

Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet.



Naam:	Gemma Brok
PCN:	238177
Studentnummer:	2629704
E-mail:	g.brok@student.fontys.nl
Lesplaats:	Tilburg (deeltijd)
Studiebegeleiders:	F. Smulders en A. Ansems
Toets 4 :	PGO
Schooljaar:	2015-2016

Inhoud

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 :Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 Context.....	5
1.2 Aanleiding.	5
1.3 Probleemstelling.....	7
1.4 Motivatie.....	7
1.5 Doel.....	8
Hoofdstuk 2 : Theoretisch kader	8
2.1 Het signaleren van sociaal initiatief.....	9
2.2 Het belang van sociaal initiatief.	9
2.3 Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen?	10
2.4 Oorzaken voor een gebrek aan sociaal initiatief.	12
2.5 Krachtgericht coachen.....	15
2.6 De oplossingsgerichte gespreksvoering.	15
2.7 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	16
Hoofdstuk 3 : Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Onderzoeksparadigma.	16
3.2. Typering van het onderzoek.	16
3.3 Respondenten en betrokkenen.....	17
3.3.1 Respondenten.	17
3.3.2. Betrokkenen.	17
3.4 Onderzoeksgroep.....	18
3.5 Onderzoeksmethoden.	19
3.5.1 Vragenlijsten.....	19
3.5.2 Kinderkwaliteitenspel.....	19
3.5.3 Zelfbeeldschaal.	20
3.6 Kwaliteit.....	21
3.7 Ethiek.	21
Hoofdstuk 4 : data-analyse en resultaten	22
4.1 Welke leerlingen behoren tot de onderzoeksgroep?	22
4.2 Welke leerkrachtvaardigheden heb ik nodig om het sociaal initiatief te vergroten ?.....	23
4.3 Hoe kan ik de leerlingen bewust maken van hun kwaliteiten?	24
4.4 Wat is het effect van mijn oplossingsgerichte gespreksvoering?.....	28
4.5 Start- en eindmeting ZIEN (Driestar Educatief, 2012).	30

Hoofdstuk 5 : conclusies, discussie en aanbevelingen	32
5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen.....	32
5.1.1 Welke leerkrachtvaardigheden heb ik nodig om het sociaal initiatief te vergroten?	32
5.1.2 Hoe kan ik de leerlingen bewust maken van hun kwaliteiten?.....	34
5.1.3 Wat is het effect van mijn oplossingsgerichte gespreksvoering?.....	36
5.2. Algemene conclusie	37
5.3 Discussie	39
5.4 Aanbevelingen.....	40
Nawoord	41
Literatuurlijst	42
Bijlage 1.	45
Bijlage 2.	46
Bijlage 3.	47
Bijlage 4.	50
Bijlage 5	51
Bijlage 6	53
Bijlage 6a	54
Bijlage 7	55
Bijlage 8	56
Bijlage 9	58
Bijlage 10	60
Bijlage 11: Feedbackformulieren van collega's op presentatie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Feedback	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Verwerkingsopdracht SEO 3	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Literatuurlijst:	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Feedback	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Verwerkingsopdracht BOGC 2	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Literatuurlijst:	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Feedback	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Samenvatting.

Voor U ligt het verslag van het praktijkgericht onderzoek dat uitgevoerd is in groep drie van een basisschool. Dit onderzoek richt zich op het vergroten van sociale vaardigheden, met name het sociaal initiatief, bij zes leerlingen die internaliserend gedrag vertonen. Door deze leerlingen te signaleren en vervolgens te begeleiden bij het tonen van sociaal initiatief wordt er binnen dit onderzoek voor gezorgd dat ook leerlingen die internaliserend gedrag vertonen “gezien” worden door de leerkracht en de klasgenoten.

In dit onderzoek wordt antwoord gezocht op de vraag : *Hoe kan ik het sociaal initiatief bij de leerlingen van groep 3 met internaliserend gedrag vergroten door ze op een oplossingsgerichte manier gebruik te laten maken van hun kwaliteiten ?*

Om een antwoord te vinden op deze vraag is gekeken welke leerkrachtstijl de leerlingen de mogelijkheid biedt om initiatief te vertonen. Vervolgens zijn werkvormen toegepast om de leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten. Binnen de oplossingsgerichte gespreksvoering, die tot slot gevoerd is, zouden deze kwaliteiten gebruikt kunnen worden als krachtbronnen om het sociaal initiatief te vergroten.

De bevindingen van dit onderzoek zijn dat een inlevende, ondersteunende leerkrachtstijl leerlingen in staat stelt initiatief te vertonen, mits er geen exces is voor wat betreft deze stijl. Daardoor zou een afwachtende houding bij leerlingen kunnen ontstaan. Daarnaast is gebleken dat door leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten en ze die kwaliteiten oplossingsgericht te laten gebruiken het sociaal initiatief toeneemt.

Hoofdstuk 1 :Aanleiding en probleemstelling.

Context.

Vanaf 1985 ben ik werkzaam als leerkracht op een basisschool in Haaren, een dorp in Noord-Brabant. In deze periode heb ik leerlingen van groep één tot en met zes les mogen geven. Momenteel geef ik, samen met mijn duo-collega, les aan groep drie.

De missie van de school waar ik werkzaam ben luidt :

Krachtig onderwijs maken we samen. Krachtig onderwijs staat op deze school voor kwaliteit en voor de 8 krachten welke de basis vormen voor de sociaal emotionele ontwikkeling. Dit wordt gerealiseerd door samen met kinderen en ouders af te stemmen op wat een kind nodig heeft om tot optimale ontwikkeling te komen (van Oirschot & van Striip. 2015).

Uit het feit dat in deze missie verwezen wordt naar de kracht van 8 (stichting de kracht van 8, 2005), de methode voor sociaal emotioneel leren waarmee gewerkt wordt, blijkt dat er op deze school een groot belang wordt gehecht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dat belang wordt door mij onderschreven, omdat ik ervan overtuigd ben dat een goede sociaal-emotionele ontwikkeling ervoor zorgt dat leerlingen 'lekker in hun vel' zitten en optimaal zullen presteren.

Naast een methode voor sociaal emotioneel leren wordt gebruik gemaakt van het pedagogisch expertsysteem ZIEN (Driestar Educatief, 2012) om de sociaal emotionele ontwikkeling te volgen. Daarvoor worden door ZIEN (Driestar Educatief, 2012) zeven "graadmeters" gehanteerd. Twee om de emotionele ontwikkeling in beeld te brengen en vijf voor de sociale ontwikkeling. Op basis van observaties en het beeld dat de screening van de sociaal emotionele ontwikkeling laat zien, wordt door de leerkracht, in samenwerking met de intern begeleider, bepaald of een leerling of de gehele groep extra ondersteuning behoeft en op welk gebied.

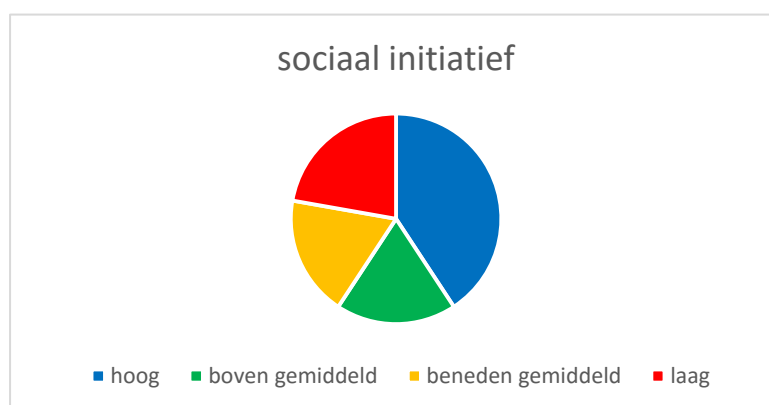
1.2 Aanleiding.

Dit onderzoek vindt plaats in groep drie. Deze groep bestaat uit achtentwintig leerlingen die afkomstig zijn uit verschillende groepen twee. Vanuit de visie van de school worden in de onderbouw kleine groepen geformeerd om een stevige basis, zowel op didactisch als sociaal-emotioneel gebied te realiseren. Uit Zweeds onderzoek (Fredriksson, Öckert & Oosterbeek, 2013) blijkt, dat een kleine groep zou leiden tot betere sociale vaardigheden tijdens de schoolperiode.

Vanwege een teruglopend leerlingaantal is de schoolorganisatie echter gedwongen, vanuit financieel oogpunt, dit jaar een groep drie van achtentwintig leerlingen te formeren. Uit het onderzoek van Hattie (2009, in Bellens & Fraine, 2012) blijkt, dat het effect van klasgrootte voornamelijk samenhangt met de manier waarop het leerproces wordt ingericht en de mate waarin de leerkracht aanpassingen maakt in zijn leerkrachtactiviteiten en -stijl.

De grote groep is een feit, daar kan niets aan veranderd worden. Dit betekent voor mij als leerkracht dat ik mijn houding af zal moeten stemmen op een grote groep door elke leerling de gelegenheid te geven zich te laten horen en zien, zodat hij zijn sociale vaardigheden kan vergroten.

Bij de screening van de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt geconstateerd dat elf van de achtentwintig leerlingen beneden gemiddeld scoren op het vertonen van sociaal initiatief. Volgens van der Ploeg (2011) behoort onder andere het participeren in en initiatief nemen tot sociale interacties tot de kern van de sociale ontwikkeling.



Ouders en leerlingen onderschrijven het belang van het met elkaar in contact komen. Dat blijkt als tijdens het kennismakingsgesprek wordt aangegeven dat groep drie gezien wordt als een kans. Een kans om andere kinderen te leren

kennen en daardoor nieuwe vriendschappen te ontwikkelen. Die kans wil ik graag benutten, door het sociaal initiatief te stimuleren, met name van de leerlingen die beneden gemiddeld of laag scoren bij de screening van ZIEN (Driestar Educatief, 2012). Bij die kinderen kan er immers sprake zijn van een hulpvraag. Het kan echter ook zo zijn dat de ontwikkeling van het sociaal initiatief wat trager op gang komt. Elk kind is uniek en ontwikkelt zich in zijn eigen tempo en op zijn eigen manier.

1.3 Probleemstelling.

Ik vraag me af hoe ik in de grote groep drie leerlingen kan begeleiden in het nemen van sociaal initiatief en daarbij rekening houden met de eigenheid van ieder kind. Als leerkracht heb je de taak elke leerling de aandacht te geven die hij of zij nodig heeft. Dit is voor mij een uitdaging in deze groep met achtentwintig leerlingen, die een grote diversiteit vertonen. Er zitten kinderen in de groep die door hun naar buiten gerichte gedrag de aandacht van de leerkracht als het ware opeisen. Daarnaast zijn er kinderen met gedrag dat meer naar binnen gericht is. Zij laten zich niet zien of horen, nemen weinig sociaal initiatief en staan in de schaduw van de kinderen die veel aandacht opeisen (de Jong, 2009). Een grote groep heeft invloed op de interacties tussen leerlingen onderling en de interacties tussen leerling en leerkracht (Bellens & Fraine, 2012). Doordat de aandacht verdeeld moet worden over een groot aantal leerlingen is het gemakkelijker om aan de aandacht van de medeleerlingen of de leerkracht te ontsnappen.

In dit onderzoek wordt de focus gelegd op de leerlingen die weinig sociaal initiatief vertonen, zodat ook zij “in beeld” komen.

In samenwerking met mijn duo-collega, de intern begeleider, de directeur van onderwijs, de ouders en vooral de leerlingen ga ik onderzoeken hoe de leerlingen begeleid kunnen worden bij het nemen van sociaal initiatief.

1.4 Motivatie.

Gedurende mijn basisschoolperiode was ik een leerling die stilletjes was en zich niet liet horen. Tegenwoordig denk ik vaak: “Had mij maar uitgedaagd om me

te laten horen". Vanuit dit verleden vind ik een grote motivatie om leerlingen te horen en te zien.

In mijn POP beschrijf ik beter te willen gaan kijken naar gedrag van kinderen en mijn handelen wil afstemmen op het geobserveerde gedrag (Brok, 2014). Daardoor kan ik als professional tegemoet komen aan de ondersteuningsbehoeften van de kinderen. Mijn streven is de leerlingen vaardigheden aan te leren, die ze nodig hebben om te slagen in de toekomstige maatschappij. Eén van die vaardigheden is naar mijn mening sociaal initiatief nemen. Door contact te maken met een ander kan je aan die ander laten weten wat je behoeftes zijn, wat je denkt en voelt.

1.5 Doel

In het ondersteuningsprofiel van de basisschool waar het onderzoek uitgevoerd gaat worden, wordt aangegeven dat de ambitie aanwezig is om meer grip te krijgen op leerlingen met naar binnen gericht gedrag. Met dit onderzoek wil ik die ambitie vorm gaan geven bij de leerlingen van groep drie die weinig sociaal initiatief vertonen. Door aan te sluiten bij de mogelijkheden en ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen kan het onderwijs nog passender ingericht worden (Schuhman, 2009).

Wat dit onderzoek voor mij moet opleveren is dat duidelijk wordt of er aanpassingen nodig zijn voor wat betreft de leerkrachtstijl om het sociaal initiatief te faciliteren. Daarnaast wil ik de leerlingen uit groep drie die weinig sociaal initiatief vertonen bewust maken van hun kwaliteiten, zodat ze die kwaliteiten gaan gebruiken om hun sociaal initiatief te vergroten.

Hoofdstuk 2 : Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt theoretisch onderbouwd welke factoren van belang zijn voor het tonen van sociaal initiatief, zodat de interventies daar op afgestemd kunnen worden. Om dit te bewerkstelligen wordt gekeken naar de leerling , de

leerkracht, de klasgenoten en de omgeving. Door me te verdiepen in de theorie met betrekking tot sociaal initiatief zullen de onderzoeksvraag en de deelvragen geformuleerd kunnen worden.

2.1 Het signaleren van sociaal initiatief.

Leerlingen met een gebrek aan sociaal initiatief hebben hun gedrag geïnternaliseerd (Jeninga, 2009, van Lieshout, 2009, Sipman, 2014). Geïnternaliseerd gedrag is moeilijk waarneembaar, omdat de omgeving er niet direct last van heeft (de Jong, 2009, Roorda, Koomen, Spilt, Thijs & Oort, 2014). Volgens Van Overveld (2015) vertoont ongeveer 10 % van de leerlingen dit gedrag.

Om leerlingen die geïnternaliseerd gedrag vertonen in beeld te krijgen kan een leerlingvolgsysteem gebruikt worden (Broer, Haverhals, Bruin, 2012). Dit wordt ingevuld op basis van observaties. Overleg met collega's, ouders en leerlingen kan een meer objectieve beoordeling waarborgen (Jeninga, 2009). Binnen dit onderzoek worden leerlingen met geïnternaliseerd gedrag gesignaleerd aan de hand van observaties, overleg met betrokkenen en het leerlingvolgsysteem ZIEN (Driestar Educatief, 2012).

2.2 Het belang van sociaal initiatief.

Onder sociaal initiatief wordt het contact maken met anderen verstaan (Broer, Haverhals, Maaswaal, 2011). Wanneer een leerling geen contact maakt met anderen kan hij getypeerd worden als stil en teruggetrokken. Deze typering sluit aan bij de Classroom Strategy Studie van Brophy (1996), waar Van der Wolf en Beukering (2009) aan refereren. Leerkrachten omschrijven in die studie leerlingen met een gebrek aan sociaal initiatief als volgt : ze vermijden interacties, dringen zich niet op, zijn rustig en ingetogen en vestigen geen aandacht op zichzelf. Vanuit het feit dat deze leerlingen interacties vermijden, kan verklaard worden dat deze leerlingen door leerkrachten en klasgenoten niet gezien worden. Het ene gedrag nodigt het andere gedrag uit. Er is sprake van een symmetrische reactie (Versteegen & Lodewijks, 2009). De leerling die interacties vermijdt wordt niet opgemerkt en daardoor niet uitgedaagd om initiatief te nemen. Doordat het kind niet opgemerkt wordt, kan het kind het gevoel krijgen dat hij er niet toe doet. Hij zal daarom geen initiatief gaan vertonen. Zo wordt het gedrag in stand gehouden

door het niet op te merken. Door een leerling te signaleren en te stimuleren om initiatief te gaan vertonen zal in dit onderzoek getracht worden de vicieuze cirkel, zoals die hierboven beschreven wordt, te doorbreken.

2.3 Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen?

Volgens de interactionele benadering is de mens een product van de interactie tussen persoon en omgeving (Sipman, 2014). De aanhangers van de nurture visie gaan er van uit dat de wijze waarop een leerling zich ontwikkelt afhankelijk is van de omgeving waarin hij opgroeit. Gedrag zou dus aangeleerd worden. Daarentegen zijn de aanhangers van de nature visie de mening toegedaan dat de ontwikkeling bepaald wordt door erfelijke eigenschappen (Senden, 2009).

Binnen dit onderzoek wordt aangesloten bij de interactionele benadering, omdat naar mijn mening de ontwikkeling van een leerling enerzijds wordt bepaald door het karakter, maar anderzijds door de wijze waarop de omgeving reageert op de leerling.

Een ondersteunende interactie tussen een leerling en anderen stelt de leerling in staat de ontwikkelingsopgaven op te lossen (Jeninga, 2009). Ontwikkelingsopgaven zijn psychologische opdrachten waarmee de mens in de loop van zijn ontwikkeling geconfronteerd wordt (Meij, 2011).

"De theoretische achtergrond van de interactietheorie is gebaseerd op het levensloopmodel van Riksen-Walraven" (Sipman, 2014, p. 106). In dit model worden de ontwikkelingsopgaven beschreven.

Leeftijd	Ontwikkelingsopgave
1 jaar (baby)	veilige hechting goede exploratie
2 jaar (peuter)	autonomie verwerven (onthechting)

	soepele socialisatie
4 jaar (kleuter)	effectieve omgang met leeftijdgenoten
12 jaar (puberteit)	vorming van eigen identiteit
adolescentie	het aangaan van relaties het ontdekken van seksgerelateerde rolpatronen
volwassenheid	effectief ouderschap

Figuur 1: centrale ontwikkelingsopgaven.

Het doorlopen van de ontwikkelingsopgaven is voorwaardelijk voor een harmonisch verloop van de sociaal-emotionele ontwikkeling (Broer, Haverhals, Bruin, 2012, van Meersbergen & Jeninga, 2012, Sipman, 2014). Daarmee wordt bedoeld dat de sociaal-emotionele ontwikkeling past bij de leeftijd.

In groep drie, waar dit onderzoek plaats vindt, hebben de leerlingen de leeftijd van zes en zeven jaar. In figuur 1 is te zien dat zij zich in de fase bevinden waarin ze een effectieve omgang met leeftijdgenoten gaan ontwikkelen. Aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten is daar een onderdeel van (Jeninga, 2009, Verstegen & Lodewijks, 2009, Sipman, 2014). Volgens Goorhuis-Brouwer & Imelman (2010) verloopt die ontwikkeling spontaan in interactie met de omgeving. Voorwaarde is dan wel dat een leerling sociaal initiatief vertoont, waardoor de interactie tot stand komt.

Het belang van het vertonen van sociaal initiatief blijkt ook uit de onderzoeksresultaten van een Amerikaanse onderzoeksgroep, Collaborative for Academic, Social and Emotional learning, waarin vijf groepen van sociaal-emotionele competenties onderscheiden worden, waaraan in de basisschool structureel aandacht besteed zou moeten worden (van Overveld, 2015).

besef hebben van jezelf (<u>self-awareness</u>)	sociaal initiatief
Kunnen inschatten van je eigen gevoelens.	Stapt uit eigen beweging op anderen af.
Kennis hebben van je interesses, waarden en kracht.	Heeft duidelijk een inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.
Een gezond zelfvertrouwen hebben.	Vertelt uit zichzelf in de groep.
	Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.

Figuur 2: besef hebben van jezelf (Overveld, 2015) , sociaal initiatief (Driestar, 2012).
Bron : Gieteling 2013

Het onderdeel sociaal initiatief vertoont voor mij een relatie met de sociaal emotionele competentie: 'besef hebben van jezelf', zoals die door van Overveld (2015) beschreven wordt (figuur 2). Die relatie kan op onderstaande manier verhelderd worden.

* *kennis over eigen gevoelens*: Als een leerling zijn gevoel niet om kan zetten in woorden, zou het zich terug kunnen trekken om uitdrukking te geven aan de innerlijke onrust. (relatie)

* *Kennis hebben van je interesses, waarden en kracht*: Binnen passend onderwijs gaat het erom welke mogelijkheden een leerling heeft om doelen in het leven te bereiken. De leerling zal zich daarom bewust moeten zijn van zijn interesses, waarden en krachten. (competentie)

* *Het hebben van een gezond zelfvertrouwen*: Vanuit zelfvertrouwen durf je dingen zelfstandig te doen. (autonomie)

Aan de drie onderdelen die behoren bij de competentie: 'besef hebben van jezelf', kunnen de basisbehoeften van een leerling zoals Stevens (1997) die beschrijft, gekoppeld worden : relatie, competentie en autonomie.

Een leerling bewust maken van zijn kwaliteiten zorgt ervoor dat hij zich competent voelt. Vanuit dat competente gevoel durft de leerling de wereld zelfstandig te gaan verkennen en ervaart hij dat hij iets kan bereiken door initiatief te tonen. Vanuit dat initiatief kan dan een relatie met de leerkracht en de medeleerlingen opgebouwd worden. Binnen die relatie kunnen sociale vaardigheden dan ontwikkeld worden.

Op basis van bovenstaande zal binnen dit onderzoek de aandacht gevestigd worden op de bewustwording van kwaliteiten.

Dat deze zienswijze gedeeld wordt door de onderzoeksschool blijkt uit onderstaand citaat uit de schoolgids:

"Kinderen zijn zich bewust van hun kracht en worden ondersteund in hun onderwijsbehoeftes" (van Oirschot & van Strijp, 2016).

2.4 Oorzaken voor een gebrek aan sociaal initiatief.

Bij het tonen van sociaal initiatief spelen elkaar beïnvloedende factoren een rol. Er is een wisselwerking tussen factoren in de omgeving en factoren in het kind (Lodewijks & Verstegen, 2009, van Meersbergen & de Vries, 2014).

Voor het ontwikkelen van sociaal initiatief is een positief klasse-klimaat van belang. In zo'n klimaat geeft de leerkracht de kinderen vertrouwen en biedt ze de veiligheid om op te groeien en relaties met andere kinderen aan te gaan (Luitjes & Zeeuw, 2011). Uit onderzoek blijkt dat leerlingen later beter functioneren in de maatschappij als ze zich hebben kunnen ontwikkelen in een positieve omgeving (Onderwijsraad, 2012).

De onderzoeksschool schrijft daarover:

“Wij “zijn” er voor ieder kind, zien en horen kinderen en we stralen positiviteit uit” (van Oirschot & van Strijp, 2016).

Een positief klasse-klimaat kan gecreëerd worden door leerlingen complimenten te geven als ze gebruik maken van hun kwaliteiten. Uit onderzoek van Korthagen en Ruit (2012) blijkt dat als leerlingen gebruik maken van hun kwaliteiten, deze leerlingen niet alleen een positieve kijk op zichzelf krijgen, maar ook hun medeleerlingen positief gaan waarderen. In onderstaand citaat is te lezen dat bovenstaande aansluit bij de visie van de school waar het onderzoek plaats zal vinden.

“We kijken naar de positieve punten van elkaar en benoemen dit middels complimenten” (van Oirschot & van Strijp, 2016)

Brummelman (2013) is de mening toegedaan dat het prijzen van leerlingen om hun kwaliteiten door persoonsgerichte complimenten te geven kan leiden tot meer gevoelens van schaamte als ze een onvoldoende prestatie neerzetten. Deze gevoelens kunnen dan weer leiden tot een lager zelfbeeld. Naar zijn mening is het beter is om de inspanning te belonen. Dat kan door procescomplimenten te geven (Visser, 2013). Door complimenten te geven op basis van getoonde veerkracht wordt de focus niet enkel en alleen op kwaliteiten gelegd. In het artikel van Kuiper en Bannink (2012) staat de definitie van veerkracht zoals Ungar (2008) die geeft : “ De mogelijkheid van leerlingen om gebruik te maken van interne capaciteiten, zoals een gemakkelijk temperament , en van externe middelen zoals sociale

ondersteuning". Veerkracht is onder te verdelen in de volgende drie categorieën (Kuiper & Bannink, 2012) :

1. Ik heb : factoren die extern gesitueerd zijn en hulpmiddelen en ondersteuning van buitenaf betreffen.
2. Ik ben : factoren die interne en persoonlijke capaciteiten betreffen.
3. Ik kan : factoren die sociale en interpersoonlijke vaardigheden betreffen.

Deze onderverdeling wordt gehanteerd bij het kinderkwaliteitenspel (Evers, Lohman, Soepboer, 2004), dat gebruikt gaat worden in dit onderzoek om de leerlingen bewust te maken van hun interne capaciteiten. Daarnaast wordt ondersteuning van buitenaf gestimuleerd door de leerlingen van groep drie te gebruiken als supporters, door ze complimenten te laten geven op grond van getoonde kwaliteiten.

Een kind bouwt reeds op jonge leeftijd verwachtingen, ideeën en opvattingen op over hoe hij en zijn omgeving met elkaar om zullen gaan op grond van interactie. Hieruit ontstaat een beeld over zichzelf, het zelfbeeld (Broer, Haverhals, Bruin, 2012). Het zelfbeeld wordt gebaseerd op vertrouwen in jezelf en vertrouwen in de ander (Luitjes & Zeeuw, 2011, Sipman, 2014). Het niet tot stand komen van een vertrouwen in zichzelf en de omgeving kan leiden tot de ontwikkeling van een leerling die niet in staat is relaties aan te gaan (Jeninga, 2009, de Jong, 2014).

Door de leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten zouden ze een positief zelfbeeld kunnen krijgen, waardoor ze initiatief gaan vertonen en in staat worden gesteld relaties aan te gaan.

Naast het klimaat in de klas en het zelfbeeld kan ook de pedagogische stijl van de leerkracht ertoe bijdragen dat de leerlingen gestimuleerd worden bij het tonen van initiatief. Onder pedagogische stijl wordt een karakteristieke manier van omgaan met leerlingen verstaan, waarmee een leeromgeving wordt gecreëerd (Verstegen & Lodewijks, 2009).

Patterson beschrijft in Acker (2005) positieve betrokkenheid als een pedagogische vaardigheid die een leerkracht zou moeten bezitten. Als kenmerken van deze vaardigheid benoemt hij: oprechte belangstelling en vertrouwen in de leerling. Belangstelling en vertrouwen hebben, zijn kenmerken van een inlevende, ondersteunende pedagogische stijl (Verstegen

& Lodewijks, 2009). Vanuit belangstelling is er interactie tussen de leerkracht en de leerling. Het zelfvertrouwen van de leerling wordt vergroot door het vertrouwen van de leerkracht, waardoor de leerling initiatief durft te nemen.

Binnen dit onderzoek wordt gekeken of de pedagogische stijl van de leerkracht van invloed is op het vertonen van sociaal initiatief door de leerlingen.

2.5 Krachtgericht coachen.

In het onderwijs is men geneigd de nadruk te leggen op wat nog niet goed is. Volgens de grondleggers van de positieve psychologie, Seligman en Csikszmentalyi draagt het denken in tekortkomingen niet bij aan het welzijn van leerlingen. Zij zijn van mening dat leerkrachten zich beter kunnen richten op kernkwaliteiten. Dat zijn kwaliteiten die van kinds af aan aanwezig zijn en bepalen wie je bent (Korthagen & Vasalos, 2007). Vanuit de positieve psychologie wordt niet gedacht in wat er mis is, maar wordt op zoek gegaan naar kwaliteiten (Stevens & Bors, 2014).

Deze manier van denken sluit aan bij empowerment van de leerling, waarbij de focus ligt op het versterken van de krachten van de leerling (Regenmortel, 2009). Een middel om de krachten van de leerling te ontdekken is de oplossingsgerichte gespreksvoering. Deze gaat binnen dit onderzoek toegepast worden.

2.6 De oplossingsgerichte gespreksvoering.

Door in een oplossingsgericht gesprek op zoek te gaan naar situaties waarin het “probleemgedrag” niet aanwezig is, in dit onderzoek situaties waarin de leerling initiatief toont, kan inzicht verkregen worden in de kwaliteiten die een leerling op dat moment gebruikt (Caufman & van Dijk, 2009).

De Finse psychiater Furman heeft de methode Kids’skills (Furman, 2006) ontwikkeld om richting te geven aan een oplossingsgericht gesprek. Binnen deze methode wordt een leerling in vijftien stappen gecoacht naar een gedragsverandering. Deze methode is goed te gebruiken voor jonge leerlingen. Omdat dit onderzoek zich richt op leerlingen van groep drie is de keuze voor Kids’skills (Furman, 2006) gemaakt. Vanwege het feit dat deze methode erg uitgebreid is, worden een aantal stappen toegepast binnen de

oplossingsgerichte gesprekken die gevoerd gaan worden. De leerkracht kan naar eigen creativiteit gebruik maken van de stappen (Kieft & Kamp, 2010).

2.7 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Vanuit de theorie ontstaat de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik het sociaal initiatief bij de leerlingen van groep 3 met internaliserend gedrag vergroten door ze op een oplossingsgerichte manier gebruik te laten maken van hun kwaliteiten ?

Daarbij horen de volgende deelvragen:

1. Welke leerkrachtvaardigheden heb ik nodig om het sociaal initiatief te vergroten ?
2. Hoe kan ik de kinderen bewust maken van hun kwaliteiten ?
3. Wat is het effect van mijn oplossingsgerichte gespreksvoering ?

Hoofdstuk 3 : Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven voor welk type onderzoek gekozen is en vanuit welk paradigma het onderzoek gedaan wordt. Daarnaast zal beschreven worden wie er bij het onderzoek betrokken zijn en welke instrumenten ingezet worden om data te verzamelen. Tot slot is te lezen hoe de betrouwbaarheid gewaarborgd wordt en hoe er ethisch gehandeld is.

3.1 Onderzoeksparadigma.

Dit onderzoek gaat uit van het kritisch-emancipatorisch paradigma. De onderzoekssituatie, in dit geval het vertonen van sociaal initiatief, wordt gezien in de context waarin het voorkomt, namelijk groep drie van een basisschool. Het onderzoek is gericht op de emancipatie van de kinderen met een gebrek aan sociaal initiatief. Er wordt onderzocht hoe het vertonen van sociaal initiatief gestimuleerd kan worden door empowerment van de betrokkenen.

3.2. Typering van het onderzoek.

Dit onderzoek kan getypeerd worden als een quasi-experiment (Harinck, 2007). Het is gericht op de vraag of interventies effectief zijn en aantoonbaar resultaat hebben. Er wordt geen gebruik gemaakt van een controlegroep. Die keuze is gemaakt vanuit ethische overwegingen. Doordat de resultaten niet kunnen worden vergeleken met een controlegroep, hebben de conclusies van dit onderzoek een voorlopig en onvolledig karakter.

3.3 Respondenten en betrokkenen.

3.3.1 Respondenten.

Leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep : De leerlingen van groep drie die weinig sociaal initiatief vertonen nemen deel aan dit onderzoek. Zij gaan onder begeleiding van de leerkracht op zoek naar een effectieve manier om het sociaal initiatief te vergroten.

Leerkrachten: Groep drie heeft momenteel drie leerkrachten, waarvan ik er één ben. Deze leerkrachten gaan in overleg bepalen welke leerlingen tot de onderzoeksgroep behoren en de leerlingen begeleiden bij het vergroten van hun sociaal initiatief.

De ouders: Aan alle ouders wordt gevraagd de oudervragenlijst van ZIEN (Driestar Educatief, 2012) in te vullen. Daardoor wordt een beeld verkregen met betrekking tot de sociale vaardigheden die de leerlingen in de thuissituatie laten zien.

3.3.2. Betrokkenen.

De ouders: Alle ouders worden via mail op de hoogte gebracht van het feit dat de leerkracht van de groep een onderzoek gaat doen. Indien hun kind tot de onderzoeksgroep behoort, wordt mondeling toestemming gevraagd om het kind te betrekken in het onderzoek. De resultaten van het onderzoek worden teruggekoppeld naar de ouders door middel van een verslag dat in een gesprek toegelicht wordt.

Overige leerlingen: Zij krijgen te maken met klasgenoten die aan het leren zijn hun sociaal initiatief te vergroten en zullen ingezet worden als supporters. Deze leerlingen gaan deelnemen aan de werkvormen om zich bewust te worden van hun eigen kwaliteiten en die van medeleerlingen.

Directeur van onderwijs: Zij geeft me inhoudelijke feedback op de stukken en denkt mee over de te nemen stappen in het onderzoek.

Intern begeleider : In samenwerking met de intern begeleider wordt bepaald op welke vaardigheid dit onderzoek zich zal richten. Dit wordt gedaan naar aanleiding van de resultaten van de screening van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Tevens ondersteunt zij mij bij de stappen die ik ga zetten binnen dit onderzoek en zal zij mij begeleiden bij het verzamelen van data, onder andere omtrent mijn leerkrachtgedrag.

Critical friends : Vijf medestudenten van de opleiding geven inhoudelijke feedback op de door mij geschreven stukken en denken mee over de te nemen stappen in het onderzoek.

3.4 Onderzoeksgroep.

Allereerst wordt de onderzoeksgroep bepaald. Hiervoor vullen de leerkrachten van de leerlingen van groep 3 de vragenlijst van ZIEN (Driestar Educatief, 2012) in. Dit wordt gedaan op basis van enigszins gestructureerde observaties (Overveld, 2015). De observaties worden gedaan op basis van de criteria voor het vertonen van sociaal initiatief zoals die door ZIEN (Driestar Educatief, 2012) beschreven worden (bijlage 1). Daarna wordt aan de ouders gevraagd om de oudervragenlijst in te vullen (bijlage 2). Deze keuze wordt gemaakt om een meer objectief beeld te verkrijgen.

Om het beeld compleet te maken wordt door de leerlingen de leerlingvragenlijst ingevuld. Dit wordt gedaan onder begeleiding van de leerkracht, omdat de vragen dan toegelicht kunnen worden. Door het sociaal initiatief van drie kanten te belichten : leerlingen, leerkrachten en ouders wordt de onderzoeksgroep op een adequate manier bepaald. De resultaten van ZIEN (Driestar Educatief, 2012) worden als start- en eindmeting gebruikt.

In januari worden leerling gesprekken gevoerd (bijlage 3) met de leerlingen die een lage of beneden gemiddelde score behalen bij ZIEN (Driestar Educatief, 2012). Deze gesprekken worden gevoerd, omdat het sociaal initiatief zich in groep 3 ontwikkelt. Onderzocht gaat worden in hoeverre de antwoorden die de leerlingen in november hebben gegeven nog realistisch zijn.

ZIEN (Driestar Educatief, 2012) is een betrouwbaar en valide instrument. Het is in 2012 goedgekeurd door de commissie testangelegenheden Nederland (COTAN).

3.5 Onderzoeksmethoden.

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag : ***Hoe kan ik het sociaal initiatief bij de leerlingen van groep 3 met internaliserend gedrag vergroten door ze op een oplossingsgerichte manier gebruik te laten maken van hun kwaliteiten ?*** worden onderstaande methoden gebruikt.

3.5.1 Vragenlijsten.

Om een beeld te krijgen van het leerkrachtgedrag wordt de vragenlijst pedagogische stijl (Verstegen & Lodewijks, 2009) door de leerkracht en de intern begeleider ingevuld (bijlage 4). Middels deze vragenlijst worden kwalitatieve gegevens verkregen.

Daarna wordt de vragenlijst met betrekking tot de leerkracht van de klimaatschaal afgenomen (Donkers & Vermulst) door de leerkracht (bijlage 5). Daardoor wordt duidelijk hoe de leerlingen de orde in de klas en de interactie met de leerkracht ervaren. De vragenlijst wordt mondeling afgenomen waardoor de mogelijkheid bestaat de vragen toe te lichten. Deze keuze wordt gemaakt, omdat de vragen niet zelfstandig gelezen en/of begrepen kunnen worden door leerlingen uit groep drie. Na afname worden de antwoorden online ingevoerd door de onderzoeker.

De klimaatschaal is in 2014 door de COTAN beoordeeld als een valide en betrouwbaar meetinstrument.

3.5.2 Kinderkwaliteitspel.

Het kinderkwaliteitspel (Evers, Loman, Soepboer, 2004) wordt gebruikt als hulpmiddel om de leerlingen zich bewust te maken van de kwaliteiten die ze hebben, zodat ze deze zouden kunnen gaan gebruiken om het sociaal initiatief te vergroten.

Er worden drie activiteiten gedaan die hier beschreven worden.

1. Alle leerlingen kiezen 1 of 2 kopieën van de kaartjes van het kinderkwaliteitspel (Evers, Loman, Soepboer, 2004) die ze het best bij zichzelf vinden passen en plakken die op een werkblad (bijlage 6a).

Daarna schrijven ze op waarom ze die kwaliteiten gekozen hebben.

Tenslotte vertellen ze in een klein groepje welke kwaliteiten ze gekozen hebben en waarom.

2. Met behulp van een door mij ontworpen bingoformulier (bijlage 6) gaan de leerlingen hun klasgenoten bevragen over kwaliteiten. Ze vragen aan een leerling of de kwaliteit op het formulier bij hem of haar past. Als dat het geval is noteren ze de naam van de leerling op het formulier. Als dat niet zo is gaan ze op zoek naar een andere leerling.
3. De leerlingen tekenen zichzelf en onder die tekening plakken ze een zelfgemaakt bakje. In dat bakje doen de klasgenoten complimenten op het moment dat ze constateren dat een kwaliteit getoond wordt. Deze werkvorm is een variant op de complimentenbox (Cauffman & van Dijk, 2009).

De benoemde kwaliteiten worden verzameld en in een overzicht weergegeven. Op basis van documentonderzoek worden de kwaliteiten die door ouders en leerkrachten genoemd worden weergegeven.

3.5.3 Zelfbeeldschaal.

De zelfbeeldschaal (Jeninga, 2007) is een instrument dat gebruikt kan worden om het zelfbeeld van de leerlingen weer te geven. In het theoretisch kader staat beschreven dat leerlingen die weinig sociaal initiatief vertonen hun gedrag geïnternaliseerd hebben. Leerlingen met geïnternaliseerd gedrag hebben vaak een negatief zelfbeeld.

De zelfbeeldschaal wordt twee keer afgenomen. Dit is mondeling gedaan, zodat de vragen, indien nodig, verhelderd konden worden. De gegevens die verkregen worden zijn kwalitatief.

3.5.4 Leerling gesprekken.

Met de leerlingen die geïnternaliseerd gedrag vertonen worden oplossingsgerichte gesprekken gevoerd. Deze gesprekken zullen 3 keer gevoerd worden. Om de inhoud weer te kunnen geven worden geluidsopnames gemaakt. Hiervoor zal toestemming aan de betreffende leerlingen gevraagd worden. Nadat de inhoud schriftelijk weergegeven is worden de opnames verwijderd.

Het effect wordt door de leerling zelf weergegeven. Dit wordt gedaan door middel van schalen. Op een schaal van 1 tot 10 wordt aangegeven in hoeverre hij of zij het zelf bepaalde doel bereikt heeft. De gegevens zijn kwalitatief. De keuze voor schalen wordt gemaakt, omdat de leerling dan zelf eigenaarschap behoudt. De leerling bepaalt zelf het te bereiken doel en geeft op de schaal zijn vorderingen weer.

Om de gegevens te coderen (Boeije, 2005) wordt gebruik gemaakt van een geselecteerd aantal stappen van de methode Kids'skills (Furman,2006).

3.6 Kwaliteit.

Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen moeten de gegevens valide en betrouwbaar zijn. Met validiteit wordt bedoeld dat onderzoeksinstrumenten en –handelingen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag (Lange, Schuhman & Montessori, 2011). Betrouwbare gegevens zullen bij een volgende meting dezelfde resultaten opleveren (Harinck, 2007). Door gebruik te maken van verschillende respondenten, onderzoeksinstrumenten en bronnen zal de kwaliteit van het onderzoek versterkt worden. Daarbij dient opgemerkt te worden dat het onderzoek zich richt op leerlingen van groep drie, die in ontwikkeling zijn. Daardoor zijn de gegevens aan verandering onderhevig.

3.7 Ethiek.

Binnen dit onderzoek worden de ethische uitgangspunten bij het doen van praktijkonderzoek zoals Boerman (2008) die beschrijft gehanteerd. Hoe dat gedaan wordt staat hieronder beschreven.

1. *Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog.*

Mijn handelen zal eerlijk en transparant zijn. De betrokkenen worden op de hoogte gebracht van het feit dat er onderzoek gedaan wordt. Aan de respondenten in dit onderzoek zal mondeling toestemming gevraagd worden voor wat betreft deelname.

2. *Zorgvuldigheid en nalatigheid.*

Er wordt een weloverwogen keuze gemaakt voor de te gebruiken onderzoeksmethoden. Hiervoor zal er regelmatig feedback worden gevraagd aan de schoolleiding, collega's en medestudenten van de opleiding. De

verkregen gegevens zullen geanonimiseerd en zorgvuldig verzameld en verwerkt worden.

3. Volledigheid en selectiviteit.

Alle verkregen gegevens zullen, indien relevant voor het onderzoek, verwerkt worden in het onderzoeksverslag.

4. Concurrentie en collegialiteit.

Binnen dit onderzoek wordt samengewerkt met begeleiders en collega's. De feedback die zij mij geven zal ik positief ontvangen en op basis van die feedback zal ik me beraden en indien nodig mijn handelen aanpassen. Tevens zal ik bereid zijn anderen op respectvolle wijze van feedback te voorzien.

5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding.

Als het onderzoek afgerond is, worden de resultaten met het team en de ouders van de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep besproken. Indien gewenst kan, met mijn toestemming, het volledige onderzoeksverslag ingezien worden.

Hoofdstuk 4 : data-analyse en resultaten.

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksgegevens gepresenteerd. Allereerst wordt beschreven hoe de onderzoeksgroep bepaald is. Daarna wordt per deelvraag beschreven wat de uitkomsten van het onderzoek zijn.

4.1 Welke leerlingen behoren tot de onderzoeksgroep?

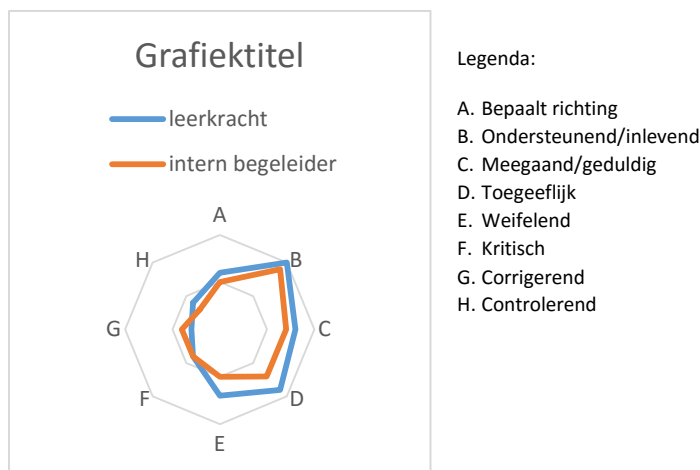
Bij de leerlingen die beneden gemiddeld of laag scoren op het vertonen van sociaal initiatief in november wordt door middel van een leerlinggesprek in januari bepaald of ze een hulpvraag hebben (bijlage 3).

Op basis van deze gesprekken en het oordeel van de leerkracht wordt besloten dat er zes leerlingen tot de onderzoeksgroep behoren. Deze leerlingen geven allemaal aan een hulpvraag te hebben op het gebied van het vertonen van sociaal initiatief. Om de anonimiteit te waarborgen worden deze leerlingen in het onderzoek kind 1, 2, 3, 5, 6 en 11 genoemd. Voor deze benaming is gekozen, omdat er elf leerlingen zijn die beneden gemiddeld of laag scoren op het onderdeel sociaal initiatief. Kind 4, 7, 8, 9 en 10 gaan niet

behoren tot de onderzoeksgroep. In bijlage 3 is te lezen op basis waarvan dit besluit genomen is.

4.2 Welke leerkrachtvaardigheden heb ik nodig om het sociaal initiatief te vergroten ?

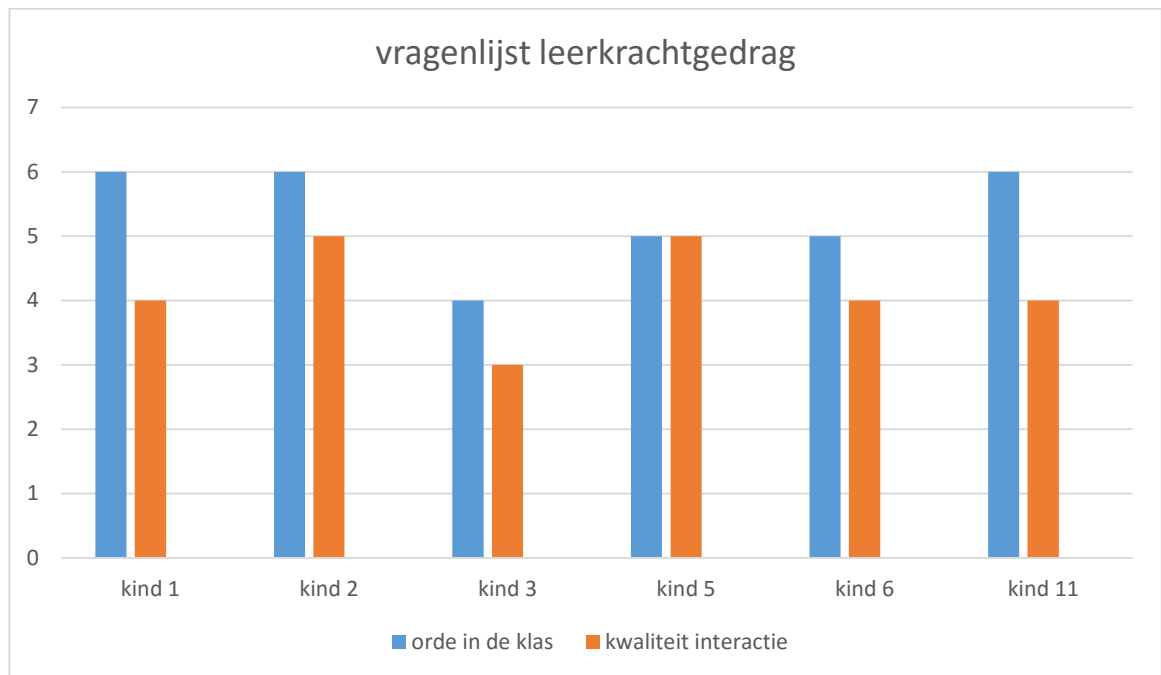
Om een antwoord te krijgen op deze vraag hebben de onderzoeker, die tevens groepsleerkracht is, en de intern begeleider de vragenlijst pedagogische stijl (Verstegen & Lodewijks, 2009) ingevuld. De ingevulde vragenlijst van zowel de intern begeleider als de groepsleerkracht laten zien dat de voorkeursstijl van de leerkracht ondersteunend en inlevend is. Bij deze stijl horen de volgende kenmerken in de omgang: helpt, toont belangstelling, is ondersteunend, zorgzaam en biedt vertrouwen. Deze stijl biedt de leerlingen de mogelijkheid om sociaal initiatief te vertonen (Verstegen & Lodewijks, 2009).



Om te onderzoeken hoe de leerlingen het leerkrachtgedrag ervaren wordt het onderdeel leerkrachtgedrag van de klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2011) afgenomen (bijlage 5). Door middel van een vragenlijst wordt de orde in de klas en de interactie tussen de leerkracht en de leerling gemeten. Volgens de theorie zou de interactie met leerlingen met internaliserend gedrag minder frequent plaatsvinden. In vergelijking met de normgroep van de klimaatschaal, die bestaat uit 25.258 basisschoolleerlingen, scoort de klas op beide clusters: orde in de klas en kwaliteit interactie leerkracht-leerling bovengemiddeld. Dat betekent dat de

leerlingen het gevoel hebben dat er goed orde gehouden wordt en er een goede communicatie tussen leerlingen en leerkracht plaatsvindt (Donkers & Vermulst, 2011).

De individuele scores van de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep zijn bekeken en worden in onderstaande grafiek weergegeven. De ruwe scores zijn omgerekend naar septielscores 1 tot en met 7. Om de scores te interpreteren zijn daar standaardteksten aan toegekend.



Betekenis: 1=zeer laag, 2=laag, 3=onder gemiddeld, 4=gemiddeld, 5=bovengemiddeld, 6=hoog en 7=zeer hoog

Voor wat betreft het onderdeel orde in de klas behalen de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep gemiddelde tot hoge scores. De scores met betrekking tot de kwaliteit van de interactie zijn onder gemiddeld tot bovengemiddeld. Op dit onderdeel worden lagere scores behaald dan op het onderdeel orde in de klas.

4.3 Hoe kan ik de leerlingen bewust maken van hun kwaliteiten?

Inzicht in kwaliteiten is belangrijk in het contact met anderen. Het versterkt het zelfvertrouwen en de zelfwaardering (Haan & Schellekens, 2014). In de groep zijn daarom drie activiteiten gedaan. Ten eerste hebben de leerlingen van de onderzoeksgroep zelf hun kwaliteiten benoemd met behulp van de kaarten van het kinderkwaliteitenspel (Evers, Lohman, Soepboer, 2004). Vervolgens hebben de leerlingen uit de gehele groep kenbaar gemaakt

welke kwaliteiten ze bij de andere leerlingen zien. Dit is gedaan door middel van een “kwaliteitenbingo” (bijlage 6). Bij de bingo worden sommige kwaliteiten anders benoemd dan bij het kinderkwaliteitenspel (Evers, Lohman, Soepboer, 2004). Creatief zijn is op het formulier vertaald naar goed kunnen tekenen of knutselen. Dit is gedaan om het voor de leerlingen begrijpelijk te maken. Kwaliteiten worden door jonge kinderen verbonden aan concrete ervaringen (Haan & Schellekens,2014).

Hieronder wordt beschreven welke kwaliteiten het meest herkenbaar zijn.

De kwaliteiten die de leerling voor zichzelf kiest zijn overgenomen van het werkblad (bijlage 6a). Daarnaast is op basis van de ingevulde bingoformulieren een overzicht gemaakt van de kwaliteiten die andere leerlingen herkend hebben bij de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep (bijlage 7). Daarvoor is gekeken naar de namen die genoteerd zijn bij een kwaliteit op het bingoformulier.

	zelf	andere leerlingen
kind 1	handig, snel	sportief, plannen maken
kind 2	blij, lief	behulpzaam, troosten, eerlijk zijn
kind 3	sportief	lief
kind 5	eerlijk, sterk	eerlijk, nieuwsgierig, plannen maken, durven
kind 6	slim, handig	rustig, nieuwsgierig, samenwerken
kind 11	vrolijk, knap	creatief, vrolijk

Alle leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep herkennen bij zichzelf 2 kwaliteiten, met uitzondering van kind 3. Die herkent 1 kwaliteit. De klasgenoten herkennen meerdere kwaliteiten bij de leerlingen die tot de onderzoeksgroep behoren, behalve bij kind 3. Door de andere leerlingen wordt bij hem 1 kwaliteit herkend.

Ouders en leerkrachten beschrijven in het portfolio de volgende kwaliteiten van de leerlingen :

	ouders	leerkracht
Kind 1	creatief	plannen maken
Kind 2	vrolijk, behulpzaam, creatief, energiek	creatief

Kind 3	lief	vriendelijk
Kind 5	eerlijk	eerlijk
Kind 6	rustig, bescheiden	samenwerken
Kind 11	serieus	behulpzaam

Om de leerlingen complimenten te geven op basis van getoonde kwaliteiten tekenen ze een zelfportret met daaronder een zelf geknutseld bakje. In deze bakjes doen kinderen kaartjes met daarop de tekst : je kunt, je bent of je hebt. Daarachter schrijven ze dan de kwaliteit die ze opgemerkt hebben. Deze interventie is gebaseerd op de complimentenbox (Cauffman & van Dijk, 2009).

Deze interventies zouden invloed kunnen hebben op het zelfbeeld van de leerlingen. Om zicht te krijgen op het zelfbeeld van de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep is de zelfbeeldschaal (Jeninga, 2009) afgenomen. De antwoorden die de leerlingen hebben gegeven worden in onderstaand overzicht weergegeven.

			Ga je nog vooruit		In vergelijking met de rest van de klas ben ik				
	Ja	nee	Ik ga wel vooruit	Dat blijft zo	5 Zeer goed	4 Bij de besten	3 Beter dan gemiddeld	2 Gaaf wel	1 Niet zo goed
Ik ben goed in sport	1,3,5,6 11 1,2,3,5 ,11	2 6	1,2,3,5,6 11 3,5,6,11	1,2	2	1,5 1,5	2 6	3,6,1 1 3,11	
Ik leer snel	2,6,11 1,2,3,6 11	1,3 5 5	1,2,5,6,1 1 1,2,6,11	3 3,5	2,11	6,11 1,6	2	1, 3,5	3,5 3,5
Ik maak makkelijk vrienden	2,11 1,2,5, 11	1,3, 5,6 3,6	1,2,6,11 1,2,6,11	3,5 3,5	2,5	11 11	2 1,3	1,3,5 ,6 6	
Ik zie er leuk uit	1,2,3,5 ,6,11 1,2,3,5 ,6,11		1,11 1,5,11	2,3,5, 6 2,3,6		3	1,2,3,6,11 1,2,5,6,11	5	
Ik kan goed met de leraar opschieten	1,2,3,5 ,6,11 1,2,3,5 ,6,11		1,11 1,11	2,3,5, 6 2,3,5, 6	2,11 1,2,11	1 6	6	3,5 3	5
Ik kan goed doorwerken	1,2,3,5 ,6 11 1,2,3,6 11	5	1,2,3,11 1,2,3,6,1 1	5,6 5,	1,11 1,11	2,6 5	5 2,3,6	3	
Ik ben behulpzaam	1,2,5,6 11 2,5,11	3 1,3, 6	1,3,5,11 1,2,3,6,1 1	2,6 5	2 2	11 11	1,5,6	3 3,5	1,6
Ik ben vaak blij	1,2,3,5 ,6,11 1,2,3,5 ,6,11		1,5,11 1,2,5,11	2,3,6 3,6	1,2,6, 11 1,6,11	2	3 3	5 5	

Ik haal goede cijfers	1,2,3,5 ,6,11 1,2,3,5 ,611		1,5,11 1,6,11	2,3,6 2,3,5	1,6 1,3,6	3,2,1 1 11	5 2	5	
Ze vinden mij wel aardig	1,2,3,5 ,611 1,2,3,5 ,611		1,5,11 1,2,11	2,3,6 3,5,6	2,11 2,11	1	1,3,5,6 3,5,6		

- startmeting

- eindmeting

Bij de startmeting worden de stellingen eenenvijftig keer positief beantwoord en negen keer negatief. Bij de eindmeting wordt tweeënvijftig keer een positief antwoord gegeven en acht keer een negatief antwoord.

Op de stellingen: 'ik zie er leuk uit, ik kan goed met de leraar opschieten, ik ben vaak blij, ik haal goede cijfers' en 'ze vinden mij wel aardig', antwoorden alle leerlingen bij de start- en eindmeting met ja. Op de stellingen: 'ik leer snel, ik maak makkelijk vrienden' en 'ik ben behulpzaam', wordt het vaakst met nee geantwoord. Met uitzondering van kind 3 en 5 geloven ze bij de eindmeting wel dat ze daar nog beter in worden.

Bij de stelling: 'ik maak makkelijk vrienden' is een verbetering te zien. Kind 1 en 5 scoren bij de eindmeting positief. Kind 5 scoort bij de eindmeting negatief op de stelling: 'ik kan goed doorwerken' en bij de stelling: 'ik ben behulpzaam' zijn kind 1 en 6 van een positief naar een negatief antwoord gegaan. Kind 6 is op de stelling: 'ik ben goed in sport' van een positief naar een negatief antwoord gegaan.

4.4 Wat is het effect van mijn oplossingsgerichte gespreksvoering?

Aan de hand van geluidsopnames is een transcriptie gemaakt van de oplossingsgerichte gesprekken. (*De volledige transcriptie is op te vragen bij de onderzoeker.*) Op basis van die transcripties zijn de gesprekken gecodeerd (Boeije, 2005) door gebruik te maken van een aantal stappen uit de methode Kids'skills (Furman, 2006).

Vaardigheid (stap 1 en 2)

Contact maken met klasgenoten door ze aan te tikken, aan te kijken en vragen te stellen.

Voordeel (stap 3)

Klasgenoten leren kennen, zodat de leerlingen initiatief durven te vertonen en samen kunnen spelen.

Supporters (stap 6)

De leerkracht, ouders en leerlingen die al goed gekend worden.

Krachtbronnen (zelfvertrouwen geven) (stap 7)

De leerlingen zetten de volgende kwaliteiten in : vriendelijk, eerlijk, lief, aardig, luisteren, lef, vrolijk, plannen maken.

Kind 6 geeft aan dat het helpt om zijn kwaliteiten te gebruiken:
" Als ik het vrolijk vraag zeggen de kindjes meestal ja".

Door leerlingen de gelegenheid te geven samen te praten en te spelen hebben ze elkaar beter leren kennen. Uit de gesprekken blijkt dat elkaar kennen voor de leerlingen een voorwaarde is om initiatief te tonen.

De leerlingen hebben de vaardigheid ingeschaald, omdat dit vooruitgang concreet maakt (Wolters, 2011).

 startmeting januari
 eindmeting maart

Onder de schaal staat het antwoord op de vraag: Wat zorgt ervoor dat je jezelf een hoger cijfer geeft ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Kind 1

Omdat ik nu geoefend heb weet ik met welk kindje ik leuk kan spelen. Die vraag ik dan.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Kind 2

Omdat ik aardig ben vragen kinderen iets aan mij. Dan durf ik het zelf ook beter te vragen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Kind 3

Doordat ik vaker met anderen praat gaat het nu iets beter. Soms wacht ik nog te lang en dan loopt het kindje al weg.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Kind 5

Ik speel nog steeds vaak met S, maar vraag het ook wel eens aan andere kinderen. De spelletjes die ik bedacht heb helpen me.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Kind 6

Ik vraag het nu vaker, omdat als ik het vrolijk vraag de kindjes meestal ja zeggen.

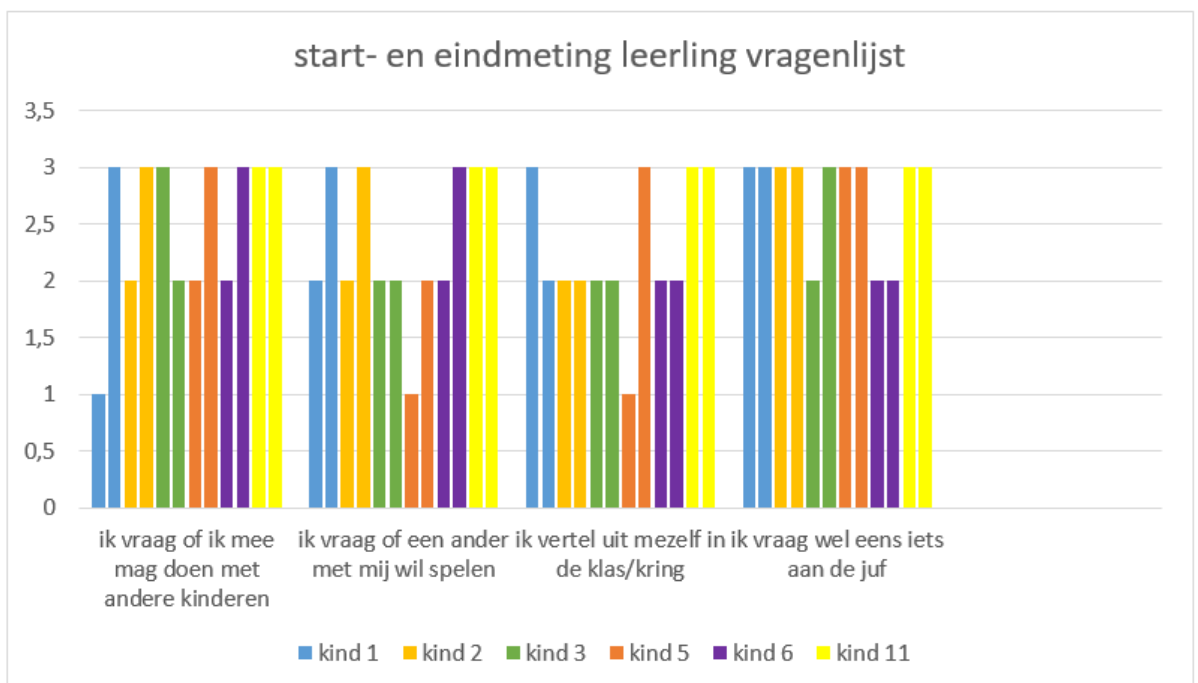
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Kind 11

Op de nieuwe speelplaats doen we vaak een leuk spelletje. Nu ik dat spelletje ken vraag ik aan de kinderen of ze met mij dat spelletje willen spelen.

Alle leerlingen constateren vooruitgang bij zichzelf.

4.5 Start- en eindmeting ZIEN (Driestar Educatief, 2012).



1 = nee 2 = soms 3 = ja

De antwoorden die de leerlingen gegeven hebben op de vragen zijn mondeling toegelicht. Hieronder zijn de toelichtingen weergegeven.

Opmerking kind 1 : Ik speel in de klas liever alleen. Ik durf het wel aan een ander te vragen hoor.

Opmerking kind 2 : Ik durf nu vaker te vragen of ik mee mag spelen. Ik heb gemerkt dat andere kinderen vaak ja zeggen.

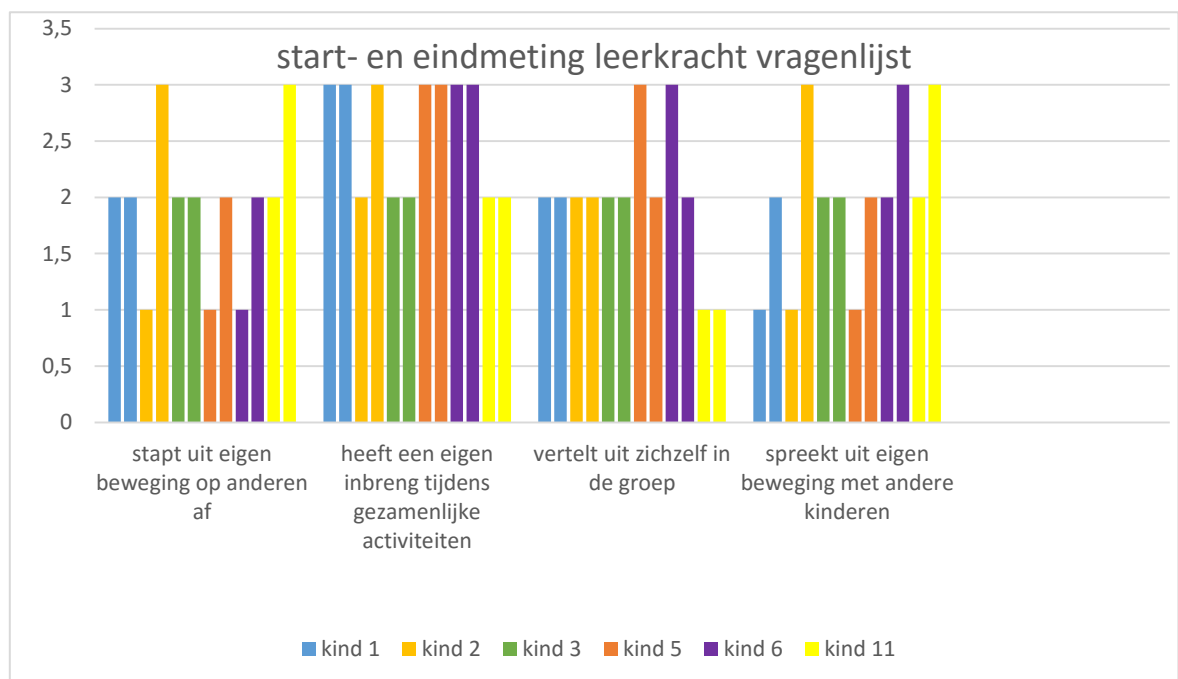
Opmerking kind 3 : Ik vraag soms of ik mee mag doen. Het ligt eraan aan welke kinderen. Als ik afsprek vraag ik of een ander met mij wil spelen. In de pauze bijna nooit, omdat het dan niet hoeft. Ik vertel in de klas na een vakantie. Dan heb ik meer gedaan.

Opmerking kind 5 : Ik vraag aan verschillende kinderen of ik mee mag doen. Soms vraag ik aan een ander kind of die met mij wil spelen. Dat ligt eraan welk kind het is. Ik vertel wel in de klas of in de kring, maar vind dat niet leuk.

Opmerking kind 6 : Ik vraag aan mijn beste vrienden of ik mee mag doen, omdat ik dat geoefend heb. Ik vertel wel eens in de klas als ik iets te vertellen heb. Ik vraag wel eens iets aan de juf, maar probeer het eerst zelf op te lossen.

Opmerking kind 11: Ik vraag in de klas en in de pauze of ik mee mag spelen. Dat mag niet altijd.

Dit onderzoek richtte zich vooral op het initiatief tonen naar andere kinderen. Vraag 1 en 2 richten zich daarop. Met uitzondering van kind 3 geven alle leerlingen aan hierin gegroeid te zijn. Bij kind 11 zijn de antwoorden hetzelfde gebleven.



Bij alle leerlingen is op basis van observaties (bijlage 10) geconstateerd dat het sociaal initiatief toegenomen is, met uitzondering van kind 3.

De ouders van de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep hebben voorafgaand aan het onderzoek de oudervragenlijst van ZIEN (Driestar Educatief, 2012) ingevuld. Als evaluatie is een gesprek met de ouders gevoerd aan de hand van een verslag van het onderzoek (bijlage 9). Alle

ouders geven aan dat het initiatief van hun kind verbeterd is. Dat constateren ze doordat er vaker afgesproken wordt met klasgenoten.

Hoofdstuk 5 : conclusies, discussie en aanbevelingen.

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken op basis van de onderzoeksgegevens. Vervolgens wordt beschreven wat de waarde van het onderzoek is en worden aanbevelingen gedaan.

5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen.

5.1.1 Welke leerkrachtvaardigheden heb ik nodig om het sociaal initiatief te vergroten?

In een grote groep zal de mogelijkheid om initiatief te tonen vooral samenhangen met de stijl van de leerkracht (Bellens & Fraine, 2012). Om de pedagogische stijl van de leerkracht te bepalen is de vragenlijst van Verstegen en Lodewijks (2009) ingevuld door de intern begeleider en de leerkracht.



Legenda:

- A. Bepaalt richting
- B. Ondersteunend/inlevend
- C. Meegaand/geduldig
- D. Toegeeflijk
- E. Weifelend
- F. Kritisch
- G. Corrigerend
- H. Controlerend

Het radardiagram laat zien dat de favoriete stijl van de leerkracht ondersteunend en inlevend is. Verstegen en Lodewijks (2009) beschrijven dat deze stijl de leerlingen faciliteert bij het vertonen van sociaal initiatief. Een ondersteunende en inlevende stijl kenmerkt zich onder andere in het helpen en ondersteunen van kinderen. Deze stijl wordt door mij, als leerkracht en tevens onderzoeker, frequent gehanteerd. Daardoor zou het zo kunnen zijn dat de leerling zich afhankelijk van mij maakt en initiatief van mij, als leerkracht, afwacht (Verstegen & Lodewijks, 2009).

De conclusie van het onderzoek door Roorda, Koomen, Spilt, Thijs en Oort (2014) sluit hierbij aan. Zij concluderen dat leerlingen met internaliserend gedrag beperkt worden in het nemen van initiatief door een ondersteunde stijl van de leerkracht.

Uit bovenstaande gegevens kan geconcludeerd worden dat een exces in de inlevende en ondersteunende pedagogische stijl, zoals in het radardiagram te zien is, kan leiden tot een beperking van het initiatief.

Ik realiseer me dat ik vanuit mijn kwaliteit 'zorgzaam zijn' geneigd ben de leerlingen veelvuldig te helpen, waardoor ik het initiatief niet stimuleer. Door de leerlingen meer autonomie te geven, zou het initiatief van de leerlingen vergroot kunnen worden.

De stijlen kritisch, corrigerend en controlerend behoren niet tot de voorkeursstijlen van mij als leerkracht en zullen dus minder zichtbaar zijn in de groep. Dat zou ertoe kunnen leiden dat de leerlingen zich niet veilig voelen, vanwege een gebrek aan orde binnen de groep (Verstegen & Lodewijks, 2009). Uit de bovengemiddelde score die behaald wordt op het onderdeel 'orde in de klas' kan geconcludeerd worden dat de leerlingen het gevoel hebben dat er goed orde gehouden wordt en zich veilig voelen (Donkers &

Vermulst, 2011). De score voor wat betreft 'orde in de klas' van de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep is vergelijkbaar met de op dit onderdeel behaalde score door de rest van de groep.

Op het onderdeel interactie met de leerkracht, dat gemeten wordt met behulp van de klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2011) wordt een boven gemiddelde score behaald, wat betekent dat de leerlingen ervaren dat er een goede communicatie is tussen leerkracht en leerling.

Voor wat betreft de interactie met de leerkracht scoren vier leerlingen van de onderzoeksgroep lager in vergelijking met de rest van de groep. Er zou sprake kunnen zijn van een symmetrische reactie (Verstegen & Lodewijks, 2009). Deze zou opgeheven kunnen worden door de oplossingsgerichte gespreksvoering tot te gaan passen.

Er dient wel rekening mee gehouden te worden dat de leerlingen mogelijk sociaal wenselijk geantwoord hebben, omdat de vragenlijst van de klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2011) door de eigen leerkracht afgenomen is. Dit risico had verkleind kunnen worden door de vragenlijst af te laten nemen door bijvoorbeeld de intern begeleider. Vanwege het tijdrovende karakter van de mondelinge afname is hier niet voor gekozen.

5.1.2 Hoe kan ik de leerlingen bewust maken van hun kwaliteiten?

De keuze voor deze stap in het onderzoek is gebaseerd op de gegevens met betrekking tot de pedagogische stijl. Door de leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten wordt getracht het zelfvertrouwen te vergroten, waardoor ze zich minder afhankelijk van de leerkracht op zullen gaan stellen. Uit ethische overwegingen is de gehele groep betrokken bij deze activiteiten, zodat alle leerlingen zich bewust worden van hun kwaliteiten.

Met behulp van het Kinderkwaliteitenspel (Evers, Lohman, Soepboer, 2004) worden de kwaliteiten benoemd. De leerlingen van de onderzoeksgroep herkennen de volgende kwaliteiten bij zichzelf: handig, snel, blij, lief, sportief, sterk, slim, vrolijk en knap.

Bij de werkvorm "kwaliteitenbingo" bevragen de leerlingen elkaar over een eigenschap. De naam van een leerling wordt op het formulier genoteerd indien een vraag als: "Kan jij goed troosten?", met ja beantwoord wordt. Door

de vragen op bovenstaande manier te formuleren wordt gevraagd naar een kwaliteit van de leerling.

Wanneer een eigenschap niet als kwaliteit gezien wordt, geven de leerlingen dat aan.

leerling: Jij bent slim!

kind 5 : Nou, dat is niet zo hoor. Bij lezen heb ik heel vaak hulp nodig van de juf. Ik kan ook nog geen boekjes van M3 lezen.

Uit bovenstaande zou geconcludeerd kunnen worden dat de leerlingen zich bewust zijn van hun kwaliteiten.

De namen van twee leerlingen worden meerdere malen genoteerd bij dezelfde eigenschap op het bingoformulier. Dat zou erop kunnen duiden dat deze eigenschappen veelvuldig ingezet worden binnen de klas en daardoor herkend worden als kwaliteit door medeleerlingen.

Slechts bij twee leerlingen vertonen de eigenschappen op het bingoformulier een overeenkomst met de kwaliteiten die de leerlingen bij zichzelf benoemen. Daardoor ontstaat de vraag: "In hoeverre kunnen leerlingen van groep 3 kwaliteiten van zichzelf en andere leerlingen benoemen?". Dit zou een onderwerp kunnen zijn voor een vervolgonderzoek.

Nadat de kwaliteiten benoemd zijn gaan de leerlingen elkaar complimenten geven. Als ze gedurende de dag bemerken dat een leerling zijn kwaliteit gebruikt, dan geven ze daar feedback op door een kaartje in de complimentenbox (Cauffman & van Dijk, 2009) te doen. Bij aanvang worden dagelijks complimenten gegeven. Na een week nemen de complimenten af. Dat blijkt uit het feit dat er lege complimentenboxen (Cauffman & van Dijk, 2009) zijn. Er zijn geen exacte gegevens bekend van het aantal gegeven complimenten. Het afnemen van het aantal complimenten zou kunnen betekenen dat leerlingen het niet gewend zijn om aandacht te besteden aan de kwaliteiten van een ander of dat de kwaliteiten niet gebruikt worden, waardoor ze minder zichtbaar zijn in de groep. Uit onderzoek van Korthagen en Ruit (2012) blijkt dat als leerlingen gestimuleerd worden om hun kwaliteit in te zetten, deze gezien wordt door medeleerlingen. Het niet stimuleren van de leerlingen om hun kwaliteit te gaan gebruiken wordt door mij beschouwd als een gemiste kans binnen dit onderzoek.

De bewustwording van en feedback krijgen op kwaliteiten zou invloed kunnen hebben op het zelfbeeld. Het zelfbeeld ontstaat immers in interactie met anderen (Ruiter,2015).

De zelfbeeldschaal is afgenomen bij de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep. Bij de eerste meting beantwoorden de leerlingen de stellingen overwegend met een bevestigend antwoord. Dat getuigt in mijn ogen van een positief zelfbeeld. Volgens Haan en Schellekens (2014) hebben leerlingen in groep drie over het algemeen een positief beeld over zichzelf.

Hierbij stel ik mij de vraag in hoeverre het zelfbeeld reëel is. Kind 3 antwoord “ja” op de vraag of hij goed door kan werken. Door de leerkracht wordt echter geconstateerd dat hij regelmatig zijn werk niet af heeft.

Ook bij de tweede meting is het zelfbeeld overwegend positief en laten de leerlingen een growth mindset (Dweck, 2007) zien. De kinderen geloven dat ze nog beter kunnen worden. Een logisch gevolg van het feit dat deze leerlingen nog in ontwikkeling zijn naar mijn mening.

Opgemerkt kan worden dat bij de tweede meting de antwoorden beter overeenkomen met het beeld dat de leerlingen laten zien in de groep. Een oorzaak daarvoor zou kunnen dat de leerlingen steeds beter in staat zijn zichzelf te vergelijken met anderen, waardoor het zelfbeeld realistischer wordt (Haan & Schellekens, 2014). Eén leerling stelde zijn zelfbeeld bij op basis van vergelijking. De moeder van deze leerling vertelt dat haar kind is gaan voetballen en van zijn medespelers te horen krijgt dat hij niet goed is in voetbal. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het zelfbeeld mede gebaseerd wordt op opmerkingen uit de omgeving (Broer, Haverhals & Bruin, 2012).

De verwachting binnen het onderzoek was dat het zelfbeeld zou verbeteren naar aanleiding van de bewustwording van kwaliteiten. Dat blijkt niet het geval te zijn.

5.1.3 Wat is het effect van mijn oplossingsgerichte gespreksvoering?

Met de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep zijn oplossingsgerichte gesprekken gevoerd. Alle zes de leerlingen gaven tijdens deze gesprekken als doel aan: leren contact te maken met klasgenoten. Als voorwaarde voor het tonen van sociaal initiatief wordt door alle leerlingen ‘elkaar kennen’ benoemd. Op basis van de ingevulde schalen kan

geconcludeerd worden dat alle leerlingen zichzelf bij de eindmeting hoger inschalen dan bij de startmeting met betrekking tot het contact maken (sociaal initiatief tonen) met klasgenoten. Twee leerlingen hebben dit resultaat bereikt door hun kwaliteit , aardig en vrolijk zijn, in te zetten. Daarnaast geven de andere leerlingen aan dat ze vooruit zijn gegaan doordat ze geoefend hebben en vooraf een spel bedacht hebben om te spelen.

Tijdens het voeren van de gesprekken constateerde ik, dat het mij moeite kostte de regie enigszins los te laten. Doordat twee leerlingen een afwachtende houding aannamen tijdens de gesprekken, was ik geneigd de oplossing aan te dragen. Daardoor worden de krachten van de leerling echter niet versterkt (Regenmortel, 2009).

Kind 3 zei tijdens de eerste gesprekken voortdurend: “Dat weet ik niet”. In het boek van Wolters (2011) werd als suggestie de vervolgvraag: “en als je het wel zou weten?” gedaan. Het antwoord op die vraag was: “Dan zou ik het zeggen”. Deze leerling zou ondersteund kunnen worden door hem te laten kiezen uit verschillende antwoorden of door gesloten vragen te stellen.

Naarmate de gesprekken vorderden vertoonden de leerlingen gedurende de gesprekken meer initiatief. Ze kwamen zelf met plannetjes en gingen die ook uitvoeren. Het gevoel van competentie nam toe, omdat hun zelf bedachte plannetjes lukten en ze positieve feedback kregen van mij in de vorm van complimenten.

L : Vorige keer hebben we afgesproken dat je M en D zou aantikken. Is dat gelukt?

2 : Ja. Ik heb ze alle twee aangetikt en toen hebben we samen gespeeld.

L : Wow, knap van je!

De relatie met deze leerlingen is door de individuele aandacht die ze van de leerkracht kregen verbeterd, doordat ze gehoord en gezien worden (Caufman & Van Dijk, 2009). Als ik in de groep kwam vroegen ze meteen: “Mag ik vandaag weer mee?”. De andere leerlingen waren teleurgesteld. Zij wilden ook graag individuele aandacht van hun leerkracht. Helaas ontbrak de tijd om met alle leerlingen in gesprek te gaan.

5.2. Algemene conclusie

Uit observaties en de resultaten van de screening van de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt duidelijk dat zes leerlingen uit groep drie internaliserend gedrag vertonen. Deze constatering wordt gedaan op basis

van het vertoonde sociaal initiatief. De onderzoeksvraag die ontstaat op basis van deze constatering is:

Hoe kan ik het sociaal initiatief bij de leerlingen van groep 3 met internaliserend gedrag vergroten door ze op een oplossingsgerichte manier gebruik te laten maken van hun kwaliteiten ?

Binnen dit onderzoek is gebleken dat wanneer de leerkracht een minder helpende stijl zou hanteren, het initiatief vergroot kan worden. Een stijl die de autonomie van de leerling vergroot bevordert het sociaal initiatief. De stijl van de leerkracht is van invloed op de mogelijkheid tot het vertonen van initiatief (Bellens & Fraine, 2012).

Daarnaast is het gevoel van competentie en het zelfbeeld van de leerlingen van invloed op het vertonen van sociaal initiatief. Door de leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten neemt het gevoel van competentie toe. De bewustwording van de kwaliteiten van de leerlingen zou ertoe kunnen leiden dat ze die kwaliteiten gaan gebruiken. De werkvormen die binnen dit onderzoek ingezet zijn, hebben de leerlingen bewust gemaakt van hun kwaliteiten. Ze benoemen kwaliteiten van zichzelf en medeleerlingen. Dat heeft er echter niet bij alle leerlingen toe geleid dat ze deze kwaliteiten zijn gaan gebruiken. Binnen de oplossingsgerichte gespreksvoering zijn er twee leerlingen die hun kwaliteit gaan gebruiken om het initiatief naar medeleerlingen te vergroten. Ondanks de constatering dat slechts twee leerlingen gebruik hebben gemaakt van hun kwaliteit schalen alle leerlingen zich hoger in op het vertonen van sociaal initiatief.

Bij de eindmeting die gedaan is met behulp van ZIEN (Driestar Educatief, 2012) wordt geconstateerd dat het sociaal initiatief bij alle leerlingen die behoorden tot de onderzoeksgroep is toegenomen.

Kind 3 heeft binnen dit onderzoek het minste progressie gemaakt. Deze leerling is erg afwachtend, zoals hij zelf binnen de gesprekken aangeeft.

“Soms wacht ik te lang en dan is het kindje al weer weggelopen”.

Op basis van de onderzoeksgegevens zou voorzichtig geconcludeerd kunnen worden dat bij deze leerling nature van invloed is op het vertoonde gedrag.

Dat nurture ook een rol speelt blijkt uit het antwoord van moeder op de vraag of haar zoon deel mocht nemen aan het onderzoek: “Ja, dat mag, als hij maar

niet zo'n haantje de voorste wordt". Uit bovenstaande concludeer ik dat de keuze om me binnen dit onderzoek te laten leiden door de interactietheorie (Verstegen & Lodewijks, 2009) een goede keuze is geweest.

5.3 Discussie

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in groep drie. De leerlingen zien zich op deze leeftijd geplaatst voor de ontwikkelingsopgave om een effectieve omgang met leeftijdsgenoten op te bouwen (Sipman,2014). Omdat de leerlingen in groep drie aan het begin van deze ontwikkelingsopgave staan valt niet te bewijzen dat ze, zonder de interventies die gedaan zijn binnen dit onderzoek, hun sociaal initiatief niet ontwikkeld zouden hebben.

Daarnaast is binnen dit onderzoek getracht de leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten. Volgens Haan en Schellekens (2014) zijn leerlingen pas vanaf acht jaar in staat te reflecteren op hun gedrag. Op basis hiervan vraag ik me af of ze zich op zes- of zevenjarige leeftijd al bewust zijn van hun kwaliteiten.

Tenslotte is er binnen dit onderzoek niet gewerkt met een controlegroep.

Bovenstaande gegevens doen mij beseffen dat de resultaten van dit onderzoek voorlopig zijn. Het werken met een controlegroep zou ervoor kunnen zorgen voor minder voorlopige resultaten. Dit is vanuit ethisch standpunt naar mijn mening niet wenselijk. Indien dit onderzoek uitgevoerd zou worden bij leerlingen van een hogere groep van de basisschool, die dus ouder zijn, zouden de resultaten waarschijnlijk consistenter zijn.

De behaalde resultaten binnen dit onderzoek zouden subjectief kunnen zijn, vanwege het feit dat de onderzoeker tevens groepsleerkracht is. Dit neemt echter niet weg dat het sociaal initiatief bij de leerlingen van de onderzoeksgroep toegenomen is. Daardoor vindt er interactie met de omgeving plaats en worden de leerlingen in staat gesteld de ontwikkelingsopgave die hierboven beschreven is te volbrengen (Goorhuis-Brouwer & Imelman, 2010) .

5.4 Aanbevelingen.

- De leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep geven allemaal aan dat het sociaal initiatief gefaciliteerd wordt door medeleerlingen te kennen. Besteed daarom bij aanvang van het schooljaar regelmatig aandacht aan die kennismaking.
- Geïnternaliseerd gedrag is moeilijk waarneembaar, omdat de omgeving er niet direct last van heeft (de Jong, 2009, Roorda, Koomen, Spilt, Thijs & Oort, 2014). Breng deze leerlingen in beeld, zodat ook jij kan zeggen: “Ik zie, ik zie wat jij niet ziet”. Leerlingen met geïnternaliseerd gedrag kunnen gesignaleerd worden door bij observaties gebruik te maken van de indicatoren die ZIEN (Driestar Educatief, 2012) geeft bij het onderdeel sociaal initiatief.
- Reflecteer op je leerkrachtstijl. Door daarbij hulp te vragen kan een objectief beeld verkregen worden (Verstegen & Lodewijks, 2009). Binnen dit onderzoek is gebleken dat leerlingen die internaliserend gedrag vertonen baat hebben bij een autonomie ondersteunende stijl.
- Besteed binnen de groep aandacht aan de kwaliteiten van leerlingen. Daardoor ontstaat een positief klassenklimaat waarbinnen de leerlingen hun sociale vaardigheden kunnen oefenen.
- De oplossingsgerichte gespreksvoering is een middel om de sociale vaardigheden van leerlingen te vergroten. Binnen dit onderzoek is deze gespreksvoering zeer waardevol gebleken, omdat het de psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie ondersteunt. Door de gesprekken ervaart de leerling dat hij gezien en gehoord wordt door de leerkracht. De competentie wordt vergroot doordat de leerling zich ervan bewust wordt dat hij kwaliteiten heeft die hij kan gebruiken. De autonomie wordt gestimuleerd doordat de leerling ervaart dat hij door gebruik te maken van zijn kwaliteiten zijn doelen kan bereiken.

Nawoord.

Tot slot wil ik graag iedereen bedanken die op wat voor manier dan ook een bijdrage heeft geleverd aan dit onderzoek. In het bijzonder bedank ik de leerlingen en ouders van groep drie en mijn duo-collega voor hun medewerking. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Daarnaast bedank ik mijn studie begeleider, critical friends, intern begeleider en directeur voor hun kritische feedback en het vertrouwen dat ze me gegeven hebben. En “last but not least” mijn man en dochters, die me zijn blijven steunen en me de tijd hebben gegeven om dit onderzoek te doen door taken van mij over te nemen.

Bedankt allemaal !

Literatuurlijst.

Bellens, K. de Fraine, B. (2012) *Wat werkt? Kenmerken van effectief onderwijs*. Leuven: Acco.

Boeije, H. (2005) *Analysen in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam : Boom Onderwijs.

Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Tilburg: Fontys.

Broer, N.A., Haverhals, B. & de Bruin, H.L. (2012) *Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 3 juni 2015. <http://www.zienvooronderwijs.nl/library/download/99728>

[Brok, G. \(2015\) *persoonlijk ontwikkelingsplan*.](#)

Brummelman, E. (2013) Praising children for their personal qualities may backfire. Geraadpleegd op 15 januari 2016 .

<https://www.sciencedaily.com/releases/2013/02/130227183316.htm>

[Cauffman, L. & Dijk, D.J. van. \(2009\) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.](#)

Donkers, A., Vermulst, A.A. (2011) Klimaatschaal.

Dweck, C. (2007) *The perils and promises of praise*. Educational leadership, 65 (2), 34-39.

Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R. & Sijtsma, S. (2010) *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: NIP.

Evers, M., Loman, E. & Soepboer, W. (2004) *Kinderkwaliteitspel*. Amersfoort: CPS.

Fredriksson, F., Öckert, B. & Oosterbeek, H. (2013) *Long-term effects of class size*. The Quarterly Journal of Economics, 128 (1), 249–285.

Furman, B. (2006) *Kids'skills*. Houten: Pica.

Gieteling, J. (2013) Doen we genoeg met wat we zien? Geraadpleegd op 10 december 2015. <https://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/search?q=Gieteling>

Goorhuis-Brouwer & S. Imelman, J.D. (2010) *Meedoen en leren. Psychologie en pedagogiek van het jonge kind*. Baarn/Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.

Haan, D. de & Schellekens, E. (2014) *Onze klas mijn wereld*. Amsterdam: uitgeverij SWP.

Harinck, F. (2007) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Jeninga, J. (2009) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Jong, W. (2009) *Over angsten, depressies en aanverwante problematiek bij kinderen en jongeren*. Huizen: Pica.

Jong, W. (2014) *Gedrag is meer dan je ziet*. Huizen: Pica.

Kieft, H & Kamp, A. van der. (2010) Sta op en zet je persoonlijke skills in. Remediaal 6 3-7

Korthagen, F & Ruit, P. (2012) *Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen*. Tijdschrift voor orthopedagogiek 51 (8) 491-505.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007) *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. Tijdschrift voor lerarenopleiders 28 (1) 17-23.

Kuiper ,E. & Bannink, F. (2012) *Veerkracht. Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening*. Kind en Adolescent in praktijk.12 (3) 134-139

Lange, R., Schuhman, H. & Montesano-Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Lieshout, T. van. (2009) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Luitjes, M. & Zeeuw-Jans, I. de. (2011) *Ontwikkeling in de groep. Groepsdynamica bij kinderen en jongeren*. Bussum: Coutinho.

Meersbergen, E. & Vries, P. de. (2014) *Handelingsgericht werken in het passend onderwijs*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.

Meij, H. (2011) *De basis van opvoeding en ontwikkeling*. NJI.

Onderwijsraad (2012) *Geregelde ruimte*. Geraadpleegd op 20 december 2015. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/geregelde-ruimte/volledig/item227>.

Overveld, K. van. (2015) *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.

Ploeg, J. van der. (1998) *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Ploeg, J van der. (2011) *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Regenmortel, T. (2009) *Empowerment as a challenging framework for social inclusion and modern care*. Journal of Social Intervention: Theory and Practice. 18 (4) 22-42.

Roorda, D.L. , Koomen, H.M.Y. , Spilt, J.L. , Thijs, J.T. & Oort, F.J. (2014) *Leerkrachtinteractie: het verband met externaliserend en internaliserend gedrag*. Kind en Adolescent. 35 (4) 239-254

Ros, A., Castelijns, J., Loon van, A.M. & Verbeeck, K. (2014) *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Ruiter, J. de. (2015) *‘Zelf’ ontwikkelt zich in interactie met de ander*. Tijdschrift voor Positieve Psychologie. 48 (3) 11-14.

Schuhman, H. (2009) *Inclusief onderwijs. Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant. 97-109

Senden, I. (2009) *Persoonlijkheid – Het nature/nurture debat*. Geraadpleegd op 20 december 2015.

<http://iederedagpsychologie.blogspot.nl/2009/10/persoonlijkheid-het-naturenurture-debat.html>

Sipman, G. (2014) *Professioneel pedagogisch handelen. Omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. Bussum: Coutinho.

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

Stevens, L. Bors, G. (2014) *Pedagogisch tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Stichting de Kracht van 8 (2006) *De kracht van 8*.

Tassoni, P. , Beith, K. Eldridge, H. & Cough, A. (2006) *De ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: SWP.

Verstegen, R. & Lodewijks, H.P.B. (2009) *Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.

Visser, C. (2013) *Progressiegericht werken*. Driebergen: Just in Time Books.

Wolf, K. van der. & Beukering, T. van (2009) *Gedragsproblemen op scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

ZIEN. (2012). *Verantwoording pedagogisch expertisesysteem ZIEN. Driestar Educatief*. Geraadpleegd op 20 december 2015.
<http://www.zienvooronderwijs.nl//library/download/99728>

Startmeting.

Observatie aan de hand van de criteria zoals die door ZIEN (Driestar Educatief, 2012) gehanteerd worden.

1. Stapt uit eigen beweging op anderen af.
2. Heeft een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.
3. Vertelt uit zichzelf in de groep.
4. Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.

Hieronder volgt een algemene beschrijving van het gedrag dat de leerlingen die tot de onderzoeksgroep gaan behoren vertonen.

Bij binnenkomst in de groep gaan deze leerlingen op hun plaats zitten. Zij knopen geen gesprek aan met hun tafelgenoten, maar pakken een werkje en gaan daarmee aan de slag.

Als er een maatje gekozen mag worden om mee samen te werken tonen deze leerlingen geen initiatief. Ze wachten tot ze door een andere leerling gekozen worden. Indien dit niet gebeurt, gaan ze naar de leerkracht om hulp te vragen.

Kind 2,3 en 11 hebben bij groepswork een passieve rol. Ze volgen de ideeën van andere leerlingen op.

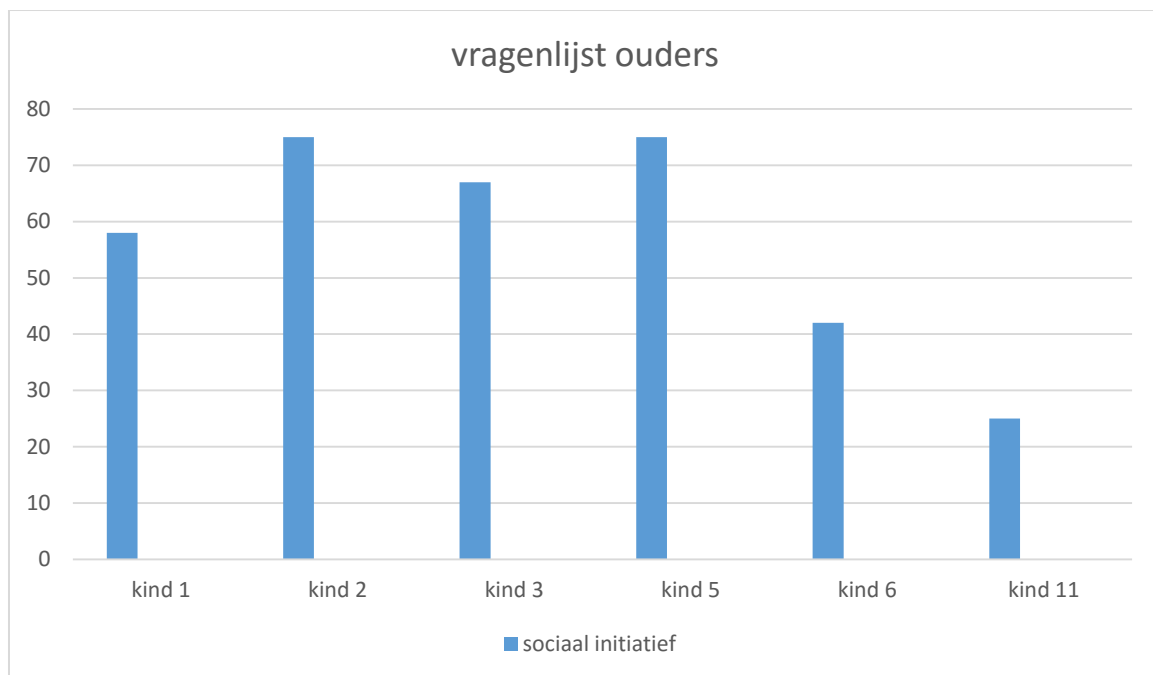
In de pauze spelen deze leerlingen alleen of met een leerling die ze nog kennen uit de kleutergroep. Kind 5 speelt steeds met dezelfde klasgenoot, maar neemt hierin geen initiatief.

Als er een spelletje gespeeld mag worden in de groep spelen deze leerlingen vaak alleen. Als ze gevraagd worden om mee te spelen doen ze dat wel.

Tijdens kring- of klassengesprekken zijn deze leerlingen, met uitzondering van kind 5 en 6 passief. Ze luisteren naar de andere leerlingen, maar hebben zelf geen inbreng. Als deze leerlingen iets 'speciaals' te vertellen hebben doen ze dat wel. Kind 5 en 6 vertellen vaker iets in de groep.

Bijlage 2.

De ouders hebben digitaal een vragenlijst ingevuld die samengesteld is door ZIEN (Driestar Educatief, 2012). Deze vragenlijst is thuis ingevuld en naar mij teruggestuurd. Hieronder de resultaten voor de leerlingen die behoren tot de onderzoeksgroep.



Het sociaal initiatief dat door de ouders in de thuissituatie wordt gezien is hierboven weergegeven in percentages.

kind 1 : 58 %

Kind 2 : 75 %

Kind 3 : 67 %

Kind 5 : 75 %

Kind 6 : 42 %

Kind 11 : 25 %

De percentages zijn gebaseerd op de volgende vragen:

1. Stapt uit eigen beweging op anderen af.
2. Heeft een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.
3. Vertelt uit zichzelf.
4. Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.

Bijlage 3.

	Leerlinggesprek naar aanleiding van de antwoorden tijdens de screening door ZIEN (Driestar Educatief, 2012).
Kind 1	<i>Ik vraag of ik mee mag doen met andere kinderen.</i> antwoord : nee

	<i>Ik vraag of een ander met mij wil spelen. antwoord : soms</i> Ik vraag het soms aan kinderen uit groep 2, die ik ken van vorig jaar. Ik wil het ook graag vragen aan andere kinderen om ze beter te leren kennen. Ik heb het aan T gevraagd, maar toen heeft een ander kind hem van mij “afgepakt” en nu is hij mijn vriend niet meer. Ik wil graag leren om aan kinderen uit onze klas te vragen of ze met mij willen spelen.
Kind 2	<i>Ik vraag of ik mee mag doen met andere kinderen. antwoord : soms</i> <i>Ik vraag of een ander met mij wil spelen. antwoord : soms</i> Dat durf ik niet zo goed, omdat ik bang ben dat ze nee zeggen. Als ze dan nee zeggen vind ik dat niet leuk. Soms vraag ik het in de pauze aan een kindje uit onze klas. Meestal aan T. omdat die altijd ja zegt. Ik wil graag leren om aan kinderen uit onze klas te vragen of ze met mij willen spelen. <i>Ik vertel uit mezelf in de klas. antwoord : soms</i> Ik vertel wat ik voel en wat er aan de hand is tegen de juf. In de klas vertel ik niet zo vaak. Ik weet niet waarom. Als ik iets heel leuks heb meegemaakt vertel ik het wel. Ik durf het niet te zeggen als ik iets niet leuk vind.
Kind 3	<i>Ik vraag of een ander met mij wil spelen. antwoord : soms</i> Ik vraag het wel eens aan J. maar niet zo vaak. Als er kinderen aan het voetballen zijn kijk ik welk team het minste spelers heeft en dan vraag ik aan de scheidsrechter of ik mee mag doen. Soms geven ze geen antwoord en dan ga ik maar iets anders doen. Ik zou graag willen leren om te vragen of andere kinderen met mij willen spelen. <i>Ik vertel uit mezelf in de klas. antwoord : soms</i> Ik vind het niet fijn om iets in de klas te vertellen. Als ik iets wil vertellen doe ik dat liever tegen één of een paar kinderen of tegen de juf alleen. Als ik iets heel leuks heb meegemaakt doe ik het wel. <i>Ik vraag wel eens iets aan de juf. antwoord : soms</i> Ik vraag het eerst aan een ander kindje, bijvoorbeeld L. Meestal weet die het antwoord wel. Als die het niet weet vraag ik het aan de juf.
Kind 4	<i>Ik vraag of ik mee mag doen met andere kinderen. antwoord : nee</i> <i>Ik vraag of een ander met mij wil spelen. antwoord : nee</i> Ik heb dat nog bijna nooit gedaan. Ik speel in de pauze vaak met dezelfde kinderen, dus die weten dan wel dat ik mee wil spelen. Aan mijn vrienden durf ik wel te vragen of ik mee mag spelen, maar aan kinderen die ik niet zo goed ken niet. Ik wil dit niet gaan oefenen. <i>Ik vraag wel eens iets aan de juf. antwoord : soms</i> Ik vraag het eerst aan een ander kindje. Als die het niet weet vraag ik het aan de juf.
Kind 5	<i>Ik vraag of ik mee mag doen met andere kinderen. antwoord: soms</i> <i>Ik vraag of een ander kind met mij wil spelen. antwoord : nee</i> Ik doe dat bijna nooit. Soms vraag ik het aan M. omdat die ja zegt. Soms speel ik ook met de kleuters of met S. uit onze klas. Ik wil wel minder vaak met S spelen, zodat ik ook met andere kinderen kan spelen. <i>Ik vertel uit mezelf in de klas. antwoord : nee</i> Als ik iets leuks gedaan heb durf ik dat best te vertellen in de klas. Toen ik naar groep 3 ging durfde ik dat nog niet, maar nu wel.
Kind 6	<i>Ik vraag of ik mee mag doen met andere kinderen. antwoord : soms</i>

	Dat vraag ik soms in de pauze. Andere kinderen zeggen dan heel vaak ja. Als ze nee zeggen ga ik op zoek naar andere kinderen die leuk aan het spelen zijn. Ik vraag of een ander met mij wil spelen. antwoord : soms Dat doe ik bijna nooit. Vandaag heb ik met L. afgesproken. Ik heb daar nog nooit gespeeld. Dat vind ik leuk. Zo leer ik steeds meer kinderen kennen. Als ik ze dan ken ga ik met ze spelen. Ik vertel uit mezelf in de klas. antwoord : soms Dat durf ik wel hoor. Ik doe dat als ik iets te vertellen heb. Als ik bijvoorbeeld iets leuks meegemaakt heb. Ik vraag wel eens iets aan de juf. antwoord : soms Als ik iets wil vragen dan doe ik dat.
Kind 7	Ik vraag of ik mee mag doen met andere kinderen. antwoord : soms In de pauze vraag ik wel eens of ik mee mag doen. Dat mag soms. Als ik niet mee mag doen vind ik dat niet leuk. Dan zeg ik het tegen mama of zoek ik een ander kindje om mee te spelen, zoals mijn broer. Ik wil dit niet gaan oefenen. Ik vraag of een ander met mij wil spelen. antwoord : soms Dat vraag ik meestal aan dezelfde kinderen, omdat die ja zeggen. Ik vraag wel eens iets aan de juf. antwoord : soms Ik vraag het eerst in mijn groepje. Als die het niet weten vraag ik het aan de juf.
Kind 8	Beantwoord alle vragen met ja.
Kind 9	Beantwoord alle vragen met ja.
Kind 10	Omdat er al een ander traject met kind 10 loopt wordt hij niet meegenomen in het onderzoek.
Kind 11	Beantwoord alle vragen met ja.

Reflectie op deze gesprekken. Hierbij worden ook de gegevens uit observaties door leerkrachten en gegevens van ouders in meegenomen.

Kind 1,2 en 3 willen het contact maken met andere kinderen gaan oefenen. Dit geven ze zelf aan. Hier ligt dus een hulpvraag vanuit het kind.

Bij kind 1 ligt er ook een hulpvraag vanuit de ouders, omdat het welbevinden van dit kind laag is.

Kind 4 geeft aan dat hij zelf geen hulpvraag heeft. Vanuit ouders en leerkrachten wordt er wel een hulpvraag geconstateerd. Omdat het kind zelf niet gemotiveerd is besluit ik hem niet te betrekken in het onderzoek. Dit neemt niet weg dat het nemen van sociaal initiatief ook bij dit kind gestimuleerd gaat worden, door hem bijvoorbeeld "boodschapper" te maken. Hij gaat dan in andere groepen of aan andere kinderen vragen stellen.

Kind 5 wordt "geclaimd" door een andere leerling. Hierdoor wordt hij belemmerd in het maken van contact met andere kinderen. Zijn moeder geeft aan dat hij een negatief zelfbeeld heeft en niet voor de klas durft te praten. Hij zegt thuis bijvoorbeeld : "Ik ga niet oefenen met lezen, want dan moet ik misschien wel voorlezen voor de klas".

Bij de screening door ZIEN wordt aangegeven dat dit kind een zorgbehoefte heeft op het gebied van sociaal initiatief. Deze constatering doet mij besluiten hem te betrekken in het onderzoek.

Kind 6 zegt dat hij bijna nooit vraagt of een ander met hem wil spelen. Dat zien ouders en leerkracht ook. Dit kind speelt vaak alleen of met zijn jongere broer. Dit kind geeft in eerste instantie aan niets te willen leren, maar komt daar later, als hij ziet wat het oefenen inhoudt, op terug. Het zou kunnen dat hij uit "angst" nee heeft gezegd.

Kind 7 is een leerling die geen internaliserend gedrag vertoont. Hij hoort niet bij de doelgroep van

het onderzoek. Ook hier geldt dat dat niet betekent dat er niet naar zijn hulpvraag gekeken moet worden.

Kind 8 beantwoordt alle vragen met ja. In het begin van groep 3 was dit kind erg rustig en viel hij niet op. Naar mate hij de andere kinderen beter leert kennen vermindert zijn internaliserend gedrag en maakt hij steeds vaker contact.

Kind 9 beantwoordt alle vragen met ja. Ouders geven aan dat het kind afwachtend is. Dat blijkt, want als ze een tijdje in groep 3 zit neemt haar sociaal initiatief toe. Daarom wordt besloten haar niet mee te nemen in het onderzoek

Kind 10 wordt niet meegenomen in het onderzoek, omdat er bij dit kind al een ander traject loopt.

Kind 11 beantwoordt alle vragen met ja. Leerkrachten en ouders zien niet dat het kind initiatief toont. Tijdens een ouderavond praat hij nauwelijks, tijdens een presentatie slaat hij dicht en gaat huilen en het enige contact dat hij zoekt is met zijn neef. Op basis van deze constatering wordt dit kind betrokken in het onderzoek. Hij is wel gemotiveerd om deel te nemen aan het onderzoek.

Conclusie: Kind 1,2,3,5,6 en 11 behoren tot de doelgroep van dit onderzoek. Zij vertonen vooral weinig sociaal initiatief ten opzichte van medeleerlingen.

Bijlage 4.

Vragenlijst pedagogische stijl

- 2 = duidelijk minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen
- 1 = minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

- 0 = karakteristiek voor wat gemiddeld wordt aangetroffen bij begeleiders
+ 1 = meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen
+ 2 = duidelijk meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

Kenmerken in de omgang:

1. Ziet wat er gebeurt	-2	-1	0	+1	+2
2. Is soepel	-2	-1	0	+1	+2
3. Verontschuldigt zich	-2	-1	0	+1	+2
4. Wijst op fouten	-2	-1	0	+1	+2
5. Helpt	-2	-1	0	+1	+2
6. Geeft ruimte	-2	-1	0	+1	+2
7. Nauwgezet	-2	-1	0	+1	+2
8. Controleert	-2	-1	0	+1	+2
9. Overtuigende presentatie	-2	-1	0	+1	+2
10. Beoordeelt	-2	-1	0	+1	+2
11. Toont belangstelling	-2	-1	0	+1	+2
12. Toont irritatie en boosheid	-2	-1	0	+1	+2
13. Bereid opnieuw uit te leggen	-2	-1	0	+1	+2
14. Trekt in twijfel	-2	-1	0	+1	+2
15. Geeft vrijheid	-2	-1	0	+1	+2
16. Afwachtend	-2	-1	0	+1	+2
17. Geeft ongelijk toe	-2	-1	0	+1	+2
18. Toegeeflijk	-2	-1	0	+1	+2
19. Toont onvrede	-2	-1	0	+1	+2
20. Sluit compromissen	-2	-1	0	+1	+2
21. Verbiedt	-2	-1	0	+1	+2
22. Ondersteunend-zorgzaam	-2	-1	0	+1	+2
23. Streng	-2	-1	0	+1	+2
24. Structureert	-2	-1	0	+1	+2
25. Stelt eisen en regels	-2	-1	0	+1	+2
26. Op zijn hoede	-2	-1	0	+1	+2
27. Laissez-faire	-2	-1	0	+1	+2
28. Biedt vertrouwen	-2	-1	0	+1	+2
29. Vertelt boeiend en enthousiast	-2	-1	0	+1	+2
30. Geduldig	-2	-1	0	+1	+2
31. Laat onzekerheid merken	-2	-1	0	+1	+2
32. Bestraffend	-2	-1	0	+1	+2

Bijlage 5

Vragenlijst over de leerkracht van de klimaatschaal.

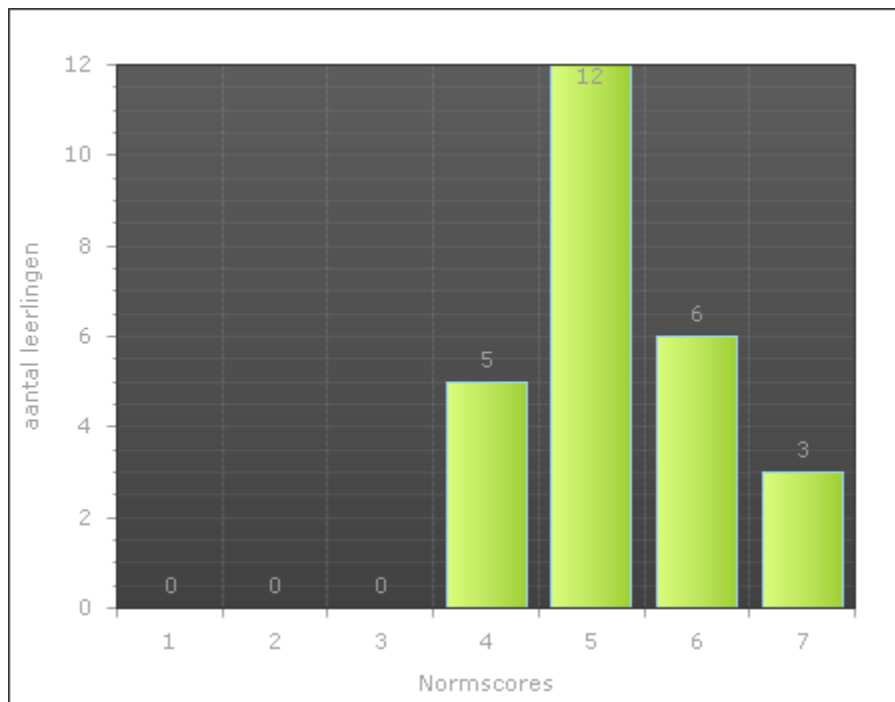
Specifiek gedeelte over leraar (naam invullen):

hij/zij geeft het vak:

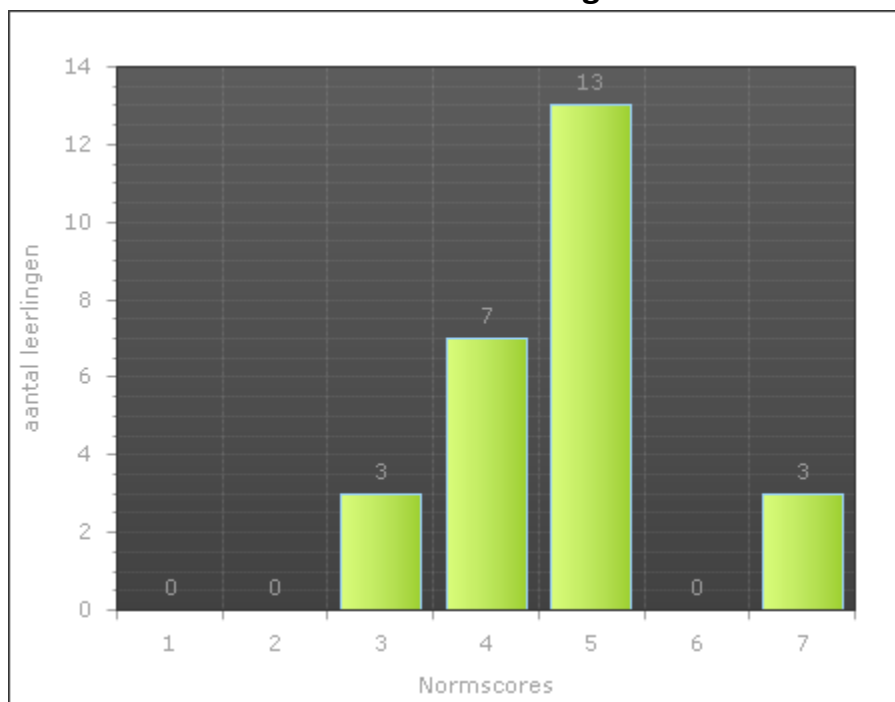
		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2	Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig	1	2	3	4
3	Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	1	2	3	4
4	Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	1	2	3	4
5	Ik vind deze leraar aardig	1	2	3	4
6	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7	Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	1	2	3	4
8	Deze leraar heeft een goede bui	1	2	3	4
9	Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10	Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
11	Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12	Bij deze leraar is het in de klas is het rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	1	2	3	4
13	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	1	2	3	4
14	Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15	Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan	1	2	3	4
16	Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17	Deze leraar helpt je als je iets niet kan	1	2	3	4

De scores van de volledige groep laten onderstaand beeld zien.

Orde in de klas.



Kwaliteit interactie leerkracht-leerling:



Bijlage 6

Zoek iemand die....

Doel: kennismaking.

Toelichting:

In deze oefening gaat het om vragen stellen aan een ander kind. Als je een kind gevonden hebt waarop de kwaliteit op je kaart van toepassing is schrijf je de naam van dat kind in het hokje.

Uitvoering:

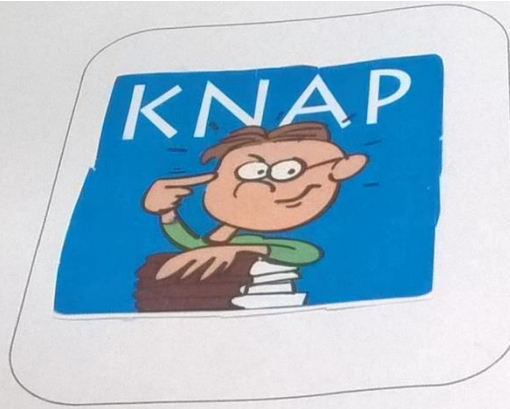
Kinderen lopen allemaal rond in het klaslokaal en stellen vragen aan elkaar. Als de vraag met ja beantwoord wordt, noteert het kind de naam in het hokje.

Zoek iemand die.....

goed kan tekenen	goed andere kinderen kan helpen	vrolijk is	goed kan voetballen
veel durft	goed kan troosten	kan samenwerken	goed plannen kan maken
goed kan lezen	lief is	nee durft te zeggen	nieuwsgierig is
goed kan spelen	eerlijk is	goed kan knutselen	rustig is

Bijlage 6a

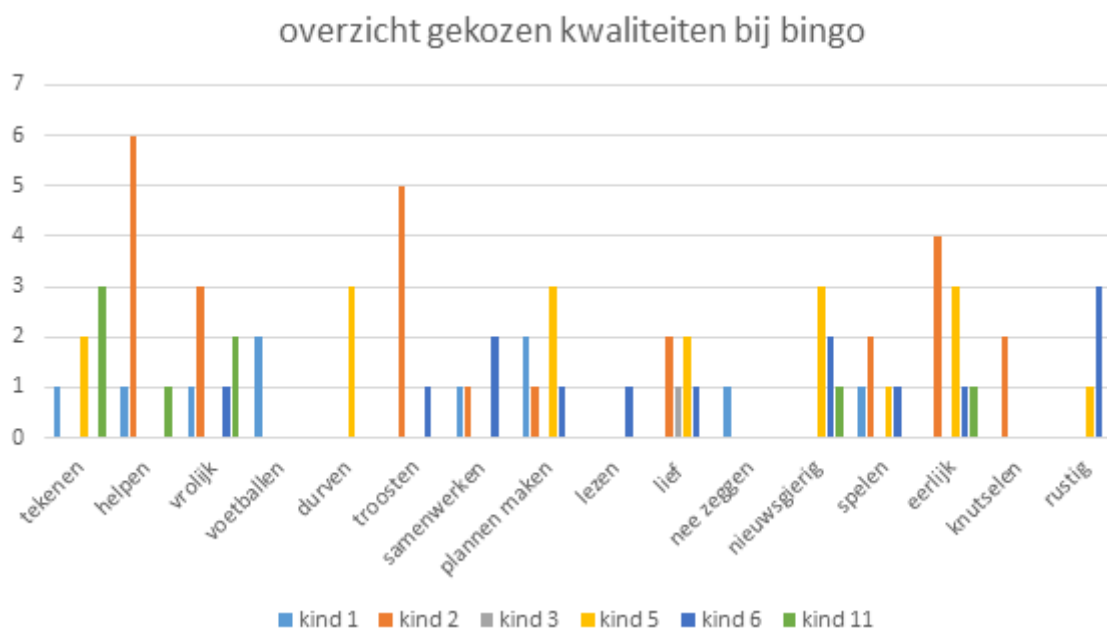
Werkblad met gekozen kwaliteiten op basis van het kinderkwaliteitenspel (Evers, Lohman, Soepboer, 2004).



Omdat ik

om ik blij het sius
zit. om ik blijde

In onderstaand overzicht worden de gekozen kwaliteiten voor de leerlingen die behoren tot de doelgroep weergegeven.



Bijlage 8

Oplossingsgerichte gespreksvoering.

Kind 1

Welke vaardigheid wil je leren?	Aan kinderen uit onze klas vragen of ze met mij willen spelen.
Waarom wil je dat leren?	Dan kan ik fijn spelen in de pauze en leer ik de kinderen beter kennen.
Wanneer lukt het je al om te vragen of iemand met je wil spelen?	Bij mijn broertje, want die ken ik al.
Welke kwaliteit kan je gebruiken?	Ik kan goed plannen maken. Ik heb een kalender gemaakt waarop staat wanneer ik met mijn broer speel en wanneer ik een ander kind ga vragen.
Wanneer ga je oefenen?	Voor de pauze.
Heb je hulp nodig?	Nee, ik kan het zelf.
Wat zie ik als je het geleerd hebt?	Dat ik in de pauze met kinderen uit onze klas speel.

Kind 2

Welke vaardigheid wil je leren?	Iemand aantikken om iets aan ze te vragen. Dat durf ik niet zo goed.
Waarom wil je dat leren?	Om ervoor te zorgen dat ze naar me luisteren.
Wanneer lukt het je al ?	Bij mijn vriendinnen.
Welke kwaliteit kan je gebruiken?	Lief en aardig zijn.
Wanneer ga je oefenen?	Als we de klas binnenkomen en in de pauze.
Heb je hulp nodig?	Nee, ik kan het zelf.
Wat zie ik als je het geleerd hebt?	Dat ik iets aan andere kinderen vraag.

Kind 3

Welke vaardigheid wil je leren?	met andere kinderen praten
Waarom wil je dat leren?	Omdat ik dat eigenlijk wel gezellig vind.
Wanneer lukt het je al ?	Als ik iemand heel goed ken.
Welke kwaliteit kan je gebruiken?	Luisteren, want dan weet ik wat ik terug kan zeggen.
Wanneer ga je oefenen?	tijdens het fruit eten
Heb je hulp nodig?	Ja, jij kunt me bij L laten zitten. Daar wil ik wel mee kletsen.
Wat zie ik als je het geleerd hebt?	Dat ik terug praat als andere kinderen iets tegen me zeggen en ze aankijk.

Kind 5

Welke vaardigheid wil je leren?	Niet altijd met S. spelen, maar ook met andere kinderen.
---------------------------------	--

Waarom wil je dat leren?	Met S. kan ik soms niet zo gezellig spelen.
Wanneer lukt het je al ?	Als S. met iemand anders speelt.
Welke kwaliteit kan je gebruiken?	Eerlijk zijn. Ik ga eerlijk tegen S. zeggen dat ik ook met andere kinderen wil spelen.
Wanneer ga je oefenen?	in de pauze
Heb je hulp nodig?	Nee, ik kan het zelf.
Wat zie ik als je het geleerd hebt?	Dat ik ook met andere kinderen speel.

Kind 6	
Welke vaardigheid wil je leren?	Aan kinderen vragen of ze met me willen spelen.
Waarom wil je dat leren?	Omdat het gezellig is om samen te spelen.
Wanneer lukt het je al ?	Bij mijn broertje, die zit ook hier op school.
Welke kwaliteit kan je gebruiken?	Lef en vrolijk zijn.
Wanneer ga je oefenen?	Deze week
Heb je hulp nodig?	Nee hoor, dat kan ik zelf
Wat zie ik als je het geleerd hebt?	Dan vraag ik het gewoon.

Kind 11	
Welke vaardigheid wil je leren?	Iets vragen aan een ander kindje.
Waarom wil je dat leren?	Dan kan ik vragen of hij met mij wil spelen of werken.
Wanneer lukt het je al ?	Bij mijn neef.(die zit bij hem in de klas)
Welke kwaliteit kan je gebruiken?	Ik kan het vriendelijk vragen.
Wanneer ga je oefenen?	Tijdens het fruit eten.
Heb je hulp nodig?	Ja, mijn neef kan me helpen.
Wat zie ik als je het geleerd hebt?	Dan speel ik met veel kinderen, omdat ik ze ken.

Bijlage 9

Een voorbeeld van het verslag zoals dat met de ouders besproken is.

Verslag voor de ouders van kind 1.

Startmeting en eindmeting:

Kind 1	Nov.	Mrt.
Ik vraag of ik mee mag doen met andere kinderen.	nee	ja

Ik vraag of een ander met mij wil spelen.	soms	ja
Ik vertel uit mezelf in de klas/kring.	ja	soms
Ik vraag wel eens iets aan de juf.	ja	ja

Kind 1 vertoont het liefst initiatief naar 1 ander kind of een klein groepje.

Hij geeft aan dat hij in de klas graag alleen speelt, maar het wel aan een ander durft te vragen. Hij vindt het erg leuk dat hij naar de plusklas mag.

Kwaliteiten:

1. In de groep is er aandacht besteed aan de kwaliteiten van alle leerlingen.
Dit is gedaan door een kwaliteitenbingo, waarbij de leerlingen aan elkaar vroegen of ze een bepaalde kwaliteit hadden. Als de leerling de kwaliteit had werd de naam op het bingoformulier genoteerd.
2. Elke leerling heeft 1 of 2 kwaliteiten mogen kiezen die bij hem of haar pasten van het kwaliteiten spel. Nadat de kwaliteiten gekozen waren hebben ze opgeschreven waarom die kwaliteiten bij hun pasten.
3. Elke leerling heeft een "zelfportret" getekend met daaronder een bakje. In dat bakje doen de andere leerlingen complimenten. Daarvoor zijn complimentenkaartjes gemaakt met daarop: ik heb, ik ben, ik kan.

Kind 1 herkent veel kwaliteiten bij zichzelf. De twee die hij kiest bij activiteit 2 zijn: snel en handig.

Andere kinderen vinden dat hij sportief is en goed plannen kan maken.

Oplossingsgerichte gespreksvoering:

Welke vaardigheid wil je leren?	Aan kinderen uit onze klas vragen of ze met mij willen spelen.
Waarom wil je dat leren?	Dan kan ik fijn spelen in de pauze en leer ik de kinderen beter kennen.
Wanneer lukt het je al om te vragen of iemand met je wil spelen?	Bij mijn broertje, want die ken ik al.
Welke kwaliteit kan je gebruiken?	Ik kan goed plannen maken. Ik heb een kalender gemaakt waarop staat wanneer ik met mijn broer speel en wanneer ik een ander kind ga vragen.
Wanneer ga je oefenen?	Voor de pauze.
Heb je hulp nodig?	Nee, ik kan het zelf.
Wat zie ik als je het geleerd hebt?	Dat ik in de pauze met kinderen uit onze klas speel.

De vaardigheid is geschaald. Kind 1 vindt dat hij van een 7 naar een 8 is gegaan.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Wat wij zien is dat kind 1 beter in zijn vel zit. Bij het samenwerken vindt hij een maatje. In de pauze is hij gezellig aan het spelen, al is dat soms nog wel met zijn vriendjes uit groep 2 of zijn broertje. Als kind 1 mag vertellen over zijn talent praat hij enthousiast.

Bijlage 10

Observatie aan de hand van de criteria zoals die door ZIEN (Driestar Educatief, 2012) gehanteerd worden.

1. Stapt uit eigen beweging op anderen af.
2. Heeft een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.
3. Vertelt uit zichzelf in de groep.
4. Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.

Bij binnenkomst in de groep maken deze leerlingen af en toe een praatje met hun tafel- of klasgenoten. Kind 2 doet dit nagenoeg elke dag

Als er een maatje gekozen mag worden om mee samen te werken tonen deze leerlingen initiatief. Ze vragen aan klasgenoten of ze samen willen werken. Kind 3 vindt regelmatig geen maatje en vraagt dan hulp aan de leerkracht.

Bij groepswork nemen deze leerlingen deel aan het gesprek. Kind 1,2 en 5 nemen daarbij soms zelfs de leiding.

In de pauze spelen deze leerlingen met hun klasgenoten. Ze vragen dit zelf, maar worden ook uitgenodigd om deel te nemen aan het spel van hun klasgenoten. Kind 5 speelt vaak met dezelfde leerling. Kind 11 zoekt af en toe nog steun bij zijn neefje, maar neemt ook deel aan spel met andere klasgenoten.

Als er een spelletje gespeeld mag worden in de groep spelen kind 1,2,3,5 en 11 met andere leerlingen. Kind 6 geeft er de voorkeur aan om af en toe alleen te spelen.

Tijdens kring- of klassengesprekken laten deze leerlingen zich soms horen.