in de evaluatie van de lessen. Wel wil ik benoemen wat hij zelf heeft ervaren tijdens deze lessen. Hij heeft het gevoel dat hij vaker op een later moment aangeeft wat hij van het gedrag van een ander vindt. Tijdens de activiteiten geeft Jip regelmatig aan

hoe je kunt zeggen dat je gedrag hebt van een ander. Hij past dit ook tijdens het gewone lesprogramma toe. Jip geeft tijdens de activiteiten regelmatig een tip aan een klasgenoot. Tijdens de dramaoefeningen vindt Jip het moeilijk om op een felle manier te spelen dat hij nee zegt of een ander aanspreekt.

21. Ingevulde overzichtslijst leerlijn 'Opkomen voor Jezelf'

	'Reageren op gedrag van een ander'														'Nee zeggen als je iets niet wilt'			
	1	6	8	10	15	16	21	22	23	26	27	32	33		4	14	17	25
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Maaht aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)	Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Geeft de ander stoptek en als die iets doet wat hij niet leuk vindt*	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder taboed)	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt **	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt ***	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen ****	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt		Zegt nee als hij iets niet wil	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten
Lee	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐		☐	☐	☐	☐
Kim	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐		☐	☐	☐	☐
Jos	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐		☒	☒	☐	☐
Nik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☒	☐
Pim	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Lyn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐
Ank	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐
Tim	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☐		☒	☐	☐	☐
Jan	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☐	☐	☐	☐
Jop	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☒		☒	☒	☐	☐
Rob	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐		☒	☒	☒	☐
Do	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐		☒	☒	☒	☐
Ans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒		☒	☐	☒	☐
Bo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☒		☒	☐	☒	☐
Rik	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☐		☐	☒	☒	☐
Sil	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Tom	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☐	☒	☒	☐
Pam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐		☐	☒	☒	☐
Sam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐
Jim	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐
Els	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒		☒	☒	☒	☐
Fyn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☒	☐		☐	☐	☐	☐
B1	3	3	2	6	8	7	6	5	13	16	5	7	5		10	9	11	0
B2			4	1	3		2	4	1		2	6	3					
TOTAAL	3	3	6	7	11	7	8	9	14	16	7	13	8		10	9	11	0

22. Ingevulde overzichtslijst leerlijn ‘Opkomen voor Jezelf’ naar aanleiding van de vragenlijst van de leerlingen

	‘Reageren op gedrag van een ander’														‘Nee zeggen als je iets niet wilt’			
	1	6	8	10	15	16	21	22	23	26	27	32	33		4	14	17	25
	Loopt weg wanneer ander onaardig doet	Maakt aan leerkracht duidelijk dat ander onaardig doet	Komt op voor zichzelf bij ongewenste aanraking/uiting (dmv weglopen, nee zeggen)	Vertelt het als hij wordt overgeslagen of als iets dat beloofd is vergeten wordt	Geeft de ander stopteken als die iets doet wat hij niet leuk vindt*	vertelt de ander als diegene iets heeft gedaan dat hij niet aardig vindt (eerder roebouwen)	Spreekt een medeleerling er op aan als deze zich niet aan de afspraken houdt **	Komt voor zichzelf op als hij onterecht wordt beschuldigd	Vertelt wat hij voelt als een ander onaardig doet of hem ten onrechte beschuldigt ***	Vertelt een vriend(in) wat hij wel en niet fijn vindt in de vriendschap	Zegt op adequate manier tegen volwassene dat hij aan de beurt is	Komt voor zichzelf op bij ongewenste aanrakingen/uitingen door dit te zeggen ****	Spreekt een volwassene er op een adequate manier aan als deze zich niet aan de afspraken houdt		Zegt nee als hij iets niet wil	Zegt nee tegen onredelijk verzoek	Blijft bij eigen mening wanneer hij gezegd heeft dat hij iets niet wil	Zegt het als hij op dat moment niet over zijn gevoelens wil praten
Lee	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒
Kim	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒
Jos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Nik	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pim	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lyn	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ank	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tim	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jan	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒
Jop	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒
Rob	☐	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐
Do	☒	☐	☒	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ans	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bo	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☒	☐
															☒	☐	☒	☐
Rik	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☒
Sil	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Tom	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐	☒
Pam	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☒
Sam	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☒
Jim	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☒
Els	☐	☒	☐	☒	☒	☒	☒	☐	☒	☒	☒	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☒
Fyn	☒	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
TOTAAL	12	12	5	4	7	14	11	3	8	13	11	5	11		4	4	9	11

23. Aanbevelingen bijstelling activiteiten

	Aanbeveling	
Activiteit 1	Vooraf 'gewenst gedrag in de kring' bespreken / herhalen Gesprek kort houden (max 30 minuten!) Goed om kinderen mogelijkheid te geven om te schrijven Goede keuze om omgaan met jezelf volledig te laten benoemen (en nog niet zelf een keuze te maken) Noem concrete situaties en voorbeelden bij dingen die kinderen noemen (omgaan met jezelf) Kort schetsen hoe de situatie nu is (welke dingen gaan goed, welke dingen gaan minder goed), al snel individueel laten opschrijven Gewenste situatie pas in gesprek 2 aan de orde stellen, zodat eerst duidelijk is wat kinderen als problemen ervaren Nog geen aandachtspunt kiezen	Zodat duidelijk is welk gedrag wenselijk is (BAG) Betrokkenheid neemt snel af Kinderen kunnen zo eerst zelf nadenken. Bewustwording voor kinderen dat het mag en kan, daarnaast betrokkenheid verhogend (kinderen mogen zelf mee kiezen) Hierdoor geeft het direct inhoud Om negatief gedrag in de groep te voorkomen snel zelf opschrijven. Daarnaast help je zo kinderen om eerst zelf na te denken. Om gesprek kort te houden en gewenste situatie te kunnen richten op concrete aspecten, i.p.v. totaal omgaan met jezelf Ook al lijkt het duidelijk waarop de klas wil veranderen, nog niet definitief afspreken, zodat ook gebruik gemaakt kan worden van de dingen die opgeschreven zijn door de leerlingen die hun mening niet hebben gegeven. Hierdoor is ook een bijstelling te doen, naar aanleiding van de observaties en andere informatie.
Activiteit 2	Maximaal 30 minuten Vooraf afspraken bespreken Vanuit voorgaand gesprek (en eerdere lijsten) een samenvatting geven en aandachtspunten stellen, Minimaal 2 om overzicht te houden. (Goed om dit meteen concreet te maken) Kort aantal voorbeelden noemen en laten benoemen, zodat de leerpunten duidelijk zijn Schaallijn introduceren en met 1 of 2 concrete situaties duidelijk maken wat de lijn inhoudt	Betrokkenheid! BAG Om zo concreet mogelijk te kunnen gaan werken en zoveel mogelijk overlap te krijgen, zodat kinderen samen aan zelfde kunnen werken, groepsvorming Helder beeld schetsen Om direct kinderen duidelijk te maken dat je op veel verschillende

	(schaallijn al direct in punt maken) Gewenste situatie moet heel helder zijn, welk gedrag dit is, en hoe er op elkaar gereageerd wordt. Eventueel nog meerdere voorbeelden bespreken.	manieren kunt opkomen voor jezelf en dat het verschillende effecten heeft. Om te voorkomen dat kinderen het negatief zien (veel kinderen komen niet voor zichzelf op, omdat ze denken dat het een negatieve invloed heeft op de sfeer, dit beeld moet weggenomen worden).
Activiteit 3	Maximaal 45 minuten (waarin veel afwisseling is in groepjes, klassikaal bespreken, voordoen) Goed om in kleine groepjes te laten bespreken van situaties (ook al is dit een herhaling) Meteen voorbeelden geven van de inschaling in gedrag, hoeft niet bij alle voorbeelden! Daarna zelf laten inschalen (Maximaal 2 lijnen) Goed om dit per aandachtspunt te doen (en niet eerst alles laten benoemen) Goed om kinderen zelf een stap vooruit te laten bedenken Mogelijkheid geven tot uitwisselen is goed	Betrokkenheid en concentratieboog (kan langer door vele afwisseling) Iedereen komt zo aan bod, als leerkracht kun je tijdens activiteit al wat sturen. Herhaling geeft mogelijkheid om er weer aan te denken. Het hoeft niet telkens nieuw te zijn. Kinderen ervaren zo dat er heel veel situaties zijn, waarin ze voor zichzelf op mogen komen. Zodat het voor kinderen makkelijker wordt om zelf in te schalen. Daarnaast geeft dit al instructie, aantal kinderen ziet een voorbeeld en kan dit zelf proberen toe te passen, zeker de groep die maar een klein steuntje nodig heeft. De kinderen kunnen zich meer inleven en denken in de genoemde situaties. Betrokkenheid, ze willen zelf vooruit Kinderen horen dat anderen ook ergens in willen leren, voelen zich gesteund. Daarnaast leren ze van elkaar. En kunnen ze elkaar helpen, weten ze waarom er gedragsveranderingen kunnen komen.

	Opdracht voor komende les meer aandacht geven, de kinderen bewust laten zoeken naar uitzonderingen!	Er komt veel op de kinderen af, velen vergeten zoiets, dus door het te herinneren blijft het meer leven bij de kinderen.
Activiteit 4	Goed om terug te koppelen, hierbij schaal aan alle kinderen geven Alleen bespreken uitzonderingen, deze laten spelen Aanvullen situaties was goed Alle genoemde voorbeelden een vaste plaats geven in de klas, die steeds verder aangevuld kan worden Situaties uit laten spelen is een goede keuze Kinderen die geen eerste stap weten, helpen in formuleren! Of later op papier, of met een klasgenoot?	Herhaling is belangrijk Om te laten zien dat kinderen vaak al dingen wel goed doen, die ze kunnen uitbreiden. Daarnaast voorbeeld voor klasgenoten. En benadrukken van positieve effecten, zodat meer kinderen dit gedrag kunnen gaan inzetten. Om nog meer aan te laten sluiten op belevingswereld en de context te verhelderen. Daarnaast om duidelijk te maken dat sommige situaties om een andere reactie vragen (nee zeggen bij samenwerken of nee zeggen op meegaan met een vreemde) BAG Afwisseling in werkvorm, wederom voorbeelden van gedrag en inschaling, Kort instructiemoment Nu blijven er kinderen die niet weten hoe ze verder moeten, dat is jammer!
	Overzicht maken van eerste stappen, als geheugensteuntje voor de leerkracht, geef deze ook een zichtbare plaats in de klas	Hierdoor is het makkelijker complimenten te geven aan leerlingen. Kinderen kunnen zichzelf en elkaar hieraan herinneren.
Activiteit 5	Goede praktijksituatie	Kinderen zien nu het belang in praktijk. Daarnaast worden ze zich hierdoor bewust van hun eigen

	In de ochtend een plaats geven, in plaats van einde van de dag	gedrag. Leerkracht ziet mogelijke gewenste effecten van de lessen. Duidelijke leerpunten ontstaan. Zo kan er later op de dag nog aandacht aan besteed worden en hoeven kinderen er niet wakker van te liggen
Activiteit 6	Goed activiteit om proces nu duidelijk te bespreken, Goed om samen te bespreken wat wel en niet gewerkt heeft	Hierdoor gaan kinderen bewuster de activiteit in, en zien ze dat ze hierin hun gewenste vaardigheden mogen oefenen. Meteen tips toepassen van elkaar, zodat deze in een minder kunstmatige situatie geoefend kan worden. Zodat de verschillende vaardigheden nog meer beklijken.
Activiteit 7	Goede activiteit, eventueel vaker herhalen, in week erna, paar minuutjes	Veel betrokkenheid bij kinderen. Alle kinderen oefenen in redelijk veilige situatie de nieuwe vaardigheden. Door kort te evalueren worden kinderen zich nog meer bewust van de verschillende houdingen en vaardigheden. Kinderen beoordelen deze activiteit als zeer leuk en leerzaam.
Activiteit 8 + 9	Activiteit 8 en 9 samenvoegen, eventueel 2x dezelfde activiteit doen. Goed om ook zonder geluid te spelen	Activiteit 8 geeft veel onrust en is niet duidelijk genoeg. Het is een goede bewustwording wanneer de kinderen zich over de lijn verplaatsen, en alle stapjes van gedrag en houding ervaren. Zodat de kinderen echt moeten letten op hun houding. Door kinderen wordt deze activiteit als zeer zinvol en leuk beoordeeld.
Activiteit 10	Goed om te evalueren	

24. Valentijnsactiviteit

Op 14 februari hebben we in groep 7/8 een activiteit in het teken van Valentijnsdag gehouden. Alle leerlingen hebben 22 gekleurde stroken gekregen. Op iedere strook hebben zij voor een klasgenoot iets aardigs opgeschreven, iets wat ze fijn vinden aan de ander, wat ze waarderen in de ander.

Voordat de leerlingen aan de slag zijn gegaan, hebben we eerst stil gestaan bij mogelijke teksten die opgeschreven kunnen worden, zoals:

- Ik vind het fijn dat je me tijdens begrijpend lezen helpt.
- Ik waardeer het dat je altijd zo positief bent in de klas.
- Je humor maakt het gezellig in de klas, dat vind ik fijn.
- Wat fijn dat je zo vaak met me speelt.

Hierbij werd de tip gegeven:

Start met 'Ik vind het fijn dat je...' of 'Ik waardeer het dat je...' 'Wat ik aan jou waardeer is...'.

Vervolgens zijn alle leerlingen aan de slag gegaan. Op het moment dat alle stroken klaar waren hebben de leerlingen deze aan de leerlingen gegeven voor wie zij waren en hier een bloem /zon van gelegd en zijn deze aan elkaar geniet, zodat ze alle waarderingen van hun klasgenoten in een bloem/zon bij elkaar hebben en mee naar huis kunnen nemen.