

Meer doen na ZIEN!

Praktijkgericht onderzoek naar planmatig werken aan sociaal-emotioneel leren



Ingrid Vooijs 2357364
Fontys Rotterdam
Master SEN
April 2015

*“De beste manier om kinderen goed te maken, is door ze gelukkig te maken.”
Oscar Wilde*

Samenvatting

Aanleiding voor dit praktijkgericht onderzoek is het werken met ZIEN!; een leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Dit wordt bij ons op school voor de herfstvakantie door de leerkracht ingevuld, maar daarna wordt er weinig tot niets meer mee gedaan. Mijn onderzoek beschrijft in hoeverre ZIEN! bruikbaar is om een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling mee te maken. Samen met de collega's van de bovenbouw en de intern begeleider zijn eisen geformuleerd waaraan een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling moet voldoen. De onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ZIEN! bijdragen aan het ontwikkelen en uitvoeren van een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling in de bovenbouw?

In het theoretisch kader komt ZIEN! aan bod in relatie tot sociaal-emotionele ontwikkeling. Sociale competentie ontwikkelen vindt op verschillende manieren plaats; binnen en buiten het gezin. Als kinderen naar school gaan, krijgt die een grote invloed. Sociaal-emotioneel leren wordt gezien als een taak binnen het onderwijs en met ZIEN! kunnen we de ontwikkeling van kinderen volgen. Onderzocht is wat het systeem nog meer kan bijdragen om leerlingen te helpen zich te ontwikkelen. Duidelijk wordt hoe men opbrengsten voor sociaal-emotionele ontwikkeling kan meten en hoe die in relatie tot een groepsplan staan.

Het praktijkgericht onderzoek is gestart met een beginmeting in ZIEN! door de leerkracht en leerlingen in de groepen 6a en 8a. Naar aanleiding van de uitkomst zijn gedurende zeven weken interventies voor de groep uitgevoerd. Daarnaast is aandacht besteed aan een subgroep met leerlingen met behoefte aan meer uitdaging en aan twee leerlingen met externaliserende en internaliserende problematiek. Alle interventies staan beschreven in een groepsplan dat ontworpen is naar aanleiding van het gesprek met de focusgroep. Daarnaast zijn onderzoeksmethoden gebruikt als observatie en een aanvullende vragenlijst. De eindmeting is het opnieuw invullen van ZIEN!, nu alleen door de leerlingen.

De belangrijkste conclusie die uit het onderzoek getrokken kan worden is dat het systeem een waardevolle bijdrage levert aan het ontwikkelen en uitvoeren van een groepsplan en dat planmatig werken met behulp van de interventies uit ZIEN! loont.

Inhoudsopgave

Samenvatting	p.2
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	
1.1 Context	p. 5
1.2 Aanleiding en probleemstelling	p. 5
1.3 Doel van het onderzoek	p. 6
1.4 Onderzoeksvragen	p. 6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	
2.1 Inleiding	p. 7
2.2 ZIEN! in relatie tot sociaal-emotionele ontwikkeling	p. 7
2.3 Het meten van opbrengsten	p. 9
2.4 Opbrengsten van sociaal-emotioneel leren in relatie tot een groepsplan	p.10
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoeksdoel	p.11
3.2 Onderzoeksparadigma	p.11
3.3 Onderzoeksstrategie	p.11
3.4 Onderzoeksmethoden	P.12
3.5 Triangulatie en ethiek	p.13
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	
4.1 Inleiding	p.16
4.2 Datapresentatie deelvraag 1	p.16
4.3 Datapresentatie deelvraag 2	p.17
4.4 Datapresentatie deelvraag 3	p.18
4.4.1 Op groepsniveau	
In groep 8a	p.18
In groep 6a	p.21
4.4.2 Op subgroepsniveau	p.22
4.4.3 Op individueel niveau	p.23
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	
5.1 Inleiding	p.24
5.2 Beantwoording van de deelvragen	p.24
5.2.1 Deelvraag 1	p.24
5.2.2 Deelvraag 2	p.24
5.2.3 Deelvraag 3	p.25
5.2.3.1 Op groepsniveau	
In groep 8a	p.25
In groep 6a	p.26
5.2.3.2 Op subgroepsniveau	p.26
5.2.3.3 Op individueel niveau	p.26
5.3 Onderzoeksvraag	p.27
5.4 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie	p.27
5.5 Aanbevelingen	p.27

Hoofdstuk 6 Reflectie en feedback

6.1 Inleiding	p.29
6.2 Reflectie	p.29
6.3 Feedback	p.29

Literatuurlijst	p.31
-----------------	------

Bijlagen

Bijlage 1 Verslag focusgroep	p.34
Bijlage 2 Groepsplan sociaal-emotioneel leren hele groep	p.37
Bijlage 3 Groepsplan sociaal-emotioneel leren subgroep	p.38
Bijlage 4 Individueel plan sociaal-emotioneel leren	p.39
Bijlage 5 Beginmeting ZIEN! 8a leerlingvragenlijst	p.40
Bijlage 6 Beginmeting ZIEN! 8a leerkrachtvragenlijst	p.41
Bijlage 7 Groepsplan betrokkenheid	p.42
Bijlage 8 Resultaten aanvullende vragen bij ZIEN!	p.43
Bijlage 9 Observatie betrokkenheid	p.47
Bijlage 10 Groepsplan impulsbeheersing	p.48
Bijlage 11 Eindmeting ZIEN! 8a	p.50
Bijlage 12 Beginmeting ZIEN! 6a leerling	p.51
Bijlage 13 Beginmeting ZIEN! 6a leerkracht	p.52
Bijlage 14 Groepsplan welbevinden	p.53
Bijlage 15 Eindmeting ZIEN! 6a	p.55
Bijlage 16 Vragenlijst meer uitdaging	p.56
Bijlage 17 Groepsplan subgroep meer uitdaging	p.57
Bijlage 18 Individueel plan J.	p.58
Bijlage 19 Individueel plan N.	p.60
Bijlage 20 Verwerkingsopdracht GGDR1	p.62
Bijlage 21 Verwerkingsopdracht GGDR2	p.81

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Context

De basisschool waar ik werk staat in een buitenwijk van Rotterdam. In Rotterdam worden de wijken tegen het licht gehouden m.b.v. de sociale index. De sociale index meet op vier aspecten: leefomgeving, capaciteiten, sociale binding en meedoen. Binnen deze aspecten worden elf thema's onderscheiden, waaronder voldoende taalbeheersing, voldoende inkomen, sociale inzet en sociale contacten. Onze wijk wordt door de gemeente als sociaal kwetsbaar aangemerkt. Er wordt onvoldoende gescoord op capaciteiten en sociale contacten. Hoewel de taalbeheersing voldoende is, blijven de resultaten op voldoende inkomen en gezondheid achter bij de rest van de deelgemeente (Gemeente Rotterdam, 2012).

In 2010 had 14% van de huishoudens in onze wijk een inkomen uit een uitkering. Dit is een percentage dat overeenkomt met dat van de stad Rotterdam (15%) en Amsterdam (14%). In vergelijking met het percentage van Nederland (8%) is het hoog (De Graaf, 2012). Op school merken wij dat het aantal ouders dat de ouderbijdrage niet betaalt, toeneemt. Uit ons leerlingvolgsysteem blijkt dat het aantal kinderen dat opgroeit in een gebroken gezin toeneemt. Een scheiding kan effect hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (De Jong & de Jong, 2013) en dit kan te zien zijn in gedrag of uit de uitkomsten van ZIEN!.

Behalve factoren binnen het gezin, kunnen factoren op school van invloed zijn op het welbevinden van kinderen. Dit schooljaar is het continurooster ingevoerd met een korte leertijduitbreiding. Daarbij krijgen de leerlingen meer les van anderen dan de groepsleerkracht. Leerlingen moeten wennen aan een nieuwe manier van werken wat invloed zou kunnen hebben op het welbevinden van kinderen.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

Sinds twee jaar werken wij met ZIEN!; een leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De onderwijsinspectie wenst een systematisch volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Onderwijsinspectie, 2013) en het management heeft bij ons om pragmatische redenen de keuze voor ZIEN! gemaakt.

ZIEN! werkt met zeven dimensies, twee ervan: welbevinden en betrokkenheid hebben een signaalfunctie die aangeeft of een kind profiteert van het onderwijsaanbod, de andere vijf - sociaal initiatief, sociale flexibiliteit, sociale autonomie, impulsbeheersing en inlevingsvermogen – geven informatie over de ontwikkelbehoeften van de leerling. Deze vaardigheden zijn nodig om de ontwikkeltaken van de leerling te volbrengen (Broer, Haverhals & de Bruin, 2012).

Jeninga (2010) ziet het oplossen van een aantal ontwikkeltaken als de kern van een harmonische sociaal-emotionele ontwikkeling. Voorbeelden hiervan zijn veilige gehechtheid en vanaf de kleuterleeftijd effectieve omgang met leeftijdgenoten.

De zeven dimensies kunnen bekeken worden op leerling- of op groepsniveau. Op basis van de analyse geeft ZIEN! doelen aan en handelingssuggesties voor de leerkracht. Bij signalering van een mindere betrokkenheid of welbevinden, worden aanvullende vragen gesteld. Hierdoor kan de leerkracht verder kijken naar mogelijke oorzaken van de lagere score en eventueel adequate ondersteuning bieden. Zo zijn de uitkomsten een basis voor een groepsgesprek met de intern begeleider (Broer et al., 2012).

In onze praktijk blijkt echter dat bij ons op school weinig met ZIEN! gedaan wordt. ZIEN! is vrijwel nooit een onderwerp van gesprek in team- of bouwvergaderingen. Ik heb in mijn vooronderzoek alle collega's een vragenlijst voorgelegd. Zij gaven aan dat de indicatie-uitspraken bekeken worden, maar dat daarna weinig tot niets met de handelingsdoelen gedaan wordt. Ook ik heb de afgelopen jaren de stellingen in ZIEN! ingevuld en daarna weinig met de resultaten gedaan. Uiteraard heb ik zorg

geboden aan wie dat nodig had, maar ik heb nooit op groepsniveau interventies gepleegd naar aanleiding van de resultaten. Kinderen kunnen profiteren als meer planmatig gewerkt wordt. Daarnaast heb ik met de intern begeleider gesproken over haar wensen t.a.v. ZIEN!. Haar wens is een groepsplan dat als basis kan dienen voor de groepsbespreking. Zij vroeg zich daarbij af of de focus op de groep moest liggen of op de individuele leerling. Tevens zijn we beiden van mening dat ZIEN! op een functionele manier ingezet moet worden. Dat heeft ook met een persoonlijke overtuiging te maken: doe het goed of doe het niet.

Ik heb voor M SEN gekozen om meer focus te leggen op sociaal-emotionele ontwikkeling.

Ik vind het belangrijk dat hier aandacht aan wordt besteed. Als kinderen voelen dat ze op hun plek zijn en goed kunnen inspelen op hun omgeving, komt dit hun leerprestaties ten goede. Hierdoor kunnen gedragsproblemen voorkomen worden en dat heeft weer een positieve invloed op het werk van de leerkracht (Van der Wolf & Van Beukering, 2011). Wij werken op school met een methode om de sociaal-emotionele ontwikkeling te bevorderen, maar we analyseren niet hoe die verloopt en wat kinderen aan begeleiding nodig hebben. Ik zie dit als een volgende stap in professionalisering binnen ons team.

1.3 Doel van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is te bepalen hoe planmatig aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen gewerkt kan worden en welke rol ZIEN! daarin speelt.

Het doel in mijn onderzoek is het ontwikkelen van een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling - met daarin ruimte voor interventies, het uitvoeren en de evaluatie daarvan - dat bruikbaar is voor de bovenbouw. Deze interventies moeten een verbetering opleveren op de punten waarop de leerlingen laag scoren in ZIEN!.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in mijn groep 8 en in groep 6. Ik heb mijn collega van groep 6 gevraagd, omdat hij open staat om zaken uit te proberen en een goede critical friend is. Mijn collega voert zelf de interventies uit op basis van de resultaten van ZIEN! in zijn klas. Na enige tijd worden deze geëvalueerd. Voorheen vulden alleen de leerkrachten ZIEN! in. Om de kinderen een stem te geven, hebben we sinds dit schooljaar toegang tot de leerlingvragenlijsten. De onderwijsinspectie hecht veel waarde aan de gegevens die leerlingen zelf verstrekken (Onderwijsinspectie, 2013).

1.4 Onderzoeksvragen

Naar aanleiding van de probleemstelling, kom ik voor de volgende onderzoeksvragen:

Hoe kan ZIEN! bijdragen aan het ontwikkelen en uitvoeren van een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling in de bovenbouw?

Deelvragen:

1. Aan welke eisen moet een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling op onze school voldoen?

2. Welke aanknopingspunten biedt ZIEN! voor het realiseren van een groepsplan?

3. Wat is de opbrengst van het uitvoeren van interventies op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen, behandel ik in dit hoofdstuk theorie die daarbij van belang is. Ik leg daarbij verbanden tussen de diverse deelonderwerpen en ZIEN!, omdat dit instrument het onderwerp van onderzoek is.

2.2 ZIEN! in relatie tot sociaal-emotionele ontwikkeling

Als een kind leeftijdsadequaat om kan gaan met andere kinderen en in staat is om problemen op te lossen, kan gesproken worden van een goede sociale ontwikkeling. De ontwikkeling van egocentrisch naar sociaal kind gaat stap voor stap (Van der Ploeg, 2011).

Sociale competentie is volgens het CED (2012) het vermogen om adequaat te handelen in sociale situaties. Ontwikkeltaken die daarbij horen zijn rekening houden met anderen, leeftijdsadequaat gedrag laten zien en handelen dat past binnen de waarden en normen van de samenleving. Jeninga (2010) ziet het oplossen van ontwikkeltaken als de kern van een harmonische sociaal-emotionele ontwikkeling. Omgang met anderen wordt als essentieel gezien. Jeninga (2010) gebruikt het woord leeftijdsadequaat niet, maar geeft aan welke taken in een levensfase passen.

Binnen ZIEN! wordt aandacht besteed aan vaardigheden die noodzakelijk zijn voor deze taken. Jeninga (2010) ziet de leraar als iemand die ondersteuning kan bieden aan het leren van deze vaardigheden.

Het leren van sociale competentie vindt op verschillende manieren plaats, binnen en buiten het gezin. Als kinderen naar school gaan, krijgt deze een grote invloed. Sociaal-emotioneel leren (SEL) wordt gezien als een taak binnen het onderwijs. Onderzoek wijst uit dat vele westerse landen SEL in het curriculum hebben staan. In Engeland bijvoorbeeld besteedde in 2010 90% van de basisscholen aandacht aan SEL (Humphrey, 2013).

Het Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - een toonaangevende organisatie in de Verenigde Staten als het gaat om het bevorderen van sociale competenties van leerlingen- stelt dat SEL het verkrijgen van kennis en vaardigheden is, om:

- ✓ Emoties te kunnen hanteren
- ✓ Positieve doelen na te streven
- ✓ Empathie voor anderen te hebben
- ✓ Verstandige beslissingen te kunnen nemen
- ✓ Positieve relaties te kunnen onderhouden (Casel, z.d.)

Deze definitie van SEL wordt wereldwijd gebruikt. Sociaal-emotioneel leren begint in de peuterspeelzaal en continueert gedurende de hele schoolcarrière. SEL is een proces en bedoeld voor iedereen op school: kinderen en volwassenen. Leraren die zelf kalm en positief zijn, zijn beter in staat om goede relaties met leerlingen aan te gaan (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013). Dit wordt onderschreven door Ellison (2001). Leerkrachten die in staat zijn hun eigen onrust te reguleren, geven een goed voorbeeld waar kinderen van kunnen leren. Bovendien zijn leerkrachten die werken op een school met aandacht voor SEL zelf ook gelukkiger en zullen zij minder snel overspannen raken (Van der Lee, 2014). Van SEL gaat een preventieve werking uit (Humphrey, 2013), waardoor gedragsproblemen voorkomen kunnen worden. SEL wordt weergegeven in vijf groepen sociaal-emotionele competenties: besef hebben van zichzelf en anderen, zelfmanagement, het onderhouden van relaties en verantwoorde keuzes kunnen maken. Deze zijn door van Overveld (2012) verder uitgewerkt. Voor mijn onderzoek is van belang dat in ZIEN! aanknopingspunten te vinden zijn waarmee een groepsplan gemaakt kan worden, als kinderen uitvallen op een van deze competenties.

Hoffman (zoals geciteerd in Humphrey, 2013) stelt dat SEL gebaseerd is op ‘*..the cultural preferences of white, middle-class America*’. Hij heeft zeker een punt. Wij werken aan deze competenties op een

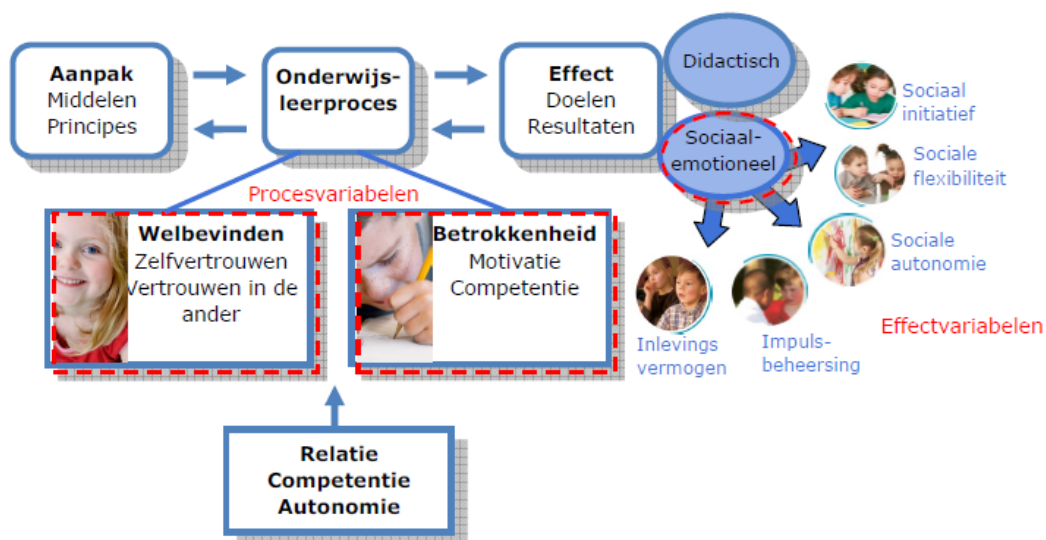
school met kinderen uit culturen, waarin soms meer terughoudendheid verwacht wordt in het uiten van gevoelens. Toch zie ik het werken aan deze competenties als waardevol, omdat de kinderen zich staande moeten houden in onze westerse maatschappij. Wij mogen als leerkracht echter niet voorbij gaan aan verschillen in cultuur, omdat ieder kind recht heeft op eigenheid en besef moet hebben van zichzelf.

Op onze school werken we aan het ontwikkelen van deze competenties met behulp van de methode Leefstijl. Het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen doen we met ZIEN!. ZIEN! maakt een koppeling met diverse methoden voor sociaal-emotioneel leren, waaronder Leefstijl. ZIEN! stelt vragen met betrekking tot de competenties zoals beschreven door Casel (z.d.) en Van Overveld (2012). Leefstijl werkt met thema's die aandacht besteden aan deze competenties. Door het werken met Leefstijl wordt aandacht besteed aan lastige situaties of gevoelens van kinderen. Door dit elk jaar aan te bieden, leren kinderen om te gaan met deze situaties en gevoelens en kunnen problemen voorkomen worden. Ik vind het van belang dat aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Als kinderen voelen dat ze op hun plek zijn en dat ze over vaardigheden beschikken, kan dit ten goede komen aan hun leerprestaties en hun welbevinden in de klas. Dit heeft een positieve invloed op de sfeer in de klas en op mijn werk als leerkracht.

Humphrey (2013) beschrijft uitkomsten van diverse meta-onderzoeken waaruit blijkt dat SEL tevens een positieve invloed heeft op cognitieve vaardigheden van de leerlingen, al is het moeilijk om te bepalen welke aspecten precies van invloed zijn. Hij beveelt daarom nader onderzoek aan. Ellison (2001) wijst op het belang van sociaal-emotioneel vaardig zijn; leerlingen kunnen zichzelf beter reguleren en beter samenwerken met anderen.

In Nederland zijn scholen vrij om zelf een methode te kiezen waarmee aan sociale competenties en ontwikkeling wordt gewerkt. Dit in tegenstelling tot Engeland waar lange tijd één methode (SEAL) de norm was (Humphrey, 2013). Dit geldt ook voor de keuze van een meetinstrument; bij ons ZIEN! waarvan we nu het gebruik willen optimaliseren.

Het systeem ZIEN! dat wij gebruiken is een pedagogisch expertsysteem. Dat betekent dat het niet slechts een leerlingvolgsysteem is, maar dat het op basis van analyse van observaties (door de leerkracht) concrete doelen en handelingssuggesties biedt. ZIEN! is ontwikkeld naar een model van Laevers (2000). Dit model gaat over aanpak, proces en effect, waarbij welbevinden en betrokkenheid de procesvariabelen zijn. Op basis van dit model is onderstaande weergave van ZIEN! ontwikkeld:



Figuur 1. Schematische weergave van het concept van ZIEN!. Overgenomen van www.zienvooronderwijs.nl

ZIEN! meet de effectvariabelen motivatie, zelfvertrouwen, innerlijke gemoedstoestand en cognitief functioneren en de procesvariabelen welbevinden en betrokkenheid. Het model van Laevers bevat drie invalshoeken om naar onderwijs te kijken. De invalshoek *effect* volgt het functioneren van kinderen op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Met *proces* wordt bekeken wat zich in het kind afspeelt, de reactie op aanbod en de mate van veiligheid. Voor *aanpak* is een rijke leeromgeving met gevarieerd aanbod noodzakelijk. Daarnaast zijn aan ZIEN! relatie, competentie en autonomie toegevoegd. Deze drie basisbehoeften staan centraal bij Stevens (1997). Als aan deze drie behoeften wordt voldaan, zijn welbevinden en betrokkenheid het resultaat.

Leerlingen hebben behoefte aan goede relaties met volwassenen en medeleerlingen. De leerkracht moet alert zijn op signalen die leerlingen met een zorgvraag afgeven. Een positieve relatie met de leerkracht vergroot het vertrouwen van leerlingen. Zij maken hierdoor makkelijker contact met anderen. Leerlingen met een positieve relatie met de leerkracht beschikken over meer sociale vaardigheden. Klasgenoten vervullen een belangrijke rol. Samen leren kinderen zich op een sociaal vaardige manier te gedragen (Van der Ploeg, 2011). Als kinderen ervaren dat ze iemand zijn met wie rekening gehouden wordt, hoeven ze geen energie meer te steken in inadequaat gedrag en kan hun energie naar leren uitgaan (Jeninga, 2010).

Voor de basisbehoefte competentie hebben leerlingen een leerkracht nodig die hen laat nadenken over passende leerdoelen. Als kinderen zich competent voelen, vergroot dit de betrokkenheid. Volgens Stevens is autonomie verbonden met relatie. Kinderen moeten zelf keuzes leren maken, maar daarbij een ander niet schaden.

ZIEN! besteedt tevens aandacht aan de interactionele benadering. Kinderen hebben ondersteuning van de leerkracht nodig bij het werken aan de competenties van SEL (Van der Ploeg, 2011, Jeninga, 2010). Leerkrachten hebben de taak om vanuit deze benadering kinderen te begrijpen, hen te observeren met betrekking tot hun zorgvraag en door middel van gerichte interventies hun gedrag te beïnvloeden.

ZIEN! geeft doelen en daarbij behorende handelingssuggesties aan. Daarnaast is het uiteraard mogelijk andere bronnen te raadplegen. Zo verwijst ZIEN! naar diverse methodes voor SEL, zoals Leefstijl. Hierdoor wordt verbinding gelegd tussen SEL en het volgsysteem.

Uiteindelijk is het de leerkracht die bepaalt of een uitslag afwijkend is en of interventies noodzakelijk zijn. Het programma is alleen een hulpmiddel. De leerkracht heeft een relatie met de leerlingen en ziet hen in diverse situaties, maar tevens kan de leerkracht onderdeel van het probleem zijn, vanwege relationele en relatieve aspecten (Van Overveld, 2012). Dit betekent voor mijn onderzoek dat mijn collega en ik met afstand moeten kijken naar onze rol in de groep en de handelingssuggesties die worden aangeboden. Het is tevens van invloed op de te kiezen meetinstrumenten.

2.3 Het meten van opbrengsten

Scholen gaan uit van het volgen van hun leerlingen op cognitief gebied; het wordt nog al eens achterwege gelaten als het gaat om sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit is ook van toepassing op onze school. ZIEN! wordt ingevuld, maar met de resultaten wordt vrijwel niets gedaan, bleek uit vooronderzoek (Vooijs, 2014). Het meten van sociaal-emotionele vaardigheden is immers een lastige opgave. Het gaat om zaken als gevoel, temperament, persoonlijkheid en waarden. Hierdoor bestaat er verdeeldheid over welke aspecten nu gemeten moeten worden en op welke manier (Barblett & Maloney, 2010).

Volgens Van Overveld (2012) is gedrag niet meetbaar, vanwege een aantal aspecten die typerend zijn voor gedrag en de eventuele gedragsproblemen, namelijk het situatieve, relationele, relatieve en fluctuerende aspect.

Toch is van Overveld (2012) een pleitbezorger om vorderingen van leerlingen bij te houden. Hij beschouwt het analyseren en bespreken van de opbrengsten als een vorm van opbrengstgericht

werken. Jeninga (2010) constateert dat bij gedragsproblemen te snel wordt overgegaan tot actie zonder naar oorzaken te kijken. Hij vindt het van belang om planmatig te werk te gaan bij het screenen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Stevens (1997) daarentegen is van mening dat leerlingen geen leraren nodig hebben die steeds hun vorderingen meten. Leraren moet ontwikkeling meer als proces en minder als product beschouwen.

Van Overveld (2012) is van mening dat wie planmatig werkt aan SEL, na moet gaan of dit effect heeft. Als men informatie verzamelt, kan men namelijk nieuw beleid maken. Hij verwijst naar Schoolwide Positive Behavior Support, een werkwijze die begint met het verzamelen van data.

Met ZIEN! zijn we in de gelegenheid als leerkracht een lijst met stellingen in te vullen en de kinderen dit te laten doen over zichzelf. Deze twee lijsten zijn een goed begin en discrepanties kunnen verduidelijkt worden door een gesprek met de leerling aan te gaan. Voor specifieke gedragsproblemen is observatie een goed instrument, al kan het aanwezig zijn van een observator het gedrag beïnvloeden (Humphrey, 2013). Sociometrische hulpmiddelen, zoals het invullen van de Klimaatschaal of een sociogram zijn van nut bij het bepalen van het groepsklimaat of de positie van individuele leerlingen in de groep. Voor mijn onderzoek zal ik een keuze maken uit diverse meetinstrumenten en de vragenlijsten uit ZIEN! maken hier zeker deel van uit.

2.4 Opbrengsten van sociaal-emotioneel leren in relatie tot een groepsplan

In deze paragraaf beschrijf ik een aantal groepsplannen die als basis kunnen dienen voor het groepsplan dat ik zal ontwikkelen.

Een groepsplan is volgens SLO (z.j.) *‘een beschrijving van de doelen en het gedifferentieerde onderwijsaanbod voor een bepaalde periode. Het groepsplan is van toepassing op alle leerlingen in de groep en beschrijft welke aanpak en interventies de leerkracht uitvoert om de doelen te bereiken.’*

Van Overveld (2012) heeft drie groepsplannen voor gedrag ontworpen die overeenkomen met de niveaus twee, drie en vier van de preventiepiramide van Deklerck (2011).

De plannen van Van Overveld worden geschreven voor de klas (niveau 2), voor een kleinere groep leerlingen (niveau 3) en voor enkelen (individueel of nog kleinere groepen, niveau 4). Het groepsplan van de 1-zorgroute kent een basis-, verdiept en (zeer) intensief arrangement (Gijzen, 2012).

Dit groepsplan is overigens niet voor sociaal-emotionele ontwikkeling ontworpen, maar kan met aanpassingen geschikt gemaakt worden. De termen verdiept en intensief kunnen bij gedragsproblematiek voor verwarring zorgen; daar moet eenduidig over gedacht worden.

Van Overveld (2012) heeft gekozen voor andere modellen die leerlingen niet in een differentiatie-model plaatsen. Jeninga (2010) besteedt aandacht aan het opstellen van groepshandelingsplannen en geeft hiervoor diverse aanknopingspunten.

Planmatig werken – informatie verzamelen, plannen en uitvoeren, evalueren – op alle niveaus is noodzakelijk volgens Van Overveld (2012). Hij legt een link met de fases in groepsvorming die zich gedurende het schooljaar voordoen. Jeninga (2010) volgt eveneens de cyclus planmatig werken, waarbij de beginsituatie kan worden afgeleid uit bijvoorbeeld observatie.

Zowel het groepsplan van de 1-zorgroute, dat van Jeninga als de groepsplannen van Van Overveld komen overeen met handelingsgericht werken (Pameijer, Van Beukering & de Lange, 2011), aangezien dit uitgaat van groepsplannen – clusteren van leerlingen – met een enkel individueel handelingsplan voor leerlingen met specifiek gedrag. Vaessen (2013) heeft een opbrengstgericht handelingsplan uitgewerkt dat geschikt is voor kinderen met externaliserend – of internaliserend gedrag. Het is een uitgebreid plan waarbij een sterkte- en zwakte-analyse gemaakt wordt, een ontwikkelingsperspectief wordt geschetst en diverse doelen bepaald worden.

De meeste plannen zijn geschikt om uit te werken voor onze school. Ik zal de verschillende plannen voorleggen aan een focusgroep.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksdoel

Het doel van mijn onderzoek is het ontwikkelen een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling in de bovenbouw, zodat planmatig gewerkt kan worden op groepsniveau. Hierin moeten interventies opgenomen en geëvalueerd worden. Met dit werkdocument kunnen groepsleerkracht en intern begeleider meer sturing geven aan een gesprek over sociaal-emotionele ontwikkeling op zowel groepsniveau als op individueel niveau.

3.2 Onderzoeksparadigma

Het kritisch-emancipatorisch paradigma past bij mijn onderzoek. Mijn onderzoek is gericht op actie om te innoveren. Het is een proces-georiënteerd onderzoek wat gericht is op uitvoeren en bijstellen van, in dit geval een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Op onze school bestaat een praktisch probleem, namelijk het geen goed zicht hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De resultaten van mijn onderzoek moeten daar een antwoord op geven. Het proces laat zich zien in de cyclus probleemdefiniëring-onderzoek-analyse-verbeteracties-resultaat wat aanleiding kan geven tot herdefiniëring van het probleem, waarna een nieuwe cyclus volgt (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Dit paradigma gaat verder dan het interpretatieve onderzoeksparadigma. Het is gericht op emancipatie door mensen een stem te geven (voicing) en het is verbonden met handelen, waar het interpretatieve paradigma gericht is op 'begrijpen'. Reflectie neemt een belangrijke plaats in.

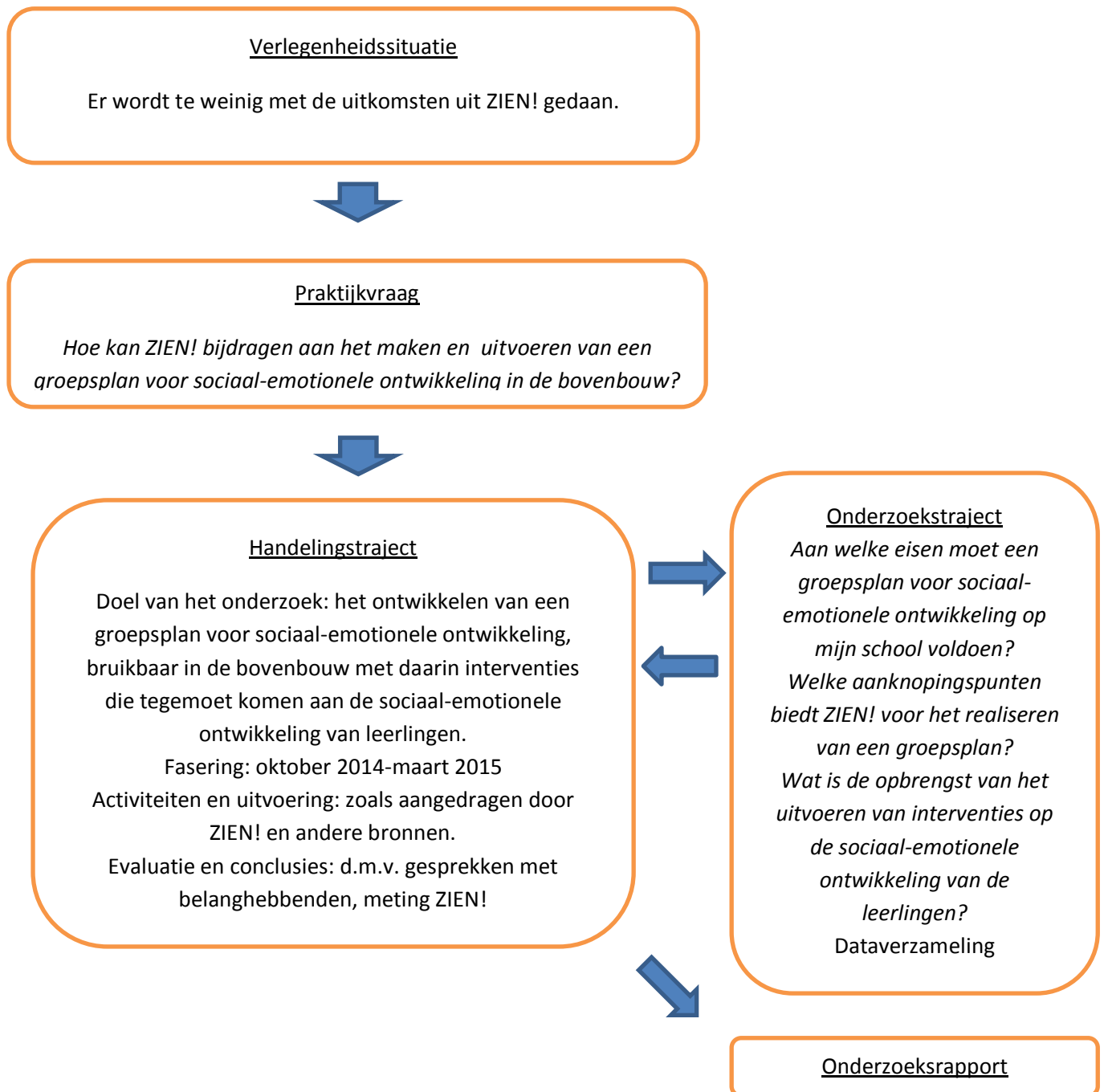
De Lange et al. (2011) gaan er overigens van uit dat dit paradigma samen met het positivistische paradigma past bij praktijkgericht onderzoek in het onderwijs. Inzichten en werkvormen uit alle paradigma's zijn bruikbaar en de onderzoeker moet een goede keuze maken.

Kritiek die samenhangt met dit paradigma is dat onderzoekers wel hun eigen praktijk kan onderzoeken, maar niets wezenlijks kunnen veranderen, omdat ze deel uitmaken van een groter geheel. Aan mij de taak om mijn onderzoek goed uit te voeren en met overtuiging te presenteren, zodat collega's en directie inzien dat dit bruikbaar is op onze school.

3.3 Onderzoeksstrategie

Actieonderzoek is geschikt voor professionals die hun eigen praktijk willen verbeteren (Harinck, 2010). Een kenmerk van actieonderzoek is het ontwikkelen en uitproberen van een nieuwe aanpak samen met andere betrokkenen (De Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot & Van de Ven, 2011). Actieonderzoek is cyclisch. Gedurende het onderzoek wordt een alternatieve handelswijze ontwikkeld en uitgetoetst die later geëvalueerd wordt (De Lange et al., 2011). Nadat de cyclus van planmatig handelen, onderzoek en reflectie is afgerond, kunnen nieuwe vragen ontstaan die aanleiding kunnen geven voor een nieuwe cyclus (Harinck, 2010). Ik wil planmatig de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen meten en daaraan werken met behulp van een groepsplan en de daarin genoemde interventies. Ontwerponderzoek heeft veel gemeen met actieonderzoek. Er wordt een nieuw ontwerp gemaakt dat getoetst wordt in de praktijk en eventueel verbeterd (De Lange et al., 2011). Het voorop staan van overdraagbare theorie maakt hier het verschil met actieonderzoek (De Bruïne et al., 2011). Omdat er genoeg voorbeelden zijn van groepsplannen die ik eventueel kan aanpassen aan de wensen van ons team, is ontwerponderzoek niet de juiste strategie.

Harinck (2010) beschrijft een basismodel praktijkonderzoek. Voor mijn onderzoek kan ik dit als volgt weergeven:



Figuur 2. Basismodel praktijkonderzoek.

3.4 Onderzoeksmethoden

Ik wil dit onderzoek uitvoeren in mijn eigen groep 8 samen met een collega die het uitvoert in zijn groep 6. Ik heb voor deze collega gekozen, omdat hij open staat om zaken uit te proberen en zijn afspraken nakomt. Om het onderzoek beheersbaar te houden, heb ik het bij twee groepen gehouden. Uiteraard hebben wel alle collega's van de bovenbouw een stem waar het gaat om de eisen waaraan het groepsplan moet voldoen. Ik houd hen mondeling en schriftelijk op de hoogte van de voortgang van het onderzoek. Als het groepsplan bruikbaar is, kan gekozen worden voor directe invoering volgend schooljaar. Mogelijk wil een aantal collega's het in de eigen klas uitproberen in de laatste maanden van dit schooljaar. Dit heeft mijn voorkeur, omdat er dan nog feedback kan volgen en verdere bijstelling van het groepsplan. De respondenten in dit onderzoek zijn de leerkrachten, de intern begeleider en de leerlingen. Daarbij zijn zij belanghebbenden. De leerkrachten en intern begeleider kunnen profiteren van een bruikbaar groepsplan; de leerlingen profiteren van een beter inspelen op hun sociaal-emotionele behoeften, omdat de sociaal-emotionele ontwikkeling nauwlettender gevolgd wordt.

Hieronder heb ik per deelvraag uitgewerkt op welke manier dataverzameling, verwerking en analyse tot stand komen.

1. Aan welke eisen moet een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling op mijn school voldoen?

Deze deelvraag werk ik uit door het bestuderen van theorie (beschreven in hoofdstuk 2) en aan de hand van een gesprek dat ik met een focusgroep houd. De focusgroep zal bestaan uit de collega's van de bovenbouw en de intern begeleider. Het doel is om samen de eisen te formuleren waaraan het groepsplan moet voldoen. Een focusgroep past goed bij actieonderzoek, omdat dit immers samen met collega's wordt uitgevoerd. Het verslag van het gesprek wordt ter goedkeuring naar de collega's gestuurd. Aan de hand van de uitkomst, ontwikkel ik een groepsplan waarop de collega's feedback kunnen geven.

Ik wil een interview afnemen bij de intern begeleider of dit document haar de aanknopingspunten biedt die ze voor ogen heeft. Ik heb gekozen voor de focusgroep en niet voor de vragenlijst, omdat ik hecht aan interactie en er in een gesprek meer informatie wordt gegeven dan in een vragenlijst.

2. Welke aanknopingspunten biedt ZIEN! voor het realiseren van een groepsplan?

Deze deelvraag zal ik beantwoorden door documentonderzoek te doen in ZIEN!. ZIEN! kent een uitgebreide verantwoording en het biedt tal van handelingssuggesties, die van nut zouden kunnen zijn om interventies te beschrijven en te evalueren in een groepsplan. Voor verkenning van dit praktijkprobleem is het nodig om ZIEN! nader te onderzoeken en eventueel antwoorden te vinden, aangezien het praktijkprobleem immers het te weinig doen met ZIEN! is.

3. Wat is de opbrengst van het uitvoeren van interventies op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

Het onderzoek start met een beginmeting van ZIEN! De stellingen worden zowel door de leerkrachten als door de leerlingen ingevuld. Ik kies voor deze lijsten, omdat het onderzoek uitgaat van een groepsplan aan de hand van ZIEN!. Aan de hand van de antwoorden in ZIEN! wordt een groepsprofiel opgesteld met daarin percentielen per dimensie per leerling. Het percentage van de groep wordt onderaan vermeld. Zo is te zien waaraan op groepsniveau aandacht moet worden besteed. ZIEN! geeft de voorkeur aan interventies op groepsniveau, omdat zij ervan uitgaan dat het gedrag van de leerlingen wordt beïnvloed door groepsinteracties (Zienvooronderwijs, 2014). Op grond van deze resultaten wordt een keus gemaakt aan welke sociaal-emotionele competentie gewerkt gaat worden deze periode. Hiervoor worden interventies ingezet die beschreven worden in

een nieuw te ontwikkelen groepsplan. Ik verwacht dat ZIEN! met bruikbare interventies komt die goed te beschrijven en te evalueren zijn in een groepsplan. De koppeling met diverse methoden voor SEL binnen ZIEN! ondersteunen mijn verwachting.

De interventies worden geëvalueerd door middel van het nogmaals laten invullen van de leerlingenvragenlijst in ZIEN!. Naar aanleiding van de gekozen interventies zal ik de leerlingen een gerichte en gestructureerde vragenlijst voorleggen. Daarbij wil ik een collega een aantal keer gericht laten observeren op de competentie waaraan gewerkt wordt. Observeren is een bruikbaar instrument om te evalueren wat de effecten zijn van het eigen handelen (De Lange et al., 2011). Dit wordt een semigestructureerde observatie via beoordelingsschalen. Dit heeft als nadeel dat het gevoelig is voor subjectiviteit (Harinck, 2011). De resultaten worden in een diagram weergegeven. Gedurende de looptijd van het onderzoek houd ik een logboek bij. Een logboek is bruikbaar om vast te leggen welke activiteiten hebben plaats gevonden en hoe beslissingen tot stand gekomen zijn (De Lange et al., 2011).

3.5 Triangulatie en ethiek

Triangulatie wordt gewaarborgd door verschillende onderzoeksmethoden te gebruiken. Het gaat in dit onderzoek om kennis: hoe gebruik ik ZIEN! op een goede manier en hoe geef ik interventies weer in een bruikbaar groepsplan? De beleving van verschillende belanghebbenden komt eveneens aan bod. Triangulatie kan betrekking hebben op de mensen die die om hun mening gevraagd worden – ouders, leerkrachten, directie - en op de soort informatiebron - vragenlijst, observatie, documentanalyse -(Harinck, 2010). In dit onderzoek wil ik kennis en beleving laten versmelten, want het resultaat moet een bruikbaar groepsplan zijn dat door collega's gebruikt wordt om planmatig aan sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te werken.

De onderzoeksinstrumenten en -handelingen die ik gebruik voor mijn onderzoek, moeten bijdragen aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen en intern valide zijn. Ik realiseer me dat niet alle onderdelen van mijn onderzoek valide zijn. Het inzetten van interventies is leerkrachtafhankelijk en hierdoor niet valide.

Het interview als onderzoeksinstrument is een minder betrouwbare methode. Bij een herhaalde meting verkrijgt men niet hetzelfde resultaat, aangezien een interview onder verschillende omstandigheden en op verschillende tijdstippen wordt afgenomen (De Lange et al., 2011).

Volgens Barblett en Maloney (2011) geven vraagg gesprekken betekenis en zijn ze daarom een waardevol meetinstrument.

Vragenlijsten scoren volgens De Lange et al. (2011) beter op betrouwbaarheid dan op validiteit. ZIEN! kent een interne consistentie en is een betrouwbaar instrument met een positieve COTAN-beoordeling. Toevalsfouten komen minder vaak voor in gestandaardiseerde vragenlijsten. Mocht een respondent te positief antwoorden, dan vallen deze antwoorden weg tegen te negatieve antwoorden (Boeije, 2006).

Volgens van Overveld (2012) kan de leerkracht onderdeel van het probleem zijn. Dit kan zeker het geval zijn als de kinderen bijvoorbeeld een lagere score op autonomie laten zien. Ik moet mijn handelen dan onderzoeken. De verleiding kan groot zijn om de leerlingen na afloop van het onderzoek hogere scores toe te kennen. Om deze situatie te voorkomen, kies ik ervoor de eindmeting alleen bij de leerlingen af te nemen.

Binnen SEL is de beoordelingsschaal die kinderen zelf invullen het belangrijkste meetinstrument (Humphrey, 2013). Barblett en Maloney (2011) plaatsen wel enkele kanttekeningen bij gestandaardiseerde vragenlijsten voor kinderen. Zo maken kinderen groeispurten door, ook in hun sociaal-emotionele ontwikkeling; hierdoor kan een vragenlijst niet bij hun ontwikkeling van dat moment passen. Testen kunnen verouderd zijn en niet bij huidige maatschappelijke normen passen of niet passen bij sommige groepen kinderen. Ze zijn voornamelijk ontworpen voor westerse, middenklasse kinderen. Vanuit de competentie 'besef hebben van jezelf' is het door de leerling laten invullen van stellingen over zichzelf een bruikbaar instrument.

Ethiek is belangrijk, aangezien praktijkgericht onderzoek wordt verricht samen met anderen, in dit geval collega's en leerlingen (De Lange et al., 2011). Iedereen moet zich veilig voelen om zich te kunnen uiten en het oneens met elkaar te kunnen zijn. Voor de leerlingen is het belangrijk dat zich veilig genoeg voelen om een eerlijk antwoord te geven op de stellingen uit ZIEN!. Er staan immers vragen in over hun eigen gedrag en de relatie met de leerkracht.

De Lange et al. (2011) hebben een aantal aanbevelingen op een rij gezet. Transparantie over het onderzoek betekent voor mij communicatie en openheid van zaken. In dit onderzoek worden geen namen genoemd, zodat anonimiteit gewaarborgd is.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven en geanalyseerd. Ik ga in op het ontwerpen van een groepsplan voor SEL, hoe ZIEN! kan bijdragen aan een groepsplan, de interventies die uitgevoerd zijn en de resultaten hiervan.

4.2 Datapresentatie deelvraag 1

Aan welke eisen moet een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling op mijn school voldoen?

In de focusgroep heb ik een aantal groepsplannen voorgelegd aan de collega's van de bovenbouw met de vraag waar hun voorkeur naar uitgaat. Dit betrof het hulpplan uit Parnassys – ons leerlingvolgsysteem, gekoppeld aan ZIEN! -, het groepsplan dat we al gebruiken met basis-, verdiept- en intensief arrangement (1-zorgroute) en de losse plannen van Van Overveld (2012). De plannen kennen diverse overeenkomsten zoals het aangeven van doelen en evaluatie.

Omdat niet duidelijk is waar bij SEL verdiept of intensief voor staat, gaat de voorkeur van de meeste collega's uit naar de losse (groeps)plannen van Van Overveld.

Het verslag van de bijeenkomst is opgenomen als bijlage 1.

Plan	Keuze respondenten
Plan Parnassys	1
Plan 1-zorgroute	3
Plan Van Overveld	5
Items in plan	Genoemd door respondenten
Groep/leerkracht/namen	9
Looptijd	9
ZIEN! dimensies	7
Doel	9
Plan van aanpak	9
Wijze van meten resultaat	7
Evaluatie	9
Materiaal	8
Ouderbetrokkenheid	2
Interventies	7
Groepsfases	1
Ondersteuningsbehoefte leerkracht	4

Figuur 3. Keuze bovenbouwleerkrachten en intern begeleider voor een groepsplan en items.

Naar aanleiding van deze keuze zijn bovenstaande items vastgesteld die in een groepsplan kunnen worden opgenomen.

Met een aantal items heb ik een ontwerp groepsplan gemaakt voor onze school (bijlage 2). Daarnaast heb ik nog een plan voor een subgroep en een individueel plan ontwikkeld (bijlage 3 en 4).

Deze losse plannen heb ik meegenomen in de bespreking met de intern begeleider. Losse groepsplannen hebben niet haar voorkeur, maar zij is tevreden met de plannen zoals ze ontworpen zijn. Geconcludeerd kan worden dat de opgenomen items voldoende aanknopingspunten bieden om een plan te schrijven en in gesprek met de intern begeleider te gaan.

4.3 Datapresentatie deelvraag 2

Welke aanknopingspunten biedt ZIEN! voor het realiseren van een groepsplan?

Nadat de leerkracht en de leerlingen ZIEN! hebben ingevuld, is op het groepsoverzicht te zien welke dimensies boven- of benedengemiddeld zijn. De leerkracht kiest waaraan gewerkt gaat worden. ZIEN! werkt met percentielen. Percentielscores werken volgens de normaalverdeling: de antwoorden op de stellingen worden vergeleken met antwoorden die andere leerkrachten en leerlingen hebben gegeven.

Op het weergavescherm worden per leerling de percentielen weergegeven met daarbij eventuele indicatie-uitspraken. Als men de indicatie-uitspraak aanklikt, volgen handelingsdoelen voor de zorgbehoefte van het kind. Nadere informatie over de indicatie-uitspraken zijn te vinden onder de knop informatief. Hier staan documenten met betrekking tot de indicatie-uitspraak waarin tips zijn opgenomen voor de leerkracht.

De werkwijze van ZIEN! en de aanknopingspunten die men hierin kan vinden voor het maken van een groepsplan staan verkort weergegeven in onderstaand figuur. Daarbij staat de rol van de leerkracht weergegeven.

Proces ↓	Hulpmiddelen vanuit ZIEN!	Rol leerkracht
Stellingen ZIEN! invullen * door leerkracht * door leerling	*Aanvullende vragen	* Zorgvuldig het moment van meten bepalen.
Score in percentielen: voor groep of individueel	* Indicatie-uitspraken met handelingsdoelen * Hulpblad wegen	* Kritisch naar de uitslag kijken en bepalen op welke dimensies actie ondernomen wordt.
Plan maken	* Handelingssuggesties * Koppeling methode SEL * Groepszorgplan * Documenten onder Informatief * Helpdesk	* Welke interventies worden ingezet? * Wie zijn erbij betrokken?
Plan uitvoeren		* Feedback van betrokkenen vragen. * Eventueel bijstellen als interventies niet blijken te werken of plan eerder stoppen.
Plan evalueren		* Manieren van evaluatie beschouwen.
Eventueel nieuw plan maken	* Handelingssuggesties * Groepszorgplan * Documenten onder Informatief * Helpdesk	* Welke interventies worden ingezet? * Wie zijn erbij betrokken? * Leren van vorig plan: wat werkt en wat niet?

Figuur 4. Werken met ZIEN!

4.4 Datapresentatie deelvraag 3

Wat is de opbrengst van het uitvoeren van interventies op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

4.4.1 Op groepsniveau

In groep 8a

Ik ben het onderzoek begonnen met een **beginmeting** in ZIEN! (oktober 2014). Zowel door mij als door de kinderen werd een vragenlijst in ZIEN! ingevuld. De vragenlijst van de kinderen is uitgebreider; deze geeft tevens percentielen voor bijvoorbeeld relaties tussen kinderen onderling en de relatie tussen leerling en leerkracht. De beginmetingen zijn opgenomen als bijlage 5 en 6.

Categorieën	Betrokkenheid	Welbevinden	Sociaal Initiatief	Sociale Flexibiliteit	Sociale Autonomie	Impulsbeheersing	Inlevingsvermogen
Uitspraak op groepsniveau	81%	88%	77%	80%	81%	79%	76%

Figuur 5. ZIEN! 8a ingevuld door leerkracht

Categorieën	BT	WB	SI	SF	SA	IB	IL
Uitspraak op groepsniveau	71%	75%	70%	66%	79%	67%	72%

Figuur 6. ZIEN! 8a ingevuld door leerlingen (verkort)

Naar aanleiding van de ingevulde ZIEN! vragenlijsten heb ik gekozen om interventies in te zetten op betrokkenheid en impulsbeheersing. Ik heb voor deze dimensies gekozen, omdat het gedrag dat de kinderen hierbij laten zien duidelijk merkbaar is in de klas.

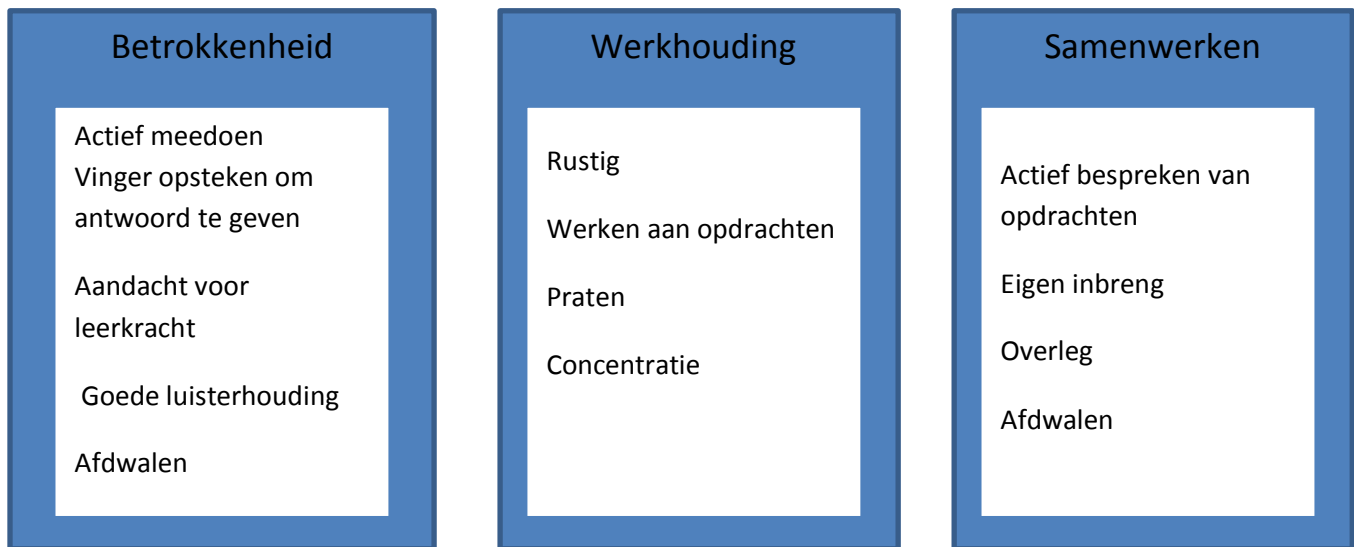
Betrokkenheid

De interventies heb ik onder andere aan de hand van de indicatie-uitspraken en handelingssuggesties uit ZIEN! gekozen, zoals het inzetten van coöperatieve werkvormen en het aangeven van doelen op langere termijn. De beschrijving en evaluatie van de interventies omtrent betrokkenheid zijn opgenomen bijlage 7. Na het afnemen van de eindmeting van ZIEN! heb ik de leerlingen een aanvullende vragenlijst voorgelegd om naar hun mening over deze interventies te vragen. Hieruit blijkt dat de meerderheid het werken met coöperatieve werkvormen interessant vindt. De resultaten van deze vragenlijst zijn opgenomen in bijlage 8.

Om de betrokkenheid tijdens zaakvakken te meten, heeft een collega geobserveerd in de klas tijdens biologie en geschiedenis. Bij biologie wordt meer klassikaal gewerkt dan bij geschiedenis, waar in kleine groepjes de stof wordt verwerkt.

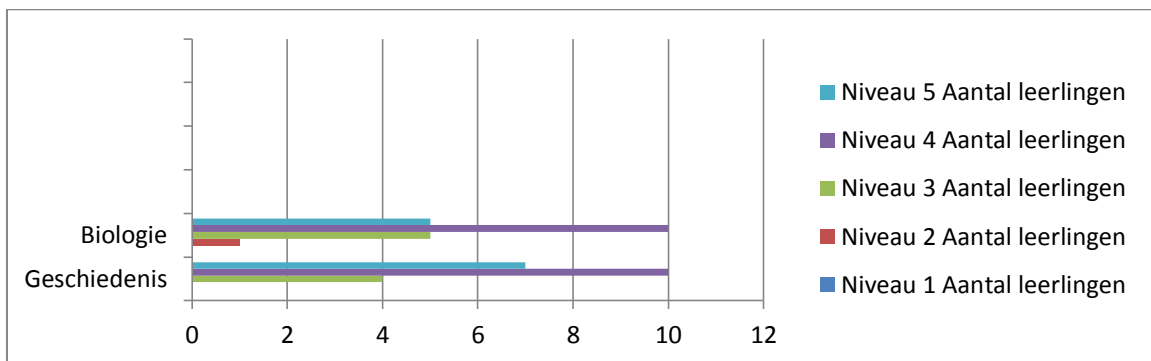
Termen die mijn collega heeft opgeschreven tijdens zijn observatie staan weergegeven in onderstaande codeboom. De gebruikte observatiemethode is te vinden in bijlage 9.

Codeboom aan de hand van observatie



Figuur 7. Codeboom

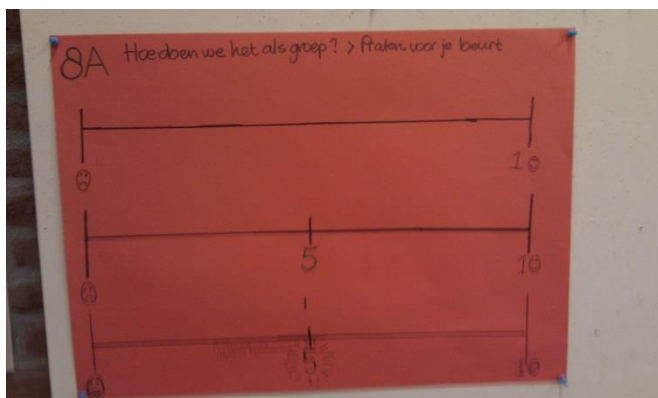
Uit de data blijkt dat werken in de kleine groep een lichte verhoging van de betrokkenheid geeft. Dit heeft de voorkeur van de leerlingen, blijkt uit een aanvullende vragenlijst bij de eindmeting. De niveaus lopen van 1 (geen activiteit) tot en met 5 (aangehouden intense activiteit).



Figuur 8. Mate van betrokkenheid biologie en geschiedenis.

Impulsbeheersing

Aan impulsbeheersing is gewerkt door middel van interventies als de schaalvraag, het voordoen van gewenst en ongewenst gedrag en dit laten beoordelen door de leerlingen met een groene of rode kaart (PBS) en het bijhouden van een sterrenblad. De interventies en de evaluatie hiervan staan beschreven in het groepsplan (bijlage 10). De kinderen hebben op de aanvullende vragenlijst (bijlage 8) vragen over deze interventies beantwoord.



Figuur 9. Schaalvraag.



Figuur 10. Sterrenblad

In februari 2015 heb ik de **eindmeting** (bijlage 11) afgenomen. De leerlingen hebben de leerlingvragenlijst ZIEN! opnieuw ingevuld.

Er is een stijging in percentielen te zien bij betrokkenheid en impulsbeheersing. De percentielen voor autonomie en competentie zijn gestegen; dimensies die belangrijk zijn voor de meting van betrokkenheid.

BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL	PB	PG
Beginmeting														
71%	70%	72%	75%	85%	82%	70%	63%	70%	66%	79%	67%	72%	X	X
Eindmeting														
74%	72%	77%	78%	85%	80%	76%	70%	77%	70%	79%	72%	77%	34%	35%

Figuur 11. Begin- en eindmeting ZIEN! leerlingvragenlijst 8a

BT=Betrokkenheid VH=Volharding VD=Voldoening
 WB=Welbevinden RK= Relatie kinderen RL=Relatie leerkracht
 CP=Competentie AN=Autonomie
 SI=Sociaal Initiatief SF=Sociale Flexibiliteit SA=Sociale Autonomie
 IB=Impulsbeheersing IL=Inlevingsvermogen PB=pestbeleving
 PG=pestgedrag

In groep 6a

In 6a begint het onderzoek eveneens met een **beginmeting** in ZIEN!, ingevuld door leerkracht en leerlingen (bijlage 12 en 13).

Categorieën	Betrokkenheid	Welbevinden	Sociaal Initiatief	Sociale Flexibiliteit	Sociale Autonomie	Impulsbeheersing	Inlevingsvermogen
Uitspraak op groepsniveau	96%	95%	97%	95%	92%	93%	97%

Figuur 12. ZIEN! 6a ingevuld door leerkracht oktober 2014

Categorieën	BT	WB	SI	SF	SA	IB	IL
Uitspraak op groepsniveau	78%	69%	70%	64%	65%	81%	73%

Figuur 13. ZIEN! 6a ingevuld door leerlingen (verkort)

Het welbevinden in deze groep is een punt van aandacht. Alhoewel de leerkracht dit positiever inschat dan de leerlingen, maakt hij toch de keuze hieraan te werken door middel van het verbeteren van de relatie leerkracht-leerling en het verhogen van de autonomie.

Zijn interventies en evaluatie staan beschreven in het groepsplan, opgenomen als bijlage 14. Uit de **eindmeting** (bijlage 15) blijkt dat het welbevinden is toegenomen. De relatie tussen leerkracht en leerlingen is verbeterd en er is een verhoging van autonomie waar te nemen.

BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL	PB	PG
Beginmeting														
78%	77%	79%	69%	83%	75%	70%	47%	70%	64%	65%	81%	73%	36%	27%
Eindmeting														
76%	75%	77%	74%	86%	84%	74%	52%	73%	70%	72%	82%	73%	34%	28%

Figuur 14. Begin- en eindmeting ZIEN! leerlingvragenlijst 6a

BT=Betrokkenheid VH=Volharding VD=Voldoening
 WB=Welbevinden RK= Relatie kinderen RL=Relatie leerkracht
 CP=Competentie AN=Autonomie
 SI=Sociaal Initiatief SF=Sociale Flexibiliteit SA=Sociale Autonomie
 IB=Impulsbeheersing IL=Inlevingsvermogen PB=pestbeleving
 PG=pestgedrag

4.4.2 Op subgroepsniveau

Uit de leerlingvragenlijst ZIEN! bleek dat er vier leerlingen waren die behoefte hadden aan meer uitdaging. Behoefte aan meer uitdaging wordt gemeten met behulp van de scores op competentie, autonomie, voldoening en/of volharding. Onderstaande leerlingen scoren vrij laag op dimensies als volharding en voldoening. Hun gevoel van competentie is bovengemiddeld to hoog.

Deze kinderen heb ik geïnterviewd met behulp van een vragenlijst (bijlage 16). Ze konden aangeven in hoeverre ze behoefte hebben aan meer of minder instructie en welke taken ze zouden willen doen als ze klaar zijn met hun werk. Voor deze kinderen heb ik een groepsplan (bijlage 17) geschreven met daarin interventies gekozen met behulp van ZIEN! en interventies naar aanleiding van de antwoorden van de kinderen.

	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL
Leerling 1	63	80	49	88	87	76	93	74	50	70	97	45	88
Leerling 2	45	59	43	55	34	49	75	71	72	55	65	46	85
Leerling 3	15	40	10	64	68	89	70	24	90	90	84	19	70
Leerling 4	45	36	62	78	100	49	87	56	35	65	77	60	41

Figuur 15. Beginmeting leerlingen met behoefte aan meer uitdaging oktober 2014

	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL	PB	PG
Leerling 1	40	40	49	64	87	10	85	87	50	90	92	45	76	100	74
Leerling 2	45	36	62	48	49	34	75	56	48	85	65	46	55	100	85
Leerling 3	30	40	34	50	49	45	85	41	84	83	59	63	70	65	100
Leerling 4	56	59	62	78	67	49	95	71*	90	55	65	74	79	100	100

Figuur 16. Eindmeting leerlingen met behoefte aan meer uitdaging februari 2015

* NB. De kleur van deze cel klopt niet, dit moet groen zijn.

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100

Bovengemiddeld 50-74

Benedengemiddeld 25-49

Laag 0-24

Uit de data blijkt dat leerling 1 meer autonomie ervaart; verder is hij gedaald in percentielscores op volharding en competentie. Leerling 2 laat een daling zien op volharding en autonomie, maar een stijging op voldoening. Leerling 3 laat een stijging zien op voldoening, competentie en autonomie en leerling 4 laat een stijging zien op volharding, voldoening, competentie en autonomie. Bij de eindmeting kregen de leerlingen geen indicatie-uitspraak over uitdaging meer.

4.4.3 Op individueel niveau

Daarnaast zijn er nog twee kinderen (N. en J.) met internaliserende- en externaliserende problematiek; faalangst en woedeaanvallen.

ZIEN! geeft geen indicatie-uitspraak voor de leerling met faalangst. Dit is uit een gesprek met haar naar voren gekomen. De leerling met woedeaanvallen scoort beneden gemiddeld op impulsbeheersing, maar woede is geen item bij de stellingen. Voor deze kinderen heb ik een individueel plan geschreven aan de hand van het gekozen format.

ZIEN! biedt voor de leerling met faalangst handelingssuggesties. Daarbij heb ik gekozen voor een gesprek met behulp van een tekenmethode (De Vreede, 2014) waarin we helpende en belemmerende gedachten benoemd hebben.

Voor de leerling met woedeaanvallen heb ik in ZIEN! geen handelingssuggesties gevonden, maar ik werk met hem door middel van gesprekken en werkbladen. De plannen zijn uitgewerkt in bijlage 18 en 19.

	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL
N.	93	100	77	13	11	67	23	24	14	23	7	10	41
J.	87	80	90	79	68	89	93	41	75	83	73	45	76

Figuur 17. Beginmeting ZIEN!

	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL	PB	PG
N.	56	36	77	10	11	49	11	40	24	65	1	60	69	65	100
J.	73	80	68	79	49	76	70	94	95	90	92	75	98	45	74

Figuur 18. Eindmeting ZIEN!

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100

Bovengemiddeld 50-74

Benedengemiddeld 25-49

Laag 0-24

Het competentiegevoel van N. is afgenomen, maar het plan is later tijdens de onderzoeksperiode ingezet en loopt nog. De impulsbeheersing van J. is duidelijk toegenomen al plaats ik de kanttekening dat woede geen item is in de vragenlijst en daar geen uitspraak over is.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken uit de verzamelde data en wordt een antwoord gegeven op de deelvragen en de onderzoeksvraag. Daarna worden aanbevelingen gedaan.

5.2 Beantwoording van de deelvragen

5.2.1 Deelvraag 1

Aan welke eisen moet een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling op mijn school voldoen?

Om deze deelvraag te beantwoorden, heb ik een focusgroep georganiseerd. Uit literatuur blijkt het belang van planmatig handelen (Van Overveld, 2012). Alhoewel hij stelt dat gedrag niet meetbaar is, vindt hij dat vorderingen van leerlingen bijgehouden, geanalyseerd en besproken moeten worden. Ik ben dat met hem eens. Door planmatig werken aan gedragszaken kan nagegaan worden of sociaal-emotioneel leren een verbetering oplevert in het welbevinden van de leerlingen.

Er bestaan diverse modellen om een groepsplan voor sociaal-emotioneel leren weer te geven. In overleg met de focusgroep bleek dat een plan met basis-, verdiept en intensief arrangement niet de voorkeur heeft, omdat niet duidelijk is waar bij SEL verdiept of intensief voor staat. De voorkeur van de collega's gaat in meerderheid uit naar losse groepsplannen; voor de grote groep en voor enkele leerlingen. In hoofdstuk 4.2 ga ik hier dieper op in (figuur 3). Ik heb daarbij een plan voor het individuele kind gemaakt. Clusteren geniet uiteraard de voorkeur, omdat dit het werk van de leerkracht vereenvoudigt (Pameijer, 2013) en kinderen van elkaar leren. Naar mijn mening is een format voor een plan op maat echter noodzakelijk vanwege individuele problematiek van kinderen.

De eisen waaraan een groepsplan op onze school aan moet voldoen:

Het moet bestaan uit losse groepsplannen; voor de grote groep en subgroep en de ZIEN!-dimensies moeten opgenomen worden. Daarbij zijn een aantal items genoemd die opgenomen moeten worden in het groepsplan, weergegeven in hoofdstuk 4.2 (figuur 3).

Ik heb daarop de groepsplannen van Van Overveld (2012) aangepast aan de eisen die in de focusgroep besproken zijn (zie bijlage 2, 3 en 4).

5.2.2 Deelvraag 2

Welke aanknopingspunten biedt ZIEN! voor het realiseren van een groepsplan?

De aanknopingspunten die ZIEN! biedt, heb ik verkregen door documentonderzoek te doen en staan beschreven in hoofdstuk 4, figuur 4.

ZIEN! stelt vragen met betrekking tot sociaal-emotionele competenties (Casel, z.d., Van Overveld, 2012). De scores in ZIEN! worden weergegeven in percentielen. Aangezien de antwoorden op de stellingen worden vergeleken met de antwoorden van leerkrachten en leerlingen op andere scholen die ZIEN! invullen, kan een vertekend beeld ontstaan. Leerkrachten hebben in het vooronderzoek (Vooijs, 2014) aangegeven dat leerlingen snel 'rood' uitslaan, terwijl de leerkracht zelf geen probleem constateert. Uiteindelijk bepaalt de leerkracht of een uitslag afwijkend is en of een interventie nodig is, niet het programma (Van Overveld, 2012). Daar ben ik het met eens; de leerkracht kent de kinderen, de dynamiek in de klas en is de professional die bepaalt. Overigens heb ik ervaren dat er een uitdaging kan zijn, terwijl dit niet uit ZIEN! naar voren komt: een leerling met faalangst zonder indicatie-uitspraak daarover. De leerkracht moet dus zelf observeren en beoordelen of iets problematisch is of niet.

Nu ik me in ZIEN! verdiept heb, zie ik hoeveel informatie en suggesties voor handelen het systeem biedt. Door deze handelingssuggesties is ZIEN! een geschikt instrument om een plan op groepsniveau te schrijven.

5.2.3. Deelvraag 3

Wat is de opbrengst van het uitvoeren van interventies op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen?

5.2.3.1 Op groepsniveau

In groep 8a

Naar aanleiding van de beginmeting van ZIEN! heb ik gekozen om te werken aan betrokkenheid en impulsbeheersing, omdat ik hier als leerkracht veel van merk in de klas.

Volgens Marzano is motivatie de mate waarin leerlingen geïnteresseerd zijn in schoolse onderwerpen. Hij stelt dat deze verhoogd kan worden door op school systematisch aan zaken te werken (Cupers, 2012).

Betrokkenheid oproepen vraagt om didactische kwaliteiten. Ik ben bij mezelf te rade gegaan: zijn mijn lessen wel uitdagend genoeg? Diverse leerkrachtfactoren die bijdragen aan leerlingbetrokkenheid zijn gevoeligheid voor beleving (begrip hebben voor de leerling en competentiegevoelens stimuleren), stimulerend tussenkomen (de verbeelding van de leerlingen aanspreken) en autonomie verlenen (Lietaert, De Fraine, Buyse, Laevers & Verschueren, 2013). ZIEN! biedt aanknopingspunten door middel van indicatie-uitspraken en studiemateriaal. Ik ben gaan werken met coöperatieve werkvormen, omdat ik het belangrijk vind dat ieder kind zijn inbreng heeft. De coöperatieve werkvormen die ingezet zijn, staan vermeld in het groepsplan (bijlage 7). De doelen voor taal, rekenen en spelling heb ik zichtbaar gemaakt voor de leerlingen en we zijn regelmatig nagaan of ze bereikt zijn. Dit heeft in mindere mate bijgedragen aan de toename van betrokkenheid.

De lessen geschiedenis zijn minder klassikaal aangepakt, maar er wordt gewerkt in hun eigen groepje. Als eis is gesteld dat ieder groepslid actief meedoet. Een collega heeft lessen biologie (grote groep) en geschiedenis (kleine groep) geobserveerd. De gesloten observatie heeft een iets grotere betrokkenheid gemeten bij werken in de kleine groep. Dit is terug te zien in hoofdstuk 4.

Impulsbeheersing heb ik aangepakt met een mix van interventies uit positive behavior support (Golly & Sprague, 2013), oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk, 2011) en een blad waarop sterren gekleurd konden worden (Van Kordelaar & Zwaan, 2011).

Ik heb gewenst en ongewenst gedrag zichtbaar gemaakt door middel van het voordoen van dit gedrag. Dit ging voornamelijk over door de klas roepen en elkaar niet uit laten spreken. De kinderen lieten een rode of groene kaart zien (PBS) en wisten haarfijn wat gewenst gedrag is. Dit is enkele malen herhaald.

In de klas heb ik met de schaalvraag gewerkt (Cauffman, 2011). Elke week gingen we na hoe de klas ervoor stond met het door de klas roepen. Dit leverde leuke discussies op.

In het groepje werd op een sterrenblad een ster gekleurd als iemand door de klas riep. Het groepje dat met het minste aantal gekleurde sterren, mocht een beloning kiezen.

Het sterrenblad bleek fraudegevoelig. Kinderen 'vergeten' soms een ster te kleuren als een van hun groepsgenoten door de klas riep. De indicatie-uitspraak uit ZIEN! met de daarbij behorende handelingssuggesties blijkt niet bruikbaar; die is teveel op het individu gericht. Daarom heb ik besloten om andere interventies in te zetten. ZIEN! biedt handelingssuggesties, maar hoeft niet altijd leidend te zijn.

Uit de eindmeting blijkt dat zowel betrokkenheid als impulsbeheersing is toegenomen. Omdat ik de mening van de kinderen over de interventies wilde weten, heb ik een aanvullende vragenlijst opgesteld (bijlage 8).

Uit deze lijst blijkt onder andere dat:

- ✓ de meerderheid van de kinderen coöperatieve werkvormen leuk vindt en daarmee door wil gaan
- ✓ doelen zichtbaar maken minder helpt
- ✓ het stellen van de schaalvraag geen grote invloed heeft op impulsbeheersing

Coöperatief werken geeft een verhoogde motivatie en stimuleert daarnaast het vermogen om anderen te begrijpen, zodat het ook bijdraagt aan sociaal-emotionele ontwikkeling (Kagan & Kagan, 2013).

Ik heb gedurende het onderzoek de interventies vooraf gepland en bedacht wanneer ik ze in wilde zetten. Hieruit trek ik de conclusie dat planmatig werken loont.

In groep 6a

In de groep van mijn collega bleek het welbevinden een punt van aandacht. Er waren relatief lage scores voor competentie en autonomie die de dimensie welbevinden beïnvloeden. Hier is aan gewerkt door middel van het verbeteren van de relatie leerkracht-leerling en het verhogen van de autonomie. Kinderen hebben behoefte aan een goede relatie; niet alleen met de andere kinderen, maar ook met hun leerkracht. Autonomie wordt verkregen doordat de leerkracht veiligheid, ruimte, begeleiding en ondersteuning biedt om het kind zelf de dingen te laten doen (Van Herpen, 2011). Als interventies koos hij voor het maken van een kindplan, het bewust tijd nemen om een gesprek te voeren met een kind en gelaagde instructie toe te passen. Hij heeft gereflecteerd op zijn eigen leerkrachtgedrag door zichzelf kritisch af te vragen of zijn interactie de kinderen voldoende prikkelt om zelf na te denken, te onderzoeken en te vergelijken.

Het welbevinden is toegenomen. De relatie tussen leerkracht en leerlingen is verbeterd en er is een verhoging van autonomie waar te nemen. Dit is terug te vinden in hoofdstuk 4 (figuur 14).

Een complicerende factor is dat de groepssamenstelling gedurende het onderzoek drastisch gewijzigd is van 18 leerlingen naar 33 leerlingen. Desondanks is het welbevinden toegenomen, de leerkracht vermoedt dat 'het maken van een nieuwe start als groep' hier invloed op kan hebben.

5.2.3.2 Op subgroepsniveau

De leerlingen met behoefte aan meer uitdaging kregen bij de eindmeting geen indicatie-uitspraak over uitdaging meer. Dit is voor mij een aanwijzing dat de interventies succesvol zijn. Ik heb deze kinderen geen interview meer afgenomen, omdat het zwaartepunt van mijn onderzoek bij de groep ligt. Ik heb hiervoor gekozen, omdat het doel van mijn onderzoek is te komen tot een groepsplan voor SEL. Zoveel mogelijk clusteren van leerlingen is bovendien zinvol, omdat kinderen leren van interactie en te veel individuele programma's leiden tot versnipperde aandacht van de leerkracht (Pameijer, Van Beukering & de Lange, 2011).

5.2.3.3 Op individueel niveau

De plannen voor de kinderen met internaliserende- en externaliserende problematiek zijn nog niet afgerond. De leerling met faalangst (N.) maakt stappen. Door met haar afspraken te maken en steeds een stapje verder te gaan, durft ze meer antwoord te geven, ook al is ze niet helemaal zeker van haar zaak.

Woedeaanvallen komen bijna niet meer voor bij J. Hij maakt een transfer naar andere situaties, zoals bij voetbal, door aan onze gesprekken en het werkboekje te denken. Soms reageert hij nog reactief

agressief: woede vanuit frustratie (Van Lieshout, 2009). Hij gaat nu echter niemand meer te lijf en is sneller gekalmeerd.

Voor de voorlopige resultaten van deze kinderen verwijs ik naar hoofdstuk 4.4.3.

5.3 Onderzoeksvraag

Hoe kan ZIEN! bijdragen aan het ontwikkelen en uitvoeren van een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling in de bovenbouw?

Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen kan vastgesteld worden dat ZIEN! een waardevolle bijdrage levert aan het ontwikkelen en uitvoeren van een groepsplan. ZIEN! biedt aanknopingspunten door de mogelijkheid stellingen over leerlingen te beantwoorden en dan hulpmiddelen te verstrekken waarmee de leerkracht interventies kan inzetten die kinderen verder helpen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Bijzonder waardevol is de leerlingvragenlijst die het beeld dat kinderen van zichzelf hebben, weergeeft. Dit is binnen SEL het belangrijkste meetinstrument wat tegemoet komt aan de competentie 'besef hebben van jezelf' (Humphrey, 2013). Door interventies planmatig in te zetten, is in beide groepen een verhoging van percentielen te zien op de dimensies waaraan gewerkt is. Zowel Jeninga (2012) als Van Overveld (2012) zijn een voorstander van planmatig werken, waarbij wel moet worden gemeten of dit effect heeft. Na werken met ZIEN! in een groepsplan concludeer ik dat planmatig werken met behulp van de interventies uit ZIEN! loont.

5.4 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie

De beginmeting is door leerkracht en leerling ingevuld. De eindmeting van ZIEN! is alleen door leerlingen ingevuld om een neutraal beeld te verkrijgen.

Aan triangulatie heb ik gewerkt door verschillende onderzoeksmethoden te gebruiken. Behalve de gestandaardiseerde vragenlijst in ZIEN! heb ik observatie ingezet en kinderen aanvullende vragen laten beantwoorden. Mensen die om hun mening gevraagd zijn, zijn behalve de leerlingen, leerkrachten en de intern begeleider geweest. Toch zijn niet alle onderdelen van mijn onderzoek valide. Ook handelingen moeten bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Het inzetten van interventies is leerkrachtafhankelijk en hierdoor niet valide.

5.5 Aanbevelingen

De uitkomsten van dit onderzoek gaan over twee verschillende groepen met andere leerlingen en andere leerkrachten. De interventies zijn uiteraard niet overdraagbaar, want elke groep kent eigen ondersteuningsbehoeftes. De werkwijze in dit onderzoek is wel overdraagbaar.

Werken met een groepsplan voor SEL is nog niet ingevoerd, maar ik zal dit aan het management team adviseren. Ik adviseer dat leerkracht en leerlingen voor de herfstvakantie ZIEN! invullen. Aan de hand van de percentielen wordt een groepsplan opgesteld met eventuele aanvullende plannen voor een subgroep en/of individuele plannen.

Aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is belangrijk. Als kinderen op hun plek zijn en competentie ervaren, komt dit ten goede aan hun leerprestaties en hun welbevinden in de klas. Dit werkt door op de sfeer in de klas en op ons werk als leerkracht, want als kinderen ervaren dat ze er mogen zijn, kunnen ze hun energie besteden aan leren (Jeninga, 2010). Leerkrachten die werken op een school met aandacht voor SEL, zijn gelukkiger en minder snel overspannen (Van der Lee, 2014).

Tot nu toe bleef de aandacht voor SEL bij ons op school achter bij de aandacht voor de cognitieve ontwikkeling. In het kader van passend onderwijs is het van belang dat we ons verder verdiepen in de

sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De ondersteuningsbehoeften van de leerling moeten centraal staan. Wij analyseren op school niet de sociaal-emotionele ontwikkeling. Door planmatig werken met dit groepsplan zetten we een volgende stap in professionalisering. Nascholing vanuit ZIEN! kan daarbij een optie zijn.

Als voorstel voor vervolgonderzoek denk ik aan een onderzoek in meerdere klassen: nemen overal de percentielen toe na planmatig werken door de leerkracht?

Uiteraard vind ik dat we niet alleen op ZIEN! moeten varen. Altijd moet kritisch gekeken worden of de uitslag past bij het beeld dat de leerkracht heeft van het kind of de groep (Van Overveld, 2012).

De leerkracht is de professional die inspeelt op diversiteit binnen de groep. Ditzelfde geldt voor de handelingssuggesties. Er zijn namelijk nog veel meer interventies denkbaar die bruikbaar zijn.

Dat blijkt uit de interventies die ik heb gekozen om impulsbeheersing te verbeteren.

De leerkracht moet beschikken over meer bronnen en kennis moet kritisch toegepast worden. Voor volgend schooljaar adviseer ik taakuren om collega's bij hun hulpvragen te ondersteunen.

Hoofdstuk 6 Reflectie en feedback

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen de verschillende soorten reflectie – biografisch, technisch, kritisch, beschrijvend en meta – aan de orde. Er wordt een link gelegd met de basisdimensies.

6.2 Reflectie

Ik heb veel geleerd van mijn praktijkgericht onderzoek. Ik houd ervan om kennis te verkrijgen en die vervolgens in te zetten in de praktijk. Daarbij ben ik me opnieuw bewust geworden van wat ik belangrijk vind: dat dingen goed worden gedaan en niet half.

Ik heb destijds voor M SEN gekozen om meer te leren over sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, want ik vind het belangrijk dat hier aandacht aan wordt besteed. Met de invoering van passend onderwijs wordt het nog meer noodzaak om over kennis en vaardigheden te beschikken die elk kind tot zijn recht laten komen. De leerkracht moet immers inspelen op diversiteit en de ondersteuningsbehoeften van het kind centraal stellen.

Door de leerlingen zelf de vragenlijst uit ZIEN! te laten invullen, ben ik meer over hun ideeën en gevoelens te weten gekomen. Kinderen moeten zelf een stem hebben; het is voor hen van belang dat ze over zichzelf nadenken. Door hen om feedback te vragen op de interventies die ik uitvoerde, kreeg ik waardevolle informatie. Ik heb op deze manier samenwerkend geleerd.

Ik werk vanuit de overtuiging dat de leerlingen en ik moeten werken op een constructieve manier. Een veilig en rustig klimaat is goed voor de leerlingen, zowel voor hun emotionele als cognitieve ontwikkeling. Ik zorg voor een veilige basis en gedijs het best in een klas zonder veel strijd.

Met mijn collega's heb ik samen gewerkt door met hen de eisen voor een groepsplan door te nemen en hen in de bouwvergadering regelmatig iets te vertellen over het onderzoek. Zo bleven zij betrokken bij het proces dat zich grotendeels in mijn klas afspeelde.

Mijn advies is te gaan werken met een groepsplan voor SEL. Ik breng verslag uit van mijn onderzoek, mijn positieve ervaringen met ZIEN! en planmatig werken. Voor volgend schooljaar heb ik taakuren aangevraagd om te werken als gedragsspecialist. Op die manier laat ik mezelf zien als change agent en het onderzoek heeft daar in hoge mate aan bijgedragen.

Door theorie te bestuderen, heb ik meer zicht gekregen op het belang van sociaal-emotioneel leren. Dit wordt nationaal en internationaal belangrijk geacht. Er is veel overeenstemming in de bestudeerde theorie met slechts een enkele kritische kanttekening dat sociaal-emotionele competenties aan westerse eisen moeten voldoen, ondanks alle diversiteit.

Door de verantwoording en alle doelen plus handelingssuggesties die ZIEN! aanbiedt te bestuderen, heb ik nu het gevoel ZIEN! goed te kunnen gebruiken. Ik wil dit graag overbrengen aan mijn collega's met vooral de kanttekening erbij dat zij het zijn die beslissen of een uitslag afwijkend is en niet het systeem. Zij moeten vertrouwen op hun eigen professionele inzicht.

Ik had mijn bedenkingen bij het meten van opbrengsten van sociaal-emotioneel leren. Door de theorie te bestuderen, heb ik gezien dat dit toch mogelijk is. We moeten daarbij wel relationele aspecten en eigen vaardigheden betrekken.

Door mijn onderzoek heb ik gezien dat planmatig werken een verschil kan maken. Uiteraard kunnen er na zo'n klein onderzoek geen harde uitspraken voor de hele bovenbouw gedaan worden, maar ik vertrouw erop dat als we allemaal meer planmatig aan sociaal-emotioneel leren werken, dit uiteindelijk een verbetering kan opleveren op dimensies waar wat lager gescoord wordt. De afgelopen jaren hebben we data verzameld; nu moet de volgende stap gezet worden die bestaat uit analyseren en inzicht krijgen in de behoeften van de leerlingen.

Uit de beginmeting kwam naar voren dat betrokkenheid en impulsbeheersing verbetering behoeften. De theorie over betrokkenheid bood me nieuwe aanknopingspunten en heeft me laten nadenken over mijn didactische kwaliteiten. Uit ZIEN! haalde ik het advies om coöperatieve werkvormen in te zetten. Ik heb dit planmatig aangepakt door per week de lessen te bekijken en een werkvorm te zoeken. Deze manier van werken past bij mij. Ik maak een plan en houd me daaraan. Een andere vaardigheid die ik verder ontwikkeld heb, is het toepassen van het geleerde in de praktijk. Dit heeft zich vooral laten zien in het werken met de kinderen met de externaliserende en internaliserende problematiek. Ik ervaar de contactmomenten met deze kinderen, waarop ik hoor wat hen beweegt, als heel waardevol. Ik heb voor hen een veilige omgeving gecreëerd, zodat zij uit hun normale reactiepatroon durfden te stappen.

Ik heb me niet handelingsverlegen gevoeld tijdens het onderzoek. De ideeën over de voortgang die ik van tevoren had, bleken te kloppen. Dat betrokkenheid en impulsbeheersing in mijn groep en welbevinden in groep 6a zijn verbeterd, ervaar ik als positief.

Als ik dit onderzoek over zou doen, zou ik het echter alleen in mijn klas doen. Ik heb een collega erbij betrokken, omdat ik meer data wil hebben over het maken van een groepsplan voor SEL met daarin interventies uit ZIEN!. Ik vind echter dat ik te weinig aandacht aan hem en zijn klas heb besteed, omdat het onderzoek veel tijd in mijn klas heeft gekost.

Als ik terugkijk heb ik veel geleerd van het praktijkgericht onderzoek. Theoretische onderbouwing heeft een nog zwaarwichtiger rol gekregen en heeft me geholpen om verantwoorde keuzes te maken bij de interventies die ik heb aangeboden aan de leerlingen. Ik heb mijn onderzoek niet alleen voor mijzelf gedaan, maar het staat in dienst van de school. Samen kunnen we leren van de ervaringen die mijn collega en ik hebben opgedaan met planmatig werken aan SEL op groepsniveau om zo ons onderwijs te verbeteren

6.3 Feedback

Ik heb veel baat gehad bij de feedback die ik heb ontvangen van de studiebegeleiders. Hun kritische vragen dwongen me specifieker te zijn in mijn bewoordingen. Critical friend Ester stelde ook kritische vragen en ze hielp me wat korter en bondiger te zijn. Ik kan soms onnodige informatie verstrekken. Op school had ik een critical friend in de intern begeleider die me op onduidelijkheden wees. Bovendien heeft de collega die eveneens werkte met het groepsplan zaken aangescherpt. En ik ontving feedback van mijn leerlingen. Op papier doordat zij een vragenlijst invulden en mondeling tijdens het bespreken van de bijvoorbeeld de schaalvraag.

Meer dan eens is me duidelijk geworden dat de interactie met de leerlingen voor mij de essentie is van leerkracht zijn.

Literatuuroverzicht

Barblett, L. & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australian journal of early childhood*, 35(2), 13-18.

Verkregen op 4 november 2014, via

<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=7243&context=ecuworks>

Boeije, H. (2006). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom Onderwijs.

Broer, N.A., Haverhals, B. & de Bruin, H.L. (2012). *Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs*. Verkregen op 3 juni 2014, via

<http://www.zienvooronderwijs.nl/library/download/99728>

De Bruïne, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A. & Van de Ven, A. (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. LEOZ.

Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

CED groep (2012). *Achtergronden van sociale competenties en burgerschap*.

Verkregen op 4 november 2014 via

http://www.socialecompetenties.nl/c/document_library/get_file?fileEntryId=406685

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *What is social and emotional learning?* Verkregen op 22 juni 2014, via <http://www.casel.org/>

Cupers, F. (2012). *Opbrengsten Maak Je Samen: wat werkt? (Marzano)*.

Verkregen op 28 april, via

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/opbrengsten-maak-je-samen-wat-werkt-marzano/>

Deklerck, J., m.m.v. Kees van Overveld (2011). *De preventiepiramide: preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Leuven: Acco. Verkregen op 28 juni 2014, via

www.acco.be/download/nl/.../file/1.4_preventiepiramide_deklerck.docx

Ellison, L. (2001). *The personal intelligences: promoting social and emotional learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Gemeente Rotterdam (2012). *Rotterdam sociaal gemeten: 4^e meting sociale index*.

Golly, A. & Sprague, J. (2013). *Positive behavior support: goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in school*. Huizen: PICA.

Graaf, P. de (2012). *Feitenkaart inkomensgegevens Rotterdam op deelgemeente- en buurniveau*. Rotterdam : Centrum voor Onderzoek en Statistiek.

Gijzen, W. (2012). *1 Stap verder met 1-zorgroute*. Rotterdam: CED-Groep.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkgericht onderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hasselt, M. van & Ligtendag, L. (2011). *Resultaten tellen: opbrengstgericht en datagestuurd werken in de basisschool*. Rotterdam: CED-groep.

Herpen, M. van (2011). Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie, competentie en autonomie'.

Verkregen op 16 maart 2015, via

<http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>

Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: a critical appraisal*. London: SAGE Publications Ltd.

Jeninga, J. (2010). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.

Jones, S.M., Bouffard, S.M. & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Kappan*, may, 62-65.

Verkregen op 2 november 2014, via <http://www.casel.org/library/2014/2/26/educators-social-and-emotional-skills-vital-to-learning>

Jong, W. de & Jong, A. de (2013). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs: een verborgen epidemie*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Kagan, S. & Kagan, M. (2013). *Coöperatieve leerstrategieën: research, principes en de praktische uitwerking*. Rotterdam: Bazalt.

Kordelaar, N. van & Zwaan, M. (2011). *Wij zijn een groep*. Amsterdam: SWP.

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

Lee, P. van der (2014, november 5). Ben je boos? Praat erover in de klas. *Trouw*.

Verkregen op 12 november, via

<http://m.trouw.nl/tr/nl/4492/>

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Lietaert, S., De Fraine, B., Buyse, E. Laevers, F. & Verschueren, K. (2013). Is typisch ook stereotypisch? Een leerkrachtstijl voor het verhogen van de betrokkenheid van jongens en meisjes. *Impuls*, 43 (4), 195-203.

Onderwijsinspectie (2013). *Analyse en waarderingen van opbrengsten primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Overveld, K. van (2012). *Groepsplan gedrag: planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven / Den Haag: Acco.

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

Pudney, W. & Whitehouse, E. (2012). *Een vulkaan in mijn buik*. Amsterdam: Nieuwezijds.
SLO (z.j.). *Groepsplan*. Verkregen op 4 november 2014, via
<http://www.slo.nl/primair/themas/jongekind/lexicon/groepsplan/>

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

Vaessen, G. (2013). *Psychiatrie in de klas: kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vooijs, I. (2014). Meer doen na ZIEN!: onderzoeksvoorstel.

Vreede, A. de (2013). *Teken je gesprek over faalangst of andere dingen waar je over piekert*.
Huizen: Uitgeverij Pica.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2011). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.

Focusgroep groepsplan sociaal-emotionele ontwikkeling bovenbouw

November 2014

Aanwezig: 8 leerkrachten bovenbouw (7 met groepsverantwoording), waaronder de onderzoeker en daarbij de intern begeleider.

De kernvraag voor dit onderzoek is:

- Aan welke eisen moet een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling op onze school voldoen?

Introductie

- Welkom
- Waarom dit onderzoek

Bij ons op school wordt weinig met ZIEN! gedaan. ZIEN! is vrijwel nooit een onderwerp van gesprek in team- of bouwvergaderingen. Ik heb jullie in mijn vooronderzoek een vragenlijst voorgelegd. Jullie gaven aan dat de indicatie-uitspraken bekeken worden, maar dat daarna weinig tot niets met de handelingsdoelen gedaan wordt. Ook ik heb de afgelopen jaren de stellingen in ZIEN! ingevuld en daarna weinig met de resultaten gedaan.

Ik heb met G. gesproken over haar wensen t.a.v. ZIEN!. Zij wil graag een groepsplan dat als basis kan dienen voor de groepsbespreking. Zij vraagt zich ook af of de focus op de groep moet liggen of op de individuele leerling.

Het doel van mijn onderzoek is het ontwikkelen van een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling - met daarin ruimte voor interventies en de evaluatie daarvan - dat bruikbaar is voor de bovenbouw.

Het doel in mijn onderzoek is het uitvoeren van interventies die tegemoet komen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Deze interventies moeten een verbetering opleveren op de punten waarop de leerlingen laag scoren in ZIEN!.

Ik ga samen met G.J. onderzoeken hoe ZIEN! bij kan dragen tot een groepsplan. Wij voeren interventies in onze klas uit en evalueren die.

- Hoe ziet de bijeenkomst eruit? Wat kun je verwachten? Ik ga jullie een aantal vragen over de inhoud en vorm van een groepsplan stellen.

Het is goed als jullie zoveel mogelijk discussiëren. Het gaat erom wat jullie vinden en waarom. Daarom nodig ik jullie uit om alle ideeën, meningen en persoonlijke ervaringen te delen. Wat vind je belangrijk, wat zijn jullie ideeën, bedenkingen en vooral suggesties?

- Er wordt (anoniem) verslag gemaakt van deze bijeenkomst en ik neem het op. Gaan jullie akkoord?
- Op basis van dit groepsgesprek maak ik een verslag en mail dat naar jullie.
- Hebben jullie nog vragen voor we beginnen?

Introductievragen:

- Wat is je beste ervaring met ZIEN!?
- Wat is je slechtste ervaring met ZIEN!?

Je krijgt een beeld van een aantal kinderen in de klas

Je wordt gedwongen te kijken naar de kinderen die je sneller over het hoofd ziet

Er volgen uitgebreide tips voor je handelen

ZIEN! wordt nog individueel gebruikt? Nog niet voor de hele groep.

Stuk bewustwording. Na invullen ga je nogmaals kijken en soms zie je dan weer andere dingen.

Minder goed is dat het systeem te snel rood uitslaat, richting gevarenzone. Het kan een extreem beeld geven dat niet overeenkomt met het beeld dat jij hebt.

Doorvragen slaan nergens op, ze stellen niet de vragen die ik nodig heb. Vragen passen niet bij het kind.

Er wordt al snel gezegd dat een handelingsplan nodig is, dan neem ik het minder serieus. We zijn geneigd om de resultaten aan te passen, omdat de kinderen al snel rood uitslaan en het in onze beleving niet zo ernstig is. Het is de leerkracht die bepaalt of verder handelen nodig is, niet het systeem.

Vragen m.b.t. invoeren van een groepsplan:

Uit de resultaten van de vragenlijst over ZIEN! bleek vorig schooljaar dat jullie niet wisten of ZIEN! bruikbaar is om een groepsplan mee te maken.

- Denken jullie hier nu anders over?
- Vind je het werken met een groepsplan voor sociaal-emotionele ontwikkeling nuttig of niet?

Ik vraag me af of het bruikbaar is. Handig van groepsplannen is het werken met een objectief gegeven, iets meten. Uit ZIEN! komt zo iets breeds. De leerlingenlijst van ZIEN! is wel een onafhankelijk gegeven.

Het blijft moeilijk: het is niet zakelijk of strikt. Maar als je na invullen nogmaals kritisch kijkt en bij je mening blijft, dan heb je toch iets in handen. Maar je interventies in de klas zijn misschien niet nodig voor alle kinderen. Gedragzaken kunnen zo specifiek zijn. Moet je iets wat je met de groep aanpakt op verschillende niveaus aanpakken? Tweelagen groepsplan geniet de voorkeur, laat het verdiept en intensief los. Te veel arrangementen maakt het onoverzichtelijk. Je kunt ook specifieke onderwijsbehoeften benoemen.

Vragen m.b.t. de inhoud van een groepsplan:

(hulpmiddel: een overzichtje van mogelijke inhoud)

- Vinden jullie het belangrijk dat de ZIEN!-dimensies (zoals welbevinden, betrokkenheid) benoemd worden in het groepsplan?

Ja, dat is handig. Je kunt aankruisen aan welke dimensie je werkt.

- Willen jullie de fase waarin de groep verkeert (zoals norming, performing) opgenomen zien in het groepsplan?

Dit wordt niet genoemd als een item wat perse in het groepsplan opgenomen moet worden.

- Vinden jullie het belangrijk dat de ondersteuningsbehoefte van de leerkracht wordt opgenomen aan het groepsplan?

Dit wordt door een minderheid genoemd.

- Wat moet er volgens jullie beslist instaan?

Namen, klas, leerkracht, ZIEN!- dimensies, doel, plan van aanpak, interventies, evaluatie, wijze van meten resultaat, materiaal.

Er wordt een vraag gesteld over het meten van effecten. Hoe doe je dat? Mogelijkheden zijn ZIEN! opnieuw te laten invullen. Het beste is dat de kinderen te laten doen, omdat een leerkracht misschien geneigd is om positiever in te vullen, (laten) observeren en interviews afnemen bij leerlingen.

Vragen m.b.t. het format van een groepsplan:

Ik laat jullie drie formats zien van groepsplannen die we kunnen gebruiken voor sociaal-emotionele ontwikkeling.

- ✓ Het groepsplan uit Parnassys

- ✓ Ons groepsplan, zoals we het gebruiken bij opbrengstgericht werken met een basis-, verdiepend- en intensief arrangement
- ✓ Losse plannen voor de groep, voor een kleine subgroep en voor individuele leerlingen (formats Van Overveld)

- Wat is jullie eerste indruk van het plan uit Parnassys m.b.t. het volgen van sociaal-emotionele ontwikkeling?

Dit plan is erg basic; het format kan wel aangepast worden in Parnassys. Maar ZIEN! kan helaas niet automatisch hierin verwerkt worden. Als je dit gebruikt, staat het in Parnassys en gebruik je het misschien niet meer. Als we een eigen groepsplan maken, doe je er waarschijnlijk meer mee. Dan kun je het uitprinten en in een map doen.

- Wat is jullie eerste indruk van het plan waarmee wij al werken m.b.t. het volgen van sociaal-emotionele ontwikkeling?

Het is lastig om aan te geven wie verdiepte zorg nodig heeft en wie intensieve zorg. Wat is op sociaal-emotioneel gebied nu verdiept of intensief?

- Wat is jullie eerste indruk van de losse plannen m.b.t. het volgen van sociaal-emotionele ontwikkeling?

Deze plannen zien er goed uit. Hierin worden SEL-competenties genoemd. Wij zouden dit moeten aanpassen naar de ZIEN!-dimensies, omdat we met deze terminologie werken.

- Hebben jullie vragen over een van de formats?
- Naar welk format gaat jullie voorkeur uit?
- Zijn er aanpassingen nodig voor onze school?

Na het bekijken van de diverse formats, gaat de voorkeur van de meeste collega's uit naar de losse plannen, aangepast aan onze praktijk. De intern begeleider geeft juist de voorkeur aan het groepsplan dat lijkt op de groepsplannen die wij voor rekenen, begrijpend lezen etc. gebruiken. Het zou dan een groepsplan basis moeten worden met daarachter een groepsplan voor enkelen. Er bestaat voorkeur voor twee niveaus, zoals eerder aangegeven.

Afsluiting en dankwoord

- Zijn er nog vragen?

Er zijn geen vragen meer.

Bijlage 2

	Groepsplan sociaal-emotioneel leren (Plan voor hele groep)	Groep:
---	--	---------------

Leerkracht: Looptijd:	
ZIEN!- dimensies ○ Welbevinden ○ Betrokkenheid ○ Sociaal initiatief ○ Sociale flexibiliteit ○ Sociale autonomie ○ Impulsbeheersing ○ Inlevingsvermogen ○ Pestbeleving ○ Pestgedrag	Doel:
Interventies:	
Materiaal:	
Plan van aanpak:	
Wijze van meten:	
Evaluatie:	

Bijlage 3

	Groepsplan sociaal-emotioneel leren (Plan voor subgroep)	Groep:
---	--	---------------

Leerkracht: Looptijd: Namen leerlingen:	
ZIEN!- dimensies ○ Welbevinden ○ Betrokkenheid ○ Sociaal initiatief ○ Sociale flexibiliteit ○ Sociale autonomie ○ Impulsbeheersing ○ Inlevingsvermogen ○ Pestbeleving ○ Pestgedrag	Doel:
Interventies:	
Materiaal:	
Plan van aanpak:	
Wijze van meten:	
Evaluatie:	

Bijlage 4

	Individueel plan sociaal-emotioneel leren Naam: Groep:
---	---

Leerkracht: Looptijd: Namen overige betrokkenen:	
ZIEN!- dimensies ☐ Welbevinden ☐ Betrokkenheid ☐ Sociaal initiatief ☐ Sociale flexibiliteit ☐ Sociale autonomie ☐ Impulsbeheersing ☐ Inlevingsvermogen ☐ Pestbeleving ☐ Pestgedrag	Doel:
	Contact met ouders:
	Sterke kanten leerling:
	Zwakke kanten leerling:
Interventies:	
Materiaal:	
Plan van aanpak:	
Wijze van meten:	
Evaluatie:	

Bijlage 5

Beginmeting ZIEN! 8a leerlingvragenlijst oktober 2014

BT=Betrokkenheid VH=Volharding VD=Voldoening

WB=Welbevinden RK= Relatie kinderen RL=Relatie leerkracht CP=Competentie AN=Autonomie

SI= Sociaal Initiatief

SF= Sociale Flexibiliteit

SA= Sociale Autonomie

IB= Impulsbeheersing

IL= Inlevingsvermogen

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100 Bovengemiddeld 50-74 Benedengemiddeld 25-49 Laag 0-24

Leerling	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL
1	63	80	49	88	87	76	93	74	50	70	97	45	88
2	56	10	95	90	100	100	39	94	100	90	98	10	85
3	3	0	34	25	33	16	31	74	36	13	59	12	53
4	52	64	49	64	22	27	93	94	14	27	92	63	70
5	40	40	49	64	33	45	49	97	75	92	100	6	95
6	73	80	68	58	100	45	49	41	84	70	59	30	88
7	93	76	100	87	100	49	75	94	98	23	100	60	90
8	12	10	27	10	34	34	23	4	24	40	65	29	41
9	22	64	10	20	33	45	31	24	36	60	42	12	70
10	93	100	77	13	11	67	23	24	14	23	7	10	41
11	73	40	90	98	68	100	100	94	50	47	42	92	76
12	73	23	96	58	87	61	70	24	84	60	42	6	76
13	18	76	2	55	67	67	39	56	72	77	94	60	69
14	87	80	90	79	68	89	93	41	75	83	73	45	76
15	15	11	34	12	68	16	7	24	36	47	59	12	2
16	25	10	62	25	23	67	11	56	55	65	50	17	55
17	52	40	68	58	68	76	31	58	84	47	42	45	36
18	81	92	68	58	87	45	70	41	63	60	59	63	76
19	45	59	43	55	34	49	75	71	72	55	65	46	85
20	15	40	10	64	68	89	70	24	90	90	84	19	70
21	45	36	62	78	100	49	87	56	35	65	77	60	41
22	4	10	7	30	67	49	11	40	48	23	37	29	24
	71%	70%	72%	75%	85%	82%	70%	63%	70%	66%	79%	67%	72%

Bijlage 6

Beginmeting ZIEN! 8a leerkrachtvragenlijst oktober 2014

BT=Betrokkenheid

WB=Welbevinden

SI= Sociaal Initiatief

SF= Sociale Flexibiliteit

SA= Sociale Autonomie

IB= Impulsbeheersing

IL= Inlevingsvermogen

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100 Bovengemiddeld 50-74 Benedengemiddeld 25-49 Laag 0-24

	BT	WB	SI	IL	SF	SA	IB
1	48	72	71	72	100	53	50
2	3	70	100	60	100	4	40
3	9	60	8	30	22	63	4
4	58	72	57	20	73	9	50
5	30	49	21	53	42	63	100
6	48	72	21	61	22	53	50
7	39	56	73	49	100	11	40
8	58	56	19	60	53	100	40
9	58	72	21	20	62	9	14
10	100	38	19	60	6	100	52
11	100	100	37	72	62	100	71
12	79	100	71	61	62	9	63
13	49	56	19	60	45	53	40
14	58	72	37	61	53	53	63
15	30	41	8	53	42	53	50
16	39	38	49	60	45	53	40
17	58	41	21	61	42	81	50
18	100	100	37	61	42	100	50
19	67	38	39	60	45	100	40
20	79	100	100	100	100	53	50
21	67	100	39	60	45	67	40
22	39	38	19	60	45	67	40
Uitspraak op groeps- niveau:	81%	88%	77%	80%	81%	79%	76%

	Groepsplan sociaal-emotioneel leren (Plan voor hele groep)	Groep: 8a
---	--	------------------

Leerkracht: Ingrid Vooijs Looptijd: jan-feb 2015	
ZIEN!- dimensies o Welbevinden X Betrokkenheid o Sociaal initiatief o Sociale flexibiliteit o Sociale autonomie o Impulsbeheersing o Inlevingsvermogen o Pestbeleving o Pestgedrag	Doel: Betrokkenheid bij lessen rekenen/taal/spelling en zaakvakken vergroten.
Interventies: Doelen benoemen aan begin van blok/thema. Coöperatieve werkvormen minimaal 3x per week inzetten. Binnen-buitenkring, Mix & ruil, Praatkaartjes, Rondpraat en tweepraat, Tweevergelijk, Tweetalcoach, Zoek iemand die, Genummerde hoofde, Placemat, Rotonde. Zaakvakken: verschil aanbrengen in werkwijze biologie en geschiedenis.	
Materiaal: Coöperatieve leerstrategieën (Kagan, S. & Kagan, M., Bazalt 2013). Kaarten coöperatieve leerstrategieën (Bazalt). Kinderen en ...hun manier van leren: motivatie in de klas (Bokhove, N., Kwintessens, 2011). Indicatie-uitspraak 29: uitspraak op het gebied van de betrokkenheid van leerlingen op het onderwijsleeraanbod is een punt van aandacht. Leerkrachtsuggesties ZIEN! indicatie-uitspraak 23 uitdaging. Studiemateriaal actief leren ZIEN!	
Plan van aanpak: Achtergrondinformatie lezen over de motivatie van kinderen. Checklist invullen. Coöperatieve werkvormen bij de lessen uitzoeken en die uitvoeren met de kinderen. Doelen benoemen en opschrijven. Zichtbaar in de klas hangen en aan de kinderen geven. Andere manier van werken invoeren bij de geschiedenisles. De kinderen zelfstandig de tekst laten lezen i.p.v. klassikaal. Elkaar vragen laten stellen. Daarna de verwerking in hun werkschrift. Wel klassikaal eindigen met nabespreking en terugblik.	

Wijze van meten:

ZIEN! leerlinglijst eindmeting.

Aanvullende vragenlijst.

Observatie door collega.

Evaluatie:

Er is een begin gemaakt met het verhogen van de betrokkenheid. Gevoelens van competentie en autonomie zijn toegenomen. Resultaten zijn te vinden in de eindmeting van ZIEN! en in de aanvullende vragenlijst.

Een verschil in betrokkenheid bij het werken in de grote- of kleine groep is waargenomen. De kinderen hebben een lichte voorkeur voor werken in de kleine groep. Ik ga hier mee door.

Het zichtbaar maken van de doelen is iets wat een gewoonte moet worden. Kinderen moeten hier vanaf lagere groepen aan wennen. De leerlingen hebben wel af en toe deze doelen bekeken.

Als vervolgstap wil ik meer aandacht besteden aan zelfstandig werken: afspraken herhalen en het zelfstandig werken evalueren, zodat dit ook meer betrokkenheid oproept.

Bijlage 8

Resultaten aanvullende vragen bij ZIEN! leerlingvragenlijst

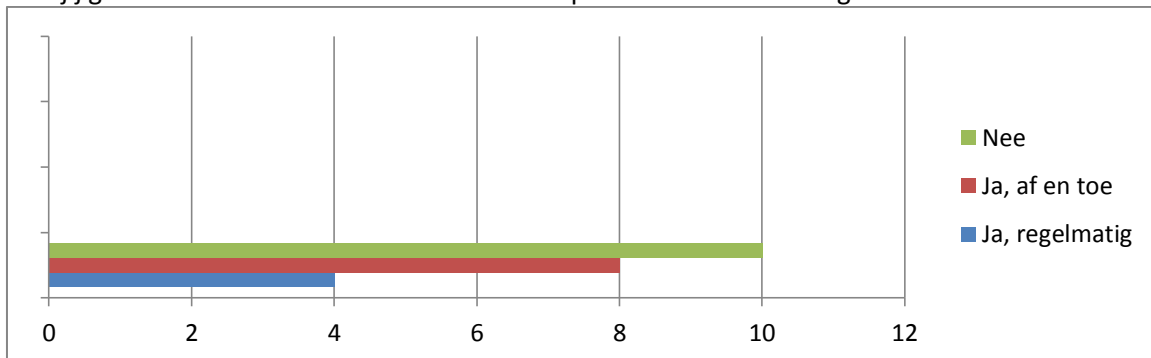
Afgenomen bij 22 leerlingen

Bij alle grafieken aantal leerlingen op de x-as

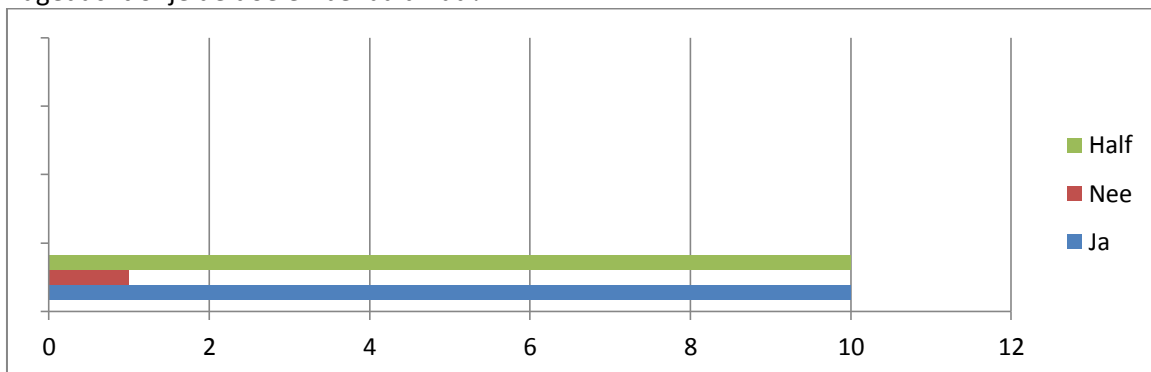
Betrokkenheid:

Je hebt aan het begin van het blok of thema een overzicht gekregen met de doelen voor taal, rekenen en spelling. Deze lijsten hangen ook in de klas.

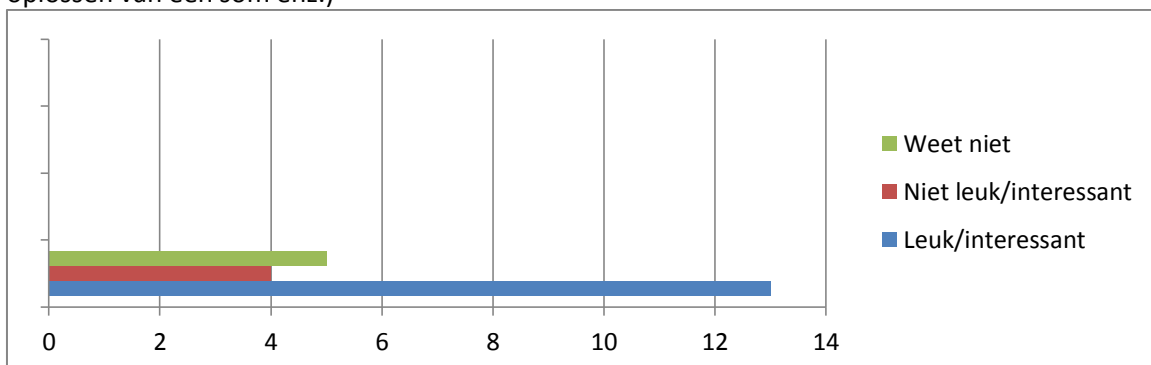
Heb jij gedurende het blok of thema wel eens op het doelenoverzicht gekeken?



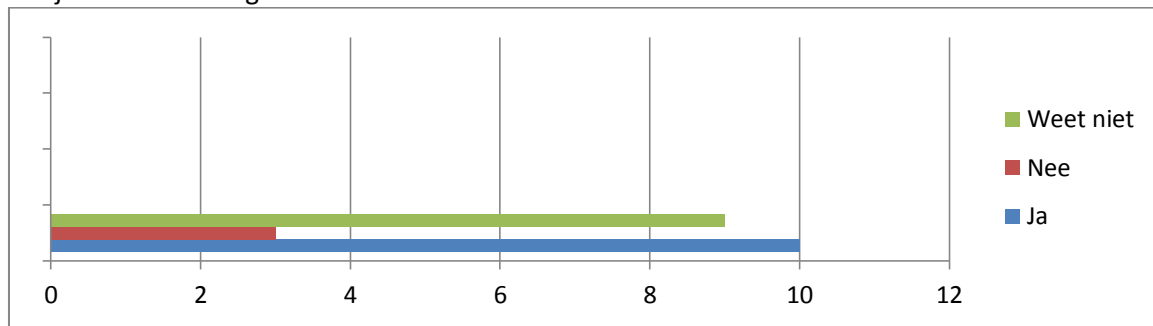
Heb jij na afloop van het blok of thema meegedaan in de klas toen we het bespraken en voor jezelf nagedacht of je de doelen behaald had?



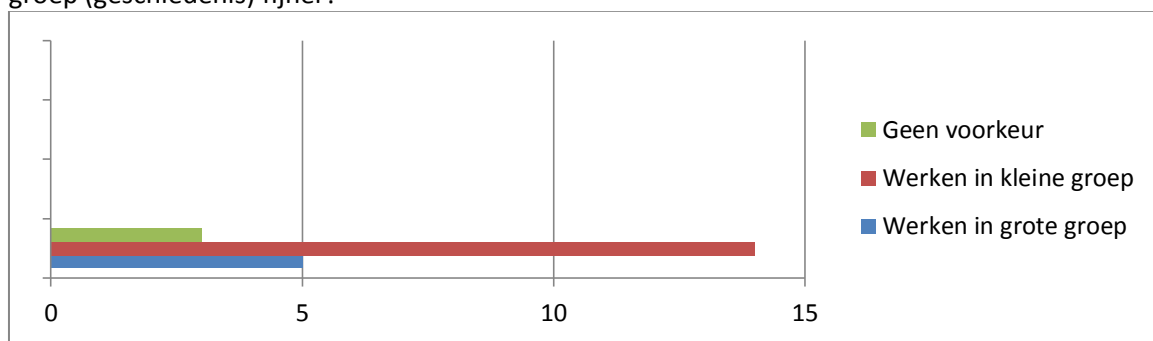
Hoe vind je het werken met coöperatieve werkvormen? (tweepraat, placemat, coachen bij het oplossen van een som enz.)



Wil je hiermee doorgaan?

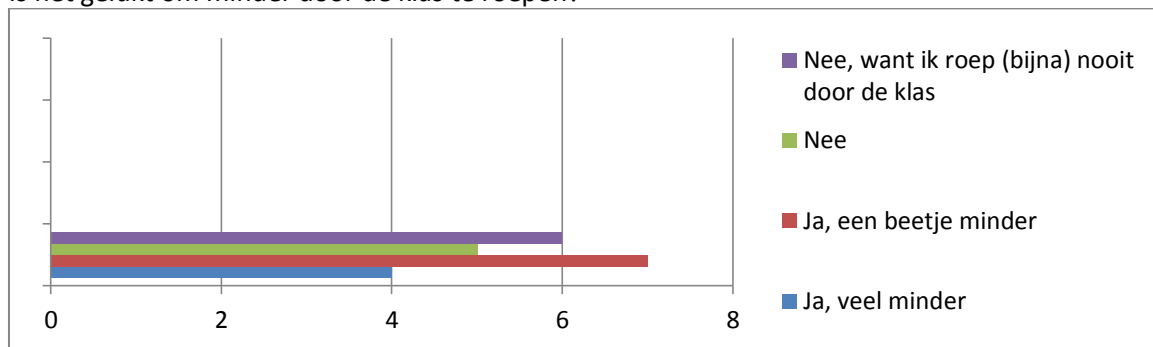


Vind je bij de zaakvakken het werken in de grote groep (aardrijkskunde, biologie) of in de kleine groep (geschiedenis) fijner?

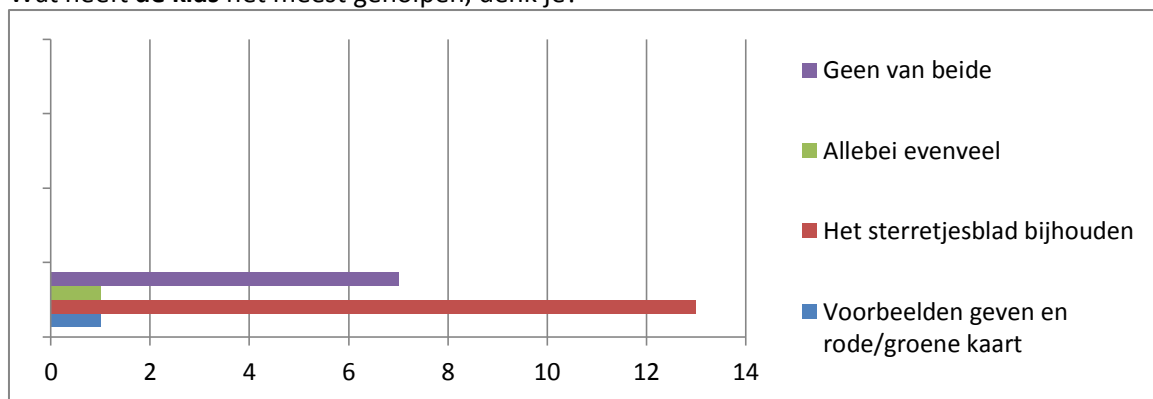


Impulsbeheersing:

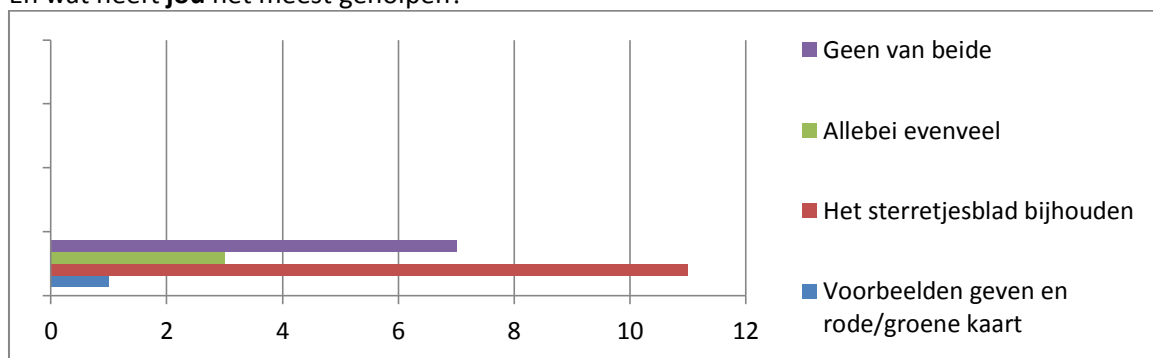
Is het gelukt om minder door de klas te roepen?



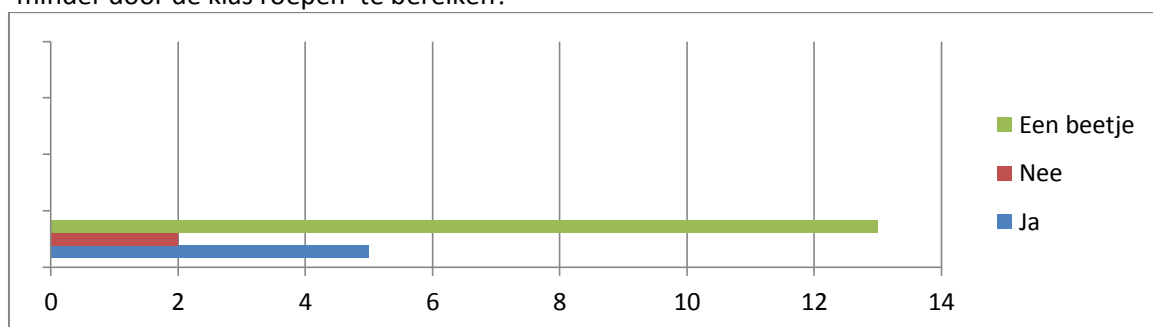
Wat heeft **de klas** het meest geholpen, denk je?



En wat heeft **jou** het meest geholpen?



Hoe vind je het werken met de schaalvraag? Helpt het met elkaar praten over een cijfer om het doel 'minder door de klas roepen' te bereiken?



Observatie biologie en geschiedenis

Data 8 en 15 januari/9 en 16 januari 2015

Meetinstrument: observatie-instrument 4^e leerjaar

Verkregen op 23 december 2014, via http://www.informatieportaalssl.be/SiBO-Databank/ObservatieKlasgebeuren/INSTRUMENT_ObservatiesL4.pdf

Overzicht van de niveaus:

Niveau 1 = GEEN ACTIVITEIT volledig afgehaakt - dromen - prullen - tijdvallend niet-functioneel gedrag

Niveau 2 = VAAK ONDERBROKEN ACTIVITEIT activiteit met frequente onderbreking [prullen, dromen, niets doen]

Niveau 3 = +/- AANGEHOUDEN ACTIVITEIT er is activiteit, maar zonder echte concentratie – niet intens bezig, oppervlakkig

Niveau 4 = ACTIVITEIT MET INTENSE MOMENTEN duidelijk momenten van concentratie & intense mentale activiteit

Niveau 5 = AANGEHOUDEN INTENSE ACTIVITEIT nagenoeg doorlopend sterk geconcentreerd - volkomen opgeslorpt

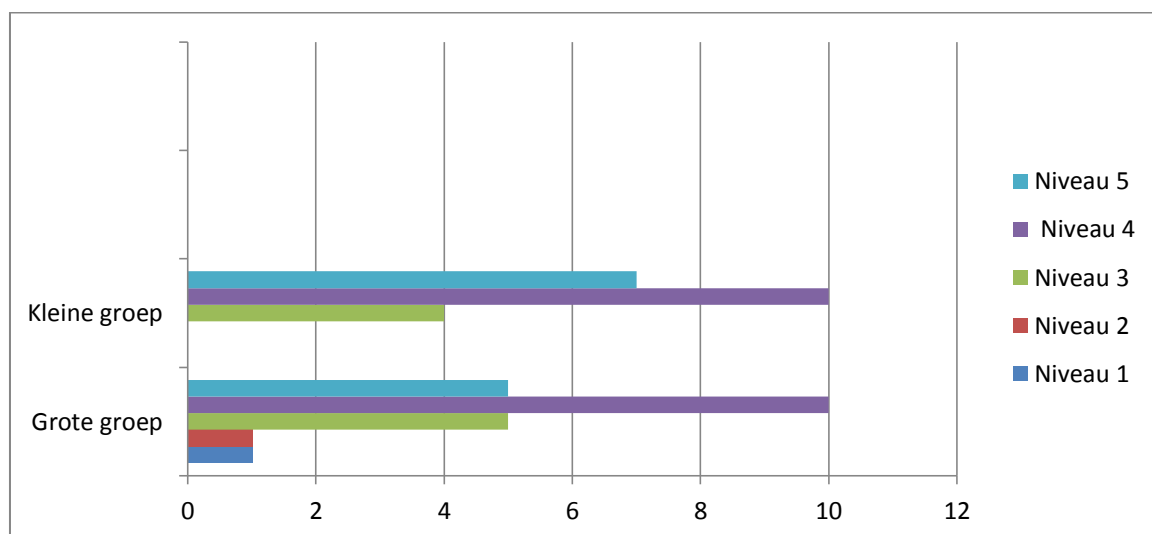
Collega B.v. O. heeft gedurende twee dagen een les biologie en gedurende twee dagen een les geschiedenis geobserveerd. Daarbij heeft hij telkens een helft van de groep geobserveerd.

Bij biologie wordt klassikaal gelezen en luistert iedereen naar elkaars vragen over de stof. Daarna wordt de stof individueel verwerkt en volgt klassikale nabespreking. Dit is weergegeven in het diagram als 'grote groep'.

Bij geschiedenis heb ik een andere werkwijze gekozen; na een korte inleiding gaan de kinderen in hun groepje aan de slag met het lezen van de teksten en verwerking in het werkschrift. De afsluiting is klassikaal. Dit staat weergegeven in het diagram als 'kleine groep'.

De niveaus geven de mate van betrokkenheid weer.

De volledige uitwerking van de observaties is op te vragen bij de auteur.



	Groepsplan sociaal-emotioneel leren (Plan voor hele groep)	Groep: 8a
---	--	------------------

Leerkracht: Ingrid Vooijs

Looptijd: jan-feb 2015

ZIEN!- dimensies

- Welbevinden
- Betrokkenheid
- Sociaal initiatief
- Sociale flexibiliteit
- Sociale autonomie
- X Impulsbeheersing
- Inlevingsvermogen
- Pestbeleving
- Pestgedrag

Doel:

Kinderen roepen minder door de klas zonder hun vinger op te steken.

Interventies:

Gedrag zichtbaar maken d.m.v. voordoen en rode/groene kaart laten zien (PBS).
 Sterretjesblad in het groepje laten bijhouden met een beloning voor het groepje dat de minste sterren heeft gekleurd. Duidelijk aangeven wanneer dit in werking treedt (Kordelaar, 2011).
 Schaalvraag met de klas (Cauffman, 2011).

Materiaal:

Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
 Golly, A. & Sprague, J. (2013). *Positive behavior support: goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in school*. Huizen: PICA.
 Indicatie-uitspraak 4: uitspraak op het gebied van impulsbeheersing.
 Kordelaar, N. van & Zwaan, M. (2011). *Wij zijn een groep*. Amsterdam: SWP.

Plan van aanpak:

Een paar keer gedurende de periode van onderzoek doe ik voor wat gewenst en wat ongewenst gedrag is. De kinderen kunnen laten zien dat ze het verschil kennen door de rode of groene kaart te laten zien.
 De kinderen hebben een blad met sterren. Als iemand uit hun groepje door de klas roept, kleuren ze een ster rood. Het groepje met de minste gekleurde sterren, krijgt op vrijdag een beloning: extra buitenspelen of extra computertijd (of een idee van henzelf).
 Schaalvraag. Elke week bespreek ik klassikaal hoe het deze week gegaan is. De kinderen geven aan op de schaal waar ze vinden dat ze staan. Meeste stemmen gelden.

Wijze van meten:

Schaalvraagposter. Elke week wordt zichtbaar gemaakt of de kinderen vinden dat het doel dichterbij komt.

Eindmeting ZIEN! leerlingvragenlijst.

Evaluatie:

Uiteindelijk heb ik geen tips uit indicatie-uitspraak 4 gebruikt, omdat ze teveel op de individuele leerling gericht zijn.

Het voordoen van gewenst gedrag met de rode en groene kaarten gaf inzicht voor de leerlingen van waaruit ze verder konden gaan.

Het sterretjesblad heeft hen uiteindelijk het meest geholpen (zie bijlage aanvullende vragenlijst bij ZIEN!), omdat ze meteen actie moesten ondernemen als ze een vergissing maakten. Het nadeel van het sterretjesblad is dat het fraudegevoelig is. Op een gegeven moment heb ik nieuwe groepjes gemaakt. Er is een groepje gevormd dat nooit door de klas roept, waardoor het voor de andere kinderen moeilijk wordt te winnen. Ik ga stoppen met de sterren en ga (samen met de kinderen) iets anders verzinnen.

De schaalvraag hielp ook mee om kinderen bewust te maken van hun gedrag. Er ontstond discussie in de klas, zodat de kinderen zich weer bewust werden van gewenst en ongewenst gedrag.

Er zijn overigens kinderen die verwachten dat we nooit boven de 7 uit zullen komen, want 'deze klas is nu eenmaal zo'.

Bijlage 11

Eindmeting ZIEN! 8a leerlingvragenlijst februari 2015

BT=Betrokkenheid VH=Volharding VD=Voldoening
 WB=Welbevinden RK= Relatie kinderen
 RL=Relatie leerkracht CP=Competentie AN=Autonomie
 SI= Sociaal Initiatief
 SF= Sociale Flexibiliteit
 SA= Sociale Autonomie
 IB= Impulsbeheersing
 IL= Inlevingsvermogen
 PB= Pestbeleving PG= Pestgedrag

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100

Bovengemiddeld 50-74

Benedengemiddeld 25-49

Laag 0-24

Leerling	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL	PB	PG
1	40	40	49	64	87	10	85	87	50	90	92	45	76	100	74
2	66	20	96	67	67	84	39	71	35	23	94	3	55	74	74
3	0	0	4	16	49	10	49	24	36	13	59	12	18	100	74
4	87	97	68	75	68	27	97	74	90	47	100	97	95	26	100
5	63	40	81	64	33	45	85	87	90	47	73	30	98	65	100
6	92	80	96	97	87	100	93	94	95	97	73	63	100	85	55
7	93	76	100	97	100	49	98	97	100	65	98	46	97	100	85
8	83	59	96	78	67	84	75	71	94	55	50	10	79	100	85
9	1	11	1	31	33	16	93	24	50	47	59	1	21	85	55
10	56	36	77	10	11	49	11	40	24	65	1	60	69	65	100
11	100	100	100	100	87	100	100	100	75	100	97	100	88	100	100
12	87	64	96	75	68	89	49	74	99	47	92	19	82	100	74
13	18	36	15	72	67	49	56	94	48	100	77	74	69	100	85
14	73	80	68	79	49	76	70	94	95	90	92	75	98	45	74
15	3	5	10	6	49	2	7	41	50	27	42	6	13	55	36
16	25	10	62	61	23	100	56	71	72	65	50	17	55	85	100
17	81	64	90	91	87	89	49	97	90	60	92	45	88	100	74
18	92	97	81	97	100	89	97	87	84	70	59	45	95	74	55
19	45	36	62	48	49	34	75	56	48	85	65	46	55	100	85
20	30	40	34	50	49	45	85	41	84	83	59	63	70	65	100
21	56	59	62	78	67	49	95	71	90	55	65	74	79	100	100
22	66	36	88	48	86	34	39	56	90	55	37	94	55	100	74
Uitspraak op groepsniveau:	74%	72%	77%	78%	85%	80%	76%	70%	77%	70%	79%	72%	77%	34%	35%

Bijlage 12

Beginmeting ZIEN! 6a leerlingvragenlijst oktober 2014

BT=Betrokkenheid VH=Volharding VD=Voldoening
 WB=Welbevinden RK= Relatie kinderen
 RL=Relatie leerkracht CP=Competentie AN=Autonomie
 SI= Sociaal Initiatief
 SF= Sociale Flexibiliteit
 SA= Sociale Autonomie
 IB= Impulsbeheersing
 IL= Inlevingsvermogen
 PB= Pestbeleving PG= Pestgedrag

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100

Bovengemiddeld 50-74

Benedengemiddeld 25-49

Laag 0-24

Leerling	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL	PB	PG
1	9	23	10	2	33	2	1	41	95	13	3	19	82	45	85
2	92	64	100	75	100	76	93	10	63	70	15	75	82	100	100
3	83	76	88	35	49	67	39	24	35	40	7	74	41	74	100
4	30	23	49	16	68	5	70	10	63	70	15	75	82	74	100
5	40	23	68	3	33	16	7	2	50	10	0	30	70	74	100
6	56	59	62	72	49	67	87	71	72	98	65	60	97	100	100
7	52	64	49	25	49	76	17	10	24	60	1	92	70	85	74
8	76	76	77	61	67	18	75	85	48	77	77	60	79	65	100
9	87	80	90	12	13	45	70	4	63	90	3	85	82	55	85
10	93	87	96	67	100	67	98	2	35	55	50	94	41	100	100
11	18	10	43	61	100	34	23	85	72	23	98	46	55	65	100
12	52	40	68	25	33	27	70	24	50	27	27	19	36	85	100
13	52	64	49	6	33	45	7	2	63	47	1	92	53	85	85
14	76	76	77	42	67	49	56	24	55	40	37	60	79	100	100
15	100	100	100	79	100	100	100	0	95	90	100	100	76	65	100
16	89	87	88	20	23	67	39	9	55	0	87	85	20	55	100
17	76	96	43	17	49	6	87	4	72	85	65	74	55	100	100
Uitspraak op groepsniveau:	78%	77%	79%	69%	83%	75%	70%	47%	70%	64%	65%	81%	73%	36%	27%

Bijlage 13

Beginmeting ZIEN! 6a leerkrachtvragenlijst oktober 2014

BT=Betrokkenheid
WB=Welbevinden
SI=Sociaal Initiatief
SF=Socialle Flexibiliteit
SA=Socialle Autonomie
IB=Impulsbeheersing
IL=Inlevingsvermogen

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100 Bovengemiddeld 50-74 Benedengemiddeld 25-49 Laag 0-24

	BT	WB	SI	SF	SA	IB	IL
1	79	72	71	100	62	100	84
2	79	60	100	84	53	100	100
3	100	100	100	100	64	100	100
4	100	100	100	100	100	100	100
5	79	49	71	100	62	100	84
6	58	70	73	100	45	100	76
7	100	100	100	100	73	100	100
8	100	100	100	100	72	100	100
9	100	100	100	61	73	100	100
10	100	70	100	81	100	100	100
11	100	100	100	100	100	100	100
12	79	60	57	100	62	100	84
13	58	49	57	100	62	100	71
14	100	100	100	100	100	100	100
15	68	72	100	20	73	7	84
16	67	100	100	81	72	36	100
17	100	100	100	81	100	11	100
Uitspraak op groepsniveau:	96%	95%	97%	95%	92%	93%	97%

	Groepsplan sociaal-emotioneel leren (Plan voor hele groep)	Groep: 6a en 6
---	--	-----------------------

Leerkracht: G.J.S.

Looptijd: jan-feb 2015

ZIEN!- dimensies

x Welbevinden

- Betrokkenheid
- Sociaal initiatief
- Sociale flexibiliteit
- Sociale autonomie
- Impulsbeheersing
- Inlevingsvermogen
- Pestbeleving
- Pestgedrag

Doel:

Het verhogen van het welbevinden van de groep door:

- * verbeteren leerkracht-leerling relatie
- * verhogen autonomie, eigen inbreng leerlingen

Interventies:

1. Nader onderzoek doen.
2. Met de kinderen een kindplan maken.
3. Elke dag bewust tijd nemen om een aantal minuten met een kind een gesprek te voeren.
4. Observatie door collega gericht op interactie leerkracht-leerling.
5. Tips uit ZIEN! indicatie-uitspraak 24 ruimte voor eigen activiteiten en initiatieven voor kinderen

Materiaal:

1. Klimaatschaal en GPG
2. Format kindplan
3. –
4. Kijkwijzer vaardigheidsmeter instructiegedrag, items 19, 20 en 22.
5. Informatie ZIEN! indicatie-uitspraak 24

Plan van aanpak:

01

- Met de kinderen een kindplan maken.
- Elke dag bewust de tijd nemen om een aantal minuten met een kind een gesprek te voeren.

02

- Tijdens taal, spelling en rekenen pas ik structureel het principe van gelaagde instructie toe.
- De kinderen reflecteren het zelfstandig werken aan het eind van de week in de weekplanner.
- Het geleerde van spelling en taal laat ik eens per maand verwerken in een stelopdracht.
- Materialen inzetten om de kinderen uit te dagen bij taal, spelling en rekenen in de pluskast.

03

- Mezelf kritisch afvragen bij steeds meer lessen of datgene wat ik zeg de kinderen prikkelt om zelf te denken, te onderzoeken, te vergelijken, te redeneren, te evalueren... (minder eenrichtingsverkeer, meer interactie)
- De vrijdagmiddag weer inrichten als vrije-keuze-middag, wellicht in combinatie met Taakspel.

Wijze van meten:

Leerlingvragenlijst ZIEN! begin- en eindmeting

Interviews

Evaluatie kindplan

Evaluatie:

Uit de kindgesprekken kwam naar voren dat kinderen graag leren, maar dat ze zo gewend zijn dat dat door school wordt geregeld, dat het erover nadenken alleen al genoeg vragen oproept bij de kinderen.

Vanuit de mensen die komen observeren krijg ik steeds meer terug dat ik de kinderen actief laat nadenken en meedenken over wat ze zelf moeten doen en wat wij met de klas willen.

Taakspel is weer ingezet, de kinderen denken mee over de vrije-keuze-middag, ook heb ik het rooster enigszins aangepast, zodat er meer tijd is voor de invulling van een vrije-keuze-middag.

Uit de kindgesprekken kwamen verrassende dingen, kinderen die zelf kozen voor een andere werkplek, ander huiswerk en zelf ook meedachten aan de praktische uitvoerbaarheid. Heel verrassend voor mij, maar niet écht als je bedenkt dat het groep 6 is en dat ze al heel veel hebben leren meedenken. En er vaak thuis ook al meer van ze gevraagd wordt dan wij denken.

Eindmeting ZIEN! 6a leerlingvragenlijst februari 2015

BT=Betrokkenheid VH=Volharding VD=Voldoening
 WB=Welbevinden RK= Relatie kinderen RL=Relatie
 leerkracht CP=Competentie AN=Autonomie
 SI=Sociaal Initiatief
 SF=Sociale Flexibiliteit
 SA=Sociale Autonomie
 IB=Impulsbeheersing
 IL=Inlevingsvermogen
 PB=Pestbeleving
 PG=Pestgedrag

Legenda kleuren en percentielen:

Hoog 75-100

Bovengemiddeld 50-74

Benedengemiddeld 25-49

Laag 0-24

	BT	VH	VD	WB	RK	RL	CP	AN	SI	SF	SA	IB	IL	PB	PG
1	98	97	96	25	100	89	2	2	90	92	73	45	53	36	100
2	73	40	90	84	87	89	93	41	84	90	15	92	88	100	100
3	93	87	96	35	23	49	75	40	48	40	50	94	69	100	100
3	30	64	20	50	49	16	93	58	90	90	27	63	98	100	100
5	63	40	81	31	49	76	31	10	50	70	3	100	70	85	100
6	56	36	77	83	49	67	75	97	90	85	37	74	85	100	100
7	73	80	68	50	100	89	31	4	75	83	42	45	70	74	85
8	45	59	43	97	100	100	75	97	98	77	87	74	85	55	85
9	98	92	100	31	13	61	85	24	90	90	59	85	76	55	100
10	93	87	96	35	86	67	56	2	98	55	77	94	79	100	100
11	1	4	2	55	100	84	23	24	0	15	77	60	41	100	100
12	40	11	81	37	13	61	85	41	63	90	27	63	21	45	74
13	22	40	20	31	87	27	70	4	75	13	27	92	82	100	85
14	83	36	100	48	67	67	56	24	48	65	65	60	55	100	85
15	92	97	81	97	87	76	97	97	84	99	84	85	100	100	100
16	95	100	81	84	87	89	100	10	99	70	100	97	70	55	100
17	18	10	43	8	23	34	23	4	0	2	37	6	1	100	65
18	12	36	7	13	49	3	87	4	6	55	37	17	20	100	100
Uitspraak op groepsniveau:	76	75%	77%	74%	86%	84%	74%	52%	73%	70%	72%	82%	73%	34%	28%

Bijlage 16

Vragenlijst voor kinderen met indicatie-uitspraak 6: de leerling heeft behoefte aan meer uitdaging

Houd je van leren?

Vind je dat je goed bent in de leerstof die je in groep 8 krijgt? (rekenen, taal, spelling, zaakvakken)

Vind je dat je genoeg leert op school?

Wat zou je nog meer willen leren?

Als je een goed cijfer haalt voor een toets, waar ligt dat dan aan? (rekenen, taal, spelling, zaakvakken)

En bij een slecht cijfer? (rekenen, taal, spelling, zaakvakken)

Wat vind je belangrijker: nieuwe dingen leren of een hoog cijfer halen?

Vinden jullie school en leren thuis belangrijk?

Is mijn instructie duidelijk genoeg?

Duurt de instructie te lang – te kort of is het goed zo? (rekenen, taal, spelling)

Zou je de instructie wel eens over willen slaan? Zo ja, bij welke vakken?

Welke opdrachten vind je over het algemeen interessant?

En welke minder?

Wat kan verbeterd worden aan de lessen? Heb je voorbeelden/tips?

Wat doe je als je klaar bent met de opdrachten? Is er werk dat je liever zou willen doen?

Werk je liever alleen of samen? Wat kun je leren van anderen?

NB. De ingevulde vragenlijsten zijn op te vragen bij de auteur.

	Groepsplan sociaal-emotioneel leren (Plan voor subgroep)	Groep: 8a
---	--	------------------

Leerkracht: Ingrid Vooijs
 Looptijd: jan-feb 2015
 Namen leerlingen: 1-19-20-21

ZIEN!- dimensies

- Welbevinden
- X Betrokkenheid
- Sociaal initiatief
- Sociale flexibiliteit
- Sociale autonomie
- Impulsbeheersing
- Inlevingsvermogen
- Pestbeleving
- Pestgedrag

Doel:

Meer uitdaging bieden aan kinderen met indicatie-uitspraak 6 ZIEN!

Interventies:

Kinderen meer keuze bieden in het werk wat zij kunnen doen als hun taak klaar is.
 Drie van de vier leerlingen mogen eerder aan hun werk beginnen en hoeven niet alle instructie mee te doen.

Materiaal:

Indicatie-uitspraak 6: uitspraak op het gebied van meer uitdaging.
 KIEN!
 Themawerk.
 Keuzewerk (diverse thema's die op diverse manieren uitgewerkt en gepresenteerd worden).
 Eigen keuze.

Plan van aanpak:

De kinderen die deze indicatie-uitspraak hebben gekregen, leg ik een vragenlijst voor over de manier van werken in de klas en hoe zij denken meer uitdaging te krijgen in hun werk.

Wijze van meten:

ZIEN! eindmeting

Evaluatie:

Eén leerling ervaart meer autonomie, maar daalt in percentielscores op volharding en competentie.
 De tweede leerling laat een daling zien op volharding en autonomie, maar een stijging op voldoening. Leerling drie laat een stijging zien op voldoening, competentie en autonomie en leerling vier laat een stijging zien op volharding, voldoening, competentie en autonomie. Bij de eindmeting kregen de leerlingen geen indicatie-uitspraak over uitdaging meer.
 Dat de meeste kinderen een stijging laten zien op autonomie, is m.i. te wijten aan het feit dat ik hen meer keuzemogelijkheden heb geboden na het afmaken van het reguliere werk. Ook mochten drie van de vier kinderen eerder aan hun werk beginnen en hoefden niet alle instructie mee te doen.

	Individueel plan sociaal-emotioneel leren Naam: J. Groep: 8a
---	---

Leerkracht: Ingrid Vooijs Looptijd: januari-maart Namen overige betrokkenen: -	
ZIEN!- dimensies o Welbevinden o Betrokkenheid o Sociaal initiatief o Sociale flexibiliteit o Sociale autonomie x Impulsbeheersing o Inlevingsvermogen o Pestbeleving o Pestgedrag	Doel: Het verminderen van woedeuitbarstingen van J. en de gevolgen daarvan (vechtpartijen.)
	Contact met ouders: -
	Sterke kanten leerling: J. is een vrolijke en spontane jongen. Hij wil graag werken en vindt veel dingen leuk. J. is erg behulpzaam.
	Zwakke kanten leerling: J. kan gebeurtenissen uit het verleden moeilijk loslaten. J. denkt dat andere kinderen hem niet mogen. J. heeft woedeaanvallen.
Interventies: J. werkt aan werkbladen uit 'Een vulkaan in je buik'. Hij maakt zelf de keuze welk blad hij wil maken. Elke week hebben we een evaluatiegesprek, later om de twee weken. Schaalvraag stellen.	
Materiaal: Werkbladen uit: Pudney, W.& Whitehouse, E. (2012). <i>Een vulkaan in mijn buik : kinderen leren omgaan met woede - een praktische gids voor ouders, hulpverleners en docenten</i> . Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2011). <i>Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs</i> . Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.	
Plan van aanpak: In een eerste gesprek proberen J. en ik er achter te komen wat voor hem de triggers zijn om in woede uit te barsten. Ik laat hem de selectie zien die ik heb gemaakt uit 'Een vulkaan in je buik'. In deze selectie staat informatie over hoe je met woede om kunt gaan en er is een aantal werkbladen (zoals woordzoekers en mogelijkheden een tekening te maken) in opgenomen. We spreken af dat J. elke week iets met het boekje doet en onze vaste afspraak voor een gesprek is voorlopig: donderdag 15.15. Tijdens deze gesprekken zal regelmatig de schaalvraag ingezet worden.	
Wijze van meten: Observatie in de klas en tijdens het buitenspelen. Elke week een gesprek.	

Evaluatie:

J. kon moeilijk afstand nemen van dingen die in het verleden in de klas gebeurd zijn. Hij voelde zich nog steeds niet geaccepteerd. Door hierover te praten en hem te laten nadenken of wat hij dacht ook werkelijk gebeurde, ging J. zich beter op zijn gemak in de klas voelen. Dit werd duidelijk door de schaalvraag.

J. heeft enorme stappen gemaakt. Hij kan veel beter afstand nemen als hij woede voelt opkomen.

Vechtpartijen zijn niet meer voorgekomen. Ook de trainer van zijn voetbalteam heeft dit opgemerkt.

J. heeft gedurende de looptijd trouw aan zijn boekje en de gesprekken gedacht. Ik ga nog geregeld met hem in gesprek, maar elke week is niet meer noodzakelijk. Ik ben heel trots op J. en spreek dat regelmatig uit.

	Individueel plan sociaal-emotioneel leren Naam: N. Groep: 8a
---	---

Leerkracht: Ingrid Vooijs
 Looptijd: februari-maart
 Namen overige betrokkenen: -

ZIEN!- dimensies

- Welbevinden
- Betrokkenheid
- Sociaal initiatief
- Sociale flexibiliteit
- Sociale autonomie
- Impulsbeheersing
- Inlevingsvermogen
- Pestbeleving
- Pestgedrag

Doel:

N. voelt zich veilig genoeg om een antwoord in de klas te geven op een vraag, ook als ze het antwoord niet zeker weet.

Contact met ouders:

-

Sterke kanten leerling:

N. voelt zich op gemak met vriendinnen.
 Ze maakt op een goede manier contact met leerkracht en medeleerlingen.
 N. is een doorzetter; ze wil de stof begrijpen.
 Ze heeft aandacht voor de les en kan zich concentreren.

Zwakke kanten leerling:

N. zit gespannen in de klas en komt somber over.
 Zij is niet weerbaar genoeg tegen kinderen die onaardig doen en heeft weinig zelfvertrouwen.

Interventies:

Elke dag steekt N. minimaal een maal haar vinger op als zij zeker is van het antwoord. Gedurende de looptijd van het plan, gaan wij dit uitbreiden naar het geven van antwoorden als zij bijna zeker is van haar zaak tot niet zeker van haar zaak. Als leerkracht let ik goed op of zij zich zeker genoeg voelt om een antwoord te durven geven.

Materiaal:

Vragenlijst faalangst orthoconsult.
 Handelingsdoelen voor 'De leerling heeft weinig vertrouwen in zichzelf en/of de ander (A)' van 'ZIEN! leerjaar 5-8' / 09 Kan blokkerende gedachten vervangen door helpende gedachten (i.g.v. faalangst) - v.a. groep 6
 Vreede, A. de (2013). *Teken je gesprek over faalangst of andere dingen waar je over piekert*.
 Huizen: Uitgeverij Pica.
 Website www.faalangst.nl

Plan van aanpak:

Vragenlijst faalangst ingevuld van Orthoconsult. De woorden 'test faalangst' van het formulier verwijderd, zodat het er neutraal uit ziet.
 Hoge score faalangst:
 Werken met 'Teken je gesprek over faalangst'. Bedenken van belemmerende en helpende gedachten.
 Afspraken maken over een haalbaar doel voor de komende weken.

Wijze van meten:

Observatie in de klas

Regelmatig een gesprek voeren over haar gevoelens en voortgang.

Evaluatie:

N. heeft geen moeite meer met het opsteken van haar vinger als ze het antwoord zeker weet. We gaan een stapje verder: de komende tijd zal zij haar vinger opsteken ook als zij niet helemaal zeker is of het antwoord goed is.

Verwerkingsopdracht GDR1: externaliserend gedrag

Ingrid Vooijs 2357364

Kinderen kunnen probleemgedrag vertonen, op te delen in internaliserend- en externaliserend gedrag. Bij internaliserend probleemgedrag laat een kind daarvan weinig zien aan de buitenwereld. Externaliserend probleemgedrag valt niet over het hoofd te zien, aangezien onrust en agressie zich richten op de buitenwereld. Dit gedrag kan voor veel problemen zorgen op school, door verminderde prestaties en veel conflicten met leerkracht en/of medeleerlingen. In deze module zijn vier soorten externaliserende gedragsproblemen behandeld: hechtingsstoornissen, ADHD, ODD/CD en ticstoornissen.

Hechtingsstoornissen

Ieder kind leert in de eerste jaren van zijn leven dat hij een zelfstandig persoon is, maar dat hij kan vertrouwen op de opvoeders om hem heen. De ouders reageren adequaat op signalen die het kind afgeeft. Rond de leeftijd van 8-9 maanden protesteren kinderen heftig als ze van de ouder gescheiden worden. Dit duidt op veilige hechting. (Jong, W. de, A.de Jong, 2013).

Ervaart het kind echter dat de ouders niet aan de basisbehoeften tegemoet komen en zich onbetrouwbaar gedragen, dan kan een hechtingsstoornis ontstaan die zich voor het vijfde jaar manifesteert (Lieshout, T. van, 2009).

Kinderen met hechtingsstoornissen zijn onder te verdelen in drie typen: angstig vermijdende hechtingsstijl, angstig afwerende/ambivalente hechtingsstijl of gedesorganiseerde hechtingsstijl.

In mijn vorige groep 8 had ik een leerling die vrijwel nooit contact met mij zocht. Ik heb dit wel eens met haar moeder besproken, maar die gaf aan dat R. vrijwel nooit contact maakt met volwassenen. Na het volgen van deze module vraag ik me af of zij een angstig/vermijdende hechtingsstijl heeft. Als ik het leerprofiel bekijk, zoals beschreven door de Jong (2013), zie ik wel een aantal overeenkomsten, zoals denken dat er geen steun of hulp nodig is van de leerkracht, mogelijk onderpresteren en het vermijden van een relatie met mij. Ik maakte wel contact met haar, zodat ze wist dat ik haar 'zag'. Mocht ik in de toekomst weer een leerling hebben die zich zo naar mij opstelt, dan zal ik eerder bedacht zijn op mogelijke hechtingsproblematiek.

ADHD/ADD

Op jonge leeftijd kan een kind hyperactief/impulsief zijn. Dit gedrag kan normaliseren. Pas na het 6e jaar is ADHD te onderscheiden van normale ontwikkelingsverschijnselen.

Een kind met ADHD is snel afgeleid, vertoont impulsief gedrag en kan moeilijk stilzitten. Een kind met ADD kan makkelijker aan de aandacht ontsnappen, omdat het vaak teruggetrokken gedrag vertoont. Zij ervaren aandachts- en concentratieproblemen, die vaak samengaan met leerproblemen.

AD(H)D heeft een grote invloed op het leren. Het kind doet weinig succeservaringen op en krijgt weinig positieve feedback. Dit heeft zijn weerslag op het zelfvertrouwen (van Lieshout, 2009).

Om in de klas te werken met leerlingen met AD(H)D worden diverse handvatten beschreven door Vaessen (2012). Dawson en Guare (2012) geven tal van aanwijzingen om aan het werk te gaan met kinderen die moeite hebben met plannen.

Volgens Vaessen (2012) zit er in iedere klas minstens een kind met ADHD. Ik heb de afgelopen schooljaren altijd wel een leerling met ADHD gehad. Ik probeer altijd aan de behoefte aan beweging tegemoet te komen door het kind iets te laten halen of brengen. Al mijn leerlingen gebruikten medicatie. Bij sommigen was het overduidelijk of het kind op tijd zijn medicatie had genomen. Als die

uit begon te werken, had dit zijn weerslag op het kind. Bij een van mijn leerlingen kon ik duidelijke vermoeidheid na 11 uur 's morgens waarnemen. Ik weet nu dat leerlingen met ADHD een daling in hun energieniveau kunnen ervaren.

ODD/CD

Kinderen tussen 2 en 4 jaar kennen een periode waarin ze ongehoorzaam en koppig kunnen zijn, driftbuien hebben en agressief gedrag kunnen vertonen. Dit wordt ook de peuterpuberteit genoemd. Dit kan zich herhalen in de latere puberteit als kinderen hun grenzen opzoeken en het gezag van ouders en leerkrachten ter discussie stellen. Dit heeft te maken met het ontwikkelen van autonomie. Als het ongehoorzame gedrag van kinderen niet overgaat, ondanks begeleiding van de ouders, kan er sprake zijn van een gedragsstoornis. Het kan hierbij gaan om ODD, wat na het 4e jaar kan worden vastgesteld of CD, wat tussen 8 en 10 jaar kan worden vastgesteld. Het gedrag moet minstens 6 maanden aanhouden, niet passen bij de normale ontwikkelingsfase van het kind en problemen veroorzaken.

ODD kenmerkt zich door boos en wraakzuchtig gedrag. Bij CD overheerst agressiviteit en intimidatie. Agressief gedrag kan onderverdeeld worden in proactieve agressie (bedreigen) en reactieve agressie: er wordt woedend gereageerd vanuit frustratie (Van Lieshout, 2009). Een van mijn leerlingen laat soms reactief agressief gedrag zien; reden om met hem te werken aan emotieregulatie. Deze leerling heeft m.i. geen ODD/CD, want hij voldoet niet aan de criteria. Woedeaanvallen zijn wel een uiting van externaliserend gedrag. Het handelingsplan is verwerkt in mijn praktijkgericht onderzoek. ODD kan zich ontwikkelen tot CD. 90% van de kinderen met CD heeft ODD gehad, maar niet ieder kind met ODD ontwikkelt CD. Als kinderen al op jonge leeftijd ernstige ODD vertonen met destructief gedrag, dan kan dit leiden tot gewelddadig gedrag. De vooruitzichten voor de kinderen zijn niet erg gunstig, omdat gedragsstoornissen moeilijk te behandelen zijn. Ook kan het leiden tot angststoornissen. Sociale relaties, zowel op school als thuis staan onder druk (Vaessen, 2012, Verhulst, 2008).

Kinderen met ODD/CD wordt vaak medicatie voorgeschreven. Volgens Matthys (2011) is gedragstherapeutische training in opvoedingsvaardigheden een effectieve interventie.

Ticstoornissen

Tics ontstaan over het algemeen tussen het 4^e en 6^e jaar. Tics komen voor bij ongeveer 20% van de kinderen en kunnen ook weer voorbijgaan. Is dat het geval binnen 12 maanden, dan wordt het voorbijgaande ticstoornis genoemd. Bestaan de tics na een jaar nog, dan is het een chronische ticstoornis of ontwikkelt zich het syndroom van Gilles de la Tourette. Tics kunnen verergeren bij vermoeidheid of spanning. Het schelden en vloeken, wat veel mensen 'herkennen' als GTS, komt bij minder dan 20% van de mensen met GTS voor.

Tics zijn plotseling optredende, snelle en herhaalde bewegingen en/of geluiden. Er bestaan echter ook tics die niet voor de buitenwereld zichtbaar zijn (Verhulst, 2008).

De meeste kinderen hoeven geen grote problemen te ondervinden van hun tics. GTS kan wel voor problemen zorgen, omdat kinderen erg moe kunnen worden van de tics of juist het inhouden ervan. Kinderen kunnen gepest worden. Vaak bestaat comorbiditeit met andere aandoeningen als ADHD, ODD en depressiviteit.

Om GTS te behandelen, zijn zowel medicatie als gedragstherapie effectief gebleken. Gedragstherapie kan zorgen voor het onderdrukken of minder last krijgen van tics. De leerkracht kan proberen om samen met het kind een storende tic om te buigen naar een minder storende tic. Zo krijgt het kind wel de kans om opgebouwde spanning kwijt te raken, maar wordt die minder opvallend.

Een aantal jaren geleden had ik een leerling in de klas met ADHD. Hij had ook vocale en motorische tics. GTS wordt over het algemeen behandeld met antipsychotica, maar door het gebruik van Ritalin

merkte ik meer rust. Als de Ritalin begon uit te werken, na 11 uur 's ochtends, namen ook zijn tics weer toe. Ik heb het destijds beschouwd als tics, nu denk ik dat hij misschien wel GTS heeft.

Ik heb veel geleerd van deze module, zoals comorbiditeit. Als ik in de toekomst een leerling in de klas heb met een van deze stoornissen, zal ik meer bedacht zijn op bijkomende problemen zoals depressie en angst. Ook wist ik niet dat het mogelijk kan zijn om een tic te 'vervangen' door een minder opvallende tic. Dat is zeker het proberen waard, voor het kind én de rest van de klas. Ik had enige kennis over alle stoornissen, maar weet nu meer. Ook de literatuur behorend bij de module heeft mij handvatten aangereikt om in de toekomst toe te passen.

Bijlagen

Literatuuroverzicht:

Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies: praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Jong, W. de & Jong, A. de (2013). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs: een verborgen epidemie*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Matthys, W. (2011). *Gedragsstoornissen bij kinderen*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Symptomen ADHD, verkregen op 14 april, via
<http://www.trimbos.nl/onderwerpen/psychische-gezondheid/adhd/symptomen>

Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas: kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verdult, R. (z.d.). *Hechting: risico of bescherming?*
Verkregen op 14 april 2014, via
www.stroeckenverdult.be/site/upload/docs/HECHTING%20EN%20HECHTINGSSTOORNISSEN.pdf

Verhulst, Frank C.(2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

Feedback:

Collega E.M. vond dat ik beter moest aangeven waar het verschil zat bij ODD en CD. Hierop heb ik dit verder verduidelijkt. Ook raadde zij me aan om met tussenkopjes te werken, zodat het beter leesbaar werd. Verder vond zij het duidelijk, ze had haar kennis opgefrist en had verder niets op/aan te merken.

Studiegenoot P.P. wees me op tikfouten en een enkele zin die niet liep. Zij vroeg zich ook af wat het vermijdingsgedrag van mijn leerling betekende voor mijn leerkrachthandelen. Hierop heb ik dit kort beschreven. Ook de vermoeidheid van mijn leerling na 11 uur 's ochtends heb ik duidelijker opgeschreven. Ze wees me verder op het feit dat ik niets over mijn ervaringen met ODD/CD haf opgeschreven. Dat klopt, want ik heb in de 7 jaar dat ik les geef geen leerling met deze stoornis in de klas gehad. Ook de leerling met wie ik nu werk, heeft geen ODD/CD, maar zijn woedeaanvallen geven wel aanleiding tot handelen.

Memorandums



THEMA'S:

- HECHTINGSSTOORNIS
- ADHD/ADD
- ODD/CD
- GILLES DE LA TOURETTE

Ingrid

Datum: april 2014

Hechtingsstoornis

Wanneer/hoe komt dit thema voor in de normale ontwikkeling?

Ieder kind leert in de eerste jaren van zijn leven dat hij een zelfstandig persoon is, maar kan vertrouwen op de opvoeders om hem heen. Hij durft af en toe van de vaste opvoeders weg te gaan om de wereld om hem heen te ontdekken en weet dat hij altijd terug kan naar de 'veilige haven'.

Op welke leeftijd ontstaat deze stoornis?

In de eerste jaren van het leven van een kind als het ervaart dat de opvoeders onbetrouwbare personen zijn die niet tegemoet komen aan zijn basisbehoeften. Zij zijn niet gevoelig voor zijn behoeften en geven daar geen gehoor aan. Een hechtingsstoornis manifesteert zich voor het vijfde jaar.

Wat kun je zeggen over de oorzaken en risicofactoren?

De ouders zijn zelf onveilig gehecht.

De ouders zijn meer gericht op verstand dan gevoel.

De ouders mishandelen/verwaarlozen het kind (eventueel door hun eigen verslavings- en/of psychiatrische problematiek)

De oorzaken liggen in het kind zelf; ze kunnen niet omgaan met de liefdevolle gevoelens van de ouder of het kind heeft een moeilijk temperament.

Lage sociaaleconomische status van de ouders, problemen met huisvesting en geld, ontoereikend sociaal netwerk.

Symptomen

Kinderen met een angstig vermijdende hechtingsstijl:

Deze kinderen laten de verzorger makkelijk los, aangezien ze niet vertrouwen op de beschikbaarheid van deze persoon. Bij hereniging met de verzorger, wordt deze door hen genegeerd. Zij zoeken geen steun en gedragen zich afwerend. Zij nemen een autonome houding aan.

Kinderen met een angstig afwerende/ambivalente hechtingsstijl:

Zij voelen zich onzeker over de beschikbaarheid van de verzorger en durven daarom niet op ontdekking uit te gaan, maar klampen zich vast. Zij voelen zich zeer onzeker en durven niet zonder de verzorger te zijn. Bij afwezigheid van de verzorger, raken de kinderen overstuur en laten zich moeilijk/niet troosten door iemand anders.

Kinderen met een gedesorganiseerde hechtingsstijl:

Deze kinderen vertonen tegenstrijdig gedrag: tegelijkertijd aantrekken en afstoten, angstig en verward gedrag en/of teruggetrokken gedrag. Het kind wil wel contact, maar weet niet hoe.

Hoe (door welk gedrag) herken je het kind/de jeugdige in de klas

Leerlingen met een angstig vermijdende hechtingsstijl zijn moeilijk te herkennen. Zij tonen hun angst en sombere gevoelens niet. Zij zijn onopvallend; werken, maar vragen niet om hulp. Zij tonen weinig plezier en staan vaak alleen. Zij hebben ervaren dat het niet loont om emoties te

tonen, want er is geen interesse voor hun gevoelens en behoeften.

Leerlingen met een angstig ambivalente hechtingsstijl:

Deze leerlingen trekken aan en stoten af. In eerste instantie lijken ze dol op de leerkracht te zijn en uiten die liefde veelvuldig. Daarna volgt het afstoten. Hun gevoelsleven is zwart-wit. De leerling is niet ontwikkeld in het leggen van relaties, wat op grond van zijn leeftijd verwacht mag worden. Ze hebben weinig vertrouwen in hun eigen capaciteiten.

Kinderen met een gedesorganiseerde hechtingsstijl:

Zij worden herkend door hun tegenstrijdige gedrag. De leerkracht zal hun reacties moeilijk kunnen duiden.

Volgens de Jong (2013) is controle het hoofdthema bij kinderen met hechtingsproblematiek. Het kind wil de controle houden, maar ontmoet de leerkracht die die wens ook heeft. Voor kinderen met verschillende hechtingsstijlen worden diverse handelingstips gegeven.

Wat zijn gevolgen voor de verdere ontwikkeling van het kind/de jeugdige

Kinderen met een angstig vermijdende hechtingsstijl:

Als het kind opgroeit, kan dit tot depressie leiden. Het kind heeft veel vrienden, maar ook veel 'vijanden'. Mensen zijn voor hem inwisselbaar en ze maken geen diep contact en verbinding met anderen. Ze lijken onverschillig, maar voelen wel degelijk stress. Als de kinderen ouder worden, worden ze steeds gereserveerder en afstandelijker.

Kinderen met een angstig ambivalente hechtingsstijl:

Door hun oppositionele gedrag wordt de situatie op school en in het pleeggezin vaak onhoudbaar. Daarom wordt vaak van school en pleeggezin gewisseld, wat het kind bevestigt in zijn idee dat mensen onbetrouwbaar zijn en een relatie onderhouden onmogelijk. Oudere kinderen nemen vaak sociale grenzen niet in acht, wat zich uit in het stellen van al te persoonlijke vragen en het niet herkennen van sociale grenzen. Hierdoor kunnen de kinderen in gevaarlijke situaties terecht komen.

Kinderen met een gedesorganiseerde hechtingsstijl:

Deze kinderen hebben een grote kans op problemen op sociaal- en cognitief gebied en kunnen later psychiatrische stoornissen ontwikkelen.

Wat zijn de gevolgen voor de omgeving

De leerlingen met een angstig vermijdende hechtingsstijl zorgen in principe voor weinig problemen in de klas. Ze gaan hun eigen gang en zijn niet opvallend aanwezig. Ze worden vaak als een 'makkelijk kind' gezien. Het gevaar is dat ze daardoor over het hoofd gezien worden in de klas. Dit kan ook in het gezin gebeuren. De ouders zijn met zichzelf bezig en zien hun kind niet staan. Het kind zoekt geen troost of steun bij de ouders.

Kinderen met een angstig ambivalente hechtingsstijl worden niet snel over het hoofd gezien. In het (pleeg)gezin of op school, zorgt het kind voor veel problemen door zijn gedrag. Het kind speelt mensen tegen elkaar uit. Zij reageren sterk op scheiding, zoeken contact met hun verzorger, maar weren deze ook af. Ze zijn erg gevoelig voor tekenen van steun, acceptatie af- of goedkeuring. Voor de omgeving uit zich dat als 'op eieren lopen', omdat een verkeerd woord of reactie een woedeaanval ten gevolge kan hebben.

Kinderen met een gedesorganiseerde hechtingsstijl reageren onvoorspelbaar en dat is voor mensen in hun omgeving moeilijk om mee om te gaan. Zij vertonen vaak chaotisch gedrag

waardoor het moeilijk is om adequaat te reageren.

Welke behandelmethoden zijn effectief bewezen? Wat zijn nieuwe ontwikkelingen daarin? Hoe kun je daarbij aansluiten in de klas?

Volgens van Lieshout (2009) is er nauwelijks iets bekend over de soort en effectiviteit van de behandeling. Wel wordt ervan uitgegaan dat deze kinderen een warme, gestructureerde en consequente aanpak nodig hebben.

Er zijn behandelingen gericht op de ouders en het gezin, op het kind en op de ouder-kindrelatie.

Vaessen (2012) gaat ervan uit dat de school een zeer geschikte omgeving is om het basisvertrouwen bij kinderen te herstellen. Op school gaat het namelijk over leren en niet zozeer over relaties en emoties. De meeste kinderen met hechtingsproblematiek hebben geen cognitieve problemen en kunnen op school zelfvertrouwen opdoen. Dit kan samen met ambulante begeleiding kinderen verder helpen.

Verdult (z.d.) pleit voor preventie: 'bewust ouderschap'. Hij ziet hierin een rol weggelegd voor de huisarts.

Afstemming in de klas voor een leerling met deze stoornis

De leerkracht neemt de verantwoordelijkheid en houdt zich aan afspraken. De leerkracht moet zichzelf ook in acht nemen, want kinderen met hechtingsproblematiek kunnen een zware wissel trekken op het werk in de klas. De leerkracht moet kleine stappen aangeven en benoemen wat hij ziet en daar eventueel consequenties aan verbinden. Van belang is een veilige en gestructureerde omgeving. De leerkracht moet het gedrag niet zien als een persoonlijke aanval.

Van Lieshout (2009) beschrijft diverse interventies op verschillend gedrag van leerlingen met een hechtingsstoornis.

Daarnaast is het mogelijk de aanpak te bepalen d.m.v. het stappenplan van Vaessen (2012). Dit begint met een sterkte-/zwakteanalyse. Daarna volgt het bepalen van de doelen en het bedenken van het plan van aanpak.

Een handig hulpmiddel is de lijst met hulpzinnen vanuit HGW voor hechtingsproblematiek.

Afstemming samen met de omgeving (ouders /verzorgers/jeugdzorg/team)

De leerling is gebaat bij een veilig pedagogisch klimaat. Hij is het beste af op een school waar leerkrachten dezelfde regels hanteren.

De ouders en het kind hebben begeleiding nodig vanuit de hulpverlening. Zij zijn beter toegerust om sociaal-emotionele problematiek te begeleiden. De leerkracht kan de focus leggen op leren en het opdoen van succeservaringen, maar daarbij natuurlijk ook gewenst gedrag aan te leren.

Eigen casuïstiek (zie casusbesprekingen bij bijeenkomsten)

(nb Er wordt maar één casus uitgewerkt in de verdiepingsopdracht)

-

Ervaringsboek / beeldmateriaal

Egmond, G. van (2009). *Bodemloos bestaan*. Amsterdam: Ambo/Anthos.

Stienstra, C. (2012, december 7). *Snap mij dan* [video].

Verkregen op 14 april 2014, via <http://www.youtube.com/watch?v=w496xNa1igs>

Bronnen: Literatuur en digitale bronnen; achtergrondmateriaal

- Jong, W. de, Jong, A. de (2013). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs: een verborgen epidemie*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas: kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verdult, R. (z.d.). *Hechting: risico of bescherming?*
Verkregen op 14 april 2014 via
www.stroeckenverdult.be/site/upload/docs/HECHTING%20EN%20HECHTINGSSTOORNISSEN.pdf
- Verhulst, Frank C.(2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

ADHD/ADD

Wanneer/hoe komt dit thema voor in de normale ontwikkeling?

Kinderen hebben ontwikkelingstaken. Tussen 2 en 4 jaar leert een kind te communiceren en samen te spelen. Dat vraagt aanpassing aan anderen, eerst m.b.v. externe regulatie en later door zelfcontrole van het kind. Het kind moet leren zijn impulsen in bedwang te houden. Op deze leeftijd wordt druk en impulsief gedrag niet als een probleem ervaren. In de leeftijd van 4 tot 12 jaar worden er meer eisen aan het kind gesteld wat betreft concentratie en het aannemen van een goede werkhouding. Niet bij ieder kind ontwikkelen deze taken zich even voorspoedig. Daarbij hoeft niet meteen aan ad(h)d gedacht te worden. Het kan ook met de vaardigheden van het kind te maken hebben.

Op welke leeftijd ontstaat deze stoornis?

ADHD kent een aantal criteria:

*aandachtsproblemen met daaronder o.a. aandachtstekort.

* hyperactieve impulsiviteit, met overbeweeglijkheid en impulsief gedrag.

Het hyperactieve/impulsieve type alleen kan al op heel jonge leeftijd voorkomen. Dit kan daarna normaliseren of gaat over in het gecombineerde type. Vaak komen verschijnselen al voor het 7e jaar voor. Pas na het 6^e jaar is ADHD te onderscheiden van normale ontwikkelingsverschijnselen.

Wat kun je zeggen over de oorzaken en risicofactoren?

ADHD is een neurobiologische stoornis, waarbij erfelijkheid een belangrijke rol speelt. De omgeving heeft geen invloed op het ontstaan van ADHD, maar als er weinig sturing door ouders wordt gegeven, kunnen verschijnselen verergeren. Risicofactoren zijn verder het geslacht (jongens hebben 2 tot 3 maal meer ADHD), het roken of drinken van de moeder tijdens de zwangerschap of een te vroege geboorte/laag geboortegewicht.

Symptomen

Volgens de DSM-IV heeft iemand in de leeftijd van 4 tot 16 jaar ADHD als hij/zij zes of meer van de volgende aandachtsproblemen vaak (de meeste dagen van de week) heeft:

- Onvoldoende aandacht voor details of achteloos fouten maken.
- Moeite om de aandacht bij taken of spel te houden.
- Niet lijken te luisteren.
- Vergeetachtig bij dagelijkse bezigheden.
- Aanwijzingen niet opvolgen of opdrachten niet kunnen afmaken.
- Moeite met organiseren van taken.
- Vermijden of afkeer hebben van taken die langdurige geestelijke inspanning vragen.
- Dingen kwijt raken die nodig zijn voor taken.
- Gemakkelijk afgeleid worden.

Iemand heeft ook ADHD als hij of zij zes of meer kenmerken van hyperactiviteit of impulsiviteit vaak (de meeste dagen van de week) heeft. De kenmerken van hyperactiviteit zijn:

- Onrustig bewegen met handen en voeten of draaien op zijn of haar stoel.
- Opstaan als zitten blijven verwacht wordt.
- Rondrennen of overal op klimmen als dit ongepast is.
- Moeilijk rustig kunnen spelen of ontspannende activiteiten uitvoeren.
- In de weer zijn of maar doordraven.
- Aan een stuk door praten.

De kenmerken van impulsiviteit zijn:

- Het antwoord eruit gooien voordat de vragen afgemaakt zijn.
- Moeite hebben met op de beurt wachten.
- Verstoren van bezigheden van anderen.

(letterlijk overgenomen van <http://www.trimbos.nl/onderwerpen/psychische-gezondheid/adhd/symptomen>)

Hoe (door welk gedrag) herken je het kind/de jeugdige in de klas

Moeite met aandacht voor het werk.
Snel afgeleid door externe prikkels.
Impulsief gedrag.
Overbeweeglijkheid.

Wat zijn gevolgen voor de verdere ontwikkeling van het kind/de jeugdige

De kinderen begrijpen boodschappen vaak niet, omdat ze door overbeweeglijkheid of een daling in energie onvoldoende betrokken zijn bij hun taken. Het wordt voor een kind zo moeilijk om terug te kijken naar vergelijkbare situaties en daarvan te leren. Het kind is structuurzwak en kan geen verleden ontwikkelen en daardoor ook niet anticiperen op toekomstige situaties. De problemen van het kind ontstaan door een cognitieprobleem; het kind moet geleerd worden zelf te structureren. AD(H)D heeft een grote invloed op het leren. Een ouder kind kan problemen krijgen met relaties en in zijn werk (stage). Ook bestaat er een grotere kans op verslaving. Het kind doet weinig succeservaringen op en krijgt weinig positieve feedback. Dit heeft zijn weerslag op het zelfvertrouwen.

Wat zijn de gevolgen voor de omgeving

Een kind met ADHD kan een flink stempel op het gezinsleven drukken. Het ligt eraan hoe ouders en andere gezinsleden om (kunnen) gaan met eventueel druk en impulsief gedrag. Als ouders in staat zijn om structuur te bieden en goed met conflicten om te gaan, hoeven de problemen niet levensgroot te worden, al is dat wel afhankelijk van de ernst van de symptomen. Een kind met ADD lijkt minder aandacht te vragen, maar dient goed begeleid te worden in het ontwikkelen van zijn executieve functies, zowel thuis als op school. In de klas vraagt een kind met ADHD veel aandacht van de leerkracht. Het kind moet een aantal zaken leren waarbij de hulp van de leerkracht nodig is, namelijk:

- * Verbeteren van concentratie en werkhouding
- * Verbeteren van organisatie en planning
- * Impulsiviteit en hyperactiviteit verminderen.

Voor leerlingen met ADD gelden alleen de eerste twee punten. Leerlingen met ADHD hebben overigens behoefte aan directe feedback. Zij houden niet van uitstel van beloning en straf.

Welke behandelmethoden zijn effectief bewezen? Wat zijn nieuwe ontwikkelingen daarin? Hoe kun je daarbij aansluiten in de klas?

Het begeleiden en behandelen van kinderen met ADHD vindt op drie fronten plaats, namelijk met psycho-educatie, medicatie en het geven van pedagogische handvatten.

Bij psycho-educatie worden het kind handvatten aangereikt om zelf sturing te geven aan zijn leven. Dit is een taak voor de zorg, maar kan ook deels door de leerkracht op school op zich genomen worden.

Veel kinderen gebruiken medicatie voor ADHD. Meest voorgeschreven is methylfenidaat. Hoewel medicatie over het algemeen goed helpt, zijn er ook bijwerkingen zoals het overdreven rustig worden.

De pedagogische handvatten worden door de leerkracht gekozen aan de hand van het doel waaraan gewerkt wordt. Als aan verbeteren van de concentratie gewerkt wordt, is het zaak om kortdurende en eenvoudige taken te organiseren. Een kind kan het afkrijgen en ervaart een succesje.

Afstemming in de klas voor een leerling met deze stoornis

Om in de klas te werken met leerlingen met AD(H)D worden diverse handvatten beschreven door Vaessen (2012). Het is van belang deze handvatten te gebruiken naar gelang het doel wat bereikt moet worden. Ook van Lieshout (2009) beschrijft diverse interventies die leerkrachten kunnen inzetten. Het boek 'Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies' (Dawson, P., Guare, R., 2012) geeft tal van aanwijzingen om aan het werk te gaan met kinderen die moeite hebben met plannen.

Afstemming samen met de omgeving (ouders /verzorgers/jeugdzorg/team)

Het is belangrijk dat de leerkracht regelmatig contact heeft over het kind met de ouders. Zij kunnen eventuele handelingsplannen ondersteunen door thuis ook aandacht aan de materie te besteden. Ouders kunnen ook baat hebben bij psycho-educatie vanuit de zorg. Zij hebben baat bij een goede uitleg over de stoornis en hoe men daar het beste mee om kan gaan.

Eigen casuïstiek (zie casusbesprekingen bij bijeenkomsten)

(nb Er wordt maar één casus uitgewerkt in de verdiepingsopdracht)

-

Ervaringsboek / beeldmateriaal

Gezondheidsplein TV (2013, maart 28). *ADHD - Kenmerken en verschil met ADD* [video].

Verkregen op 14 april 2014, via <http://www.youtube.com/watch?v=Sg1Cq0a8Vxg>

Polis, B. (2004). *Alleen een moeder kan van zo'n jongen houden: hoe ik leerde leven met ADHD*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Windt, K. (2012). *ADD-onzichtbare obstakels: zoeken naar omwegen*. Lelystad: Levente.

Bronnen: Literatuur en digitale bronnen;achtergrondmateriaal

Dawson, P., Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies: praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van

Loghum.

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

Verkregen op 14 april 2014, via

<http://www.nji.nl/nl/Normale-ontwikkeling-pdftekst.pdf>

Symptomen ADHD (2010), verkregen op 14 april 2014 via

<http://www.trimbos.nl/onderwerpen/psychische-gezondheid/adhd/symptomen>

Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas: kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verhulst, Frank C.(2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

ODD/CD

Wanneer/hoe komt dit thema voor in de normale ontwikkeling?

Kinderen tussen 2 en 4 jaar kennen een periode waarin ze ongehoorzaam en koppig kunnen zijn, driftbuien hebben en agressief gedrag kunnen vertonen. Dit wordt ook de peuterpuberteit genoemd. Dit kan zich herhalen in de latere puberteit als kinderen hun grenzen opzoeken en het gezag van ouders en leerkrachten ter discussie stellen. Dit heeft te maken met het ontwikkelen van autonomie.

Op welke leeftijd ontstaat deze stoornis?

Als het ongehoorzame gedrag van kinderen niet overgaat, ondanks begeleiding van de ouders, kan er sprake zijn van een gedragsstoornis. Het kan hierbij gaan om ODD, wat na het 4^e jaar kan worden vastgesteld of CD, wat tussen 8 en 10 jaar kan worden vastgesteld. Het gedrag moet minstens 6 maanden aanhouden, niet passen bij de normale ontwikkelingsfase van het kind en problemen veroorzaken.

Wat kun je zeggen over de oorzaken en risicofactoren?

Deze gedragsstoornis kan ontstaan door kindgebonden of omgevingsgebonden factoren. Kindgebonden factoren zijn o.a.: veel temperament, onregelmatig eet- en slaappatroon en impulsiviteit. Omgevingsgebonden factoren zijn o.a.: verkeerde opvoedingsmethoden, verwaarlozing en sociaal-economische problematiek.

Symptomen

ODD (=mildere vorm dan CD)

- * driftbuien
- * externe locus of control
- * veel discussie/ruzie met volwassenen
- * snel en vaak boos, wrokkig
- * doet vaak dingen om anderen te ergeren
- * hatelijk en wraakzuchtig
- * slaan en schoppen

CD

Bij CD komt nog meer agressiviteit voor, zoals

- * vernielen
- * mishandelen
- * intimideren
- * vechten

Hoe (door welk gedrag) herken je het kind/de jeugdige in de klas

De symptomen van een kind met ODD (of eventueel CD) zijn externaliserend, dus niet makkelijk over het hoofd te zien. Het kind gaat veelvuldig met de leerkracht in discussie, zal snel boos zijn en

dingen doen om de leerkracht te ergeren. Hierbij kan zich agressief gedrag voordoen.

Wat zijn gevolgen voor de verdere ontwikkeling van het kind/de jeugdige

ODD kan zich ontwikkelen tot CD. 90% van de kinderen met CD heeft ODD gehad, maar niet ieder kind met ODD ontwikkelt CD. Waarschijnlijk is dit een kwart van de kinderen. Een klein deel van de kinderen groeit over ODD heen, maar blijven iets agressiever gedrag vertonen.

Als kinderen al op jonge leeftijd ernstige ODD vertonen en destructief gedrag, dan kan dit leiden tot gewelddadig gedrag. De vooruitzichten voor de kinderen zijn niet erg gunstig, omdat gedragsstoornissen moeilijk te behandelen zijn. Ook kan het leiden tot angststoornissen.

Wat zijn de gevolgen voor de omgeving

In de klas vraagt het negatieve gedrag veel aandacht van de leerkracht. Het kind moet geleerd worden om goed sociaal te functioneren en de leerkracht moet zich niet laten 'meeslepen' in discussies die kunnen ontaarden in ruzies.

Thuis kan het gedrag de sfeer in het gezin bederven. Het kind kan zich jaloers en agressief opstellen tegenover broers en zussen en is niet bereid ouderlijk gezag te accepteren.

Sociale relaties, zowel op school als thuis staan onder druk.

Welke behandelmethoden zijn effectief bewezen? Wat zijn nieuwe ontwikkelingen daarin? Hoe kun je daarbij aansluiten in de klas?

Kinderen met odd/cd wordt vaak medicatie voorgeschreven. Het gaat hierbij om middelen als methylfenidaat, atomoxetine en antipsychotica. Deze middelen zorgen ervoor dat de symptomen afnemen. Volgens Matthys (2011) is gedragstherapeutische training in opvoedingsvaardigheden een effectieve interventie. De ouders worden getraind om het gedrag van de kinderen te laten verbeteren. Door veel te oefenen kunnen zij nieuwe vaardigheden leren en lang bestaande patronen doorbreken. Leertheoretische principes zijn de basis van deze vaardigheden.

Vanaf een jaar of 8 kunnen kinderen zelf cognitieve gedragstherapie krijgen. Belangrijk is dat zij beter worden in sociale vaardigheden. Zij moeten hun gevoelens leren herkennen en er op een effectieve manier mee om leren gaan.

Afstemming in de klas voor een leerling met deze stoornis

Op school moeten deze kinderen veel gelegenheid krijgen om zich de juiste sociale vaardigheden eigen te maken. Het is voor de kinderen van belang dat op school een veilig klimaat heerst dat zoveel mogelijk ongewenst gedrag voorkomt. Kinderen moeten werken in een omgeving die het juiste sociale gedrag bekrachtigt en waarin goed geleerd kan worden. Dit kan door te werken met goede afspraken en routines, zodat kinderen weten waar ze aan toe zijn. Uiteindelijk is dit voor *alle* kinderen van belang.

Afstemming samen met de omgeving (ouders /verzorgers/jeugdzorg/team)

Kinderen hebben langdurige behandeling nodig, samen met hun ouders.

Gedragstherapie is voor de kinderen erg geschikt, omdat het zich richt op gedragsverandering waar het kind en de omgeving het meeste profijt van heeft. De ouders hebben voorlichting nodig over de stoornis en hoe daar mee om te gaan. Ook voor hen kan gedragstherapie nuttig zijn.

Op school moet gewerkt worden met dezelfde regels zodat duidelijkheid geschapen wordt voor alle kinderen. Een kind met odd/cd in de klas vraagt regelmatig overleg tussen ouders en leerkracht, zodat men van elkaar kan leren wat werkt en wat niet.

Eigen casuïstiek (zie casusbesprekingen bij bijeenkomsten)

(nb Er wordt maar één casus uitgewerkt in de verdiepingsopdracht)

-

Ervaringsboek / beeldmateriaal

Tijdschrift Lotje & co. Driebergen: Lotje & co, de stichting voor ouders van zorgintensieve kinderen. Howcast (2012, mei 3). *What is oppositional defiant disorder? / child psychology* [video].

Verkregen op 12 mei 2014, via

<http://www.youtube.com/watch?v=bG6XQwflyXs>

ADDitude Magazine (2011, april 13). *Oppositional Defiant Disorder (ODD) Is Common in ADHD Children, What About ADHD Adults?* [video]. Verkregen op 12 mei 2014, via

<http://www.youtube.com/watch?v=OkGOqocPAbY>

Bronnen: Literatuur en digitale bronnen;achtergrondmateriaal

Matthys, W. (2011). *Gedragsstoornissen bij kinderen*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

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

Verkregen op 14 april 2014, via

<http://www.nji.nl/nl/Normale-ontwikkeling-pdftekst.pdf>

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas: kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verhulst, Frank C.(2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

Gilles de la Tourette

Wanneer/hoe komt dit thema voor in de normale ontwikkeling?

20% van de kinderen ontwikkelt tics, die ook weer voorbij kunnen gaan. Tics kunnen verergeren bij vermoeidheid of spanning. Blijven tics langer bestaan, dan kan er sprake zijn van een ticstoornis of van het syndroom van Gilles de la Tourette.

Op welke leeftijd ontstaat deze stoornis?

Tics ontstaan over het algemeen tussen 4 en 6 jaar.

Wat kun je zeggen over de oorzaken en risicofactoren?

Rond 2012 is vastgesteld dat het ontwikkelen van tics samenhangt met het hebben van gevoelige genen. Ook omgevingsfactoren kunnen een rol spelen, evenals een laag geboortegewicht en een risicovolle bevalling. Een sterke gevoeligheid voor dopamine speelt een belangrijke rol.

Symptomen

Tics zijn plotseling optredende, snelle en herhaalde bewegingen en/of geluiden.

Ze zijn in te delen in:

- * enkelvoudige motorische tics, zoals knipperen met de ogen of hoofdbewegingen maken
- * complexe motorische tics, dat is een reeks van bewegingen
- * enkelvoudige vocale tics, zoals piepen, kuchen
- * complexe vocale tics, zoals reeksen woorden zeggen

Er zijn echter ook tics die niet voor de buitenwereld zichtbaar zijn, zoals

- * cognitieve- of gedachtentics: het voor zichzelf woorden herhalen zonder ze uit te spreken
- * sensorische tics, waarbij de persoon zich erg bewust is van bv. warmte of kou op de huid of in de spieren.

Deze tics gaan vaak vooraf aan motorische en/of vocale tics.

Hoe (door welk gedrag) herken je het kind/de jeugdige in de klas

De vocale – en motorische tics vallen op in de klas. Heeft het kind cognitieve en/of sensorische tics, dan zijn die niet zichtbaar voor een ander.

Wat zijn gevolgen voor de verdere ontwikkeling van het kind/de jeugdige

De meeste kinderen zijn normaal intelligent en hoeven geen grote problemen te ondervinden van hun tics. Tics kunnen ook weer voorbij gaan. Is dat het geval binnen 12 maanden, dan wordt het voorbijgaande ticstoornis genoemd. Bestaan de tics na een jaar nog, dan is het een chronische ticstoornis. Dit kan eventueel overgaan in GTS. Tics kunnen wel de concentratie van het kind verstoren.

GTS kan wel voor problemen zorgen, omdat kinderen erg moe kunnen worden van de tics of juist het inhouden ervan. Kinderen kunnen gepest worden. Vaak is er comorbiditeit met andere aandoeningen als ADHD of ODD. Ook kunnen zij zich depressief voelen of slaapproblemen hebben.

Wat zijn de gevolgen voor de omgeving

Gezinnen met kinderen met GTS kunnen moeilijkheden ervaren, zeker als er ook sprake is van een andere aandoening zoals ADHD. Kinderen kunnen woedeuitbarstingen hebben of moeite met sociale contacten. In de klas kunnen tics voor onrust zorgen. Het kind kan zich moeilijker concentreren en andere kinderen kunnen afgeleid worden.

Welke behandelmethoden zijn effectief bewezen? Wat zijn nieuwe ontwikkelingen daarin? Hoe kun je daarbij aansluiten in de klas?

Zowel medicatie als gedragstherapie zijn effectief gebleken.

* Medicatie: dit heeft helaas vaak bijwerkingen, zoals moeheid en hoofdpijn.

* Gedragstherapie kan zorgen voor het onderdrukken of minder last krijgen van tics. Ook kan het kind geleerd worden om beter met woede om te gaan. Cognitieve gedragstherapie heeft als doel anders over de aandoening te gaan denken zodat men zich anders kan gaan voelen.

Gedragstherapie verdient bij kinderen de voorkeur boven medicatie of andere behandelmethoden als het gebruiken van cannabis of botox-injecties.

Afstemming in de klas voor een leerling met deze stoornis

Kinderen hebben baat bij een leerkracht die kennis heeft van de stoornis en daar ook begrip voor kan opbrengen. De leerkracht kan de stoornis ook bespreekbaar maken voor de andere kinderen in de klas en hierdoor begrip kweken. Net als alle kinderen hebben ook kinderen met een ticstoornis behoefte aan een gestructureerde omgeving en leiding van de leerkracht. Weten waar men aan toe is, kan stress en daardoor tics verminderen. School moet een veilige omgeving zijn voor het kind.

Afstemming samen met de omgeving (ouders /verzorgers/jeugdzorg/team)

Het is van belang dat samen met de ouders het kind wordt begeleid. Er kan afstemming plaatsvinden om het kind bv. aan te leren een hinderlijke tic om te zetten in een tic die minder opvallend is of minder beperkend. Daarnaast kan gedragstherapie gegeven worden door derden.

Eigen casuïstiek (zie casusbesprekingen bij bijeenkomsten)

(nb Er wordt maar één casus uitgewerkt in de verdiepingsopdracht)

-

Ervaringsboek / beeldmateriaal

Sandstrak, P. (2010). *Mr. Tourette en ik*. Breda: Uitgeverij de Geus.

Sanstrak, P. (2013). *Mr. Tourette on tour*. Breda: Uitgeverij de Geus.

Villa Achterwerk (2007, december 20). *Villa Live mijn verhaal: Jasper over Gilles de la Tourette* [video]. Verkregen op 12 mei 2014 via, <http://www.youtube.com/watch?v=hU1x0n-6k0E>

Bronnen: Literatuur en digitale bronnen; achtergrondmateriaal

Griendt, J.M.T.M. van der (2011). *Omgaan met tics in de klas*. Verkregen op 18 april, via <http://www.orthoconsult.nl/documenten/2011.08-omgaan-met-tics-in-de-klas.pdf>

Verhulst, Frank C.(2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

Verkorte screeningslijst: *het syndroom van Gilles de la Tourette*(2009), verkregen op 18 april via,
<http://www.tourette.nl/over-tourette/wat-is-tourette>

Verwerkingsopdracht GDR2: internaliserend gedrag

Ingrid Vooijs 2357364

In de module internaliserend gedrag staat een aantal stoornissen centraal die vooral veel impact hebben op het leven van het kind zelf. Andere kinderen en leerkrachten merken er minder van en kunnen het zelfs over het hoofd zien.

Angst komt in diverse gradaties voor. Het kan variëren van faalangst tot het hebben van zulke ernstige angsten dat naar school gaan niet meer mogelijk is. Angststoornissen komen bij ongeveer 20% van de Nederlanders voor. Als deze niet behandeld worden, kan depressie het gevolg zijn (Van Lieshout, 2009). Angst geeft een gevoel van spanning en uit zich lichamelijk door bijvoorbeeld trillen en verhoogde hartslag.

Angst is op zich een normaal verschijnsel en heeft een duidelijke functie. Het weerhoudt mensen ervan om risicovolle dingen te doen. Elke leeftijd kent eigen angsten en dit hoort bij een normale ontwikkeling (Verhulst, 2008).

Er bestaan diverse angststoornissen. Bekend zijn de paniekstoornis en de obsessieve-compulsieve stoornis, waarbij onheil wordt aangewend door repetitieve handelingen te verrichten.

In mijn klas heb ik een leerling met veel ziekteverzuim. Ik heb haar doorverwezen naar de schoolarts. In het gesprek dat ik met haar en haar moeder voerde, kwamen een aantal elementen naar voren die op het ontwikkelen van een angststoornis kunnen wijzen.

N. is erg gevoelig. Zintuiglijk; de zon is al snel te heet en geluid ervaart ze al snel als hard.

Emotioneel: ze vindt het snel te druk in de klas en ze kan slecht tegen plagerijtjes als: "Hé kleintje".

N. voldoet aan twee van de criteria voor (het ontwikkelen van) een angststoornis:

* Biologische factoren: ze is gevoelig.

* Sociale factoren: lastige thuissituatie.

Van de lastige thuissituatie weet ik niet hoe zeer die van invloed is op haar verzuim. Mevrouw S. heeft een operatie aan haar maag ondergaan en daarna volgden een baby, een hernia en een scheiding. N. heeft veel moeten helpen met de baby. Als ik probeer door te vragen of ze nog veel helpt, antwoordt ze ontkennend. De band tussen mevrouw S. en N. lijkt me goed.

Het zou dus ook kunnen dat er bij N. sprake is van parentificatie. Zij zorgt voor haar moeder, omdat die niet in staat is om zelf het gezin draaiende te houden. N. is niet zozeer een KOPP-kind, maar meer een mantelzorger. Wat zij gemeen heeft met een KOPP-kind is de loyaliteit naar haar moeder toe. Zij wil er eigenlijk niet over praten hoe het nu thuis gaat.

Met kinderen van ouders met psychiatrische stoornissen, een ernstige ziekte of een verslaving is het moeilijk een vertrouwensrelatie op te bouwen. Kinderen denken dat zij schuld hebben en ervaren onmacht. Zij groeien op in een gezin waar weinig aandacht is voor hun persoonlijke leven waardoor een hechtingsstoornis kan ontstaan (De Jong & de Jong, 2013).

Enkele jaren geleden had ik een leerling met ouders met psychiatrische problematiek. M. vertelde wel mondjesmaat over vreemd gedrag van zijn moeder, maar als ik door wilde vragen hield hij dit af. Als ik terugkijk zie ik dat ik handelingsverlegen was. M. zat in een drukke klas met een aantal kinderen met externaliserende problematiek. M. vroeg nauwelijks aandacht voor zichzelf. Met zijn vader viel moeilijk een gesprek te voeren; als ik mijn zorg uitsprak 'viel het allemaal wel mee.'

Behalve wat aandacht af en toe, heb ik weinig gedaan voor M. Hij vertoonde vermijdingsgedrag. Met wat ik nu weet zou ik met M. kunnen werken aan het ontwikkelen van meerdere copingstijlen (UCL, z.d.).

Angst of het hebben van grote problemen thuis kunnen leiden tot depressie.

Depressies worden doorgaans veroorzaakt door een combinatie van verschillende factoren: biologische factoren, bijvoorbeeld genetische aanleg verkregen via de ouders of een ziekte van het kind zelf. Als er psychologische, cognitieve factoren in het spel zijn, is er sprake van een denkstoornis bij het kind. Deze kinderen hebben vaak weinig zelfvertrouwen en zijn streng voor zichzelf.

Psychische factoren kunnen zijn: moeite om zichzelf te uiten en beperkte oplossingsvaardigheden.

Naast de depressieve stoornis bestaat de dysthyme stemmingsstoornis. Het kind voelt zich ongelukkig en eenzaam, maar dit staat het dagelijks functioneren minder in de weg dan een depressie (Van Lieshout, 2009). Momenteel ben ik in gesprek met een leerling uit groep 6 om erachter te komen waarom zij zoveel huult op school. Zowel haar eigen leerkracht als de gymleerkracht hebben bij mij aangegeven dat haar gedrag de laatste maanden veranderd is.

Verder is DCD aan de orde gekomen. Ik kende deze problematiek alleen persoonlijk via het kind van Engelse vrienden die op driejarige leeftijd alleen klanken uitstootte en geen woorden kon vormen. Op school ben ik naar mijn weten nog nooit met een kind met deze problematiek in aanraking gekomen.

Kinderen met deze stoornissen kunnen geholpen worden door het ontwikkelen van innerlijke spraak. Zij moeten zelf belemmerende en helpende gedachten kunnen formuleren en herkennen. De kinderen moet geleerd worden de helpende gedachten op te roepen op momenten dat het moeilijk wordt: wanneer de depressieve gevoelens de overhand krijgen of de angst te groot wordt. Kinderen met DCD zijn geholpen met het aanleren van rijmpjes om zo hun motorische vaardigheden te ondersteunen. Dit is eveneens een vorm van innerlijke spraak, want het gaat om oplossingsvaardigheden die het kind inzet.

Werken aan copingstijlen van kinderen is een waardevolle interventie (UCL, z.d.). Wenselijk is dat kinderen gebruik maken van diverse manieren om met problemen om te gaan en zich niet tot een of twee manieren beperken.

Interessant is het om te weten waar zij hun succes of falen aan toeschrijven. Als mensen denken dat problemen voortkomen uit interne en onveranderbare oorzaken ervaren zij meer hulpeloosheid dan mensen die denken dat de oorzaken extern zijn (Van Lieshout, 2009).

LOCUS OF CONTROL		
STABILITEIT	INTERN	EXTERN
	STABIEL Bekwaamheid	Moeilijkheid taak
	VARIABEL Inspanning	Toeval

Figuur: Locus of control, verkregen via <http://samensterkdoorvrijwilligerswerk.blogspot.nl/2013/02/interne-of-externe-locus-of-control.html>

Momenteel werk ik in mijn klas met N. aan faalangst. N. vertelde me onlangs dat ze eigenlijk geen antwoord in de klas durft te geven. Ze is bang dat als het verkeerd is, de andere kinderen haar zullen uitlachen. Eerst heeft ze een vragenlijst over faalangst beantwoord. Daarna hebben we samen gekeken wat voor haar prioriteit heeft om aan te pakken en dat blijkt het beantwoorden van vragen in de klas te zijn. De zenuwen voor toetsen gaan we in een later stadium aanpakken. Ik heb gebruik

gemaakt van het handelingsplan van Vaessen (2012). Het sterke van dit plan vind ik dat de sterke en zwakke kanten van het kind benoemd worden. Sterke kanten kunnen ingezet worden om het plan te doen slagen; in het geval van N. maken we gebruik van haar oplettendheid in de les en haar doorzettingsvermogen. Wat ik miste in het format was de mogelijkheid om het gesprek met de leerling weer te geven, terwijl het daar voor mij allemaal mee begint.

Het kenmerk van een goede instructie wordt weergegeven in het vierkwadrantenmodel (Cooper-Kahn & Foster, 2014). In dit kwadrantenmodel worden diverse stappen genomen waarbij uiteindelijk autonomie van de leerling het doel is. Het kind moet zelf oplossingsmogelijkheden bedenken. Dit kwadrantenmodel heb ik doorlopen met de interventies voor N. voor ogen. Ik heb dit plus het format van Vaessen opgenomen als bijlage.

Deze module heeft me geleerd goed naar kinderen te kijken en te bedenken wat hun gedrag me wil vertellen. Uiteraard met de nodige voorzichtigheid, want ik ben geen therapeut. Maar met literatuur en interventies is het mogelijk om een kind alvast op weg te helpen. Doorverwijzen kan altijd nog.

Bijlagen

Literatuuroverzicht:

Cooper-Kahn, J. & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hogrefe.

Jong, W. de & Jong, A. de (2013). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs: een verborgen epidemie*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Test faalangst voor de onderbouw, verkregen op 25 februari 2014 via,
<http://www.faalangst.nl/pdf/test-faalangst-onderbouw.pdf>

Utrechtse copinglijst, verkregen op 22 maart 2015 via,
[http://www.nji.nl/nl/Databanken/Utrechtse-Coping-Lijst,-versie-voor-adolescenten-\(UCL-A\)](http://www.nji.nl/nl/Databanken/Utrechtse-Coping-Lijst,-versie-voor-adolescenten-(UCL-A))

Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas: kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Verhulst, Frank C.(2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

Feedback:

Van collega B.v.O.:

Ik heb de opdracht met veel interesse gelezen. Ik merk in het stuk hoe belangrijk je het vindt om een kind met problemen verder te helpen en dat je de opgedane kennis gebruikt om minder handelingsverlegen te worden. Mijn complimenten ik denk dat veel collega's en kinderen kunnen en gaan profiteren van jouw expertise.

Format Vaessen N.

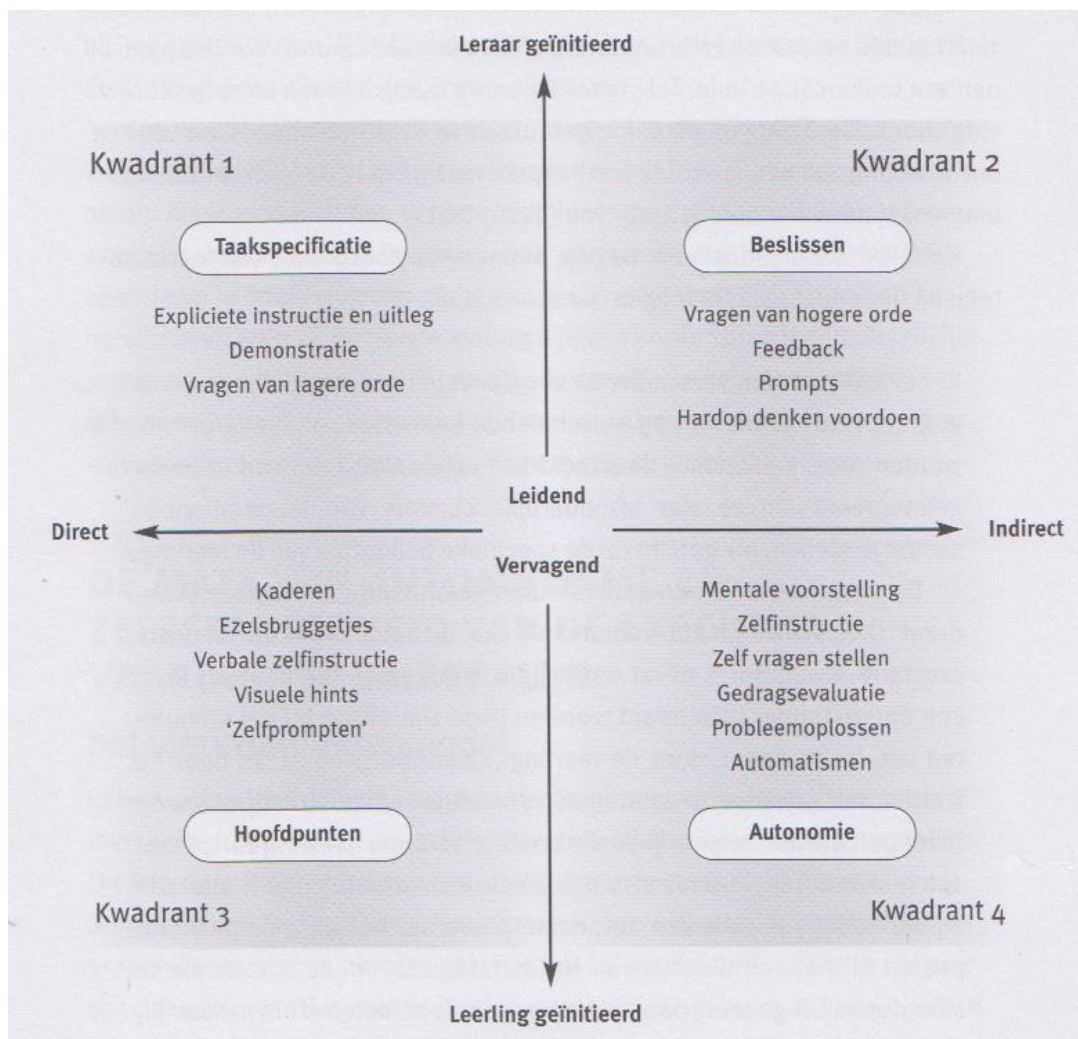
Vierkwadrantenmodel

Format Vaessen (2013)

Naam leerling: N.	Leeftijd: 11	Klas: 8a
Type onderwijs: po	Uitstroomverwachting: mavo	
Diagnose: faalangst	Gezinssamenstelling: ouders, zus	
1. Sterkte en zwakte analyse		
aspect	sterkte	zwakte
De gevoelswereld van de leerling	Voelt zich op gemak met vriendinnen	Zit gespannen in de klas, komt somber over
De relationele ontwikkeling	Maakt op een goede manier contact met leerkracht en medeleerlingen	Is niet weerbaar genoeg tegen kinderen die onaardig doen
De cognitieve ontwikkeling	Is een doorzetter, wil de stof begrijpen	Heeft weinig zelfvertrouwen
De didactische ontwikkeling	Haalt goede beoordelingen voor taal en zaakvakken	Is minder goed in rekenen
Omgaan met regels en afspraken	Houdt zich meestal aan de regels	-
Werkhouding en werkaanpak (	Heeft aandacht voor de les en kan zich concentreren	Laat zich afleiden door al te druk gedrag in haar groepje en kan dit niet stoppen
Voor het onderwijs relevante informatie over thuissituatie en hulpverlening	Betrokken ouders	-
2. Stellen van doelen		
Ontwikkelingsperspectief: Mavo		
Dialoog met ouders: -		
Gesprek met leerling: 1. Ik heb kort met N. gesproken en haar een vragenlijst faalangst voor gelegd van Orthoconsult. Ik heb daarbij de woorden 'test faalangst' verwijderd van het formulier, zodat het er neutraal uitzag. Uit de lijst bleek dat N. faalangst heeft. Als vervolgstap ga ik met haar werken met 'teken je gesprek over faalangst'. 2. N. geeft in het gesprek over faalangst aan dat het geven van een antwoord in de klas haar meer stress oplevert dan het leren voor en maken van toetsen. Daarom kiezen we dat in samenspraak als korte termijndoel. Via 'teken je gesprek' komen we op een aantal belemmerende en helpende gedachten. 3. Ik wil met haar werken met de exposuretrap. We spreken af dat Noël de komende week minimaal eenmaal per dag haar vinger opsteekt als ze denkt het antwoord zeker te weten. Ik zal haar niet de beurt geven als ze niet haar vinger opsteekt. Daarna zullen we dit uitbreiden naar een vinger opsteken als ze niet helemaal zeker van haar zaak is en uiteindelijk naar de beurt krijgen als ze geen vinger heeft opgestoken. Einddoel en jaardoel beperkt: aan het einde van dit schooljaar heeft N. minder last van faalangst. Dit betekent concreet: minder hoofd- en buikpijn voor toetsen. Minder angst om antwoorden te geven in de klas. Hulpvraag vanuit de inbrenger voor een korte termijndoel: hoe kan N. zich veilig genoeg voelen om een antwoord te geven op een vraag, ook als ze het antwoord niet zeker weet?		

Planning handelingsaanpak korte termijn	Naam student: Ingrid Vooijs Naam leerling: N.
Specificeer precies het doel dat je wilt bereiken in leerling-taal, zodat de leerling goed begrijpt welk gedrag het gewenst gedrag is:	Doel: N. moet zich veilig genoeg voelen om een antwoord op een vraag te geven in de klas, ook als ze niet zeker is van het antwoord.
Wat is gewenst gedrag:	Wat: meedoen met de les en antwoord geven op vragen.
Wie is erbij betrokken:	Wie: leerling/leerkracht.
Waar is het te doen:	Waar: op school.
Wanneer wil je het gedrag oefenen:	Wanneer: in de lessen.
Past het korte termijn doel in de einddoelen?	Ja.
Is het acceptabel en haalbaar voor alle betrokkenen?	Ja.
Is er met alle betrokkenen overleg gepleegd?	Met de leerling, (nog) niet met ouders.
Is het een realistisch doel gezien de problematiek en de situatie?	Ja.
Tijdsperiode van.. tot..	Maart-juni 2015
Hoe help je de leerling herinneren elke dag?	Alleen op momenten dat het nodig is. Ik kijk geregeld haar richting uit om te kijken of ze haar vinger heeft opgestoken.
Hoe beloon je gewenst gedrag steeds?	Complimenten: feedback op het proces (helpende gedachten verzinnen en daar op het juiste moment aan denken). Het nieuwe gedrag (minder angst) is al een beloning op zich.
Hoe evalueer je?	D.m.v. korte gesprekken.
Wanneer evaluatie? Door wie?	In het begin elke week. Leerling en ik.
Hoe vier je succes?	Dat gaan we nog overleggen.
Hoe pas je aan als het niet lukt?	Teruggaan naar de basis: opnieuw bespreken van helpende en niet-helpende gedachten, wel m.b.v. een andere bron. Andere ontspanningsoefeningen zoeken.

Vierkwadrantenmodel (Cooper-Kahn & Foster, 2014)



Kwadrant 1: ik bespreek met N. de uitkomst van haar vragenlijst en leg uit dat haar gevoelens voortkomen uit faalangst. Ik stel nog wat aanvullende vragen zoals 'Heb je het bij alle toetsen?' en ik vraag wat het grootste probleem voor haar is: vragen tijdens de les beantwoorden of het maken van toetsen. Het blijkt antwoorden in de klas geven te zijn.

Kwadrant 2: doorvragen naar situaties, bijvoorbeeld toen N. het gevoel had dat mensen haar uitlachten. Het inzichtelijk maken wat belemmerende en helpende gedachten zijn. Voorbeelden hiervan geven op een ander vlak (probleem). Voordoen ontspanningsoefening.

Kwadrant 3: zelf belemmerende en helpende gedachten laten verwoorden m.b.v. 'Tekenen je gesprek'. Wat is het resultaat bij belemmerende gedachten? En wat bij helpende gedachten? Korte termijn doelen samen vaststellen. Afspreken hoe we de eerste stap vorm gaan geven vanuit het idee van de leerling.

Kwadrant 4: N. gaat elke dag na hoe het gegaan is. Kan zij de helpende gedachten vasthouden? Zo niet, kan zij bedenken wat er moet gebeuren om nieuwe helpende gedachten te formuleren en niet in haar oude patroon te vervallen? Past zij ontspanningsoefeningen uit zichzelf toe?