

Gedragsproblemen bestaan niet, gedragsoplossingen wel!!

Meesterstuk over remedial teaching en gedragsproblemen.

Jeannine Mousserin

Studentnummer 2017803

Opleiding Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO)

Leerroute: Remedial Teacher

Begeleid door: Ine Vermeer- van Zon juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting en conclusie	3
Inleiding.....	5
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	25
Hoofdstuk 5 Conclusies	32
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	37
Literatuurlijst	41
Bijlagen	46

Samenvatting en conclusie

Voor u ligt het verslag van het afstudeeronderzoek “Kids’ Skills als oplossing”, dat is opgebouwd uit een literatuurstudie en een praktijkonderzoek. In het onderzoek wordt, met behulp van onderzoeksvragen en deelvragen, antwoord gegeven op de volgende centrale onderzoeksvraag:

“Op welke manier kan ik, als remedial teacher, een leerling begeleiden die gedragsproblemen vertoont waar hij zelf en anderen last van hebben en hoe kan ik hem helpen negatief gedrag om te zetten in positief gedrag?”

Het onderzoek is gericht op het zoeken naar een manier om met gedragsproblemen om te gaan, zonder voorbij te gaan aan het eigen vermogen en mogelijke oplossingen van de leerling zelf. Op basis van de literatuur is een methode naar voren gekomen die het beste paste bij mij als leerkracht en bij de school: de methode Kids’ Skills. Communicatie speelt een grote rol bij Kids’ Skills, wat voor mij belangrijk was om me te kunnen ontwikkelen op het gebied van gespreksvaardigheden.

De nulmeting en eindmeting zijn door middel van de zelfbeeld- invullijst (Kool, 2005), het sociogram (Sometics, 2003) en het meetinstrument Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) (Joosten, 2003) verricht. De schaalvraag (Visser, 2009) heb ik uiteindelijk niet gehanteerd als meetinstrument, omdat deze naar mijn mening geen toegevoegde waarde had. Uit onderzoek blijkt dat de interventies bij twee van de drie leerlingen effect hebben gehad. De resultaten zijn alleen mager. Er is vooruitgang geboekt, maar doordat er een korte periode aan één bepaalde vaardigheid gewerkt is met Kids’ Skills, zijn de resultaten niet bijzonder groot.

Naar aanleiding van de metingen en de gesprekken met leerkrachten en ouders, ben ik van start gegaan met de sessies. Tijdens de sessies heb ik de leerlingen bevraagd middels oplossingsgerichte gesprekken en hun handelen gereflecteerd aan de hand van videobeelden. Dit had niet altijd het gewenste resultaat. Ik heb ervaren dat oplossingsgerichte vragen stellen aan kinderen in de leeftijd van zes jaar veel expertise vergt. Hierin was ik nog niet vaardig genoeg tijdens het uitvoeren van de sessies. Ik heb mijn handelen, middels gesprekken met deskundigen, steeds aan moeten passen om mijn onderzoek in betere banen te leiden.

Externe factoren zoals leeftijd, gebruikerservaring met Kids' Skills en de gekozen vaardigheid, spelen allen een rol bij het slagen van Kids' Skills. Daarom zul je leerlingen, zeker wanneer ze zo jong zijn, goed moeten begeleiden middels oplossingsgerichte gesprekken. Het sterke van Kids' Skills is dat het kind deelgenoot wordt van de oplossing en dat de omgeving erbij betrokken wordt. Dit zorgde voor de grootste motivatie tijdens mijn onderzoek.

Ik vind dat ik door Kids' Skills anders naar kinderen met 'probleemgedrag' ben gaan kijken. Ik probeer de positieve kanten van leerlingen nog meer te benadrukken. Het voeren van oplossingsgerichte gesprekken verliep niet optimaal, maar het opdoen van ervaring leidt tot verbetering; al doende leert men.

Die positieve kijk op leerlingen en de oplossingsgerichte manier van leerlingen bevragen, vind ik belangrijk om mee te geven. Ik denk dat het voor iedereen die consequent werkt een verademing is om met Kids' Skills aan de slag te gaan!

Inleiding

Voor u ligt het meesterstuk in het kader van mijn afstuderen voor de opleiding Master Special Educational Needs (Master SEN) aan de Fontys Hogeschool

's-Hertogenbosch. Ik ben twee jaar geleden met deze studie gestart om meer handvatten te krijgen om leerlingen met zorg te begeleiden en om preventief te kunnen handelen.

Ik werk nu voor het zesde jaar in het onderwijs en heb gedurende deze zes jaar al op verschillende scholen les gegeven. Ik heb sinds drie jaar een vaste aanstelling.

Ik had het gevoel dat ik geen goed overzicht had van de leerstof. Door langer in één leerjaar les te geven, weet je wat leerlingen moeilijk vinden. Maar ik wist niet hoe ik goed preventief kon handelen of remediëren wanneer dat nodig was. Ik kende de doelen van mijn eigen leerjaar, maar miste inzicht met betrekking tot het verband met andere leerjaren. Waar werk ik naartoe? Wat is het einddoel voor de leerlingen? Ik wilde een beter beeld krijgen van welke stof er in welk leerjaar aangeboden werd en waar de hiaten zaten in deze stof. Op deze manier hoopte ik dat ik leerlingen zou kunnen helpen, waarbij ik voorheen tegen een muur aanliep.

Bij dit onderzoek “*Op welke manier kan ik, als remedial teacher, een leerling begeleiden die gedragsproblemen vertoont waar hij zelf en anderen last van hebben en hoe kan ik hem helpen negatief gedrag om te zetten in positief gedrag*”, zijn drie leerlingen uit groep drie betrokken, die gedragsproblemen hebben.

Motivatie voor onderzoek

Gedragsproblemen zijn van alle tijden. Al jaren wordt er geklaagd over lastige leerlingen.

1591, Regel der Duytsche schoolmeesters van Valcoogh (Kloek, 2002, p.8)

“Valcoogh vindt dat het met de jeugd steeds meer de verkeerde kant opgaat. De problemen nemen toe, de kinderen groeien op voor galg en rad, omdat de ouders laks zijn in de opvoeding. Hij somt de deugden op die schoolkinderen bijgebracht moeten worden.”

Over het gedrag van schoolkinderen merkt Multatuli in de 19^{de} eeuw op (Wolf & Beukering, 2009)

“Alle deugden, neigingen, hartstochten, dwalingen, misdaden, die punten van noodzakelijke beoefening uitmaken in de werkelijke maatschappij, vindt men op kleine, beter te overziene schaal, op de schoolbanken terug.”

Al jaren loop ik tegen het probleem aan dat ik niet goed weet wat ik kan doen aan gedragsproblemen. Vaak werk ik met beloningssystemen, waarbij het spannende er voor de meeste leerlingen die ik begeleid heb, na een tijd weer af is.

Tijdens het voeren van een gesprek loop ik vaak vast en weet ik niet hoe ik het gesprek zo kan sturen dat een leerling door eigen inbreng zijn gedrag aanpast of verandert. Ik wil graag ingaan op het communiceren met kinderen die ‘negatief’ gedrag vertonen, omdat ik handvatten mis om een gesprek met zo’n leerling te voeren. Dit onderzoek was voor mij dan ook de uitgelezen kans om me hier verder in te bekwamen.

Negatief gedrag zorgt voor een onprettige sfeer in de klas. Ik wil er voor zorgen dat er een klassenklimaat heerst waar er respect voor elkaar is en waarbinnen iedereen zich veilig voelt. Dit klimaat is belangrijk voor leerlingen om zich goed te kunnen ontwikkelen. Ik vind dat kinderen met gedragsproblemen een eerlijke kans moeten krijgen binnen ons onderwijs en daarom is het van belang dat er positief op het gedrag van deze leerlingen wordt gereageerd. Omdat ik ervaar dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen de afgelopen jaren is toegenomen, vind ik het erg belangrijk dat ik weet hoe ik hier als Remedial Teacher op in kan spelen.

Met dit onderzoek hoop ik dan ook te bereiken dat ik handvatten verwerf om negatief

gedrag om te zetten naar positief gedrag en zo mijn handelen als professional te verbeteren.

Ik wil onderzoeken welke manier het beste past bij de leerling in kwestie, bij mij als Remedial Teacher en bij de visie van de school. Deze manier zal ik uit gaan voeren in de praktijk. Omdat het om onderbouw leerlingen gaat, moet de methode goed passen bij het jonge kind. Het onderzoek zal gestructureerd uitgevoerd moeten worden om een goed en realistisch beeld te krijgen. Iedereen interpreteert gedrag anders, waardoor het moeilijk te meten en te onderzoeken is. Zorgvuldigheid en kritisch denken zijn dus van groot belang om een zo objectief mogelijk onderzoek te doen.

Wanneer mijn onderzoek gunstig uitpakt, ontdek ik handvatten die ik later vaker in kan zetten bij kinderen die negatief gedrag vertonen en kan overdragen aan andere collega's die moeite hebben met het aanpakken van gedragsproblemen.

Op mijn huidige school draai ik mee in een team van drie Remedial Teachers en een Intern Begeleider. Ook van hun expertise zal ik gebruik maken om mijn onderzoek in goede banen te leiden. Daarnaast zal een collega, die de opleiding tot gedragsspecialist volgt, fungeren als mijn 'critical friend' binnen de school.

Opbouw van het onderzoek

Het meesterstuk bestaat uit zes hoofdstukken. De zes hoofdstukken zijn als volgt opgebouwd:

In het eerste hoofdstuk wordt de aanleiding van het onderzoek beschreven. Tevens wordt daar de centrale hoofdvraag weergegeven, samen met de onderzoeksvragen en deelvragen waaruit het onderzoek is opgebouwd. De huidige situatie en gewenste situatie sluiten dit hoofdstuk af.

In hoofdstuk twee worden de eerste deelvragen beantwoord met behulp van een literatuurstudie. In dit hoofdstuk zal ik ook tot de methode komen waarmee ik mijn onderzoek ga starten.

In het derde hoofdstuk staat beschreven hoe het onderzoek is opgebouwd, welke onderzoeksmethode er wordt gebruikt en welke toetsen voor de nulmeting en eindmeting worden gebruikt. Hier wordt beschreven wanneer het onderzoek aan mijn verwachtingen voldoet. Ook wordt hier de betrouwbaarheid van het onderzoek beschreven.

In hoofdstuk vier staan de data-analyse en resultaten beschreven. Beschreven

worden de uitkomsten en interpretaties van het onderzoek, weergegeven in een kwantitatieve en kwalitatieve analyse.

In hoofdstuk vijf wordt, met behulp van de resultaten uit hoofdstuk vier, antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag. De literatuur, zoals weergegeven in hoofdstuk twee, wordt verbonden met de conclusies die getrokken kunnen worden aan de hand van het onderzoek en de onderzoeksresultaten. Ook wordt beschreven of het onderzoek opbrengsten heeft voor andere situaties en wat eventuele verdere stappen zouden kunnen zijn.

Het zesde en laatste hoofdstuk bevat een reflectie op het eigen leerproces en er wordt ingegaan op het onderzoek zelf. De reflectie heeft zowel betrekking op het proces als op het product.

Afwijkend gedrag is niet enkel van deze tijd. Het is erg prettig om handvatten aangereikt te krijgen om met 'afwijkend' gedrag om te gaan. Dit met als doel om dit afwijkende gedrag om te buigen in gewenst, sociaal aanvaard, gedrag.

Wellicht is Kids' Skills de methode waarmee negatief gedrag omgezet kan worden naar positief gedrag. Want gedragsproblemen bestaan niet, maar gedragsoplossingen wel!

Hoofdstuk 1 aanleiding en probleemstelling

De juffrouw is met de rekenles bezig. Michiel maakt ondertussen rare geluiden en tekent 'aliens' in zijn schrift. De juffrouw vertelt Michiel dat ze het fijn zou vinden als Michiel luistert, zonder rare geluiden te maken. Michiel stopt even....twee minuten later ziet hij een bekende voorbij lopen en begint hard te schreeuwen door de klas. De juf stuurt hem weg. Een poos later praat zij met Michiel over het voorval, hij zegt niks en kijkt haar met grote ogen aan. Hij weet echt niet wat hij verkeerd gedaan heeft.

Regelmatig ga ik met leerlingen in gesprek over lastige situaties, situaties die het voor mij moeilijk maken om met plezier te werken. Tijdens zo'n situatie heb ik het gevoel dat ik geen vat meer heb op het gesprek. Ik kan het gedrag van de leerling niet genoeg sturen, waardoor de sfeer tijdens de les ongezellig wordt. Daarnaast storen medeleerlingen zich ook aan dit afwijkende gedrag, waardoor hij een buitenbeentje dreigt te worden. Ik draag oplossingen aan, geef tips, ik vertel hoe de leerling zich voortaan moet gedragen of leg uit waarom het zo niet langer kan, maar heb niet het gevoel dat wij verder komen.

Met deze situaties heb ik de afgelopen zes jaar regelmatig te maken gehad. Je gaat met leerlingen in gesprek en uiteindelijk kom je tot een compromis hoe de leerling zichzelf zou moeten gedragen. Een compromis dat vaak aangedragen wordt door jezelf of waarop je, tijdens de gesprekken, hebt aangestuurd. Ik vind het moeilijk om met een leerling, waarbij iedere keer het gesprek vastloopt, een goed gesprek te voeren zonder voorbij te gaan aan het eigen vermogen en mogelijke oplossingen van de leerling zelf.

Dit is waar ik en vele anderen tegenaan lopen en waar ik onderzoek naar wil doen: *"Op welke manier kan ik, als Remedial Teacher, een leerling begeleiden die gedragsproblemen vertoont waar hij zelf en anderen last van hebben en hoe kan ik hem helpen negatief gedrag om te zetten in positief gedrag?"*

In mijn onderzoek wil ik leerlingen begeleiden bij het omzetten van negatief gedrag naar positief gedrag (gedragsmodificatie). Dit wil ik op zo'n manier doen dat er meer ruimte is voor de inbreng van de leerling, zodat ze medeverantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag(sverandering).

Ik probeer, wanneer een leerling probleemgedrag vertoont, dit meestal eerst op te lossen door de leerling positief te benaderen en te belonen (operante conditionering) volgens Thorndike en Skinner (Jeninga, 2004)). Het tijdelijk inzetten van een beloningssysteem kan een goed, extrinsiek motiverend hulpmiddel zijn om het leerproces te stimuleren. Wanneer het gewenste gedrag frequenter in de praktijk wordt gebracht, kan de beloning afgebouwd worden en moet een positieve reactie al voldoende zijn volgens Fina van de Pol (orthopedagoog en psycholoog) en Tischa Neve (kinderpsycholoog) (EO¹). Een beloningssysteem is een tijdelijk middel, want het spannende van het systeem is er bij de meeste leerlingen na een tijd weer af. Soms is het resultaat van een beloningssysteem slechts enkele weken zichtbaar. Ik wil daarom aan de slag gaan met een aanpak die ik langdurig in kan zetten en waarbij het gedrag zodanig verandert dat het kind niet snel weer vervalt in zijn oude gedrag.

Om mijn onderzoek zo goed mogelijk uit te voeren, splits ik de volgende algemene vragen op in deelvragen:

- Wat zegt de theorie over de oorzaken van gedragsproblemen?
 - Wat zegt de theorie over gedragsproblemen en gedragsstoornissen?
 - Wat zegt de theorie over de achterliggende oorzaak bij een kind met gedragsproblemen?
- Wat zegt de theorie over de sociale ontwikkeling van het jonge kind?
- Welke methoden zijn er om het jonge kind te begeleiden die gedragsproblemen vertoont en hem te helpen ongewenst gedrag om te zetten in positief gedrag?
 - Welke methode/ interventie past het beste bij mij als Remedial Teacher, bij het kind en bij de visie van de school?
 - Is de methode toereikend genoeg om kinderen uit groep drie negatief gedrag om te laten zetten in positief gedrag?

Ik wil mijn onderzoek starten met een literatuurstudie. Ik hoop op deze manier te weten te komen wat voor theorieën er zijn over gedragsproblemen en welke

¹ <http://www.eo.nl/programma/schatjes/2008-2009/page/Schatjes/articles/article.esp?article=11870762>

methoden ik eventueel in kan zetten om negatief gedrag om te zetten naar positief gedrag. De manier die het beste past bij de leerling in kwestie, bij mij als Remedial Teacher en bij de visie van de school, ga ik uitvoeren in de praktijk. Ik wil deze manier medio februari toepassen op de leerlingen, om te ervaren of deze manier positief uitpakt bij de leerlingen in kwestie. Omdat het om onderbouw leerlingen gaat, moet de methode goed passen bij het jonge kind.

Als het onderzoek positief uitpakt, kan ik de handvatten die ik met dit onderzoek aangereikt krijg, later vaker in gaan zetten bij kinderen die negatief gedrag vertonen.

Huidige situatie

De leraren van onze basisschool zijn op zoek naar effectieve manieren en methoden om gedragsproblemen de baas te worden, maar dit is geen eenvoudige opgave.

Wanneer de leraar zich er geen raad mee weet, kan het gedrag van kinderen een negatieve invloed hebben op de sfeer in de klas (Onderwijsraad, 2010). Wij hebben op school geen methode meer voor sociaal- emotionele vaardigheden. Wel hebben wij de methode 'Relaties en Seksualiteit' (Doef & Houterman, 2004), maar hier komen te weinig sociaal- emotionele aspecten in terug.

Leerkrachten kunnen terecht bij de Intern Begeleider of de Remedial Teacher van onze school als zij zich geen raad weten met het gedrag van leerlingen. Zij geven tips om de leerkracht zo goed mogelijk verder te helpen. Vaak bestaan deze tips uit beloningssystemen, het werken met kansen wegnemen en soms Video Interactie Training die door de Intern Begeleider wordt uitgevoerd. Wanneer dit alles niet werkt, wordt het kind ingebracht in het spreekuur van de orthopedagoog van de stichting, of de leerling volgt begeleiding door de Stichting Onderwijsbegeleiding Midden-Brabant (SOM). Ik blijf ondanks de tips toch nog tegen gedragsproblemen aanlopen. Vaak werkt een beloningssysteem of een blokjessysteem² maar tijdelijk.

Daarom zou ik mezelf graag verder in de mogelijke aanpakken verdiepen om negatief gedrag definitief om te zetten naar positief gedrag.

² Systeem dat er telkens een blokje wordt weggenomen als het kind vervelend gedrag laat zien. Het is de bedoeling dat er steeds meer blokjes blijven liggen.

Gewenste situatie

Ik wil een aanpak proberen die afwijkt van de huidige, omdat deze in de praktijk niet bij alle leerlingen werkt. Deze aanpak moet bij mij als persoon passen en bij het kind. Wij proberen als school de leerlingen passend onderwijs te bieden. Ik wil in het kiezen van een aanpak daar rekening mee houden. De aanpak moet zorgen voor individueel afgestemde zorg. Hij moet leerlingen op hun verantwoordelijkheidsgevoel wijzen en zelfvertrouwen creëren. Daarnaast moet ook de samenwerking tussen de Remedial Teacher, de ouders, het kind en de leerkracht effectief zijn. Zij moeten op één lijn zitten om het beste uit het kind te halen. Het is belangrijk dat het kind betrokken wordt bij het stellen van doelen en bij het vaststellen wat er nodig is om deze doelen te bereiken. Dit sluit aan bij het 'opbrengstgericht leren' dat op dit moment zijn intrede doet op onze school. Op deze manier maak je de betrokkenheid van het kind het grootst en kun je het meest bereiken.

Wat is er bekend over eerder onderzoek?

Corine Olde Heuvel (2009) geeft in haar onderzoek aan dat het werken met Kids' Skills een positief effect heeft op het storende gedrag van leerlingen. Zij zegt dat leerlingen en leerkrachten er positieve energie van krijgen. Je kijkt niet alleen meer naar problemen, maar ook naar oplossingen. Volgens haar is Kids' Skills een positieve methode om storend gedrag om te zetten naar positief gedrag. Wellicht dat deze methode bij mij past als Remedial Teacher.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk ga ik verder in op gedragsproblemen. Ik geef een beschrijving van de sociale ontwikkeling van het jonge kind, de theorieën die er zijn over gedragsproblemen en welke methode ik uiteindelijk kies om negatief gedrag om te zetten naar positief gedrag.

2.1 Wat wordt er verstaan onder gedragsproblemen?

Volgens Delfos (2000a) ligt het probleem bij een gedragsstoornis in de aanleg en rijping van het centraal zenuwstelsel, wat direct invloed heeft op ontwikkelingsfuncties. In andere gevallen is het woord (*gedrags*)problemen meer op zijn plaats. Er zijn dan belemmeringen die hun oorsprong vinden in de *omgeving* en zij laten de ontwikkeling minder soepel verlopen. Er is niet zoals bij een stoornis een rechtstreeks verband tussen het gedrag en de oorzaak.

Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) (Haverkamp e.a., 2000) spreekt pas van probleemgedrag als het vaak voorkomt, in meerdere situaties, lang duurt en het gedrag schade aanricht aan de betrokkene zelf of aan anderen. De beoordeling in hoeverre een kind probleemgedrag vertoont, vinden zij subjectief. Wat de één opstandig gedrag noemt, zal de ander misschien een gezonde vorm van assertiviteit vinden. Jeninga (2004) en Topicus, die in 2003 het leerlingadministratie- en leerlingvolgsysteem ParnaSys ontwikkeld heeft, beamen dit.

2.1.1 Hoe verloopt de sociaal- emotionele ontwikkeling van kinderen uit de onderbouw?

De mens is een sociaal wezen dat vanaf zijn geboorte al contact zoekt met zijn omgeving. Die sociale omgeving is noodzakelijk om zich te kunnen ontwikkelen en te kunnen groeien. Je verwerft sociale competenties door gedragingen van personen uit hun omgeving te observeren en te imiteren. Kinderen imiteren gedrag en zullen merken dat bepaald gedrag geaccepteerd wordt en ander niet (Kenter, 2004). Goede sociale vaardigheden zijn van belang, kinderen die sociaal vaardig zijn, zijn vaak populair. Daarentegen worden kinderen die moeite hebben met sociale vaardigheden vaak afgewezen door leeftijdgenoten. Zij ervaren ook regelmatig aanpassingsproblemen. Deze kinderen zul je moeten helpen met hun sociale

vaardigheden, anders belanden zij in een negatieve vicieuze cirkel. Ze worden buiten gesloten omdat ze niet beschikken over de juiste sociale vaardigheden om contact te leggen. Als kinderen buitengesloten worden, zullen ze geen ervaring opdoen in sociale vaardigheden en raken ze nog meer achterop (Vos- van der Hoeven, 2000). Sociale competentie wordt, volgens Saskia van Oenen, opgebouwd door ervaringen met concrete activiteiten en door interactie met anderen (Van Oenen, 2001) (Zwiep, 2004). Door veel verschillende activiteiten en veel mogelijkheden tot interactie aan te bieden, leren kinderen om adequaat te kunnen functioneren in deze maatschappij. Kinderen zullen echter niet als vanzelf het beoogde gedrag leren. In mijn onderzoek zal ik ook te maken krijgen met sociaal onvaardige kinderen. Het is belangrijk om duidelijk voor ogen te hebben wat ik op dit gebied kan verwachten bij het jonge kind.

Volgens het SLO (Haverkamp e.a., 2000) leren kinderen van vier tot zes jaar al om te gaan met conflicten, afspraken en regels. Ze imiteren in deze leeftijdsfase nog vaak gedrag van verzorgers of oudere kinderen. Gaandeweg richten de kinderen zich steeds meer op leeftijdsgenootjes. Ze doen hierbij steeds meer ervaring op met onder andere conflicten, wedijver, opkomen voor eigen recht en rekening houden met anderen. Mijn onderzoeksgroep (groep drie) zal in deze leeftijdsperiode een belangrijke vooruitgang boeken in het leren omgaan met conflicten, afspraken en regels. Ze zullen steeds meer in staat zijn om zich te verplaatsen in de gevoelens, wensen, opvattingen en de situatie van anderen en leren daarmee rekening te houden. Ze kunnen hun gedrag steeds beter afstemmen, doordat ze zich steeds beter in kunnen leven in de zichtbare bedoelingen van anderen. Kinderen leren zich steeds beter te verplaatsen in de gedachtegang van personen uit verhalen en kunnen die kennis vervolgens toepassen in spelsituaties.

Kinderen gaan in deze fase ook steeds nadrukkelijker reflecteren op zichzelf en zichzelf steeds meer vergelijken met anderen. Dit vraagt om ondersteuning bij de ontwikkeling van een realistisch, positief zelfbeeld.

2.2 Oorzaken van gedragsproblemen

In de loop van de tijd zijn er verschillende pogingen gedaan om probleemgedrag te verklaren. Ik probeer zo goed mogelijk de verklaringen van deze theorieën te beschrijven en geef gelijk weer hoe je deze in de praktijk toe kunt passen.

2.2.1 De interactionele benadering

De sociaal- emotionele ontwikkeling wordt binnen deze benadering opgevat als het oplossen van een reeks ontwikkelingstaken of ontwikkelingsopgaven. Elke leeftijdsfase kent haar eigen ontwikkelingstaken en ontwikkelingsopgaven.

Deze taken dienen opgelost te worden, anders is er geen sprake van (sociaal- emotionele) ontwikkeling en kan er probleemgedrag ontstaan (Jeninga, 2004).

Je moet hierbij gevoelig zijn voor de signalen die het kind afgeeft en hier adequaat en consistent op reageren. Uitgaande van deze interactionele benadering kun je zeggen dat gedragsproblemen ontstaan wanneer de biologische mogelijkheden (van het kind) de sociale verwachtingen (van ouders, school, enzovoorts) en het persoonlijk engagement (van het kind) elkaar niet versterken, en zelfs strijdig zijn (Van Lieshout, 1995).

De omgeving laat zich, in haar reacties naar de leerling toe, beïnvloeden door het gedrag van de leerling. De reacties bepalen weer het gedrag van het kind. Zie ook het 'interactionele begeleidingsmodel leerkracht- leerling' (Jeninga, 2004).

Probleemgedrag wordt, binnen deze benadering, gezien als een signaal van de leerlingen. Zij geven daarmee aan dat ze behoefte aan hulp hebben, omdat ze nog niet over de nodige (sociale) competenties beschikken.

De omgeving moet de leerling ondersteunen op sociaal- emotioneel gebied. Het is de bedoeling dat de leerling leert hoe hij het probleem de volgende keer zelf op kan lossen. Het gaat om het vergroten van zelfstandigheid en zelfvertrouwen.

Ontbreekt goede ondersteuning, dan zal de leerling voor het oplossen van problemen telkens gebrekkige en foutieve oplossingen zoeken (Jeninga, 2004).

2.2.2 Gedragstheoretische benadering

De gedragstheorie beschreven door Woltjer & Janssens (1984), gaat uit van aangeleerd gedrag. De nadruk ligt op gedragsdeterminanten buiten ons lichaam (Schreuder, Peters & Boomkamp, 2004).

Gedragstheorie onderscheidt zich van andere psychologische theorieën doordat het uitsluitend zintuiglijk waarneembaar gedrag betreft. De nadruk ligt op het huidige gedrag. Gegevens uit het verleden zijn alleen van belang als zij het huidige gedrag beïnvloeden. Gedrag wordt bepaald door de directe gevolgen die het heeft (Woltjer & Janssens, 2006, p. 140). Verander je de gevolgen, dan verander je het gedrag. Door het gericht toepassen van leerprincipes kan (aangeleerd) probleemgedrag ook weer worden afgeleerd. Gedragsmodificatie-technieken blijken redelijk snel effect te hebben. De gedragstheoretici gaan ervan uit dat leren plaatsvindt via conditioneringsprocessen. Volgens Thorndike en Skinner (Jeninga, 2004) voer jij, in tegenstelling tot klassieke conditionering, gedrag uit omdat je het zelf wilt. Doordat er consequenties aan je gedrag zitten, herhaal je dat gedrag of laat je het gedrag achterwege.

Je hebt binnen de gedragstheoretische benadering twee soorten systemen: belonen en straffen. Het nadeel van straf is dat het negatieve gedrag maar van korte duur weg is, de persoon past zich slechts tijdelijk aan, het gedrag komt uiteindelijk terug (Tartuffel, 2010).

2.2.3 Oplossingsgerichte benadering

De oplossingsgerichte benadering is ontstaan door een significante verandering van de eerder ontstane therapeutische benadering 'Oplossingsgerichte korte psychotherapie'. Hierbij wilde men weten waar het probleem vandaan kwam, omdat men ervan uit ging dat het probleem in stand gehouden werd door het toepassen van de verkeerde oplossing (Watzlawick, 1974). Bij de verandering naar het oplossingsgerichte model ontdekte men het belang van "ongelukjes"; momenten waarop het probleem niet, of in mindere mate, aanwezig was.

Het is belangrijk om als Remedial Teacher een aantal oplossingsgerichte interventies toe te kunnen passen. Het stellen van doelen wordt als zeer belangrijk gezien. Visser (2008) geeft in zijn artikel over het ontstaan van de 'Solution-focused approach' aan dat ze cliënten, tijdens interventies, hielpen een (realiseerbaar) einddoel voor ogen te krijgen. Dit vergrootte het zelfvertrouwen en hielp hen om deelstappen te zetten.

Jeninga (2004, pag. 161) beschrijft dat het stellen van uitlokkende vragen (bijv. 'wat gaat er al beter'), gedetailleerde vragen (hoe, wat, waar, wanneer, met wie?) en beloningen (complimenteren), van belang zijn. Gebruik maken van oplossingsgerichte principes is een krachtig middel om de intrinsieke motivatie, om gedrag te veranderen, te vergroten.

Het bevragen van uitzonderingen op het probleem zet de competenties van het kind in het zonnetje en wijst ook naar de richting waar de oplossing te vinden is (Berg & Dolan, 2001). De mate waarin de oplossingsgerichte benadering leidt tot een oplossing voor de leerling, is afhankelijk van de mate waarin deze bereid, gemotiveerd en in staat is te willen, respectievelijk te kunnen veranderen (Jeninga, 2004).

2.3 Welke adviezen/ methoden zijn er om het jonge kind te begeleiden met gedragsproblemen?

Er zijn veel methoden geschreven die handvatten bieden om het gedrag van kinderen positief te 'veranderen'. De meeste methoden gaan uit van de verschillende benaderingen, zoals die in paragraaf 2.2 beschreven staan. Ik bespreek in deze paragraaf welke methoden mij aanspreken en welke ik uiteindelijk gekozen heb om mijn onderzoek mee te starten.

Naar aanleiding van de vorige paragraaf wil ik zoeken naar een aanpak waarbij oplossingsgericht werken of interactief benaderen de leidraad is. Bij beide benaderingen is het belangrijk dat de leerling medeverantwoordelijk is. Er wordt niet over maar met het kind gepraat. De leerkracht en het kind zoeken samen naar een oplossing. Hierdoor zal hij gemotiveerder zijn om zijn gedrag aan te pakken. De begeleiding sluit aan bij de individuele behoeften en mogelijkheden van het kind, wat overeenkomt met de benadering van onze school. De benaderingen concentreren zich op verbeteringen in plaats van problemen, waardoor kinderen gemotiveerder zullen zijn dan wanneer ze steeds op hun tekortkomingen worden gewezen. Ook de omgeving speelt bij beide benaderingen een grote rol, wat ook aansluit bij de visie van onze school.

Een methode die mij erg aanspreekt, ontwikkelt vanuit de oplossingsgerichte benadering, is de methode Kids' Skills (Furman, 2006).

De methode Kids' Skills is in de jaren negentig van de vorige eeuw in Finland ontwikkeld door kinder- en jeugdpsychiater Ben Furman, samen met enkele docenten uit het speciaal onderwijs.

Kids' Skills is een oplossingsgerichte methode waarbij het kind centraal staat en waarmee het in vijftien stappen zijn probleem leert omzetten in vaardigheden. De methode gaat niet uit van problemen, maar van vaardigheden die het kind nog niet beheerst. Je gaat daarbij niet uit van één bepaalde aanpak, maar je past je aan aan het kind (Visser, 2008).

Deze theorie is onder andere gebaseerd op de Brief therapie van Milton Erikson en zijn opvolger Jay Haley die zijn aanpak 'strategische therapie' noemde (Furman, 2006). Jezelf concentreren op verbetering, gebaseerd op de oplossingsgerichte therapie, zie je bij de methode Kids' Skill terug doordat kinderen enorm veel positieve

aandacht krijgen als ze de vaardigheid die ze aan het leren zijn bespreken, oefenen of demonstreren. Het stellen van oplossingsgerichte vragen speelt een grote rol. Insoo Kim Berg (2000) geeft aan, in 'Twenty Minute Interview', hoe je een oplossingsgericht gesprek zou kunnen voeren.

Onze verwachtingen hebben invloed op het gedrag van anderen. Wanneer we bepaald gedrag verwachten, zullen we het ook zien. En wanneer we complimenten geven, zal het vaker voorkomen (Jeninga, 2004).

Bij het leren van de vaardigheid speelt de omgeving een grote rol. De methode kan ingezet worden voor alledaagse problemen, maar ook voor ernstige problemen die worden voorgelegd aan deskundigen. De interactionele benadering richt zich vaak alleen op sociale vaardigheden, vandaar dat ik ook voor de methode Kids' Skills kies.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Met een theoretische basis uit hoofdstuk twee is al een aantal deelvragen beantwoord. De keuze is, door deze theoretische basis, gevallen op het toepassen van de methode Kids' Skills voor het omzetten van negatief naar positief gedrag. Met deze basis gaat het onderzoek van start.

3.1 Onderzoeksmethode

Ik wil mij in mijn onderzoek richten op het handelen van een professional, de Remedial Teacher, met enkele leerlingen. Men noemt dit een individugericht onderzoek (Harinck & Smit, 1999).

De vorm die ik kies is de 'meervoudige gevalsstudie' (Hutjes & van Buuren, 1996), waarbij ik onderzoeksgegevens van enkele leerlingen naast elkaar leg, om zo te kunnen toetsen in hoeverre de methode Kids' Skills (onderzoeksresultaten) voor ieder individu werkt. Met de methode Kids' Skills zijn de leerlingen nog niet bekend. Ik wil tijdens de sessies werken aan de te leren vaardigheden. De methode Kids' Skills wordt dus niet anders toegepast, maar ik gebruik deze als uitgangspunt en wil daarnaast aandacht besteden aan (eventueel) sociale vaardigheden die kinderen zelf aangeven.

In mijn onderzoek probeer ik het gehele behandelingsproces te belichten en richt me daarbij op het 'waarom' van genomen beslissingen. Ik probeer de casus vanuit mezelf als Remedial Teacher, de leerkracht, het kind en de ouders te belichten. Verder zal ik een beschrijving geven aan de hand van de verzamelde gegevens.

Daarnaast kom ik ook op actieonderzoek uit. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte, 2002). Ik wil als professional, in de praktijk, aspecten van mijn eigen handelen verbeteren. Ik wil ontdekken op welke manier ik, als Remedial Teacher, leerlingen kan begeleiden die gedragsproblemen vertonen en hen kan helpen negatief gedrag om te zetten in positief gedrag. Ik probeer in mijn onderzoek steeds op mijn handelen te reflecteren en mijn handelen eventueel aan te passen. Door Kids' Skills in de praktijk uit te proberen, hoop ik dat er verbetering van mijn handelen plaatsvindt (Hoekstra & Bakkenes, 2004; Ruijters & Simons, 2005).

3.2 Instrumenten

De instrumenten die ik voor mijn onderzoek in hoofdzaak zal gebruiken om tot gegevensverzameling te komen zijn: meten, bevragen en observeren.

Meten door de leerling als nulmeting voor de sessies en als nameting een zelfbeeld-invullijst (Kool, 2005) in te laten vullen om zo de doorgemaakte ontwikkeling weer te geven. Ook wordt tijdens elke sessie de schaalvraag (Visser, 2009) gesteld. Door de leerling zelf te laten invullen welk cijfer hij verdiend heeft, leert hij naar zichzelf te kijken. De leerkracht neemt een sociogram (Onderwater, 2003) af voor en na de periode van uitvoering. Dit sociogram komt tot stand door het laten invullen van vragen door de leerlingen.

Daarnaast zal ik het meetinstrument Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) (Joosten, 2003) Primair Onderwijs gebruiken. Dit is een valide en betrouwbaar meetinstrument dat voldoet aan alle door Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN)³ gestelde kwaliteitseisen (Kamphuis e.a., 2011). Hierdoor wordt het mogelijk om een eventuele vooruitgang inzichtelijk te maken, doordat de leerkracht twee invulmomenten kan vergelijken.

Bevragen door middel van diagnostische gesprekken met leerlingen tijdens de sessies. Dit om na te gaan wat nog als lastig ervaren wordt en, waar nodig, sessies aan te passen. Ik zal informele gesprekken voeren met de leerkrachten, de ouders en de leerlingen aan het begin en aan het eind van mijn onderzoek, om te kijken of er door de sessies een gedragsverandering heeft plaatsgevonden.

De Intern Begeleider (IB) van onze school wil ik vragen naar zijn ervaringen met de methode Kids' Skills. Eventuele voor- of nadelen wil ik meenemen in mijn voorbereiding en uitvoering van mijn onderzoek.

Observeren door gebruik te maken van opnames, op verschillende momenten in de klas en op de speelplaats, wanneer de geoefende vaardigheid aan de orde komt. Ik zal van iedere sessie, kort, de belangrijkste punten noteren in een logboek en deze meenemen in (de voorbereiding van) mijn vervolgsessie.

³ <http://www.psynip.nl/website/wat-doet-het-nip/tests/wat-is-de-cotan/cotan>

3.3 Onderzoeksgroep

Mijn onderzoek is niet gericht op een groep, maar op individuen. Ik wil me, voor mijn onderzoek, graag op drie kinderen met gedragsproblemen richten. Deze worden aangedragen door de leerkrachten van de groepen drie. Zij hebben hun keuze gemaakt door middel van observatie en aan de hand van het sociogram.

3.4 Andere betrokkenen

Onderzoek gebeurt vaak in dialoog met collega's en vakgenoten. In dit geval met collega's van mijn basisschool en met studenten en de begeleider vanuit mijn opleiding RT. Medestudenten hebben de rol van 'critical friends' en stellen vragen om een ingebracht probleem of thema te verhelderen. Ook helpen zij bij het kritisch reflecteren op wat de onderzoeker wil gaan doen (Olofsen e.a., 2005). Volgens de leerstijltest van Kolb (Thiel & Engelen, 2000-2011) handel ik op grond van een creatieve leerstijl. Volgens deze stijl kijk ik goed naar leerstof, andere mensen en een probleem, om er zo achter te komen hoe een(gedrags)probleem in elkaar steekt en in zijn werk gaat. Tevens is het belangrijk om een (studie)collega, die niet bij mijn onderzoek betrokken is, mijn onderzoek te laten lezen en hierover in discussie te gaan. Op deze manier kan ik gedachten, gevoelens en ervaringen uitwisselen, wat kenmerkend is voor de creatieve leerstijl.

3.5 Het verzamelen en analyseren van data

Kids' Skills start met een gesprek met de ouders van de drie geselecteerde kinderen en de kinderen zelf. Tijdens dit gesprek komen we tot een te trainen vaardigheid. In sessies gaan we werken aan de uitwerking van de stappen van Kids' Skills. Met enige regelmaat vindt een diagnostisch gesprek plaats aan de hand van gemaakte opnames. Ik film op verschillende momenten in de klas en op de speelplaats de geoefende vaardigheid bij de desbetreffende leerling. Mede aan de hand van deze gesprekken volg ik de ontwikkeling van de betreffende leerling en pas ik mijn aanpak aan aan de individuele behoefte van de leerling. Ik focus me, samen met het kind, op wat het al kan en door dat nadrukkelijk te waarderen groeit, normaal gesproken, zijn zelfvertrouwen. Vervolgens laat ik het kind zelf nadenken over eventuele kleine vervolgstappen om dichterbij zijn doel te komen. Voor mij is het belangrijk om de juiste vragen te stellen en mezelf dus te concentreren op de interactie en het proces (Garssen, 2009). Ik gebruik een semi-gestructureerde waarnemingsmethode

(Harinck, 2007), waarbij breed vragen worden gesteld met een open karakter. De manier van vragen stellen zal aangepast moeten worden aan wat de leerling aandraagt.

Aan het eind van de periode wordt, aan de hand van de nogmaals ingevulde zelfbeeld- invullijst, de schaalvraag, SCOL, en het sociogram gekeken wat de resultaten zijn van de gevolgde aanpak en of deze effect heeft gehad. Daarnaast zal dit blijken uit gesprekken met betrokken leerlingen, leerkrachten en ouders.

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

De kwaliteit van een operationalisatie, vastgelegd in het onderzoeksinstrument, wordt uitgedrukt met de begrippen 'betrouwbaarheid' en 'validiteit' van de operationalisering (Harinck, 2007).

Bij betrouwbaarheid gaat het om de vraag hoe nauwkeurig en herhaalbaar de meting is. Ik heb een onderwerp gekozen dat bij herhaling van de meting niet perse hetzelfde op hoeft te leveren. Gedrag wordt namelijk op verschillende manieren door mensen geïnterpreteerd. Daarom is het van belang om goed onderscheid te maken tussen waarnemen en interpreteren om mijn onderzoek betrouwbaar te laten zijn (Harinck, 2007). Het verloop van het onderzoek, dat de ontwikkeling in het gedrag van een kind aantoont door observaties en diagnostische gesprekken, zal nauwkeurig geregistreerd moeten worden (Harinck, 2007). Bij de informele gesprekken met ouders, leerkrachten en de leerling zal gebruik worden gemaakt van de rol van 'member check' om na te gaan of de opvattingen van de betrokkene goed weergegeven zijn (Harinck, 2007). De verkregen informatie zal dan naar verwachting bij herhaling hetzelfde zijn. De meting die verricht wordt met SCOL is nauwkeurig en herhaalbaar.

Bij validiteit gaat het om de vraag of het instrument wel datgene onderzoekt wat je wilt weten. Bij SCOL wordt specifiek getoetst op gedragsproblemen en deze worden ook geanalyseerd. Daarnaast worden in het gesprek met ouders, leerkrachten en leerlingen gegevens verkregen die aangeven op welk gebied de gedragsproblemen zich voordoen. Deze gegevens zullen samen het uitgangspunt vormen voor de vaardigheden die de kinderen moeten leren bij Kids' Skills.

De triangulatie, vanuit verschillende invalshoeken naar een verschijnsel kijken

(Harinck, 2007), heeft in mijn onderzoek allereerst betrekking op verschillende typen informanten: het kind, de leerkracht en de ouders. In mijn onderzoek gaat het niet om eenduidig vaststaande zaken. Het gaat juist om betekenisgeving, om percepties van verschillende belanghebbenden. Zij vormen samen het uitgangspunt van de uitvoer van mijn onderzoek. Daarnaast heeft de triangulatie ook betrekking op het soort informatiebronnen: SCOL, de zelfbeeld- invullijst en de observaties met de camera.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In hoofdstuk vier worden de resultaten van de dataverzameling weergegeven. Aan de hand van de resultaten wordt in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de onderzoeksvragen en daarbij behorende deelvragen.

De meeste deelvragen zijn in hoofdstuk twee al beantwoord door middel van literatuuronderzoek. Ik wilde namelijk weten:

“Op welke manier kan ik, als Remedial Teacher, een leerling begeleiden die gedragsproblemen vertoont waar hij zelf en anderen last van hebben en hoe kan ik hem helpen negatief gedrag om te zetten in positief gedrag?”

Om tot de juiste methode te komen, heb ik in hoofdstuk twee de achterliggende oorzaken bekeken van gedragsproblemen. Aan de hand van de verschillende benaderingen die naar voren kwamen om probleemgedrag te verklaren en naar aanleiding van de verschillende interventies die voortkwamen uit deze benaderingen, heb ik gekozen om met de methode Kids' Skills te gaan werken, waar oplossingsgericht werken als rode draad doorheen loopt.

De onderzoeksgroep zou drie leerlingen uit groep drie betreffen. Deze leerlingen zouden door de leerkrachten van groep drie aangedragen worden op basis van hun eigen bevindingen en op basis van het door mij afgenomen sociogram. De kinderen die in het sociogram naar voren kwamen waren EC en TC. Zij kwamen zowel op sociaal als op werkgerelateerd vlak 'matig' uit het sociogram. De leerkracht beaamde dit. TD, uit een andere groep drie, kwam op werkgerelateerd gebied 'matig' uit het sociogram. De leerkrachten van dit kind herkenden dit sterk. Leerlingen uit diezelfde groep, die zowel slechte sociale als werkgerelateerde testresultaten lieten zien, genoten al Remedial Teaching op sociaal gebied.

Beloningssystemen werkten tot nu toe bij deze leerlingen maar voor korte tijd en daarom leek het de leerkrachten een goed idee om met Kids' Skills aan de slag te gaan. Om een duidelijk beeld te geven van de drie leerlingen die bij het onderzoek betrokken zijn, geef ik een beschrijving van hen in bijlage één.

Na het selecteren van drie leerlingen, heeft er een individueel gesprek met de leerlingen plaatsgevonden aan de hand van een zelfbeeld- invullijst (Kool, 2005), weergegeven bij de kwantitatieve resultaten.

Na de individuele gesprekken met de leerlingen zijn er gesprekken gevoerd met de leerkrachten en de ouders van de leerlingen over de bedoelingen van Kids' Skills en om aan te geven wat er van hen verwacht werd.

Naar aanleiding van de vragen die gesteld werden en de uitkomsten van de nulmeting van de meetinstrumenten, is er voor ieder kind afzonderlijk een vaardigheid geformuleerd.

De sessies in de daaropvolgende zeven weken zijn uitgevoerd volgens de vijftien stappen zoals deze beschreven staan in Kids' Skills (zie bijlage twee). Stappen één tot en met negen zijn samen genomen en uitgevoerd in sessie één, waarbij stap zeven gedurende het proces werd uitgevoerd. Stap tien, het naar buiten treden, heb ik aan het kind zelf overgelaten. Stap elf en twaalf zijn gedurende de sessies aan de orde geweest. De sessies zijn afgesloten met stap dertien, veertien en vijftien: vieren dat het gelukt is en de volgende vaardigheid formuleren. Het tijdspad van de onderdelen is aangepast aan de wensen van de leerlingen, om betrokkenheid te vergroten.

Aan het einde van de periode is de zelfbeeld- invullijst met de kinderen besproken om te kijken of er gedragsverandering plaatsgevonden had. Door de leerkrachten is SCOL nogmaals ingevuld, om eventuele vooruitgang weer te geven. Daarnaast hebben er gesprekken plaatsgevonden met ouders en leerkrachten om eventuele veranderingen te bespreken.

Kwalitatieve resultaten

Resultaten verkregen uit de sessies

Sessies TD

TD ging aan de slag met de vaardigheid 'ik kan mijn vinger opsteken tijdens de instructie' en vond het invullen van het boekje en het werven van supporters fantastisch. Gedurende de sessies is hij er mee aan de slag gegaan, maar hij was zich niet bewust van hetgeen dat hij moest leren. TD vond het moeilijk op zijn eigen gedrag te reflecteren. Hij vond, ook na het bekijken van de gemaakte opnames, dat hij zijn doel al snel bereikt had, terwijl dit geenszins het geval was. Zijn juf gaf aan dat zij niet altijd consequent was in het nakomen van de afspraken, waardoor TD niet altijd herinnerd werd aan zijn te leren vaardigheid. Daar TD het werken met Kids' Skills leuk vond, viel de meeste winst te behalen op het consequent begeleiden!

Sessies EC

EC vertoonde een totaal andere ontwikkeling. Zij droeg de vaardigheid 'ik kan overleggen' aan en ging hiermee in de weer. Het werven van supporters vond ze ontzettend fijn. EC ging goed aan de slag met de vaardigheid en we kwamen steeds een stapje dichterbij het eindpunt. Dit kwam voornamelijk door het stellen van oplossingsgerichte vragen en door het reflecteren op haar eigen gedrag door middel van videobeelden. Dit moest wel gestuurd worden. Soms had EC even een terugval waarbij ze héél kwaad werd, omdat ze niet meer alleen haar ideeën kon uitvoeren. Om haar nogmaals te laten realiseren wat de voordelen waren van haar vaardigheid, heb ik haar lessen uit 'Leer samen spelen met Tim en Flapoor' (Gubbels, 2008) aangeboden. De juffrouw merkte in de klas dat Kids' Skills werkte en zag een grote vooruitgang in de ontwikkeling bij EC. Het schalen was voor EC lastig, evenals het reflecteren op haar eigen gedrag. Ze vond het leuk om met Kids' Skills te werken en heeft, door consequente begeleiding, grote sprongen gemaakt in haar ontwikkeling.

Sessies TC

TC vond meteen, vanaf het moment dat we aan de vaardigheid 'ik kan mijn vinger opsteken' gingen werken, dat hij het niet kon. Gelukkig werd hij wel enthousiast bij het kiezen van supporters en een totemfiguur. Door deze personen heb ik hem regelmatig weer op het goede spoor kunnen zetten, want TC reageerde gedurende

de sessies vaak negatief. Mede dankzij de oplossingsgerichte vraagstelling, lukte het telkens weer om hem op het juiste pad te helpen.

's Middags, toen alles tegenzat, vertelde hij zijn juf dat hij niet verder wilde met de vaardigheid, want het lukte hem toch niet. Volgens het boek Kids' Skills (Furman, 2006) spreken kinderen dit uit, als ze al het vertrouwen in zichzelf even kwijt zijn. Ik heb als tip aan de juf de tip uit Kids' Skills (Furman, 2006, p. 103) overgebracht, maar dit had helaas niet de gewenste uitwerking. Ondanks dit hebben er toch wat kleine ontwikkelingen plaatsgevonden, neveneffecten, zoals bij het overzicht van SCOL te zien is.

TC ging duidelijk voor het feestje. Deze extrinsieke motivatie nam bij hem dan ook een belangrijke plaats in tijdens het hele proces. EC ging vooral voor de verandering die optreedt bij het leren van de vaardigheid en hoopte dat kinderen niet zo vaak meer boos op haar zouden zijn. Bij TD lijkt het langs hem heen te zijn gegaan.

De ouders vonden het fijn dat ik met de kinderen aan de slag ging. De ouders van EC hebben meteen het boek gekocht en contact gelegd met mij en de naschoolse opvang om het hier ook door te voeren. Dit is de grote ontwikkeling die EC heeft doorgemaakt, ten goede gekomen.

Kwantitatieve resultaten

Zoals in hoofdstuk drie vermeld staat, is de begin- en eindmeting van het onderzoek verricht door middel van een sociogram (Onderwater, 2003), de zelfbeeld-invullijst (Kool, 2005), schalen (Visser, 2009) en het programma SCOL (Joosten, 2003). Ik heb het meetinstrument 'schalen' uiteindelijk niet gehanteerd als meetinstrument, omdat dit naar mijn mening geen toegevoegde waarde had. Dit wordt nader beargumenteerd in hoofdstuk vijf.

De beginmeting is op verschillende tijdstippen gedaan. De verschillende eindmetingen hebben in dezelfde week plaatsgevonden, week zeventien.

• Kwantitatieve analyse sociogram

Testresultaten	TD		EC		TC	
	21-2	28-5	21-2	28-5	21-2	28-5
Werkgerelateerd						
Totaal positief	1	2	1	2	2	4
Totaal negatief	5	5	3	3	9	9
Sociaal						
Totaal positief	5	5	2	5	0	4
Totaal negatief	4	4	3	2	9	5

In bijlage drie is een overzicht te vinden van het sociogram.

De uitslag van de eindmeting liet in het geval van TD geen verandering zien. De kinderen maakten zelfs nagenoeg dezelfde opmerkingen.

EC werd positiever gekozen ten opzichte van de nulmeting. Opvallend was dat één leerling, die haar voorheen negatief koos, haar nu positief koos. De opmerking 'bazig' kwam nog wel terug.

De eindmeting bij TC liet op sociaal gebied, vooral bij het buiten spelen, een stijging zien. Er is een kleine winst op werkgerelateerd gebied. Twee leerlingen vertelden dat hij hen hielp en dat hij goed probeerde te luisteren.

• Kwantitatieve analyse zelfbeeld-invullijst

In bijlage vier is een overzicht te vinden van de zelfbeeld- invullijsten die ik samen met de kinderen heb ingevuld en de opmerkingen die zij gemaakt hebben.

TD was zeer veranderlijk in zijn verhaal en kon 's middags nog op een eigenschap terugkomen, omdat er thuis iets voorgevallen was. EC en TC waren beide zeer

stellig. Opvallend is dat TC niet goed tegen kritiek kon, omdat hij dan dacht dat hij het in de ogen van zijn juf of ouders niet goed deed. Hij oogde onzeker. Dit zie je ook terug bij wat hij nog graag wil leren. Hij wil namelijk leren om te slingeren aan een touw. Hij zoekt een uitdaging in het vak, in dit geval gym, waar hij héél goed in is. Soms deed hij ook zeer onverschillig tijdens het invullen. TC laat bij de eindmeting geen veranderingen zien.

Na de periode van de te leren vaardigheid, heeft TD het blad samen met mij nog een keer ingevuld. Je ziet wel enigszins verandering, maar dit wijt ik aan zijn nog onstandvastige mening. Bij EC zie je een duidelijke verandering bij een paar punten weergegeven. Hier hebben we samen in stapjes aan gewerkt.

- Kwantitatieve analyse SCOL

In bijlage vijf is een overzicht te vinden van de resultaten van SCOL, die de leerkrachten hebben ingevuld.

Leerling TD

Laat nauwelijks veranderingen zien.

Leerling EC

Hier zie je een duidelijke verandering terug bij het kopje 'overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit'. Ze is op de te leren vaardigheid 'overleggen' zichtbaar vooruit gegaan met het overleggen over activiteiten tijdens het buiten spelen.

Daarnaast zijn er een paar neveneffecten opgetreden bij deze te leren vaardigheid. Ze is namelijk gegroeid op drie punten die hiermee in verband staan; 'Verzint een oplossing bij ruzie', 'Gaaf bij een ruzie in op wat de ander zegt' en 'Denkt na voordat zij iets doet'.

Leerling TC

Ondanks dat de te leren vaardigheid bij TC niet geheel tot uiting kwam, heeft hij toch op een zevental punten een kleine vooruitgang geboekt. De betrokkenheid van zijn supporters heeft hier waarschijnlijk een grote bijdrage aan geleverd. TC vond het erg fijn dat er door zijn supporters en zijn juf naar hem geluisterd werd.

Interpretatie resultaten data-analyse

Uit de kwantitatieve resultaten blijkt dat de interventies bij twee van de drie leerlingen effect hebben gehad. Deze geringe positieve resultaten, weergegeven door de verschillende meetinstrumenten, zouden tot stand gekomen moeten zijn door:

- een grote motivatie
- inzicht in de te leren vaardigheid door het stellen van oplossingsgerichte vragen
- reflecteren op zichzelf
- aanmoediging van de supporters.

Met het inzicht in de leren vaardigheid hadden de kinderen moeite, wellicht door mijn geringe ervaring met het stellen van oplossingsgerichte vragen, het niet zelf kiezen van een vaardigheid of hun leeftijd. Ook het schalen ging erg moeizaam. De aanmoediging van supporters was wel een succes, waardoor de leerlingen groeiden. De motivatie was bij de desbetreffende leerlingen verschillend. Maar ondanks dit gaven ze allen aan dat ze het leuk vonden om met Kids' Skills te werken.

Hoofdstuk 5 Conclusies

De theoretische onderbouwing uit hoofdstuk twee en de data -analyse uit hoofdstuk vier, worden in dit hoofdstuk aan elkaar gekoppeld.

5.1 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag

“Op welke manier kan ik, als Remedial Teacher, een leerling begeleiden die gedragsproblemen vertoont waar hij zelf en anderen last van hebben en hoe kan ik hem helpen negatief gedrag om te zetten in positief gedrag?”

Doelen met betrekking tot gedragsproblemen hebben vaak te maken met de vraag hoe we problemen uit de wereld helpen of hoe de probleemsituatie veranderd kan worden. De aandacht blijft op deze manier voortdurend gericht op het probleem (Durant, 2001). In gesprekken verliezen wij ons in discussies over problemen of verklaringen, wat improductief is. Leerlingen vragen zelden om een verklaring voor hun problemen (Målmsberg & Sjöblom, 2008). In plaats van de aandacht te richten op wat er concreet zou moeten veranderen, lijkt het nuttiger meer gericht te zijn op de vraag hoe die veranderde situatie eruit zal zien. Oplossingsgerichte vragen vestigen de aandacht op succeservaringen in de toekomst en niet op mislukkingen uit het verleden, mijns inziens een prima manier om negatief gedrag om te zetten in positief gedrag. Op deze manier worden kinderen vooruit geholpen. Het is goed jezelf voor te houden dat er elke dag ‘dingen goed gaan en lukken’ en ‘dat ook die moeilijke leerlingen goede eigenschappen hebben’ (Jeninga, 2004). Als je negatief gedrag verwacht, zul je dit ook zien (self-fulfilling prophecy). Kids’ Skills helpt een negatieve spiraal te doorbreken en vergroot het vertrouwen van een leerling.

Het stappenplan van Kids’ Skills gebruikte ik als doorgaande lijn binnen mijn onderzoek. Wat ik zeer positief aan deze methode vind, is dat kinderen bij alle stappen betrokken worden. Het stimuleren van het zelfvertrouwen, ook op momenten van frustratie en demotivatie, is een pluspunt. Op deze manier werd ik zelf niet negatief, maar sprak ik bemoedigende woorden uit die de kinderen hielpen om weer in zichzelf te geloven. Het kiezen van een totemfiguur, het geven van een ‘coole’ naam aan de vaardigheid, het werven van supporters en als klap op de vuurpijl het vieren van een feestje, werkte zeer motiverend! De ene leerling gaat het gemakkelijker af dan de ander, maar allen vonden ze de positieve aandacht die op

hen gevestigd werd fijn. Ze stonden positief in het middelpunt en werden niet afgerekend op hun onvermogen, wat voor zowel leerkracht als leerling een verademing was.

Vanuit de oplossingsgerichte benadering wordt ernaar gestreefd om goede relaties te onderhouden met zowel leerlingen, ouders als collega's. De methode Kids' Skills is een methode die zorgt voor een betere relatie tussen alle volwassenen die zorg voor het kind dragen. Soms kan strijd met een leerkracht rechtstreeks leiden tot de mislukking van de leerling op die school volgens het Nationale Bureau voor Onderwijs 'Vergelijkende cijfers voor rectoren, 2001' (Målmberg & Sjöblom, 2008, pag. 43). Hoewel niet alle ouders van de betreffende kinderen zich betrokken opstelden, was er geen strijd tussen begeleider en opvoeder(s). Door met oplossingsgerichte gesprekken te starten voelden de ouders, mijns inziens, geen beschuldigende vinger, maar respect. Ouders voelden zich niet aangesproken op hun manier van opvoeden, maar werden betrokken bij het vinden van de oplossing. Dit heb ik als zeer positief ervaren. Gevoelsmatig had ik ouders tussentijds nog beter op de hoogte kunnen houden, om zo ouderbetrokkenheid te vergroten.

Aan de hand van de methode Kids' Skills, die geheel aansluit bij de oplossingsgerichte benadering, is er een aantal sessies uitgevoerd gericht op de individuele leerling. Uit deze sessies is gebleken dat niet alle leerlingen evenveel baat hebben gehad bij de begeleiding die zij gekregen hebben. De doelstelling van Kids' Skills, richten op oplossingen, is wel bereikt. Ik heb nu als Remedial Teacher een manier gevonden om kinderen met gedragsproblemen op een positieve manier oplossingsgericht te benaderen.

5.2 Andere belangrijke conclusies

5.2.1 Conclusies naar aanleiding van de verzamelde datagegevens.

Uit de kwantitatieve resultaten blijkt dat de interventies bij twee van de drie leerlingen effect hebben gehad. De resultaten zijn alleen mager. Het is niet zo dat er geen vooruitgang geboekt is, maar doordat er een korte periode aan één bepaalde vaardigheid gewerkt is met Kids' Skills, zijn de resultaten niet bijzonder groot. Je maakt wel progressie op andere gebieden: neveneffecten zoals schalen (naar jezelf leren kijken), medeverantwoordelijk zijn voor je eigen successen, groter zelfvertrouwen, betere band tussen leerkracht en leerling. Dit zijn volgens de

methoden Kids' Skills (Furman, 2006) en Oplossingsgericht Onderwijzen (Målberg & Sjöblom, 2008) ook doelstellingen. De te leren vaardigheden bij de methode Kids' Skills zijn zeer uiteenlopend en sluiten niet altijd aan bij ieder meetinstrument. Gezien de korte periode van acht weken is het niet mogelijk om bij het zelfbeeld van kinderen al grote veranderingen waar te nemen. Ik vind dat de zelfbeeld- invullijst als kennismaking een prima hulpmiddel is, maar niet noodzakelijk als meetinstrument voor kinderen van zes jaar. Ik merkte namelijk dat de kinderen 's ochtends erg stellig leken en 's middags toch een andere mening hadden dan 's ochtends, waardoor het lastig werd om een juiste meting te maken. Wanneer de methode Kids' Skills gedurende een langere periode ingezet zou worden zouden er, naar mijn mening, (nog) betere resultaten geboekt kunnen worden. Het opstellen van verschillende, te trainen vaardigheden aan de hand van SCOL en de zelfbeeld- invullijst, zou daaraan ook een wezenlijke bijdrage kunnen leveren. Of het zelf aangeven van een vaardigheid door de leerling.

5.2.2 Verwachtingen theorie

Jeninga (2004), Furman (2006) en Målberg & Sjöblom (2008) geven allen aan dat motivatie van cruciaal belang is bij alle interventies die je uitvoert. Na een periode actief gewerkt te hebben met de methode Kids' Skills erken ik dit, omdat bij de leerling waarbij nauwelijks vooruitgang geboekt is de motivatie niet groot was. TD toonde geen inzicht in zijn eigen kunnen en handelen, waardoor niet het beoogde resultaat behaald werd. Hij had niet het doel voor ogen van de te leren vaardigheid, hoe vaak de doelen van de te leren vaardigheid ook herhaald werden. Dit kwam wellicht doordat hij zelf niet dit doel uitgekozen had.

De leerling TC was wel gemotiveerd om de vaardigheid te leren en om zijn beloning uit te voeren, maar gaf de moed vaak snel op. Hij had onvoldoende inzicht en mogelijkheden om de doelstelling te bereiken. TC had geen duidelijk beeld van de voordelen van de te leren vaardigheid of vond deze voordelen niet aantrekkelijk genoeg, wat volgens Furman (2006) wel een voorwaarde is om een vaardigheid te leren.

Ik denk dat de leerlingen het beoogde resultaat niet hebben bereikt, doordat mijn vaardigheid in oplossingsgerichte gespreksvoering nog zeer gering is. Leerlingen in de leeftijd van zes jaar zijn bezig om te leren reflecteren, maar beheersen dit nog niet.

Dit beïnvloedt mijn onderzoek. Een zelf uitgekozen vaardigheid zal een positievere instelling teweegbrengen, waardoor TC en TD meer kunnen bereiken.

Jeninga (2004) stelt: 'De mate waarin de oplossingsgerichte benadering leidt tot een oplossing is afhankelijk van de mate waarin het kind bereid, gemotiveerd en in staat is te willen, respectievelijk te kunnen veranderen'. Het kind waar nauwelijks resultaten gemeten zijn zag zelf niet terug, zelfs niet aan de hand van videobeelden, dat hij soms geluiden maakte. Hierdoor kun je jezelf afvragen of hij wel in staat is om te veranderen. Wanneer een kind zijn eigen 'negatieve' gedrag niet opmerkt is het lastig om dit te veranderen.

Zwiep (2004), Kenter (2004), Vos- van der Hoeven (2000) en van Oenen (2001) geven allen aan dat veel contact met de sociale omgeving het beste is voor de sociale ontwikkeling. Als kinderen buitengesloten worden, zullen ze geen ervaring opdoen in sociale vaardigheden en raken ze nog verder achterop. Sociale competentie wordt opgebouwd door ervaringen met concrete activiteiten en door interactie met anderen. Het opdoen van ervaring en bereidheid van mensen om het kind te steunen, zijn twee belangrijke elementen uit de methode Kids' Skills. Door een stimulerend, sociaal milieu te creëren rondom een kind, groeit, zo zijn mijn bevindingen, het zelfvertrouwen van het kind. Ook bij TC!

Hoewel TC en EC voorheen werden afgewezen, wilden de medeleerlingen graag hun supporter zijn en hen positief waarderen. Dat was bijzonder en verraste mij positief! Waar Kids' Skills ook een rol in speelt, maar wat tijdens het onderzoek slechts in kleine mate tot uiting is gekomen door de korte periode van uitvoering, is het ontwikkelen van een realistisch en positief zelfbeeld. Kinderen gaan zich in de leeftijd van zes jaar steeds meer vergelijken met anderen en hun (on)mogelijkheden zien. Dit kwam in het onderzoek heel duidelijk terug bij EC en TC. Zij vergeleken zichzelf voortdurend met anderen.

5.2.3 Nieuwe gezichtspunten

Oplossingsgerichte gesprekken zijn een onderbelicht punt in de methode Kids' Skills. Oplossingsgericht werken is wel de basis van Kids' Skills, maar alleen het boek Kids' Skills biedt te weinig informatie over hoe belangrijk oplossingsgerichte vragen zijn bij het uitvoeren van deze methode. Je stelt vragen die leiden tot positief denken, die aanzetten tot het nadenken over het eigen vermogen. Als je de technieken niet voldoende beheerst, kom je al snel uit op het 'waarom' van gebeurtenissen waardoor

je bij de oorzaak van het probleem blijft. Daarnaast heb ik ervaren dat oplossingsgerichte vragen stellen aan kinderen in de leeftijd van zes jaar veel expertise vergt. Hierin ben ik nog niet vaardig genoeg.

Het schalen vonden de leerlingen lastig, omdat ze nog moeilijk reflectief naar zichzelf konden kijken. Hoe te handelen bij een irreëel zelfbeeld wordt echter niet beschreven.

Het werken met Kids' Skills moet niet alleen bij jou als Remedial Teacher passen, maar ook bij de betreffende leerkracht. In mijn onderzoek kwam naar voren dat de leerkrachten die met TD werkten het moeilijk toe te passen vonden in een drukker groep. Ze vonden dat je er als leerkracht erg consequent aan moest denken, wat niet altijd lukte. Het is een methode die bij je moet passen als leerkracht, om het gewenste effect te behalen!

5.3 Voor wie zijn de uitkomsten belangrijk en wat heeft jouw onderzoek bijgedragen aan de handelingsverlegenheid als de basis van dit meesterstuk?

Die positieve kijk op leerlingen en de oplossingsgerichte manier van leerlingen bevragen, vind ik belangrijk om mee te geven aan al mijn collega's. Ik denk dat het voor iedereen een verademing is om met Kids' Skills aan de slag te gaan. Leerlingen leren elkaar positief te benaderen. Maar ook gesprekken zouden op een oplossingsgerichte manier gevoerd kunnen worden, zodat je eerder samen één kant op kijkt.

Als vervolgonderzoek zou ik het interessant vinden om te kijken wat de gevolgen zijn van het uitvoeren van Kids' Skills met de hele klas. Verandert hierdoor de sfeer en worden alle kinderen positiever ten opzichte van elkaar? En leidt het zelf kiezen van een vaardigheid wellicht tot betere resultaten?

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

In dit laatste hoofdstuk wordt, naar aanleiding van alle opgedane ervaringen in de voorgaande hoofdstukken en tijdens het hele proces, het onderzoek geëvalueerd.

Aan het begin van dit schooljaar ben ik gestart met het zoeken naar een onderwerp voor mijn meesterstuk. Vanuit het onderwerp communicatie, dat te breed was, kwam ik op het idee om in te gaan op het communiceren met kinderen die ‘negatief’ gedrag vertonen. Ik merkte dat, wanneer ik een gesprek voerde met een kind naar aanleiding van negatief gedrag, ik handvatten miste om het gesprek te voeren.

Ik kon duidelijk beschrijven wat de aanleiding was voor mijn onderzoek, maar had geen besef hoe ik het vorm moest gaan geven. Ik heb lang nagedacht en gesprekken gevoerd en kwam uiteindelijk op een onderzoeksvraag.

Ook gedurende het onderzoek liep ik regelmatig vast, dat werkte erg frustrerend. Doordat ik een doorzetter ben, veel heb gepraat met mensen over mijn frustraties en het doel dat ik voor ogen had perse wilde behalen, bleef ik me vastbijten in het onderzoek.

Ik herken in mezelf ‘de bezinner’ terug, die Kolb weergeeft als leerstijl in zijn leercirkel. Een bezinner heeft tijd nodig om gedachten, gevoelens en ervaringen uit te wisselen en te kunnen uiten (Jansen, 2005).

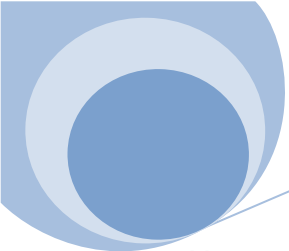
Na het meerdere malen aanpassen van hoofdstuk één, ben ik verder gegaan met hoofdstuk twee. Ook dit was lastig, doordat ik de deelvragen nog niet geheel duidelijk had. Toen ik uiteindelijk ‘de’ methode Kids’ Skills gevonden had, kon ik aan de slag gaan met het opzetten van het onderzoek. Spoedig ontdekte ik dat literatuur over oplossingsgericht werken en vraagtechnieken essentieel waren om van start te kunnen gaan met het onderzoek. Ik heb andere deelvragen overwogen, zodat de rode draad in mijn onderzoek duidelijker en concreter zou zijn. Gedragsproblemen zijn ‘vaag’ en te breed, waardoor ik geen overzicht had. Maar daarmee zou ik de onderzoeksvraag en mijn gehele onderzoek aan moeten passen en daar was geen tijd voor.

Na hoofdstuk drie opgezet te hebben, had ik voor ogen wat ik wilde gaan doen. Tijdens mijn onderzoek kwam de twijfel echter weer om de hoek kijken. Het verliep

niet helemaal zoals gepland. Het aanbieden van de vaardigheid, het kiezen van een 'coole naam', een totemfiguur en het werven van supporters verliepen goed. Ik had dit zeer goed voorbereid. In het gesprek met de Intern Begeleider (IB) voorafgaand aan het onderzoek en in de literatuur kwam namelijk naar voren dat het 'pellen van een probleem' één van de moeilijkste stappen zou zijn. Door het verkrijgen van die informatie ben ik hoofdstuk één van het boek Kids' Skills nogmaals door gaan lezen, heb ik voorbeelden uit het boek Kids' Skills in actie (Furman, 2010) doorgenomen en heb ik de dvd Kids' Skills (Furman, 20xx) bekeken. Voorafgaand aan de sessies heb ik de gesprekken op papier uitgeschreven en de geformuleerde vaardigheid besproken met mijn collega's en de IB-er om na te gaan of ik deze correct geformuleerd had.

De oplossingsgerichte gesprekken tijdens de vervolgsessies verliepen niet zoals ik het mezelf had voorgesteld. Ik heb ook deze gesprekken grondig voorbereid en heb hierbij gebruik gemaakt van de interventies en de tips die staan beschreven in paragraaf 3.5.5 uit 'Professioneel omgaan met gedragsproblemen' (Jeninga, 2004). Daarnaast heb ik hoofdstuk vier 'de gesprekstechnieken' uit 'Oplossingsgericht onderwijzen' (Måhlberg & Sjöblom, 2008) en tips van Insoo Kim Berg (2000) doorgenomen. Ik heb voor iedere sessie aan een collega, die ervaring heeft met oplossingsgerichte gesprekken, gevraagd om tips die ik toe kon passen tijdens de sessies. Ik heb zelf een aantal oplossingsgerichte vragen op een blaadje geschreven om tijdens mijn gesprek terug te kunnen blikken. Ondanks de grondige voorbereiding, bleef het toepassen van de oplossingsgerichte vraagstelling erg lastig. Omdat ik het doel dat ik voor ogen had wilde behalen, was dit voor mij teleurstellend. Op dit vlak heb ik niet de volle winst, die ik wilde boeken, behaald.

De meetinstrumenten leverden, mijns inziens, weinig op, waardoor er vragen ontstonden die mij weer aan het denken zetten. Heb ik wel de juiste meetinstrumenten gekozen? Heb ik de juiste leerlingen gekozen? Ik was mede daardoor ontmoedigd om te starten met de volgende hoofdstukken. Ook wist ik niet hoe ik deze hoofdstukken moest structureren. Om niet nog meer tijd te verliezen ben ik, op aanraden van mijn collega's, gewoonweg gestart. Ik kon mijn gedachten op papier kwijt en kwam tot het inzicht dat er in zo'n kort tijdsbestek geen gehele omslag plaats zou kunnen vinden in het gedrag van een kind en dit nam mijn twijfel deels weg.



Het maken van een meesterstuk was voor mij zowel frustrerend als leerzaam.

Leerzaam doordat ik, dankzij de bijeenkomsten en begeleiding, weet hoe een goed onderzoek in elkaar zit. Ik ben vanuit andere invalshoeken naar het onderzoek gaan kijken, door de begeleiding van Ine Vermeer en de critical friends. In de uitvoering van mijn onderzoek had ik veel steun aan mijn collega die bekend was met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken en waarbij ik terecht kon met vragen over het onderzoek.

Frustrerend doordat ik niet voor ogen had hoe ik het aan wilde pakken. Daardoor raakte ik gedemotiveerd. De voorkeursleerstijl van een 'bezinner' bemoeilijkte het één en ander. Ik bleef malen hoe ik het anders aan zou kunnen pakken. Ik heb tijdens het onderzoek vaak, ter bevestiging, met collega's gesproken. Ik houd van duidelijkheid, de leerstof moet concreet en helder zijn. Bij dit onderzoek waren de uitslagen niet altijd duidelijk en helder. Aan de hand van bevindingen tijdens mijn onderzoek, moest ik mijn aanpak regelmatig aanpassen. Dat vond ik lastig. Ik moest zekerder van mezelf worden en niet over alles twijfelen! Daardoor ben ik noodgedwongen overgegaan op de leerstijl van 'een beslisser' en 'doener' om verder te kunnen. Ik ben daarbij wel op mijn eigen gevoel af blijven gaan, onderbouwd met feiten en bewijzen. Ik denk dat ik, naarmate ik vaker met gedragsproblemen aan de slag ga, zekerder word van mijn zaak.

Toen ik uiteindelijk een hoofdstuk opgesteld had, kreeg ik verschillende feedback van mijn critical friends. Hier zag ik erg tegenop. Ik kreeg een berg informatie en ervoer deze 'kritiek' als falen. Na het hoofdstuk een tijdje terzijde geschoven te hebben, had ik uiteindelijk heel veel aan de verkregen feedback. Continu reflecteren op je eigen handelen en anderen op jou laten reflecteren zorgt voor een professioneler onderzoek.

Daarnaast vond ik het ontzettend lastig om mijn gedachten goed op papier te krijgen. Gedurende mijn onderzoek naar gedrag kwam ik héél veel informatie tegen. De moeilijkheid is dan om de belangrijkste informatie weer te geven in de hoofdstukken en daar heb ik behoorlijk wat tijd in moeten steken.

Mijn mening jegens gedragsproblemen is veranderd. Ik pak problemen nu met een positievere blik aan. Doordat ik positief denk, ben ik ook deels veranderd als

persoon. Ik probeer eerder de positieve punten te benadrukken en bij een ruzie kijk ik naar de oplossing in plaats van de oorzaak. Ik heb gemerkt dat hierdoor de sfeer verbetert. Door kritisch naar mijn plan van aanpak te kijken, heb ik mezelf professioneler op leren stellen. Door de gestructureerde opzet van het onderzoek, heb ik alles overdacht wat noodzakelijk is om goede conclusies te kunnen trekken. Het kost tijd en moeite om het op deze manier te doen, maar je hebt wel een goed overwogen plan om kinderen op de juiste manier te kunnen helpen.

De oplossingsgerichte gesprekken zie ik als positief, maar ook als iets waar ik nog in moet groeien om een betere Remedial Teacher te worden.

Concluderend is het een te breed onderzoek geworden, waarbij het voor mij als chaotisch persoon, lastig was om structuur aan te brengen in de hoeveelheid informatie. Ik zou achteraf beschouwd een concreter onderzoek opgezet hebben, om het voor mezelf duidelijker te houden. Hoewel het onderzoek voor mij niet altijd de gewenste resultaten had, heeft het toch bijgedragen aan mijn ontwikkeling tot een professionelere Remedial Teacher!

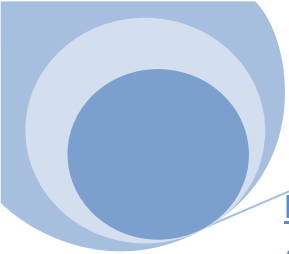
Literatuurlijst

- Berg, I. & Dolan, Y. (2001). *Tales of a solution*. New York: Norton and Compagny. In: Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB.
- Delfos, M. F. (2000). *Kinderen en Gedragsproblemen. Angst, agressie, depressie en ADHD. Een biopsychologisch model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Doef van der, S. & Houterman, K. (2004). *Relaties en seksualiteit*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Durrant, M. (2001). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Leuven/ Apeldoorn: Garant. In: Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB.
- Furman, B. (2006). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.
- Furman, B. (2010) *Kids' Skills in actie! Oplossingsgericht werken in de praktijk*. Huizen: Pica
- Furman, B. (20xx). *An educational film about Kids' Skills the solution- focused approach to solving children's problems*. Helsinki: Helsinki Brief Therapy Institute.
- Garssen, B. (2009). *Gepubliceerd artikel Passend onderwijs en Oplossingsgericht onderwijs*. Binnengehaald op 9 februari van <http://www.impulsorganisatieadvies.nl/site.php?173>
- Gubbels, H. (2008). *Leer samen spelen met Tim en Flapoor*. Amsterdam: Harcourt
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F.J.H. & Smit, M. (1999). *Individu-gerichte evaluatie*. In E.J. Knorth & M. Smit (red.), *Planmatig handelen in de jeugdhulpverlening*, (blz 391-406). Leuven/ Apeldoorn: Garant. In: Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

- Haverkamp, M., Houterman, K., Hulsbeek, M. & Pennewaard, L. (2000). *Sociaal- emotioneel*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Binnengehaald op 17 november 2010 van <http://www.sociaalemotioneel.nl/>
- Hoekstra, A. & Bakkenes, I. (mei 2004). *Professionele activiteiten van leraren*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Utrecht, Holland. In: Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Hutjes, J.M. & Buuren, J.A. van (1996). *De gevalstudie; strategie voor kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom. In: Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Insooberg, I. K. (2000). *Building Solutions with Mandated Clients*. Binnengehaald op 4 januari 2011 van http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo_PDFs/BuildingSolutionsWithMandatedClients.pdf
- Insooberg, I. K. (2000). *List of Questions Lead-In*. Binnengehaald op 4 januari 2011 van http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo_PDFs/Questions_Lead-in.pdf
- Insooberg, I. K. (2000). *Twenty Minute Interview*. Binnengehaald op 4 januari 2011 van http://www.sfbta.org/BFTC/Steve&Insoo_PDFs/20_Minute_Interview.pdf
- Jansen, D., Werf van der, J., Wentink, N., Terschegget, R., Ebbers, J., Dubbeldam, M., Witteveen, M. & Everloo, P. (2005). *Leerstijltest van Kolb: de Bezinner*. Amersfoort: Thesis. Binnengehaald op 18 mei 2011 van <http://www.thesis.nl/vier-leerstijlen/leerstijltest-van-kolb-de-bezinner.html>
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB.
- Joosten, F. (2003). *Systematischer, concreter en doelgerichter werken aan sociale competentie*. Binnengehaald 9 maart 2011 van <http://www.scol.nl/downloads/systematischer-concreter-en-doelgerichter-werken-aan-sociale-competentie.pdf>
- Joosten, F. (2003). *Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL)*. Handleiding. Amersfoort: Kwintessens uitgevers.
- Kamphuis, J.H., Blok, J.B., Berg van den, R.H., Boxtel van, H.W., Dinger, M.E., Emons, W., Evers, A., Hemker, B.T., Huijding, J., Hurks, P.P.M,

- Kersten, W.W., Lucassen, W.I., Meijer, R.R., Resing, W.C.M., Schutijser, J.D.L.M. & Strien van, T. (2011). *De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN)*. Binnengehaald op 4 januari 2011 van <http://www.psynip.nl/website/wat-doet-het-nip/tests/wat-is-de-cotan/cotan>.
- Kenter, J. (december 2004). *Wanneer is het werken aan sociale competentie effectief?* Binnengehaald op 4 januari 2011 van [http://www.marant.nl/frappant.php?q=398&mnu=Inhoud van educatie&kg=Voorschoolse educatie](http://www.marant.nl/frappant.php?q=398&mnu=Inhoud%20van%20educatie&kg=Voorschoolse%20educatie)
 - Kloek, E. (2002). 'Jantje zag eens pruimen hangen..' *Het beeld van het onuitstaanbare kind in de Nederlandse opvoedkundige literatuur van de zeventiende en achttiende eeuw*. In: Bouw, C., Brinkgreve, C. & Roukens, K. (red.), *Het onuitstaanbare kind*. Amsterdam; SISWO/ Instituut voor Maatschappijwetenschappen. In: Wolf van der, K. & Beukering, T. (2011). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/ Den Haag: Acco
 - Kool, J. (2005). *Ho, tot hier en niet verder*. Culemborg: Centraal Boekhuis bv.
 - Lieshout van, C. & Haselager, G. (1995). *Probleemgedrag in het perspectief van de ontwikkeling*. In: Collot d' EscuryKoenings, e.a. *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen*. Lisse: Swets en Zeitlinger. In: Jeninga, J. (2004) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB.
 - Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijs. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
 - Oenen, S. (2001). *Sociale competentie en de brede school*. Utrecht: NIZW uitgeverij. Binnengehaald op 4 januari 2011 van <http://www.nji.nl/publicaties/SocialeCompetentieEnDeBredeSchool.pdf>
 - Olde Heuvel, C. (2009) *Oplossingsgericht werken met Kids' Skills in het speciaal basisonderwijs*. Binnengehaald op 17 november 2010 van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=5201>
 - Olofsen, N., Bokhorst, K. & Keijzer, R. (2005). *De kloof tussen theorie en praktijk: Onderzoeksplan hoofdonderzoek kenniskring Ipabo*. Amsterdam: Hogeschool Ipabo. In: Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

- Onderwater, M., Coops, M., Coops, R. & Tuyll van Serooskerken van, C. (2003). *Sometics. Maak een sociogram in een handomdraai!* Binnengehaald op 15 februari van <http://www.sometics.nl/>
- Onderwijsraad (2010). Advies *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad. Binnengehaald op 17 november 2010 van <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/569/documenten/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf>
- Pol van de, F. & Neve, T. *De EO: Schatjes. Opvoedprogramma voor ouders met jonge kinderen*. Binnengehaald op 22 oktober 2010. <http://www.eo.nl/programma/schatjes/2008-2009/page/Schatjes/articles/article.esp?article=11870762>
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen. In: Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Ruijters, M.C.P. & Simons, R. (2005). *Situgram, een algemene toelichting*. Utrecht: Twijnstra Gudde en Universiteit Utrecht. In: Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Schreuder Peters, R.P.I.J. & Boomkamp, J.W. (2004). *Psychologie de hoofdzaak*. Groningen/ Houten: Wolters- Noordhoff. In: Woltjer, G. & Janssens, H. (2006). *Hoe ga je om met kinderen op school? Competenties in de praktijk*. Groningen/ Houten: Wolters- Noordhoff.
- Tartuffel, (maart 2010). *Operante conditionering: gedragsverandering door gevolgen*. Binnengehaald op 15 februari 2011 van <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/34498-operante-conditionering-gedragsverandering-door-gevolgen.html>
- Thiel van, E. & Engelen, S. (2000-2011). *De leerstijltest*. Binnengehaald op 13 december 2010 van <http://www.123test.nl/leerstijl/>
- Topicus, (2003). *Leerlingadministratie- en leerlingvolgsysteem ParnaSys*. Binnengehaald op 17 november 2010 van <http://www.parnassys.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling/gedragsproblemen-wat-zijn-dat.html>
- Visser, C. (2008). *A brief history of the solution- focused approach*. Binnengehaald op 4 januari 2011 van



<http://articlescoertvisser.blogspot.com/2008/02/brief-history-of-solution-focused.html>

- Visser, C. (2009). *Solution- Focused Scaling Questions*. Binnengehaald op 4 januari 2011. <http://articlescoertvisser.blogspot.com/2009/02/solution-focused-scaling-questions.html>
- Vos- van der Hoeven, T. (2000). *Sociale vaardigheden*. Binnengehaald op 4 januari 2011 van <http://www.opvoedadvies.nl/sociaalfobie.htm>
- Watzlawick, P. (1974), *Change: principles of problemformation and problem resolution*, New York: Norton. In Jeninga, J. (2004) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB.
- Wolf van der, K. & Beukering, T. (2011). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/ Den Haag: Acco
- Woltjer, G. & Janssens, H. (1984). *Hoe ga je om met kinderen op school?* Groningen: Wolters- Noordhoff. In Jeninga, J. (2004) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB.
- Woltjer, G. & Janssens, H. (2006). *Hoe ga je om met kinderen op school? Competenties in de praktijk*. Groningen/ Houten: Wolters- Noordhoff.
- Zwiep, C. (2004). *De ontwikkeling van het jonge kind, sociaal emotionele ontwikkeling*. Binnengehaald op 5 januari 2011 van http://www.kpkinderopvang.nl/downloads/KP_06_sociaal_emotionele_ontwikkeling.pdf

Bijlagen

Bijlage 1. Persoonlijke kenmerken

Bijlage 2. De 15 stappen

Bijlage 3. Sociogram

Bijlage 4. Zelfbeeld- invullijst

Bijlage 5. Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL)

Bijlage 1 persoonlijke kenmerken

Personalia

Gegevens kind		
Naam kind (fictief)	EC	J M
Kalenderleeftijd	7 jaar, 8 maanden (27-09-2003)	
Groep + schoolverloop	1, 2, 2, 3,	
Didactische leeftijd	9 maanden	
Specifieke aandachtsgebieden	Sociaal- emotioneel gebied	

Gegevens onderzoeker	
Naam en functie onderzoeker	Jeannine Mousserin, Remedial Teacher in opleiding.
Onderzoeksdata	Februari t/m mei 2011

Leerlingkenmerken

Leerkracht/ ouders:

EC is goed in zang, dans, expressie, toneel en creativiteit. Ze is altijd vrolijk en opgewekt. EC wil alles aanpakken, is wilskrachtig en neemt graag de leiding. Soms bepaalt ze op een dominante manier haar spel; het moet precies gaan zoals zij het wil. Maar ze wil het wel graag voor iedereen goed doen.

EC wil graag aan het woord zijn en praat veel vanuit haar belevingswereld. Echt naar de ander luisteren is moeilijk voor haar. Elk gesprekje van de ander neemt zij als uitgangspunt om daar vanuit haar beleving op in te spelen. Je moet EC regelmatig een spiegel voorhouden. Wanneer je dat doet wordt ze zich meer bewust van haar eigen handelen. Als ze ziet dat andere leerlingen de regels overtreden spreekt ze hen hierop aan. EC heeft een duidelijke mening en zal deze ook altijd geven. Ze moet leren dat dit op verschillende manieren kan: Nu is ze wel duidelijk maar schrikt haar directe manier van aanspreken kinderen die wat verlegen zijn soms af. Hierdoor kan het leggen van contacten soms moeilijk verlopen. Door zich beter in te leven en het juiste moment af te wachten, zal zij anderen beter kunnen bereiken. EC kan haar

gevoel goed weergeven, maar kan zich niet altijd inleven in het gevoel van de ander. Dit moet nog groeien.

EC is zeer gevoelig voor positieve feedback. Haar goede gedrag benoemen levert op dat ze straalt en de volgende keer weer zal proberen om dit gedrag te laten zien.

Kind: EC vindt dansen, gym en kletsen leuk. Ze zegt dat ze lezen en rekenen heel leuk vindt maar wel moeilijk. Ze geeft aan bij de 'zelfbeeld- invullijst' dat ze bezig kan zijn "ik zeg dan wat andere kinderen moeten doen en dat vinden ze niet leuk". EC vindt dat ze heel veel vriendinnen heeft, maar ook veel ruzie heeft met haar beste vriendin. Ze vindt het raar dat het niet gelijk goed is als ze 'sorry' zegt. EC wil graag nog beter leren lezen en rekenen en wil graag minder bezig zijn.

Cognitief functioneren

Leerkracht/ ouders:

Op cognitief gebied moet EC erg veel moeite doen om positieve resultaten te behalen. Haar concentratie is niet optimaal. EC vraagt vaak om hulp, maar dat is vooral omdat ze graag andere kinderen dingen voor haar wil laten doen. Ze zegt dan ook gauw dat iets niet lukt. Beloningssystemen en positieve aandacht werken heel goed bij haar!

Genomen maatregelen (of interventies) tot nu toe

- In groep twee is er een handelingsplan opgesteld voor haar concentratie. De doelstelling was om door middel van Meichembaum en de kleurenklok haar twintig minuten taakgericht te laten werken.
- In groep drie heeft EC één keer in de week op maandagochtend van kwart voor negen tot tien uur, gedurende twee maanden een sociale vaardigheidstraining genoten (Blitz Kids) bij de Remedial Teacher van onze school. EC heeft kennis gemaakt met verschillende sociale vaardigheden. Doordat er te weinig gecommuniceerd was naar de leerkrachten van de groep en naar de ouders, is het geleerde niet ingeoefend. Hierdoor weet EC het geleerde niet toe te passen in de dagelijkse situatie.

Afstemming onderwijsleersituatie-onderwijsbehoeften leerling

Leerkracht:

In de klas van EC wordt gestructureerd gewerkt en is het rustig tijdens de lessen. De

leerkracht heeft respect voor de leerlingen en wil de leerlingen zo goed mogelijk helpen. Aan het begin van het jaar moesten de kinderen heel erg wennen aan groep drie en aan elkaar. Er zijn kinderen uit vier verschillende groepen in één groep bij elkaar gezet. Nu is het allemaal vertrouwd en is de rust wedergekeerd. De groep bestaat uit twintig kinderen. Op dit moment is er één leerkracht in de groep en één stagiaire op maandag en dinsdag. De stagiaire geeft vaak les doordat zij zich in de afstudeerfase bevindt. Hierdoor ontstaat er voor de leerkracht de mogelijkheid om individuele hulp aan te bieden, aan een groep leerlingen buiten de klas. Er zijn drie Remedial Teachers die eventueel extra stof aan kunnen bieden op alle vakgebieden. Als je de samenstelling van de groep nader bekijkt zie je uiteenlopende kinderen. De meiden zijn over het algemeen vrij bazig en nemen graag de leiding. EC valt daar ook onder. Omdat bijna alle meiden de leiding willen nemen, botst dit vrij vaak. De jongens zijn allemaal vrij rustig. Eén jongen is dominant qua spel en wil graag dat iedereen hem volgt. Niet alle kinderen willen hem volgen. Hierdoor is hij vaak boos en gefrustreerd. In de klas is hij een stoorzender tijdens de lessen. Dit zorgt soms voor onrust in de klas.

Op cognitief gebied is de klas in een drietal groepen verdeeld, een sterke, een zwakke en een gemiddelde groep. De helft van de groep bestaat uit zwakke leerlingen die extra aandacht nodig hebben, acht kinderen zijn bovengemiddeld tot sterk en twee kinderen behoren tot de gemiddelde leerling. Dit maakt het, naast de gedragsproblemen, soms best lastig om het klassenmanagement goed te structureren.

Afstemming opvoedingssituatie-opvoedingsbehoeften leerling.

Leerkracht/ ouders:

EC is enig kind. Ouders zijn er zeer alert op dat EC niet verwend wordt en dat ze genoeg sociale contacten om zich heen heeft. Ouders zijn heel reëel en zien hetzelfde gedrag terug bij EC als de leerkracht. Ze willen waar mogelijk helpen om het gedrag in goede banen te leiden.

Personalia

Gegevens kind		
Naam kind (fictief)	TC	J M
Kalenderleeftijd	7 jaar, 8 maanden (05-09-2003)	
Groep + schoolverloop	1, 2, 2, 3,	
Didactische leeftijd	9 maanden	
Specifieke aandachtsgebieden	Sociaal- emotioneel gebied	

Gegevens onderzoeker	
Naam en functie onderzoeker	Jeannine Mousserin, Remedial Teacher in opleiding.
Onderzoeksdata	Februari t/m mei 2011

Leerlingkenmerken

Leerkracht/ ouders:

TC is een flinke, drukke en onrustige jongen die, zonder het te beseffen, een storende factor is in de groep. Hij is motorisch onrustig en maakt, zonder het zich te realiseren, veel geluiden en een ongecontroleerde indruk.

TC heeft een extra kleuterjaar genoten. In groep twee had hij veel druktemakers als vriendjes, wat voor TC versterkend werkte. Daarom is ervoor gekozen om TC in groep drie met twee rustige kinderen uit zijn klas te plaatsen. TC moest heel erg zoeken naar aansluiting in groep drie en door zijn 'wilde' handelingen vonden kinderen het niet altijd leuk om met hem te spelen. Het gedrag van TC is heel negatief in de klas en hij maakt een ongemotiveerde indruk (zuchten, kreunen, hangen over de tafel). Hij wil niet lezen en niet rekenen. Bij alles wat ze gaan doen zegt TC, bij voorbaat, dat hij het niet kan. Hij vraagt 's ochtends om negen uur wanneer ze naar huis toe gaan (nu wordt de tijd met een kleurenklok aangegeven) en hij vindt niks leuk. Als vriendjes of de juf boos op hem zijn wil hij naar een andere school, want dan vindt hij het echt niet leuk meer. Moeder geeft ook aan dat dit gebeurt op feestjes als het niet gaat zoals hij het wil. TC moppert vaak, maar gaat vervolgens wel goed aan het werk. Hij werkt hard, maar als het even tegenzit geeft hij het op. In de klas proberen de leerkrachten TC frequent complimenten te geven.

TC reageert hier vaak met een negatief antwoord op. Hij lijkt zich geen houding te kunnen geven bij het krijgen van een compliment. De leerkracht geeft aan dat TC hier wel zeer gevoelig voor is. TC doet zich heel stoer voor, maar heeft eigenlijk maar een klein hartje. Hij vindt het belangrijk wat andere kinderen en de juf van hem vinden. Hij wil het voor iedereen goed doen.

Kind: TC vindt het heel leuk om te gymmen en buiten te spelen. Hij vindt het in de klas niet leuk. Hij zegt dat hij rekenen, lezen en schrijven niet leuk vindt. Knutselen kan hij niet. Ondanks dit geeft hij aan dat hij het maken van een krokodil bij juffrouw Kim wel leuk vond. Buiten spelen doet hij het allerliefst, want dan kan hij spelen met zijn vrienden.

Cognitief functioneren

Leerkracht/ ouders:

Op cognitief gebied moet TC erg veel moeite doen om positieve resultaten te behalen. Zijn negatieve werkhouding komt zijn prestaties niet ten goede. Zijn ouders zien ook dat zijn prestaties omlaag gaan mede door zijn negatieve houding.

TC kijkt op tegen kinderen die bijvoorbeeld beter in lezen zijn, waardoor het lastig voor hem is om gemotiveerd te blijven. TC vindt lezen, rekenen en schrijven lastig.

Genomen maatregelen (of interventies) tot nu toe

- Groep drie (januari 2011): ingebracht voor het spreekuur van de orthopedagoog vanwege zijn negatieve houding in de klas. Uit deze bespreking zijn tips gekomen voor in de klas.
- Groep drie (oktober 2011): handelingsplan opgesteld voor het stimuleren van een fijne- schrijfmotoriek, het verbeteren van het planmatig werken en voor het stimuleren van een goede taakwerkhouding .
- Groep drie (maart 2011): aangemeld voor Motorische Remedial Teaching.

Afstemming onderwijsleersituatie-onderwijsbehoeften leerling

Leerkracht:

In de klas van TC wordt gestructureerd gewerkt en is het rustig tijdens de lessen. De leerkracht heeft respect voor de leerlingen en wil de leerlingen zo goed mogelijk helpen. Aan het begin van het jaar moesten de kinderen heel erg wennen aan groep drie en aan elkaar. Er zijn kinderen uit vier verschillende groepen in één groep bij

elkaar gezet. Nu is het allemaal vertrouwd en is de rust wedergekeerd. De groep bestaat uit twintig kinderen. Op dit moment is er één leerkracht in de groep en één stagiaire op maandag en dinsdag. De stagiaire geeft vaak les doordat zij zich in de afstudeerfase bevindt. Hierdoor ontstaat er voor de leerkracht de mogelijkheid om extra hulp aan te bieden, aan een groep leerlingen, buiten de klas. Er zijn drie Remedial Teachers die eventueel extra stof aan kunnen bieden op alle vakgebieden. Als je de samenstelling van de groep nader bekijkt zie je uiteenlopende kinderen. De meiden zijn over het algemeen vrij bezig en nemen graag de leiding. Omdat bijna alle meiden de leiding willen nemen, botst dit vrij vaak.

De jongens zijn allemaal vrij rustig. TC is de enige leerling die dominant is qua spel en wil graag dat iedereen hem volgt. Niet alle kinderen willen hem volgen, hierdoor is hij vaak boos en gefrustreerd. In de klas is hij een stoorzender tijdens de lessen. Hij is heel negatief en vindt dat hij het niet kan. Dit zorgt soms voor onrust in de klas. Op cognitief gebied is de klas in een drietal groepen verdeeld, een sterke, een zwakke en een gemiddelde groep. De helft van de groep bestaat uit zwakke leerlingen die extra aandacht nodig hebben, acht kinderen zijn bovengemiddeld tot sterk en twee kinderen behoren tot de gemiddelde leerling. Dit maakt het, naast de gedragsproblemen, soms best lastig om het klassenmanagement goed te regelen.

Afstemming opvoedingssituatie-opvoedingsbehoeften leerling.

Leerkracht/ ouders:

TC woont samen met zijn broer B (tien jaar) en zijn vader en moeder. TC en B hebben vaak ruzie. TC kijkt erg tegen B op. TC mag alleen buiten spelen in het park. Hij speelt daar vaak met oudere kinderen. Zij zeggen wat TC moet doen en dat vindt TC prettig. Moeder geeft aan dat de vader van TC ook erg negatief is en dat ze bang is dat TC en B dit overnemen. Ze zou graag willen dat daar iets aan verandert. Moeder geeft aan dat zij zeer positief is, maar dit komt vaak anders over op de leerkrachten van B en TC.

Personalia

Gegevens kind		
Naam kind (fictief)	TD	J M
Kalenderleeftijd	7 jaar, 8 maanden (05-09-2003)	
Groep + schoolverloop	1, 2, 3,	
Didactische leeftijd	9 maanden	
Specifieke aandachtsgebieden	Sociaal- emotioneel gebied	

Gegevens onderzoeker	
Naam en functie onderzoeker	Jeannine Mousserin, Remedial Teacher in opleiding.
Onderzoeksdata	Februari t/m mei 2011

Leerlingkenmerken

Leerkracht/ ouders:

TD is een spontane en gezellige jongen. Hij is heel open en vertelt regelmatig iets tegen de leerkracht. Hij ziet alles om zich heen. TD laat zich altijd horen. Hij lacht en straalt en als iets lukt weet je het meteen. Hij voetbalt graag en heeft al spelinzicht bij de gym. Hij zingt graag mee tijdens de muziekles en wil heel graag leren. TD vraagt vaak geen hulp, maar roept mopperend door de klas als er iets niet lukt.

Klasgenootjes schieten dan vaak te hulp. Hij komt soms naar de juf wanneer het niet lukt om het zelf (of samen met een ander kind) op te lossen. Hij maakt vaak geluidjes in de klas en kan niet op zijn stoel blijven zitten. Hij is altijd met iets aan het friemelen, bijvoorbeeld met zijn etui. Soms begrijpt TD niet dat kinderen het niet leuk vinden als hij ze plaagt.

Kind: TD vindt het leuk om buiten te spelen met zijn vrienden. Lezen, rekenen en schrijven vindt hij lastig. Het werken met het planbord kan hij goed en vindt hij leuk.

Cognitief functioneren

Leerkracht/ ouders:

De onrust in het lijf van TD belemmert hem zich goed te concentreren en daarmee is

het ook lastiger om de leerstof bij te houden. Bij het lezen loopt TD achter. Hij heeft meer tijd nodig om de letters/ woorden te automatiseren. Rekenen en schrijven verlopen ook moeizaam.

Genomen maatregelen (of interventies) tot nu toe

- Groep twee (juni 2010): MRT
- Groep drie (september 2010): wiebelkussen.
- Groep drie (november 2010): extra oefenen m.b.t. de methode 'Veilig leren lezen'.

Afstemming onderwijsleersituatie-onderwijsbehoeften leerling

Leerkracht:

In het begin van het jaar moesten de kinderen heel erg wennen aan groep drie en aan elkaar. Er zijn kinderen uit drie verschillende groepen in één groep bij elkaar gezet. Nu is het vertrouwd en is de rust wedergekeerd. Op dit moment zijn er twee leerkrachten in de groep. Er zijn drie Remedial Teachers die eventueel extra stof aan kunnen bieden op alle vakgebieden.

In de klas van TD wordt gestructureerd gewerkt en is het rustig tijdens de lessen. De leerkrachten hebben respect voor de leerlingen en willen de leerlingen zo goed mogelijk sturen en begeleiden. Iedere week bespreken de leerkrachten in de kring een sociaal thema. Hier maken ze afspraken over, samen met de kinderen.

Er zijn acht jongens en twaalf meisjes. De jongens zijn meer aanwezig in deze groep dan de meisjes. De groep kenmerkt zich door zeer enthousiaste en kletserige kinderen. In de klas spelen allerlei sociale problemen, bij kinderen individueel en in de groep. De problemen zijn zeer uiteenlopend. Vooral vrije situaties zijn moeilijke momenten. Een aantal kinderen heeft Sova-training genoten. Voor één van deze leerlingen volgt een aanvraag voor een onderzoek op Herlaarhof.

Bij het zorgteam hebben zij hun zorg geuit over de samenstelling van deze groep.

Afstemming opvoedingssituatie-opvoedingsbehoeften leerling.

Leerkracht/ ouders:

TD is de oudste. Hij heeft een zusje in groep één. Ouders zorgen samen voor het gezin. TD speelt graag buiten op het pleintje voor de deur. Ouders willen graag het beste voor TD.

Bijlage 2

De 15 stappen (Furman, 2006)

- **Stap 1**

Problemen vertalen in vaardigheden

Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen.

- **Stap 2**

Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.

- **Stap 3**

De voordelen van een vaardigheid onderzoeken

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.

- **Stap 4**

De vaardigheid een naam geven

Laat het kind de vaardigheid een naam geven.

- **Stap 5**

Een totemfiguur kiezen

Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.

- **Stap 6**

Supporters werven

Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.

- **Stap 7**

Meer zelfvertrouwen geven

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren.

- **Stap 8**

Plannen maken om het te vieren

Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.

- **Stap 9**

De vaardigheid omschrijven

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de

vaardigheid beheerst.

- **Stap 10**

Naar buiten treden

Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.

- **Stap 11**

De vaardigheid oefenen

Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.

- **Stap 12**

Geheugensteuntje bedenken

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.

- **Stap 13**

Vieren dat het gelukt is

Wanneer het de kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.

- **Stap 14**

De vaardigheid aan andere doorgeven

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.

- **Stap 15**

Op naar de volgende vaardigheid

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.

Bijlage 3 sociogrammen

Werkgerelateerd maart 2011 EC en TC

	Br	By	Jo	L1	L3	L2	Ma	Ni	Ow	Si	Ti	TC	Ty	Al	Am	EC	EI	FI	Il	In	Marg	Mari	Mel	+	.
Br			V		X		V					X	V			X								3	3
By								X	X	X					V						V	V		3	3
Jo		X		V	X		V						V						X					3	3
L1																								0	0
L3																								0	0
L2																								0	0
Ma		X							V	V		V	X					X						3	3
Ni	V			X	X		V					X	V											3	3
Ow			V	X	X	X		V				V												3	3
Si			V						X				V				X			V	X			3	3
Ti			V	X			V		X	V		X												3	3
TC				X	X				V	V			V			X								3	3
Ty				X	X	X	V			V										V				3	3
Al		V	V									X	X			X	V							3	3
Am		V		X	X							X						V			V			3	3
EC	X													X			V			X	V	V	X	3	3
EI														X		V		V	X			V	X	3	3
FI		V			X					X		X			V		V							3	3
Il	X			X	V							X									V		V	3	3
In				X	X					V		X	V				V							3	3
Marg								X				X			X					V		V	V	3	3
Mari			X				X	X									V				V		V	3	3
Mel			V	X	X	X				V												V		3	3
Totaal positief	1	3	6	1	1	0	5	1	2	6	0	2	6	0	2	1	5	2	0	3	4	6	3	60	
Totaal negatief	2	2	1	9	10	3	1	3	3	2	0	9	2	1	1	3	1	1	2	1	1	0	2		60

Werkgerelateerd april 2011 EC en TC

	Br	By	Jo	L1	L3	L2	Ma	Ni	Ow	Si	Ti	TC	Ty	Al	Am	EC	El	Fl	Il	In	Marg	Mari	Mel	+	.
Br			V	X								V	V		X	X								3	3
By									X			X			V	V		V		X				3	3
Jo	V						V			V		X	X								X			3	3
L1																								0	0
L3																								0	0
L2																								0	0
Ma		X	V							V	X	V							X					3	3
Ni				X	X		V					X	V									V		3	3
Ow	X		V				V				X	V							X					3	3
Si			V	X	X	X	V				V													3	3
Ti	X		V				V			V		X							X					3	3
TC	V									V			V			X	X	X						3	3
Ty				X		V				V		V				X			X					3	3
Al		V	V	X						V					V				X		X			3	3
Am		V		X	X	X								V				V						3	3
EC				X	X					X							V	V				V		3	3
El				X								X	X			V		V					V	3	3
Fl		V		V	X	X						X					V							3	3
Il		V								X	X	X									V		V	3	3
In	X						V			V		X						V	X					3	3
Marg								X	X									V		V		X	V	3	3
Mari				X	X	X		V						V				V						3	3
Mel		V						X		X		X					V	V						3	3
Totaal positief	2	5	6	1	0	1	6	1	0	7	1	4	3	2	1	2	3	8	0	1	1	2	3	60	
Totaal negatief	3	1	0	9	6	4	0	2	2	3	3	9	2	0	1	3	1	1	6	1	2	1	0		60

Sociaal maart 2011 TC en EC

	Br	By	Jo	L1	L3	L2	Ma	Ni	Ow	Si	Ti	TC	Ty	Al	Am	EC	El	Fl	Il	In	Marg	Mari	Mel	+	.
Br			V	X	X					V		X	V											3	3
By														V	V	X	X	V	X					3	3
Jo	V			X			V			X	V	X												3	3
L1																								0	0
L3																								0	0
L2																								0	0
Ma			V					V			V				X				X		X			3	3
Ni	V			X	X	X	V						V											3	3
Ow	V		V	X			V			X											X			3	3
Si			V				V	X	X		V							X						3	3
Ti			V	X	X	X	V			V														3	3
TC				X	X				V	V			V			X								3	3
Ty	V			X	X						V	X								V				3	3
Al	X	V	V									X	X								V			3	3
Am		V		X	X	X		V														V		3	3
EC	X	X															V		X			V	V	3	3
El		X												X		V		V			V		X	3	3
Fl		V		X	X	X		V									V							3	3
Il		V		X	X							X									V		V	3	3
In				X	X							X	V			V	V							3	3
Marg		V							X		X	X								V			V	3	3
Mari			X					V				X			V	X	V							3	3
Mel	X		X									X							V		V	V		3	3
Totaal positief	4	5	6	0	0	0	5	4	1	3	4	0	4	1	2	2	4	2	1	2	4	3	3	60	
Totaal negatief	3	2	2	11	9	4	0	1	2	2	1	9	1	1	1	3	1	1	3	0	2	0	1		60

Sociaal april 2011 TC en EC

	Br	By	Jo	L1	L3	L2	Ma	Ni	Ow	Si	Ti	TC	Ty	Al	Am	EC	El	Fl	Il	In	Marg	Mari	Mel	+	.
Br			V	X							X		V			X		V						3	3
By															V	V	X		X		V		V	3	3
Jo	V	X					V							V					X	X				3	3
L1																								0	0
L3																								0	0
L2																								0	0
Marin			V	X	X	X			V			V												3	3
Ni				X	X	X	V			V												V		3	3
Ow	X		V				V				X	V							X					3	3
Si				X				V				V			X			X		V				3	3
Timon	X		V				V			V		X							X					3	3
TC	V									V			V			X	X	X						3	3
Ty	V			X	X	X	V				V													3	3
Al			V	X		X	V				V		X											3	3
Am		V		X					X								V		X		V			3	3
EC		V		X	X	X											V	V						3	3
El		V		X								X	X			V		V						3	3
Fl		V		X	X	X										V	V							3	3
Il		V		X		X						X				V							V	3	3
In	X			X				V		V		X					V							3	3
Marg	X		X							V		V							X				V	3	3
Mari				X	X	X		V									V	V						3	3
Mel	X	V								X		X			V	V								3	3
Totaal positief	3	6	5	0	0	0	6	3	1	5	2	4	2	1	2	5	5	4	0	1	2	1	3	60	
Totaal negatief	5	1	1	13	6	8	0	0	1	1	2	5	2	0	1	2	2	2	6	1	0	0	0		60

Werkgerelateerd maart 2011 TD

	Ba	Ko	L1	L2	L3	Pe	Ri	St	Th	TL	TD	An	Ch	De	El	FIP	FID	Is	Ja	Ju	Sa	Ve	Yil	+	.
Ba		X								X							V	V	V				X	3	3
Ko			X	X		V	V			X										V				3	3
L1																								3	3
L2																								0	0
L3																								0	0
Pe			X	X				V		X	V											V		0	0
Ri			V	V	X				V													X	X	3	3
St			X								X		X		V	V			V					3	3
Th			V	X			X						X						V		V			3	3
TL	X					V	V														X	X	V	3	3
TD		V	V				V	X								X	X							3	3
An		X								X	X						V		V		V			3	3
Ch			X					V	V	X	X						V							3	3
De			V	V									X				X	V					X	3	3
El	X							V		X		X		V			V							3	3
FIP												X	V		X		X	V			V			3	3
FID							X	V		X					V						V		X	3	3
Is			V	X	X					X				V							V			3	3
Ja		X	X							X					V		V			V				3	3
Ju			V	X	X					X							V				V			3	3
Sa			X	X	X	V		V				V												3	3
Ve			V	X	X		V				X										V			3	3
Yil		X	V	V						X	X	V												3	3
Totaal positief	0	1	8	3	0	3	4	5	2	0	1	2	1	2	3	2	5	3	4	2	7	1	1	60	
Totaal negatief	2	4	6	7	5	0	2	1	0	11	5	2	3	0	1	1	3	0	0	0	1	2	4		60

Werkgerelateerd april 2011 TD

	Ba	Ko	L1	L2	L3	Pe	Ri	St	Th	TL	TD	An	Ch	De	El	FIP	FID	Is	Ja	Ju	Sa	Ve	Yil	+	.
Ba							V		V				X			X			X				V	3	3
Ko							V			X			X						V		V		X	3	3
L1																								3	3
L2																								0	0
L3																								0	0
Pe		V		X	X					X						V					V			0	0
Ri	V	V	X					V				X			X									3	3
St						V	X			X	X	V									V			3	3
Th		V	X				X			X	V		V											3	3
TL		X					V		V									V		X			X	3	3
TD		V	X	X	X		V		V															3	3
An			V								X					X	X		V		V			3	3
Ch		X								X	V						V				V		X	3	3
De	X		V	V								X				X		V						3	3
El	X					X	X									V				V		V		3	3
FIP	V					V	X				X		X					V						3	3
FID	V					V	X						X					V			X			3	3
Is		X	V				X		V	X						V								3	3
Ja							X						X		V	X				V		V		3	3
Ju			X				X			X					V		V					V		3	3
Sa	V		X				X			X			V						V					3	3
Ve							X			X	X			V	V					V				3	3
Yil	V						X			X	X	V										V		3	3
Totaal positief	5	4	3	1	0	3	4	1	4	0	2	2	2	1	3	3	2	4	3	3	5	4	1	60	
Totaal negatief	2	3	5	2	2	1	11	0	0	10	5	2	5	0	1	4	1	0	1	1	1	0	3		60

Sociaal maart 2011 TD

	Ba	Ko	L1	L2	L3	Pe	Ri	St	Th	TL	TD	An	Ch	De	El	FIP	FID	Is	Ja	Ju	Sa	Ve	Yil	+	.
Ba							V	V		X		X								V			X	3	3
Ko							V		V	X	V				X								X	3	3
L1																								3	3
L2																								0	0
L3																								0	0
Pe	X	V								X	V			X					V					0	0
Ri		V								V	V	X							X		X			3	3
St		X					X			X					V				V		V			3	3
Th		V	X				X			X	V		V											3	3
TL			V			V	V							X			X						X	3	3
TD		V					V	X	V							X	X							3	3
An	X						X						X						V		V		V	3	3
Ch		X					X		V	X	V										V			3	3
De		X	X								X				V	V		V						3	3
El		X						V		X	X						V			V				3	3
FIP			X				X			X				V				V				V		3	3
FID							X	V		X					V						V		X	3	3
Is						X	X			X				V		V						V		3	3
Ja		V	X			V	X			X											V			3	3
Ju			X	X				V		X					V		V							3	3
Sa	X		X			V				X		V							V					3	3
Ve		X						V		X	X			V		V								3	3
Yil		X						V		X	X							V			V			3	3
Totaal positief	0	5	1	0	0	3	4	6	3	1	5	1	1	3	4	3	2	3	4	2	6	2	1	60	
Totaal negatief	3	6	6	1	0	1	8	1	0	15	4	2	1	2	1	1	2	0	1	0	1	0	4		60

Sociaal april 2011 TD

	Ba	Ko	L1	L2	L3	Pe	Ri	St	Th	TL	TD	An	Ch	De	El	FIP	FID	Is	Ja	Ju	Sa	Ve	Yil	+	.
Ba						X	V				V					X			X				V	3	3
Ko	X					V	V			X	V												X	3	3
L1																								3	3
L2																								0	0
L3																								0	0
Pe		V					X			X	V		V										X	0	0
Ri	V	V	X	X						V		X												3	3
St					X		X			X									V	V	V			3	3
Th		V		X	X					X	V		V											3	3
TL							V		V									X	X			X	V	3	3
TD		V	X	X	X		V		V															3	3
An	X						X			V			X								V		V	3	3
Ch		X							V	X	V										V		X	3	3
De			V	X											X			V			X	V		3	3
El		X					X			X							V		V	V				3	3
FIP			X			V	X			X				V				V						3	3
FID			X			V	X			X				V				V						3	3
Is			V	X	X	X								V								V		3	3
Ja	X					V		V		X	X										V			3	3
Ju							X	V		X	X				V		V							3	3
Sa				X	X			V		X					V				V					3	3
Ve							X			X	X			V				V		V				3	3
Yil	V	X								X	X	V							V					3	3
Totaal positief	2	4	2	0	0	4	4	3	3	2	5	1	2	4	2	0	2	4	4	3	4	2	3	60	
Totaal negatief	3	3	4	6	5	2	8	0	0	13	4	1	1	0	1	1	0	1	2	0	1	1	3		60

Bijlage 4

Zelfbeeld- invullijst

De zelfbeeld- invullijst is een blad waar plaatjes op staan met uitleg eronder over het plaatje, zodat kinderen beter begrijpen wat de eigenschap inhoudt.

Score: hokje 1: lijkt helemaal niet op mij

hokje 3: lijkt veel op mij

hokje 2: lijkt een beetje op mij

hokje 4: lijkt helemaal op mij

Zelfbeeld- invullijst TD

De meeste dingen komen bij hem overeen met hoe hij zichzelf laat zien en wat zijn ouders en leerkrachten over hem gezegd hebben.

Eigenschap	Score 21-2	Opmerkingen	Score 28-5
Netjes/ beleefd	3	Als iemand jarig is.	3
Bang	4	's Nachts dromen dat alle mensen in een kuil vallen.	4
bazig	1	Doet hij nooit bij andere leerlingen.	1
Aardig	2	Soms plaagt hij iemand. Tegen zijn vrienden is hij altijd aardig.	3
Vervelend	3	Als hij bloemkool moet eten en als iemand hem pest is hij vervelend.	3
Behulpzaam	3	Leerlingen en mama helpen.	4
Trots/ tevreden	4		4
Verdrietig	2	Hij zou elke dag willen DS'en en af willen spreken.	1
Gemeen	1		1
Onhandig	2		2
Huilen	1		1
Vriendjes	3	Hij zou nog meer vriendjes willen hebben.	3
Slapen	2/3		2
Ik durf veel	3	Als mama al nee gezegd heeft, durft hij het niet nog een keer te vragen.	3
Zeggen: ik vind	2/3	Met spelen zegt hij het als hij iets niet leuk vindt. Maar hij zegt niet dat hij ze vervelend vindt. <i>Hij zegt nu vaker wat hij vindt.</i>	3
Vragen, als ik iets niet weet	4		4
Snel boos	1		1
Verlegen	2		2
Eerlijk	4		4
Lui	1		1
Nieuwsgierig	4		4
Dik	1		1
Knap	4	Hij draagt geen beschermers bij skeeleren.	4
Sportief	4		4
Creatief	4		4

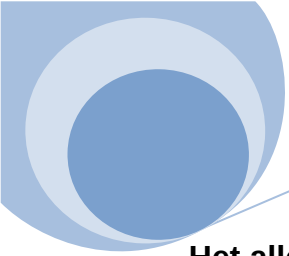
Het allerbeste van mezelf vind ik: dat ik netjes ben, veel vriendjes heb en dat ik alles vraag.

Ik wil graag leren om: sneller te lezen en te rekenen.

Zelfbeeld- invullijst EC

EC gaf een hele uitgebreide uitleg over alle eigenschappen.

Eigenschap	Score 21-2	Opmerkingen	Score 28-5
Netjes/ beleefd	2	Soms geeft ze een hand. Soms wilde ze het niet omdat ze dan vieze handen had.	2
Bang	2	Spinnen en wespen zijn eng.	2
bazig	4	Bij een spelletje zegt ze wat andere kinderen moeten doen. <i>Dit doet ze bijna nooit meer. Nu overleggen ze.</i>	2
Aardig	3	Ze vindt heel veel mensen leuk een aardig. Ze zegt altijd hallo, houdoe, alsjeblieft of dank je wel.	3
Vervelend	2	Ze zegt wel eens, 'jij moet dat doen' en dan willen ze niet meer met haar spelen. <i>Ze zegt niet meer zo vaak wat anderen moeten doen.</i>	1
Behulpzaam	3	Ze helpt haar moeder altijd.	3
Trots/ tevreden	3	Als ze heel boos is zegt ze vaak 'sorry', maar dat helpt niet altijd. Dit moet ze veranderen, zegt ze. Als de juf zegt, 'heel goed gedaan EC' vindt ze dat fijn.	3
Verdrietig	4	Ze is heel vaak verdrietig als kinderen boos zijn of als mama boos is op haar. En als ze pijn heeft.	4
Gemeen	3	Als ze bazig is, zegt ze dat andere kinderen iets moeten doen. <i>Ze is niet meer zo vaak bazig, want anderen mogen ook een spelletje kiezen.</i>	2
Onhandig	3	Ze doet zichzelf vaak pijn.	3
Huilen	4		4
Vriendjes	4	Ze vertelt alle namen van haar vrienden.	4
Slapen	4	In de nacht en soms in de ochtend als ze heel erg moe is.	4
Ik durf veel	3	Ze durft heel hoog te klimmen en te springen op een mat.	3
Zeggen: ik vind	2/3	Dit vindt ze lastig.	3
Vragen, als ik iets niet weet	4		4
Snel boos	2	Soms speelt ze met een vriendin en dan willen ze allebei iets anders. Dan wordt EC vaak boos. <i>Nu wordt EC niet meer zo snel boos, want ze kiezen samen een activiteit uit.</i>	1
Verlegen	2	Als ze iemand lang niet meer gezien heeft of ze leert iemand kennen.	2
Eerlijk	2	Soms is ze bang om iets tegen haar ouders te vertellen.	2
Lui	1		1
Nieuwsgierig	4		4
Dik	1		1
Knap	3	Sommige jongens vinden haar leuk. Als ze nieuwe kleren aan heeft vindt ze zichzelf knap.	3
Sportief	3	Ze kan heel goed gymmen.	3
Creatief	4	Ze kan heel goed verven en knutselen.	4



Gedragsproblemen bestaan niet, gedragsoplossingen wel!

Het allerbeste van mezelf vind ik: dat ze heel vaak blij is.

Ik wil graag leren om: sneller te lezen en dat ze minder bezig moet zijn.

Zelfbeeld- invullijst TC

TC is zeer stellig wat betreft zijn keuzes.

Eigenschap	Score 21-2	Opmerkingen	Score 28-5
Netjes/ beleefd	1	Aan tafel laat hij boeren. Hij wacht nooit op iemand.	1
Bang	1	Hij geeft aan nergens bang voor te zijn.	1
bazig	1	Sommige leerlingen zeggen dat hij bazig is, maar dat vindt hij niet bij hem passen.	1
Aardig	4	Hij is altijd aardig. Hij heeft een afspraak met mama gemaakt over het buiten spelen. Hij moet iedereen mee laten doen.	4
Vervelend	1		1
Behulpzaam	4	Hij helpt mama en zijn vrienden als ze pijn hebben.	4
Trots/ tevreden	4		4
Verdrietig	4	Sommige kinderen schoppen hem en doen hem pijn. Als andere kinderen hem niet begrijpen. Toen zijn hond dood was.	4
Gemeen	1		1
Onhandig	1	Hij botst expres tegen dingen aan.	1
Huilen	2	Bijvoorbeeld als zijn hond dood gaat.	2
Vriendjes	4	Hij kan heel snel vriendjes maken als hij ze niet kent. Iedereen mag meedoen van hem. Hij heeft nu nog meer vriendjes.	4
Slapen	1		1
Ik durf veel	4	Hij springt vaak van hoge dingen af en durft bijna alles.	4
Zeggen: ik vind	4	Hij zegt vaak ook lieve dingen.	4
Vragen, als ik iets niet weet	4		4
Snel boos	1		1
Verlegen	1		1
Eerlijk	4		4
Lui	4	Hij is altijd druk en daar wordt hij moe van.	4
Nieuwsgierig	4		4
Dik	1	Sommige kinderen zeggen van wel. Hij vindt dit zelf niet.	1
Knap	1	Vindt hij meer voor meisjes.	1
Sportief	4		4
Creatief	1		1

Het allerbeste van mezelf vind ik: dat hij een salto kan maken en goed kan gymmen. Dat hij vrienden maakt.

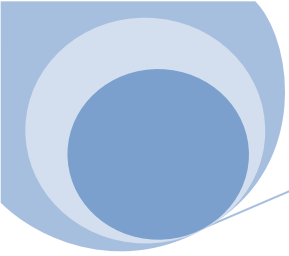
Ik wil graag leren om: te slingeren aan een touw, tijdens de gymles.

Bijlage 5

Overzicht gegevens Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL)

score: nooit/ zelden/ soms/ geregeld/ vaak

Vraag	Leerling TD		Leerling EC		Leerling TC	
	Score 28- 02- '11	Score 28- 05- '11	Score 28- 02- '11	Score 28- 05- '11	Score 28- 02- '11	Score 28- 05- '11
1. Houdt zich aan een afspraak	soms	geregeld	geregeld	geregeld	zelden	soms
2. Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander	geregeld	geregeld	vaak	vaak	geregeld	geregeld
3. Luistert bij een ruzie naar de ander	soms	soms	geregeld	geregeld	soms	soms
4. Neemt gemakkelijk een beslissing	soms	soms	vaak	vaak	vaak	vaak
5. Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen	geregeld	geregeld	vaak	vaak	geregeld	geregeld
6. Maakt een taak af	soms	soms	zelden	zelden	soms	soms
7. Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander	soms	geregeld	geregeld	geregeld	soms	geregeld
8. Vertelt iets in de groep	geregeld	geregeld	vaak	vaak	vaak	vaak
9. Maakt een grapje	geregeld	geregeld	geregeld	geregeld	geregeld	geregeld
10. Verzint een oplossing bij ruzie	soms	soms	zelden	soms	zelden	zelden
11. Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	soms	soms	geregeld	geregeld	geregeld	geregeld
12. Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil	soms	soms	vaak	vaak	vaak	vaak
13. Helpt een ander	soms	soms	soms	soms	soms	geregeld
14. Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	zelden	zelden	vaak	vaak	geregeld	geregeld
15. Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt	soms	soms	zelden	soms	soms	soms
16. Treedt ontspannen op voor de groep	soms	soms	geregeld	geregeld	geregeld	geregeld
17. Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	geregeld	geregeld	zelden	zelden	soms	soms
18. Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	soms	soms	vaak	vaak	geregeld	geregeld
19. Zegt iets aardigs tegen een ander	soms	geregeld	soms	soms	soms	geregeld
20. Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan de afspraak houdt	zelden	soms	vaak	vaak	geregeld	geregeld
21. Zet door als een taak niet direct lukt	soms	soms	soms	soms	nooit	zelden
22. Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	soms	soms	vaak	vaak	geregeld	geregeld
23. Denkt na voor hij/zij iets doet	soms	soms	zelden	soms	soms	soms
24. Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	soms	soms	zelden	geregeld	nooit	zelden
25. Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet	soms	geregeld	vaak	vaak	geregeld	geregeld
26. Vraagt een ander om hulp	vaak	vaak	geregeld	geregeld	soms	geregeld



Gedragsproblemen bestaan niet, gedragsoplossingen wel!