

Fontys Hogescholen

Praktijkgericht onderzoek

**Het effect van extra ondersteuning aan licht
verstandelijk beperkte leerlingen bij de
ontwikkeling van sociale informatieverwerking**

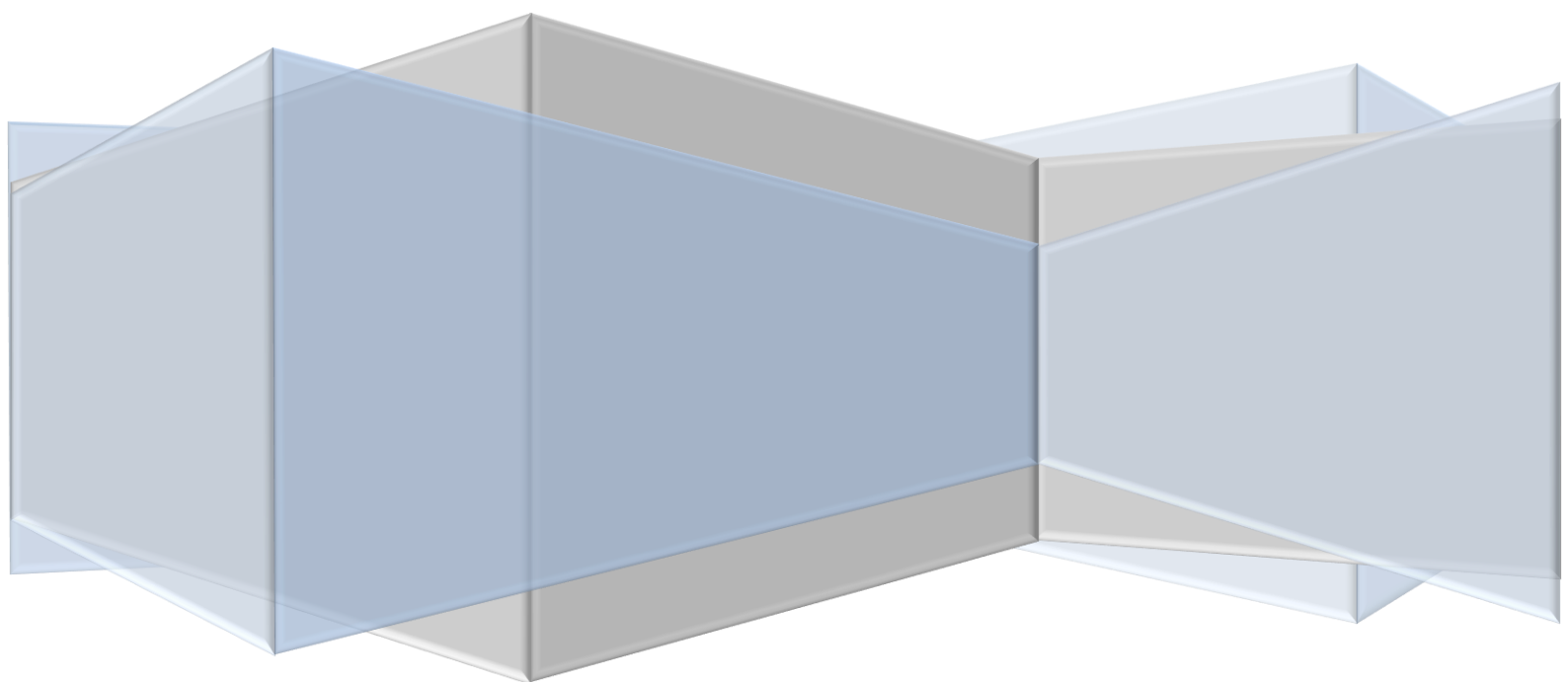
Marian van Leijsen

Studentnummer: 2155134

Master SEN

16-06-2016

Onderzoeksbegeleider Marianne den Otter



Inhoudsopgave

Samenvatting	Blz. 3
Hoofdstuk 1: Probleemformulering en gewenste opbrengsten	Blz. 4
1.1 Context en Probleemomschrijving	Blz. 4
1.1.1 Context en aanleiding	
1.1.2 Probleemomschrijving	
1.2 Gewenste opbrengsten en voorlopige onderzoeksvraag	Blz. 8
1.2.1 Gewenste opbrengsten	
1.2.2 Voorlopige onderzoeksvraag	
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag	Blz. 10
2.1 Licht verstandelijk beperkt (LVB)	Blz. 10
2.2 Sociaal Emotionele ontwikkeling (SEO)	Blz. 11
2.2.1 Emoties versus gevoelens	
2.2.2 De emotionele ontwikkeling	
2.2.3 Psychosociale ontwikkeling	
2.2.4 Neurologische ontwikkeling in relatie tot SEO	
2.3 Maatschappelijke ontwikkeling en onderwijs	Blz. 16
2.4 Onderzoeksvraag	Blz. 18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden	Blz. 19
3.1 Onderzoeksgroep en ethische aspecten	Blz. 19
3.1.1 Onderzoeksgroep	
3.1.2 Ethische aspecten	
3.2 Onderzoeksparadigma en soort onderzoek	Blz. 20
3.2.1 Onderzoeksparadigma	
3.2.2 Actieonderzoek	
3.3 Onderzoeksontwerp	Blz. 21

3.4	Gebruikte methoden en instrumenten	Blz. 23
3.4.1	Deelvraag 1	
3.4.2	Deelvraag 2	
3.4.3	Deelvraag 3	
3.5	Validiteit en betrouwbaarheid	Blz. 25
	Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten op data-niveau	Blz. 26
4.1	Deelvraag 1	Blz. 26
4.2	Deelvraag 2	Blz. 31
4.3	Deelvraag 3	Blz. 32
	Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	Blz. 33
5.1	Deelvraag 1	Blz. 33
5.2	Deelvraag 2	Blz. 35
5.3	Deelvraag 3	Blz. 36
5.4	Conclusie en aanbevelingen	Blz. 38
5.4.1	Conclusie	
5.4.2.	Aanbevelingen	
	Nawoord	Blz. 44
	Literatuurlijst onderzoek	Blz. 45
	Bijlagen PGO	Blz. 48
	Bijlagen Presentatie PGO	Blz. 123

Samenvatting

Leerlingen met een licht verstandelijke beperking (LVB) ervaren problemen in sociale interacties. Het is wenselijk dat deze leerlingen ondersteuning krijgen bij deze sociale interacties door ontwikkeling van hun sociale informatieverwerking. Bij sociale informatieverwerking is 'het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens' de eerste stap en het 'juist toepassen van deze gecodeerde signalen' de volgende stap (Crick & Dodge, 1994). Uit de theorie blijkt dat LVB-leerlingen belemmeringen in sociale situaties ondervinden (De Beer, 2011), waarbij extra specifieke ondersteuning nodig is in vergelijking met het regulier onderwijs, waar door veranderingen in het onderwijs al extra ondersteuning wordt geboden (Ludeke, 2013). Door het verbeteren van het lesaanbod, rekening houdend met specifieke leerkrachtvaardigheden, wordt onderzocht of door het herkennen en benoemen van gevoelens en juist toepassen van sociale tekens de leerlingen een verbetering in de ervaring van sociale interacties. Vanuit onderzoeksrichting 'symbolische interactie' vindt actieonderzoek plaats volgens de stappen van Ponte (2006). De onderzoeksvraag wordt getoetst met een interview, enquête en een logboek als meetinstrumenten. Ethische aspecten, betrouwbaarheid en validiteit worden daarbij in acht genomen. Uit de resultaten blijkt dat de interventie heeft geleid tot een betere beheersing van het decoderen van sociale tekens, maar nog geen effect heeft gehad op het ervaren beter sociale interacties. Met betrekking tot de leerkrachtvaardigheden wordt met behulp van de triade de professionele ontwikkeling in beeld gebracht. Aanbevelingen zijn het onderhouden en vergroten van de professionaliteit voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Naast het continueren van het lesaanbod is vervolgonderzoek gewenst, zodat door het juist toe kunnen passen van sociale tekens er verbetering komt van de sociale interacties

Hoofdstuk 1. Probleemformulering en gewenste opbrengsten

In dit hoofdstuk worden naar aanleiding van de context en de gesignaleerde problemen in de praktijk gewenste opbrengsten geformuleerd. Vervolgens wordt een voorlopige onderzoeksvraag opgesteld.

1.1 Context en probleemomschrijving

1.1.1 Context en aanleiding

Dit PGO vindt plaats op onze SBO school met 132 leerlingen. Het team bestaat uit 30 collega's. Alle leerlingen op onze school hebben de extra ondersteuningsbehoeften, die niet geboden kunnen worden op de reguliere scholen (Ludeke, 2013). De diversiteit is groot, zowel in leerbelemmeringen en leerbeperkingen, als in culturele en sociale achtergronden. Het lesaanbod voor de sociaal emotionele ontwikkeling bestaat uit de methode Leefstijl (Musman, 2005). Daarnaast is de school bezig met implementatie van *School Wide Positive Behaviour Support* (SWPBS, Golly & Sprague, 2015). Volgens deze gedragsaanpak formuleert de school gezamenlijke waarden met daarbij het wenselijke passende gedrag. Het passende gedrag wordt actief aangeleerd en positief bekrachtigd. Hiermee wordt een positief schoolklimaat bewerkstelligd (Golly & Sprague, 2015). Bij handelingsverlegenheid met betrekking tot gedrag kunnen leerkrachten een beroep doen op extra ondersteuning van de directeur, IB-er, orthopedagoog of maatschappelijk werkster.

1.1.2 Probleemomschrijving

De groep waarin dit PGO plaatsvindt bestaat uit 16 leerlingen; vijf meisjes en elf jongens. In deze groep ben ik werkzaam als leerkracht. De leerlingen in mijn groep zijn 8 tot 10 jaar met een didactisch niveau van groep 3/4, bij de normale ontwikkeling is dit leeftijd 6 en 7. Het intelligentiequotiënt (IQ) van de leerlingen ligt tussen 58 en 79. Naast het lage IQ is er bij alle leerlingen sprake van problematiek op het vlak van sociaal emotionele ontwikkeling die het leren beïnvloedt, zoals stemmingsstoornissen, gedragsstoornissen en kenmerken van deze belemmeringen. Bij de bovengenoemde IQ-range en een beperking van het sociaal aanpassingsvermogen is er sprake van licht verstandelijk beperkt, LVB (De Beer, 2011). Verder hebben de leerlingen van de groep een overwegend sociaal zwakke achtergrond. Daarnaast is 48 procent allochtoon.

In de praktijk signaleer ik dat mijn leerlingen gering inzicht hebben in oorzaak en gevolg. Bij conflicten lijken de leerlingen geen besef te hebben van hun eigen aandeel en leggen ze de schuld meestal buiten zichzelf. Volgens Kleinert, Brouwder, Towles-Reeves (2009) is dit kenmerkend voor LVB-leerlingen. Ik heb het gevoel dat LVB in combinatie met de invloeden van de omgevingsfactoren, zoals een zwakke sociale achtergrond (Van Meersbergen en Jeninga, 2012) en uitblijven van succeservaringen op school (Collot d'Éscury, Ebbekink & Schijven, 2009), het moeilijk is om tot welbevinden te komen. Volgens Stevens (1997) wordt het welbevinden van leerlingen in hoge mate bepaald door de leerkracht. Hij stelt dat voorafgaand aan de rollen van leerling en leerkracht een beoordeling plaatsvindt op basis van persoonlijke waarden. Volgens hem draagt deze belangrijke intermenselijke ontmoeting bij aan wederzijds welbevinden en ontwikkeling.

Ik herken dit in mijn ervaringen met leerlingen en het motiveert me als leerkracht en onderzoeker om me te verdiepen in dit aspect voor deze kwetsbare groep LVB-leerlingen (De Beer, 2011). Hierbij ervaar ik wel de combinatie van problematieken en verschillende culturele achtergronden als een complexe doelgroep. Aan de andere kant is het juist deze combinatie die voor mij de uitdaging vormt om de juiste ondersteuningsbehoeften te vinden. Hierbij streef ik naar het creëren van een goed pedagogisch klimaat. Stevens (1997) omschrijft dit als een omgeving waar sociale interactie mogelijk is waardoor leerlingen tot ontwikkeling kunnen komen.

Het streven naar dit klimaat vraagt normatieve professionaliteit (Claasen, de Bruine, Schuman, Siemons & van Velthoven, 2009). De voornaamste vragen die ik hierbij in overweging neem zijn:

- In hoeverre kan ik bij het bieden van een veilig pedagogisch klimaat rekening te houden met culturele diversiteit in de groep, de gezinnen en de school (Greven & Letschert, 2006)?
- Hoe bereik ik dat de leerlingen weten dat ze op me kunnen rekenen en dat ze zich veilig voelen om hun gevoelens met me te bespreken?
- Op welke manier kom ik professioneel tot betere sociale interacties tussen de leerlingen en mezelf (Claasen et al., 2009)?

Met betrekking tot eerste vraag ben ik me als onderzoeker en leerkracht bewust dat eigen normen en waarden omtrent bespreken van emoties binnen de klas, school en omgeving niet universeel zijn. Het is daarom van belang bewust te zijn van gemeenschappelijke kenmerken en kernwaarden, zodat de complexe achtergronden kunnen worden gereduceerd tot hoofdlijnen (Pinto, 2007). Dit PGO confirmeert zich aan de gemeenschappelijke waarden en normen van de schoolvisie (2015) en de kerndoelen (Greven & Letschert, 2006). Dit is het referentiekader waarbinnen mijn PGO zal worden uitgevoerd om integriteit en zorgvuldigheid te waarborgen.

Bij de vragen over het creëren van een veilig pedagogisch klimaat volg ik een vuistregel van Stevens (1997). Hij pleit voor het zoveel mogelijk zelf aan het woord laten van leerlingen bij het formuleren van hun problemen. Momenteel ervaar ik dat de leerlingen het moeilijk vinden om te kunnen vertellen wat iets emotioneel voor hen betekent. Daarbij kunnen ze zich niet inleven in de gevoelens van anderen. Ik vind dat dit afbreuk doet aan de kwaliteit van de sociale interacties. In dit PGO wordt onderzocht of het beter kunnen benoemen en herkennen van gevoelens en oefenen met sociale interacties hieraan een positieve bijdrage kan leveren. Door de diversiteit van de groep en de kwetsbaarheid van de leerlingen door LVB in combinatie met andere leerproblematieken zijn specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften nodig (De Beer, 2011).

De module 'gesprekken met jonge kinderen' heeft mij professioneel inzicht gegeven in de voorwaarden voor een goed gesprek met kinderen. De opbrengsten van de module zijn daardoor meteen toepasbaar op dit PGO. Delfos (2010) zegt "Het meest krachtige wapen in het weerbaar maken van kinderen is de bescheidenheid van de volwassenen", wat de vuistregel van Stevens (1997) bevestigt. Het heeft mij als leerkracht bewust gemaakt van mijn rol als gesprekspartner om te komen tot open gesprekken waarin leerlingen hun mening, beleving en behoeften kenbaar kunnen maken (Delfos, 2010). Onze school gebruikt de methode Leefstijl. Bij de lessen 'emotionele intelligentie' hiervan wordt aandacht besteed aan het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens en deze constructief en respectvol te gebruiken in communicatie en handelen (Musman, 2005).

Dit sluit aan bij het onderwerp van dit PGO. Echter, het accent van deze methode ligt op het aanleren van "omgaan met anderen". Daarnaast sluit het onvoldoende aan bij de doelgroep, de methode gaat uit van een 'normale' emotionele ontwikkeling en de activiteiten zijn te talig. Middels dit PGO wil ik komen tot een onderwijsaanbod dat beter aansluit bij mijn LVB-leerlingen, waarbij ik me focus op de sociale informatieverwerking.

Het kunnen benoemen en herkennen van gevoelens en het toepassen hiervan in sociale interacties zijn vaardigheden die horen bij sociale informatieverwerking (Crick & Dodge, 1994). Sociale informatieverwerking betreft het verwerken van sociale tekens in de hersenen. Om een juiste reactie te kunnen geven op een sociale interactie dient een sociaal signaal goed geïnterpreteerd te worden. Het gedrag dat de ontvanger laat zien is afhankelijk van de wijze waarop hij of zij sociale informatie verwerkt (Nederlands Jeugd Instituut, 2016).

1.2 Gewenste opbrengsten en voorlopige onderzoeksvraag

1.2.1 Gewenste opbrengsten

Volgens Crick en Dodge (1994) zijn er zes stappen in het proces van sociale informatieverwerking. Stap 1 is het decoderen van sociale tekens en stap 2 is het toepassen van de gedecodeerde tekens in sociale situaties. Bij LVB-leerlingen gaat het bij mis bij deze twee stappen.

Met behulp van dit PGO wordt onderzocht in hoeverre de specifieke ondersteuning LVB-leerlingen helpt bij het aanleren van deze twee stappen en het effect op de ervaring van sociale interacties. Een gewenste opbrengst van dit PGO is dat leerlingen stap 1, dus het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens, kunnen beheersen. Daaropvolgend werken aan stap 2, het toepassen van sociale tekens. Hierbij passend is de volgende gewenste opbrengst van dit PGO het ontwikkelen van een onderwijsaanbod waarin LVB-leerlingen het toepassen van sociale tekens krijgen aangeleerd om zo te komen tot betere sociale interacties. Vaak worden LVB-leerlingen door de omgeving overschat en overschatten ze zelf hun mogelijkheden, wat beide tot frustratie kan leiden (Diepenhorst & Hollander, 2011). Om ervoor te waken dat mijn leerlingen niet overschat worden, werk ik tijdens dit PGO samen met een MEE-consulent. MEE is een ondersteuningsorganisatie voor mensen met een beperking (MEE, z.d.). Daarnaast krijg ik ondersteuning tijdens de lessen van de orthopedagoog van de school.

Naast het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens, wordt in dit PGO onderzocht in hoeverre LVB-leerlingen verschillen ervaren in sociale interacties na het oefenen van de vaardigheden van stap 2 in een geïsoleerde setting middels een lessenserie afgestemd op de doelgroep. De gewenste opbrengsten passen binnen de visie van de school: “ontwikkeling van zelfvertrouwen, weerbaarheid, zelfstandigheid en sociale vaardigheden” (Schoolgids, 2015). Dit zijn ook de opbrengsten die maatschappelijk gezien van ons onderwijs gevraagd worden; een bijdrage leveren aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van kinderen (Greven & Letschert, 2006).

Ik wil daarbij de eigen identiteit van het kind centraal stellen, want zoals Stevens en Dumassy (2004) stellen houden kinderen niet van apart zijn, ze willen dat op hen gelet wordt en niet op hun huidskleur of sociaal culturele achtergrond. De derde gewenste opbrengst van dit PGO is om mijn leerkrachtvaardigheden ten aanzien van sociaal emotionele ontwikkeling bij leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften naar een hoger niveau te brengen.

1.2.2 Voorlopige onderzoeksvraag

Het PGO beperkt zich tot het aanleren van het decoderen van sociale tekens en het toepassen hiervan in een veilige, gestructureerde omgeving van de klas onder begeleiding. Dodge (Merk, Orobio de Castro, Koops, & Matthys, 2005) stelt dat een betere sociale informatieverwerking bijdraagt aan minder conflicten. Minder conflict leiden tot meer welbevinden en dat maakt dat leerlingen open staan voor ontwikkeling (Stevens 1997). Dit raakt de kern van mijn missie in mijn onderwijs; het bereiken van maximale ontwikkeling juist bij deze kwetsbare doelgroep. Vanuit een onderzoekende houding roept het voor mij de vraag op hoe de leerlingen het daarna kunnen toepassen in alledaagse situaties. De resultaten van dit PGO zullen een bijdrage leveren voor eventuele vervolgstappen.

De voorlopige onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik leerlingen uit een middenbouwgroep met LVB problematiek leren om sociale tekens te decoderen en deze juist toe te passen om te komen tot betere sociale interacties?

Sleutelbegrippen hierbij zijn: sociale informatieverwerking, sociale interacties, ondersteuningsbehoeften

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Het is belangrijk voor het PGO om te onderzoeken hoe de sociaal emotionele ontwikkeling, waarvan sociaal emotionele informatieverwerking een onderdeel is, verloopt bij LVB-leerlingen. Verschillende perspectieven over sociaal emotionele ontwikkeling (SEO) worden daarom onderzocht in dit hoofdstuk. Het verschil tussen de begrippen 'emoties' en 'gevoelens' is hierbij relevant voor passende begripsbenoeming. Deze begrippen worden in de praktijk vaak door elkaar gebruikt (Frijda, 2009). Verder wordt getracht om een verband te leggen met de gewenste opbrengsten van dit PGO.

2.1 Licht verstandelijk beperkt (LVB)

Naar schatting heeft 2,5% van de bevolking een licht verstandelijke beperking, slechts 0,5% tot 0,6% van de bevolking heeft daadwerkelijk de diagnose (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Wijnroks, Vermeer, & Matthys, 2004). Volgens de DSM-IV-TR spreekt men van LVB bij een IQ tussen 50 en 70 en een beperking in het sociaal aanpassingsvermogen (American Psychiatric Association, 2013). Er wordt echter gepleit om de nadruk op IQ te verschuiven naar de problemen in het sociaal aanpassingsvermogen (De Beer, 2011; Ponsion, 2010). In DSM-V heeft de IQ-score een ondergeschikte rol bij het vaststellen van een verstandelijke beperking (American Psychiatric Association, 2014). Ook het Orthopedagogische Behandelcentra voor jongeren met LVB pleit voor deze ondergeschikte rol (De Beer 2011). Hierdoor worden hier kinderen met een IQ 70 tot 85 en beperkingen in hun sociaal aanpassingsvermogen ook beschouwd als LVB-ers. Naast deze beperkingen ondervinden LVB-ers vaak andere belemmeringen die van invloed zijn op het dagelijks functioneren op allerlei gebieden. Het is niet aangetoond of LVB aangeboren is of door de omgeving wordt bepaald, wel is het zo dat een verbetering van pedagogische en sociale omstandigheden bijdraagt tot een vermindering van LVB (De Beer, 2011).

2.2 Sociaal Emotionele Ontwikkeling (SEO)

De SEO bij LVB-leerlingen verloopt trager dan bij anderen (De Beer, 2011). Het is relevant om te weten in hoeverre deze SEO zich verhoudt tot de 'normale' SEO en in welke mate extra onderwijsondersteuning hieraan een positieve bijdrage kan leveren. De verschillende SEO-componenten worden besproken in deze paragraaf, ook al zijn ze onlosmakelijk met elkaar verbonden (Kerpel, 2015). Bij SEO worden de begrippen 'gevoelens' en 'emoties' vaak door elkaar gebruikt, daarom wordt allereerst de passende begripsbepaling voor dit PGO besproken.

2.2.1 *Emoties versus gevoelens*

Volgens Frijda (2009) wordt het woord 'emotie' gebruikt voor twee totaal verschillende concepten, namelijk als synoniem voor 'gevoel' en voor 'het complexe geheel van responsen'. De definitie van 'emotie' volgens Van Dale (2015) is "aandoening van het gemoed" en de definitie van 'gevoel' "datgene wat je voelt". Heijen en Slaats (2009) spreken van twee soorten emoties: primair en secundair. Bij de primaire emoties vindt een reflexmatig lichamelijke reactie plaats, zoals zweten. De aanzet tot deze reflexmatige handeling komt tot stand op paleo-niveau in de hersenen (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). De hersenen hebben zich in de loop van de geschiedenis ontwikkeld waarbij dit gedeelte, het limbische systeem met daarin de hypothalamus en de basale gebieden, emoties herkent en zorgt de reflexmatige reacties (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). De secundaire emoties betreffen de 'gevoelens' (Heijen & Slaats, 2009). Hierbij wordt de emotie bewust beleefd en volgt hierop een reactie. Dit vindt plaats in het neo-niveau van de hersenen, het gedeelte waar de cognitieve processen plaatsvinden (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). Alleen bij de mens is het neo-niveau tot volledige ontwikkeling gekomen (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). In dit PGO gaat het om secundaire emoties, de emoties die bewust beleefd worden door herkenning en benoeming: de gevoelens.

2.2.2 De emotionele ontwikkeling

Bij de emotionele ontwikkeling leert een kind om gevoelens te herkennen en te benoemen en ze daarna toe te passen in sociale interacties (Kennisplatform voor Onderwijs, z.d).

Emotionele ontwikkeling is een cyclisch proces dat wordt gevormd door behoeften, gevoelens en motivaties (Claes et al., 2012). Zij beschrijven dat het noodzakelijk is om af te stemmen op het juiste ontwikkelingsniveau voor adequate ondersteuning bij mensen met een verstandelijke beperking. Ze baseren zich hierbij op fasen van Došen (2005) (bijlage 1). De fasen 4 en 5 komen normaal gesproken tot ontwikkeling in de basisschoolleeftijd. Dit zijn “de identificatiefase met sociaal emotionele behoeften”, zoals behoefte aan sociale regels, competentie en acceptatie en “realiteitsbewustwording”, waarbij behoeften aan gedragsregels en acceptatie een grote rol spelen (Došen, 2005).

Došen (2005) stelt dat een kind vanaf zijn geboorte basale emotionele behoeften heeft voortkomend uit basale behoeften. Bevrediging van de basale behoeften wordt gekoppeld aan emotionele behoeften, wat leidt tot positieve emoties. Zo zijn mensen chagrijnig wanneer ze honger hebben en voelen ze zich tevreden als ze gegeten hebben (Nordgren, Van der Pligt, & Van Harreveld, 2007). Door de positieve emoties ontstaat de motivatie om weer aan deze behoeften te willen voldoen, hierdoor ontstaat adaptief gedrag (Došen, 2011).

Van Overveld (2012) beschrijft als eerste fase van SEO ‘zelfbewust zijn’. Om tot ontwikkeling te kunnen komen, moeten kinderen eerst beseft hebben van wie ze zijn en wat ze voelen. Heijen en Slaats (2009) stellen dat in de praktijk gevoelens zo heftig kunnen worden ervaren dat er sprake is van lichamelijke, onbewuste reacties. Kleinert et al. (2009) beschrijven dat het herkennen van probleemsituaties voor mensen met een verstandelijke beperking problematisch is. Daarbij kiezen verstandelijk beperkte jeugdigen eerder voor agressieve oplossingen (Van Nieuwenhuijzen et al., 2004). De combinatie van deze theorieën is relevant voor dit PGO. Naast het beseft dat alle mensen sociaal emotionele behoeften hebben die bepalend zijn voor gedrag, dient er zelfbewustzijn te zijn, waarbij gevoelens herkend en benoemd kunnen worden.

2.2.3 Psychosociale ontwikkeling

In het kader van de gewenste opbrengst 'het komen tot betere sociale interacties' is gekozen om in dit theoretisch kader de nadruk te leggen op de psychosociale ontwikkeling.

Dit betreft namelijk de ontwikkeling van kinderen in relatie tot hun sociale omgeving (Kennisplatform voor onderwijs, z.d.). Volgens Kerpel (2015) is de psychosociale ontwikkeling een combinatie van chronologische- en biologische leeftijd binnen sociale contexten. Deze combinatie beschrijft welk specifiek gedrag en welke specifieke vaardigheden verwacht mogen worden van een kind in verschillende stadia. Kerpel benoemt opeenvolgende fasen, namelijk de koppigheid van een kind bij het ontdekken van de autonomie, de imitatiefase waarbij door nadoen van sociale interactie ontwikkeling plaatsvindt, spelontwikkeling en tenslotte de ontwikkeling waarbij het kind sociale interacties beheerst in de samenleving (Kerpel, 2015). Verhulst (2005) beschrijft klassieke ontwikkelingstheorieën, waarvan onderdelen aansluiten op deze genoemde fasen in de psychosociale ontwikkeling.

Voorbeelden hiervan zijn:

- Piaget: de pre-operationele periode van 2 tot 7 jaar, waarbij het egocentrisme van het kind kenmerkend is.
- Freud: volgens zijn psychoanalytische theorie heeft het ego (onderdeel van de mens) aanvaardbare oplossingen voor conflicten nodig. Deze zijn nodig om tot ontwikkeling te komen.
- Erickson: deze psychoanalyticus werkte de conflicttheorie van Freud verder uit in acht conflictfasen van psychosociale ontwikkeling. Vijf daarvan hebben betrekking op de ontwikkeling van een kind. Het vermogen om het conflict aan te gaan in de volgende fase afhankelijk is van de ontwikkeling in de voorafgaande fase.

Het is niet duidelijk in welke fase de ontwikkeling van de LVB-leerlingen in het kader van dit PGO zich bevindt. Echter, bij het oplossen van problemen zijn de beperkingen in het verwerken van sociale informatie duidelijk zichtbaar (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Valk, Wijnroks, Vermeer, & Matthys, 2006).

Volgens Bos (2010) ervaren LVB-leerlingen in probleemsituaties reactieve agressie, waarbij de emotie 'woede' volgt op een veronderstelde bedreiging, bedoeld om de provocatie te laten stoppen of als zelfverdediging. Er is hier sprake van onjuiste sociale informatieverwerking (Van Nieuwenhuijzen et al., 2004).

Om een goede sociale informatieverwerking aan te leren is toepassing van de juiste instrumenten nodig (Bos, 2010). Hierbij refereert Bos (2010) aan de stappen uit het sociale informatieverwerkingsmodel (SIV) van Crick en Dodge (1994).

De stappen uit het SIV zijn:

1. Decoderen van sociale tekens
2. Interpreteren van de sociale informatie
3. Het juiste antwoord vinden op de sociale gebeurtenis
4. Een keuze maken voor een reactie
5. Deze reactie uitvoeren
6. Zien wat de reactie tot gevolg heeft en terug naar stap 1 (Crick & Dodge, 1994).

De uitvoering van de stappen is ten eerste afhankelijk van een database waarover de kinderen beschikken, gevuld met eerdere ervaringen (Crick & Dodge, 1994). De eerste twee stappen uit het informatieverwerkingsmodel van Crick & Dodge (1994) zijn bruikbaar voor dit PGO. In bovenstaande theorieën wordt benadrukt dat LVB-leerlingen problemen ondervinden in sociale situaties. Het kunnen interpreteren van sociale informatie (stap 2) wordt in dit PGO aangeleerd in een geïsoleerde setting, zodat ondersteuning geboden kan worden bij misinterpretaties. Er wordt gewerkt aan de gewenste opbrengst met betrekking tot het toepassen van de sociale tekens in sociale interacties.

2.2.3 Neurologische ontwikkeling in relatie tot SEO

Onderzoek heeft aangetoond dat de ontwikkeling van de hersenen bij kinderen met LVB vertraagd verloopt (De Beer, 2011). Aan alle ontwikkelingen gaat namelijk hersenontwikkeling vooraf (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). Deze hersenontwikkeling vindt plaats door toename van het aantal verbindingen in een bepaald hersengebied, waardoor betere neuronennetwerken ontstaan.

De verbindingen tussen de verschillende gebieden maken dat de hersenen beter in staat zijn om boodschappen van buiten het lichaam (prikkel) te ontvangen en te verwerken (Kohnstamm, 2009). Daarbij is de rol van myeline belangrijk. Deze witte, vetachtige stof aan het einde van neuronen zorgt voor de kwaliteit en snelheid waarmee de prikkels worden doorgegeven (Kohnstamm, 2009). De ontwikkeling van de hersenen verloopt niet gelijkmatig, maar met pieken en dalen.

Tijdens een piek zijn de groeiende gedeeltes van de hersenen het meest gevoelig voor prikkels. Onderstimulering hier leidt tot stoornissen op alle gebieden, dus ook op het sociaal emotionele gebied (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). Uit recent hersenonderzoek blijkt dat de ontwikkeling van de hersenen afhankelijk is van ervaringen van het kind. Interactie bij deze ervaringen is hierbij een sleutelwoord voor een goede ontwikkeling (Van de Wiel & Hoogveld, 2014).

De grootste ontwikkeling van de hersenen vindt plaats in de eerste levensjaren van een kind, inclusief prenataal (Riksen-Walraven, 2002). Veel LVB-jeugdigen groeien op in gezinnen met een sociaal zwakkere achtergrond, waarbij de ouders vaak een laag IQ hebben (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro & Matthys, 2006). Deze ouders hebben onvoldoende inzicht in de LVB-problematiek en zijn niet in staat deze kinderen de benodigde ondersteuning te bieden, waardoor bij een kind de LVB blijft bestaan of zelfs LVB wordt ontwikkeld (Van Nieuwenhuijzen et al., 2006). Echter, door met de nieuwe interventies verschillende hersengebieden aan te spreken (bijvoorbeeld visueel, auditief, creatief) kunnen nieuwe verbindingen in de hersenen worden aangemaakt, waardoor leerlingen beter in staat zou kunnen zijn het geleerde toe te passen (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). In het kader van dit PGO betekent dit dat het zeker zin heeft om nieuwe interventies aan te bieden.

2.3 Maatschappelijke ontwikkeling en onderwijs

Naast de SEO van het individuele kind is de maatschappelijke context waarin een kind opgroeit van belang (De Beer, 2011). Door zowel maatschappelijke veranderingen als de komst van Passend Onderwijs in 2014 vond een verschuiving plaats in het bieden van onderwijsondersteuning. Deze ondersteuning vindt steeds meer plaats op reguliere scholen. Dit is een doelstelling van Passend Onderwijs (Ludeke, 2013).

Een andere doelstelling is dat er handelingsbekwame leerkrachten zijn voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Ludeke, 2013). Het is daarom relevant om te onderzoeken welke vaardigheden nodig zijn bij ondersteuning ten aanzien van LVB-problematiek.

LVB-ers vormen in veel opzichten een kwetsbare groep (Van Gennep, 2002). Dit is een gevolg van beperkingen in functioneren.

Door deze beperkingen zijn LVB-ers, in combinatie met de toeneming van de complexiteit van de samenleving en de individualisering, meer op zichzelf aangewezen (Došen et al., 2008). Volgens Veneberg (2010) heeft er een paradigmawisseling binnen onze maatschappij plaatsgevonden. De maatschappij is veranderd naar een burgerschapsparadigma waar het gaat om het verkrijgen van benodigde vaardigheden om in de maatschappij te kunnen functioneren (Moonen, 2006). De benodigde ondersteuning dient plaats te vinden in reguliere settingen (Van Gennep, 2000). Dat is voor de doelgroep in dit PGO niet gelukt, daarom is het van belang om na te gaan welke extra ondersteuning er nodig is.

Door de individualisering en de verplaatsing naar de reguliere settingen is er minder aandacht voor de LVB-er (Bexkens, Graas & Huizinga, 2014). Bexkens et al. (2014) vragen zich af wat het gevolg is voor het welbevinden binnen het huidige passend onderwijs als blijkt dat LVB-leerlingen niet mee kunnen op sociaal gebied? Door achterstanden in de SEO kan er onvoldoende adequaat gereageerd worden op sociale interacties (Leffert, Siperstein & Millikan, 2000). Dit onderschrijft het belang van goede pedagogische en sociale omstandigheden, wat lastiger te realiseren is in het regulier onderwijs (De Beer, 2011).

Een positief punt van Passend Onderwijs is de integratieve zorg, samenwerking van professionals uit verschillende disciplines (Veneberg, 2010). Dit kan ook leiden tot kansen in het onderwijs (Ludeke, 2013). In dit PGO wordt samengewerkt met de Stichting MEE. Hun expertise zal worden ingezet om te komen tot een onderwijsaanbod dat aansluit op de doelgroep. De samenwerking met een expert uit de zorg kan de kwaliteit van het aanbod vergroten (Venema, 2010).

Kwaliteit van het onderwijs is volgens Stevens (2007) te zien in de manier waarop je juist de zorgleerling het vertrouwen kunt geven in zijn eigen kunnen. Dit betekent dat je als leerkracht steeds kritisch naar jezelf moet blijven kijken (Stevens en Bors, 2013). Stevens en Bors spreken van een kwalitatief goede interacties als de leerling tijdens interacties ervaart dat de leerkracht “het juiste doet op het goede moment”. Dit vraagt om acceptatie, intuïtie, vertrouwen en zelfvertrouwen van de leerkracht, waarbij deze van leerlingen leert door actief te luisteren, samen te werken en ze te betrekken bij het onderwijs (Stevens en Bors, 2013).

Došen (2013) beschrijft onderwijsbehoeften aan de leeftijdsgroep 7- tot 12-jarigen LVB-leerlingen als ondersteunde en inzichtgevende begeleiding op afstand. De leerling kan op deze manier vertrouwensrelaties en sociale competenties ontwikkelen. In het kader van dit PGO mag daarom verwacht worden dat samenwerken met een gedragsexpert toegevoegde waarde heeft voor het aanleren van de sociale informatieverwerking. Dit sluit aan bij de gewenste opbrengst van dit PGO om mijn leerkrachtvaardigheden te verbeteren.

2.4 Onderzoeksvraag

Van deze theorie is voor dit PGO relevant dat LVB-leerlingen moeite hebben met sociale informatieverwerking, waarbij het misgaat bij het decoderen (stap 1) en interpreteren (stap 2) van sociale situaties (Crick & Dodge, 1994). Om hierin vaardigheden te ontwikkelen zijn er meerdere factoren van belang; goede instrumenten, een handelingsbekwame leerkracht (Ludeke, 2013) en samenwerking met een expert (Veneberg, 2010). Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre verbetert het lesaanbod bij leerlingen uit een middenbouwgroep met LVB-problematiek het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens en deze sociale tekens juist toe te passen om te komen tot betere ervaring van sociale interacties, rekening houdend met specifieke leerkrachtsvaardigheden?

De deelvragen worden als volgt geformuleerd:

1. In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens?
2. In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het positief ervaren van sociale interacties?
3. Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om bij de ontwikkeling van sociale informatieverwerking de benodigde specifieke ondersteuning te bieden?

In het volgende hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag vertaald naar een onderzoeksopzet.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksstrategie en methoden

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksgroep, de onderzoeksbenadering, de onderzoeksstrategie en methoden van onderzoek uitgewerkt om door middel van dataverzameling antwoord te krijgen op de deelvragen.

3.1 Onderzoeksgroep en ethische aspecten

3.1.1 Onderzoeksgroep

De leerlingen, zoals beschreven in hoofdstuk 1, zijn de respondenten van dit PGO. Daarnaast ben ik zelf deelnemer als leerkracht en onderzoeker. Verder zijn bij dit onderzoek J F van MEE en orthopedagoog L P betrokken bij de ontwikkeling, uitvoering en het geven van feedback op het lesaanbod. Het team en de directie zijn betrokken bij de bespreking van resultaten en faciliteren van de mogelijkheden. Vanuit de opleiding is Marianne den Otter betrokken als onderzoeksbegeleider en Anja de Rooij, Evy Lamerichs en Laura de Brouwer als critical friends .

3.1.2 *Ethische aspecten*

Het PGO heeft betrekking op persoonlijke zaken. Het draait immers om gevoelens van kinderen. De onderzoeksgroep is erg divers met betrekking tot etniciteit en cultuur en daarbij kwetsbaar door de LVB-problematiek. Vertrouwen en veiligheid zijn essentieel. De taak is aan mij als onderzoeker daarvoor kaders te bewaken (De Lange et al., 2012). Dit kan onder andere door transparantie, minimaliseren van de ordeverstoring door het vermijden van dwang of manipulatie tijdens de interacties (De Lange et al., 2012). De ouders van de leerlingen hebben schriftelijk toestemming gegeven voor de interventies, de samenwerking met MEE en de verwerking van persoonlijke gegevens in dit PGO. Gezien de vertrouwelijkheid worden de gegevens geanonimiseerd (De Lange et al., 2012). Daarnaast zorg ik ervoor dat de verzamelde data alleen wordt gebruikt bij mijn onderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010).

3.2 Onderzoeksparadigma en soort onderzoek

3.2.1 Onderzoeksparadigma

De onderzoeksfilosofie, de visie op de wereld, ligt ten grondslag aan een onderzoek (De Lange et al., 2012). Dit noemt men een onderzoeksparadigma. Een onderzoeksparadigma gaat uit van een aantal aannames (De Lange et al., 2012). Bij dit PGO zijn aannames van toepassing die horen bij het interpretatieve onderzoeksparadigma (De Lange et al., 2012):

Bij dit paradigma wordt de sociale wereld door de personen zelf vormgegeven.

Door het interpreteren van situaties en gebeurtenissen door mensen volgt de vervolghandeling. Daarbij kan elke situatie op verschillende manieren geïnterpreteerd worden, waarbij de ene interpretatie de andere niet uitsluit.

De onderzoeker dient bij dit onderzoeksparadigma alle situaties te bekijken vanuit de bril van de deelnemers. Dit past bij het doel van dit PGO; leren herkennen en benoemen van gevoelens en deze sociale tekens juist toepassen in sociale interacties.

3.2.2 Actieonderzoek

Tijdens de onderzoeksperiode vinden vernieuwingen en verbeteringen in de klassensituatie plaats door middel van nieuwe routines en lessenserie. Met behulp van diverse onderzoeksinstrumenten, namelijk de interviews en de enquêtes, zal de ontwikkeling van de leerlingen onderzocht worden. Schumann (2009) definieert dit als actieonderzoek. Een actieonderzoek bevat altijd twee onderdelen, te weten een onderzoeksdeel en een handelingsdeel (De Lange et al., 2012). Het onderzoeksdeel, zijnde het theoretisch kader en de onderzoeksvraag, staat beschreven in het eerste en tweede hoofdstuk. Het handelingsdeel bestaat uit het aanleren van de routine om gevoelens te herkennen en benoemen en het oefenen van de sociale tekens tijdens de lessenserie.

3.3 Onderzoeksontwerp

Dit actieonderzoek zal plaatsvinden volgens de aanpak van Ponte (2006) (bijlage 2). Ponte (2002) formuleert een aantal kenmerken voor een actieonderzoek die van toepassing zijn op dit PGO, zoals gericht handelen van de leerkracht bij het aanleren van sociale vaardigheden, systematisch reflecteren bij de evaluaties van de lessen en leerlingen die als deelnemers de informatie aanleveren. In deze paragraaf worden de stappen voor dit PGO volgens de aanpak van Ponte (2006) beschreven.

Algemeen idee. Het algemeen idee bij dit PGO betreft mijn signalering dat de leerlingen moeite ervaren bij het kunnen benoemen van gevoelens. Tevens neem ik weinig inlevingsvermogen ten opzichte van anderen waar. Mogelijk is hier een samenhang met de conflicten tussen de leerlingen. Het beter kunnen herkennen van sociale tekens en dit leren toepassen zou mogelijk kunnen helpen ter verbetering van het positief ervaren van sociale interacties.

Verkenning. LVB-leerlingen hebben behoefte aan versterken van de sociale informatieverwerking om te komen tot betere sociale interacties (hoofdstuk 2). Het versterken van het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens en het beter kunnen interpreteren van sociale tekens zijn de twee eerste stappen in dit proces (Crick & Dodge, 1994). Hiermee wordt mijn algemeen idee bevestigd. ‘Symbolische interactie’ is de passende onderzoeksrichting voor dit PGO, waarbij de communicatie en de wijze waarop betekenis gegeven wordt aan symbolen, zoals taal, beelden en gebaren, wordt onderzocht (Cohen, Manion & Morrison, 2000) .

Algemeen plan. Dit PGO en de daarbij behorende vernieuwingen vinden plaats in mijn groep. Er worden meerdereninterventies ingezet om de leerlingen te leren sociale tekens beter hanteren. De eerste interventie is het aanleren van een routine (bijlage 3), waarbij de leerlingen kunnen aangeven hoe ze zich voelen. Dit wordt gevisualiseerd in de klas. Door de leerlingen te betrekken bij het leerproces hoop ik dat dit motivatieverhogend werkt en bijdraagt aan de sociale emotionele ontwikkeling van de leerlingen (Stevens, 1997).

De lessen worden ontwikkeld in samenwerking met een zorgconsulent van de Stichting MEE. De basis voor de lessen is de training van MEE “SoVa training voor kinderen met Autisme”. Deze lessen zijn gebruikt in een assertiviteitscursus van MEE voor kinderen met autisme of kenmerken hiervan.

Bijstellingen. De orthopedagoog van de school biedt ondersteuning bij de uitvoering van de lessen en geeft feedback op de interventies. De lessen worden steeds geëvalueerd in samenwerking met de zorgconsulent en orthopedagoog.

De benodigde aanpassingen uit de evaluatie worden meegenomen in de daaropvolgende lessen. De verbeteracties komen voort uit de bijstellingen, welke een onderdeel van het planmatig en cyclisch werken volgens het model van Ponte (2002) en kenmerkend voor een actieonderzoek (Schuman, 2009).

Verbeteracties. De sociale vaardigheidslessen zullen eenmaal per week plaatsvinden. Tevens wordt tijdens het PGO de routine voor het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens aangeleerd, deze routine zal daarna in de dagelijkse praktijk geïmplementeerd worden. Door deze vernieuwingen ontstaat er een verandering in de onderwijssituatie. Het proces van het PGO is afhankelijk van de situatie waarin deze veranderingen plaatsvinden (De Lange et al., 2012). Ten aanzien van dit PGO kan het proces onder meer beïnvloed worden door de interacties in de lessen en de onvoorspelbare situaties bij het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens tijdens het proces. Dit vraagt van mij als onderzoeker flexibiliteit om effectief in te blijven spelen op deze onzekerheden van de onderwijspraktijksituatie (De Lange et al., 2012).

Casestudy. Het uitwerken en interpreteren van de resultaten kan gezien worden als de casestudy. Met deze resultaten ontstaat een weer een algemeen idee, waarbij vervolgens de cyclische stappen van Ponte (2002) weer doorlopen kunnen worden.

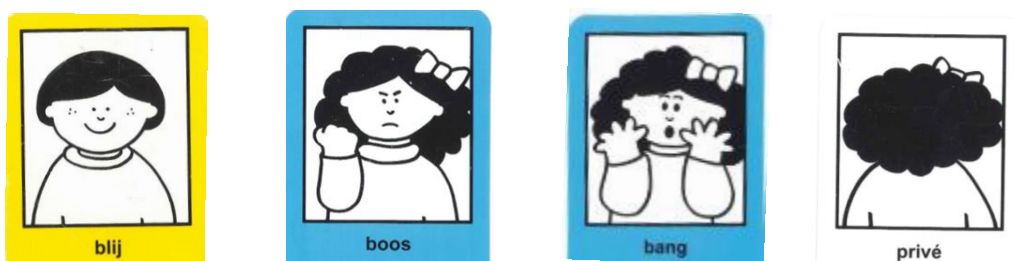
3.4 Gebruikte methoden en instrumenten

Het PGO heeft een looptijd van 20 weken. Tijdens deze periode wordt gebruik gemaakt van verschillende methodes voor de benodigde dataverzameling, welke worden geanalyseerd in hoofdstuk 4. Per deelvraag volgt nu een toelichting en verantwoording van de verschillende onderzoeksmethoden en instrumenten.

3.4.1 Deelvraag 1

Voor de beantwoording van deelvraag 1 'In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens?' wordt als interventie een lesaanbod ingezet. Dit lesaanbod bestaat uit het aanleren van een dagelijkse routine, waarbij de leerlingen kunnen aangeven hoe ze zich voelen, en lessen over het toepassen hiervan in sociale interacties. Om de ontwikkeling te meten wordt voor en na de interventie bij alle respondenten hetzelfde mondelinge interview afgenomen. De emotiekaartjes uit de methode PAD (Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 1987b; 2005) vormen de basis voor de interviews en worden gebruikt bij de routine.

Er wordt er gestart met elf emotiekaartjes en het kaartje 'privé'. Dit zijn de basisemoties bang, blij, boos en verdrietig en daarnaast pictogrammen die toepassing lijken te zijn op sociale interacties in schoolse situaties, namelijk zenuwachtig, tevreden, teleurgesteld, woedend, gefrustreerd, spijt en kalm.



Figuur 1. Voorbeelden van pictogrammen

Bij ieder pictogram worden dezelfde manier vier vragen gesteld:

Vraag 1: Hoe voelt het kind op het plaatje zich?

Vraag 2: Kun je een voorbeeld geven als je je voelt?

Vraag 3: Kun je een voorbeeld geven waaraan ik kan zien of merken dat je bent?

Vraag 4: Wat voel je precies als je je voelt?

De wijze waarop de interviews zijn afgenomen om te komen tot betrouwbare resultaten en de manier de vragen tot stand zijn gekomen is uitgewerkt in bijlage 4.

3.4.2 Deelvraag 2

Ten aanzien van de beantwoording van deelvraag 2 'In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het positief ervaren van sociale interacties?' is het lesaanbod gericht op oefenen van het toepassen van sociale tekens op school.

Om een beeld te krijgen hoe de leerlingen sociale interacties na het lesaanbod ervaren, wordt aan het begin en aan het eind van het PGO een enquête afgenomen. Deze enquête is online via Qualtrics afgenomen en bestaat uit 12 vragen (zie bijlage 5), zoals:

- Hoe voel ik me in de klas?
- Hoe gaan de kinderen met elkaar om?
- Hoe goed kan ik aan de juf vertellen hoe ik me voel?

De leerlingen beantwoorden deze vragen digitaal op de vijfpunt Likert-schaal (Likert, 1932). Deze schaalverdeling biedt de mogelijkheid om valide berekeningen te maken (De Lange et al., 2012). De scores van de ervaring van sociale interacties in de enquête onderstaand weergeven, waarbij de gebruikte emoticons vertaald kunnen worden naar : zeer slecht, slecht, neutraal, goed en heel goed.



Figuur 2. Voorbeeld emoticons enquête

3.4.3 Deelvraag 3

Bij deelvraag 3 'Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om bij de ontwikkeling van sociale informatieverwerking de benodigde ondersteuning te bieden?' wordt als meetinstrument een logboek ingezet. Na iedere les worden de leerkrachtvaardigheden en de inhoud van de les geëvalueerd. Daarbij is door kleinschaligheid van dit PGO en de ethische aspecten het realiseren en bewaken van een veilig pedagogisch klimaat van groot belang. Daarom dien ik als onderzoeker en leerkracht tijdens het PGO continu te reflecteren; wat gaat er goed, wat kan beter, waarom zijn bepaalde beslissingen genomen en waarom bepaalde activiteiten uitgevoerd of aangepast (De Lange et al., 2012). In het eerder genoemde overzicht van het logboek zijn kritische reflecties opgenomen die vertaald kunnen worden naar leerkrachtvaardigheden die nodig zijn bij de ontwikkeling van sociale informatieverwerking, daarnaast zijn er verbeterpunten opgenomen om de lessen inhoudelijk te verbeteren.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

De Lange et al. (2012) spreken van interne en externe validiteit. Er is sprake van interne validiteit als meetinstrumenten daadwerkelijk de resultaten meten nodig voor de beantwoording van de onderzoeksvragen. Bij externe validiteit voldoen de resultaten aan externe criteria (De Lange et al., 2012).

Dit is niet van toepassing op dit PGO, omdat de focus van dit PGO ligt bij het aanbod van lessen voor deze specifieke groep. De meetinstrumenten voor de beantwoording van de deelvragen 1 en 2, respectievelijk het interview en de enquête, lijken te voldoen aan de interne validiteit. De ontwikkelingen kunnen op kwantitatieve worden berekend en omgezet tot analyses met behulp van Exceltabellen en SPSS. Het logboek dat gebruikt wordt bij deelvraag 3 geeft een kwalitatieve beschrijving van de ingezette interventies tijdens de lessen. Door deze te evalueren kan dit direct ingezet worden als ontwikkelingspunten voor vaardigheden van mezelf als leerkracht.

Daarnaast merken De Lange et al. (2012) op dat triangulatie door gebruikmaking van zowel kwantitatieve (interviews en enquêtes) als kwalitatieve (logboek) dataverzameling en een benadering vanuit meerdere invalshoeken (zorgconsulent, orthopedagoog, leerkracht en leerlingen) de betrouwbaarheid van de resultaten vergroten.

Hoofdstuk 4. Data-analyse en resultaten op data-niveau

In dit hoofdstuk worden de data verwerkt door datapresentatie, -analyse en bespreking van de resultaten op data-niveau. Bij het interview en de enquête vindt kwantitatieve data-analyse plaats met behulp van Exceltabellen en SPSS zullen de resultaten statistisch worden weergegeven. Bij de kwalitatieve analyse van het logboek wordt uitgegaan van een narratieve analyse. De narratieve analyse in dit PGO heeft betrekking op mijn rol als leerkracht. Door de tekst uit het logboek te bestuderen kunnen veranderingen in mijn leerkrachtvaardigheden nader worden geanalyseerd (De Lange et al., 2012). De resultaten van de data-analyses worden onderstaand per deelvraag uitgewerkt.

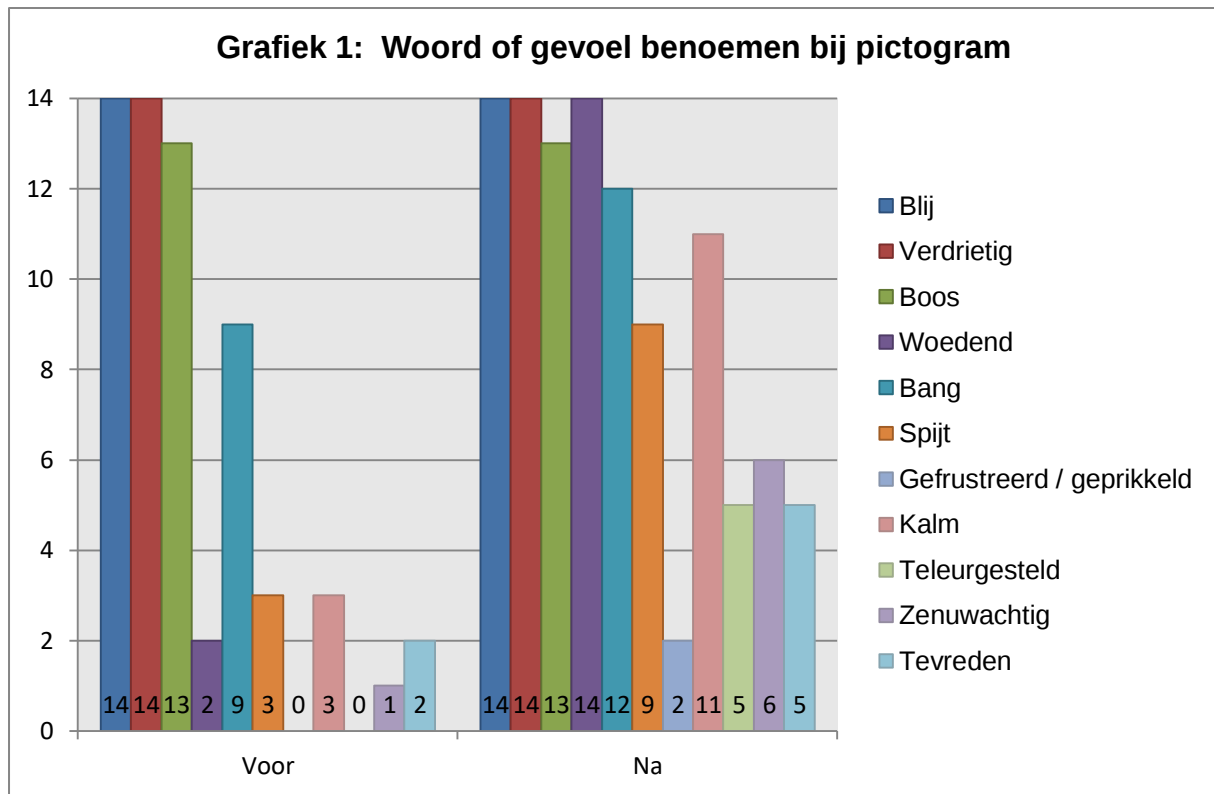
4.1 Deelvraag 1

‘In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens?’

Om te kunnen bepalen of leerlingen beter in staat zijn om hun gevoelens te herkennen en benoemen wordt aan het begin en aan het einde een onderzoeksinterview afgenomen. Door de resultaten van deze interviews met elkaar te vergelijken kan de ontwikkeling in beeld worden gebracht en kan een antwoord gegeven worden op deelvraag 1.

Het interview bestaat uit vier vragen welke onderstaand worden uitgewerkt.

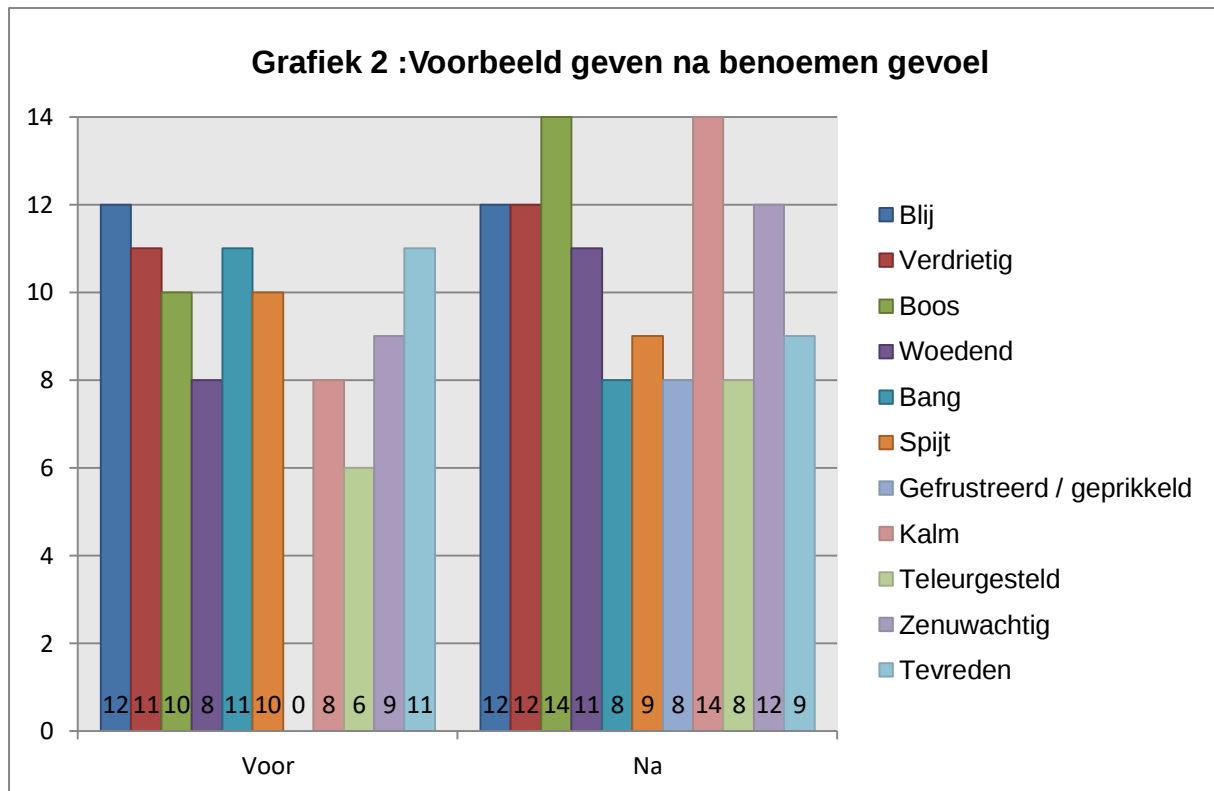
De grafieken 1 t/m 4 geven een beeld van de vaardigheden van de leerlingen voor en na dit PGO. De gevoelens worden aangegeven in verschillende kleuren en in de kolommen wordt het aantal leerlingen nogmaals aangegeven. Het gebruik van pictogram ‘privé’ is buiten beschouwing gelaten in de metingen, omdat het gebruik van dit pictogram niet leidt tot een antwoord op de deelvraag.



Toelichting:

‘Blij’ en ‘verdrietig’ worden door alle respondenten benoemd voor en na de interventie. Het gevoel ‘boos’ is voor en na de interventie gelijk gebleven. Bij alle andere gevoelens is een toename te zien in het herkennen en benoemen voor en na de interventie. De grootste stijging is te zien bij het gevoel ‘woedend’ van twee naar alle (14) respondenten. Omgerekend in percentages is dit een totale toename van 29%, wat inhoudt dat er 29% gevoelens meer benoemd kunnen worden in totaal na de interventie.

Tijdens het eerste interview blijkt dat de leerlingen zich geen voorstelling kunnen maken van het gevoel ‘gefrustreerd’. Na overleg met de respondenten is het begrip ‘geprikkeld’ hiervoor in de plaats gekomen. De groep vindt dit de beste beschrijving voor ‘als je iets niet fijn vindt, maar toch niet echt boos bent’. Uit de nameting blijkt dat herkennen en benoemen van het woord ‘geprikkeld’ nog niet goed wordt beheerst, slechts twee respondenten beheersen de vaardigheid. Wel is de vertaling naar voorbeelden toegenomen (zie grafiek 2).



Toelichting:

Er is een afname af te lezen bij de gevoelens 'bang' (drie respondenten), 'tevreden' (twee respondenten) en 'spijt' (één respondent). Het geven van een voorbeeld is gelijk gebleven bij het gevoel 'blij'. Bij de overige gevoelens zijn toenames af te lezen ten aanzien van het kunnen geven van een voorbeeld. De grootste stijging is te zien bij het gevoel 'gefrustreerd/geprikkeld' van nul naar acht respondenten. De totale toename in de gegeven voorbeelden bij de gevoelens is 6%.

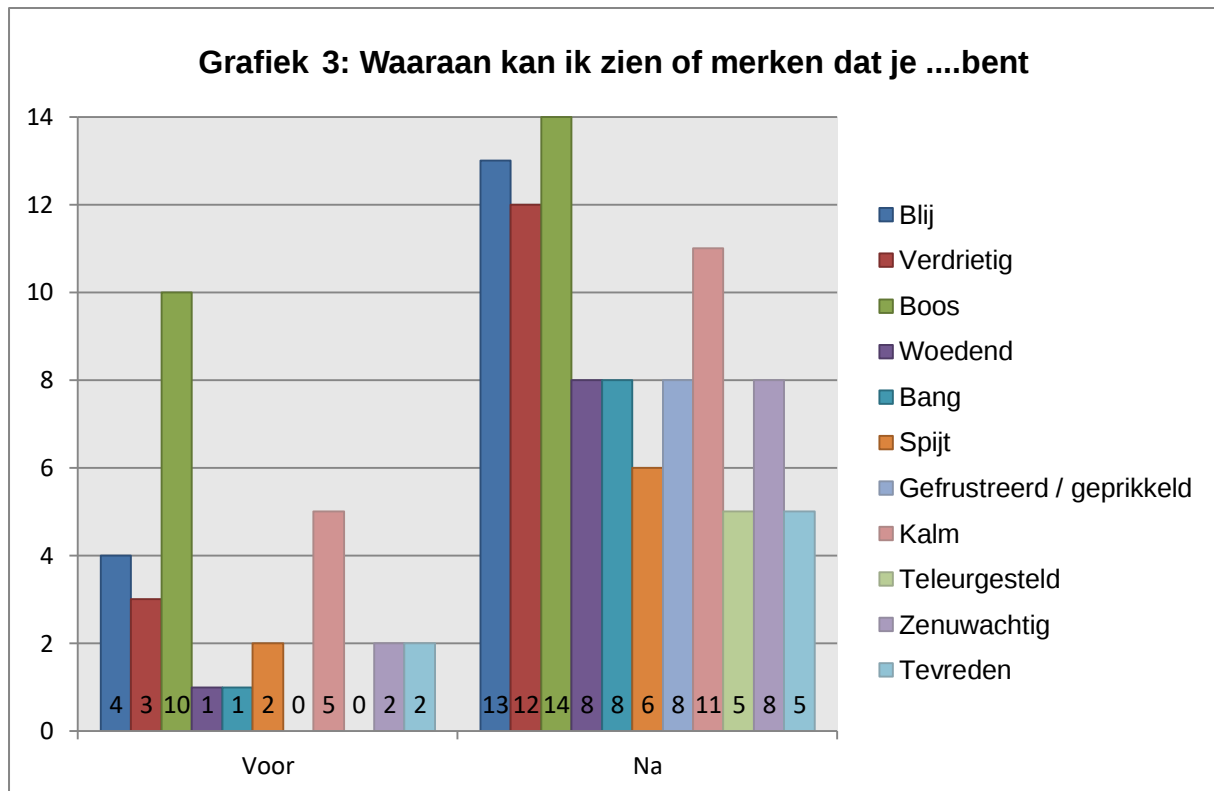
Naast deze kwantitatieve toename is ook de kwaliteit van de voorbeelden beter.

Zoals bij: Kun je een voorbeeld geven als je je bang voelt?

Voor: "Dat je mama wilt en dat er iets gebeurt of zo"

Na: "Als ik naar opsporing verzocht kijk en als ik dan rare dingen zie wat er gebeurt.

En ik ben bang dat er een dief in huis komt....."



Toelichting:

Bij alle gevoelens is een toename af te lezen, met een totale toename van gevoelens waarbij kenmerken genoemd kunnen worden van 38% . Bij 'boos' kunnen alle respondenten aangeven waaraan je kunt zien of merken dat ze boos zijn. De grootste toename is bij het gevoel 'blij'; van vier naar 13 respondenten en 'verdrietig' van drie naar 11 respondenten.

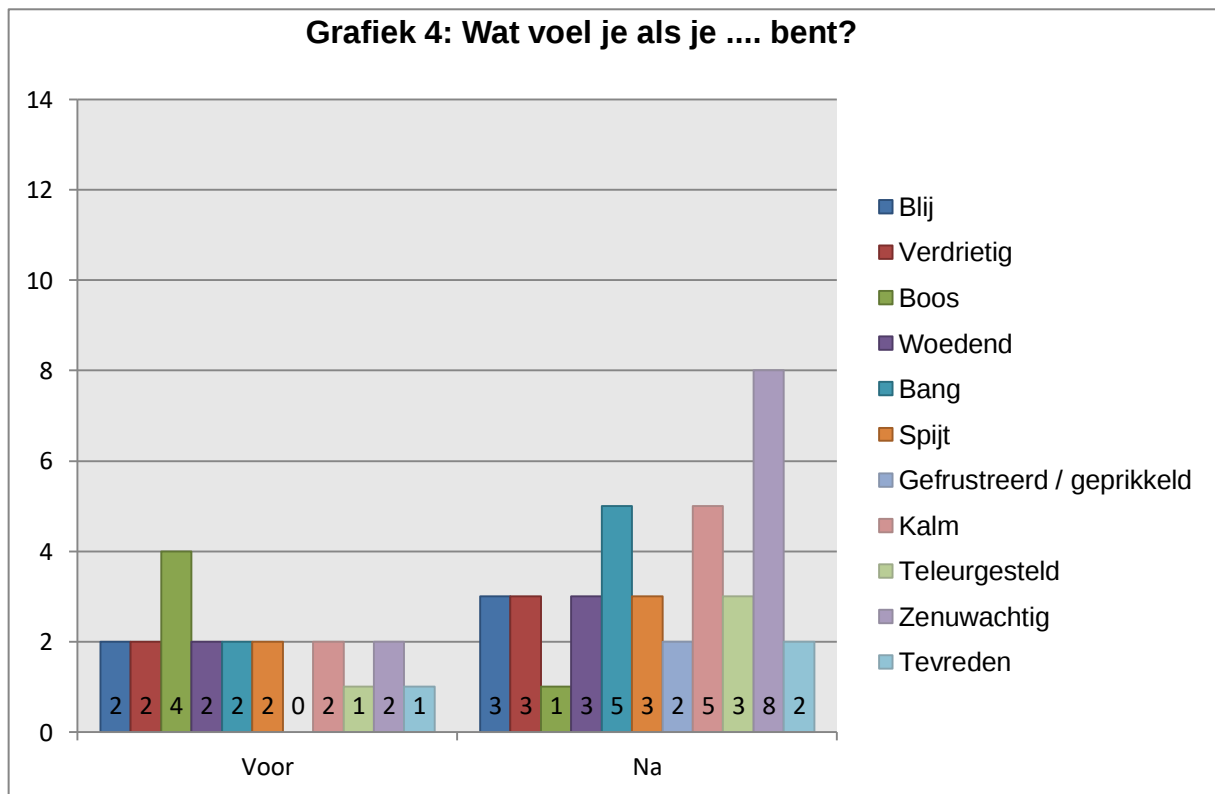
Bij deze interviewvraag zijn ook kwalitatief betere antwoorden gegeven.

Voorbeelden hiervan zijn:

"Je kunt zien of merken dat ik boos ben:

Voor: "aan mijn ogen", "aan mijn gedrag" "dat kan je aan mijn gezicht zien"

Na: "Mijn wenkbrauwen gaan omlaag", "als ik rood ben, handen vuisten", "Dan schreeuw ik soms".



Toelichting:

Er is een afname af lezen bij het gevoel 'boos' van vier naar één respondent.

De grootste toename is bij het gevoel 'zenuwachtig' van twee naar acht respondenten. In vergelijking met de andere grafieken worden zowel in de nul- als eindmeting minder correcte antwoorden gegeven. Daarnaast is er een kleinere toename te zien in correcte antwoorden bij de eindmeting.

Bij alle interviewvragen blijkt een toename van de vaardigheid om gevoelens te kunnen benoemen en herkennen. Omgerekend in percentages is de beheersing als volgt: 62,5% van de gevoelens kan herkend en benoemd worden, bij 70% wordt een goed voorbeeld gegeven bij een gevoel, bij 58% van de gevoelens kunnen kenmerken waaraan je kunt zien of merken hoe de leerlingen zich voelen en bij 23% van de gevoelens kan aangegeven worden wat de leerling precies ervaart bij een gevoel.

4.2 Deelvraag 2

‘In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het positief ervaren van sociale interacties?’

Voor beantwoording van deelvraag 2 is een enquête afgenomen, zoals beschreven in hoofdstuk 3 (voor een beschrijving van de data zie bijlage 6). De vergelijking tussen nul- en eindmeting is geanalyseerd met een *paired-sample T-test* met behulp van het programma SPSS. Hierbij is de data verdeeld in drie groepen; 1) gevoelens in de klas (vraag 1-4), 2) gevoelens op het schoolplein (vraag 5-8) en het kunnen vertellen van gevoelens (vraag 9-12). Per groep is de gemiddelde score berekend, voor zowel de nulmeting en de eindmeting, die vervolgens met elkaar vergeleken worden.

In de eerste groep, gevoelens in de klas, is een kleine, niet-significante verbetering gevonden tussen de nulmeting (MD=3,696, SD=0,67) en de eindmeting (MD=3,768, SD= 0,51), met $t(13) = -0,392$; $p = 0,702$. In de tweede groep was het gemiddelde 3,938 bij zowel de nulmeting (SD=,60) en eindmeting (SD = ,54), met hierbij dus geen verschillen. Het kunnen vertellen van gevoelens heeft tussen de nulmeting (MD=3,731, SD=,98) en de eindmeting (MD=3,750, SD=,87) een kleine, niet-significante positieve trend ($t(12) = -0,063$; $p = 0,951$). In verband met de kleine verschillen wordt in dit PGO van deze resultaten geen tabel weergegeven.

Kortom, er zijn geen significante verschillen tussen de nul- en eindmeting met betrekking tot de drie aparte groepen, waarbij er een hele kleine positieve trend lijkt te zijn tussen de twee metingen. Naast het kijken naar de drie verschillende groepen is er per vraag gekeken of er een significante verbetering was tussen de nul- en eindmeting, dit is echter niet het geval.

4.3 Deelvraag 3

Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om bij de ontwikkeling van sociale informatieverwerking de benodigde specifieke ondersteuning te bieden?’

Deelvraag 3 wordt beantwoord door kwalitatieve analyse van het logboek.

Met behulp van de gegevens uit het logboek is schematisch per les weergegeven wat het doel van de les en de daarbij behorende activiteiten zijn. In de volgende kolom worden de plus- en min punten beschreven en in de laatste kolom worden de specifieke leerkrachtvaardigheden omschreven (bijlage 7)

Voor volledige lessen en logboek zie bijlage respectievelijk bijlage 8 en 9.

Onderstaand worden de specifieke verbeteracties beschreven die betrekking hebben op mijn rol als leerkracht. Naast verbeteracties in de leerkrachtcompetenties worden hieronder professionele dilemma's en persoonlijke ontwikkelpunten genoemd.

Verbeter- en dilemmapunten:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Pedagogisch : | <ul style="list-style-type: none">- Eigenheid van de leerlingen bewaken- Kwetsbaarheid van de leerlingen bewaken- Zelf actief meedoen- Leerlingen moeten kunnen 'ontladen' |
| 2. Didactisch: | <ul style="list-style-type: none">- Aanleren van afspraken huiswerk- Aanbieden gedurende de week. |
| 3. Organisatorisch: | <ul style="list-style-type: none">- Extra tijd investering |
| 4. Persoonlijke ontwikkeling: | <ul style="list-style-type: none">- Vertrouwen op eigen kennis- Durven te bespreken met een externe expert |
| 5. Dilemma's : | <ul style="list-style-type: none">- De leerlingen uit handen geven- Verantwoording bij collega's leggen- Verantwoordelijk voelen voor het gedrag van de leerlingen |

Hoofdstuk 5. Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk van het PGO worden de dataresultaten per deelvraag bediscussieerd aan de theorie om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag en aanbevelingen.

5.1 Deelvraag 1

‘In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens?’

Na het lesaanbod wordt ruim 2/3 van de gevoelens herkend en benoemd, ten opzichte van 36% voor het lessenaanbod. Het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens laat de minste toename zien in correcte antwoorden wanneer de respondenten moeten vertellen wat ze voelen als ze zich...voelen. Het lesaanbod leidt dus tot een verbetering in het herkennen en benoemen van gevoelens, al verschilt per situatie hoe sterk de toename is (Crick & Dodge, 1994). Het valt op dat bij het kunnen benoemen en herkennen van gevoelens voor de interventie de basisgevoelens al beter beheerst worden in vergelijking met de andere gevoelens. Een verklaring hiervoor kan zijn dat deze beter beheerst worden doordat ze de voorafgaande jaren aangeboden zijn met de methode Leefstijl (Musman, 2005) en de leerlingen deze basisgevoelens kunnen herleiden naar een database van eerdere ervaringen (Crick & Dodge, 1994). Hierdoor is er mogelijk een minder sterke toename in het kunnen herkennen en benoemen van de basisgevoelens dan bij de andere gevoelens.

Bij 70% van de gevoelens kan een voorbeeld gegeven worden na het lesaanbod. Dit is slechts een toename van 6%. Deze kleine toename is te verklaren door het hoge startpunt bij de nulmeting. Een verklaring hiervan kan zijn dat het gemakkelijker is om met voorbeelden een verbinding te activeren in de hersenen, omdat daarbij op meerdere gebieden associaties te maken zijn, zoals visueel en auditief (Van de Wiel en Hoogveld, 2014).

Bij specifieke gevoelens is er een kleine afname in de gegeven voorbeelden. Vanuit de praktijk blijkt dat er rekening gehouden dient te worden met wisselende motivaties, omgevingsfactoren (Van Meersbergen en Jeninga, 2012) en eventuele veranderingen in het denkproces naar aanleiding van het lesaanbod.

Kenmerken benoemen van gevoelens in vergelijking met de andere vaardigheden van deze deelvraag toont de grootste toename (38%) ten aanzien van de voormeting. Dit betekent een forse toename in de beheersing van stap 1 'het decoderen van sociale tekens' in het sociale informatieverwerkingsproces (Crick & Dodge, 1994). 'Hoe voel je je als je...voelt?' blijkt moeilijk te beantwoorden.

Een mogelijke reden is dat deze vraag te complex is. Deze vraag is daarom niet valide genoeg om te meten of het kunnen benoemen en herkennen van gevoelens wordt beheerst.

Het is echter opvallend dat het gevoel zenuwachtig wel hoog scoort. In de praktijk ervaarde ik dat er over dit gevoel meer gesproken werd, bijvoorbeeld voor een spreekbeurt. Vervolgonderzoek zal zich kunnen focussen op of dit het gevolg is van de verbetering van sociale interacties (Crick & Dodge, 1994), ofwel de gesprekken tussen de leerkrachten en leerlingen als de leerlingen onderling (Delfos, 2010). Een andere mogelijke verklaring is dat de fysieke kenmerken van zenuwachtig beter te herkennen zijn dan de fysieke kenmerken van andere emoties.

De interventies hebben een positief effect, echter, het gewenste effect is slechts deels behaald. Dit kan mogelijk verklaard worden door de individuele verschillen tussen de leerlingen. De ontwikkeling in de sociale informatieverwerking is immers afhankelijk van eerder opgedane ervaringen, de zogenaamde 'database' (Crick & Dodge, 1994).

5.2 Deelvraag 2

In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het positief ervaren van sociale interacties?’

De LVB-leerlingen ervaren geen verschil in beleving van sociale interacties na het aanleren van juist gecodeerde signalen. Er is geen verbetering in de positieve ervaring.

De gewenste opbrengst bij deelvraag 2 lijkt in dit PGO niet gerealiseerd, er is geen meetbaar verschil in de resultaten van de enquête waarin de leerlingen gevraagd werd naar hun belevingen bij sociale interacties. Uit het logboek blijkt dat de leerlingen tijdens de lessen overwegend betrokken hebben deelgenomen. De sociale situaties worden bij de rollenspellen goed toegepast. Het lessenaanbod heeft geleid tot het kunnen toepassen van sociale tekens in een oefensituatie. Het is niet onderzocht of dit geleid heeft tot het toepassen van stap 2 ‘het toepassen van de gedecodeerde tekens in sociale situaties’ (Crick & Dodge, 2014) in alledaagse situaties. Daarom is het onduidelijk in hoeverre de leerlingen deze vaardigheid beheersen. Uit het antwoord op de eerste deelvraag blijkt dat stap 1 nog niet volledig beheerst, hierdoor kan stap 2 ook nog niet ontwikkeld worden (Crick & Dodge, 2014). Daarbij dient meegenomen te worden dat de enquête slechts op twee momenten is afgenomen. De betrouwbaarheid van de resultaten zou mogelijk groter zijn geweest als er een follow-up meting had plaatsgevonden na een aantal maanden om zo naar de lange termijneffecten te kijken van het lessenaanbod.

5.3 Deelvraag 3

‘Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om bij de ontwikkeling van sociale informatieverwerking de benodigde specifieke ondersteuning te bieden?’

Om deze doelgroep, leerlingen met LVB in een middenbouwklas, professioneel te kunnen ondersteunen, zijn er naast extra kennis over de doelgroep LVB met betrekking tot aanpak en achtergrond, competenties op Master Sen niveau benodigd. Uit de analyse van het logboek blijkt dat de volgende specifieke leerkrachtvaardigheden nodig zijn bij het lesaanbod ten aanzien van ontwikkeling van sociale informatieverwerking. Bij het kunnen bieden van veiligheid om eigenheid en kwetsbaarheid van alle leerlingen te bewaken is het nodig om kennis te hebben van de individuele leerlingen en de ondersteuning hierop af te stemmen (Stevens, 1997). Voor de doelgroep LVB is hiervoor extra kennis van de doelgroep benodigd (De Beer, 2011). Deze vaardigheid wordt ook verwoord in de Master SEN basiscompetentie B, “diepgang in kennisopvatting en -ontwikkeling” (Claasen et al., 2009). Hieronder valt ook het verzorgen van passend aanbod, zodat de leerlingen tijd en ruimte krijgen om te kunnen ontladen na de lessen. Bij extra investering van de leerkracht, zoals dit lessenaanbod, is van belang dat ik als leerkracht de balans behoudt tussen werkdruk en privé (Meijer, 2001). Dit is een vaardigheid ten aanzien van authentiek functioneren op Master SEN niveau (Claasen et al., 2009). Het is van belang bij deze doelgroep om vaardigheden aan te bieden, ook naast de SoVa-les. Dit zijn, naast het aanleren en bewaken van huiswerk, didactische vaardigheden die horen bij werkinhoudelijk en didactisch competent (Claasen et al., 2009). Deze competentie beheerste ik nog niet bij LVB-leerlingen. Voor deze leerlingen is het belangrijk dat er mogelijkheden gecreëerd worden als ze thuis niet in staat zijn om benodigd materiaal te verzamelen (Van Nieuwenhuijzen et al., 2006). Daardoor komt de basisdimensie Master SEN B1 ‘kritisch toepassen van kennis’ in beeld (Claasen et al., 2009). Hierbij hoort kennis van de specifieke doelgroep en dit toepassen in je concrete werksituatie (Claasen et al., 2009).

Een andere belangrijke leerkrachtvaardigheid uit dit PGO is dat ik moet leren te vertrouwen op mijn eigen kennis. Hierbij is het van belang om mijn keuzes beargumenteerd te durven bespreken met een extern expert (Marzano, 2003), in plaats van de expert het voortouw te laten nemen. Dit is een vaardigheid die beschreven wordt in de Master SEN basisdimensie A3: “Authentiek functioneren; zichzelf kunnen hanteren in werksituaties” (Claasen et al., 2009). Daaronder vallen ook de vaardigheden verantwoording over kunnen dragen en het loslaten van de ‘problemen’ in het groepje dat onder begeleiding van expert en orthopedagoog werkte.

Hierdoor kon ik actief meedoen met de lessen, wat meerwaarde opleverde voor de kwaliteit van de sociale interacties tussen de leerlingen (Stevens & Bors, 2013). Dit loslaten en actief deelnemen aan de lessen voldoet aan mijn authentiek handelen, dit is de manier waarop ik les wil geven en hoe ik ben als persoon. Ook de laatste vaardigheid ‘het durven te vertrouwen op kennis en mijn kennis ten aanzien van mijn leerlingen en de doelgroep’ valt onder deze dimensie. Daaruit kan voor mijzelf als leerkracht in ontwikkeling naar een Master Sen professional de conclusie getrokken worden dat basisdimensie A3: “authentiek functioneren; zichzelf hanteren in een werksituatie” (Claasen et al., 2009) nog ontwikkeling behoeft.

Het antwoord op deze deelvraag lijkt een open deur, het ondervinden en bewust worden hiervan is echter niet vanzelfsprekend. De opsomming van ontwikkelpunten die direct te gerelateerd zijn aan theorie bevestigen de noodzaak tot professionaliseren, vooral als het gaat om ondersteunen van leerlingen met een specifiek onderwijs- en ondersteuningsbehoeften (Ludeke, 2012). Ludeke (2012) benoemt dit tevens als doel van Passend Onderwijs. Tijdens het bespreken van de onderzoeksresultaten met het team blijkt het belang van onderhouden van in het verleden opgedane kennis en nieuwe ontwikkelingen van LVB. Velen blijken niet (meer) op de hoogte te zijn van theorieën over hersenontwikkeling (Van de Wiel & Hoogveld, 2014), de voorkeurskeuze voor agressieve oplossingen (Van Nieuwenhuijzen et al., 2004) en de invloeden van de omgeving (De Beer, 2011). Deze theorieën hebben mij geholpen om te komen tot de afstemming op juiste ondersteuningsbehoeften (Ludeke, 2012).

5.4 Conclusie en aanbevelingen

Op basis van bovengenoemde antwoorden op de deelvragen volgt een conclusie op de onderzoeksvraag en van daaruit worden aanbevelingen gegeven

In hoeverre verbetert het lesaanbod bij leerlingen uit een middenbouwgroep met LVB-problematiek het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens en deze sociale tekens juist toe te passen om te komen tot betere ervaring van sociale interacties, rekening houdend met specifieke leerkrachtsvaardigheden?

5.4.1 Conclusie

Door het verbeteren van het lesaanbod bij leerlingen uit een middenbouwgroep met LVB-problematiek heeft er een positieve ontwikkeling plaatsgevonden ten aanzien van het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens. Tijdens het lesaanbod kunnen de leerlingen deze sociale tekens juist toepassen (Crick & Dodge, 1994). Er is echter geen verbetering geconstateerd in de ervaring van sociale interacties. Verder is het niet onderzocht in hoeverre deze toepassing van de sociale tekens ook in andere situaties toegepast kan worden. Daarbij is het duidelijk geworden welke leerkrachtsvaardigheden nodig zijn voor deze specifieke ondersteuningsbehoeften.

5.4.2 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de verbetering in het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens is de aanbeveling om door te gaan met de dagelijkse routine, waarbij het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens wordt gevisualiseerd. Daarnaast wordt aanbevolen om de elementen van de lessenserie te herhalen, zowel binnen de les als in andere situaties. Op deze manier kan er gekomen worden tot meer beheersing en zo kan de 'database' (Crick & Dodge, 1994) door lesaanbod groter worden. LVB-leerlingen hebben namelijk meer tijd nodig om tot sociaal emotionele ontwikkeling te komen (De Beer, 2011).

Hierbij is het van belang om naast het blijven oefenen van de sociale interacties te onderzoeken in hoeverre de leerlingen de transfer kunnen maken naar sociale situaties buiten de geïsoleerde setting. Pas dan kan geconcludeerd worden in hoeverre leerlingen gecodeerde sociale tekens juist kunnen toepassen en welke ondersteuning nodig is om te komen tot verdere ontwikkeling.

Daarnaast is een aanbeveling eigen verantwoording voor professionalisering te nemen, zodat er effectief gebruik gemaakt kan worden van kennis die in het belang is van de praktijk (Claasen et al., 2009). Vervolgens is hierbij aanbevolen om ervaringen en kennis ten aanzien van de doelgroep LVB met zowel collega's als experts te delen. De opleiding tot Master SEN heeft me naast opdoen van theoretische kennis door het verwerken van de modules in de praktijk, zoals GVLB1 (neuropsychologie), laten ervaren hoe ik dit kan toepassen bij leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften. De denkwijze vanuit een reflectief onderzoekende houding is daarbij onderdeel geworden van mijn dagelijks handelen.

De resultaten uit dit onderzoek zijn toepasbaar in specifieke onderwijs settingen voor het aanleren het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens bij leerlingen met LVB-problematiek en als voorkennis bij verder onderzoek naar de ontwikkeling van sociale informatieverwerking. Er dient echter bij de aanpak altijd rekening gehouden te worden met individuele ontwikkelingsniveaus (Crick & Dodge, 1986) en alle andere invloeden op de ontwikkeling van een leerling zoals kindkenmerken en omgevingsfactoren.

Nawoord

De ondersteuning uit omgeving tijdens dit PGO heeft mij geholpen om het PGO in deze vorm tot stand te brengen. Enkelen hiervan wil ik specifiek benoemen en bedanken.

Allereerst mijn critical friends Anja de Rooij en Evy Lamerichs, die ruime bijdrage hebben geleverd aan de leesbaarheid en vormgeving van dit verslag. Verder mijn studiebegeleider Marianne den Otter van Fontys OSO, die me gemotiveerd heeft om dit studiejaar nog te gaan voor afronding van het PGO. Ze heeft me vooral geholpen om consistentie binnen het verslag te krijgen.

Ook mijn dochter Laura de Brouwer voor haar hulp bij de analyse van de gegevens in SPSS en het feit dat ik bij haar ook voor de studie altijd een luisterend oor vindt. En tenslotte mijn collega's op school, in het bijzonder mijn praktijkbegeleider Jacqueline Smolders, die de resultaten op waarde schatten en meenemen in hun onderwijspraktijk.

Literatuurlijst

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Andriesen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland. *Raad van Vereniging Hogescholen, december*, 1-10.
- Beer, Y., de (2011). *De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking*. Deventer: Kluwer.
- Bexkens, A., Graas, D., & Huizinga, M. (2014). Als dat maar goed gaat: kinderen met een licht verstandelijke beperking in het Passend Onderwijs. *De Psycholoog, maart*, 24-29.
- Bos, T. (2010) Re- en proactieve agressie bij jongeren met een lichtverstandelijke beperking: de invloed van sociale informatieverwerking en eigenwaarde. *Masterthesis Kinder- en Jeugdpsychologie, Universiteit Utrecht*, 1-51.
- Claasen, W., Bruine E. de., Schuman H., Siemons H., & Velthoven B., van (2009) *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Claes, L., Declerck, K., Neve, L., de, Jonckheere, B., Marrecau, J., Morisse, F., Ronsse, E., Vangsbeke, E. (2012). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Framer.
- Collot d'Escury, A., Ebbekink, K., & Schijven, E. (2009). Kwaliteit van de behandeling met psychofarmaca van mensen met een verstandelijke beperking. In R. Didden & Moonen (Red.), *Met het oog op behandeling 2: effectieve behandeling van gedragsstoornissen van mensen met een licht verstandelijke beperking* (pp. 101-112). Utrecht/Den Dolder: Landelijk Kenniscentrum LVG / Expertise Centrum De Borg.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in

- reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Delfos, M. F. (2010). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Diepenhorst, M.C., & Hollander, M. (2011). *Zorg voor licht verstandelijk gehandicapten: Aard en omvang van LVG-zorg*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Došen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap*. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen. Assen: Van Gorcum.
- Došen, A. (2013). *Emotionele ontwikkeling en gedrag bij mensen met een LVB*. Den Helder: Symposium 's Heeren-Loo.
- Došen, A., Gardner, W. I., Griffiths, D. M., King, R. & Lapote, A. (2008). *Richtlijnen en principes voor de praktijk. Beoordeling, diagnose, behandeling en bijbehorende ondersteuning voor mensen met verstandelijke beperkingen en probleemgedrag*. Nederlandse bewerking: Ad van Gennep. Utrecht: Vilans/LKNG.
- Frijda, N. (2009). Emotions, individual differences and time course. Reflections. *Cognitions & emotion*, special issue: *Individual Differences in Emotion*, 23, 1444-61.
- Gennep, A., van (2000). *Emancipatie van de zwaksten in de samenleving: over paradigma's van verstandelijke handicap*. Amsterdam: Boom. Gennep.
- Golly, A., & Sprague J. (2015). *PBS, Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica. Zevende herziene druk.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Calderon, R., & Gustafson, R. (1987b; 2005). *Programma voor Alternatieve Denkstrategieën: het PAD-leerplan*. 1e en 4e druk. Utrecht: FODOK & Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). Kerndoelen primair onderwijs. *Onderwijscultuur Wetenschap*, 1-84. Geraadpleegd op 4 juni 2016, van <http://tule.slo.nl/Inleiding/kerndoelenboekje.pdf>.
- Heijen, H., & Slaats, I. (2009). *Professioneel Hulpverleners: De gespreksmethodiek*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

- Info.nu (z.d.). *Antisociaal en agressief gedrag, een psychiatrische stoornis*. Geraadpleegd 29 april 2015, van <http://mens-en-samenleving.info.nu.nl/sociaal/93794-antisociaal-en-agressief-gedrag-een-psychiatrische-stoornis.html>.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kennis platform voor onderwijs (z.d.). *Begrip sociaal emotionele ontwikkeling* verkregen op 5 juni 2016, van <http://wij-leren.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling.php>.
- Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3(2), 29-33.
- Kleinert, H.L., Brouwder, M.D., & Towles-Reeves, E.A. (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of educational research*, 79, 301-326.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie, Het jonge kind, deel 1*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lange, R., de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., & Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: a social-cognitive perspective. *Exceptional Children*, 66, 530-545.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Columbia University Press.
- Ludeke, W. (2013). *Referentiekader Passend onderwijs*. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad.
- MEE (z.d.). *Coöperatieve vereniging van MEE-organisatie*. Geraadpleegd op 4 juni 2016, van <http://www.mee.nl/startpagina-vervolg>.
- MEE (z.d.). *Hoe we werken*. Geraadpleegd op 11 mei 2016, van <http://www.mee.nl/werkwijze>.
- MEE (z.d.). *Ondersteuning bij leven met een beperking: SoVa training voor kinderen met Autisme*. Uden: MEE.

- Meersbergen, E. van., & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51(4), 175-185.
- Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W., & Matthys, W. (2005). The distinction between reactive and proactive aggression: utility for theory, diagnosis and treatment? *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 197-220.
- Meijer, C. J. W., (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Moonen, X. M. H. (2006). *Verblijf, beeld en ervaringen van jongeren opgenomen in een orthopedagogisch centrum voor jeugdigen met een lichte verstandelijke beperking*. Maastricht: Institute for the Study of Education and Human Development.
- Musman, R. (2005). *Handreikingen voor de invoering van Leefstijl*. Amstelveen: Lion Quest Nederland.
- Nederlands Jeugd Instituut (z.d.). *Definitie gedragsproblemen*. Geraadpleegd op 4 juni 2016, van <http://www.nji.nl/Gedragsproblemen-Probleemschets-Definitie>.
- Nederlands Jeugd instituut (z.d.). *Licht verstandelijk beperkt*. Geraadpleegd op 29 april 2016, van <http://www.nji.nl/Licht-verstandelijk-beperkte-jeugd-Probleemschets-Definitie>.
- Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). *Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)*. Geraadpleegd op 11 mei 2016, van [http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Programma-Alternatieve-Denkstrategieën-\(PAD\)](http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Programma-Alternatieve-Denkstrategieën-(PAD)).
- Nieuwenhuijzen, M. van., Orobio de Castro, B. & Matthys, W. (2006). *LVG jeugdigen: Specifieke problematiek en behandeling*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG.
- Nieuwenhuijzen, M. van, Orobio de Castro, B., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys, W. (2004). The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behavior problems. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 215-229.

- Nieuwenhuijzen, M. van, Orobio de Castro, B., Valk, I. van der, Wijnroks, L., Vermeer, A. & Matthys, W. (2006). Do social information-processing models explain aggressive behaviour by children with mild intellectual disabilities in residential care? *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 801-812.
- Nordgren, L. F., Van der Pligt, J., & Van Harreveld, F. (2007). Evaluating Eve: Visceral States Influence the Evaluation of Impulsive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 75-84.
- Overveld, C., van (2015). *Groepsplan Gedrag, planmatig werken aan passend onderwijs*. Henrik-Ido-Ambacht: Pica.
- Ponsion, A. (2010). *Een kind met mogelijkheden, een andere kijk op LVG kinderen*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.
- Pinto, D. (2007). *Interculturele communicatie, een stap verder*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen (3^e druk)*. Baarn: Nelissen.
- Riksen-Walraven. J. M. A. (2002). *Wie het kleine niet eert ... Over de grote invloed van vroege sociale ervaringen*. Nijmegen: Inaugurale rede Katholieke Universiteit.
- SBO Noorderlicht (2015). *Schoolgids*. Geraadpleegd op 5 mei 2015, van <http://www.sbonoorderlicht.nl/7/Schoolgids.aspx>.
- Schuman, H. (2009). *The translation to adulthood- A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- SLO (z.d.). *Werkvormen voor het activeren van voorkennis*. Geraadpleegd op 17 mei 2016, van http://www.slo.nl/voortgezet/vmbo/themas/theoretische_leerweg/Actief-leren/Docentenmateriaal/Werkvormen_voor_het_activeren_van_voorkennis.doc/.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L.M. (2007). *Zin in Leren*. Apeldoorn-Antwerpen: Garant.

- Stevens, L., & Bors, G. (2013). *Pedagogisch tact*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Stevens L., & Dumassy, E. (2004). *Anders denken en doen, leerkrachten en hun allochtone leerlingen*. Apeldoorn-Antwerpen: Garant.
- Tule Inhouden & Activiteiten (z.d.). *Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Geraadpleegd op 30 april 2015, van <http://tule.slo.nl/OriëntatieOpJezelfEnWereld/F-L34.html>.
- Veneberg, G. (2010). LVG in de GGZ Specialistische geestelijke gezondheidszorg aan mensen met een licht verstandelijke beperking. *Masterthesis Arbeid, Zorg en Welzijn: beleid en interventies, Universiteit Utrecht*, 1-69.
- Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*, Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Wiel, M. C. W. M., van de, & Hoogveld., J. (2014). *Inleiding Neuropsychologie, deel 1. Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg*. Geraadpleegd op 29 april 2015, van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeen/neu1/Documents/Basis%20 %20Reader%20Inleiding%20Neuropsychologie%20-%20deel%201.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeen/neu1/Documents/Basis%20%20Reader%20Inleiding%20Neuropsychologie%20-%20deel%201.pdf).
- Wij leren (z.d.). *Ontwikkelingspsychologie*. Geraadpleegd op 4 mei 2015, van <http://wij-leren.nl/ontwikkelingspsychologie-1.php>.
- Wij leren (z.d.). *Begrip psychosociale ontwikkeling*. Geraadpleegd op 13 juni 2015, van <http://wij-leren.nl/psychosociale-ontwikkeling.php>.

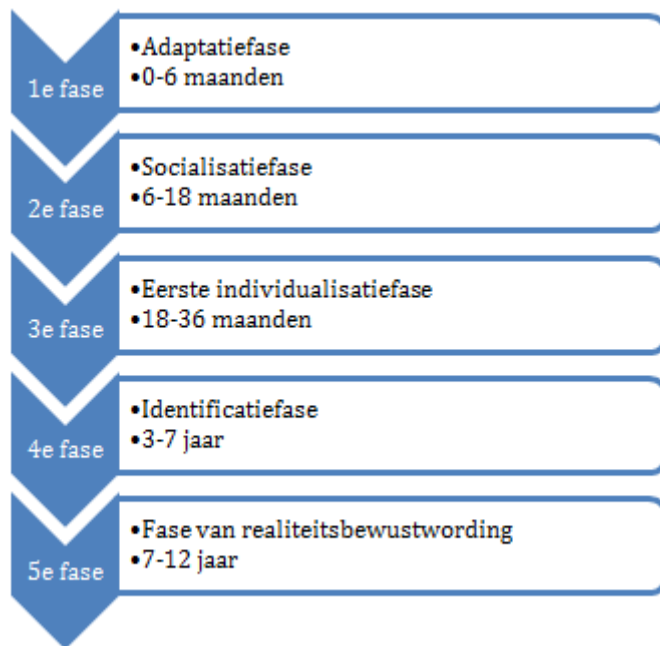
Bijlagen PGO

Bijlage 1.	Fasen van Došen	blz. 48
Bijlage 2.	Onderzoeksaanpak van Ponte	blz. 49
Bijlage 3.	Uitwerking routine om gevoelens te kunnen herkennen en benoemen met behulp van pictogrammen.	blz. 50
Bijlage 4.	Uitwerking interviews	blz. 51
Bijlage 5.	Vragen Enquête	blz. 53
Bijlage 6.	Beschrijving van de data deelvraag 2 SPSS	blz. 57
Bijlage 7.	Data schema logboek	blz. 58
Bijlage 8.	Volledige lessen	blz. 61
Bijlage 9 .	Logboek	blz.107

Bijlagen presentatie en	blz.138
--------------------------------	---------

Bijlage 1

Fasen van Došen

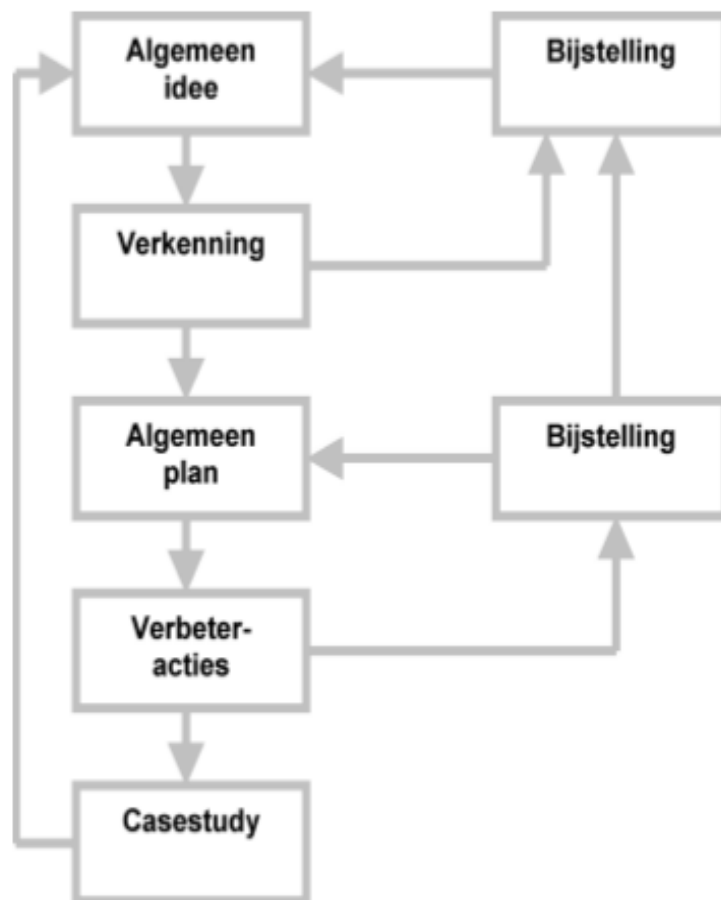


Fases van emotionele ontwikkeling en persoonlijkheidsstructuren (persoonlijkheidsniveaus)

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. psychofysiologische homeostase | |
| 2. (6-18m.) eerste socialisatie | – hechting |
| 3. (18-36 m.) eerste individuatie | – zelf-ander differentiatie |
| 4. (3-7j.) identificatiefase | – ego-structurering
(morele ontwikkeling) |
| 5. (7-12j.) realiteitsbewustwording | - ego-differentiatie
(moreel ego, religieus ego) |
| 6. (12-17j.) tweede socialisatie | - kritisch ego, ideaal ego |
| 7. (17-25j.) tweede individuatie | – principieel ego, politiek ego |

Bijlage 2

Onderzoeksaanpak van Ponte



Bijlage 3

Uitwerking routine om gevoelens te kunnen herkennen en benoemen met behulp van pictogrammen.

Er is een prikbord in de klas opgehangen. Hierop hangen kaartjes met pictogrammen die gevoelens aanduiden. Deze pictogrammen zijn ontleend van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD, Nederlands Jeugd instituut, z.d.). PAD is een sociaal emotioneel lesprogramma voor leerlingen van 4 tot 12 jaar.

De volgende emoties zullen op deze manier worden gevisualiseerd: blij, bang, boos, woedend, verdrietig, kalm, geprikkeld, zenuwachtig, trots, spijt, teleurgesteld en tenslotte een pictogram 'privé'.

Dit laatste pictogram biedt de leerling de mogelijkheid aan te geven dat hij even niet wil praten over waarom hij een bepaald gevoel ervaart. Iedere leerling heeft een wasknijper geverfd met zijn of haar naam erop geplakt en de wasknijper gevernist. Door hen actief te betrekken bij het leerproces hoop ik dat dit motivatie verhogend (Stevens, 1997) werkt en bijdraagt aan de sociale emotionele ontwikkeling van de leerlingen . Door de wasknijper bij een emotie-pictogram te hangen kan een leerling laten zien hoe hij zich voelt.

De tweede aanpassing is een op maat gemaakte lessenserie over 'het kunnen benoemen en herkennen van gevoelens'.

Bijlage 4

Uitvoering interviews

De wijze waarop de interviews zijn afgenomen om te komen tot betrouwbare resultaten en de manier de vragen tot stand zijn gekomen is uitgewerkt in bijlage 4.

Uitvoering interviews

De vragen van het zijn kort en eenduidig. Vooraf aan de vragen zal aan de hand van een voorbeeld uitgelegd worden hoe het interview wordt afgenomen. De interviews worden tijdens de schooluren in een rustige ruimte afgenomen door de leerkracht. De leerlingen krijgen alle tijd om de vragen te beantwoorden en de leerkracht toont zich betrokken door een goede luisterhouding en positieve benadering (Stevens, 1997). Op deze manier worden de leerlingen op hun gemak gesteld. Deze voorwaarden zijn nodig om te komen tot betrouwbare resultaten (De Lange, Schuman & Montesano Montessori 2012).

Vraag 1: Hoe voelt het kind op het plaatje zich?

Door de leerlingen te bevragen naar het bijpassende gevoel bij het plaatje wordt onderzocht of ze gevoel kunnen aflezen van een beeltenis. Daarmee kan bevestigd worden of de pictogrammen betekenisvol zijn voor de leerlingen en daardoor geschikt zijn om in de groep te gebruiken als visualisatie op het prikbord (Stevens, 1997).

Het geeft ook een beeld van de symbolische interactie (De Lange et al., 2012), de taal die de leerlingen aan tekens geven. Didactisch heeft het tevens als doel de pictogrammen aan te bieden, zowel visueel als auditief. Dit kan gezien worden als een start van het leerproces over kunnen herkennen en benoemen van gevoelens

Vraag 2: Kun je een voorbeeld geven als je je voelt?

Door deze vraag wordt onderzocht of de leerling de transfer kan maken van de picto naar een gebeurtenis die eenzelfde gevoel gaf. Door het geven van een voorbeeld kan de leerling op zoek gaan naar verbindingen en voorkennis omtrent de emotie (Van de Wiel & Hoogveld, 2014). Het kunnen geven van voorkennis vergroot tevens de motivatie (SLO, z.d.) en wordt ook gezien als een eenvoudige manier om op de leerstof vooruit te kijken (Marzano, 2011).

Vraag 3: Kun je een voorbeeld geven waaraan ik kan zien of merken dat je bent?

Het doel van deze vraag is of leerlingen tekens kennen/herkennen die bij de emotie horen, zoals bijvoorbeeld tranen bij verdriet. De data zijn tevens extra informatie voor mij als leerkracht over het gedrag van de leerling tijdens het ervaren van een emotie, er ontstaat meer kennis over de leerling waarvoor de leerling mogelijk een andere benadering of ondersteuning behoeft (Vaessen, 2012).

Vraag 4: Wat voel je precies als je je voelt?

Het doel van deze vraag is om te onderzoeken of de leerling kan beschrijven wat een bepaalde emotie teweegbrengt, hoe merk je dat je 'boos' bent, kun je beschrijven wat er dan met je gebeurt. Als je signalen herkent dan kan er gewerkt worden aan het in goede banen leiden van de energie die vrijkomt bij de emotie (Van Kooten. z.d). Ook hier kan de leerling behoefte hebben aan andere benadering en/of extra ondersteuningsbehoefte van de leerkracht (Vaessen, 2012).

Bijlage 5

Vragen enquête

Q14. Wat is je nummer?

1

Q21. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
Hoe voel ik me in de klas?	☐	☐	☐	☐	☒

Q7. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
Hoe gaan kinderen in de klas met elkaar om?	☐	☐	☐	☒	☐

Q20. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
Hoe doen andere kinderen in de klas tegen mij?	☐	☐	☐	☐	☒

Q22. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
	☐	☐	☐	☐	☐

Hoe gedraag ik me in de klas tegen anderen?	☐	☐	☐	☐	☒
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------

Q24. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
					

Hoe voel ik me op het schoolplein?	☐	☐	☐	☐	☒
---------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------

Q25. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
					

Hoe gaan kinderen op het schoolplein met elkaar om?	☐	☐	☐	☐	☒
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------

Q26. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
					

Hoe doen kinderen op het schoolplein tegen mij?	☐	☐	☐	☐	☒
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------

Q27. Beantwoord de volgende vraag:

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
					

Hoe gedraag ik me tegen andere kinderen op het schoolplein?	☐	☐	☐	☐	☒
Q28. Beantwoord de volgende vraag:					
	Heel slecht 	Slecht 	Neutraal 	Goed 	Heel goed 
Hoe goed kan ik vertellen wat ik voel in de klas?	☐	☐	☐	☐	☒
Q29. Beantwoord de volgende vraag:					
	Heel slecht 	Slecht 	Neutraal 	Goed 	Heel goed 
Hoe goed kan ik vertellen wat ik voel op het schoolplein?	☐	☐	☐	☐	☒
Q30. Beantwoord de volgende vraag:					
	Heel slecht 	Slecht 	Neutraal 	Goed 	Heel goed 
Hoe goed kan ik vertellen aan de juffrouw wat ik voel?	☐	☐	☐	☐	☒
Q31. Beantwoord de volgende vraag:					
	Heel slecht 	Slecht 	Neutraal 	Goed 	Heel goed 

Hoe goed kan ik vertellen
aan andere
kinderen wat ik
voel?



Bijlage 6

Beschrijving van de data deelvraag 2 SPSS

Beschrijving data enquête						
	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Variantie
Nulmeting: Gevoelens in de klas	16	2,50	4,50	3,7500	,64550	,417
Eindmeting: Gevoelens in de klas	14	3,00	4,75	3,7679	,51389	,264
Nulmeting: Gevoelens op schoolplein	16	2,50	4,50	3,8594	,61216	,375
Eindmeting: Gevoelens op schoolplein	12	3,00	5,00	3,9375	,54486	,297
Nulmeting: Gevoelens vertellen	14	1,75	5,00	3,6964	,94655	,896
Eindmeting: Gevoelens vertellen	14	2,00	5,00	3,6607	,90196	,814

Bijlage 7

Data schema logboek

Uitwerking lesaanbod		
Les <i>1. Doel</i> <i>2. Activiteit</i>	Kritische reflectie ten aanzien van het aanbod + Wat gaat goed - Wat kan beter	acties ten aanzien van rol als leerkracht.
1. Kennismaking <i>1. Uitleg lessen. elkaar beter leren kennen.</i> <i>2. In kleine groepjes vragen beantwoorden over andere leerlingen.</i>	+ Leerlingen zijn betrokken. - Activiteit te lang. Verschillende activiteiten binnen een les. 'pesterige' dingen Tijdens klassikale activiteit waren begeleiders met leerlingen aan het praten.	➤ Lestijd en activiteiten bewaken. ➤ Lesindeling bespreken met leerlingen. ➤ Groepjes beter verdelen, combinaties van leerlingen. ➤ Resultaten voor het bespreken nakijken ➤ Begeleiders aanspreken op hun gedrag.
2. Leren luisteren <i>1. Gericht vragen stellen, oogcontact maken, nabijheid accepteren.</i> <i>2. Met foto's gezin oefenen Spel Twister</i>	+ Schema met tijdsindeling. Foto's blijken goed materiaal Twister werkt bij nabijheid van de ander. - Buiten de klas zoeken leerlingen grenzen op.	➤ Stimuleren om materiaal mee te brengen van thuis.
3. Hoe zien jij en ik er uit? <i>1. Jezelf beschrijven/ gericht kijken Introductie wasknijpers</i> <i>2. Uiterlijk bespreken opdrachten overeenkomsten/ verschillen</i>	+ Bij spel veranderen aan uiterlijk veel betrokkenheid. In klas kwalitatief goede interactie. Leerlingen gemotiveerd voor gebruik wasknijpers. - Enkele leerlingen erg clownesk.	➤ Tijdsbewaking bij pre-teaching. ➤ Ook oefenen gedurende de week. ➤ Bespreken clownesk gedrag
4. Gericht kijken <i>1. Doelgericht waarnemen, inschatten van situaties herkennen van intenties</i> <i>2. Sociale situaties omschrijven Theedoeken spel</i>	+ Groep in tweeën gesplitst. Leerlingen leren van elkaar. Leerlingen ervaren het als spel.	➤ Moet 'afstand' nemen van groepje andere begeleiders. ➤ Dilemma, wil eigenlijk groepsproces maar weet dat leerlingen individueel nu meer aandacht krijgen. ➤ Gezamenlijk blijven opstarten en afsluiten.

5. Emotieherkenning <i>1. Inschatting intenties/gevoelens</i> <i>2. Sociale situaties Doen alsof spel</i>	+ Foto's van leerlingen zorgen voor betrokkenheid. Leerlingen kunnen afbeeldingen en situaties combineren.	➤ Rust in mijn groepje. ➤ Tijdsbewaking bij foto's maken.
6. Emotieherkenning 'blij' <i>1. Werken aan gevoel 'blij'</i> <i>2. Bespreken huiswerk Rollenspel Ren je Rot</i>	+ Huiswerk goed gemaakt. Ren je Rot zeer enthousiast. 	➤ Voor huiswerk betrokkenheid en stimulering nodig. ➤ Leerlingen willen wisselen van groepje, begeleider niet, is dilemma.
7. Emotieherkenning 'bang' <i>1. Werken aan gevoel 'bang'</i> <i>2. Emotiethermometer Ren je Rot</i>	- Thermometer werkt niet. Dubbelop met introductie wasknijpers Andere begeleiders ervaren dit niet.	➤ Wasknijpers lijken losstaand van de lessen. ➤ Dilemma groep opsplitsen blijft.
8. Emotieherkenning 'boos' <i>1. Werken aan gevoel 'boos'</i> <i>2. Gesprek gelaagdheid in emoties Rollenspel sociale situaties</i>	+ Leerlingen zijn ook door de week betrokken bij proces. Leerlingen geven goed aan hoe je met boosheid moet omgaan.	➤ Les daarna is ook erg van belang.
9. Emotieherkenning 'verdrietig' <i>1. Werken aan gevoel verdrietig</i> <i>2. Gesprek Tekening Verdrietige liedjes</i>	- 'Volgggedrag' bij wasknijpers Moeite bij gradatie verdriet Leerlingen moeten na de les nog verwerken	➤ Stimulering eigenheid van de leerlingen. ➤ Thermometer had eerder weg moeten. ➤ Aanpak van ontlading na de les.
10. Combinatie <i>1. Combineren van gevoelens</i> <i>2. Hoe voel jij je –spel Doe alsof-spel</i>	+ Benoemen van voorbeelden helpt. Zelf laten kiezen helpt. Leerlingen lijken zich meer te openen.	➤ Zelf actief meedoen verhoogt betrokkenheid.

11. Innerlijk en uiterlijk <i>1. Stimuleren zelfbeeld</i> <i>2. Betekenis beschrijven</i> <i>geblinddoekt beschrijven</i>	+ Verschil geleerd tussen innerlijk en uiterlijk Ervaren van iemand beschrijven Beschrijven concrete uiterlijke kenmerken lukt	➤ Actief meedoen is meerwaarde. ➤ Hulp bieden bij schrijven en lezen.
	- Opschrijven werkt bij een aantal frustrerend Transfer naar de ander is nog te moeilijk	
12. Verplaatsen in de ander / zintuigen <i>1. Intenties bij anderen herkennen, stimuleren voorstellingsvermogen</i> <i>2. Wat wil ik-spel</i> <i>Doe alsof-spel</i> <i>Zintuigen ontdekken</i>	+ Bewuster geworden zintuigen. Begrip ontstaan bij kijken vanuit verschillende perspectieven.	➤ Organisatorisch lastige les, door ontbreken uitgestelde aandacht. ➤ Omgaan met verschillend aanbod.
	- Te veel voor een les	
13. Luisteren <i>1. Actief luisteren</i> <i>2. Tweegesprek, met feedback van andere leerlingen</i> <i>Blinddoekspel, wie is het, zonder geluid</i>	+ Theedoekspel werkt	➤ Alert op toepassing wasknijpers .
	- Wasknijpers worden verhangen door andere leerlingen. Uitgestelde aandacht moeilijk.	
14. Opkomen voor jezelf <i>1. Sociale situaties bespreken met oplossingen.</i> <i>2. Wat/wie ben ik spel</i>	+ Sociale situaties worden goed verwoordt. Situaties pasten bij beleavingswereld leerling.	➤ Eigen mening geven ➤ Actieve aandacht voor wasknijpers levert beter gebruik op.
	- Wie ben ik hoort bij les 15	

Bijlage 8

Volledige lessen

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Introductie van de lessenserie (wat gaan we doen en waarom en met wie) Afspraken maken over de groepsregels (wat zijn de groepsregels) Groepsopdracht: hoe goed kennen we elkaar?	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat. Belangrijk om aparte ruimtes te nemen voor invullen formulieren Tijdsbewaking ,uur was lang Inzicht krijgen in hoe goed de kinderen elkaar kennen.	
Lesdoelen: De leerlingen leren elkaar beter kennen. De leerlingen maken samen de groepsregels. Ze leren dit in verschillende werkvormen te doen zoals kringgesprek/ samenwerken in kleine groepjes. De leerlingen weten meer over hun klasgenoten, kunnen dit verwoorden en ook wat ze hier van vinden.	
Beginsituatie / voorbereiding: Wie gaat wat doen? Opstellen groepsregels (samen maken op het digibord) Voorbereiding A2 vellen / groepjes maken, briefjes met de vragen. Pre teaching op dinsdagmiddag: invullen vragenlijstjes voor zichzelf	
lesopbouw	Tijd: 13.15.-14 15

<u>Inleiding:</u> Introduceren en kennismaken met degenen die deze lessen gaan geven: J, L, K, Marian Zie uitdraai map MEE (mappen)	13.15.-13.30
(Marian) Herhalen van al opgedane kennis	13.30 – 13.45
<u>Kern</u> Lessen omgaan met elkaar. Picogrammen (introductie kaartjes met gevoelens) Omgaan met elkaar op het schoolplein Regels / afspraken samen vaststellen?	
Hoe goed kennen we elkaar? Uitleg van de opdracht	13.45-14.05
Kort bespreken van de opdracht, vellen ophangen achter in de klas zodat iedereen ze kan lezen.	14.05 -14.15
<u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit prima!!	

Evaluatie

J ging er vanuit dat de kaartjes met wasknijpers al geïntroduceerd waren, daardoor verliep de les anders,

Bovendien vindt zij het beter om de regie bij de leerkracht te laten, deze kent de kinderen beter en kan daardoor beter aansluiten , de rol van J wordt daardoor ondersteunend.

De regels moeten nog een keer opgesteld worden, scannen en verkleinen.

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Leren luisteren naar elkaar	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: iets vertellen over jezelf en over je familieleden aan de hand van de foto's / tekening van gezin Leren naar elkaar te luisteren Leren gericht vragen te stellen Oogcontact maken Nabijheid accepteren	
Beginsituatie / voorbereiding: Regels scannen/ printen / in map doen Twister Regelen podium ruimte Verdeling groepjes Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag : gezin tekenen	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 1. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen Uitleggen wat het betekent als je goed luistert: - Versje Leefstijl: Als je wilt luisteren, stop met wat je doet, kijk naar de ander en luister goed - Rollenspel door twee begeleiders , eventueel gevolgd door twee kinderen	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30

2.	De foto's die de kinderen als huiswerkopdracht mee hebben genomen worden behandeld. De groep wordt De groep wordt in 4 subgroepjes verdeeld, 2 groepjes gaan met twee begeleiders mee naar een andere ruimte. De kinderen vertellen om de beurt, aan de hand van de foto's die zij hebben meegebracht, hoe hun gezin eruit ziet. De andere kinderen mogen om de beurt een vraag stellen. Op deze manier wordt geoefend met iets over jezelf vertellen/ luisteren naar elkaar en gericht vragen stellen.	13.30 – 13.50
3.	De subgroepjes bedenken samen vragen die ze aan het andere groepje willen stellen. Vervolgens krijgt ieder een beurt om een vraag te stellen aan een ander. Het maken van oogcontact en het luisteren naar elkaar staat hierbij centraal.	
4.	Gezamenlijk kort nabespreken.	
5.	De groep wordt verdeeld in 4 subgroepjes . Het spel 'Twister' wordt gespeeld. Dit spel is gekozen om nabijheid te stimuleren	13.50-14.05
<u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit		14.05 -14.15

Evaluatie

.Er is teveel onrust in vier subgroepjes, daarom gaat de verdeling voortaan over twee groepjes waarbij J en Manin een groepje onder hun hoede zullen nemen en Marian met de stagiaire orthopedagogie, de verdeling zal gemaakt worden door Marian met de opdracht niet alle 'moeilijke' leerlingen bij haar te houden, maar rekening te houden met de mogelijke interactie.

Afgesproken wordt om

Het opstarten en afsluiten zal zeker gezamenlijk blijven gebeuren.

Herhalen van de vorige les is nodig, het gebruik van de was knijpers zal iedere keer betrokken worden in de lessen

Verdelen van de groep in twee subgroepjes is rustiger, ik vind het als leerkracht jammer dat ik daardoor niet meekrijg wat er speelt in de andere helft van de groep.

Toch vind J het veel prettiger om met een kleiner groepje aan de slag te gaan.

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Leren jezelf te beschrijven Leren gericht te kijken	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Het interview nabespreken in kleine groepjes De kinderen kunnen zichzelf gedetailleerd beschrijven met hulp van vragen van de begeleiders Door kringactiviteit voeren de leerlingen opdrachten uit en zien overeenkomsten en verschillen hierdoor bij elkaar, bewustwording van eigen uiterlijke kenmerken. Gedetailleerd kunnen kijken of er iets aan het uiterlijk verandert is. Samenvatten van de les	
Beginsituatie / voorbereiding: Accessoires regelen: pet/sjaal/ armband/ riem Ruimte regelen podium /vissenkom Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag : map in orde maken, aanvullen met tekeningen en foto's/ interviews	

--	--

Evaluatie

Preteaching zorgt ervoor de mappen in order zijn en dat de leerlingen door de week bezig zijn met de lesstof. Alle leerlingen hebben de directeur geïnterviewd daardoor hebben alle leerlingen een interview waarmee ze ook in de les verder mee aan de slag kunnen. Het is te merken dat de leerlingen beginnen te wennen aan de structuur van de lessen. Met name de afsluiting met fruit en drinken wordt als erg leuk ervaren. De leerlingen in het groepje bij J en L laten andere gedrag zien in het kleine groepje dan in de klas als de groep bij elkaar is. Er is sprake van een autorisatieprobleem. Marian gaat dit bespreken

Sociale vaardigheidslessen

5-2-2015

'Herkennen en benoemen gevoelens'
i.s.m. MEE

Schooljaar 2014/2015

docenten: J F (MEE)
Marian de Brouwer (Groepsleerkracht)

Met medewerking van orthopedagoog L P,
stagiaire K

Onderwerp van de les:

- Leren gericht waarnemen
- Leren inschatten van situaties
- Leren herkennen van intenties

Persoonlijke leerdoelen:

Zorgen voor een goed klassenklimaat

Nav evaluatie vorige les wordt groep in 2-en gesplitst. Groepsleerkracht bepaalt de groepen tot aan carnavalsvakantie wordt gekeken of dit zorgt voor meer rust binnen de kleine groepen.

Leerlingen kunnen sociale situatie beschrijven van de praatplaten 5 en 6, wat voor gevoelens komen hierbij kijken.

Tijdens theedoeken spel beschrijven de leerlingen geblinddoekt een leerling die tegenover hen staat.

Op muziek in speelzaal nadoen van bewegingen

Verdeling groepjes

lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 11. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen. 12. Praatplaten 5 en 6 behandelen	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13. 25
13. De groep wordt in 2 subgroepjes verdeeld, 1 groepje gaat naar bijschakelruimte. Activiteiten uitvoeren	13.25- 13.45
14. Gezamenlijk in klas I. Uitvoeren nadoen op muziek.	13.45 – 14.00
15. Gezamenlijk kort nabespreken en uitleg over wat we volgende week gaan doen	14.00 -14.10

Afsluiten met een drinken en fruit

--	--

Evaluatie

.Het afstemmen van de terugkomsttijd en de geplande activiteiten vraagt nog om aandacht.

Zeker omdat de interactie en de gesprekken zijn niet van te voeren te voorspellen. Er moet zeker gestreefd worden naar de mogelijkheid om daar onderling van af te kunnen wijken.

<u>Sociale vaardigheidslessen 12 februari 2015</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Emotieherkenning	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Doel: • Inschatten van intenties/gevoelens • Emotie-herkenning • "Doen-alsof"	

Beginsituatie / voorbereiding Regelen ruimte Verdeling groepjes voorkant/ printen / in map doen serie "plaatjes ordenen" foto's emoties	
Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag : collage maken van sociale situatie	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 16. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen 17. Uiteen in twee groepen Bespreek vooraf dat de kinderen niet vertellen wat er op hun foto staat. De kinderen bekijken de foto van een ander kind. De foto's worden één voor één besproken, d.w.z. er wordt gevraagd een inschatting te geven van de situatie. Steeds wordt er gecontroleerd bij het kind van wie de foto is en of de inschatting juist is. Laat het kind van wie de foto is, vertellen wat ze denken dat er gebeurde, of het leuk was etc.. Aandachtspunt bij analyse is de sociaal cognitieve vaardigheid: rolneming : " Kan het kind zich verplaatsen in het perspectief (waarneming/ gevoel/ gedachte) van anderen?" NB: Naast de foto's van de kinderen hebben de trainers ook voor een aantal foto's gezorgd, zodat er zeker voldoende bruikbare exemplaren zijn.	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.25 13.25-13.55
18. De kinderen krijgen steeds een reeks van drie, vier of vijf plaatjes te zien. Gevraagd wordt om deze plaatjes in de goede volgorde te leggen en te vertellen wat er gebeurt. Naast het inschatten van een situatie, staan ook de intenties/ gedachten/ gevoelens van de afgebeelde personen centraal Gezamenlijk:	
19. Doe – alsof" spel; foto's op het digibord en bespreken welke emotie erbij hoort	

<u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit	13.55 -14.10
Evaluatie Er zijn foto's gemaakt van de leerlingen die de emoties uitbeelden. Deze worden als effectief /leuk / ervaren. Wederom is het huiswerk in de klas gemaakt , daardoor heeft Marian kunnen sturen, als resultaten niet voldoende waren dan alsnog opnieuw, dit zorgt voor extra voorbereiding. De leerlingen uit groepje van J en L vinden het leuk en spannend om met hen mee te gaan, Deniz zal teruggeplaatst worden in groep Marian, deze zorgt voor een dusdanige sfeer in het andere groepje dat zij niet tot werken komen. Dit betekent wel dat de groepje van Marian gedragsmatig veel zwaarder wordt,	

<u>Sociale vaardigheidslessen 26.01.2015</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Emotie Blij	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Emotieherkenning: Blij Ga bij de groep dieper in op het kunnen benoemen en herkennen van de verschillende emoties, leer de kinderen verschillende benamingen van emoties. Laat de kinderen andere benamingen van de emoties onder de vier basisemoties schrijven. We beginnen met blij	
<u>Beginsituatie / voorbereiding</u> : Klaarleggen: spiegels Pictogram blij (groot digibord) Foto's van de kinderen op digibord Gymzaal (links)	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 20. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen 21. Plenair worden de foto's besproken die gemaakt zijn van de leerlingen door middel van het digibord Daarna mag het kind van wie de foto is, antwoord geven op de vragen; • Welk gevoel laat jij zien op de foto? (wanneer andere kinderen iets anders denken, ingaan op hoe dit komt). • Hoe kan iemand anders zien dat jij je zo voelt? • Wanneer voel je je zo? Daarna komen ook verschillende bewoordingen van de emoties aan bod.	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30 13.30 – 13.50

22. Uiteen in twee groepen Ter introductie van de emotie 'blij' houden we een gesprek waarin de volgende vragen aan de orde komen: • Wat is blij? • Hoe kijk/ doe je als je blij bent? (gebruik maken van een spiegel) • Wanneer ben je blij? • Wat doe je als iemand blij is? • Hoe wil je dat anderen tegen jou doen als jij blij bent? . We gaan twee kort rollenspellen spelen. Het onderwerp van het rollenspel is; 'blij'; <i>“ Je bent jarig en krijgt van je ouders een cadeau dat je altijd al heel graag wilde hebben. (kinderen mogen zelf bedenken wat dat is). Nu ga je tegen je ouders zeggen hoe blij je ermee bent!”</i> <i>“ Je mag met je moeder een cake bakken en deze versieren met smarties, dat wilde je al zo lang en zo graag want je oma komt morgen op visite en mag je trakteren”. Nu ga je tegen mama zeggen hoe blij je ermee bent!”</i> We hebben twee/ drie vrijwilligers nodig die het rollenspel spelen (een kind dat moet spelen dat hij blij is , afhankelijk van het aantal kinderen dat mee wil doen.) Voordat er wordt gespeeld gaan we eerst met de hele groep bedenken wat de spelers (de poppen) kunnen zeggen/ wat ze kunnen doen. Het rollenspel wordt uiteraard nabesproken en de volgende vragen komen aan de orde: • Hoe kon je zien/horen dat blij was? • Hoe reageerde(n) de ouder(s)? • Zou jij het anders hebben gedaan als kind? En als ouder? • Hoe vonden de spelers het om het rollenspel te spelen; was het moeilijk om je in te leven in een andere rol/ was het spannend? NB: Wanneer geen van de kinderen zich vrijwillig meldt, zouden twee trainsters het spel in eerste instantie kunnen voordoen.	
23. Spel: “wanneer ben jij blij?””. Verdeel ruimte in twee vlakken blij en niet blij. De trainer leest onderstaande situaties voor en de kinderen maken een keuze om te gaan staan in één van de vakken. <u>Situaties:</u> • Je vis is dood • Je krijgt een cadeau, maar je hebt het al • Je krijgt vakantie • Je bent ziek • Je wordt uitgenodigd voor een fuif • Je mag naar de kermis • Het wordt winter • Je leraar is ziek • Je bent jarig • Je hebt het hoogste cijfer van de klas gehaald • Het is kerstmis	13.50-14.10

24. Gezamenlijk kort nabespreken. /huiswerk uitleggen 1. Zoek in tijdschriften en kranten naar plaatjes waarop mensen staan afgebeeld die 'blij' zijn. Knip drie plaatjes uit en plak deze op de vellen papier die je hebt gekregen. 2. Schrijf op het huiswerkblad hoe jij kunt zien dat de mensen op de plaatjes blij zijn. <u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit <u>Evaluatie</u> Kinderen zijn enthousiast en betrokken Het maken van huiswerk komt verrassend over. De leerlingen vinden het leuk om huiswerk te krijgen. Deniz was niet blij omdat hij niet mee mocht met J en L, met J besproken dat ik denk dat het voor de leerlingen leuk is om een keer te ruilen , J wil dit nog even afwachten	14.10 -14.15
--	--------------

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE les 5-3-2015	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Emotieherkenning bang	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat. Leerlingen die het te moeilijk vinden gaan apart werken aan werkbladen/ schrijven van een verhaal over emoties	
Lesdoelen: Werken aan emotieherkenning bang	
Beginsituatie / voorbereiding: Emotie thermometer scannen en kopiëren Deze "Emotie-thermometer" komt gedurende de sessies 'emotieherkenning' steeds terug. Om de verschillende emoties nog duidelijker te visualiseren kun je bij de oplopende emoties een ballon gebruiken als voorbeeld. Voorkanten maken Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag: pictogrammen, vertellen wasknijpers	
lesopbouw	Tijd: 13.15.-14 15

Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 1. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen Emotiethermometer uitleggen, beetje bang, beetje boos 2. Huiswerk wordt besproken ook aan de hand van de emotiethermometer Vandaag wordt er tijdens het bespreken van het huiswerk gevraagd om op de thermometer aan te geven hoe blij de mensen zijn op het plaatje dat jij hebt uitgeknipt	13.15.-13.30
De groep gaat uiteen in twee groepen 3. Ter introductie van de emotie: 'bang', houden we in de subgroepjes een gesprek. Verder komen de volgende vragen aan de orde: Wat is bang? Hoe kijk/ doe je als je bang bent? <u>Bang:</u> <i>grote ogen</i> <i>dichtgeknepen mond of juist helemaal open</i> <i>in elkaar gekropen</i> <i>trillen</i> <i>zweten</i> <i>hard wegrennen</i> Wanneer ben je bang? Wat doe je als iemand bang is? Hoe wil je dat anderen tegen jou doen als jij bang bent?	13.30 – 13.45
4. De trainer leest 1/ 6/ 11 van de onderstaande situatieschetsen voor en de kinderen geven aan of ze bang zouden zijn of niet. De antwoorden van de kinderen worden tevens gebruikt als middel om te praten over de emotie 'bang'. Benadrukt wordt dat niet iedereen bij een zelfde situatie bang hoeft te zijn en dat ook andere emoties een rol kunnen spelen (zoals boos, verdrietig). Gebruik ter visualisatie ook de emotie- thermometer. 1/6/11 en deze worden uitgespeeld 5. Met de volgende situaties spelen we Ren je Rot in de <u>gymzaal</u> <i>Je zit de eerste morgen in een nieuwe klas, omdat je verhuisd bent. Je kent niemand.</i> <i>Je komt te laat op school.</i> <i>Je hebt een heel laag cijfer voor je proefwerk gehaald.</i> <i>Een groepje jongens die ouder zijn dan jij, staat met brommers midden op het fietspad. Je kan er niet door.</i> <i>Je hebt per ongeluk een bal door de ruit van een boze buurman gegooid.</i> <i>Je moet voor de klas komen om een som op het bord uit te rekenen, waarvan je weet dat je dat niet kunt.</i>	13.45-14.05

<i>Je moet een spreekbeurt houden. Een grommende hond komt op je af. Je wordt door een vriend(in) uitgenodigd om samen met een ander kind dat jij niet kent mee naar de Efteling te gaan. Je hebt als enige een onvoldoende gekregen voor aardrijkskunde Je bent 's avonds alleen thuis. Je ouders zouden om 21.00 uur thuis zijn. Het is nu 21.30 uur en ze zijn er nog steeds niet. Je hoort dat je oma in het ziekenhuis ligt</i> 6. Gezamenlijk kort nabespreken. Afsluiting: Afsluiten met een drinken en fruit Evaluatie: De leerlingen zijn aangesproken op gedrag door Marian, met name groepje van J en L, leerlingen geven aan het beter te zullen doen. Deniz mag weer proberen bij J en Marion, dit gaat redelijk ook maar korte tijd gewerkt in twee groepen. Ren je Rot in de gymzaal wordt als erg leuk ervaren. Marian benoemt een aantal voorbeelden uit gesprek die haar verraste, in de andere groep waren geen noemenswaardige voorbeelden	14.05-14.15
---	-------------

<u>Sociale vaardigheidslessen</u>	<u>Schooljaar 2014/2015</u>
'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE 12 maart 2015	docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Emotieherkenning boos	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: □ Doel: Emotieherkenning Boos	

Beginsituatie / voorbereiding: Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag : wasknijpers verven, uitleg pictogrammen Emotie thermometer nodig	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 25. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen. Wat hebben we vorige week gedaan. Emotiethermometer, emotie bang. Hoe zit het met de wasknijpers, emotie gezichten De groep wordt in 2 subgroepjes verdeeld, 26. Bespreken van huiswerk, geef op de thermometer aan hoe bang de mensen op het plaatje zijn. 27. Ter introductie van de emotie: ‘ boos’, houden we een gesprek waarin de volgende vragen aan de orde komen: Wat is boos? Hoe kijk/ doe je als je boos bent? (eventueel gebruik maken van een spiegel) Wanneer ben je boos? Wat doe je als iemand boos is? Hoe wil je dat anderen tegen jou doen als jij boos bent? Na dit gesprekje over ‘boos’, krijgt ieder subgroepje een situatie voorgelegd met als thema: ‘boos’; 28. Voordat het spel wordt gespeeld, spreken de trainers met de kinderen over hoe je het beste met boosheid om kan gaan. <i>Kijk de ander aan</i> <i>Zeg rustig dat je boos bent</i> <i>Vertel waarom</i> <i>Kijk wat de ander doet</i> <i>Luister naar wat de ander zegt</i> 29. Bespreek wat je kunt doen als je voelt dat je boos gaat worden en niet meer de rust hebt om met degene te praten op wie je boos bent. NB: dit zijn voorbeelden, laat deze aanvullen	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30 13.30 – 13.45 13.45-13.55

<i>Naar je kamer gaan (muziek luisteren)</i> <i>Iemand anders erbij halen</i> <i>Naar buiten gaan en gaan rennen/ fietsen</i> <i>Even rustig een boekje lezen</i> <i>Time out kaartje pakken en naar afgesproken plek gaan</i> Als voorbeeld voeren twee trainers eerst een kort rollenspel uit met als thema 'boos'. Vervolgens komt ieder subgroepje aan de beurt. Bij de nabespreking van het rollenspel wordt gekeken of de spelers rekening hebben gehouden met de bovenstaande vijf stappen. <u>Situatieschetsen:</u> • Je staat te wachten bij de ijscoman. Als je aan de beurt bent, dringt iemand anders voor (twee personen). • Een meisje zegt dat je een stomme jas aan hebt. (twee personen) • Je zit naar de televisie te kijken. Dan komt je broer/ zus binnen en zet zonder te vragen een ander nummer op. (drie personen) Over deze situatie wordt gesproken in het subgroepje en er wordt tevens een rollenspel bij verzonnen.	13.55 -14.05
30. Gezamenlijk na bespreken, doe activiteit (verhaal de koningin die altijd boos was) <u>Afsluiting</u> <u>Afsluiten met een drinken en fruit</u> Evaluatie: maken persoonlijke wasknijpers heeft voor meer betrokkenheid gezorgd. Het is in beide groepen duidelijk dat de emoties die besproken worden duidelijk zijn voor de leerlingen. In deze setting kunnen ze aangeven hoe het voelt om te zijn en hoe je dat kunt zien en merken. De leerlingen willen weer naar gymzaal, vooral Hicham is hierin niet te stoppen. Ordehandhaving blijft lastig in ander groepje. J vindt het echter niet fijn om te wisselen , ze heeft het gevoel dat ze de leerlingen nu juist wat beter gaat leren kennen. Deniz wordt vooraf aangesproken en dit gaat redelijk.	14.05-14.15

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE 19 maart 2015	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Emotieherkenning Verdrietig	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Emotieherkenning verdrietig	
Beginsituatie / voorbereiding: Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag : etuis, huiswerk voorbespreken, voortgang wasknijpers Tekenpapier / potloden /stiften. Kleurplaten over verdrietig	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 31. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen Welke emoties hebben we tot nu toe benoemd? Boos. Bang en Blij, rollen spellen / gesprekken / huiswerk Stand wasknijpers bespreken , emotiethermometer De groep wordt in 2 subgroepjes verdeeld, 32. Bespreken van huiswerk, geef op de thermometer aan hoe boos de mensen op het plaatje zijn. 33. Ter introductie van de emotie: ' verdrietig', houden we in de subgroepjes een gesprek waarin de volgende vragen aan de orde	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30 13.30 – 13.45

komen: • Wat is verdrietig? • Hoe kijk/ doe je als je verdrietig bent? (gebruik maken van een spiegel) • kleine ogen • traanogen • huilen • pruillippen • in hoekje kruipen • naar beneden kijken • in elkaar gedoken • Wanneer ben je verdrietig? • Wat doe je als iemand verdrietig is? • Hoe wil je dat anderen tegen jou doen als jij verdrietig bent? 4. De kinderen gaan individueel een tekening maken: * Hoe zie je eruit als je verdrietig bent? * Teken erbij waar je verdrietig van wordt. Stimuleer de kinderen goed in de spiegel naar zichzelf te kijken, wat gebeurt er in je gezicht als je er verdrietig uit ziet. De tekeningen worden besproken. Laat de kinderen om de beurt vertellen over hun eigen tekening. Stimuleer de andere kinderen vragen te stellen. 5. Gezamenlijk kort nabespreken. Doe activiteit verdrietig soort http://www.proud2bme.nl/Proud2Listen/Genieten_van_verdrietige_liedjes http://www.girlscene.nl/p/5329/liedjes_bij_liefdesverdriet https://www.youtube.com/watch?v=01yN9trOq7U afsluiten bij blij liedje : https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs <u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit Evaluatie: Leerlingen beginnen de structuur te doorzien van de emotielessen, toch blijven leerlingen 'zeuren' om Ren je Rot. Er is duidelijk meer behoefte aan beweging, We proberen dit de volgende lessen mee te nemen. Marian had duidelijk te kort tijd , de gesprekken waren heftig en in goede sfeer, tekening is niet meer gemaakt en gesprekken moesten afgebroken worden , sfeer sloeg om toen groepje terug	13.45 -14.05 14.05 -14.15
---	---

kwam, met veel lawaai (ontlading?) Toch wel belangrijk om samen af te sluiten	
---	--

<u>Sociale vaardigheidslessen</u>	<u>Schooljaar 2014/2015</u>
‘Herkennen en benoemen gevoelens’ i.s.m. MEE Donderdag 26 maart	docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Emotieherkenning combinatie	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Emotieherkenning combinatie	
Beginsituatie / voorbereiding: Kopiëren van de basisemoties Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag : wasknijpers uitdelen, introduceren en ophangen • Ieder kind heeft een pictogram van de vier basisemoties. • Bijlage 23 “ Hoe- voel- jij- je” situatieschetsen	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 34. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen. Bespreken van de basisemoties en de pictogrammen laten zien. Terughalen van de lessen die we hierover gehad hebben	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30

[illegible]

35. Bespreken van het huiswerk

36. Hoe voel jij je spel”;

Ieder kind heeft/krijgt vier ‘pictogrammen’ (blij, bang, boos, verdrietig). De begeleider leest vervolgens een voorval (bijlage 23 “Hoe voel jij je spel”; situatieschetsen) voor.

De kinderen moeten bedenken welk gevoel er bij dat voorval hoort. Het pictogram dat voor het kind bij de situatie hoort, leggen ze voor zich op tafel. De kinderen mogen ook meerdere gezichtjes tegelijk naar voren schuiven.

hierna wordt ingegaan op de (verschillende) antwoorden. Waarom voelen de kinderen zich dan zo én vooral hoe kun je in zo'n situatie reageren!

Als kinderen verschillende gezichtjes kiezen na het horen van hetzelfde gebeurtenis, dan wordt die gelegenheid aangegrepen om aan te geven dat een voorval niet steeds bij iedereen dezelfde gevoelens oproept.

Ook kunnen de kinderen worden aangemoedigd om verschillende gevoelens bij een gebeurtenis te bedenken. Bijvoorbeeld in situaties waarin kinderen geneigd zijn om in eerste instantie 'boos' te reageren (zoals bij ruzie met vriend/ vriendin), is het goed om de achterliggende emotie 'verdrietig' naar boven te halen.

37. “Doe – alsof” spel met emoties;

Om de beurt krijgen de kinderen de opdracht om één van onderstaande situaties uit te beelden. De andere kinderen raden.

- Doe alsof je zenuwachtig bent
- Doe alsof je verbaasd bent
- Doe alsof je pijn hebt
- Doe alsof je verdrietig bent
- Doe alsof je dronken bent
- Doe alsof je bang bent
- Doe alsof je het heel warm hebt
- Doe alsof je moe bent
- Doe alsof je blij bent
- Doe alsof je teleurgesteld bent
- Doe alsof je bezorgd bent
- Doe alsof je woedend bent
- Doe alsof je jaloers bent
- Doe alsof je verliefd bent
- Doe alsof je heel angstig bent
- Doe alsof je verlegen bent

13.30 – 13.50

13.45 -14.00

• Doe alsof je ongeduldig bent	
38. Kort nabespreken en liedje luisteren.	14.00 -14.10
39. <u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit	14.10-14.15
Evaluatie: De onderliggende emoties worden als moeilijk ervaren, een aantal woorden behoeften nog extra toelichting, dan konden de leerlingen het goed uitbeelden. Met name in deze les moet er erg gewerkt worden aan de structuur, leerlingen vinden het moeilijk om zich 'bloot' te geven. Voor sommige leerlingen leidde dit tot stoer/onvriendelijk gedrag, met name in groepje J en L. Marian stelt wederom voor groepjes te wisselen maar dit is volgens J nu geen goed plan	

<u>Sociale vaardigheidslessen</u>	<u>Schooljaar 2014/2015</u>
'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE dd 9 april 2015	docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Innerlijk en uiterlijk	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klimaat	
Lesdoelen: Het stimuleren van het zelfbeeld/ voorstellingsvermogen	
Beginsituatie / voorbereiding: Regelen gymzaal / briefjes innerlijke en uiterlijke kenmerken Attent maken op huiswerk maken en inleveren voor donderdag Niet af dan donderdag interview met stagiaires	

Lesopbouw	Tijd: 13.15.-14 15
<u>Gezamenlijk</u> 1. Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord Terugpakken naar de vorige lessen, gevoelens. Bespreken van gebruik wasknijpers: Afspraken: - Altijd als je binnenkomt 's ochtends en na iedere pauze - Als er echt iets verandert aan je gevoel (voorbeelden geven : verdrietig, zenuwachtig, boos) - Respect : je komt alleen aan je eigen wasknijper, wat kunnen we er aan doen als kinderen dit niet kunnen of willen laten - Programma van vandaag / uitleggen kort uitleggen wat is innerlijk en wat is uiterlijk	13.15.-13.30
<u>In twee groepjes</u> 2. Huiswerk bespreken 3. Gezamenlijk nogmaals uitgebreider bespreken wat uiterlijk en innerlijk precies betekent. Voorbeelden innerlijk: Binnenste, gemoedstoestand, hoe je je voelt, hart, ziel, zelf, hoe je als persoon bent, je karakter. Wat kenmerkt jou als persoon> Humoristisch, vrolijk, doorzetter, snel/niet snel boos, herstel je snel van je boosheid, kun je rekening houden met een ander, ben je behulpzaam, hoe je van gezelligheid of doe je liever dingen alleen? Voorbeelden uiterlijk: hoe zijn je uiterlijke kenmerken? Hoe zie je er uit aan de buitenkant? Wat maakt je uniek? Groot/klein, kleur ogen, kleur haar, huid, stem, uitdrukking gezicht, nonverbale taal (bewegingen bijv lopen) geur etc. Vervolgens krijgen de kinderen (en ook de trainsters) de opdracht om op een blaadje kenmerken van zichzelf op te schrijven, twee uiterlijke kenmerken en twee innerlijke kenmerken. Daarna leveren zij de briefjes in bij de begeleiders. Om de beurt worden de briefjes voorgelezen; de kinderen moeten aan de hand van de innerlijke en uiterlijke kenmerken raden om welk kind/ trainster het gaat. 4. Stimuleren van het voorstellingsvermogen; Tijdens deze oefening moeten de kinderen elkaar geblinddoekt beschrijven. Voordat we beginnen, krijgt iedereen de kans om nog eens goed naar elkaar te kijken (naar de kleding/ haren/ kleur ogen etc.).	13.30 – 14.00

Vervolgens krijgen de kinderen om de beurt de blinddoek om, het kind moet aan de hand van de innerlijke en uiterlijke kenmerken een van de andere groepsgenoten beschrijven. Het kind dat zichzelf herkent in de omschrijving, mag reageren. <u>Gezamenlijk naar de gymzaal</u> 5. Twee vlakken :Ja/nee Wie ben jij? Herken je zelf in de stelling: Uiterlijk: - Heb je blauwe ogen? - Heb je blonde haren - Ben je een meisje? Innerlijk - Vind jij jezelf leuk? - inden anderen jouw een leuk kind? - Ben je sportief? - Heb je gevoel voor humor? - Als iemand stomme kleren aanheeft wil je dan nog wel met hem/ haar afspreken? - Als iemand andere spelletjes leuk vindt dan jij wil je dan nog afspreken? - Als iemand een bril heeft vind je hem/ haar dan lelijk? - Als iemand huilt vind je hem/haar dan flauw? - Als iemand stinkt zeg je daar dan iets van <u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit <u>Evaluatie</u> Marian dacht vooraf dat les te talig zou zijn, echter de gestelde doelen zijn behaald. Er waren nog wel een 6-tal leerlingen die het huiswerk niet bij zich hadden waardoor ze in de pauze met stagiaires nog aan de slag geweest zijn, met typische resultaten. Het leek niet erg serieus. Met name het uitstapje /les gedeelte in de gymzaal werd in dank afgenomen	14.00- 14.15
---	---------------------

--	--

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE d.d. 16 april 2015	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Verplaatsen in de ander en zintuigen	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Stimuleren van het zelfbeeld, zich verplaatsen in de gedachten/ perspectief van de ander; leren intenties bij anderen te herkennen, stimuleren van het voorstellingsvermogen.	

Beginsituatie / voorbereiding: Huiswerk meegeven :talenten en minder sterke kanten Materiaal: overzicht bijlage 24 “ wat wil ik?” Materialen t.b.v. doe alsof-spel: • Voelen (watjes, aluminiumfolie, schuursponsje, ballon, rijst) • Proeven (suiker, zuur snoepje, hagelslag,cracker) • Ruiken (parfum, koffie, afwasmiddel,, pindakaas) • Theedoeken • Elkaars stem herkennen	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 40. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen Wat hebben we vorige week gedaan (innerlijk/outerlijk) Wasknijpers / huiswerk/ klassenregels DOJO : deze week aardig tegen elkaar <u>In twee groepen</u>	Tijd: 13.15.-14 15
41. Huiswerk bespreken De twee werkbladen die de kinderen als huiswerk hebben ingevuld worden besproken. We staan stil bij ieders talenten en minder sterke kanten; vind je dat zelf of zeggen anderen dat tegen jou? Herkennen de andere kinderen de talenten/ minder sterke kanten? Kunnen zij nog meer talenten/ minder sterke kanten van de ander bedenken?	13.15.-13.25 13.25 -13.35
42. De kinderen zitten met de hele groep in een kring. Aangezien intenties in deze sessie centraal staan, wordt het spel: “Wat wil ik?” gespeeld. De trainer fluistert om de beurt ieder kind een bepaald voorwerp/ dier/ activiteit/ plaats in het oor (zie: bijlage 24). Het kind moet de rest van de groep duidelijk maken wat hij wil, zonder datgene daadwerkelijk bij naam te noemen. (bijvoorbeeld; ‘Ik wil iets wat je kunt eten, je doet er vaak mayonaise op etc.). Een aandachtspunt hierbij is dat waardeoordelen (in bovenstaand voorbeeld; ‘Het is lekker!’) worden benadrukt. Wat de één lekker vindt, hoeft een ander nog niet lekker te vinden. Door op deze manier intenties bij de ander te herkennen, worden de kinderen gestimuleerd zich te verplaatsen in de gedachten/ perspectief van de ander.	13.35 – 13.45
43. Doe- alsof - spel De kinderen zitten in een kring. Er liggen diverse voorwerpen;	13.45 – 13.55

• een tennisracket • een plastic bekertje • een potlood, enz. Aan de kinderen wordt gevraagd om de voorwerpen op een hele andere manier te gebruiken dan waarvoor het bestemd is en dat ook uit te beelden. De andere kinderen moeten raden wat er wordt uitgebeeld. Bijvoorbeeld; Tennisracket als gitaar Bekertje als microfoon Potlood als sigaar Van te voren bespreekt de trainer met ieder individueel kind wat hij/zij gaat uitbeelden en op welke wijze.	
Zintuigen Benoem: wat doet je met • Mond • Oog • Oor • Neus • Handen	1
44. De kinderen krijgen om de beurt een 'voelopdracht', een 'proefopdracht', en een 'ruikopdracht'. Hierna komen alle kinderen bij elkaar en luisteren we naar elkaars stemmen. Kun jij horen wie het is? Om het gehoor beter te laten werken kun je de kinderen de blinddoek om doen.	13.55 -14.10
<u>Samen in de klas</u> 45. Gezamenlijk kort nabespreken. Nabespreking; • Welke zintuigen werden getest? • Welke zintuigen kwamen niet aan bod? • Welk zintuig werkt bij jou het beste? • Welke het minst goed? • Waarom zijn zintuigen belangrijk?	14.10 – 14.15
<u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit	

Evaluatie:

Stimuleren van het zelfbeeld, zich verplaatsen in de gedachten/ perspectief van de ander; leren intenties bij anderen te herkennen, stimuleren van het voorstellingsvermogen.

Deze hoge doelen die er gesteld waren bleken in 1 les niet te halen, in beide groepen, aangezien de aanpak anders was, is afgesproken deze les in 2 keer te doen, zodat het proeven /ruiken etc ook in groep Marian gedaan kon worden.

De leerlingen vonden dit een erg leuke activiteit en zijn zeker bewuster geworden van hun zintuigen.

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Actief luisteren	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: We leren dat het belangrijk is dat je aan een ander laat merken dat je goed luistert, dat je geïnteresseerd bent. Hierbij wordt met kinderen bedacht hoe je kunt laten merken dat je 'actief' luistert	
Beginsituatie / voorbereiding: Twee blinddoeken	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 46. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen Wat hebben we vorige keer gedaan, zintuigen gevoelens benoemen met voorbeelden.	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30

Wasknijpers, hebben de kinderen het thuis over de map en wat vertellen ze dan	
<u>Uiteen gaan in twee groepen</u>	
47. Twee kinderen zitten tegenover elkaar. Het ene kind vertelt iets over bijvoorbeeld zijn hobby, het andere kind luistert aandachtig en stelt vragen. De kinderen die moeten luisteren worden steeds gestimuleerd tot het maken van oogcontact en het stellen van gerichte vragen. Als iedereen aan de beurt is geweest, komt de groep bij elkaar en wordt er gesproken over hoe het ging. Kinderen mogen vertellen wat de ander hen heeft verteld. 48. We spelen het “wie is het?” spel. Om de beurt wordt er een kind geblinddoekt en er komt een ander kind uit de groep voor hem staan. Voelend moet hij raden welk kind het is. • In plaats van het voelen, staat in het volgende spel het luisteren centraal. Om de beurt wordt er een kind geblinddoekt en komen er één of meerdere kinderen voor hem staan, de kinderen zeggen niets. Het geblinddoekte kind moet luisteren hoeveel kinderen er voor hem staan.	13.30 – 14.05
<u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit Samen bepalen wat vind je leuk in de les?	14.05 -14.15

Evaluatie

.

Vooraf in groepje J en L is uitgestelde aandacht moeilijk, maar ervaren dit ook echter de leerlingen lijken hier meer aangestuurd te kunnen worden

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Opkomen voor jezelf	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen:	
Beginsituatie / voorbereiding: Pre teaching taakbrief : huiswerk les 13 Plakband/ kaartjes met voorwerpen	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 49. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen - Wat hebben we vorige week gedaan - Hoe zit het met de wasknijpers - Wat vond je het leukst aan vorige week. Wat vond je moeilijk? De groep gaat uiteen in twee groepjes	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30 13.30 – 13.50
50. Iedere groep krijgt twee keer een casus voorgelegd. Allereerst	

wordt er in de subgroepjes over de casus gesproken; Wat zou jij in deze situatie denken? Hoe zou jij je voelen? Wat zou je doen? Tevens stilstaan bij het begrip assertiviteit; voor jezelf op durven komen. Daarna speelt een groepje de situatie uit in een rollenspel, voor de rest van de groep; a. Je had na schooltijd afgesproken met een jongen/ meisje uit je klas. De school is uit en je wilt naar deze jongen, meisje toelopen om samen naar jouw huis te gaan. Dan zie je hem/ haar met een ander kind uit je klas meelopen. b. Je zit in de klas en de juf/ meester staat met de rug naar de klas iets op het bord te schrijven. Plotseling laat het kind dat naast jou zit een hele harde boer. De juf/ meester draait zich om en kijkt jou met een heel boos gezicht aan. Ze zegt tegen je dat ze dit niet normaal vindt en wil jou de klas uit sturen! 51. “Wat/wie ben ik?”- spel wordt gespeeld; Om de beurt krijgen de kinderen een kaartje op hun voorhoofd geplakt Op dit kaartje staat een voorwerp geschreven. Het kind met het kaartje op zijn voorhoofd moet raden wat hij is, door vragen te stellen aan de rest van de groep. De kinderen dienen zich zó te verplaatsen in de gedachten van anderen. 52. Nabespreken en bespreken wat zou je anders aan deze lessen willen doen, wat wil je er aan veranderen? 53. <u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit	13.50-14.05 14.05 -14.15
--	--

Evaluatie

.

Situaties worden besproken in beide groepen kunnen leerlingen goed aangeven hoe ze voor zichzelf op kunnen komen.

Het spelletje met een plaatje op het voorhoofd is leuk en gezellig om te spelen. In beide groepen heerst een goede sfeer

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE 4 juni 2015	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Denken over denken	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Leren verplaatsen in het perspectief van een ander. Leren doen- alsof	
Beginsituatie / voorbereiding: Op taakbrief staat opdracht van les 14 , deze is gemaakt in samenwerking met juffen/ stagiaires/ l en k • Doe- alsof kaartjes (Bijlage 26) • Pennen en papier	
lesopbouw Wat hebben we vorige week gedaan Lesschema van nu op het bord 54. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen Terugblik naar vorige week, wat hebben we gedaan Wasknijpers, mogelijk linken naar Schoolreisje, buiten spelen, knakworst. Klassenregels sfeer De groep wordt verdeeld en tweeën 55. Allereerst wordt het huiswerk over "assertiviteit" besproken. Ieder kind leest aan de rest van de groep voor, welke mogelijke reacties hij heeft bedacht. Deze mogelijkheden worden met elkaar vergeleken. Vervolgens wordt een conclusie getrokken en een antwoord gegeven op de vraag: " Hoe kun je op een goede manier voor jezelf opkomen?" 1. Kijk de ander aan. 2. Vertel hem/ haar hoe jij erover denkt.	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30 13.30 – 13.40

3. Probeer rustig te blijven. 4. Luister naar wat de ander zegt. 5. Ben jij het niet eens met wat de ander zegt, zeg dit dan weer op een rustige manier. 6. Probeer samen een goede oplossing te bedenken 7. Lukt dit niet, loop dan rustig weg.	
3. De kinderen zitten in een kring en de trainer noemt een woord bijvoorbeeld; sinterklaas/ school/ ziekenhuis/ feest/ huiswerk/ ouders/ pesten/ vrienden. Ieder kind schrijft 1 woord op waar hij aan denkt. Vervolgens wordt ieder antwoord geanalyseerd: ‘waarom denk je daar aan?’ Er wordt stilgestaan bij de overeenkomsten en verschillen tussen de diverse antwoorden, met specifieke aandacht voor het feit dat bepaalde situaties voor iedereen specifieke gevoelens of gedachten kan oproepen.	13.40-14.50
3. De kinderen krijgen een vijftal moeilijke situaties voorgelegd. Op het antwoordenblad (bijlage 27) geven zij bij iedere situatie antwoord. NB. dit mag schriftelijk maar het kan ook alleen besproken worden op de volgende drie vragen; Wat zou je denken? Hoe zou je je voelen? Wat zou je doen? Daarna worden de antwoorden besproken en wordt er stilgestaan bij de verschillende manieren van denken/ voelen en handelen. Als er genoeg tijd is spelen we één van de situaties uit in een rollenspel.	14.50 -14.05
<u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit	
Evaluatie: Samen met de stappen is er geoefend en gebleken dat leerlingen dit dan toe kunne passen in beide groepen, deze les wordt als minder leuk ervaren, geen spelletjes geen speelzaal, is een beetje saai	

<u>Sociale vaardigheidslessen</u> 'Herkennen en benoemen gevoelens' i.s.m. MEE	<u>Schooljaar 2014/2015</u> docenten: J F (MEE) Marian de Brouwer (Groepsleerkracht) Met medewerking van orthopedagoog L P, stagiaire K
Onderwerp van de les: Denken over denken (vervolg)	
Persoonlijke leerdoelen: Zorgen voor een goed klassenklimaat	
Lesdoelen: Doel: Leren praten over gevoelens Leren begrijpen van beeldspraak: uitdrukkingen/ spreekwoorden Leren denken over denken	
Beginsituatie / voorbereiding: Huiswerk meegeven. Materiaal: • Pennen • Werkblad denken over denken (Bijlage 29) • Evaluatieformulieren	
lesopbouw Wat hebben we de laatste les gedaan Lesschema van nu op het bord 56. Doel van de les uitleggen, schema maken op het bord wat gaan we doen Wasknijpers, lessen, wat hebben we geleerd en wat weten nu meer De groep in 2-en splitsen	Tijd: 13.15.-14 15 13.15.-13.30

57. Allereerst wordt het huiswerk besproken. Hierbij wordt gekeken naar de verschillen tussen de woorden die de kinderen hebben opgeschreven en de woorden die ouders opschreven. Er wordt stilgestaan bij het doel van deze huiswerkopdracht. Waarom is het nu zo belangrijk dat je weet dat niet iedereen hetzelfde denkt als jijzelf? Dit wordt geïllustreerd met behulp van het volgende voorbeeld; “ Bij het woord vakantie, denk jij misschien wel aan zwembad en luiers, terwijl jouw ouders juist denken aan wandelen en een stad bezoeken. Dan heb jij hele andere verwachtingen van een vakantie als jouw ouders. Als je daar van te voren niet over hebt gepraat met elkaar, kan het zo zijn dat de vakantie voor jou of voor jouw ouders heel erg tegenvalt.	13.30 – 13.40
58. Vervolgens wordt het doe-alsof spel gespeeld, dit keer door de trainers. De trainers doen- alsof en de kinderen raden. Als de kinderen het niet raden, wordt gevraagd hoe zij het dan zouden doen. De doe- alsof opdrachten staan dit keer in het teken van ‘emoties’. Doe- alsof je: • verliefd bent • jaloers bent • zenuwachtig bent • woedend bent (nog erger dan boos) • de loterij hebt gewonnen	13.40-13.50
59. Leren begrijpen van uitdrukkingen en spreekwoorden; Bij dit onderdeel staan veel voorkomende uitdrukkingen en spreekwoorden centraal. Wat wordt er nu eigenlijk bedoeld? Leerlingen die behoren tot de MLK- doelgroep hebben vaak de neiging alles letterlijk/ concreet op te vatten. Uitdrukkingen en spreekwoorden met een achterliggende boodschap worden vaak niet begrepen. • daar neem ik mijn petje voor af • van een mug een olifant maken • de hond in de pot vinden • gooi maar in mijn pet • niet op alle slakken zout leggen • na regen komt zonneschijn	13.50 -14.05

• hoge nood hebben etc. 60. Als er tijd over is :Denken over denken; Bijlage 29 In deze oefening staat het denken over denken centraal. De kinderen krijgen een werkblad met daarop steeds twee verschillende woorden naast elkaar geplaatst. De kinderen schrijven steeds op waarin de twee woorden gelijk zijn. Bijvoorbeeld appel & peer, is allebei fruit. De kinderen moeten bij deze oefening een beeld/ idee hebben van beide woorden, om de vergelijking te kunnen maken. 61. Gezamenlijk kort nabespreken. <u>Afsluiting</u> Afsluiten met een drinken en fruit <u>Evaluatie</u> Uitdrukkingen werden niet begrepen maar dat was al ingecalculeerd, Deze les is echt te talig, nadruk wordt gelegd op doe oefeningen, les is voortijdig afgelopen e we er wordt langer samen gegeten en gedronken wat door de leerlingen als prettig/leuk en gezellig wordt ervaren	14.05-14.15
--	--------------------

Les 17

Starten afsluitende woorden.

Ja/Nee spel in de gymzaal
Samenvattende vragen

Gericht luisteren

1. Als je wilt luisteren moet je de ander aankijken?
2. Als je wilt luisteren mag je er dan door heen praten

Gericht kijken

3. Is er iets verandert aan ?

Emotieherkenning

4. Is kalm een blijde emotie
5. Is jaloezie een blijde emotie
6. Als je bang bent zweet je dan?
7. Als je bang bent voor honden en er komt een grote blaffende hond, staat de emotiethermometer dan 10
8. Als je boos bent moet je dan schreeuwen tegen degene op wie je boos bent.
9. Is het nemen een time out een goed idee als je boos bent?
10. Als je verdrietig bent moet je dan huilen?
11. Als je liefdesverdriet ben je blij?
12. Karakter is uiterlijk
13. Als iemand stoere kleren aan heeft is het dan ook stoer
14. Hardlopen is een zintuig.
15. Proeven doe je met je ogen
16. Oogcontact maken, stellen van gerichte vragen hoort bij actief luisteren
17. Je mag nooit opkomen voor jezelf
18. Opkomen voor je zelf doe door ruzie te maken
19. Iedereen denkt hetzelfde bij vakantie.

Afsluiten met certificaten /bedanken en fruit /drinken

Bijlage 9

Logboek

Les 1 Kennismaking

Evaluatie

Persoonlijke leerdoelen:

Zorgen voor een goed klassenklimaat. Belangrijk om aparte ruimtes te nemen voor invullen formulieren in kleine groepjes

Tijdsbewaking uur was lang

Inzicht krijgen in hoe goed de kinderen elkaar kennen.

Er zijn vier begeleiders op de groep, dit is te veel, daardoor is er teveel onrust.

Ik merk dat J, als ik aan het praten ben, tegelijkertijd met andere kinderen praat.

Dit vind ik onrustig, ik ben gewend aan stilte als ik aan het woord ben

,

De groep is verdeeld in 4 groepjes bij de verschillende begeleiders, daardoor nemen een aantal leerlingen meer ruimte dan de bedoeling is.

De opdracht werd door sommige leerlingen gebruikt om onaardig te zijn tegen anderen. De opdracht gaf daar ruimte voor, de leerlingen moesten kenmerken van de anderen opschrijven , daar werd bijvoorbeeld bij een leerling een kleutertv programma genoemd als lievelingsprogramma, de begeleider had dit ook genoteerd en daardoor werd het mikpunt van uitlachen toen de grote formulieren werden opgehangen

J ging er vanuit dat de kaartjes met wasknijpers al geïntroduceerd waren, daardoor verliep de les anders, afgesproken wordt te laten wennen aan lessen, en tijdens de emotielessen te beginnen met de pictogrammen

Bovendien vindt zij het beter om de regie bij de leerkracht te laten, deze kent de kinderen beter en kan daardoor beter aansluiten , de rol van J wordt daardoor ondersteunend.

De regels moeten nog een keer opgesteld worden, scannen en verkleinen.

Graag programma meenemen in de planning, doelen bespreken met de leerlingen en tijdsindeling

Voor volgende les word meegenomen:

Niet meer in de kleine groepjes, aanleren van de wasknijpers buiten deze lessen om en schema van de indeling van de les. Als de regie bij mij ligt dan zijn de andere begeleiders op dat moment stil en stuurt Marian aan.

Reflectie op leerkrachtcompetenties: Je moet op de hoogte zijn van de belevingswereld van de kinderen, weten welke tv programma's en computerspellen , eten e.d. zijn, zodat je mee kunt praten over de interesses.

Voor mezelf ter overweging: Heb ik last van het praten van J door mij heen omdat dit mij stoort of past het beter niet in de les? Gezien de regie bij 1 persoon maakte het dit gemakkelijker voor mij om dit te bespreken.

Ik baalde er enorm van dat een dergelijk tv programma op de flapover stond, moet ik dat loslaten omdat ik niet bij alle groepen kan zitten.

Tips en tops leerlingen: leuk dat de les afgesloten wordt met fruit en drinken, we willen allemaal meehelpen met uitdelen. Juffrouw J is leuk, wat gaan we volgende week doen?

Les 2 Leren Luisteren

De huiswerkopdracht is om foto's mee te brengen van de familie, er is slechts 1 leerling die daarvoor gezorgd heeft. Het was goed dat er een opdracht bij de taakbrief was gedurende de week waarin de leerlingen als opdracht hebben om hun gezin te tekenen zodat er voldoende materiaal aanwezig was om de les goed uit te kunnen voeren.

Nabespreking:

Er is teveel onrust in vier subgroepjes.

Van belang blijft de huiswerk opdracht, deze zal wel gewoon ingezet blijven worden, meer aansturing

Voor volgende week:

Herhalen van de vorige les is nodig, het gebruik van de was knijpers zal iedere keer betrokken worden in de lessen, met name bij terugblik

Voor mezelf ter overweging:

Baal van de onrust in de kleine groepjes, heb het gevoel de controle dan kwijt te zijn en vind dat de lessen hun doel voorbijschieten, vind het lastig om los te laten.

Bij bespreken geven andere begeleiders aan het nog even aan te willen zien, we zijn pas in opstartfase, dat ervaar ik anders

Tips /tops leerlingen: geen echte reflectie ontvangen, meer commentaar op wie er gekozen wordt om fruit en drinken uit te delen

Les 3 Hoe zien jij en ik eruit

Preteaching zorgt ervoor de mappen in order zijn en dat de leerlingen door de week bezig zijn met de lesstof. Alle leerlingen hebben de directeur geïnterviewd daardoor hebben alle leerlingen een interview waarmee ze ook in de les verder mee aan de slag kunnen. Daardoor geen huiswerk opdracht

Het is te merken dat de leerlingen beginnen te wennen aan de structuur van de lessen.

Herhalen van de vorige les is nodig, het gebruik van de wasknijpers zal iedere keer betrokken worden in de lessen

Overweging voor mezelf: door ook naast de lessen aandacht te vestigen op de sociale interactie met ik dat de kinderen betrokken raken bij het proces.

Het kost wel meer tijd dan dat ik van tevoren had voorzien. Naast een uur sova les in de week, is er ook tijd nodig tijdens zelfstandig werken, het hele proces loopt als een rode draad door de hele week. Het voelt voor mij als leerkracht wel als extra bovenop de andere activiteiten terwijl er ik nog geen echte ontwikkeling zie

Met name de afsluiting met fruit en drinken wordt als erg leuk ervaren. Het spelletje met de spulletjes die bij iemand ontbraken en het raden hiernaar wordt als heel leuk ervaren,

Les 4 Gericht kijken

Het afstemmen van de terugkomtijd en de geplande activiteiten vraagt nog om aandacht.

Zeker omdat de interactie en de gesprekken zijn niet van te voeren te voorspellen. Er moet zeker gestreefd worden naar de mogelijkheid om daar onderling van af te kunnen wijken

Daarbij blijkt er teveel onrust in de vier subgroepjes, met name de leerlingen die niet bij de groepsleerkracht zijn vertonen forse autorisatieproblemen en voeren de opdracht gewoon niet of niet goed uit

Afspraken voor komende week:

De verdeling voortaan over twee groepjes waarbij J en Manin een groepje onder hun hoede zullen nemen en Marian met de stagiaire orthopedagogie, de verdeling zal gemaakt worden door Marian met de opdracht niet alle 'moeilijke' leerlingen bij haar te houden, maar rekening te houden met de mogelijke interactie.

Het opstarten en afsluiten zal zeker gezamenlijk blijven gebeuren.

Ter overweging voor mezelf : Zou het liefst bij de verdeling de 'lastige' leerlingen bij me houden maar dan wordt het voor zijn degenen die daarbij aan moeten sluiten ook lastiger, vind het in ieder geval moeilijk om daar een keus in te maken

Bijzonder is de beleving van de leerlingen omtrent het begrip huidskleur,' mensen die uit Africa komen hebben een witte huidskleur (door diverse leerlingen) en rose kleuren terwijl huidskleur bruin is, de leerlingen zonder autorisatieprobleem geven aan dat andere leerlingen het niet zo goed deden bij de andere juffen.

Les 5 Emotieherkenning

N.a.v. evaluatie vorige les wordt groep in 2-en gesplitst. Groepsleerkracht heeft de groepen bepaald tot aan carnavalsvakantie wordt gekeken of dit zorgt voor meer rust binnen de kleine groepen.

Er zijn foto's gemaakt van de leerlingen die de emoties uitbeelden. Wederom is het huiswerk in de klas gemaakt, daardoor heeft Marian kunnen sturen, als resultaten niet voldoende waren dan alsnog opnieuw, dit zorgt voor extra voorbereiding.

Door verdelen van de groep is het twee subgroepjes is rustiger.

Toch vindt J het veel prettiger om met een kleiner groepje aan de slag te gaan.

Het opstarten en afsluiten zal zeker gezamenlijk blijven gebeuren.

Echter, Deniz zal teruggeplaatst worden in groep Marian, deze zorgt voor een dusdanige sfeer in het andere groepje dat zij niet tot werken komen. Dit betekent wel dat de groepje van Marian gedragsmatig veel zwaarder wordt,

Ter overweging voor mezelf: Ik ervaa ik mijn groepje de rust door minder leerlingen, ik bemerk een goede interactie maar heb zelf ook last van het feit dat ik geen grip heb op de andere groep, zou er zelf voor pleiten om klassikaal aan de slag te gaan, leg me neer bij advies van gedragsexpert in de vorm van J. Door het feit dat Deniz bij mijn subgroepje komt weet ik dat ik daardoor de komende week ook een totaal andere interactie zal krijgen in mijn groep.

de foto's worden als effectief /leuk / ervaren.

De leerlingen uit groepje van J en L vinden het leuk en spannend om met hun mee te gaan

Les 6 Emotieherkenning Blij

Het maken van huiswerk van deze week kwam goed over. De leerlingen vonden deze opdracht leuk om thuis te doen .Dat degenen die het niet afhebben moeten het in de pauze moeten maken zorgt ook voor motivatie om het af te hebben. Deniz was niet blij omdat hij niet mee mocht met J en L, met J besproken dat ik denk dat het voor de leerlingen leuk is om een keer te ruilen , J wil dit nog even afwachten.

Afgesproken dat Deniz volgende week weer mag proberen bij J en L. Gefrustreerd gedrag van Deniz is erg bepalend voor de interactie in mijn groepje

Ondanks ontbreken van Deniz blijft groepje bij J en L blijven ongewenst gedrag vertonen de sfeer is niet leuk tijdens de les.

De leerlingen in het groepje bij J en L laten andere gedrag zien in het kleine groepje dan in de klas als de groep bij elkaar is. Er is sprake van een autorisatieprobleem.

Marian gaat dit bespreken

Overweging voor de mezelf: ik merk dat ik meer bezig ben met andere vaardigheden dat met de inhoud van de lessen. Het regelen dat huiswerk terugkomt Het aansturen van de interacties om de sfeer goed te krijgen waarbij ik het gevoel heb dat het groepje dat niet bij mij zit me ontglipt.

Als ik dit bespreek geeft J aan dat ze een band begint te krijgen met de leerlingen van haar groepje. Vooralsnog heb ik niet het gevoel dat de lessen een bijdrage leveren aan een positiever klassenklimaat, zeker gezien het feit dat de groep verdeeld is in twee groepen.

Tips en tops leerlingen: ondanks de onrust bij groepje J en L geven leerlingen het aan dat ze het leuk vinden, de leerlingen uit mijn groepje willen ook graag een keer bij J en Marion.

Les 7 Emotieherkenning Bang

Pictogrammen zijn geïntroduceerd, samen opgehangen in de klas, samen gekeken naar een goed verdeling, welke moeten boven, welke beneden, kennen we de woorden nog en wat betekenen ze.

Deze “Emotie-thermometer” komt gedurende de sessies ‘emotieherkenning’ steeds terug. Om de verschillende emoties nog duidelijker te visualiseren kun je bij de oplopende emoties een ballon gebruiken als voorbeeld.

Pre teaching op dinsdagmiddag of woensdag: pictogrammen, vertellen wasknijpers.

Emotie meter naar wasknijpers beetje veel, dus alleen tijdens de les

Deniz van te voren aangesproken over gedrag.

Ren je rot

De leerlingen zijn aangesproken op gedrag door Marian, met name groepje van J en L, leerlingen geven aan het beter te zullen doen. Deniz mag weer proberen bij J en Marion, dit gaat redelijk ook maar korte tijd gewerkt in twee groepen. Ren je Rot in de gymzaal wordt als erg leuk ervaren.

Marian benoemt een aantal voorbeelden uit gesprek die haar verraste, in de andere groep waren geen noemenswaardige voorbeelden

Overweging voor mezelf: ik zie de emotie thermometer niet zo te zitten , een nieuw beeld erbij een nieuwe manier van aangeven hoe iets voelt terwijl het werken met de emoticons nog niet echt is geïntroduceerd, tocht geprobeerd en een manier gevonden om dit te vertalen naar sub-emoties. Ik ervaar dat het veel energie kost om een positieve sfeer voor de hele groep te krijgen, zoals voorbespreken, acties tov huiswerk . Aan de andere kant ervaar ik in mijn subgroepje dat er een sfeer kan ontstaan van veiligheid waarin leerlingen vertellen waarvoor ze bang zijn, ik noteer deze voorbeelden om te bespreken met ouders (voorbeeld Hicham!) Daarbij ervaar ik extra uitgelaten gedrag na de les, het lijkt of de interacties en bespreken van de ze persoonlijke zaken toch iets doet met de beleving van de leerlingen
Een goed iets was de ontlading in de gymzaal, de leerlingen zijn erg uitgelaten en willen bewegen

Tips en Tops: Naar de gymzaal was heel leuk!

Opmerkelijke opmerking: Ik ben bang voor de dood omdat ik dan niet meer weet.

Les 8 Emotieherkenning boos

Wasknijpers zijn geleverd en van namen voorzien, deze stonden op de taakbrief, er is al aangekondigd dat we ze in gaan zetten als er voor iedereen een wasknijper is.

De leerlingen kijken er naar uit om deze in te kunnen zetten.

Evaluatie: maken persoonlijke wasknijpers heeft voor meer betrokkenheid gezorgd. Het is in beide groepen duidelijk dat de emoties die besproken worden duidelijk zijn voor de leerlingen. In deze setting kunnen ze aangeven hoe het voelt om te zijn en hoe je dat kunt zien en merken.

De leerlingen willen weer naar gymzaal, vooral Hicham is hierin niet te stoppen. Ordehandhaving blijft lastig in ander groepje. J vindt het echter niet fijn om te wisselen, ze heeft het gevoel dat ze de leerlingen nu juist wat beter gaat leren kennen. Deniz wordt vooraf aangesproken en dit gaat redelijk.

Overweging voor mezelf:

Het samen afsluiten is nodig maar ook de les daarna lijkt belangrijker te worden, wat hierbij het beste is ga ik uitproberen, even ontladen buiten door bewegen of juist iets gestructureerd en rust.

Tips leerlingen: er kwam weinig uit bij nabespreken, de leerlingen waren vooral druk, aanwezig en niet te stoppen.

Les 9 Emotieherkenning verdrietig

Wasknijpers zijn geïntroduceerd, de leerlingen maken er driftig gebruik van, het is opvallend dat er veel volggedrag is: waar de wasknijper van het vriendje/vriendinnetje hangt wordt ook de wasknijper van de ander gehangen, het lijkt meer een doe activiteit dan dat er goed gekeken en gedacht wordt over de gevoelens bij de leerlingen zelf. Er worden voornamelijk wasknijpers bij de basisgevoelens gehangen

We bemerken dat de emotiethermometer niet aanslaat, er zijn teveel leerlingen die het niet kunnen toepassen, ik stel voor deze niet meer in te zetten en sta hierop ondanks dat J ervaart dat ze in het andere subgroepje hier beter bij werken.

Voorbeelden niet begrijpen emotethermo-meter

Opvallend heel erg verdrietig omdat hij op voetbal moest (vader is profvoetballer) nu lijkt hij er super van te genieten

3x pesten bij emotieherkenning

Ik was superverdrietig toen ik geboren werd omdat ik pijn had

100 % verdrietig toen de hamster dood was, 50% toen oma dood was

Evaluatie

Marian had duidelijk te kort tijd , de gesprekken waren heftig en in goede sfeer, tekening is niet meer gemaakt en gesprekken moesten afgebroken worden , sfeer sloeg om toen groepje terug kwam, met veel lawaai (ontlading?) Toch wel belangrijk om samen af te sluiten

Eymen wordt door Marian nog een aantal keren genoemd als erg verrassend , hij is goed aan te spreken en komt met verrassende uitingen van inzicht. Het is moeilijk aan te geven of dit ligt aan het kleine groepje (waarin Deniz ontbreekt!) en of het tijdstip (uurtje na medicatie) of de aanpak van de les.

Na de les zijn we naar buiten gegaan, ik ervaarde veel onrust , veel verkeerde interactie, ongezellig naar elkaar. Volgende week andere activiteit ipv buiten spelen

Overweging voor mezelf: Ik vind het moeilijk als er heftige gesprekken in het ene groepje zijn gevoerd dat er door de andere groep verstoord wordt. Dat doorbreekt juist de veilige sfeer, hoe kan ik deze bewaken?

Echter de ontlading is blijkbaar nodig. Daarom ervoor gekozen om naar buiten te gaan, dit was voor mij zeker geen succes

Leerlingen beginnen de structuur te doorzien van de emotielessen, toch blijven leerlingen 'zeuren' om Ren je Rot. Er is duidelijk meer behoefte aan beweging, maar gezien bovenstaande is het de vraag of dit de juiste manier is.

Les 10 Emotieherkenning combinatie

Wasknijpers : Er zijn duidelijke afspraken gemaakt over het verhangen van de wasknijpers, er zijn leerlingen die het verhangen aangrijpen om te gaan lopen op momenten dat het niet gepast is en waarvan duidelijk is dat het niet te maken heeft met stemmingswisselingen, het lijkt meer spel dat dat aan het doel gewerkt wordt,

Evaluatie:

De onderliggende emoties worden als moeilijk ervaren, een aantal woorden behoeften nog extra toelichting, dan konden de leerlingen het goed uitbeelden. Met name in deze les moet er erg gewerkt worden aan de structuur, leerlingen vinden het moeilijk om zich 'bloot' te geven. Voor sommige leerlingen leidde dit tot stoer/onvriendelijk gedrag, met name in groepje J en L. Marian stelt wederom voor groepjes te wisselen maar dit is volgens J nu geen goed plan.

Overweging voor mezelf: In de samenwerking ervaar ik het als lastig dat we niet tot een compromis kunnen komen mbt de groepjes, ook L kan zich vinden in de aanpak van behoud groepjes zeker omdat ook bij mij de groepjes tot interactie komen, en de tijd om te switchen en voor hun weer te wennen aan een andere groep is te kort om de leerlingen nog goed te leren kennen. Ik besluit me hier bij neer te leggen voor deze lesserserie.

Vraag blijft wanneer we weer gaan rennen??

Tijdens de afsluiting laat ik de interactie tussen de leerlingen een beetje gebeuren, het is vrij onrustig en de kinderen lopen meer dan dat ik normaal toesta.

Ik rond de les af en begin met gestructureerde rekenles, waarbij de leerlingen zelfstandig werken in hun klokboek, waarbij ik de opdracht geef om 15 minuten in alle rust aan de slag te gaan,

Ik ervaar dat de rust in de groep maar ook bij de individuele leerlingen terugkeert.

Opmerkelijke uitspraken nav les 10

Geen besef van innerlijke kenmerken (mooi kleuren/ mooi tekenen)

Ik ben nooit verdrietig (moeder) leerling antwoordt dit ook in interview

Moeder geeft aan erg boos te worden als vaders hun gezin mishandelen

Moeder geeft aan verdrietig te worden als iemand je slaat

Les 11 innerlijk en uiterlijk

Tijdens deze week heb ik vaak mijn wasknijper verhangen als er een aanleiding was, bijvoorbeeld trots als iets goed gegaan is met de groep, verdrietig als kinderen de ruzie niet op kunnen lossen, geprikkeld als ik vaak moet vragen om stilte etc. Ik merk dat de leerlingen dat leuk vinden maar ook alleen volgen, er lijken weinig leerlingen te zijn die voor eigen ontstane veranderingen of ontstane emoties de wasknijper ophagen.

Evaluatie

Ik dacht vooraf dat les te talig zou zijn, echter de gestelde doelen zijn behaald. Er waren nog wel een 6-tal leerlingen die het huiswerk niet bij zich hadden waardoor ze in de pauze met stagiaires nog aan de slag geweest zijn, met typische resultaten. Het leek niet erg serieus.

Overweging voor mezelf: Talig kan dus best, lat mag best hooggelegd worden, ik merk dat ik het andere groepje beter kan loslaten, sinds we hebben kortgesloten dat de groepjes niet meer gewisseld gaan worden, de leerlingen lijken dit overigens geaccepteerd te hebben. De keuze voor de gestructureerde les blijkt een goede, ik besluit deze aanpak te handhaven voor de overige lessen.

Met name het uitstapje /les gedeelte in de gymzaal werd in dank afgenomen

Les 12 verplaatsen in de ander & zintuigen

Wasknijpers: Tijdens de dag bespreek ik minimaal 1x de emoties waar de leerlingen hun wasknijper hebben opgehangen, daarbij laat ik de leerlingen vertellen waarom ze hun wasknijper op een bepaalde emotie hebben gehangen. Daarbij geef ik ook de mogelijkheid tot de sub-emoties

Evaluatie:

Stimuleren van het zelfbeeld, zich verplaatsen in de gedachten/ perspectief van de ander; leren intenties bij anderen te herkennen, stimuleren van het voorstellingsvermogen.

Deze hoge doelen die er gesteld waren bleken in 1 les niet te halen, in beide groepen, aangezien de aanpak anders was, is afgesproken deze les in 2 keer te doen, zodat het proeven /ruiken etc ook in groep Marian gedaan kon worden.

De leerlingen vonden dit een erg leuke activiteit en zijn zeker bewuster geworden van hun zintuigen.

Overweging voor mezelf: Goed dat ik de les heb laten lopen zoals hij gelopen is, de interactie was te belangrijk, ik ben begonnen met 'zware' gedeelte dat echter ook heel sfeervol en goed was, volgende week de doe activiteit.

Leerlingen: leerlingen enthousiast over de doe activiteit andere leerlingen in eerste instantie teleurgesteld maar vinden het daarna ook wel leuk om het nog 'te goed' te hebben

Opmerkelijke uitspraken van leerlingen:

Waar ik niet goed in ben:

In slaap vallen

Ik word snel verdrietig

Les 13 Luisteren

Wasknijpers: tijdens het bespreken van de emoties blijkt dat er wasknijpers verhangen zijn door een andere leerlingen.

Daardoor ging ik leerlingen naar emoties bevragen waar zij de wasknijper niet hadden de gehangen. Heb daarover een flinke preek voer gegeven en gedreigd met stoppen voor de leerlingen die de wasknijper en de lessen voor sova niet aankunnen en er blijkbaar nog niet aan toe zijn om het serieus les over te krijgen. Deze leerlingen mogen tijdens de sova lessen terug naar de de JK klas om daar de

basisdingen te leren die je moet kunnen in een klassensituatie, zoals bijvoorbeeld je mond houden als iemand anders praat en op je stoeltje blijven zitten.

Het lijkt effect te hebben want 'verhangen' wasknijpers komt niet meer voor.

Onderwerp van de les:

Actief luisteren

We leren dat het belangrijk is dat je aan een ander laat merken dat je goed luistert, dat je geïnteresseerd bent. Hierbij wordt met kinderen bedacht hoe je kunt laten merken dat je 'actief' luistert

Evaluatie

Vooraf in groepje J en L is uitgestelde aandacht moeilijk, Marian ervaaarde dit ook echter de leerlingen lijken hier meer aangestuurd te kunnen worden.

Overweging voor mezelf: Om te voorkomen dat leerlingen de wasknijpers gaan verhangen zal ik beter moeten aansturen /in de gaten moeten houden , dit heeft tegenovergestelde effect, hierdoor worden leerlingen juist gekwetst ipv dat er betere sociale interacties ontstaan, daarnaast was de les 'luisteren' een pittie, veel aansturing nodig, de uitgestelde aandacht, het vergde veel van de leerlingen, Dit is 1 van de lessen die absoluut niet in een grotere groep zou kunnen plaatsvinden.

Tips en tops van de leerlingen: fruit en drinken zijn leuk, doen we ook nog een keer iets in de gymzaal?

Les 14 Opkomen voor jezelf

Wasknijpers individueel verhangen worden waarbij ik toezicht houd door er bij te gaan staan, dit kost tijd maar heeft ook als voordeel dat ik meteen kan bespreken waarom er bij de betreffende pictogram de wasknijper wordt opgehangen. Daardoor reflecteren de leerlingen meer op hun gevoel en worden de begrippen nogmaals besproken. Het heeft tot gevolg dat leerlingen ook de wasknijpers bij een subgevoel hangen en minder elkaar volgen.

Situaties worden besproken in beide groepen kunnen leerlingen goed aangeven hoe ze voor zichzelf op kunnen komen.

Het spelletje met een plaatje op het voorhoofd is leuk en gezellig om te spelen. In beide groepen heerst een goede sfeer

Overweging voor mezelf:

Door noodgedwongen een stapje terug te doen bij de wasknijpers werd het gebruik van de wasknijpers nogmaals opnieuw aangeleerd en zie ik betere resultaten bij het herkennen. De sfeer in de groepsles was goed, de spelvorm maakte dat de leerlingen meer betrokken zijn geraakt.

Tips en tops: Bij het nabespreken was er sprake van positieve sfeer waarin ervaringen van de groepjes gedeeld werden, hoe kunnen we deze positieve vibe vasthouden

Les 15 Denken over denken

Lesdoelen:

Leren verplaatsen in het perspectief van een ander.

Evaluatie:

Samen met de stappen is er geoefend en gebleken dat leerlingen dit dan toe kunnen passen in beide groepen,

Overweging voor mezelf: ik volg de lessen van de module terwijl ik naar aanleiding van de vorige les had kunnen voorzien dat deze les minder ervaren werd dan de vorige, desondanks hebben de leerlingen toch nog betrokken meegedaan

Tips en tops :deze les wordt als minder leuk ervaren, geen spelletjes geen speelzaal, is een beetje saai

Les 16 Denken over denken (vervolg)

Leren praten over gevoelens

Leren begrijpen van beeldspraak: uitdrukkingen/ spreekwoorden

Leren denken over denken

Evaluatie

Uitdrukkingen werden niet begrepen maar dat was al ingecalculeerd, toch wilde J graag dat de lessen volgens module zou worden gevolgd.

Deze les is echt te talig, nadruk wordt gelegd op doe oefeningen, les is voortijdig afgelopen we er wordt langer samen gegeten en gedronken wat door de leerlingen als prettig/leuk en gezellig wordt ervaren

Voor mezelf ter overweging: Door drukte einde jaar weinig tijd/inspiratie gehad om extra aandacht aan les te besteden, een beetje te gemakkelijk er vanaf gemaakt. Toch merk ik dat juist door informele sfeer, de sfeer in de groep ook goed kan zijn. Dit is misschien wel net zo waardevol als een voor gestructureerde les zoals van te voren.

Lekker lang fruit eten, kletsen en drinken samen is ook leuk, hoeft niet altijd in de groepjes, afgesproken dat we volgende week nog een Ren je Rot les in de gymzaal zullen doen als afsluiting van alle lessen

Les 17 afsluiting

Starten afsluitende woorden.

Ja/Nee spel in de gymzaal

Samenvattende vragen

Gericht luisteren

1. Als je wilt luisteren moet je de ander aankijken?
2. Als je wilt luisteren mag je er dan door heen praten

Gericht kijken

3. Is er iets verandert aan ?

Emotieherkenning

4. Is kalm een blijde emotie
5. Is jaloezie een blijde emotie
6. Als je bang bent zweet je dan?
7. Als je bang bent voor honden en er komt een grote blaffende hond, staat de emotiethermometer dan 10

8. Als je boos bent moet je dan schreeuwen tegen degene op wie je boos bent.
9. Is het nemen een time out een goed idee als je boos bent?
10. Als je verdrietig bent moet je dan huilen?
11. Als je liefdesverdriet ben je blij?
12. Karakter is uiterlijk
13. Als iemand stoere kleren aan heeft is het dan ook stoer
14. Hardlopen is een zintuig.
15. Proeven doe je met je ogen
16. Oogcontact maken, stellen van gerichte vragen hoort bij actief luisteren
17. Je mag nooit opkomen voor jezelf
18. Opkomen voor je zelf doe door ruzie te maken
19. Iedereen denkt hetzelfde bij vakantie.

Overweging voor mezelf: Tijdens de les bemerk ik dat het gros van de groep de vragen juist kan beantwoorden, of dit individueel het geval is is moeilijk af te lezen.

Tips en tops: Jammer dat het de laatste les is van juffrouw J.

Eindgesprek:

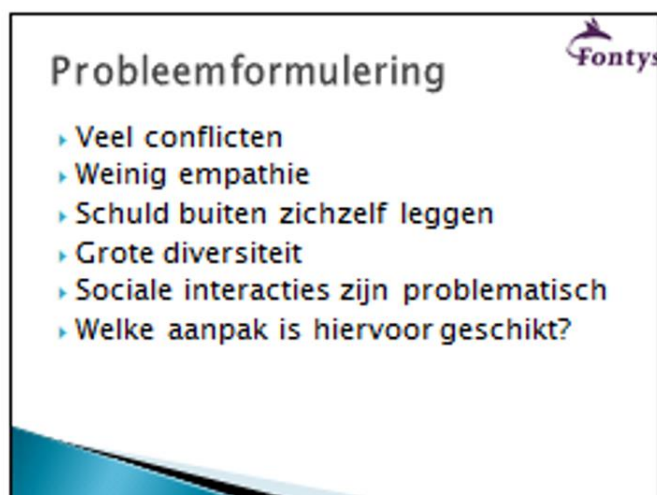
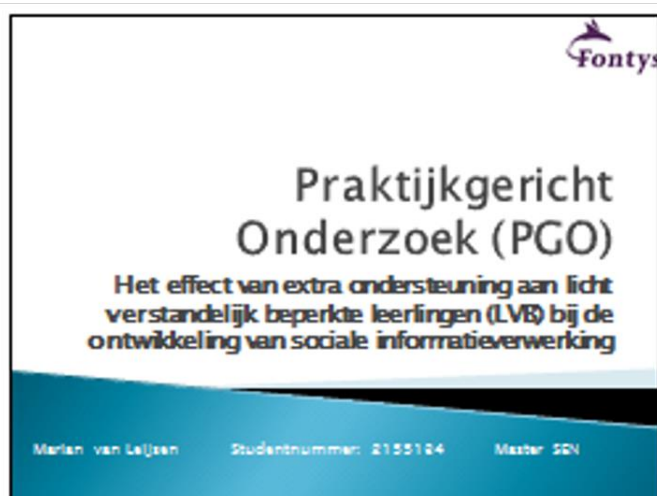
De lessen zijn toch nog taliger dan voorzien ondanks de aanpassingen die we gemaakt hebben.

De ervaringen met kleinere groepjes zijn wat J en Marian verschillend.

J vindt dat met kleine groepjes gericht is gewerkt aan de individuele leerlingen, Marian kan dat onderschrijven maar had graag ontwikkeling van de groep als geheel gezien, overigens waren een aantal lessen totaal niet geschikt voor een klassikale aanpak. Wasknijpers zijn iedere week meegenomen in de bespreking, dat was prima, maar het verdere gebruik stond echt los van de lessen.

L geeft aan dat haar verwachting was dat de lessen door J zouden worden gegeven en Marian als leerkracht alleen het groepsproces zou begeleiden, nu is het toch meer een leerkrachtding geworden, er zal voor een verder traject bekeken moeten worden wat de meerwaarde is van het aansluiten van de zorgconsulent tijdens de lessen. J geeft aan dat ze de groep dusdanig bewerkelijk vond dat het overwicht/regie van de leerkracht nodig was. In de kleine groepjes was het vaak al erg moeilijk om leerlingen aan te sturen.

Beiden zijn benieuwd naar de resultaten van het onderzoek.



Sociale informatieverwerking

De stappen:

- ▶ 1. **Decoderen van sociale tekens**
- ▶ 2. **Interpreteren van de sociale informatie**
- ▶ 3. Het juiste antwoord vinden op de sociale gebeurtenis
- ▶ 4. Een keuze maken voor een reactie
- ▶ 5. Deze reactie uitvoeren
- ▶ 6. Zien wat de reactie tot gevolg heeft en terug naar stap 1 (Crick & Dodge, 1994)

Gewenste opbrengsten

- ▶ 1. Decoderen van sociale tekens
- ▶ 2. Interpreteren van de sociale informatie
- ▶ Leerkraftvaardigheden

In samenwerking met MEE

Onderzoeksvraag

In hoeverre verbetert het **lesaanbod** bij leerlingen uit een middenbouwgroep met **LVB-problematiek** het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens en deze sociale tekens juist toe te passen om te komen tot **betere ervaring van sociale interacties**, rekening houdend met specifieke **leerkrachtsvaardigheden**?

Deelvraag 1

In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens?

- › Interviews en pictogrammen



Deelvraag 2



In hoeverre leidt het lesaanbod bij de leerlingen met LVB tot een verbetering in het positief ervaren van sociale interacties?

► Enquête



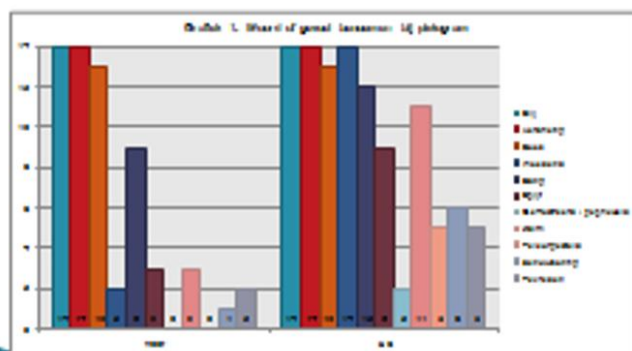
Deelvraag 3



Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om bij de ontwikkeling van sociale informatieverwerking de benodigde specifieke ondersteuning te bieden?

► Logboek

Resultaten – Deelvraag 1



Resultaten – Deelvraag 1

Het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens

- Toename in kunnen herkennen van gevoelens (van 36% naar 67%)
- 6% toename van geven voorbeeld bij gevoelens
- Forse toename in benoemen van kenmerken van gevoelens

Resultaten – Deelvraag 2

De ervaring van sociale interacties

- Geen verschil in beleving van sociale interacties

Resultaten – Deelvraag 3

Specifieke leerkrachtvaardigheden

- 1. Pedagogisch – bijv. ontladen
- 2. Didactisch – bijv. huiswerk
- 3. Organisatorisch – bijv. balans tijd
- 4. Persoonlijke ontwikkeling – bijv. vertrouwen
- 5. Dilemma's – bijv. leerlingen uit handen geven.

Conclusie



Onderzoeksvraag

In hoeverre verbetert het **lesaanbod** bij leerlingen uit een middenbouwgroep met **LVB-problematiek** het kunnen herkennen en benoemen van gevoelens en deze sociale tekens juist toe te passen om te komen tot **betere ervaring van sociale interacties**, rekening houdend met specifieke **leerkrachtvaardigheden**?

Conclusie



- Positieve ontwikkeling herkennen en benoemen gevoelens (stap 1) (Crick & Dodge, 1994)
- Geen verbetering ervaring sociale interacties
- Specifieke leerkrachtvaardigheden nodig

Literatuur



- Beer, Y., de (2011). *De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking*. Deventer: Kluwer
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Ludeke, W. (2018). Referentiekader Passend onderwijs. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad.
- Nieuwenhuijzen, M. van, Oroblo de Castro, E., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys, W. (2004). The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behavior problems. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 215-229.
- Stevens, L., & Bors, C. (2018). *Pedagogisch tact*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant