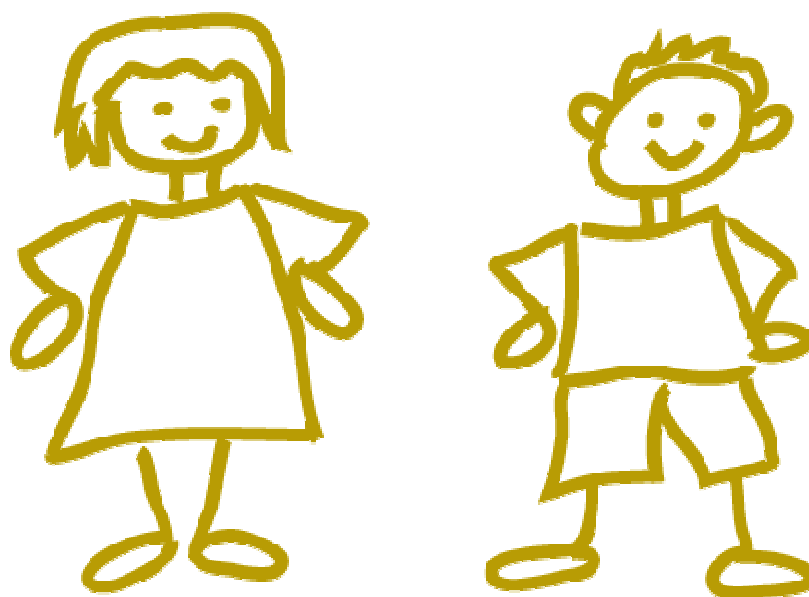


STOERE JONGENS, LIEVE JUFFEN

De invloed van vrouwelijke leerkrachten op jongens in het basisonderwijs.



Sharon van Beaumont – Sas

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN Gedragsspecialist.

Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen.

Begeleider: Dhr. Drs. E. van Meersbergen

Studentnummer: 2171857

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

Lesplaats Utrecht, 2012

INHOUDSOPGAVE.

INHOUDSOPGAVE.....	2
SAMENVATTING.....	4

HOOFDSTUK 1: ALGEMEEN IDEE.

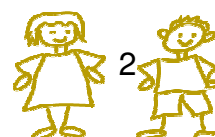
1.1 Huidige werksituatie.....	6
1.2 Verlegenheidsituatie.....	8
1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen.....	9

HOOFDSTUK 2: VERKENNING VAN DE THEORIE EN DE PRAKTIJK.

2.1 Het verschil tussen jongens en meisjes.....	10
2.1.1 Neurologische verschillen.....	11
2.1.2 Verschillen in verwerking.....	12
2.1.3 Chemische verschillen.....	13
2.1.4 De grote hersenhelften.....	14
2.2 Beter omgaan met jongens in de school.....	15
2.3 De praktijk.....	18

HOOFDSTUK 3: PLAN VAN AANPAK.

3.1 Analyse.....	20
3.2 Doelen.....	20
3.3 De onderzoeksgroep.....	20
3.4 De onderzoeksmethodes.....	21
3.4.1 Bepalen van de beginsituatie.....	21
3.4.2 Leerkrachtgedrag.....	21
3.4.3 Interventies.....	22
3.4.4 Bepalen van de eindsituatie.....	23
3.5 Schematische weergave van het onderzoek.....	23
3.5.1 Het observeren van het leerlinggedrag aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.....	24
3.5.2 Het observeren van het leerkrachtgedrag aan de hand van video-opnames.....	24



3.5.3 Het toepassen van interventies.....	25
3.5.4 Het observeren van het leerlinggedrag aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.....	27

HOOFDSTUK 4: UITVOERING EN RESULTATEN.

4.1 Bepalen van de beginsituatie.....	28
4.2 Leerkrachtgedrag.....	30
4.3 Interventies.....	32
4.4 Bepalen van de eindsituatie.....	36

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES, REFLECTIE EN DISCUSSIE.

5.1 Conclusie.....	38
5.1.1 Antwoord op de onderzoeksvraag.....	38
5.1.2 Antwoord op de deelvragen.....	39
5.1.3 Conclusies uit het praktijkonderzoek.....	42
5.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling.....	43
5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk.....	43
5.4 Reflectie op de theorie.....	44
5.5 Verdere discussie.....	44

DANKWOORD.....	46
----------------	----

LITERATUURLIJST.....	47
----------------------	----

BIJLAGEN.....	49
---------------	----

Bijlage 1: Tijdspad

Bijlage 2: Leuvense betrokkenheidschaal

Bijlage 3: Betrokkenheidssignalen

Bijlage 4: Schaalwaarden

Bijlage 5: Resultaten Leuvense betrokkenheidschaal; beginsituatie

Bijlage 6: Observeren van het leerkrachtgedrag

Bijlage 7: Interventies

Bijlage 8: Resultaten Leuvense betrokkenheidschaal; eindsituatie



SAMENVATTING.

Dit onderzoek beschrijft de invloed van vrouwelijke leerkrachten op jongens in het basisonderwijs. Het onderzoek is voortgekomen uit mijn eigen verlegenheids situatie. Door dit onderzoek heb ik mij verdiept in de specifieke behoeften van jongens en ik heb onderzocht hoe ik hier als leerkracht beter op in kan spelen. Ik heb diverse strategieën onderzocht en de eventuele positieve werking hiervan op de jongens bekeken.

Mijn onderzoeksvraag was *Wat is de invloed van vrouwelijke leerkrachten op het gedrag van jongens in de kleuterleeftijd?*

Door de theoretische verkenning van Delfos, Woltring en Gurian heb ik inzicht gekregen in de neurologische en biologische verschillen die er bestaan tussen jongens en meisjes. De hersenen van mannen en vrouwen verschillen van elkaar. Door de biologische en neurologische aspecten wordt het gedrag van jongens beïnvloed en gevormd.

Na de theoretische verkenning heb ik mijn eigen praktijksituatie onder de loep genomen. Dit heb ik gedaan door de onderzoeksgroep, bestaande uit tien jongens in de leeftijd van vijf en zes jaar, te observeren en hun betrokkenheid tijdens diverse situaties vast te stellen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal. Opvallend was dat de betrokkenheid van de jongens hoger was tijdens situaties waarin er sprake was van een (hoge) mate van beweging.

Ook heb ik mijn eigen leerkrachtgedrag bekeken en geanalyseerd. Hierdoor heb ik kunnen zien hoe mijn gedrag ten opzichte van de onderzoeksgroep was en op welke manier ik al wel of nog niet aansloot bij de specifieke behoeften van jongens. Hieruit bleek dat er mogelijkheden voor mij lagen om beter aan te kunnen sluiten bij jongens.

Naar aanleiding van de theoretische verkenning heb ik aan de hand van de aanwijzingen van Woltring een lijst met interventies samen kunnen stellen, waardoor



ik beter aan zou kunnen sluiten bij de onderzoeksgroep. Ik heb de interventies gedurende een periode van drie weken uitgevoerd. De uitwerking hiervan heb ik aan de hand van video-opnames en een kijkwijzer kunnen onderzoeken en bepalen.

Ten slotte heb ik de onderzoeksgroep wederom geobserveerd en heb ik de betrokkenheid van de jongens vastgesteld aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal. Opvallend was dat de betrokkenheid van de onderzoeksgroep hoger werd na het inzetten van de interventies.

Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik kunnen concluderen dat je als vrouwelijke leerkracht goed onderwijs kunt geven aan jongens in het basisonderwijs. Het is daarbij van belang dat je rekening houdt met de biologische behoeften van jongens en gebruik maakt van strategieën. Het inzetten van deze strategieën hebben een positieve uitwerking op de betrokkenheid van de jongens.



HOOFDSTUK 1: ALGEMEEN IDEE.

1.1 Huidige werksituatie.

De school waar ik werkzaam ben is een katholieke, reguliere basisschool in Maarssenbroek. Ik ben daar nu zes schooljaren werkzaam als groepsleerkracht in de onderbouw.

De school telt op het moment zo'n 180 leerlingen, verdeeld over zes groepen. De leerjaren 1 en 2, 4 en 5, 5 en 6 en 7 en 8 zijn gecombineerd. Leerjaar 3 vormt hierop een bewuste uitzondering.

Onze school wordt getypeerd als een kleine en zeer gezellige school waar de mensen elkaar kennen en waar de zorg voor leerlingen voorop staat.

Met de komst van een nieuwe intern begeleider, nu twee jaar geleden, is er binnen de school veel veranderd. De plannen voor leerlingen die cognitief en/ of sociaal-emotioneel 'uitvallen' worden strakker begeleid, uitgevoerd en geëvalueerd. Ook wordt er beter gekeken naar kinderen, hun ontwikkeling en wat zij nodig hebben om een ononderbroken ontwikkeling te kunnen doorlopen.

Uiteraard hebben wij binnen de school ook te maken met inclusief onderwijs, handelingsgericht werken en het maken van groepsplannen.

Wij hebben met de school een traject 'zelfstandig werken' gevolgd. Binnen de school wordt dit zelfstandig werken in alle groepen toegepast.

De gezinnen bij ons op school zijn voor het grootste deel van Nederlandse afkomst. De meeste kinderen komen uit gezinnen waar zowel de moeder als de vader een (parttime) baan heeft.

Binnen onze school zijn zeven vrouwelijke leerkrachten werkzaam en twee mannelijke leerkrachten. De directeur en de intern begeleider zijn beide mannen. De twee remedial teachers zijn vrouwen.

Het gehele team van de tussen schoolse opvang bestaat uit vrouwen.

Zelf ben ik werkzaam in de onderbouw, in één van de groepen 1-2. Mijn groep bestaat op het moment uit 33 kleuters; zeventien jongens en zestien meisjes. Zoals de verwachting nu is, groeit de groep naar 38 leerlingen aan het einde van het schooljaar. Op vrijdag heb ik studieverlof en dan wordt mijn groep overgenomen door



een mannelijke leerkracht. Vanaf volgend schooljaar is deze positie niet meer vrij en neem ik zijn plek weer in op vrijdagochtend.

In onze school is het aantal vrouwelijke leerkrachten hoger dan het aantal mannelijke leerkrachten: zeven om twee. Op dit moment werken er twee mannelijke leerkrachten in onze school, waarvan er één een fulltime baan heeft en één een parttime baan van een ochtend in de week. Dat zou op dit moment betekenen dat de leerlingen in de leerjaren 1, 2, 3, 4, 6, 7 en 8 te maken krijgen met een juf en enkel in leerjaar 5 met een meester.

Terugdenkend aan mijn eigen basisschooltijd vond ik de combinatie van zowel vrouwelijke, als mannelijke leerkrachten fijn. In de onderbouwgroepen heb ik alleen juffen gehad, heerlijk vond ik dat; de liefdevolle knuffels en de veiligheid, als een soort tijdelijke vervanging van je eigen moeder. In de midden- en bovenbouwgroepen had ik meesters. Ook dat vond ik geweldig. De meesters waren stoer, maar vriendelijk. De gymlessen waren ontzettend spannend en uitdagend.

Nu wil ik zeker niet beweren dat het bij het hebben van alleen vrouwelijke of alleen mannelijke leerkrachten heel anders met mij was afgelopen. Wel vraag ik mij nu af; is de combinatie van zowel meesters als juffen belangrijk voor kinderen in de basisschoolleeftijd?

De groei van vrouwelijke leerkrachten en/of de terugloop van mannen in het onderwijs lijkt op het moment niet enkel binnen onze school de tendens te zijn. De zogenaamde feminisering van het basisonderwijs lijkt een ontwikkeling te zijn waar we niet meer omheen kunnen.

Om die reden zou ik graag onderzoek willen doen naar de invloed van al die vrouwelijke leerkrachten. Vooral de invloed die zij hebben op de ontwikkeling van *jongens* in het basisonderwijs.

Ik ben benieuwd of het hebben van enkel vrouwelijke leerkrachten überhaupt wel invloed heeft op het gedrag en de ontwikkeling van jongens en zo ja, welke invloed is dat dan?



Dat er verschillen bestaan tussen jongens en meisjes, dat staat vast. Ook bij mij in de klas zie ik duidelijke verschillen en bestaat er typisch jongensgedrag en meisjesgedrag. Sterke jongenseigenschappen zijn voornamelijk actiebereidheid, ontdekkingsdrift, leiderschap en assertiviteit. (Guérin, 2006). Wat ik hier als leerkracht van terugzie in de klas, is dat jongens willen stoeien, vechten (fysiek ingesteld zijn), ontdekken, experimenteren, grenzen opzoeken en de 'baas' willen zijn. Betekent dit dat zij zich niet aan afspraken kunnen houden en alleen maar dwars gedrag vertonen? Integendeel, ze worden door ons (vrouwelijke leerkrachten) gevormd tot leuke en sociale jongens die prima mee kunnen komen met het niveau van de groep.

1.2 Verlegenheidsituatie.

Mijn verlegenheidsituatie ontstaat nu juist bij het verschil tussen jongens en meisjes in de basisschoolleeftijd. Ik wil elk kind accepteren voor wie en hoe hij of zij is. Ook wil ik hen de ruimte geven om zichzelf te kunnen zijn en te ontwikkelen, met alles wat daarbij hoort. Toch merk ik dat mijn vrouwelijke eigenschappen een rol spelen in de manier waarop ik met de kinderen omga. Ik merk bijvoorbeeld bij mijzelf dat ik het lastig vind om goed om te gaan met leerlingen die stoeien of ravotten. Ook het in de plassen stampen, in bomen klimmen en geweren maken van takken of blokken zijn dingen die gebeuren en waarvan ik merk dat ik, maar ook mijn vrouwelijke collega's het moeilijk vinden om hier goed mee om te gaan.

We hebben immers een grote verantwoordelijkheid over deze kinderen en er zijn natuurlijk ook nog schoolregels. Die regels zijn ooit bedacht en hebben de positieve eigenschap dat ze structuur en houvast bieden aan de kinderen. Toch kunnen die regels naar mijn idee ook wel weer eens onder de loep worden genomen om te bepalen of ze wel meewerken aan het groeiproces van kleuters.

Hierbinnen ontdek ik bij mijzelf ook een tweestrijd; ik *wil* de kinderen dolgraag in de plassen laten stampen, maar dan komen ze wel nat en onder de modder weer de klas in waarna het lokaal moet worden schoongemaakt.

Ik *wil* de kinderen wel in de bomen laten klimmen, maar stel dat ze eruit vallen? Ik *wil* de jongens wel met elkaar laten stoeien en vechten, maar stel dat ze elkaar een blauw oog slaan?



1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen.

Graag zou ik willen onderzoeken hoe de invloed is van vrouwelijke leerkrachten op jongens in het basisonderwijs. Ik wil mijn onderzoek graag richten op jongens in de kleuterleeftijd, omdat dit op het moment mijn eigen doelgroep is en mijn werkomgeving vormt.

Ik stel mijzelf daarbij de volgende onderzoeksvraag:

- Wat is de invloed van vrouwelijke leerkrachten op het gedrag van jongens in de kleuterleeftijd?

Ik stel daarbij de volgende deelvragen:

- Hoe is het gedrag van jongens, bekeken vanuit genetisch of neurologisch oogpunt?
- Welke onderwijsbehoeften hebben jongens, anders dan meisjes?
- Hoe kan een vrouwelijke leerkracht omgaan met de behoeften van jongens?



HOOFDSTUK 2: VERKENNING VAN DE THEORIE EN DE PRAKTIJK.

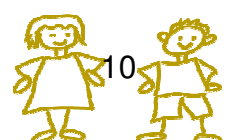
2.1. Het verschil tussen jongens en meisjes.

Verschillende wetenschappelijke onderzoeken naar de hersenen van jongens en meisjes laten zien dat jongens en meisjes niet alleen op organisch niveau verschillen, maar dat zij vanaf de geboorte ook op verschillende wijze leren.

Naast de verschillen tussen jongens en meisjes, zijn er natuurlijk ook veel verschillen tussen jongens onderling en meisjes onderling. De individuele persoonlijkheid kan sterker zijn dan het geslacht. Niet alleen de biologische verschillen tussen jongens en meisjes hebben invloed op de ontwikkeling. Ook de opvoeding van een kind kan invloed hebben op de mannelijkheid van een jongen en de vrouwelijkheid van een meisje.

Ook zijn er hersenen van jongens die meer lijken op de hersenen van meisjes en hersenen van meisjes die meer lijken op de hersenen van jongens. Naast de twee grote hersenhelften heeft Gurian (2008) het over het bestaan van zogenaamde tussenhersenen. Onderzoekers als professor Baron- Cohen hebben het bestaan van de tussenhersenen en het bestaan van mannen en vrouwen met tussenhersenen inmiddels aangetoond.

Smoores (2012) legt het bestaan van de tussenhersenen als volgt uit: *“We hebben het steeds over het uiterste jongensbrein met bepaalde kenmerken en het uiterste meisjesbrein met bepaalde kenmerken. Voor de meeste jongens geldt dat ze over het algemeen een jongensbrein hebben en voor de meeste meisjes geldt dat ze over het algemeen een meisjesbrein hebben. Er is echter een groep van kinderen die het van beide hebben. Die hebben een aantal jongensachtige structuren en een aantal meisjesachtige structuren. Het is niet alleen maar zwart- wit. Het is niet alleen maar: jongens zijn altijd zo en meisjes zijn altijd zo. In de oorsprong, in de ontwikkeling van het brein ziet het er op een bepaalde manier uit, maar daarna gebeurt er natuurlijk van alles. Het brein ontwikkelt zich alleen maar onder invloed van prikkels. Stel je zoon wordt geboren en die wordt opgevoed tussen alleen maar dames en hij krijgt roze jurkjes aan, dan ontwikkelt hij zich anders dan wanneer hij in een meer natuurlijke omgeving zou opgroeien. In het geval van de tussenhersenen is het belangrijk om er geen polarisatie van te maken. Zeg niet jongens zijn altijd zo en*



meisjes zijn altijd zo want er kunnen allemaal effecten optreden die dat veranderen. Het gaat erom dat je soms iets anders moet doen als je iedereen gelijke kansen wilt geven.”

Om als leerkracht goed onderwijs te kunnen bieden aan alle leerlingen, zowel jongens als meisjes, is het belangrijk om op de hoogte te zijn van de verschillen. Dit om voor zowel jongens als meisjes strategieën te kunnen ontwikkelen om het beste uit leerlingen te kunnen halen. Door op de hoogte te zijn van de biologische en neurologische aspecten van een jongen, kan ik als leerkracht beter inspelen op het gedrag van jongens dat ik in mijn klas zie en soms als storend ervaar.

2.1.1 Neurologische verschillen.

Voor de komende paragrafen maak ik gebruik van Gurian, Stevens & King (2008). Doordat wetenschappers kunnen kijken naar het menselijk brein en deze aan het werk kunnen zien, kunnen zij zien waar de hersenen aan het werk zijn. Door vervolgens te kijken naar zowel mannelijke als vrouwelijke hersenen, hebben zij kunnen zien dat er een verschil bestaat tussen de hersenen van mannen en vrouwen en dat er ook verschillen zijn als het gaat om hoe zij hun hersenen gebruiken en inzetten tijdens het uitvoeren van dezelfde taak.

Corpus callosum: deze dichte zenuwbundel verbindt de twee hersenhelften van de grote hersenen. Bij vrouwen is deze bundel over het algemeen dichter en groter dan bij mannen. Doordat de bundel dichter en groter is, is er meer interactie tussen de linker- en de rechterhersenhelft.

Doordat de interactie tussen de hersenhelften groter is, kunnen meisjes beter multitasken. Voor het erkennen en verwerken van emoties hebben jongens meer tijd nodig dan meisjes.

Hersenstam: dit is het meest primitieve deel van onze hersenen. Wanneer er sprake is van een crisissituatie of van bedreiging neemt dit deel van de hersenen het over en vertelt het ons lichaam wat het moet doen. De mannelijke hersenen beschikken over een grotere hoeveelheid hersenvloeistof dan de vrouwelijke hersenen. Boodschappen worden daardoor sneller van de hersenen naar het lichaam getransporteerd.



De hersenen van jongens zijn hierdoor snel klaar om te vechten of te vluchten of om op welke manier dan ook fysiek te reageren wanneer ze zich bedreigd voelen. Volgens Delfos (2004) zit het basisverschil in mannen en vrouwen vooral in deze reactie op 'gevaar'. Waar mannen in actie komen door te vluchten of te vechten, hebben vrouwen de neiging om de strategie van 'zorgen voor' en 'vrienden maken' toe te passen. Tend-and-befriend wordt dit ook wel genoemd.

Limbisch systeem: dit systeem is een verzameling structuren, die zich voor het grootste gedeelte bevinden in beide grote hersenhelften. De structuren in het limbisch systeem zorgen er voor dat jongens vaker agressief en impulsief reageren. Meisjes verbinden meer details van emoties en gevoelens aan gebeurtenissen en zijn beter in staat deze langer te onthouden.

Hersenschors: dit is het gebied in de hersenen waar de echte intellectuele hersenfuncties plaatsvinden. Hersenfuncties als denken, spreken en herinneren, worden aangestuurd in de hersenschors. Bij vrouwelijke hersenen zijn er over het algemeen meer verbindingen in de hersenschors.

Kleine hersenen: de kleine hersenen vormen het zogenaamde 'doe- centrum' van de hersenen. Bij mannen zijn de kleine hersenen groter dan bij vrouwen. Dit betekent in de meeste gevallen dat jongens beter leren als hun lichaam in beweging is (geweest). Stilzitten kan in het mannelijk lichaam een gevoel van frustratie opwekken, waardoor hij vervolgens gedrag kan gaan vertonen dat als storend ervaren kan worden (wiebelen, veel opstaan, met de vingers trommelen, klasgenoten afleiden etc.). Het gedrag kan in de klas als storend worden ervaren, terwijl de jongen eigenlijk alleen reageert op zijn biologische behoeften.

2.1.2 Verschillen in verwerking.

Verwerking van taal: bij mannen liggen de taalverwerkingsgebieden voornamelijk in de linkerhersenhelft. Vrouwen hebben in beide hersenhelften meerdere taalverwerkingsgebieden. Dat is de reden dat vrouwen een grotere toegang hebben tot verbale informatie.



Verwerking van ruimtelijke informatie: in de rechterhersenhelft is een ruimte die bestemd is voor het verwerken van ruimtelijke informatie. Mannen hebben meer bronnen voor ruimtelijk denken, mentale manipulatie van objecten, grove motoriek, wiskundig denken en abstract denken. Doordat mannen ruimtelijker denken, hebben zij ook letterlijk meer ruimte nodig om in te leren en ook hebben zij meer beweging nodig.

Verwerking van zintuiglijke informatie: vrouwen zijn in staat meer gegevens te verwerken via meerdere zintuigen tegelijk. Ook is de zintuiglijke waarneming bij vrouwen beter. Jongens zullen dan ook minder zintuiglijke informatie meenemen in bijvoorbeeld het maken van een schilderwerk.

2.1.3 Chemische verschillen.

Testosteron: dit is het mannelijke geslachts- en agressiehormoon. Dit hormoon zorgt er tijdens het leven van een jongen voor dat een man een gevoel ontwikkelt van agressie en competitie. Door een concurrentiestrijd te voelen, stijgt het testosterongehalte en door een stijging scoort een jongen beter.

Serotonine: serotonine is een neurotransmitter (1) die bekend staat als de chemische stof waar je je goed door voelt. De stof heeft invloed op stemmingen, angsten en het helpt je af te koelen en te ontspannen tijdens conflictsituaties. Hoe hoger het gehalte, hoe sneller je je weer goed voelt, ontspant en kalmeert. Door een lager gehalte serotonine hebben jongens eerder de neiging agressief te reageren en zij zijn minder in staat te kalmeren.

Dopamine: dopamine is een neurotransmitter die in de hersenen de motivatie en het plezier stimuleert. Als er een teveel aan dopamine is, dan kunnen er bewegingen optreden die niet goed beheerst kunnen worden of die onbewust plaatsvinden. Als jongens eenmaal een zeer verhoogd gehalte dopamine hebben, is het voor hen lastiger om te kalmeren en kunnen zij overenthousiast raken.

Oxytocine: oxytocine is een hormoon die wordt aangeduid als het hormoon van zorgen en vriendschap sluiten. Meisjes hebben meer de neiging om gedrag te vertonen om het doel, relaties aangaan en onderhouden, te bereiken. Jongens



hebben minder de behoefte om relaties aan te gaan. Ook zien jongens minder snel de relatie tussen hun eigen gedrag en de invloed daarvan op de relatie met hun leerkracht en medeleerlingen.

(1) Neurotransmitters zijn de stoffen die signalen overbrengen tussen zenuwcellen (neuronen) in het zenuwstelsel. Neurotransmitters kunnen reageren op stimulering uit de omgeving. Het wel of niet liefdevol reageren van een volwassene kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat het gehalte van serotonine en dopamine verhoogt.

2.1.4 De grote hersenhelften.

Zowel mannen als vrouwen gebruiken beide grote hersenhelften. De hersenhelften worden door mannen en vrouwen wel op een verschillende manier gebruikt. Ook is de voorkeur van jongens en meisjes, voor het gebruik van een hersenhelft verschillend. Meisjes geven de voorkeur aan het gebruik van de linker grote hersenhelft. Jongens geven de voorkeur aan het gebruik van de rechter grote hersenhelft.

De linkerhersenhelft:

- Is verbonden met de rechterkant van het lichaam
- Verwerkt informatie opeenvolgend en op analytische wijze
- Genereert gesproken taal
- Herkent woorden en getallen, als de getallen als woorden worden uitgesproken
- Reageert meer met de zintuigen op externe stimuli
- Creëert herinneringen
- Voert rekenkundige functies uit
- Zoekt verklaringen voor het optreden van gebeurtenissen

De rechterhersenhelft:

- Is verbonden met de linkerkant van het lichaam
- Verwerkt informatie op abstracte en holistische wijze
- Interpreteert taal non-verbaal
- Herkent plaatsen, gezichten, objecten, muziek



- Fantaseert over abstracte zaken (zoals sciencefiction en scenario's voor videospelletjes)
- Is minder gedetailleerd en concreter met betrekking tot herinneringen
- Voert relationele en wiskundige functies uit
- Organiseert gebeurtenissen in ruimtelijke patronen

(Gurian, Stevens & King 2008)

Doordat jongens de voorkeur geven aan het gebruik van hun rechter grote hersenhelft, voelen zij over het algemeen minder aansluiting bij een schoolomgeving dan meisjes. Een schoolomgeving is voornamelijk ingericht naar de voorkeur van een linker hersenhelft: gestructureerd, georganiseerd, veel ruimte voor verbale communicatie, veel gebruik van taal, volop multitasken en weinig fysieke ruimte die uitnodigt tot beweging.

2.2 Beter omgaan met jongens in de school.

Op de website van onderwijsmaakjesamen.nl staan omschrijvingen die van toepassing zijn op jongens, zowel op hun gedrag, hun manier van leren en denken en hun neurologische en biologische systeem. De volgende omschrijvingen geven mij als leerkracht een uitgangspunt om op een goede manier in te spelen op jongens en zo strategieën te bedenken die mij verder kunnen helpen om de ontwikkeling van jongens te stimuleren en te accepteren.

- Ik leer beter wanneer mijn lichaam in beweging is.
- Ik heb vaak meer tijd nodig om mijn gevoelens te verwerken, voordat ik goed kan vertellen hoe ik mij voel.
- Ik ben eerder geneigd fysiek te reageren wanneer ik me bedreigd of emotioneel geladen voel.
- Ik ben sterker in ruimtelijk denken, mentale manipulatie van objecten en abstract denken.
- Gezonde concurrentie helpt mij gemotiveerd te zijn en beter te presteren.
- Ik heb minder serotonine in mijn lichaam waardoor ik moeilijker kalmeer als ik boos ben.



- Ik herken makkelijker plaatsen, gezichten en objecten.
- Bij mij passen de meeste schoolomgevingen wat minder goed.
- Wanneer ik eerst mag tekenen, is het verhaal dat ik daarna schrijf beter.
- Ik leer beter wanneer ik weet waarom.

Woltring (2010) heeft een lijst samengesteld van 33 aanbevelingen, die een leerkracht kunnen helpen om beter om te gaan met jongens in de klas en in de school.

- Laat zien dat je hen ziet en werkelijk nieuwsgierig bent naar wat hen beweegt.
- Verbieden remt of blokkeert, maar geeft geen richting. Gedragsverandering komt vooral door belonen en prijzen, maar zelden door straf.
- Onderzoek eens hoe vaak jongens een masker dragen om zich te beschermen en om te voorkomen dat ze zichzelf hoeven te tonen.
- Voorkom dat jongens zich moeten schamen voor hun gedrag. Als je hen een gevoel van schaamte geeft trekken zij zich terug uit de communicatie.
- Stel kritiek uit tot een daarvoor geschikt moment.
- Jongens die snel worden gestraft hebben geen reden meer om iets goed te maken.
- Probeer je correctie bij jongens op een kalme, gebiedende, niet boze maar duidelijke toon, desnoods vier tot vijf keer te herhalen.
- Voorkom een strijd om de waarheid door discrepanties te benoemen. Voorkom de strijd om ja of nee.
- Geef jongens de kans om met andere jongens te werken.
- Overweeg eens om jongens en meisjes af en toe apart les te geven.
- Jongens hebben vaker regels nodig omdat zij hun energie nog niet balans hebben.
- Rustige achtergrondmuziek helpt jongens om geconcentreerd te werken.
- Jongens praten vaak gemakkelijker over emoties als ze bewegen of als ze iets doen.
- Jongens houden van fysiek contact. Daar valt ook klein fysiek contact van de leerkracht onder. Geef ze daarom een hand, een klap op de schouder of op de rug als ze iets goed hebben gedaan.



- De verlichting in de klas zou voor jongens meer gedempt kunnen worden.
- Jongens zijn erg visueel ingesteld. Het gebruik van schema's is daarom aan te raden.
- Als jongens verantwoordelijkheid krijgen, groeien ze.
- Jongens hebben het nodig dat ze iets te zeggen hebben over hun omgeving, bijvoorbeeld over de regels.
- Leerkrachten kunnen jongens meer woorden geven en helpen vinden om hun gevoelens te omschrijven. Jongens kunnen leren dat ook zij gevoelens van angst, kwetsbaarheid, schaamte en verdriet mogen voelen en kunnen omschrijven.
- Jongens kunnen ook leren schrijven over hun gevoelens, als ze daar aan toe zijn (ontwikkeling van de fijne motoriek verloopt iets langzamer).
- Volwassenen kunnen model staan in het tonen en verwoorden van gevoelens.
- Jongens leren beter wanneer iets is voorgedaan, en nog beter is als ze zelf dingen mogen uitproberen.
- Volwassenen moeten optimistisch zijn over de toekomst van jongens, dan kunnen jongens dat ook zijn.
- Zorg in de klas voor meer korte, intensieve activiteiten in plaats van langdurige periodes van concentratie.
- Moedig jongens vaker aan om hun antwoorden uit te breiden (zowel verbaal als schriftelijk) door nieuwsgierig door te vragen.
- Gebruik vaker een quiz om kennis te toetsen, in plaats van een schriftelijke toets.
- Geef jongens meer tijd om na te denken voor ze een vraag van een leerkracht moeten beantwoorden.
- Jongens hebben weinig zelfkennis omtrent hun eigen leergedrag en hebben daardoor meer feedback nodig.
- Jongens overschatten hun eigen kunnen en onderschatten de taak. Probeer een taak samen met hen in stukken te delen, zodat ze minder kans hebben op teleurstellingen die hen kunnen demotiveren.
- Voorkom falen en laat jongens eerst succes ervaren.
- Laat jongens vaak iets te doen hebben, bijvoorbeeld onder het voorlezen woorden opschrijven die ze niet kennen.



- Laat jongens een papier op hun tafel hebben waar ze gedurende de dag op kunnen schrijven, krabbelen etc. om altijd iets te doen te hebben.
- Jongens werken vaker en harder voor hun leerkracht als ze het gevoel hebben dat hij/ zij hen waarderen.

2.3 De praktijk.

Zoals ik eerder al beschreef zie ik in mijn groep een duidelijk verschil tussen het gedrag van jongens en het gedrag van meisjes. De gedragskenmerken die ik zeer regelmatig waarneem bij jongens, al dan niet in tegenstelling tot het gedrag van meisjes, in de leeftijd van vier tot zes jaar zijn:

- Het de baas willen spelen over andere jongens. Zo willen ze de regels van het spel bepalen.
- Materialen van elkaar afpakken.
- Het snel fysiek reageren op zowel jongens als meisjes. Bij kleine onenigheden slaan, schoppen, duwen.
- Het spelen van spelletjes waarbij fysiek contact geoorloofd lijkt. Zoals het spelen van pakkertje waarbij kinderen door de pakker naar een bepaalde plek gebracht moeten worden.
- Onderling ruzie maken over het bepalen van de regels.
- Het aan willen raken van en 'spelen' met materialen. Zo lijkt een kijktafel voor jongens lastig te hanteren en te accepteren.
- Het willen experimenteren met materialen. Ook materialen waarvan ze de officiële werking kennen, willen ze op een andere manier gebruiken.
- Een grote fysieke ruimte nodig hebben bij hun spel.
- Veel later dan meisjes een geconcentreerd rollenspel kunnen spelen.
- Het snel aangaan van competities. Ook in alledaagse situaties; wie heeft het eerste zijn jas aan, wie is het snelst klaar met eten.
- Enthousiast raken van materiaal waarmee gebouwd kan worden, voornamelijk groot bouw- en constructiemateriaal.
- Een grote aandrang lijken te voelen om met elkaar te stoeien en te vechten.
- Langer behoefte hebben aan spelen en zich later willen verdiepen in leersituaties.



- Minder snel trots zijn op prestaties op leergebied. Hiervoor ook minder snel contact zoeken met de leerkracht.
- Enthousiast reageren op bewegingsactiviteiten, als gymnastiek, buitenspelen en bewegen op muziek.

HOOFDSTUK 3: PLAN VAN AANPAK.

3.1 Analyse.

Naar aanleiding van mijn onderzoek zou ik het volgende willen verbeteren en/ of veranderen in mijn dagelijkse (klassen)praktijk:

- Ik ben als leerkracht op de hoogte van de ontwikkeling van jongens.
- Ik ben als leerkracht op de hoogte van de behoeften van jongens.
- Ik ben mij als vrouwelijke leerkracht bewust van mijn invloed als vrouwelijke leerkracht op jongens.
- Ik kan als vrouwelijke leerkracht inspelen op de behoeften van jongens.
- Ik kan als leerkracht strategieën maken voor het begeleiden van jongens.
- Doordat ik al het bovenstaande ga ontwikkelen, kan ik goed leerkrachtgedrag tonen dat zowel voor jongens als voor meisjes geschikt is.

3.2 Doelen.

Het doel van mijn praktijkonderzoek is:

Het verbeteren van mijn eigen (vrouwelijke) leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens in de kleuterleeftijd, waardoor ik een goed leerkrachtgedrag ontwikkel voor zowel jongens als meisjes.

Als ik dat doel behaal kunnen daaruit de volgende acties vloeien:

- Door het bepalen van de behoeften van jongens in de kleuterleeftijd kan ik strategieën maken die de behoeften van jongens ondersteunen.
- Door het maken van de strategieën die ten goede komen aan de ondersteuning, begeleiding en ontwikkeling van jongens in de kleuterleeftijd kan ik ook mijn collega's helpen hun leerkrachtgedrag aan te passen zodat het aansluit bij de behoeften van jongens.

3.3 De onderzoeksgroep.

Mijn onderzoeksgroep bestaat uit jongens in het regulier basisonderwijs. Ik kies ervoor om alleen de jongens uit groep 2 bij mijn onderzoek te betrekken. Deze jongens hebben een leeftijd tussen de 5,3 en de 6,3 jaar. Het gaat hierbij om tien jongens.



Degene die verder betrokken is bij mijn onderzoek is mijn vierdejaars Pabo stagiaire (voor het overnemen van de groep zodat ik observaties kan uitvoeren en interventies kan plegen).

3.4 De onderzoeksmethodes.

Ik zal een actieonderzoek gaan uitvoeren. Actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren (Harinck, 2010).

3.4.1 Bepalen van de beginsituatie.

Voor mijn onderzoek is het van belang te weten hoe de onderzoeksgroep in het huidige klassenklimaat (met mijn vrouwelijke leerkrachtgedrag en geen specifieke tegemoetkomingen aan de behoeften van jongens) functioneert. Om dat te kunnen bepalen, is het noodzakelijk een beginsituatie vast te stellen. Voor het bepalen van de beginsituatie van mijn onderzoeksgroep, ga ik een observatie uitvoeren. Hiervoor maak ik gebruik van de Leuvense betrokkenheidschaal.

Aan de hand van vijf schaalwaarden observeer ik de betrokkenheid van de jongens tijdens verschillende activiteiten. Dit doe ik aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal van Laevers (1993). Door het invullen van de betrokkenheidschaal kan ik het beginpunt bepalen van mijn leerlingen (hoe betrokken zijn zij op dit moment bij verschillende activiteiten).

Ik heb ervoor gekozen de leerlingen te observeren tijdens een werksituatie (opdracht beginnende geletterdheid), een speelsituatie (spelen met constructiemateriaal), een luistersituatie (kringgesprek), een vrije bewegingssituatie (buitenspelen) en een gestructureerde bewegingssituatie (gymactiviteit).

3.4.2 Leerkrachtgedrag.

Het doel van mijn onderzoek is het optimaliseren van mijn eigen leerkrachtgedrag, zodat deze voor zowel jongens als meisjes geschikt is. Op dit moment kom ik nog teveel tegemoet aan de behoeften van meisjes, doordat ik mijn leerkrachtgedrag vrouwelijk is. Door het plegen van de interventies breng ik een verandering aan in mijn eigen leerkrachtgedrag en kan ik meer tegemoet komen aan de behoeften van de jongens.



Door mijn eigen gedrag in kaart te brengen kan ik onderzoeken waar ik op dit moment te weinig aansluit bij de behoeften van jongens en waar ik nog verbeteringen aan kan brengen. Het in kaart brengen van mijn gedrag doe ik door video-opnames van mijzelf te maken tijdens diverse situaties. Deze situaties komen overeen met de activiteiten die ik observeer bij de onderzoeksgroep, te weten een werksituatie (opdracht beginnende geletterdheid), een speelsituatie (spelen met constructiemateriaal), een luistersituatie (kringgesprek), een vrije bewegingssituatie (buitenspelen) en een gestructureerde bewegingssituatie (gymactiviteit).

Door het bekijken van de opnames kan ik turven op hoeveel momenten ik teveel reageer vanuit mijn vrouwelijkheid en waar ik niet optimaal tegemoet kom aan de behoeften van de jongens.

3.4.3 Interventies.

Door het plegen van tien interventies zou ik willen onderzoeken of ik het gedrag van de jongens kan veranderen door meer tegemoet te komen aan hun behoeften. Ook wil ik op deze manier onderzoeken of ik mijn eigen leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens kan optimaliseren.

Aan de hand van de aanbevelingen van Woltring (2010) stel ik de volgende interventies op om uit te voeren in de onderzoeksgroep:

1. Het apart opstellen van de groep jongens tijdens het maken van een werkopdracht.
2. Rustige achtergrondmuziek gebruiken tijdens het maken van een werkopdracht.
3. Het gebruik van visueel materiaal om het gewenste gedrag te tonen. Dit in plaats van het gebruik van (te)veel verbale communicatie.
4. Het uitvoeren van korte opdrachten, waarna er ruimte is voor een bewegingsactiviteit. Tijdens de bewegingsactiviteit kan er sprake zijn van fysiek contact.
5. Correcties worden op een kalme, gebiedende, niet boze maar duidelijke toon gegeven en desnoods vier tot vijf keer herhaald.
6. Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens de vrijheid om te bewegen.



7. Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens te maken met klein fysiek contact door de leerkracht (hand op de schouder, aai over hun hoofd, high-five).
8. De jongens krijgen de kans eerst zelf dingen uit te proberen alvorens hen iets wordt uitgelegd.
9. De jongens krijgen korte en intensieve activiteiten en opdrachten aangeboden.
10. De jongens krijgen regelmatig feedback van de leerkracht over hun leergedrag.

3.4.4. Bepalen van de eindsituatie.

Om te kunnen onderzoeken of het plegen van de interventies en het daarmee tegemoet komen aan de behoeften van de jongens, van invloed is op het gedrag van de onderzoeksgroep is het belangrijk de groep nogmaals te observeren aan de hand van hetzelfde instrument, namelijk de Leuvense betrokkenheidschaal. Ook nu meet ik hun betrokkenheid tijdens verschillende activiteiten. Door de beginobservatie naast de eindobservatie te leggen en deze met elkaar te vergelijken, kan ik zien of de betrokkenheid van de jongens veranderd is door de gepleegde interventies.

3.5 Schematische weergave van het onderzoek.

Mijn onderzoek bestaat uit vier stappen:

1. Het observeren van de onderzoeksgroep aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal om de beginsituatie vast te stellen. De onderzoeksgroep wordt in vijf verschillende situaties geobserveerd.
2. Het vastleggen en observeren van mijn leerkrachtgedrag.
3. Het toepassen van tien interventies tijdens vijf verschillende situaties.
4. Het observeren van de onderzoeksgroep aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal om de eindsituatie vast te stellen. De onderzoeksgroep wordt in vijf verschillende situaties geobserveerd.

3.5.1 Het observeren van het leerlinggedrag aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.

Tabel 1: beginsituatie.

Leerling	Wat	Hoe	Wanneer	Hoe vaak
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Werksituatie: opdracht beginnende geletterdheid.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.	Eenmaal

3.5.2 Het observeren van het leerkrachtgedrag aan de hand van video-opnames.

Tabel 2: leerkrachtgedrag.

Leerkracht	Wat	Hoe	Wanneer	Hoe vaak
1	Video opname 1	Mijn eigen gedrag wordt gefilmd en vervolgens ga ik turven hoe vaak ik wel/ niet tegemoet kom aan de specifieke behoeften van jongens.	Werksituatie	Eenmaal
1	Video opname 2	Mijn eigen gedrag wordt gefilmd en vervolgens ga ik turven hoe vaak ik wel/ niet tegemoet kom aan de specifieke behoeften van jongens.	Speelsituatie	Eenmaal
1	Video opname 3	Mijn eigen gedrag wordt gefilmd en vervolgens	Luistersituatie	Eenmaal

		ga ik turven hoe vaak ik wel/ niet tegemoet kom aan de specifieke behoeften van jongens.		
1	Video opname 4	Mijn eigen gedrag wordt gefilmd en vervolgens ga ik turven hoe vaak ik wel/ niet tegemoet kom aan de specifieke behoeften van jongens.	Vrije bewegingssituatie	Eenmaal
1	Video opname 5	Mijn eigen gedrag wordt gefilmd en vervolgens ga ik turven hoe vaak ik wel/ niet tegemoet kom aan de specifieke behoeften van jongens.	Gestructureerde bewegingssituatie	Eenmaal

3.5.3 Het toepassen van interventies.

Tabel 3: interventies.

Leerling	Wat	Hoe	Wanneer	Hoe vaak
1 t/m 10	Interventie 1	De onderzoeksgroep wordt apart gezet van de rest van de groep. Zij werken dan op de gang.	Tijdens het maken van een werkopdracht die betrekking heeft op de beginnende geletterdheid.	Tweemaal
1 t/m 10	Interventie 2	De onderzoeksgroep luistert naar rustige achtergrondmuziek tijdens het maken van een werkopdracht.	Tijdens het maken van een werkopdracht die betrekking heeft op de beginnende geletterdheid.	Tweemaal
1 t/m 10	Interventie 3	De onderzoeksgroep krijgt kaarten te zien waarvan zij kunnen aflezen of hun gedrag	Tijdens een vrije en gestructureerde bewegingssituatie.	Tweemaal

		wel/ niet gewenst is.		
1 t/m 10	Interventie 4	De onderzoeksgroep werkt tien minuten aan een opdracht, waarna zij vijf minuten vrij mogen bewegen. Dit wordt drie keer per werkopdracht herhaald.	Tijdens het maken van een werkopdracht die betrekking heeft op de beginnende geletterdheid.	Tweemaal
1 t/m 10	Interventie 5	De onderzoeksgroep krijgt correcties van de leerkracht op een duidelijke, niet boze manier te horen. De correctie wordt daarbij eventueel herhaald.	Tijdens een vrije en gestructureerde bewegingssituatie.	Tweemaal
1 t/m 10	Interventie 6	De onderzoeksgroep krijgt de mogelijkheid om te bewegen terwijl zij luisteren naar de verhalen van elkaar.	Tijdens een luistersituatie, waarbij de leerlingen in de kring naar verhalen van klasgenoten moeten luisteren.	Tweemaal
1 t/m 10	Interventie 7	De onderzoeksgroep krijgt te maken met klein fysiek contact van de leerkracht (hand op de schouder, aai over hun hoofd, high-five).	Tijdens het maken van een werkopdracht die betrekking heeft op de beginnende geletterdheid.	Tweemaal
1 t/m 10	Interventie 8	De onderzoeksgroep ontdekt materiaal dat zij nog niet kennen, zij mogen dit uitproberen en ermee experimenteren. Vervolgens krijgen zij	Tijdens een speelsituatie waarbij de leerlingen spelen met constructiemateriaal.	Tweemaal

		een opdracht aangeboden.		
1 t/m 10	Interventie 9	De onderzoeksgroep krijgt maakt een uitdagende opdracht in een korte tijd (10 minuten).	Tijdens een speelsituatie waarbij de leerlingen spelen met constructiemateriaal.	Tweemaal
1 t/m 10	Interventie 10	De onderzoeksgroep ontvangt om de vijf minuten feedback van de leerkracht over hun leerproces.	Tijdens een speelsituatie waarbij de leerlingen spelen met constructiemateriaal.	Tweemaal

3.5.4 Het observeren van het leerlinggedrag aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.

Tabel 4: eindsituatie.

<i>Leerling</i>	<i>Wat</i>	<i>Hoe</i>	<i>Wanneer</i>	<i>Hoe vaak</i>
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Werksituatie: opdracht beginnende geletterdheid.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.	Eenmaal
1 t/m 10	Observeren	Leuvense betrokkenheidschaal	Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.	Eenmaal

HOOFDSTUK 4: UITVOERING EN RESULTATEN.

4.1 Bepalen van de beginsituatie.

Door de onderzoeksgroep te observeren in de bestaande situatie, dus zonder aanpassingen van mijn leerkrachtgedrag en zonder het toepassen van de aanbevelingen voor jongens, heb ik de beginsituatie kunnen bepalen.

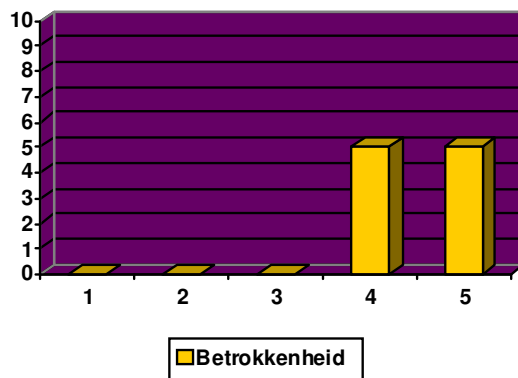
Ik heb de onderzoeksgroep, bestaande uit tien leerlingen, geobserveerd in vijf verschillende klas- en schoolsituaties:

- Tijdens het spelen.
- Tijdens het werken.
- Tijdens het luisteren.
- Tijdens een vrije bewegingssituatie.
- Tijdens een gestructureerde bewegingssituatie.

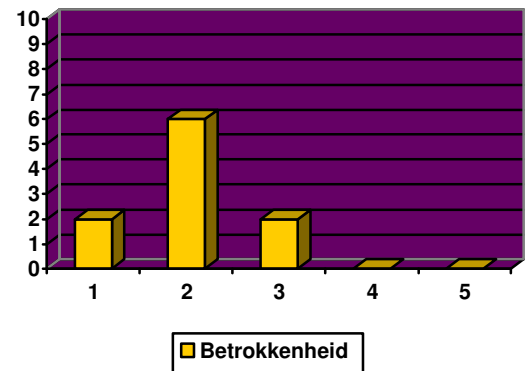
Ik heb voor deze vijf situaties gekozen, omdat dit activiteiten en situaties zijn die dagelijks voorkomen in mijn onderwijspraktijk en daardoor een kritische blik kunnen gebruiken. Bovendien heb ik in mijn theoretische verkenning kunnen lezen dat jongens anders functioneren wanneer er sprake is (geweest) van fysieke beweging (Gurian, 2008). De combinatie van situaties waarin de jongens weinig tot geen kans krijgen zich te bewegen (werken, luisteren) en situaties waarin de jongens wel kunnen bewegen (spelen, vrij bewegen, gestructureerd bewegen) is daardoor interessant om te vergelijken.

Door de betrokkenheid van de leerlingen te bepalen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal, heb ik kunnen zien dat de betrokkenheid van de onderzoeksgroep in de beginsituatie in drie situaties hoog was: de speelsituatie, de vrije bewegingssituatie en de gestructureerde bewegingssituatie. In twee situaties bleek de betrokkenheid van de onderzoeksgroep beduidend lager te zijn: de werksituatie en de luistersituatie. Dat is te zien in de volgende schema's:

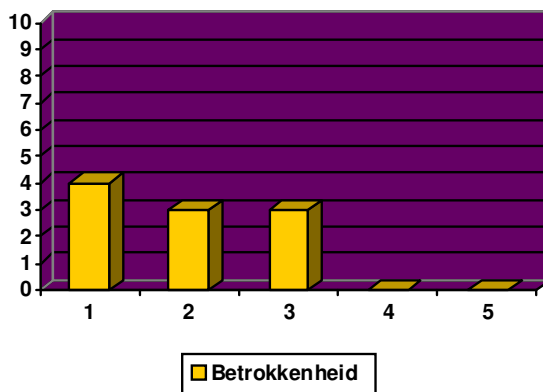
Grafiek 1: speelsituatie.



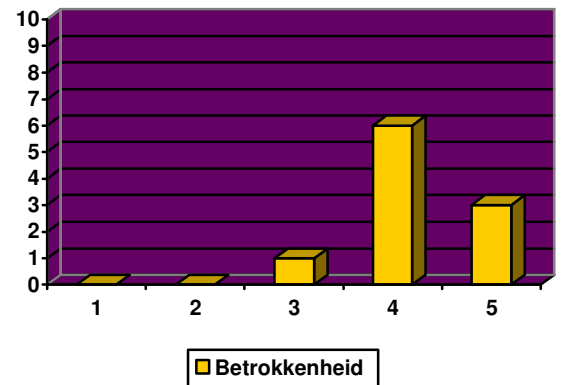
Grafiek 2: werksituatie.



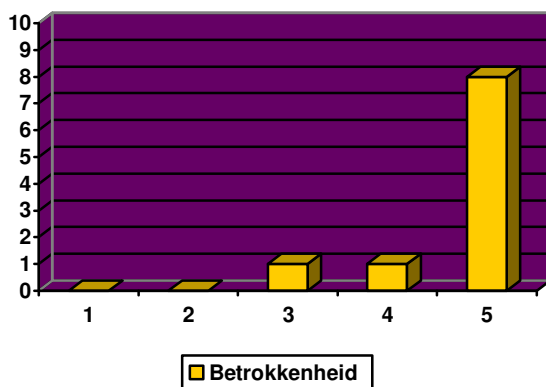
Grafiek 3: luistersituatie.



Grafiek 4: gestructureerde bewegingssituatie.



Grafiek 5: vrije bewegingssituatie.



Te zien is dat de onderzoeksgroep bij de werksituatie en de luistersituatie een één, twee of drie scoort in de schaal (lage betrokkenheid). Tijdens de speelsituatie, de vrije en de gestructureerde bewegingssituatie scoort de onderzoeksgroep een drie, vier of vijf (hoge betrokkenheid).

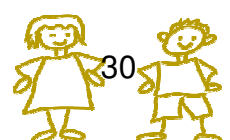
Ik heb ervoor gekozen om de betrokkenheid van de leerlingen niet alleen in schema weer te geven, maar ook de situatie te beschrijven. Zie hiervoor bijlage vijf. Op deze manier heb ik duidelijkheid willen geven over de mate van betrokkenheid en op welke manier ik deze geobserveerd heb.

4.2 Leerkrachtgedrag.

Aan de hand van video- opnames heb ik mijn eigen gedrag als leerkracht geobserveerd. Per situatie heb ik mijn gedrag 15 minuten lang opgenomen. Door het bestuderen van de literatuur heb ik een lijst van criteria samen kunnen stellen waardoor ik als vrouwelijke leerkracht beter aan kan sluiten bij de behoefte van jongens. Uit alle criteria heb ik een selectie gemaakt waarvan ik denk dat ik daar tot nu toe nog in tekort schiet en waar dus kansen liggen voor ontwikkeling van mijn leerkrachtgedrag.

Die criteria zijn:

- De vrijheid geven om te bewegen.
Door ze *wel* te laten bewegen tijdens activiteiten en *niet* van ze te eisen dat ze stil blijven zitten.
- De vrijheid geven om fysiek contact te hebben met elkaar.
Door ze *wel* de mogelijkheid te geven om met elkaar te stoeien en ander klein fysiek contact te hebben en ze *niet* te verbieden deze handelingen uit te voeren.
- Correcties op een kalme, gebiedende maar niet boze toon geven.
Door ze *wel* kalm en rustig te benaderen wanneer een correctie gepast is. De correctie is bovendien kort (te veel verbale communicatie past niet bij jongens) en wordt eventueel herhaald. De correcties worden *niet* op een boze manier geuit.
- Feedback geven over hun gedrag.
Door ze *wel* regelmatig terug te geven wat er goed ging en door ze *niet* alleen zelf na te laten denken over hun gedrag.
- Het gebruik van visueel materiaal, in plaats van verbale communicatie te gebruiken.

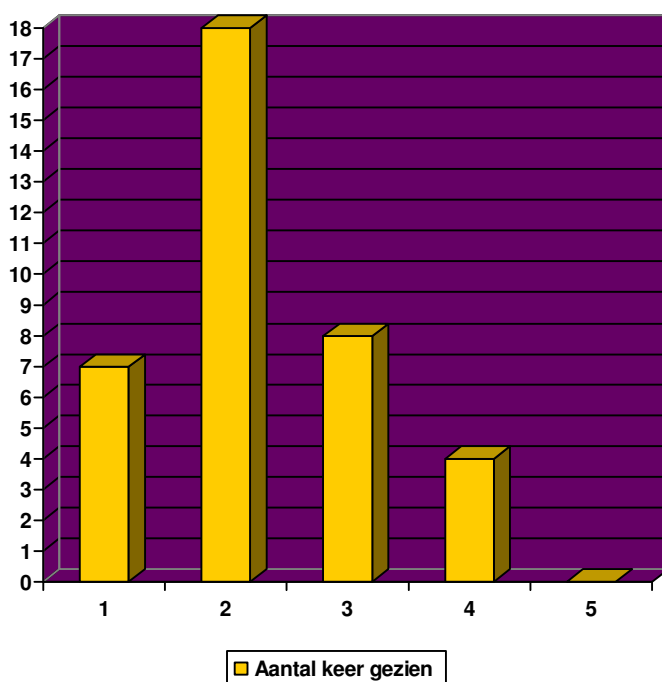


Door ze *wel* duidelijk te maken wat er van hen verwacht wordt door ze dit visueel aan te bieden en door ze *niet* verbaal op de hoogte te stellen van de afspraken en verwachtingen.

Uiteraard geldt dat alle specifieke aanpassingen voor de jongens wel binnen de mogelijkheden en grenzen van de klassensituatie moet passen. Zo kan ik de jongens niet voortdurend laten bewegen en laten stoeien.

De criteria zijn beschreven zowel op de manier hoe de situatie *niet* zou moeten zijn (1. corrigeren op bewegen, 2. corrigeren op fysiek contact, 3. correcties op een boze manier uiten), als hoe de situatie *wel* zou moeten zijn (4. feedback geven over hun gedrag, 5. gebruik maken van visueel ondersteuningsmateriaal).

Grafiek 6: leerkrachtgedrag.



Te zien is dat ik meer gedrag laat zien dat niet goed aansluit bij de behoeftes van jongens (criteria één t/m drie) en dat ik te weinig gedrag laat zien dat juist wel goed aansluit bij de behoeftes van jongens (criteria vier en vijf).

Door het plegen van de interventies heb ik getracht mijn leerkrachtgedrag aan te passen, te verbeteren en zo beter aan te sluiten bij de behoeften van de onderzoeksgroep.

4.3 Interventies.

Door het bepalen en analyseren van de beginsituatie van de onderzoeksgroep en het bepalen en analyseren van mijn leerkrachtgedrag heb ik een goed beeld gekregen van de startsituatie waarin ik de interventies ging plegen.

Doordat ik naar aanleiding van de eerste uitvoering van de betrokkenheidmeting, de conclusie heb kunnen trekken dat er twee situaties bestaan waarin de betrokkenheid van de onderzoeksgroep verhoogd zou kunnen worden, heb ik besloten de interventies alleen te plegen daar waar dat nodig bleek te zijn. Ik heb de interventies om die reden uitgevoerd tijdens de werksituatie en de luistersituatie. Op deze manier heb ik getracht de betrokkenheid van de onderzoeksgroep te verhogen in de situaties waar de betrokkenheid lager bleek te zijn en dus verbetering nodig bleek.

De volgende tien interventies heb ik gepleegd bij de onderzoeksgroep, ofwel alleen tijdens een werksituatie, ofwel tijdens een luistersituatie, ofwel tijdens deze beide situaties.

1. Het apart opstellen van de groep jongens tijdens het maken van een werkopdracht. (Werksituatie)
2. Rustige achtergrondmuziek gebruiken tijdens het maken van een werkopdracht. (Werksituatie)
3. Het gebruik van visueel materiaal om het gewenste gedrag te tonen. Dit in plaats van het gebruik van (te)veel verbale communicatie. (Werksituatie)
4. Het uitvoeren van korte opdrachten, waarna er ruimte is voor een bewegingsactiviteit. Tijdens de bewegingsactiviteit kan er sprake zijn van fysiek contact. (Luistersituatie)
5. Correcties worden op een kalme, gebiedende, niet boze maar duidelijke toon gegeven en desnoods vier tot vijf keer herhaald. (Luistersituatie)
6. Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens de vrijheid om te bewegen. (Werksituatie & luistersituatie)
7. Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens te maken met klein fysiek contact door de leerkracht (hand op de schouder, aai over hun hoofd, high-five). (Werksituatie & luistersituatie)
8. De jongens krijgen de kans eerst zelf dingen uit te proberen alvorens hen iets wordt uitgelegd. (Werksituatie)



9. De jongens krijgen korte en intensieve activiteiten en opdrachten aangeboden.
(Werksituatie)
10. De jongens krijgen regelmatig feedback van de leerkracht over hun
leergedrag. (Werksituatie & luistersituatie)

Het uitvoeren en plegen van de interventies heb ik gedurende twee weken uitgevoerd bij de onderzoeksgroep. In de derde week heb ik de interventies die het grootste positieve effect bleken te hebben op de betrokkenheid, nogmaals uitgevoerd. Tijdens het plegen van deze interventies heb ik de betrokkenheid van de leerlingen nogmaals gemeten. Zie hiervoor paragraaf 4.4 en bijlage acht.

Het uitvoeren van de interventies heb ik vastgelegd door middel van video-opnames. De video-opnames heb ik vervolgens geanalyseerd aan de hand van een kijkwijzer. De kijkwijzer geeft aan of het uitvoeren van de interventie een positieve invloed had op de betrokkenheidssignalen van de onderzoeksgroep. De interventies kunnen een positieve invloed uitoefenen op de onderzoeksgroep, af en toe een positieve invloed hebben of geen positieve invloed uitoefenen.

Ik heb daarbij gelet op de volgende signalen: concentratie, energie, mimiek en houding.

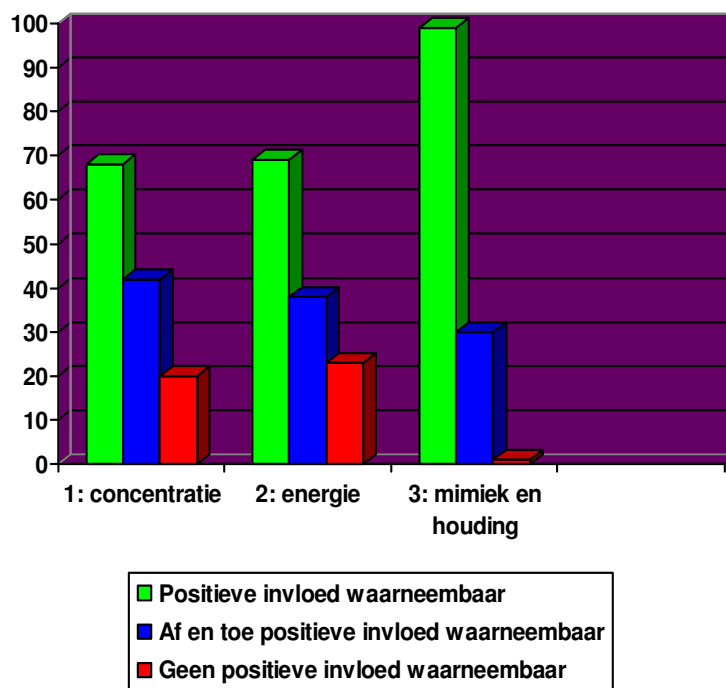
Concentratie: Richten de leerlingen hun aandacht op de aangeboden activiteit?

Energie: Voeren de leerlingen de activiteit uit met een hoge mate van energie?

Mimiek en houding: Geven de leerlingen positieve non-verbale signalen die een betrokkenheid uitdrukken?

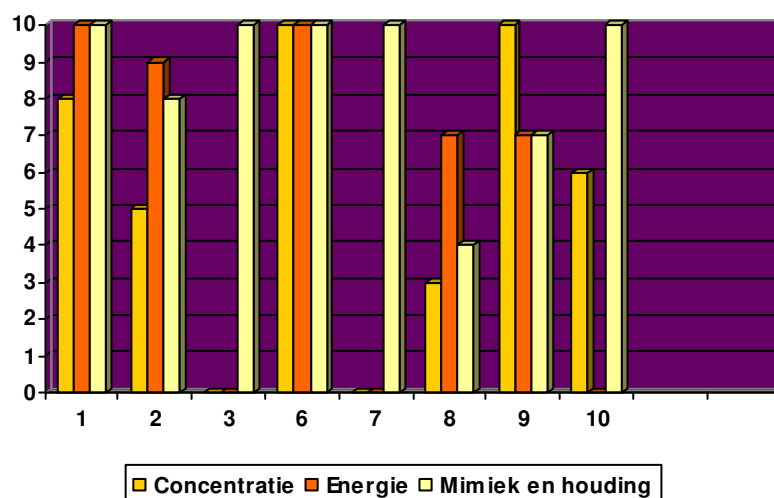
De resultaten van het inzetten van de interventies geef ik weer in een schematisch overzicht. In de eerste plaats laat ik zien hoe vaak de interventies in totaal invloed hebben gehad op de signalen van de leerlingen. Vervolgens geef ik weer hoe vaak de interventies een positieve invloed (groen) hebben gehad, uitgesplitst in de werksituatie en de luistersituatie.

Grafiek 7: invloed van interventies.



Bovenstaande grafiek geeft aan hoe vaak de interventies in totaal een positieve invloed, af en toe een positieve invloed of geen positieve invloed laten zien. Te zien is dat de interventies over het algemeen een groot positief effect hebben op de drie betrokkenheidssignalen. Vooral op de mimiek en houding van de leerlingen hebben de interventies een groot positief effect.

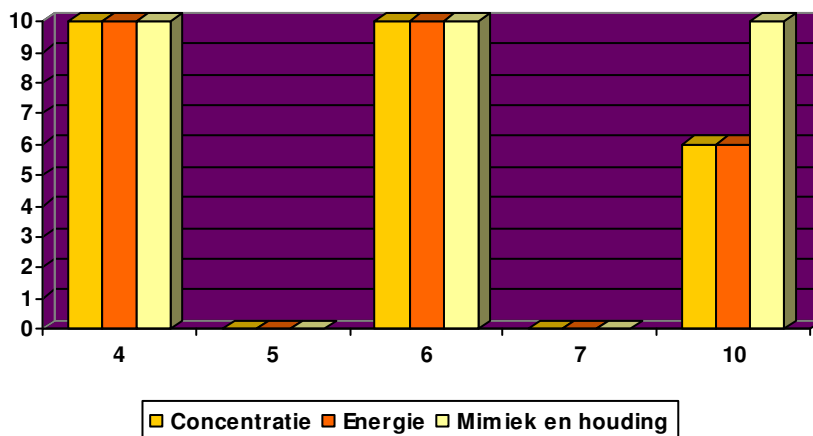
Grafiek 8: invloed van interventies op de werksituatie.



Bovenstaande grafiek geeft informatie over de werksituatie. Om duidelijkheid te geven over welke interventies de grootste positieve invloed hebben gehad, heb ik de

acht ingezette interventies naast elkaar neergezet. De grafiek geeft aan hoeveel leerlingen een positief (groen) effect hebben laten zien op de drie betrokkenheidssignalen. Te zien is dat interventie zes (*Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens de vrijheid om te bewegen*) het grootste positieve effect heeft gehad op de drie betrokkenheidssignalen.

Grafiek 9: invloed van interventies op de luistersituatie.



Bovenstaande grafiek geeft informatie over de luistersituatie. Om duidelijkheid te geven over welke interventies de grootste positieve invloed hebben gehad, heb ik de vijf ingezette interventies naast elkaar neergezet. De grafiek geeft aan hoeveel leerlingen een positief (groen) effect hebben laten zien op de drie betrokkenheidssignalen. Te zien is dat de interventies vier (*Het uitvoeren van korte opdrachten, waarna er ruimte is voor een bewegingsactiviteit*) en zes (*Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens de vrijheid om te bewegen*) het grootste positieve effect hebben gehad op de drie betrokkenheidssignalen.

De interventies die ik in de derde week nogmaals heb uitgevoerd om zo de betrokkenheid van de leerlingen te kunnen meten zijn:

- Het apart opstellen van de groep jongens tijdens het maken van een werkopdracht.
- Het uitvoeren van korte opdrachten, waarna er ruimte is voor een bewegingsactiviteit. Tijdens de bewegingsactiviteit kan er sprake zijn van fysiek contact.

- Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens de vrijheid om te bewegen.
- De jongens krijgen korte en intensieve activiteiten en opdrachten aangeboden.

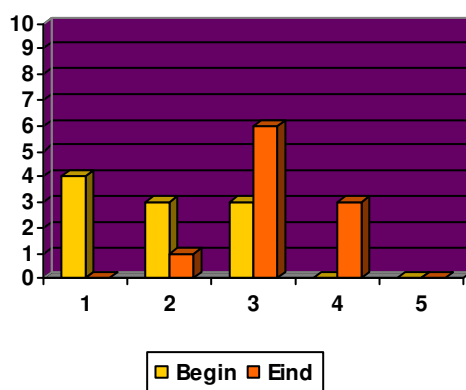
Ik heb ervoor gekozen om aan de hand van deze interventies de betrokkenheid te meten, omdat ik heb kunnen zien dat deze interventies het grootste positieve effect op de betrokkenheid hebben gehad.

4.4. Bepalen van de eindsituatie.

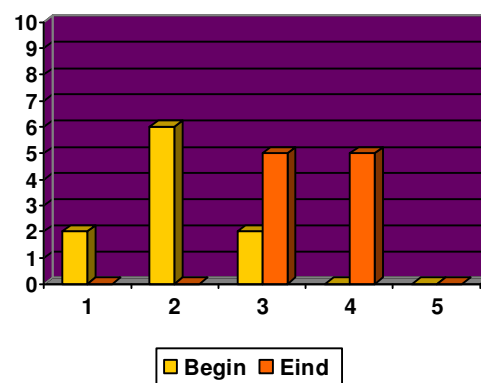
Tijdens het plegen van de interventies, heb ik wederom de betrokkenheid van de onderzoeksgroep gemeten. De betrokkenheid heb ik in de eindsituatie alleen gemeten tijdens een werksituatie en een luistersituatie. In deze situaties heb ik de interventies gepleegd en daardoor heb ik getracht de betrokkenheid ten opzichte van de eerste meting te verhogen.

De beginsituatie en de eindsituatie heb ik vervolgens naast elkaar gelegd, vergeleken met elkaar en daar een analyse van gemaakt. Dit ziet er in schema als volgt uit:

Grafiek 10: begin- en eindmeting van de werksituatie.



Grafiek 11: begin- en eindmeting van de luistersituatie.



Wanneer ik de begin- en de eindsituatie met elkaar vergelijk, is duidelijk te zien dat de onderzoeksgroep aan het eind van de periode en na het inzetten van de interventies, een hogere betrokkenheid laat zien in de werksituatie en in de luistersituatie. De onderzoeksgroep scoort aan het eind voornamelijk een drie en een vier, daar waar zij aan het begin voornamelijk een één, twee en drie scoorden.

Ik heb ervoor gekozen de betrokkenheid van de leerlingen in dit geval alleen in te schalen en in schema weer te geven. Anders dan bij de eerste meting van betrokkenheid heb ik de situatie van de leerlingen niet beschreven. Wel beschrijf ik op welke manier de situatie anders is geweest.

De situatie waarin de leerlingen functioneerden was anders op de volgende wijze:

- De leerlingen kregen voorafgaand aan de activiteit een bewegingsactiviteit aangeboden.
- De leerlingen kregen tijdens de activiteit een bewegingsactiviteit aangeboden.
- De leerlingen kregen tijdens het uitvoeren van de activiteit de mogelijkheid om te bewegen.
- De opdrachten die de leerlingen kregen aangeboden waren kort en intensief.
- De leerlingen werden apart opgesteld van de rest van de groep.

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES, REFLECTIE EN DISCUSSIE.

5.1 Conclusies.

In deze paragraaf trek ik naar aanleiding van het uitgevoerde onderzoek een conclusie. Ook geef ik antwoord op mijn onderzoeksvraag *Wat is de invloed van vrouwelijke leerkrachten op het gedrag van jongens in de kleuterleeftijd?* Ook geef ik antwoord op de deelvragen *Hoe is het gedrag van jongens, bekeken vanuit genetisch of neurologisch oogpunt? Welke onderwijsbehoeften hebben jongens, anders dan meisjes? Hoe kan een vrouwelijke leerkracht omgaan met de behoeften van jongens?*

5.1.1 Antwoord op de onderzoeksvraag.

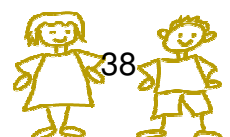
De invloed van vrouwelijke leerkrachten op jongens in het basisonderwijs zal afhankelijk zijn van:

1. de leerkracht zelf: richt zij haar onderwijs zo in dat deze goed aansluit bij jongens?
2. de inrichting van de schoolomgeving: is deze ingericht om tegemoet te komen aan de jongens?
3. de jongens zelf: er bestaan naast biologische verschillen tussen jongens en meisjes, uiteraard ook verschillen tussen de jongens onderling.

Dat vrouwelijke leerkrachten wel degelijk een invloed uit kunnen oefenen op het gedrag van jongens is mij door het bestuderen van de theorie en het uitvoeren van dit onderzoek wel duidelijk geworden. Door specifieke strategieën toe te passen en je onderwijs anders in te richten, kun je als vrouwelijke leerkracht beter aansluiten bij jongens en zo een positieve invloed uitoefenen op het gedrag van jongens.

Bij het omschrijven van die invloed heb ik een combinatie gemaakt tussen de theoretische verkenning en mijn eigen ervaringen met het uitoefenen van invloed.

De theorie geeft aan dat het onderwijs over het algemeen is ingericht voor meisjes. In scholen wordt voornamelijk de linkerhersenhalft aangesproken, terwijl jongens de voorkeur geven aan het gebruik van de rechterhersenhalft. Gezegd zou kunnen worden dat door de feminisering in het basisonderwijs de schoolomgevingen en het onderwijs steeds meer ingericht worden om aan te sluiten bij de linkerhersenhalft. Zo zien we dat scholen gestructureerd en georganiseerd zijn, dat er veel ruimte is voor



verbale communicatie, geschreven taal en multitasken en daarentegen weinig ruimte voor fysieke bewegingsvrijheid.

De inrichting van de schoolomgeving is de eerste vorm van invloed die vrouwelijke leerkrachten uitoefenen op jongens.

Door kritisch te kijken naar mijn eigen gedrag als leerkracht heb ik kunnen zien dat ik te weinig aansluit bij de behoeften van jongens en op die manier (nog) geen goede invloed uitoefen op de jongens. Zo heb ik kunnen zien dat ik te weinig ruimte geef aan beweging en fysiek contact, te weinig inspeel op het feit dat de jongens visueel ondersteuningsmateriaal en feedback nodig kunnen hebben en dat ik correcties te vaak op een boze manier uit. Op deze manier beïnvloed ik de jongens door te vaak te reageren vanuit mijn vrouwelijkheid. Bij het beantwoorden van de deelvragen wordt duidelijk hoe je als vrouwelijke leerkracht de invloed op jongens positief kunt beïnvloeden door het aanpassen van je onderwijs.

5.1.2 Antwoord op de deelvragen.

Door het bestuderen van de theorie en het uitvoeren van dit onderzoek heb ik antwoord kunnen geven op de drie deelvragen.

Hoe is het gedrag van jongens, bekeken vanuit genetisch of neurologisch oogpunt?

Doordat de hersenen van jongens een grote hoeveelheid hersenvloeistof bevatten worden boodschappen snel van de hersenen naar het lichaam getransporteerd.

Jongens zijn hierdoor snel klaar om te vechten, te vluchten of op een andere manier fysiek te reageren. De structuren in het limbisch systeem zorgen ervoor dat jongens snel agressief en impulsief reageren. Ook een laag gehalte serotonine zorgt ervoor dat jongens sneller agressief reageren en ook minder snel kalmeren. De kleine hersenen vormen het zogenaamde doe- centrum van de hersenen. Deze hersenen zijn bij jongens groter dan bij meisjes. Door deze grootte en de hoeveelheid aan hersenvloeistof kunnen berichten tussen de hersenen en het lichaam sneller vervoerd worden. Hierdoor hebben jongens meer behoefte aan beweging. Stilzitten kan bij jongens een gevoel van frustratie opwekken. Jongens leren en presteren dan ook beter wanneer hun lichaam in beweging is of is geweest. Wanneer jongens te lang stil moeten zitten, kunnen zij gedrag gaan vertonen dat als storend kan worden ervaren; wiebelen, opstaan, trommelen. Over het algemeen wordt dit gedrag vooral door vrouwelijke leerkrachten als storend ervaren.



Het mannelijke geslachtshormoon testosteron zorgt ervoor dat een jongen voor zichzelf op wil komen en onafhankelijk wil zijn. Ook zorgt het hormoon voor een zekere mate van agressie en competitie. Door een gevoel van competitie en het ervaren van winsituaties stijgt het testosteron gehalte bij jongens. Door deze stijging scoren jongens beter.

Er bestaan dus diverse biologische en neurologische aspecten die het gedrag van jongens beïnvloeden en/ of het gedrag doen veroorzaken.

Welke onderwijsbehoeften hebben jongens, anders dan meisjes?

De belangrijkste behoeften die jongens hebben om goed te kunnen presteren in het onderwijs, ontstaan door hun biologische en neurologische systeem, zijn:

- Voldoende beweging.
- Voldoende fysieke ruimte.
- Ruimte voor fysiek contact met andere leerlingen.
- Tijd om hun gevoelens te verwerken.
- Tijd om te kunnen kalmeren na een conflict.
- Een gezonde concurrentiestrijd, zowel met zichzelf als met andere leerlingen.
- Meer aandacht en ruimte voor ruimtelijk en abstract denken.
- Meer uitleg over het *waarom* van het leren.
- Werken aan korte en intensieve opdrachten.

Wanneer leerkrachten deze onderwijsbehoeften combineren met de specifieke strategieën voor jongens (zie de beschrijving hieronder) kun je als vrouwelijke leerkracht op goede wijze aansluiten bij jongens.

Hoe kan een vrouwelijke leerkracht omgaan met de behoeften van jongens?

Door het bestuderen van de theorie en het uitproberen van diverse strategieën kan ik concluderen dat de volgende strategieën er het beste voor kunnen zorgen dat je als vrouwelijke leerkracht goed aan kunt sluiten bij de behoeften van jongens:

- Bewegingsmomenten inpassen.

Jongens leren beter wanneer hun lichaam in beweging is of wanneer het lichaam in beweging is geweest. Het gevoel van frustratie dat ontstaat nadat jongens te lang hebben moeten stilzitten kan ervoor zorgen dat ze gedrag gaan vertonen dat over



het algemeen als lastig en storend wordt ervaren. De jongens gaan dan wiebelen, staan vaak op, trommelen met hun voeten of handen of leiden medeleerlingen af door te praten en fysiek contact met hen te zoeken.

Het is daarom belangrijk dat je als leerkracht voldoende ruimte biedt om de jongens te laten bewegen. Op deze manier voelen de leerlingen geen gevoel van frustratie en ervaren de leerkrachten geen storend gedrag van de jongens.

Het inpassen van voldoende beweging kan door tussen de diverse opdrachten en activiteiten door een moment te kiezen waarin de jongens kunnen bewegen. Vrij bewegen is dan een optie maar ook korte spelletjes met de gehele groep kunnen ervoor zorgen dat de jongens voldoende beweging krijgen. Nadat er sprake is geweest van beweging voelen de jongens zich beter, waarna zij beter in staat zijn om te leren en te presteren.

Tijdens de bewegingsmomenten kun je als leerkracht bovendien aansluiten bij de behoefte van jongens om fysiek contact met elkaar te hebben. De jongens zouden bijvoorbeeld met elkaar kunnen stoeien. Ook kun je als leerkracht aansluiten bij de behoefte om een gezonde concurrentiestrijd te voelen, door bijvoorbeeld een korte estafette te organiseren.

Ook het staan aan tafel, in plaats van verplicht te moeten zitten, kan jongens helpen zich beter te concentreren op hun taak. Zij ervaren op deze manier de vrijheid om te mogen bewegen.

In de praktijk heb ik kunnen zien dat het aanbieden van voldoende beweging de belangrijkste strategie is gebleken om een positief effect op de betrokkenheidssignalen van de jongens te kunnen bereiken.

- Korte en intensieve opdrachten aanbieden.

Jongens zijn over het algemeen te overtuigd van hun eigen kunnen. Ze zijn regelmatig overmoedig en onderschatten daardoor de aangeboden taak. Wanneer zij vervolgens ervaren dat de taak te lastig voor hen is, geeft dit een gevoel van falen en dat is een gevoel waar jongens slecht mee om kunnen gaan. Falen heeft een demotiverend effect op de jongens. Als leerkracht kun je dit gevoel van falen voorkomen door een taak op te splitsen in diverse korte opdrachten. De intensiviteit van de opdrachten daagt de jongens uit om een goede prestatie te leveren, wat aansluit bij hun behoefte om de beste te zijn en goed te presteren.

De beste prestaties kunnen ontstaan wanneer de jongens na een korte en intensieve opdracht de mogelijkheid krijgen om te bewegen.



- Het apart opstellen van jongens.

Door de jongens apart op te stellen van de meisjes in de groep, ervaren jongens dat hun gedrag als normaal beschouwd kan worden doordat ze hetzelfde gedrag bij andere jongens terugzien. Bovendien kun je als leerkracht specifiek aansluiten bij de behoeften van de jongens wanneer je de groep apart opstelt. Op deze manier hoef je als leerkracht enkel rekening te houden met de behoeften van de jongens en kun je de behoeften van de meisjes even vergeten. Zo kun je de jongens een competitiestrijd aan laten gaan, veel laten bewegen, fysiek contact met elkaar laten ervaren, laten experimenteren met groot materiaal, samen ingewikkelde constructies in elkaar laten zetten.

Doordat de jongens onder elkaar zijn, kunnen zij hun kwaliteiten beter benutten en kan de leerkracht zich beter richten op die kwaliteiten.

5.1.3 Conclusies uit het praktijkonderzoek.

De volgende conclusies heb ik kunnen trekken:

- Het is belangrijk om als vrouwelijke leerkracht kennis te hebben van de neurologische en biologische kenmerken van jongens. Dit om hun gedrag beter te kunnen begrijpen en er hierdoor ook op een juiste wijze op te reageren.
- Als vrouwelijke leerkracht kun je positieve invloed uitoefenen op het gedrag van jongens door strategieën toe te passen die aansluiten bij de behoeften van jongens.
- De strategieën die passen bij jongens voldoen aan de volgende eisen:
 1. er is ruimte voor voldoende beweging.
 2. er is ruimte voor fysiek contact.
 3. er is ruimte voor een gezonde competitiestrijd.
 4. er worden korte en intensieve opdrachten aangeboden.
 5. de jongens krijgen de ruimte om samen te werken en te spelen.
- De strategieën die een positieve invloed hebben op het gedrag van de jongens, zijn ook inzetbaar voor de ontwikkeling van meisjes.

5.2 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling.

De belangrijkste ontwikkeling die ik heb doorgemaakt door de uitvoering van dit onderzoek, is de bewustwording van de verschillen die er bestaan tussen jongens en meisjes. Doordat er verschillen bestaan, ook neurologisch gezien, is het logisch te noemen dat er ook verschillen bestaan in behoeften. Uiteraard heb ik die verschillen altijd wel gezien, maar ik ben me er nooit helemaal bewust van geweest.

Ook heb ik nooit de tijd genomen om me, bijvoorbeeld theoretisch, te verdiepen in de verschillen en mijn eigen gedrag aan te passen aan deze verschillen. Door het uitvoeren van dit onderzoek, ben ik nu theoretisch onderlegd daar waar het gaat om het gedrag en de behoeften van jongens in het onderwijs. Ook ben ik mij bewust geworden van mijn eigen gedrag als leerkracht en van de wijze waarop ik mijn gedrag kan aanpassen om op deze manier beter aan te kunnen sluiten bij de jongens uit mijn groep. Bovendien weet ik nu dat de jongens veelal reageren op hun biologische prikkels (bijvoorbeeld het bewegen, de competitiestrijd) en ik reageer daar nu heel anders op. Eerder ervoer ik dit gedrag meer als storend. Nu accepteer ik dit gedrag meer van de jongens en ik ervaar het daardoor ook als minder storend. Wat opvallend is, en ook zeer bruikbaar voor mijn eigen ontwikkeling, is dat de meisjes uit mijn groep ook positief reageerden op diverse gepleegde interventies. Zo bleek het toepassen van korte opdrachten, waarna er ruimte was voor beweging ook voor de meisjes een positieve ontwikkeling te zijn.

Doordat ik onder andere deze conclusie heb kunnen trekken, kan ik mijn onderwijs beter organiseren.

Ik zou zelfs kunnen zeggen dat ik een betere leerkracht ben geworden doordat ik nu tools in handen heb om op een betere manier aan te sluiten bij zowel meisjes als jongens en mijn onderwijs aan te passen aan de behoeften van mijn leerlingen.

5.3 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk.

Mijn rol als leerkracht zal door dit onderzoek vooral veranderen doordat ik mijn gedrag aanpas zodat ik beter aan sluit bij de behoeften van jongens. Ik zal in de praktijk de strategieën toepassen waarvan ik onderzocht heb dat deze een positieve invloed hebben op het gedrag van de jongens. Het zal dan gaan om de strategieën zoals die beschreven staan in paragraaf 5.1.2.

Op de basisschool waar ik werkzaam ben zal ik mijn onderzoek, en de conclusies die ik daaruit heb kunnen trekken, presenteren. Hierdoor kan ik mijn collega's, die



voornamelijk vrouwelijk zijn, bewust maken van de verschillen die er bestaan tussen jongens en meisjes. Ook kan ik hen de strategieën leren en laten toepassen op hun eigen groep zodat ook zij beter aan kunnen sluiten bij de behoeften van jongens. Op deze wijze kunnen wij met elkaar zorgen voor een (nog) betere onderwijssituatie, waarbij de leerkrachten hun onderwijs aan kunnen passen om op deze manier een balans te vinden waarbij zij tegemoet kunnen komen aan de meisjes als aan de jongens.

5.4 Reflectie op de theorie.

De theorie van Gurian, Stevens & King (2008) die ik gebruikt heb heeft mij vooral erg geholpen om een goed beeld te krijgen van de biologische en neurologische factoren die een rol spelen bij het gedrag van jongens. Daardoor heb ik kunnen zien dat ik als leerkracht vaak reageer op gedrag dat ik als storend ervaar, maar waarvan ik nu weet dat de jongens alleen reageren op hun biologische behoeften. Door het verkennen van de theorie kan ik het gedrag van de jongens nu beter begrijpen. De theorie van Woltring (2010) heb ik goed kunnen gebruiken om strategieën op te kunnen stellen waarmee ik meer tegemoet kon komen aan de jongens. Niet alle aanbevelingen bleken in de praktijk evenveel effect te hebben. Vooral het inpassen van bewegingsmomenten bleek het grootste positieve effect te hebben op het gedrag van de jongens.

5.5 Verdere discussie.

In mijn onderzoek heb ik ervoor gekozen om de beginsituatie van de onderzoeksgroep vast te stellen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal. Door het invullen van deze schaal heb ik kunnen concluderen dat de jongens een hogere mate van betrokkenheid tonen wanneer zij functioneren in een speel- en bewegingssituatie. De betrokkenheid bleek minder te zijn wanneer zij langdurig moeten luisteren of wanneer zij een taalopdracht moeten maken. Door de betrokkenheid nogmaals te meten, na het toepassen van specifieke strategieën die goed aansluiten bij de behoeften van jongens, heb ik kunnen onderzoeken of de betrokkenheid van de onderzoeksgroep in de situaties verhoogd kon worden. Deze manier van onderzoeken geeft een beeld van de invloed die ik heb kunnen uitoefenen op de onderzoeksgroep.



Door naar mijn eigen gedrag als leerkracht te kijken, heb ik mijzelf de kans gegeven om mijn gedrag te analyseren en daardoor aan te passen en te verbeteren.

Nu ik mijn onderzoek kan afronden en de resultaten heb bekeken, kan ik de conclusie trekken dat ik mijn onderzoek op een voor mij juiste manier heb uitgevoerd.

Deze conclusie trek ik naar aanleiding van het feit dat ik mijn doel heb behaald.

Het doel van mijn onderzoek was:

Het verbeteren van mijn eigen (vrouwelijke) leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens in de kleuterleeftijd, waardoor ik een goed leerkrachtgedrag ontwikkel voor zowel jongens als meisjes.

Ook de doelen die voort kunnen vloeien uit het behalen van het hoofddoel, heb ik kunnen behalen:

Door het bepalen van de behoeften van jongens in de kleuterleeftijd kan ik strategieën maken die de behoeften van jongens ondersteunen.

Door het maken van de strategieën die ten goede komen aan de ondersteuning, begeleiding en ontwikkeling van jongens in de kleuterleeftijd kan ik ook mijn collega's helpen hun leerkrachtgedrag aan te passen zodat het aansluit bij de behoeften van jongens.

DANKWOORD.

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar Dhr. Drs. Erik van Meersbergen voor zijn begeleiding tijdens het uitvoeren en op papier zetten van mijn onderzoek. Zijn kritische blik, aandachtigheid, vriendelijkheid en 'lopende bibliotheek kwaliteiten' hebben mij enorm geholpen bij het uitvoeren van dit onderzoek.

In de tweede plaats wil ik ook mijn medestudenten uit de intervisiegroep bedanken. Astrid Mulder, Carla van Hardeveld en Martijn Hakvoort; bedankt voor het zijn van een *critical friend* tijdens het gehele proces. De intervisie momenten waren dankzij jullie niet alleen leerzaam maar ook zeer aangenaam.

Ook wil ik nog een woord van dank besteden aan mijn man, Richard Sas- van Beaumont, voor zijn steun en begrip tijdens de afgelopen twee studie jaren.

Uiteraard uit ik mijn dank ook aan mijn werkgever, Kees van Impelen voor de tijd die mij gegeven is en zijn altijd aanwezige vertrouwen.

Ten slotte, maar daarom niet minder belangrijk, wil ik Teun Ooms bedanken, die alle vrijdagochtenden de zorg over mijn leerlingen heeft overgenomen.

LITERATUURLIJST.

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

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.

Gurian, M., Stevens, K. & King, K. (2008). *Boys & Girls: strategieën voor onderwijs aan jongens en meisjes in het basisonderwijs*. Helmond: uitgeverij Onderwijs maak je samen.

Delfos, M. (2004). Artikel *Actie of angst*. Kamerman, S., Spiering, H. (2004) NRC Handelsblad.

Bosch, A. van den, Jaeger, B. de, (2010). *Kijk! Groep 1-2: Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier- tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt.

Verhoef. (1998). Schaalwaarden betrokkenheid. Uit: Bosch, A. van den, Jaeger, B. de, (2010). *Kijk! Groep 1-2: Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier- tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt.

Laevers. (1993). Leuvense betrokkenheidsschaal. Uit: Bosch, A. van den, Jaeger, B. de, (2010). *Kijk! Groep 1-2: Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier- tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt.

www.onderwijsmaakjesamen.nl Geraadpleegd november 2011, via
<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/boysandgirls/>

www.laukwoltring.nl Woltring, L. (2011). Geraadpleegd november 2011, via
<http://www.laukwoltring.nl/pages/nl/home.php>

Woltring, L. (2010). *Tips voor beter omgaan met jongens in de school*.



Woltring, L. (2010). *Scan van items rond het thema (ontwikkeling van) jongens.*

BIJLAGE 1: TIJDSPAD.

Week	Actie
11 (12 – 18 maart)	Conferentie bezoeken Onderwijs maak je samen: workshop 'Jongens en meisjes'. Hoofdstuk 1,2, 3 afronden. Observeren van de leerlingen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.
12 (19 – 25 maart)	Observeren van de leerlingen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.
13 (26 maart – 1 april)	Observeren van de leerlingen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal. In kaart brengen van de betrokkenheid van mijn leerlingen in een staafdiagram per activiteit.
14 (2 – 8 april)	Interventies plegen tijdens het uitvoeren van activiteiten. Leerkrachtgedrag vastleggen (video opname 1 en 2)
15 (9 – 15 april)	Interventies plegen tijdens het uitvoeren van activiteiten. Leerkrachtgedrag vastleggen (video opname 3 en 4)
16 (16 – 22 april)	Interventies plegen tijdens het uitvoeren van activiteiten. Leerkrachtgedrag vastleggen (video opname 5). Leerkrachtgedrag observeren en gedragingen turven.
17 (23 – 29 april)	Observeren van de leerlingen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.
19 (7 – 13 mei)	Observeren van de leerlingen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.
20 (14 – 20 mei)	Observeren van de leerlingen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal. In kaart brengen van de betrokkenheid van mijn leerlingen in een staafdiagram per activiteit. Hoofdstuk 4 schrijven.

21 (21 – 27 mei)	Hoofdstuk 4 aanvullen en hoofdstuk 5 schrijven.
22 (28 mei – 3 juni)	Eindversie praktijkonderzoek inleveren.
23 (4 – 10 juni)	Presentatie praktijkonderzoek voorbereiden.
24 (13 juni)	Presenteren van praktijkonderzoek 'stoere jongens, lieve juffen'.

BIJLAGE 2: LEUVENSE BETROKKENHEIDSCHAAL.

Naam leerling:
Datum:
Groep:
Naam leerkracht:

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal					
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid					
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek					
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit					
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen					

BIJLAGE 3: BETROKKENHEIDSSIGNALLEN.

<i>Signalen</i>	<i>Omschrijving</i>
Concentratie	De aandacht van het kind is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en eventueel afleiden.
Energie	Het kind legt heel wat kracht en ijver in de activiteit. Dit kan bijvoorbeeld door luid te spreken, door stevig op het blad te drukken, of door ijverig te bouwen. Maar ook psychische energie kan afgeleid worden uit intens nadenkende gezichten.
Creativiteit	Dit kenmerk slaat op het feit dat kinderen hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aanspreken in de activiteit. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Kinderen zijn hier op hun best. Creativiteit betekent dus niet per se dat er bijzonder originele producten worden voortgebracht, maar wel dat kinderen een individueel gekleurde en aan hun niveau beantwoordende inbreng hebben.
Mimiek en houding	De niet- verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kunnen we het onderscheid maken tussen ogen die dromerig in de leegte staren en ingespannen kijken. De houding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken. Het is zelfs mogelijk gebleken uitspraken te doen over de (niet)-betrokkenheid van kinderen die enkel van de rug af geobserveerd werden.
Persistentie	Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaat het om de duur van die concentratie. Kinderen die betrokken zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Ze willen de voldoening van intense

	activiteit blijven smaken en zijn bereid daarvoor de nodige inspanningen te doen. Ze laten zich niet makkelijk door aantrekkelijke nevenactiviteiten verleiden. Betrokken activiteit duurt meestal een hele tijd (uiteraard afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau).
Nauwkeurigheid	Kinderen die betrokken zijn tonen vaak een bijzondere zorg voor hun werk: ze houden rekening met details, gaan nauwkeurig te werk. Niet- betrokken kinderen gaan er vaak met de grove borstel over, het steekt niet zo nauw.
Reactietijd	De kinderen zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels. Zij vliegen er (bijvoorbeeld na de voorstelling van mogelijke activiteiten) meteen in en tonen daardoor hun motivatie om tot actie over te gaan.
Verwoording	Kinderen geven door hun spontane commentaren soms zelf aan of ze betrokken zijn of waren. Om herhaling van een spel vragen is bijvoorbeeld zo'n veelzeggend signaal.

BIJLAGE 4: SCHAALWAARDEN.

SCHAALWAARDE 1: GEEN ACTIVITEIT	
<i>Is er aandacht/ activiteit?</i>	<i>Signalen</i>
Er is geen activiteit. De prikkels dagen niet uit tot activiteit.	In de ruimte staren, volledig afwezig en lusteloos in een hoekje zitten, stereotiepe handelingen die steeds worden herhaald.

SCHAALWAARDE 2: VAAK ONDERBROKEN ACTIVITEIT	
<i>Is er aandacht/ activiteit?</i>	<i>Signalen</i>
De activiteiten nemen bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag.	Langdurig of veelvuldig onderbreken van de activiteit bestaande uit ongericht wegstaren, dromen, met iets friemelen.

SCHAALWAARDE 3: MIN OF MEER AANGEHOUDEN ACTIVITEIT	
<i>Is er aandacht/ activiteit?</i>	<i>Signalen</i>
Er is sprake van een aanhoudend bezig zijn met een bepaalde activiteit, echter zonder dat er sprake is van betrokkenheidssignalen.	Onverschillig bezig zijn, zonder veel inzet van energie. De activiteit boeit niet. Bij een aantrekkelijke prikkel wordt de activiteit gestopt.

SCHAALWAARDE 4: ACTIVITEIT MET INTENSE MOMENTEN

<i>Is er aandacht/ activiteit?</i>	<i>Signalen</i>
Het kind voelt zich aangesproken/ uitgedaagd door de activiteit. De activiteit krijgt betekenis. In ongeveer de helft van de tijd is duidelijk sprake van betrokkenheidssignalen.	Met name: energie, creativiteit, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, positieve verwoording.

SCHAALWAARDE 5: VOLGEHOUDEN INTENSE ACTIVITEIT

<i>Is er aandacht/ activiteit?</i>	<i>Signalen</i>
De aandacht van het kind is vrijwel ononderbroken (in meer dan 75% van de tijd) gericht op de handelingen die het uitvoert. Deze handelingen hebben geen routinematig of stereotiep karakter, maar vergen een mentale inspanning.	Met name: concentratie, persistentie, energie, creativiteit en complexiteit.

(Verhoef, 1998 en Laevers, 1993, Uit: Kijk!, Bazalt 2010)

BIJLAGE 5: RESULTATEN LEUVENSE BETROKKENHEIDSCHAAL; BEGINSITUATIE.

Naam leerling: G. P.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.				X	
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.		X			
C Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.	X				
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.					X
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling richt zijn aandacht volledig op het spelen met het constructiemateriaal. Hij laat zich niet afleiden door zijn omgeving. Hij bouwt een constructie en vertelt erbij dat het een instrument is waarmee hij vanuit zijn boot boven het water kan kijken. Hij verzamelt steeds opnieuw materiaal en bouwt nieuwe elementen aan zijn constructie.

B.

Werksituatie:

De leerling staat aan zijn tafel. Hij rommelt door de bak met het materiaal maar komt moeilijk tot het werken met het materiaal. Hij straalt geen enthousiasme uit en hij laat zich heel regelmatig afleiden door prikkels uit zijn omgeving.

C.

Luistersituatie:

De leerling richt zich tijdens het kringgesprek niet tot mij en/ of de andere leerlingen die aan het woord zijn. Hij zit gedraaid op zijn stoel en kijkt naar buiten. Op een moment zwaait hij naar een andere leerling, hij lacht. Hij kijkt op veel momenten verveeld en neemt niet actief deel aan het gesprek.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling rent na de uitleg naar het eerste onderdeel en gaat direct aan de slag. Hij probeert alle onderdelen uit, ook de onbekende onderdelen. Hij lacht veel, is zeer actief en maakt krachtige bewegingen.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling kiest snel na het naar buiten gaan een activiteit. Hij zit op de fiets en hij verzint een spel waarbij de fiets een trein is. Hij houdt de activiteit lang vast en is geconcentreerd. Hij laat zich niet afleiden door prikkels uit zijn omgeving en betreft geen andere leerlingen bij zijn spel. Wel komt hij geregeld bij mij om te vragen of ik een kaartje wil kopen voor de trein. De leerling straalt veel plezier uit.

Naam leerling: S. B.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.					X
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.				X	
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling zit op zijn knieën tussen het materiaal. Hij verzamelt de materialen die hij nodig heeft en bouwt ijverig aan zijn constructie. Hij kijkt geconcentreerd en houdt de activiteit lange tijd vol. Hij vertelt aan de andere leerlingen wat hij maakt. Na het bouwen speelt hij met de constructie (een vliegende auto). Vervolgens gaat hij weer zitten en bouwt nieuwe elementen aan de constructie om er daarna weer mee te spelen.

B.

Werksituatie:

De leerling zit aan zijn tafel en heeft moeite om de activiteit op te starten. Hij rommelt veel door het materiaal. Na ongeveer drie minuten gaat hij dan toch aan de slag met de opdracht. Hij kijkt geconcentreerd en richt zijn aandacht op het materiaal. Zijn houding toont geen enthousiasme, hij ondersteunt zijn hoofd en wrijft veel door zijn haar. De concentratie is snel weer afgezakt en de leerling kijkt regelmatig om zich heen.

C.

Luistersituatie:

De leerling toont in het begin van de activiteit concentratie en enthousiasme. Hij richt zich tot de persoon die aan het woord is. Hij steekt twee keer zijn vinger op, hij lijkt het daarbij niet noodzakelijk te vinden om aan het woord te komen. Na verloop van tijd zakt de leerling onderuit op zijn stoel, hij staart veel voor zich uit en doet niet meer mee aan de activiteit.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling start direct na de uitleg de activiteit. Hij probeert alle onderdelen uit en laat daarbij een grote mate van enthousiasme zien. Hij lacht veel, praat met de andere leerlingen en verzint een spel waarbij hij over de springplank (een bank) van een zwembad moet lopen en daarbij niet in het water mag vallen (de grond). De

leerling onderbreekt de activiteiten regelmatig door naar het toilet te gaan en plaats te nemen op een bank.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling neemt na het naar buiten gaan direct plaats in de zandbak. Hij begint met zijn handen een kuil te graven. Na een paar minuten loopt hij naar de schuur om een schep te halen. Hij maakt de kuil dieper door krachtig met zijn schep te graven. Van het zand dat uit de kuil komt maakt hij een heuvel. Hij maakt de heuvel glad met zijn handen. Hij laat zich niet afleiden door zijn omgeving en hij houdt zijn aandacht voor lange tijd gericht op de activiteit.

Naam leerling: D. B.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.					X
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.		X			
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.					X
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.				X	

A.

Speelsituatie:

De leerling heeft een voorbeeldkaart uitgezocht die hij na wilt bouwen. Hij zit op zijn knieën en verzamelt het materiaal dat hij nodig heeft voor de constructie. Hij kijkt daarbij regelmatig op de kaart. Hij legt het materiaal apart. Het uitzoeken van het materiaal kost hem veel tijd. Hij gaat geconcentreerd en serieus te werk. Wanneer hij alle materialen verzameld heeft zet hij de constructie in elkaar. Hij laat de constructie aan mij zien. Daarna speelt hij met de constructie. Wanneer ik vertel dat we gaan opruimen, begint hij te huilen en geeft aan dat hij nog niet lang heeft kunnen spelen.

B.

Werksituatie:

De leerling start de activiteit snel. Hij richt zijn aandacht op het materiaal en begint het materiaal op zijn tafel neer te leggen. Hij rommelt ermee, maar komt moeilijk tot een activiteit. Hij zit onderuitgezakt op zijn stoel en kijkt veel om zich heen. Hij reageert veel op de leerling die naast hem zit. Hij helpt hem met zijn activiteit en besteedt daardoor geen aandacht meer aan zijn eigen materiaal.

C.

Luistersituatie:

De leerling richt zijn aandacht op de persoon die aan het woord is. Hij zit rechtop op zijn stoel en steekt eenmaal zelf zijn vinger op. Hij vertelt dat hij de vorige dag naar taekwondo les is geweest. Het verhaal is kort, wel reageert hij op vragen van mijn kant. Hij toont weinig energie en enthousiasme en reageert noch verbaal als non-verbaal op de verhalen van de andere leerlingen.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling reageert enthousiast bij het zien van de diverse onderdelen. Hij gaat direct aan de slag en hij probeert alle onderdelen uit. Hij laat zich niet afleiden van de activiteiten en hij houdt zijn concentratie lange tijd gericht op de activiteiten. De leerling is vrolijk, energiek en actief.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling loopt na het naar buiten gaan, rond over het schoolplein. Het duurt even voor hij een activiteit gekozen heeft. Hij neemt uiteindelijk plaats in de zandbak. Hij gaat bij twee andere leerlingen zitten, hij vraagt wat ze doen en hij vraagt of hij mee mag doen. Hij krijgt een bevestigend antwoord. Hij gaat enthousiast aan de slag. Hij richt zijn aandacht volledig op de activiteit en hij houdt de activiteit lange tijd vol. Hij overlegt veel met de betrokken leerlingen maar laat zich door de rest van zijn omgeving niet afleiden.

Naam leerling: D. S.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.					X
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.	X				
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.		X			
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.				X	
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling zit op zijn knieën tussen het materiaal. Hij maakt gebruik van een grote fysieke ruimte door vaak te wisselen tussen het zitten op zijn knieën en het zitten op zijn hurken. Hij beweegt zich op deze manier tussen het materiaal door. Hij kijkt serieus en verzamelt van alle kanten materiaal dat hij nodig heeft. Hij bouwt een constructie en bouwt continu nieuwe elementen aan. De leerling toont een grote mate van energie door enthousiast te reageren op andere leerlingen, door veel te lachen, fysiek actief te zijn en aan andere leerlingen te vertellen wat hij gebouwd heeft.

B.

Werksituatie:

De leerling zit onderuitgezakt op zijn stoel en heeft veel moeite om de activiteit op te starten. Hij staart veel voor zich uit en lijkt te luisteren naar een gesprek dat andere leerlingen met elkaar voeren. Na ongeveer tien minuten heeft hij nog geen echte start gemaakt met de activiteit, wel heeft hij inmiddels wat materiaal op zijn tafel gelegd. Hij staat op om naar het toilet te gaan. Nadat hij terugkomt, loopt hij met een omweg terug naar zijn eigen tafel waarbij hij onderweg bij andere leerlingen blijft staan om te kijken naar hun activiteit.

C.

Luistersituatie:

De leerling toont aan het begin van de activiteit een redelijk betrokken houding. Hij zit rechtop op zijn stoel en hij steekt zijn vinger op om een verhaal te kunnen vertellen. Wanneer hij de beurt niet krijgt, gaat zijn vinger naar beneden. Hij steekt zijn vinger niet nog een keer op. Hij draait veel op zijn stoel. Hij kijkt naar de leerling die naast hem zit en tikt haar op haar arm. Hij lacht en hij fluistert iets. De leerling toont geen energie en heeft geen actieve houding daar waar het gaat om de activiteit.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling komt enthousiast en vrolijk de zaal binnen. Hij lacht en wijst een onderdeel aan. Hij vertelt een andere leerling dat hij daar gaat beginnen. Na de uitleg gaat hij direct vol enthousiasme aan de slag. Hij rent naar de gekozen activiteit en begint actief en krachtig deel te nemen aan de activiteit. Hij lacht veel, praat met de andere leerlingen, laat aan mij zien wat hij allemaal kan en hij houdt de activiteit lang vol. Aan het einde van de activiteit neemt de betrokkenheid van de leerling af, hij gaat naar het toilet en komt met een minder actieve houding terug de zaal in. Hij loopt naar een onderdeel, maar neemt er niet meer aan deel. Hij blijft staan en kijkt naar de andere leerlingen.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling zoekt direct na het naar buiten gaan, drie andere leerlingen op. Ze voeren een kort overleg en daarna rent de leerling weg. Het blijkt dat ze een rollenspel spelen waarbij de leerling een boef is en de andere leerlingen politieagenten. De leerling moet wegrennen om niet gepakt te worden. Hij legt een enorme hoeveelheid energie in de activiteit. Hij rent veel heen en weer, ontwijkt de andere leerlingen, hij lacht veel en schreeuwt naar de andere leerlingen. Hij houdt het spel gedurende lange tijd vol en zegt bij het naar binnen gaan tegen de anderen dat hij morgen de politieagent wil spelen.

Naam leerling: I. E.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.				X	
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.		X			
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.		X			
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.			X		
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling reageert enthousiast bij het zien van het groot constructiemateriaal. Hij lacht, gebruikt woorden als gaaf en gaat direct aan de slag met het materiaal. Hij overlegt met een andere leerling wat ze gaan bouwen. Hij heeft een actieve houding, hij gebruikt veel fysieke ruimte door zich tussen het materiaal heen te bewegen en de materialen te verzamelen die hij nodig heeft. Hij overlegt continu met de andere leerling. Samen bedenken ze wat ze nodig hebben. De leerling speelt met de constructie. Na een tijdje (ongeveer twintig minuten) laat hij de activiteit los en loopt hij naar een andere activiteit. Hij besteedt ook geen aandacht meer aan zijn constructie door deze bijvoorbeeld op de kast te willen zetten.

B.

Werksituatie:

De leerling staat aan zijn tafel. Hij heeft het materiaal op zijn tafel staan maar hij maakt geen haast om de materialen op de tafel te leggen. Hij bekijkt op zijn gemak het materiaal en legt alles rustig op de tafel. Hij praat met een andere leerling die naast hem staat en hij lacht. Hij blijft gedurende de hele tijd staan aan zijn tafel. Hij start de activiteit door een plaatje te pakken, hij zegt het woord hardop en gaat vervolgens in alle rust op zoek naar het woordkaartje. Hij legt geen energie in de activiteit en hij laat zich regelmatig afleiden door prikkels uit zijn omgeving. Wanneer ik aangeef dat de leerlingen op moeten ruimen, legt hij de materialen snel terug in de doos. Hij laat de activiteit makkelijk los.

C.

Luistersituatie:

De leerling draait veel op zijn stoel. Hij steekt zijn vinger niet op om een verhaal te vertellen en hij reageert noch verbaal als non- verbaal op de verhalen van de andere leerlingen.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling reageert in eerste instantie enthousiast bij het zien van de diverse onderdelen. Hij begint na de uitleg enthousiast aan een onderdeel. Hij legt veel ijver in de activiteiten, hij maakt krachtige bewegingen en hij voert de diverse onderdelen zorgvuldig uit. Nadat hij alle onderdelen heeft uitgeprobeerd, lijkt hij zijn energie en activiteit te verliezen. Hij verlaat de zaal om naar het toilet te gaan. Vervolgens gaat hij op de bank zitten. Hij staat weer op, loopt langs alle onderdelen maar neemt niet meer actief deel aan de activiteit.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling zoekt kort na het naar buiten gaan, drie andere leerlingen op. Ze voeren een kort overleg en daarna rent één van de leerlingen weg. Het blijkt dat ze een rollenspel spelen waarbij de leerling politieagent is, samen met twee andere leerlingen. Een andere leerling is de boef. De politieagenten moeten de boef vangen. De leerling legt veel energie in de activiteit. Hij richt zijn aandacht volledig op de boef in het spel en rent continu achter hem aan. Hij lacht veel, roept de andere leerlingen en bedenkt manieren om de boef te kunnen vangen door hem samen met de andere leerlingen in te sluiten.

Naam leerling: T. K.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.					X
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.		X			
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.					X
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling reageert enthousiast wanneer hij hoort dat hij met het materiaal mag spelen. Hij roept Yes en maakt een krachtige beweging met zijn arm. Hij steekt zijn duim op naar een andere leerling die ook met het materiaal mag spelen. Hij lacht. Hij gaat direct enthousiast met het materiaal aan de slag. Hij maakt samen met een andere leerling een constructie. Ze overleggen met elkaar over de materialen die ze nodig hebben. De leerling is actief in het zoeken naar de materialen en bouwt serieus aan de constructie. Nadat de andere leerling de activiteit los laat, gaat de leerling alleen verder met het bouwen van de constructie. Hij houdt de activiteit lang vast en toont een hoge mate van concentratie en energie.

B.

Werksituatie:

De leerling gaat snel aan de slag met het materiaal. Hij zit aan zijn tafel en hij kijkt serieus. Hij laat zich in het begin niet makkelijk afleiden door prikkels uit zijn omgeving. Hij richt zijn aandacht op zijn eigen activiteit. Hij toont niet veel energie. Zijn concentratie neemt snel af. Hij laat de activiteit makkelijk los wanneer ik aangeef dat we moeten opruimen. Hij laat de gemaakte opdrachten niet aan mij zien.

C.

Luistersituatie:

De leerling lijkt in het begin betrokken te zijn bij de activiteit. Hij richt zijn aandacht op de persoon die aan het woord is. Hij steekt zijn vinger op en reageert op een verhaal van een andere leerling. Na ongeveer zeven minuten verliest de leerling zijn concentratie. Hij zoekt non verbaal contact met een andere leerling. Hij lacht naar hem, maakt bewegingen met zijn armen, maakt de andere leerling aan het lachen. Hij is onrustig, draait veel op zijn stoel en richt zijn aandacht niet meer op de activiteit.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling komt met een actieve houding de zaal binnen. Hij vindt het lastig om te blijven zitten om naar de instructie te luisteren. Hij is onrustig, praat met een andere leerling die naast hem zit en ik hoor hem vertellen met welk onderdeel hij gaat beginnen. Tijdens het uitvoeren van de activiteiten toont de leerling zeer lange tijd een energieke en actieve houding. Hij voert alle onderdelen secuur uit en hij vindt het lastig om de activiteit los te laten.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling zoekt na het naar buiten gaan drie andere leerlingen op. Ze hebben een kort overleg waarna één van de leerlingen wegrent. Ze spelen een spel waarbij de leerlingen politieagenten spelen die een boef moeten vangen. De leerling toont een hoge mate van energie door veel heen en weer te rennen. Hij lacht veel en hij richt zijn aandacht volledig op de activiteit en de boef in het spel. Hij laat zich niet makkelijk afleiden door andere leerlingen en prikkels. Een leerling komt naar hem toe en vraagt of hij mee mag doen met hen. Hij negeert de leerling en gaat door met zijn spel.

Naam leerling: S. R.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.					X
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.		X			
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.	X				
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.				X	
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling speelt direct met het materiaal. Hij heeft een voorbeeldkaart uitgezocht en hij is gaat vol ijver aan de slag om de materialen bij elkaar te verzamelen. Hij heeft de materialen snel gevonden, waarna hij de constructie in elkaar zet. Hij kijkt serieus en hij is er erg op gericht om de constructie in elkaar te zetten naar voorbeeld. Wanneer dit niet lukt komt hij bij mij om te vragen of ik hem kan helpen. Ik help hem verder op weg waarna hij weer enthousiast en met veel energie aan de slag gaat.

B.

Werksituatie:

De leerling laat zich tijdens het werken zeer veelvuldig afleiden. Hij praat met andere leerlingen, hij kijkt veel om zich heen en op een gegeven moment staart hij voor zich uit en hij lijkt weg te dromen. Daarna rommelt hij in het materiaal en maakt een start met de activiteit. De activiteit lijkt hem niet te boeien, hij toont dan ook geen energie.

C.

Luistersituatie:

De leerling heeft vanaf het begin van de activiteit geen betrokken houding. Hij zit geruime tijd achterstevoren op zijn stoel en hij staart daardoor naar buiten. Hij richt zijn aandacht niet op de activiteit en hij neemt niet deel aan het gesprek.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling is zeer enthousiast bij het zien van de onderdelen. Hij roept wow, vet! Hij is tijdens de instructie onrustig. Hij beweegt veel en zit op zijn hurken. Na de instructie gaat hij direct aan de slag, hij rent naar een onderdeel waarbij hij in het wandrek kan klimmen. Hij wordt boos wanneer een andere leerling voorkruipt. Hij roept hard en zorgt ervoor dat hij weer vooraan komt te staan. Daarna lacht de leerling veel, hij roept veel naar andere leerlingen (op een vrolijke wijze) en hij maakt een spel van veel onderdelen, door bijvoorbeeld te doen dat hij over een hoge brug loopt en dat hij niet in het water mag vallen. Hij laat zich niet afleiden door andere prikkels en houdt de activiteit lange tijd vol met enthousiasme en energie.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling zoekt na het naar buiten gaan drie andere leerlingen op. Ze overleggen kort over het spel dat ze gaan spelen. Één van de leerlingen rent weg, hij speelt de boef. De andere leerlingen spelen politieagenten die de boef moeten vangen. De leerling rent direct achter de boef aan, hij toont een heel hoge mate van energie. Hij houdt de activiteit lang vol en op een gegeven moment vangt hij de boef. De rukt zich los en rent weer weg. De leerling kijkt geschrokken, roept de andere leerlingen dat ze hem moeten helpen en hij rent weer achter de leerling aan. Hij is erg gedreven om de leerling te vangen. Hij legt veel ijver in de activiteit en hij richt zijn aandacht volledig op de leerlingen met wie hij speelt.

Naam leerling: R. B.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.				X	
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.		X			
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.				X	
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling gaat enthousiast aan de slag met het materiaal. Hij zoekt materialen bij elkaar. Hij gebruikt geen voorbeeldkaart. Hij heeft zelf nagedacht over een constructie en zet deze in elkaar. Hij komt geregeld bij mij om te vertellen wat hij aan het maken is. Ook laat hij de activiteit een aantal keer los om aan mij te vertellen dat een andere leerling materialen van hem afpakt. Daarna werkt hij weer ijverig door aan zijn constructie.

B.

Werksituatie:

De leerling start de activiteit snel op. Hij heeft het materiaal uitgelegd en hij maakt de eerste opdrachten snel. Na een korte tijd laat hij zich afleiden door geluiden die uit een andere hoek komen. Hij draait zich om op zijn stoel, richt zijn aandacht op de hoek en hij kijkt lange tijd naar de leerlingen die daar spelen. Vervolgens heeft hij moeite om de activiteit weer op te pakken. Hij toont weinig energie en enthousiasme.

C.

Luistersituatie:

De leerling steekt direct zijn vinger op. Hij laat zien dat hij erg graag de beurt zou krijgen door zijn arm overdreven hoog in de lucht te steken, hij kijkt moeilijk en hij maakt kuchgeluiden waarmee hij de aandacht van de leerkracht lijkt te willen trekken. Wanneer hij de beurt niet krijgt, zucht hij hard en zegt ahhh. Wanneer hij de beurt krijgt vertelt hij vol plezier een verhaal. Daarna neemt zijn concentratie af, hij fluistert met de leerling die naast hem zit, hij wiebelt veel en hij hangt een aantal keer ondersteboven op zijn stoel.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling reageert enthousiast bij het zien van de activiteit. Hij duikt na de instructie volop in de diverse activiteiten. Hij richt zijn aandacht volledig op de onderdelen en hij voert deze allemaal nauwkeurig uit. De leerling blijft gedurende de gehele activiteit geconcentreerd, maar na verloop van tijd neemt zijn energie af.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling roept in de klas naar een andere leerling dat hij naar de zandbak gaat, hij zegt tegen de andere leerling dat hij dat ook moet doen, dan kunnen ze samen een kuil graven. Hij is erg ongeduldig wanneer we in de rij staan. Zodra hij buiten is rent hij direct naar de zandbak. Hij springt erin en rent eerst een rondje. Dan ploft hij neer en begint hij met zijn handen te graven. Zodra de schuur opengaat, rent hij naar de schuur. Hij pakt een schep en rent weer terug naar de zandbak. Hij overlegt met de andere leerling dat ze een zo diep mogelijke kuil moeten graven. Hij maakt krachtige bewegingen, legt veel energie en enthousiasme in de activiteit. Hij houdt de activiteit lang vol. De leerling meet hoe diep de kuil is, door er regelmatig in te gaan staan.

Naam leerling: C. L.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.				X	
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.	X				
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.	X				
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.				X	
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.			X		

A.

Speelsituatie:

De leerling gaat niet direct met het materiaal aan de slag. Hij kijkt eerst naar de andere leerlingen en heeft een afwachtende houding. Daarna pakt hij een voorbeeldkaart en hij begint met het verzamelen van de materialen. Hij zet de constructie direct in elkaar en gaat daarna verder met het zoeken van de materialen die hij nodig heeft. Hij is heel stil, hij heeft weinig tot geen contact met de andere leerlingen. Hij laat zich door hen ook niet afleiden. Hij richt zijn aandacht volledig op de activiteit maar hij toont weinig energie.

B.

Werksituatie:

De leerling toont weinig tot geen energie. Hij zit aan zijn tafel met de materialen voor zich. Hij zit onderuitgezakt op zijn stoel en hij staart naar een andere leerling die op het krijtbord werkt. Hij heeft de materialen na ongeveer zes minuten nog niet uit de doos gehaald. Wel rommelt hij inmiddels met zijn handen door het materiaal. Hij ondersteunt zijn hoofd, zucht en wrijft met zijn hand door zijn haar en ogen. Hij komt vrijwel niet toe aan het werken met het materiaal.

C.

Luistersituatie:

De leerling hangt onderuitgezakt op zijn stoel. Hij kijkt veel naar buiten en richt zijn aandacht maar een enkele keer op de persoon die aan het woord is. Hij reageert niet op de verhalen van de andere leerlingen en hij steekt zelf niet zijn vinger op.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

De leerling lacht bij binnenkomst in de zaal, hij bekijkt de onderdelen en hij gaat rustig zitten om naar de instructie te luisteren. Nadat de leerlingen mogen beginnen, loopt hij rustig naar het eerste onderdeel. Hij gaat vol ijver aan de slag, hij lacht veel, probeert alle onderdelen uit en voert deze nauwkeurig uit. Hij loopt rustig van het ene onderdeel naar het andere en toont daarbij niet veel energie, maar laat wel een hoge mate van concentratie zien. Hij richt zijn aandacht volledig op het onderdeel waar hij mee bezig is.

E.

Vrije bewegingssituatie:

De leerling loopt na het naar buiten gaan over het schoolplein. Hij loopt rond en kiest nog geen activiteit uit. Hij kijkt bij diverse leerlingen voor hij plaats neemt op een fiets. Hij toont weinig enthousiasme en energie. Hij fietst een paar rondjes over het plein en hij onderbreekt de activiteit dan door naar de zandbak te lopen. Hij gaat op de rand zitten en beweegt met zijn voeten door het zand. Hij gaat bij een andere leerling zitten en vraagt of hij mag helpen. Hij rent naar de andere kant van de zandbak om daar een emmer te pakken. Hij rent weer terug naar de leerling en vult de emmer met zand. Hierbij heeft hij een actieve houding, hij zit op zijn knieën en hij lacht veel.

Naam leerling: J. H.
Datum: Maart 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Speelsituatie: spelen met constructiemateriaal.				X	
B. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.		X			
C. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.	X				
D. Gestructureerde bewegingssituatie: gymactiviteit.				X	
E. Vrije bewegingssituatie: buitenspelen.					X

A.

Speelsituatie:

De leerling begint direct met bouwen. Hij maakt een kleine constructie die hij vervolgens weer uit elkaar haalt. Hierna pakt hij een voorbeeldkaart en pakt hij de materialen die hij hiervoor nodig heeft. Hij kijkt serieus en richt zijn aandacht op de kaart en op de materialen. Hij bekijkt de kaart aandachtig. Hij voegt onderdelen toe aan de constructie en hij vervangt onderdelen wanneer hij ziet dat hij niet het goede heeft gebouwd. Hij houdt zijn aandacht gedurende lange tijd bij de activiteit, maar laat zich tussendoor regelmatig afleiden door de andere leerlingen.

B.

Werksituatie:

De leerling toont in het begin van de activiteit een geconcentreerde en energieke houding. Hij staat aan zijn tafel en begint ijverig de materialen neer te leggen. Hij heeft al snel het eerste kaartje en het daarbij behorende woord opgezocht. Hij legt deze aan de kant. Hij gaat verder met het volgende kaartje. Hierna loopt hij naar een andere leerling aan de tafel, hij zegt tegen deze leerling dat hij een opdracht niet goed uitvoert. Hij helpt de leerling met de opdracht en loopt daarna terug naar zijn eigen activiteit. Hij toont bij het maken van de opdracht weinig energie en hij verliest regelmatig zijn concentratie door zich met andere leerlingen te 'bemoeien'.

C.

Luistersituatie:

De leerling kijkt veel om zich heen, hij draait op zijn stoel en hij toont geen energie. Hij steekt zijn vinger niet op. Hij wiebelt met zijn voeten en richt hier zijn aandacht voornamelijk op.

D.

Gestructureerde bewegingssituatie:

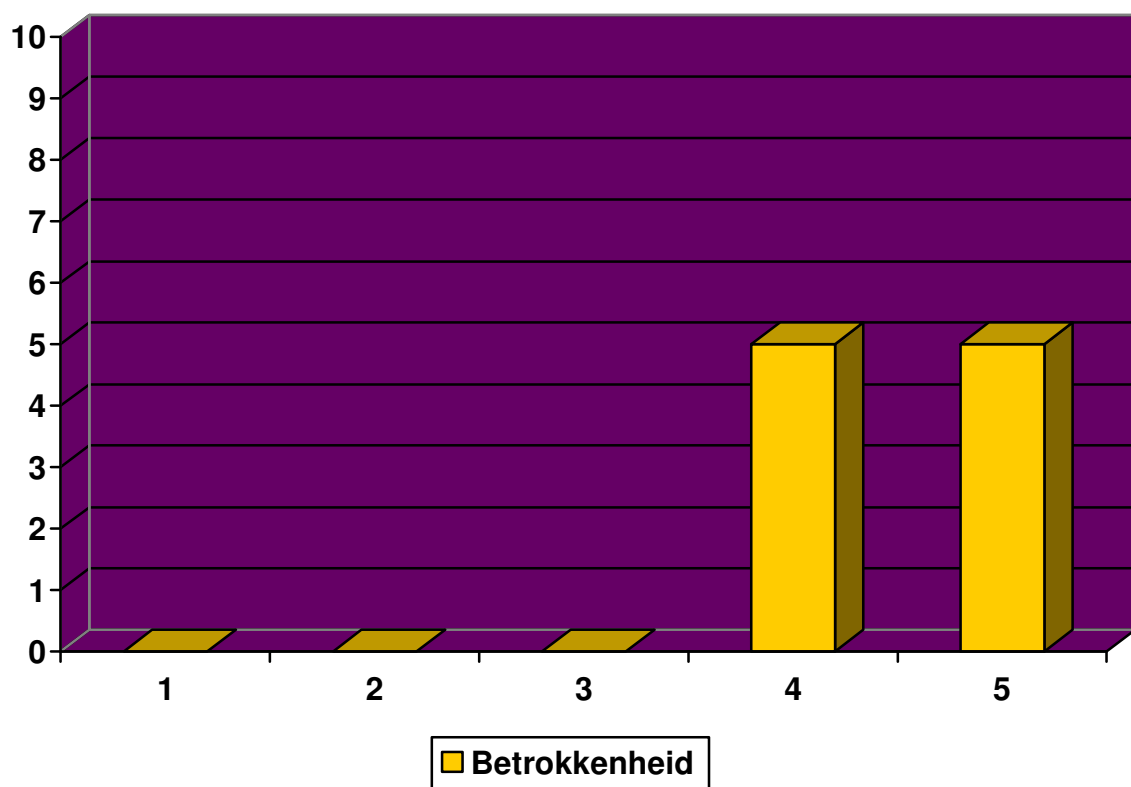
De leerling lacht wanneer hij de zaal inloopt. Hij begint snel aan het uitvoeren van het eerste onderdeel. Hij richt zijn aandacht op de activiteit en hij voert alle onderdelen uit. Het klimmen in het wandrek is zijn favoriete onderdeel, hij herhaalt dit onderdeel vaak en hij maakt de opdracht steeds moeilijker door een stap hoger te gaan. Hij roept mij en laat mij zien wat hij allemaal al kan.

E.

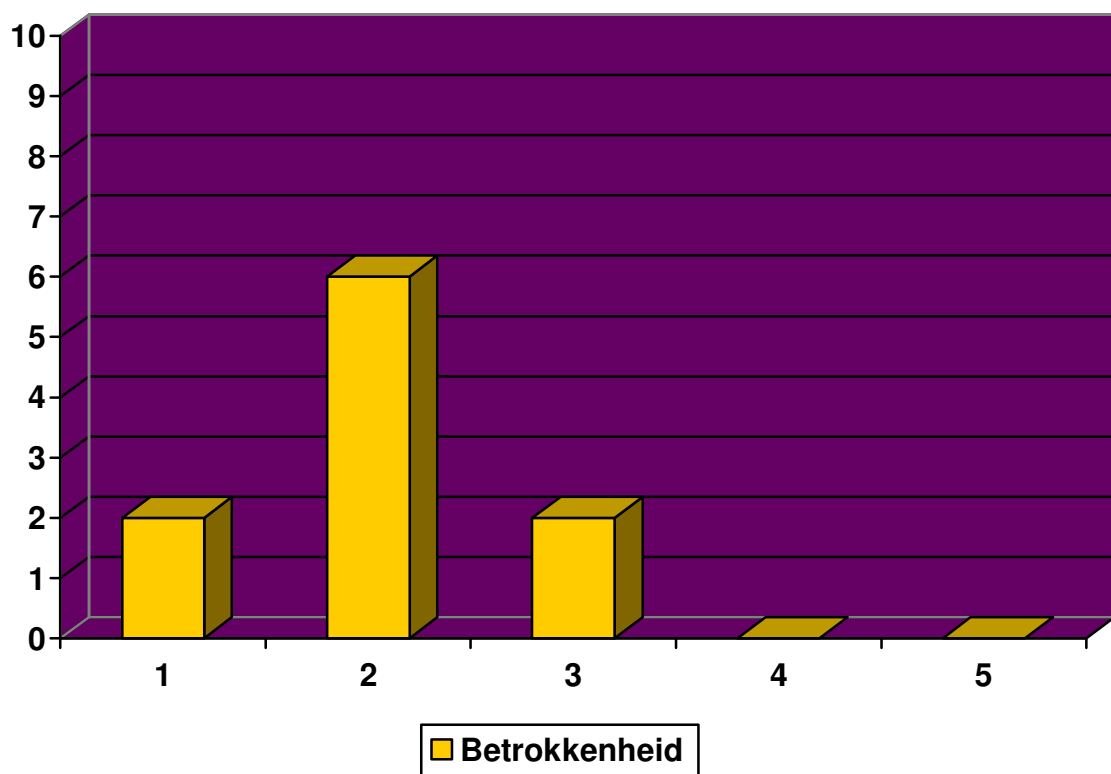
Vrije bewegingssituatie:

De leerling neemt direct na het naar buiten gaan plaats in de zandbak. Hij gaat zitten en hij kijkt om zich heen. Hij ziet dat de schuur opengaat en hij rent naar de schuur. Hij pakt een emmer en een schep en hij rent weer terug naar de zandbak. Hij gaat met zijn rug naar de andere kinderen zitten. Hij begint ijverig te scheppen. Hij is erg geconcentreerd op zijn eigen activiteit en hij laat zich niet afleiden door prikkels. Op een gegeven moment gooit een andere leerling zand op hem. Hij kijkt niet om en besteedt er geen aandacht aan. Hij schept verder en hij stopt de activiteit pas op het moment dat we naar binnen gaan.

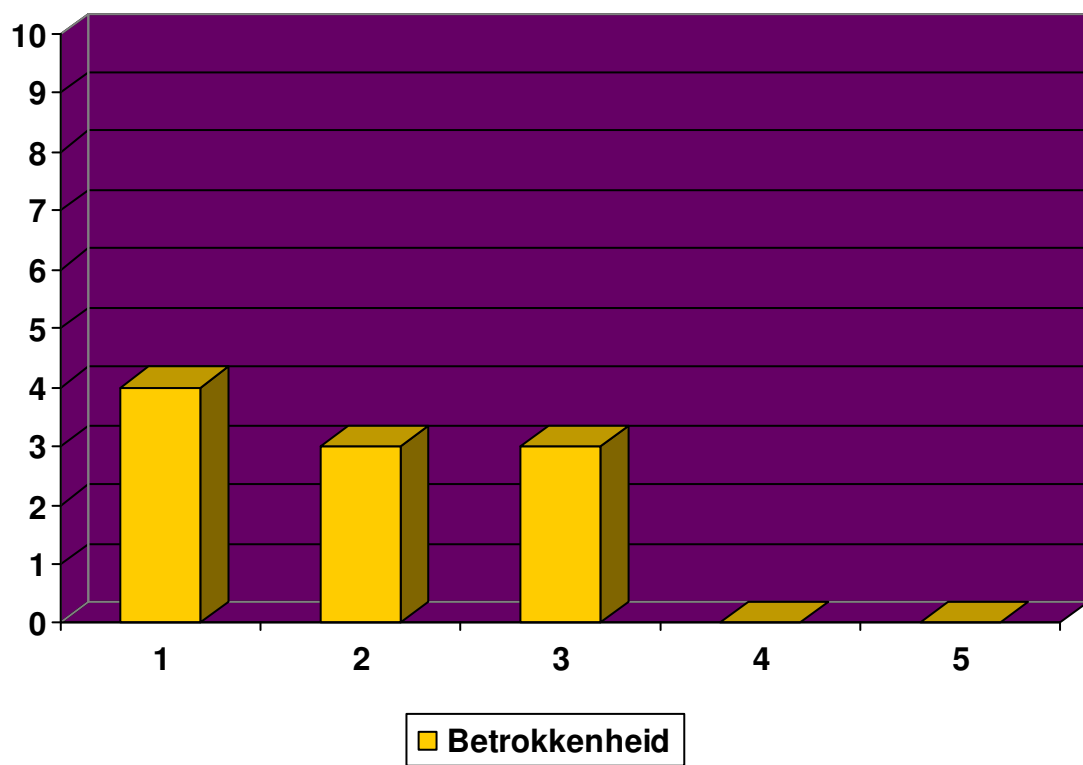
Speelsituatie.



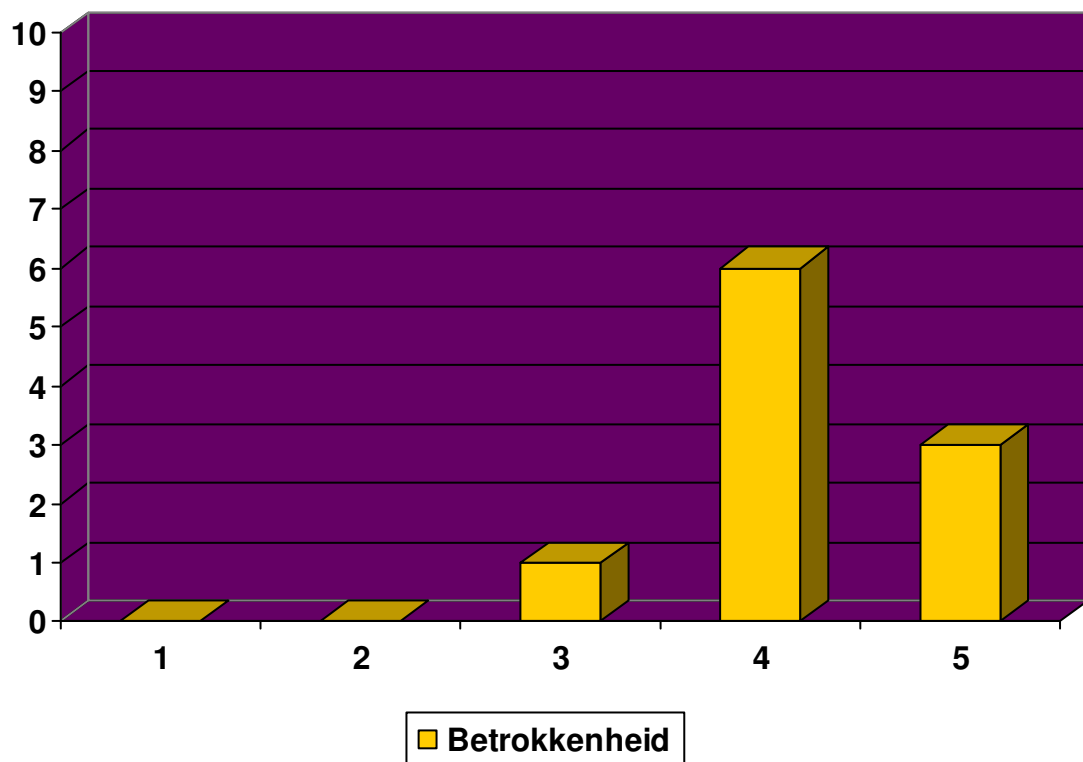
Werksituatie.



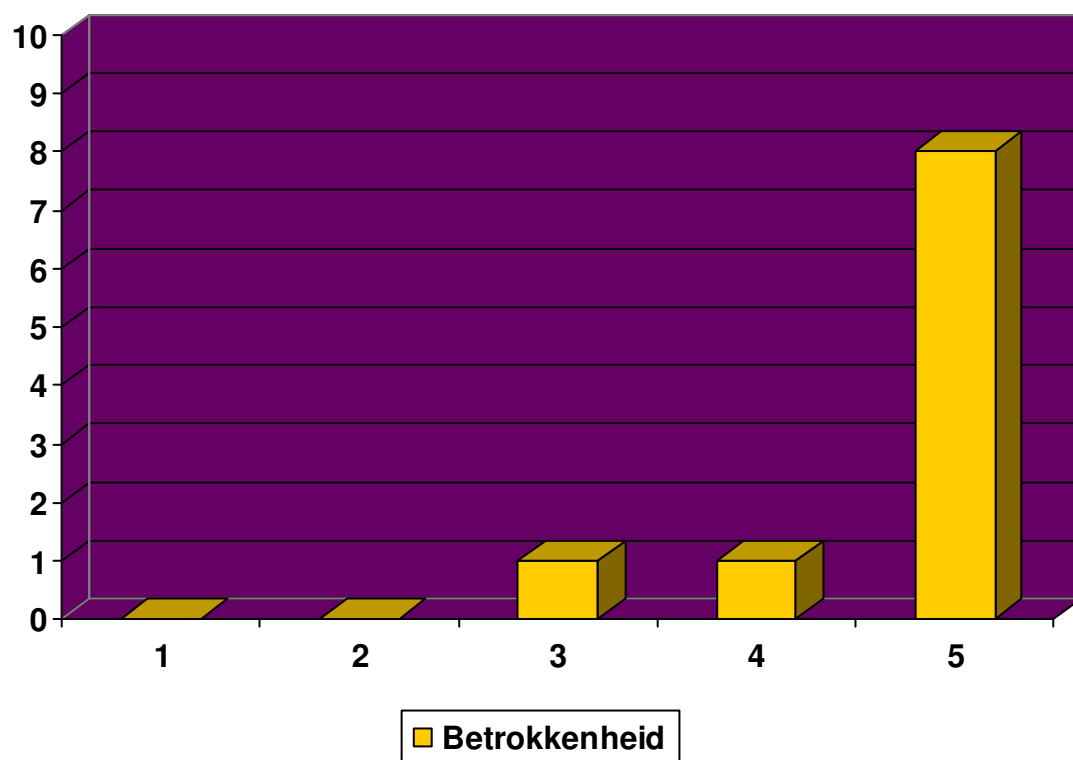
Luistersituatie.



Gestructureerde bewegingssituatie.



Vrije bewegingssituatie.



BIJLAGE 6: OBSERVEREN VAN HET LEERKRACHTGEDRAG.

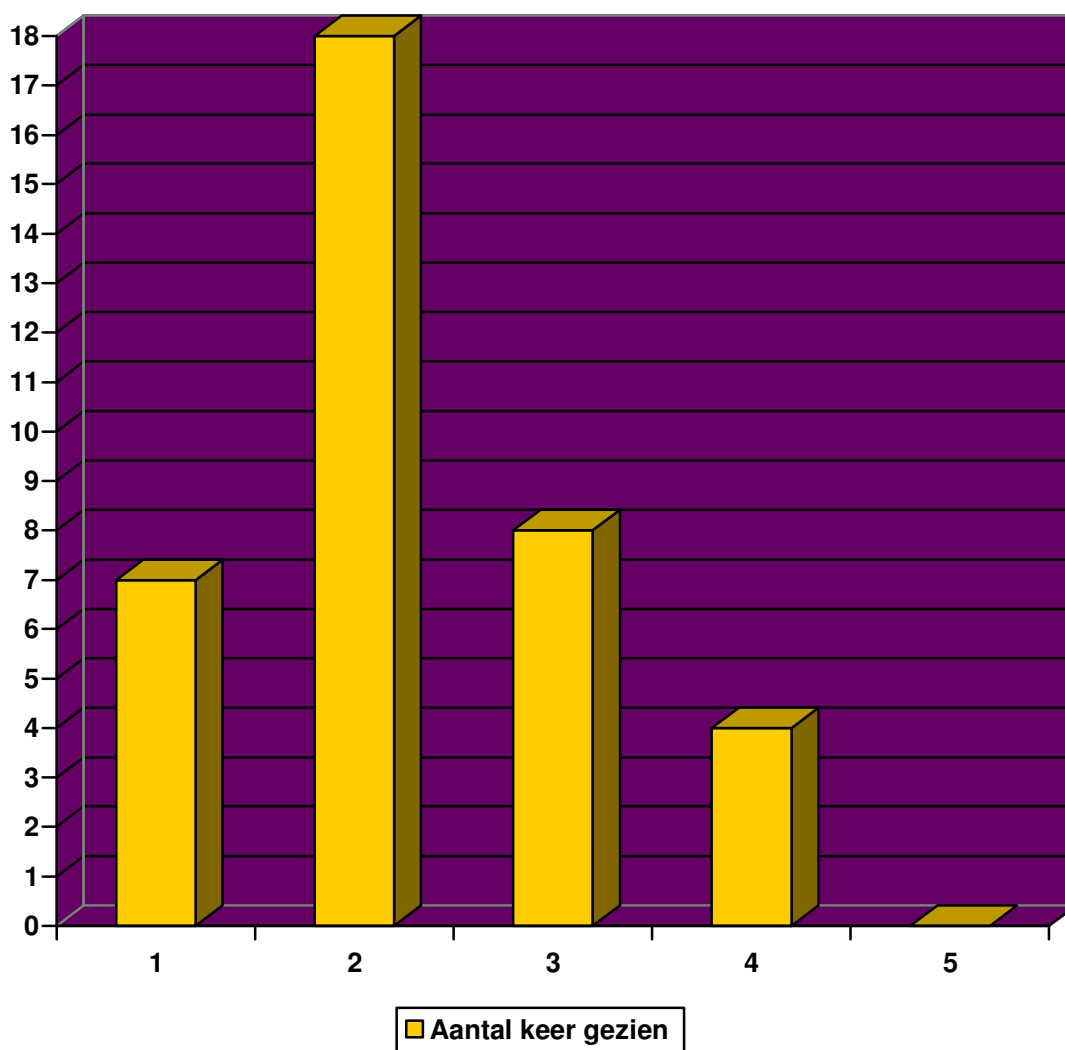
<i>Opname</i>	<i>Situatie</i>	<i>Criteria</i>	<i>Aantal keer gezien</i>
1.	Werksituatie.	1.Corrigeren op bewegen: gebieden stil te zitten.	III
		2.Corrigeren op fysiek contact: verbieden fysiek contact met elkaar te hebben.	IIII
		3.Correcties op een boze manier uiten.	II
		4.Feedback geven over hun gedrag.	I
		5.Gebruik maken van visueel ondersteuningsmateriaal.	Niet.

<i>Opname</i>	<i>Situatie</i>	<i>Criteria</i>	<i>Aantal keer gezien</i>
2.	Speelsituatie.	1.Corrigeren op bewegen: gebieden stil te zitten.	Niet.
		2.Corrigeren op fysiek contact: verbieden fysiek contact met elkaar te hebben.	III
		3.Correcties op een boze manier uiten.	I
		4.Feedback geven over hun gedrag.	Niet.
		5.Gebruik maken van visueel ondersteuningsmateriaal.	Niet.

<i>Opname</i>	<i>Situatie</i>	<i>Criteria</i>	<i>Aantal keer gezien</i>
3.	Luistersituatie.	1.Corrigeren op bewegen: gebieden stil te zitten.	IIII
		2.Corrigeren op fysiek contact: verbieden fysiek contact met elkaar te hebben.	IIII
		3.Correcties op een boze manier uiten.	II
		4.Feedback geven over hun gedrag.	I
		5.Gebruik maken van visueel ondersteuningsmateriaal.	Niet.

<i>Opname</i>	<i>Situatie</i>	<i>Criteria</i>	<i>Aantal keer gezien</i>
4.	Vrije bewegingssituatie.	1.Corrigeren op bewegen: gebieden stil te zitten.	Niet.
		2.Corrigeren op fysiek contact: verbieden fysiek contact met elkaar te hebben.	IIII
		3.Correcties op een boze manier uiten.	II
		4.Feedback geven over hun gedrag.	II
		5.Gebruik maken van visueel ondersteuningsmateriaal.	Niet.

<i>Opname</i>	<i>Situatie</i>	<i>Criteria</i>	<i>Aantal keer gezien</i>
5.	Gestructureerde bewegingssituatie.	1.Corrigeren op bewegen: gebieden stil te zitten.	Niet.
		2.Corrigeren op fysiek contact: verbieden fysiek contact met elkaar te hebben.	II
		3.Correcties op een boze manier uiten.	I
		4.Feedback geven over hun gedrag.	Niet.
		5.Gebruik maken van visueel ondersteuningsmateriaal.	Niet.



BIJLAGE 7: INTERVENTIES.

Interventie 1 Werksituatie Het apart opstellen van de groep tijdens het maken van een opdracht.										
Leerling  Signaal 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

Interventie 2 Werksituatie Rustige achtergrondmuziek gebruiken tijdens het maken van een opdracht.										
Leerling  Signaal 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

Interventie 3 Werksituatie Het gebruik van visueel materiaal om het gewenste gedrag te tonen.										
Leerling  Signaal 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

<i>Interventie 4</i> <i>Luistersituatie</i> <i>Het uitvoeren van korte opdrachten, waarna er ruimte is voor een bewegingsactiviteit.</i>										
<i>Leerling</i>  <i>Signaal</i> 	1. <i>G.P.</i>	2. <i>S.B.</i>	3. <i>D.B.</i>	4. <i>D.S.</i>	5. <i>I.E.</i>	6. <i>T.K.</i>	7. <i>S.R.</i>	8. <i>R.B.</i>	9. <i>C.L.</i>	10. <i>J.H.</i>
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

<i>Interventie 5</i> <i>Luistersituatie</i> <i>Correcties worden op een kalme, gebiedende, niet boze maar duidelijke toon gegeven en desnoods vier tot vijf keer herhaald.</i>										
<i>Leerling</i>  <i>Signaal</i> 	1. <i>G.P.</i>	2. <i>S.B.</i>	3. <i>D.B.</i>	4. <i>D.S.</i>	5. <i>I.E.</i>	6. <i>T.K.</i>	7. <i>S.R.</i>	8. <i>R.B.</i>	9. <i>C.L.</i>	10. <i>J.H.</i>
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

<i>Interventie 6</i> <i>Werksituatie</i> <i>Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens de vrijheid om te bewegen.</i>										
<i>Leerling</i>  <i>Signaal</i> 	1. <i>G.P.</i>	2. <i>S.B.</i>	3. <i>D.B.</i>	4. <i>D.S.</i>	5. <i>I.E.</i>	6. <i>T.K.</i>	7. <i>S.R.</i>	8. <i>R.B.</i>	9. <i>C.L.</i>	10. <i>J.H.</i>
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

<i>Interventie 6</i> <i>Luistersituatie</i> <i>Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens de vrijheid om te bewegen.</i>										
<i>Leerling</i>  <i>Signaal</i> 	1. <i>G.P.</i>	2. <i>S.B.</i>	3. <i>D.B.</i>	4. <i>D.S.</i>	5. <i>I.E.</i>	6. <i>T.K.</i>	7. <i>S.R.</i>	8. <i>R.B.</i>	9. <i>C.L.</i>	10. <i>J.H.</i>
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

<i>Interventie 7</i> <i>Werksituatie</i> <i>Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens te maken met klein fysiek contact door de leerkracht.</i>										
<i>Leerling</i>  <i>Signaal</i> 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

<i>Interventie 7</i> <i>Luistersituatie</i> <i>Tijdens het uitvoeren van een opdracht krijgen de jongens te maken met klein fysiek contact door de leerkracht.</i>										
<i>Leerling</i>  <i>Signaal</i> 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

<i>Interventie 8</i> <i>Werksituatie</i> <i>De jongens krijgen de kans eerst zelf dingen uit te proberen alvorens hen iets wordt uitgelegd.</i>										
<i>Leerling</i>  <i>Signaal</i> 	1. <i>G.P.</i>	2. <i>S.B.</i>	3. <i>D.B.</i>	4. <i>D.S.</i>	5. <i>I.E.</i>	6. <i>T.K.</i>	7. <i>S.R.</i>	8. <i>R.B.</i>	9. <i>C.L.</i>	10. <i>J.H.</i>
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

Interventie 9 Werksituatie De jongens krijgen korte en intensieve activiteiten en opdrachten aangeboden.										
Leerling  Signaal 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

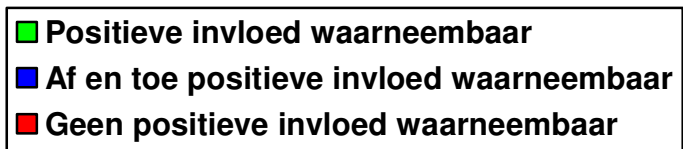
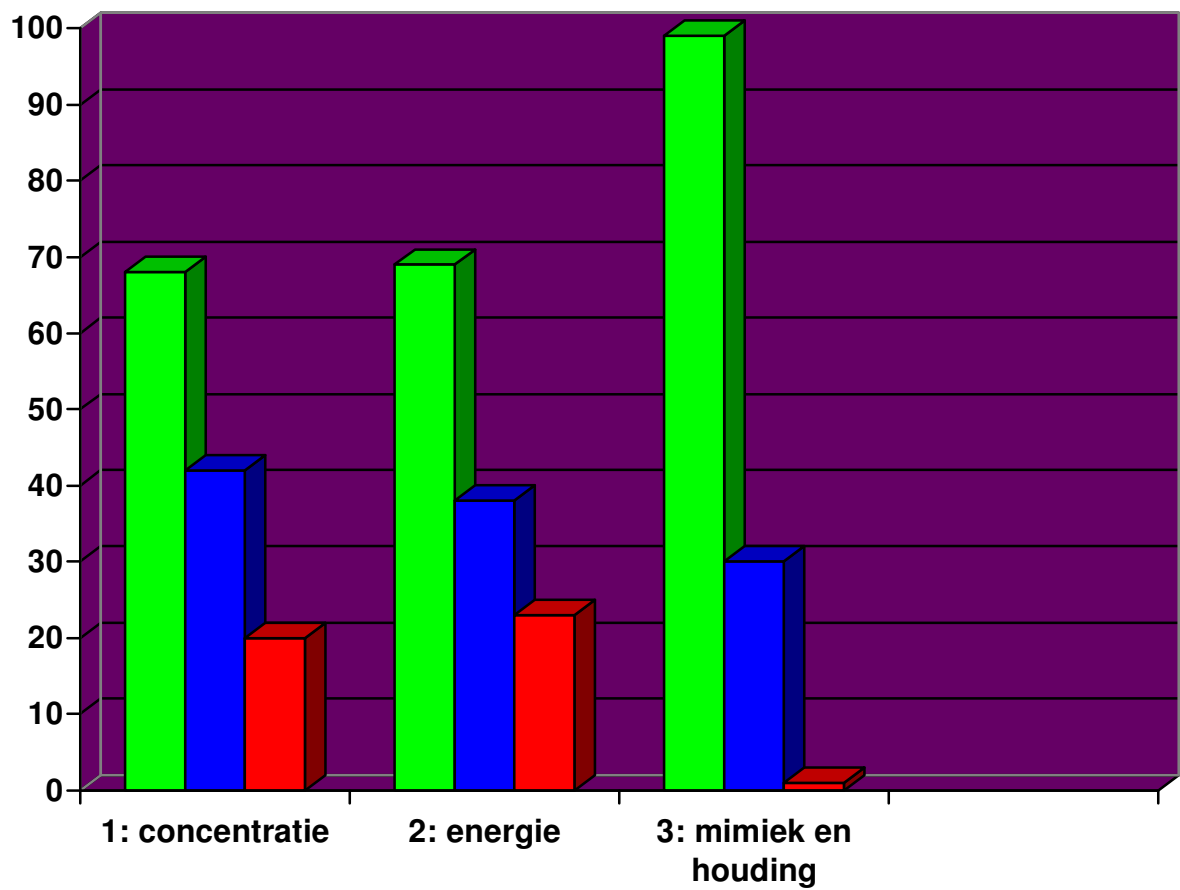
	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

Interventie 10 Werksituatie De jongens krijgen regelmatig feedback van de leerkracht over hun leergedrag.										
Leerling  Signaal 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar

Interventie 10 Luistersituatie De jongens krijgen regelmatig feedback van de leerkracht over hun leergedrag.										
Leerling  Signaal 	1. G.P.	2. S.B.	3. D.B.	4. D.S.	5. I.E.	6. T.K.	7. S.R.	8. R.B.	9. C.L.	10. J.H.
1 Concentratie										
2 Energie										
3 Mimiek en houding										

	Positieve invloed waarneembaar
	Af en toe positieve invloed waarneembaar
	Geen positieve invloed waarneembaar



BIJLAGE 8: RESULTATEN LEUVENSE BETROKKENHEIDSCHAAL; EINDSITUATIE.

Naam leerling: G. P.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.				X	

Naam leerling: S. B.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.				X	
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.				X	

Naam leerling: D. B.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.				X	
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		

Naam leerling: D. S.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.				X	
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.				X	

Naam leerling: I. E.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		

Naam leerling: T. K.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.				X	

Naam leerling: S. R.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		

Naam leerling: R. B.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.		X			
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		

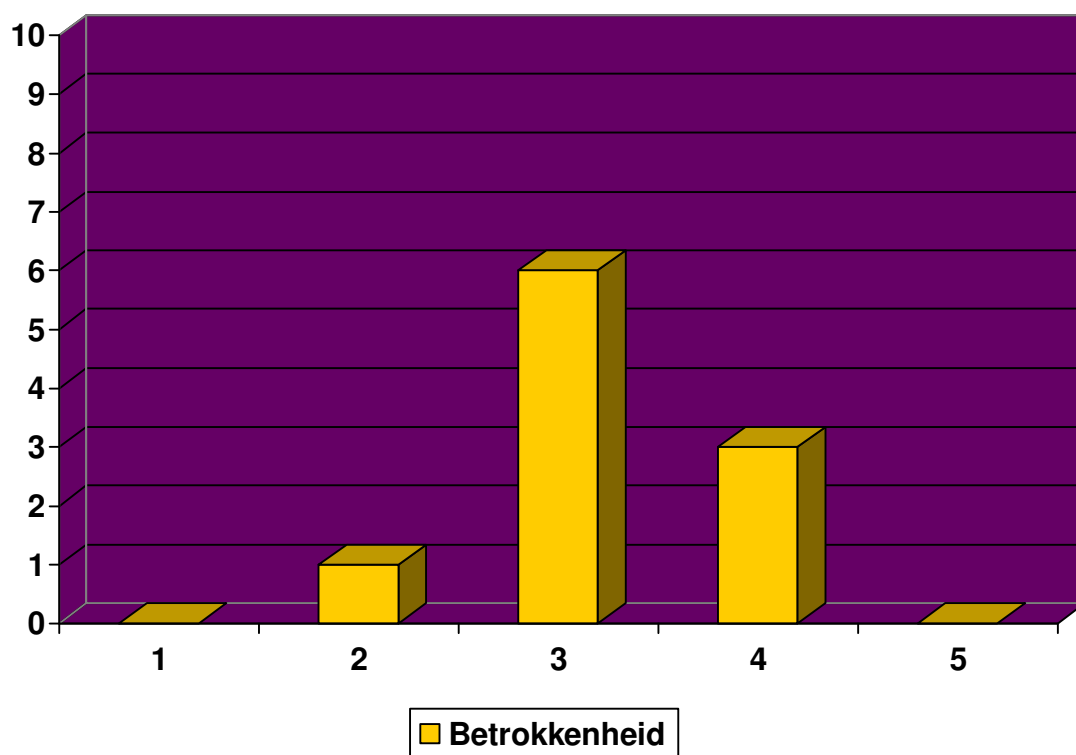
Naam leerling: C. L.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.			X		

Naam leerling: J. H.
Datum: Mei 2012
Groep: 2
Naam leerkracht: Sharon van Beaumont- Sas

<i>Activiteit</i>	<i>Niveau van betrokkenheid</i>				
	1	2	3	4	5
A. Werksituatie: werken aan een opdracht beginnende geletterdheid.			X		
B. Luistersituatie: deelnemen aan een kringgesprek.				X	

Werk situatie.



Luistersituatie.

