AFSTUDEERONDERZOEK

Zijn & worden

Gericht en bewust werken aan de relatie tussen de leerkracht en de leerling om het zelfbeeld van de leerlingen te bevorderen

C.A. den Admirant-Bouwman en J.H. Bouwman

AFSTUDEERONDERZOEK

Zijn & worden

Gericht en bewust werken aan de relatie tussen de leerkracht en de leerling om het zelfbeeld van de leerlingen te bevorderen

Studenten: C.A. den Admirant-Bouwman, L4A, 080004
J.H. Bouwman, L4A, 090608
Opleiding: Academie Educatie, Christelijke Hogeschool Ede (CHE)
Docent: G.J.M. Veerman

Harderwijk/Nijkerk, april 2013

Inhoudsopgave

Voorwoord 7

Samenvatting 9

Inleiding 11

DEEL A

1 Eigenschappen van een zelfbeeld 13

1.1 Definitie zelfbeeld 13

1.2 Positief versus negatief 14

1.2.1 Positief zelfbeeld 15

1.2.2 Negatief zelfbeeld 15

1.3 Componenten in het zelfbeeld 16

1.4 Zelfbeeld en welbevinden 17

1.5 Verwante begrippen aan zelfbeeld 18

1.5.1 Identiteit 19

1.5.2 Persoonlijkheid 19

1.6 Conclusie 19

2 Situaties of communicatiepatronen die het zelfbeeld van kinderen beïnvloeden 21

2.1 Cognitief 21

2.1.1 Aanbieden van de leerlijnen 21

2.1.2 Leerproblemen 22

2.2 Sociaal 23

2.2.1 Communicatie 23

2.3 Sociaal-emotioneel 24

2.3.1 Thuissituatie 24

2.3.2 Gedragsproblemen 24

2.4 Lichamelijk 25

2.4.1 Meisjes in ontwikkeling 25

2.4.2 Jongens in ontwikkeling 25

2.5 Conclusie 26

3 Verschillen in aanpak bij het beïnvloeden van het zelfbeeld van kinderen 27
3.1 Cognitief 27
3.1.1 Prestatiedwang 27
3.2 Sociaal 29
3.1.1 Thuissituatie: plaats in de kinderrij 29
3.2.2 Thuissituatie: gescheiden ouders 30
3.2.3 Thuissituatie: mishandeling 32
3.3 Emotioneel 33
3.3.1 Stoornissen 33
3.3.2 Gedragsstoornissen 33
3.3.3 Autisme Spectrum Stoornissen 35
3.3.4 Aandachtstekortstoornissen 38
3.3.5 Stress 40
3.4 Conclusie 42

4 Een hanteerbaar model om inzicht te krijgen in het zelfbeeld van de leerling 43
4.1 Het ontstaan van de CBSK 44
4.2 Gebruik van de CBSK in de praktijk 45
4.3 Kanttekening 45
4.4 Conclusie 46

5 Ontstaan van de relatie tussen de leerkracht en de leerling 47
5.1 Definitie relatie 47
5.2 Horizontaal en verticaal 47
5.3 Relatie leerling - leerkracht 48
5.4 Relatie opbouwen 49
5.5 Conclusie 50

6 Invloed uitoefenen op de relatie tussen de leerling en de leerkracht . . 51
6.1 Gezonde relatie 52
6.2 Ongezonde relatie 53
6.3 Checklist 54
6.4 Aanpak 55
6.5 Conclusie 57

7 Een hanteerbaar model om inzicht te krijgen in de relatie tussen de leerling en de leerkacht 59
7.1 Nabijheid, conflict en afhankelijkheid 61
7.2 Ontstaan 61
7.3 De weg naar verbetering 62
7.4 Validiteit 62
7.5 Kanttekening 63
7.6 Conclusie 64

8 Conclusie vanuit de literatuurstudie 65

9 Stappenplan 67
9.1 Verantwoording stappenplan 67

DEEL B

Inleiding praktijkonderzoek 75
Toelichting codes 76

10 Algemene beschrijving 77
10.1 Een eerste indruk 77
10.2 Verschil tussen de voormeting en de nameting 80

11 Resultaten 83
11.1 Verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep 83
11.2 Verschil tussen de jongens en de meisjes 85
11.3 Verschil tussen zowel de experimentele groep en de controlegroep als jongens en meisjes 86

12 Conclusie praktijkonderzoek 89
12.1 Verschil tussen voormeting en nameting 89
12.2 Verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep 90
12.3 Verschil tussen de jongens en de meisjes 90
12.4 Verschil tussen zowel de experimentele groep en de controlegroep als jongens en meisjes 90
12.5 Slotconclusie 91

13 Discussie 93

14 **Aanbevelingen** 95

Literatuuropgave 97

BIJLAGEN

Bijlage 1: Kenmerken van stress 103

Bijlage 2: Competentiebelevingsschaal voor kinderen 105

Bijlage 3: Stappenplan 113

Bijlage 4: Tabellen en grafieken 117

Voorwoord

Wij delen de visie dat het van belang is dat er bewust en actief aandacht moet worden geschonken aan de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Hiernaast vinden wij het belangrijk dat het zelfbeeld van de leerlingen zo positief mogelijk is. Deze visie baseren wij op Gods Woord in onder andere Genesis 1:26a (2004:6), waarin staat: *'God zei: 'Laten wij mensen maken die ons evenbeeld zijn, die op ons lijken"*. Om het zelfbeeld zo positief mogelijk te bevorderen, is kennis van het zelfbeeld noodzakelijk, maar ook kennis van de wijze waarop dit al dan niet positieve zelfbeeld te verbeteren is, door toedoen van de leerkracht. Dit hebben wij als uitgangspunt genomen om een krachtige scriptie te kunnen schrijven, als opdracht van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) in het laatste studiejaar van de opleiding. Wij hebben ervoor gekozen om ons afstudeeronderzoek te richten op dit onderwerp, omdat het ons beiden aansprak.

De wens om een krachtige scriptie te schrijven was de aanleiding tot de samenwerking. De meerwaarde van de samenwerking uitte zich in het kritisch bevragen van de ander op haar gedeelte van de literatuurstudie. Door het zijn van 'critical friends' werden de twee individueel onderzochte delen één geheel. Dit leidt er tevens toe dat wij beiden de kennis bezitten van het onderzoek in zijn totaliteit.

De opzet en het ontwerp van het onderzoek hebben wij samen geschreven. Corianne heeft de deelvragen met betrekking tot het zelfbeeld geschreven, exclusief de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK). Jeanette heeft de deelvragen over de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen op zich genomen. Aangezien de kant van het zelfbeeld groter bleek te zijn, hebben we ervoor gekozen dat Jeanette tevens de CBSK zou onderzoeken. Het praktijkonderzoek hebben we samen opgezet en beiden uitgevoerd op onze eigen LIO-school. Deze keuze hebben we gebaseerd op het feit dat het onderzoek dan meer betrouwbaar zal zijn. Tot slot hebben we de resultaten vergeleken en hieruit hebben we een eensluidende conclusie getrokken.

Bij het schrijven van deze scriptie zijn we ondersteund door verschillende mensen. Allereerst gaat onze dank uit naar onze afstudeerbegeleider, drs. G.J.M. Veerman. Hij heeft ons van het begin tot het einde op een uiterst professionele manier begeleid, door kritisch te zijn en door ons te leren kijken vanuit verschillende invalshoeken. Dr. J.J. Bakker, docent pedagogiek op de CHE, willen wij bedanken voor zijn rol als supervisor, zodat wij op een verantwoorde wijze gebruik hebben kunnen maken van de CBSK. We willen onze LIO-scholen – 'PCB Hoef' te Putten en 'De Rank' te Harderwijk – bedanken voor hun vertrouwen in ons en de mogelijkheid om het onderzoek op hun basisscholen uit te voeren. Tot slot willen we dhr. R.W. Bouwman bedanken voor de professionele lay-out van dit afstudeeronderzoek.

C.A. den Admirant-Bouwman
J.H. Bouwman

Ede, april 2013

Samenvatting

Dit onderzoek is opgebouwd in twee delen, te weten een theoretisch gedeelte en een praktijkgedeelte. Het theoretisch gedeelte gaat in op twee hoofdthema's, namelijk het zelfbeeld en de relatie tussen een leerkracht en een leerling. Uit dit theoretische onderzoek is gebleken dat een goede communicatie tussen de leerkracht en de leerling kan leiden tot het opdoen van succeservaringen bij leerlingen. Deze opgebouwde vertrouwensrelatie is een component dat een positieve invloed heeft binnen het begrip zelfbeeld. De onderzochte theorie in het eerste gedeelte van het onderzoek heeft geleid tot de ontwikkeling van een stappenplan. Dit stappenplan is opgebouwd vanuit de drie thema's binnen de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV). De LLRV helpt om inzicht te krijgen in de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Het stappenplan is een hulpmiddel om bewust te werken aan één van de thema's binnen deze relatie.

Het praktijkgedeelte is ontstaan vanuit de vraag in hoeverre de leerkracht invloed heeft op het verbeteren van het zelfbeeld door bewust en gericht te werken aan de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Door het ontwikkelde stappenplan gericht in te zetten om de relatie tussen de leerkracht en de leerling te verbeteren, wordt getracht een positief verschil tussen de voormeting en de nameting van het zelfbeeld te creëren. Het zelfbeeld van de leerlingen is gemeten aan de hand van de competentiebelevingsschaal voor kinderen (CBSK). In de uitwerking van het praktijkonderzoek is gebleken dat er vrijwel geen significante verschillen zijn tussen de voormeting en de nameting, wanneer de controlegroep met de experimentele groep vergeleken wordt. Het meest opvallende significante verschil is geconstateerd bij PCB Hoef. Dit gegeven kwam naar voren bij de categorie sociale acceptatie. Een mogelijke oorzaak hiervoor – die uitgewerkt staat bij de aanbevelingen – is het werken met de Kanjertraining. In het praktijkonderzoek zijn verschillende gegevens geanalyseerd. Er is gekeken naar het verschil tussen de scholen, het verschil tussen jongens en meisjes, het verschil tussen de experimentele groep en de controle groep, of een combinatie van deze drie gegevens.

Door een kritische houding aan te nemen zijn er vervolgens aanbevelingen geschreven, om het stappenplan op een meer doordachte manier te gebruiken.

Inleiding

'Als we wisten wat we deden, heette het geen onderzoek.' (Albert Einstein, 1879-1955)

Deze scriptie gaat over de vraag in welke mate de leerkracht invloed heeft op het bevorderen van het zelfbeeld van de leerlingen, waarbij hij werkt aan de relatie tussen beiden. Dit onderzoek is geschreven vanuit het oogpunt van de leerkracht. Er is veel geschreven over de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen en specifiek over het zelfbeeld van de leerling.

Op dit moment bestaat er (nog) geen stappenplan voor leerkrachten om de relatie in te zetten en daarmee het zelfbeeld van de leerling te verbeteren. Dit is maar goed ook, anders zou dit onderzoek geen onderzoek zijn geweest, zoals Albert Einstein al lang geleden zei. Deze scriptie biedt een handreiking voor leerkrachten om inzicht te verkrijgen in het werken aan een gezonde relatie, met het oog op het verbeteren van het zelfbeeld van de leerling.

Dit onderzoek is ontstaan vanuit een aantal wetenschappelijke artikelen, zowel Nederlands- als Engelstalige literatuur en vanuit een bestaande werkwijze, namelijk Handelingsgericht werken. Het signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is de basis van waaruit de handreiking voor de leerkracht is opgesteld.

Het eerste deel van dit onderzoek gaat over het begrip zelfbeeld en de eigenschappen en invloeden die daaraan verwant zijn. Het daaropvolgende deel van het onderzoek gaat over het begrip relatie en bijbehorende onderwerpen en checklisten. Beide delen omvatten het literatuuronderzoek. Hierna volgt het praktijkgedeelte.

In deze scriptie worden leerkracht en leerling aangeduid met 'hij', 'hem' of 'zijn'. Hiervoor is uiteraard ook een 'zij' of 'haar' te lezen.

Deel A

1 Eigenschappen van een zelfbeeld

1.1 Definitie zelfbeeld

Volgens Heestermans, et al. (1992:3659) in de Dikke van Dale is de betekenis van het woord zelfbeeld de volgende: *'(o.) (psych.) het beeld dat iem. van zichzelf heeft'*. Dit pretendeert een zeer eenvoudige uitleg, maar is tegelijkertijd enorm doeltreffend. Het gaat om het beeld dat iemand van zichzelf heeft, dus alles wat hij van zichzelf vindt en denkt, ongeacht of dit kloppend is. Veerman, et al. (2004) stellen dat het begrip zelfbeeld en het begrip zelfwaardering twee componenten zijn binnen het begrip zelfconcept. Het zelfbeeld wordt hier uitgelegd als een relatief objectieve beschrijving van prestaties en eigenschappen, terwijl zelfwaardering wordt gedefinieerd als de denkbeelden die een persoon over zichzelf heeft (Veerman, et al. 2004). Deze ogenschijnlijke tegenstrijdigheid met de definitie van Heestermans, et al. wordt in hoofdstuk 4 nader ter discussie gesteld.

Het zelfbeeld wordt beïnvloed door wat anderen tegen de persoon zeggen. Wanneer iemand relatief veel waardering ontvangt, leidt dit vaak tot een positief zelfbeeld. Hiertegenover staat dan logischerwijs dat wanneer iemand relatief veel negatieve reacties krijgt, dit de oorzaak kan zijn van een negatief zelfbeeld (Gabeler, et al. 1996). De ontwikkeling van het zelfbeeld draagt bij aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zelfbeeld, ook wel te verstaan als zelftheorie, gaat over de theorie van het functioneren van een persoon in relatie tot zijn omgeving. De theorie gaat over het beeld dat hij van zichzelf heeft in verschillende vormen van interactie. Op basis van zijn ervaringen controleert hij voortdurend of deze theorie – opgedane ideeën, opvattingen en verwachtingen vanuit zijn omgeving – nog kloppend is (Van Lier, et al. 1993). Het zelfbeeld is bepalend voor de manier waarop anderen benaderd worden. Sociale contacten worden mogelijk of onmogelijk gemaakt door het beeld dat degene die aan dat sociale verkeer deelneemt van zichzelf heeft (Van Dijk, 1978). Zoals reeds eerder benoemd werd, kan een zelfbeeld positief, maar ook negatief zijn. In volgende paragrafen wordt dit verschil nader uitgewerkt.

1.2 Positief versus negatief

Het is voor ieder individu het beste scenario wanneer er sprake is van een positieve zelftheorie. Het gevoel dat een persoon zichzelf de moeite waard vindt is van onschatbare waarde. Dit is echter niet het enige dat leidt tot een positief zelfbeeld. Wat verder kenmerkend is, is dat hij blij is met zijn eigen houding tegenover anderen, zoals bijvoorbeeld zijn vriendelijkheid. Hierdoor neemt zijn angst af om nieuwe uitdagingen aan te gaan. Zo groeit zijn verdere persoonlijke ontwikkeling en heeft hij het gevoel ergens competent in te zijn. Belonen kan een positieve uitwerking hebben op het zelfbeeld van een persoon, maar dit hoeft niet per definitie zo te zijn. Een compliment krijgen is fijn, maar wanneer hij het gevoel heeft dat anderen om zich heen beloond worden om bepaald gedrag, heeft dit juist een negatief effect, wanneer hij zelf nooit of niet vaak beloond wordt. In dit geval voeren de negatieve gevoelens de boventoon, wat resulteert in een negatief zelfbeeld, terwijl belonen op het eerste gezicht positief lijkt. Het zou natuurlijk een ideaalplaatje zijn, wanneer iedereen een positief zelfbeeld heeft, zoals beschreven staat. Helaas is dit in de praktijk niet altijd het geval. Een negatief zelfbeeld kan ontstaan doordat iemand vaak hoort wat hij verkeerd heeft gedaan, zonder dat hij heeft gehoord hoe het wel moet. De nadelen van het niet toepassen van belonen,

kan in verband gebracht worden met een negatief zelfbeeld. Wanneer de belangrijkste personen in de jonge levensjaren veelal negatieve reacties geven, kan dit een oorzaak zijn voor een negatief zelfbeeld (Gabeler, et al. 1996).

1.2.1 Positief zelfbeeld

De basisschool is zonder meer een taak-situatie. Dit is een situatie die van toepassing is wanneer er eisen worden gesteld (prestatie-eisen), of waar geoordeeld wordt. Op welke wijze de leerling de taak-situatie betreedt, is afhankelijk van het zelfbeeld van de leerling. Een kind dat een positief zelfbeeld heeft, heeft het zelfvertrouwen dat het hem lukt om aan de verwachtingen te voldoen. Van Dijk (1978:20) beaamt dit met een krachtige uitspraak: *'Zo'n kind heeft leren denken en handelen vanuit 'de hoop op succes"*. Deze hoop op succes is de motivatie om de taaksituatie aan te pakken. Een kind met een positief zelfbeeld kan reële doelen stellen voor zichzelf en het succes dat hij behaalt toeschrijven aan zijn eigen kunnen. Op het moment dat het kind niet het verwachte succes haalt, kan hij dit relativeren door te beseffen dat hij er niet hard genoeg voor heeft gewerkt en dat het de volgende keer beter kan lukken. Dit heeft tot gevolg dat hij de volgende keer wederom gemotiveerd aan het werk wil gaan. Een ander gevolg van het hebben van een positief zelfbeeld, is dat de persoon in kwestie het positieve ook in de ander ziet. Dit komt doordat hij de ander niet als vijand ziet. In het algemeen staat hij ook meer open voor de mening en feedback van anderen. In de communicatie wordt hij niet belemmerd, doordat hij minder door persoonlijke belangen wordt gedreven en dus tot de kern in een gesprek kan komen (Van Dijk, 1978).

1.2.2 Negatief zelfbeeld

Een kind met een negatief zelfbeeld stapt vanzelfsprekend anders een basisschool binnen, dan een kind met een positief zelfbeeld. Dit kind ziet tegenslagen als bevestiging van zijn onbekwaamheden. Wanneer hij succes behaalt, wijt hij dit niet aan zijn eigen competentie, maar ziet hij dit als een gelukkige meevaller. Door consequent tegenslagen als bevestiging te ervaren, wordt het zelfbeeld alleen maar negatiever. Over een negatief zelfbeeld heeft Van Dijk (1978:21) ook een kernachtige uitspraak: *'Het heeft leren denken en handelen vanuit de 'vrees voor mislukking'. Door het veelvuldig vermijdingsgedrag heeft het een gering zelf-inzicht, kent slechts matig de eigen*

mogelijkheden.' De angst om te mislukken neemt toe, wat tot gevolg heeft dat het kind situaties waarin hij voor zijn gevoel zou kunnen mislukken, probeert te vermijden. Het kind met een negatief zelfbeeld hoeft niet minder intelligent te zijn, maar doordat hij denkt te falen gebeurt dit ook vaak. Hier kan de term 'self-fulfilling prophecy' aan gewijd worden. De term self-fulfilling prophecy is in 1948 bedacht door Robert Merton. Hij beschrijft met deze term dat de verkeerde gedachte uitkomt, doordat je naar die onjuiste gedachte gaat handelen (Merton, 1968). De communicatie met anderen wordt vaak beïnvloed wanneer er sprake is van een negatief zelfbeeld. Dit kan resulteren in vermijdingsgedrag en agressief defensief gedrag. Iemand met een negatief zelfbeeld is sneller geneigd de ander te vermijden, omdat de ander volgens hem altijd beter is. Agressief defensief gedrag uit zich in verdedigend en beschermend gedrag, omdat de ander volgens hem bedreigend is. Op deze manier isoleert hij (onbedoeld) zichzelf.

1.3 Componenten in het zelfbeeld

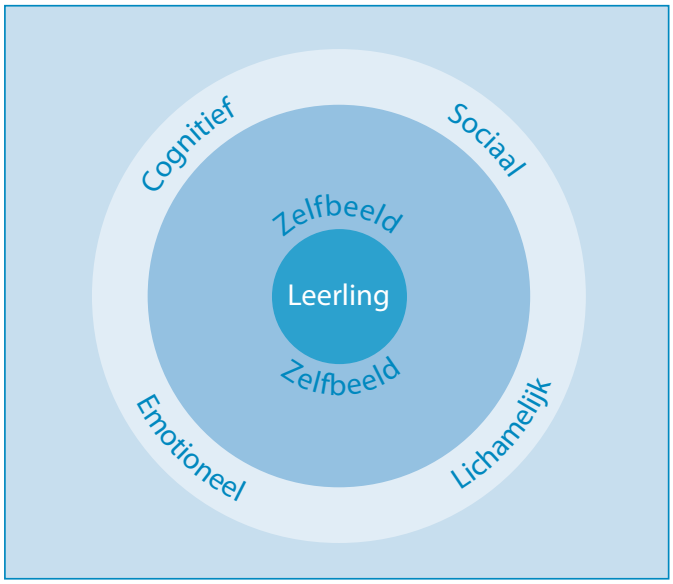
Binnen het begrip zelfbeeld kan – volgens Van Lier, et al. (2003) – onderscheid gemaakt worden in twee componenten: zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander. Zelfvertrouwen wordt ontwikkeld door dingen te doen waar met een voldaan gevoel op terug gekeken kan worden, omdat het gelukt is. Bij een nieuwe uitdaging speelt de gedachte dat het wederom zal lukken. Deze gedachte wordt opgeroepen door de vorige succeservaring. Dit gevoel van competent zijn, eventueel in combinatie met de uitgesproken waardering van anderen, resulteert in zelfwaardering. Omgekeerd kan dit natuurlijk ook leiden tot een gebrek aan zelfvertrouwen, een lage zelfwaardering, waardoor een uitdaging aangaan sneller vermeden zal worden. Uitgaand van een persoon met zelfvertrouwen, zien we dat hij een stap verder gaat. Hij ontdekt welke reacties hij oproept bij anderen, door te kijken hoe de omgeving op zijn gedrag reageert. Hoe jong iemand ook is, hij heeft behoefte aan omgang met elkaar (bewust of onbewust). Doordat een ander persoon aansluit bij zijn behoefte, ervaart hij dat hij op de ander kan bouwen. Wanneer er voldoende succeservaringen zijn ontstaan uit het voorgaande, leert hij anderen te vertrouwen. De affectieve band die hierdoor ontstaat, gekenmerkt door de veilige sfeer, zorgt voor een vertrouwensrelatie. Ook hier moet de keerzijde niet onbelicht blijven. Hoe mooi ook, niet iedereen ondervindt ondersteuning vanuit zijn omgeving. De verkregen reacties wijzen de persoon

in kwestie af, omdat er wel wordt aangegeven wat er niet goed gaat, maar niet wordt aangegeven hoe het anders moet. Hiermee begint het verliezen van vertrouwen in anderen (Van Lier, et al. 1993). De kwaliteit van de sociaal-emotionele ontwikkeling is afhankelijk van de mate waarin ervaringen al dan niet positief zijn. Zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander zijn de basiselementen, oftewel de twee benen om op te staan, die nodig zijn voor een goed zelfbeeld (Riksen-Walraven, 1989).

1.4 Zelfbeeld en welbevinden

Eerder in dit hoofdstuk werd benoemd dat zelfbeeld kort gezegd het beeld is dat iemand van zichzelf heeft. Om daadwerkelijk een goed zicht op het zelfbeeld van iemand te krijgen, neemt het welbevinden echter ook een belangrijke positie in. Er zou gesteld kunnen worden dat het zelfbeeld en het welbevinden van een kind bij elkaar horen. Dit welbevinden is afhankelijk van diverse aspecten: het emotionele aspect, het sociale aspect, het cognitieve aspect en het lichamelijke aspect (Woltjer, et al. 2010). Dit houdt in dat we kijken naar hoe een kind in zijn gevoelswereld staat, wat anderen van het kind vinden, welke reacties het kind krijgt op zijn prestaties en hoe het kind zich fysiek voelt. Het volgende figuur laat zien dat er samenhang is tussen de genoemde aspecten, wanneer er gekeken wordt naar de invloeden op het zelfbeeld (Woltjer, et al. 2010).

Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat het zelfbeeld meer is dan het beeld dat iemand van zichzelf heeft. Volgens Woltjer, et al. (2010:32) kan de definitie van zelfbeeld als volgt omschreven worden: *'Het zelfbeeld is wat iemand van zichzelf vindt op lichamelijk, emotioneel, sociaal en cognitief vlak'*.



Figuur 1: Het zelfbeeld (Woltjer, et al. 2010:32)

Historie

Tot aan de Renaissance was het spreken over iemand als individu geen gewoonte. God en de gemeenschap waren de belangrijkste aspecten in de samenleving en de mens werd geacht om dienstbaarheid richting God en de gemeenschap te tonen. Naast de religie en sociale gemeenschap waren de gilden en klassen waartoe men behoorde bepalend. Op het moment dat rond 1500 na Chr. de Nieuwe Tijd aanbrak, veranderde het zicht hierop geleidelijk aan. Het Goddelijke wereldbeeld sloeg langzaam om naar een wereldbeeld waarbinnen de mens centraal stond. Dit resulteerde in een groei van aandacht voor het individu. Ook vandaag de dag kenmerkt de samenleving zich door een toenemende mate van individualisering. Freud en Jung hebben de begrippen individu en persoonlijkheid nader onderzocht. Inmiddels is het in onze samenleving vanzelfsprekend om te praten over de persoonlijke groei, het zelfbewustzijn, de zelfontplooiing en het welbevinden van iemand als individu (Woltjer, et al. 2010).

1.5 Verwante begrippen aan zelfbeeld

De definitie van het begrip zelfbeeld kan breder getrokken worden dan in de eerste paragraaf beschreven staat. Soms gaat het niet over het beeld dat iemand van zichzelf heeft, maar over de identiteit of persoonlijkheid van iemand. Dit zijn – net als zelfbeeld – enigszins complexe begrippen, waarover vanuit de theorie verschillende opvattingen zijn. Het is belangrijk om deze twee begrippen bij de definitie van zelfbeeld te betrekken, omdat het een completer beeld geeft hoe zelfbeeld vanuit de literatuur wordt gezien. Deze twee begrippen worden in de volgende subparagrafen uitgewerkt.

1.5.1 Identiteit

Elk individu moet (belangrijke) keuzes maken en beslissingen maken. Het individu met een goed, samenhangend identiteitsgevoel, heeft hiertoe een stevige ondergrond (Berk, 2003). Dit goede identiteitsgevoel voorkomt dat er in de dagelijkse activiteiten belemmeringen ondervonden worden. Het begrip identiteit is uit te leggen aan de hand van twee kernbegrippen. Het

eerste kernbegrip is continuïteit. Dit houdt in dat een persoon zich geleidelijk aan ontwikkelt en niet iedere dag een andere persoonlijkheid aanneemt. Het tweede kernbegrip is contrast. Dit houdt in dat ieder persoon een eigen identiteit heeft die hem uniek maakt. Identiteit is iets wat van kinds af aan ontwikkeld moet worden. Kortom, identiteit gaat samen met een gevoel van eigenheid, een zelfgevoel, het gevoel iemand te zijn (Woltjer, et al. 2010).

1.5.2 Persoonlijkheid

Het begrip persoonlijkheid is uit te leggen aan de hand van twee kernbegrippen: stabiliteit en consistentie. Het eerste kernbegrip is stabiliteit. Dit kernbegrip is vergelijkbaar met het eerder genoemde begrip continuïteit. Beide begrippen omvatten een bepaald type gedrag dat regelmatig vertoond wordt. Het begrip consistentie heeft tevens een synoniem, namelijk het eerder genoemde begrip contrast. Consistentie houdt in dat mensen zich van elkaar onderscheiden, doordat ze uniek zijn. In de psychologie zijn er verschillende opvattingen over de benaming persoonlijkheid. Er wordt wel gedacht dat persoonlijkheid berust op aangeboren kenmerken. Een andere gedachtegang is dat persoonlijkheid zich ontwikkeld door leerprocessen en onder invloed van ervaringen. Kortom, karaktertrekken, eigenschappen, aangeboren kenmerken en persoonlijke ontwikkelingen en ervaringen vormen samen iemands persoonlijkheid (Verhulst, et al. 1990).

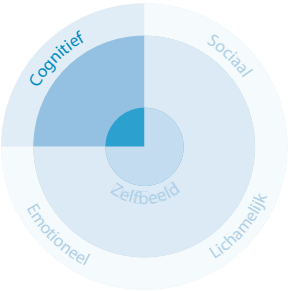
1.6 Conclusie

Een positief zelfbeeld is geen vanzelfsprekendheid. Er gaat een (onbewust) proces aan vooraf, waarbij verschillende factoren een grote rol spelen op weg naar een goed zelfbeeld. Wanneer dit gerealiseerd wordt, vordert de persoonlijke ontwikkeling op dusdanige wijze, zodat het zelfbeeld op een positieve manier wordt gevormd. De eigenschappen van een positief zelfbeeld (een persoon is blij met zijn eigen houding, heeft geen angst om een uitdaging aan te gaan en hij heeft het gevoel dat hij de moeite waard is) zijn te vinden in de componenten van het hebben van zelfvertrouwen en het hebben van vertrouwen in de ander. De eigenschappen van een negatief zelfbeeld uiten zich vooral in de gevoelens van angst, onzekerheid en het verliezen van vertrouwen in zichzelf en de ander.

2 Situaties of communicatiepatronen die het zelfbeeld van kinderen beïnvloeden

Er zijn vele situaties die het zelfbeeld van kinderen kunnen beïnvloeden. In dit hoofdstuk worden verschillende situaties en communicatiepatronen uitgewerkt en er wordt toegelicht hoe de leerkracht hier mee om kan gaan. In hoofdstuk 1 werden de vier aspecten van welbevinden genoemd die invloed hebben op het zelfbeeld: cognitief, sociaal, lichamelijk en emotioneel (Woltjer, et al. 2010). Deze vier aspecten zijn abstract. De situaties die in de volgende paragrafen beschreven worden, maken de vier aspecten concreter.

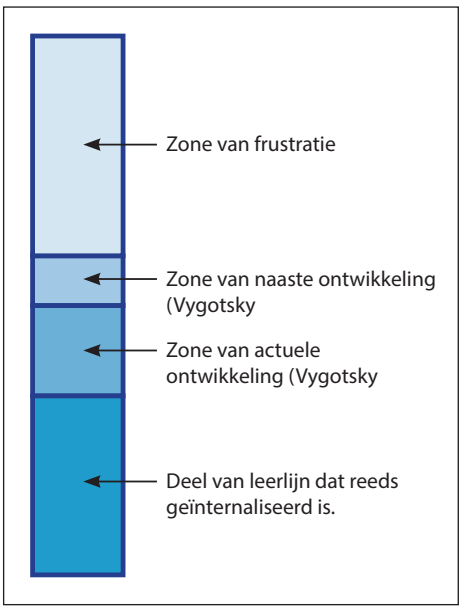
2.1 Cognitief



2.1.1 Aanbieden van de leerlijnen

Een van de manieren waarop het zelfbeeld van leerlingen wordt beïnvloed, is de wijze waarop de leerkracht omgaat met verschillen. Als het kind de leerstof aangeboden krijgt op zijn niveau, zal het kind de leerstof begrijpen en hierdoor continu succeservaringen opdoen. Het veelvuldig opdoen van succeservaringen leidt vaak tot het groeien van een positief zelfbeeld. Een (logisch) gevolg van een positief zelfbeeld is dat het kind steeds beter iets nieuws durft op te pakken.

Lev Vygotsky heeft met zijn ideeën hierover een belangrijk aandeel gehad in het Nederlandse onderwijs. De zones van actuele en naaste ontwikkeling is een onderwerp waar Vygotsky over sprak. De volgende afbeelding laat zien wat het gevolg kan zijn van het al dan niet op het juiste niveau aanbieden van de leerstof.



Figuur 2:
Leerlijn met zones (Van Engelen, 2011:23)

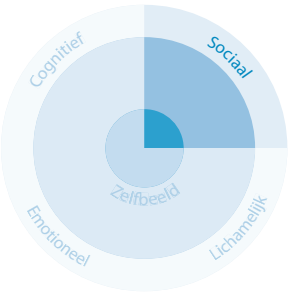
De zone van actuele ontwikkeling is dat wat het kind al beheerst. De zone van naaste ontwikkeling is datgene wat het kind nog niet kan zonder hulp van anderen. Voor de leerkracht is het belangrijk om te weten in welke zone het kind zit in verschillende situaties, denkend aan bijvoorbeeld de verschillende leerlijnen en 'vrije' situaties op school, zodat de leerkracht daar op kan inspelen. In de zone van frustratie ligt de leerstof nog te hoog voor de leerling. De leerkracht die hier niet bewust van is en deze stof wel aanbiedt, zorgt er (onbedoeld) voor dat het kind een faalervaring opdoet. Het kind raakt gefrustreerd. Het zelfbeeld van het kind zal door de faalervaringen negatief beïnvloed worden. De frustratie uit zich uiteraard op een andere wijze dan wanneer het kind een positief zelfbeeld heeft. In de eerst besproken situatie gaat het dus om de aangeboden leerlijnen. Op het moment dat de leerlijnen op het juiste niveau worden aangeboden, heeft dit een positieve uitwerking op het zelfbeeld door de opgedane succeservaringen. Wanneer de leerstof te moeilijk is voor het kind heeft dit een negatief effect op het zelfbeeld van het kind, veroorzaakt door de opgedane faalervaringen (Van Engelen, 2011).

2.1.2 Leerproblemen

Leerproblemen zijn er in verschillende vormen en gradaties, van het leren lopen tot het moeite hebben met alle schoolse vaardigheden. Hoe divers deze leerproblemen ook zijn, ze hebben allemaal een oorzaak. Relaties en omstandigheden waarin het kind verkeert, zijn vaak gedeeltelijk de oorzaak van het probleem. De diversiteit aan gradatie in leerproblemen heeft tot gevolg dat de invloed op het zelfbeeld ook zeer divers is. De oorzaak van de leerproblemen is gedeeltelijk te wijten aan omgevingsfactoren, maar daarnaast speelt tevens de aanleg een rol. Deze twee factoren samen bepalen de ernst van de stoornis (De Groot, et al. 2000). Er zijn verschillende leervoorwaarden die het leren op school beïnvloeden, zowel buitenschoolse als voorschoolse factoren. De basis van het zelfbeeld van het kind wordt gevormd door deze twee genoemde factoren (De Groot, et al. 1998). Op het moment dat er sprake is van leerproblemen, is het goed om niet alleen te kijken naar het kind en diens thuissituatie. De school is ook een belangrijke omgeving voor het kind, waar zelfs de kern van het probleem kan liggen. De invloed op het zelfbeeld is per kind verschillend. Kinderen kunnen negatieve ervaringen opdoen op school, doordat ze minder snel een succeservaring behalen. Hieruit kunnen onzekerheid en faalangst voortkomen, doordat zij wel hun best doen, maar hiervoor niet worden beloond met een goed

cijfer. Dit kan leiden tot sociale en emotionele problemen. Leerproblemen kunnen ook invloed hebben op de relatie van het kind met zijn ouders. Het ene kind ervaart veel steun van zijn ouders, doordat zij voor hem vechten om het probleem te doen erkennen, terwijl het andere kind het gevoel heeft zijn ouders constant teleur te stellen, door niet te kunnen voldoen aan hun verwachtingen qua prestaties (Ghesquière, et al. 1998). Kortom, leerproblemen kunnen van (grote) invloed zijn op het zelfbeeld van het kind, maar dit is afhankelijk van vele factoren. Voor de leerkracht is het goed om te beseffen dat het voor een kind met leerproblemen extra belangrijk is om in een omgeving te functioneren die veilig is en waarin hij geaccepteerd wordt zoals hij is.

2.2 Sociaal



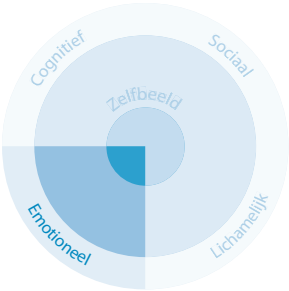
2.2.1 Communicatie

Elke communicatie speelt zich af op twee niveaus, namelijk een inhoudelijk en een relationeel niveau. Het inhoudelijke niveau is het niveau van informatie verstrekken en ontvangen. Het relationele niveau is het niveau van de gevoelens. Beide niveaus zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Als de relatie neutraal of positief is, dan is er geen storing in de informatieoverdracht. Op het moment dat één van de gesprekspartners zich onveilig voelt, dan wordt het relationele niveau belangrijker dan het inhoudelijke niveau (Birkenbihl, 1995). Als een leerkracht zich bewust is van zijn manier van communiceren, kan hij hier expliciet gebruik van maken. Duidelijke regels zijn van cruciaal belang in de communicatie tussen de leerkracht en de leerling. De leerling weet waar hij aan toe is en op deze manier creëert de leerkracht onder andere een veilige leer- en leefsituatie. Op het moment dat de leerkracht niet consequent is in het handhaven van zijn regels, wordt de leerling onzeker, omdat hij niet weet wat hij aan de leerkracht heeft.

In iedere situatie is het belangrijk dat de leerkracht duidelijk is in zijn communicatie naar zijn leerlingen toe, door het doel van het gesprek aan te geven. Er zijn verschillende soorten gesprekken, zoals toetsingsgesprekken, gesprekken over de mening en beleving van de leerling, kringgesprekken en filosofiegesprekken. Met het oog op het zelfbeeld zijn vooral gesprekken over de mening en beleving van de leerling van belang. Handelingsgericht werken (HGW) stelt dat leerkrachten vaak een te lage verwachting hebben van wat leerlingen kunnen benoemen hoe zij zelf iets beleven of ervaren. De leerling

denkt soms dat de leerkracht gedachten kan lezen of niet geïnteresseerd is in hun mening en dat ze daarom niet hoeven te vertellen hoe ze iets beleven. Dit heeft dan uiteindelijk tot gevolg dat er geen open communicatie is en dat de leerkracht dus ook niet optimaal rendement haalt uit het feit dat hij via communicatie invloed kan hebben op het zelfbeeld van de leerling. Door gericht te werken aan een doel dat door de leerkracht en de leerling samen is opgesteld, krijgt de leerling het idee dat hij er niet alleen voor staat, maar daarnaast ook zelf verantwoordelijkheid krijgt om het doel te behalen. De basis om dit te bereiken ligt in de juiste combinatie van het relationele en inhoudelijke niveau in een gesprek. Dit kan leiden tot een positief effect op het zelfbeeld van de leerling (Pameijer, et al. 2009). In de paragraaf 2.2.1 werd al beschreven dat het belangrijk is om aan te sluiten bij de behoeften van de leerling, om ervoor te zorgen dat het kind niet in de zone van frustratie blijft. Door de juiste combinatie van het relationele en het inhoudelijke niveau in een gesprek te handhaven, heeft de leerkracht meer weet van de gevoelens en gedachten van de leerling. Dit kan het voor de leerkracht eenvoudiger maken om de juiste aansluiting te vinden.

2.3 Sociaal-emotioneel



2.3.1 Thuissituatie

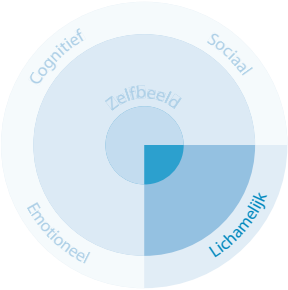
Door de thuissituatie komt geen enkel kind blanco de school binnen. Het kan nogal een verschil uit maken of een kind uit een gezin komt met een werkende, alleenstaande moeder en verder vooral veel dieren in huis, maar weinig mensen over de vloer, of dat een kind uit een gezin komt met een vader, moeder, enkele broers of zussen en veel (positieve) persoonlijke aandacht (Van Engelen, 2011).

2.3.2 Gedragsproblemen

Het is goed om te weten dat er een verschil is tussen gedragsproblemen en gedragsstoornissen. De gedragsstoornis valt uiteen in twee componenten, namelijk de geëxternaliseerde vorm en de geïnternaliseerde vorm. Bij de eerste vorm beleeft het kind de problemen als iets wat hem overkomt en bij de tweede vorm ervaart het kind de problemen als iets waar hij schuldig aan is. Bij een gedragsprobleem kan een kind duidelijk onderscheid maken in welke situatie het probleem zich voordoet. Bij een stoornis heeft een kind dit onderscheidingsvermogen niet en generaliseert hij het probleem, wat leidt tot

een ongedifferentieerde kijk op de wereld. De gedragsstoornis is vaak al vroeg te herkennen bij een kind, terwijl een gedragsprobleem pas later ontstaat. De belangrijkste bron van invloed op gedragsproblemen is de omgeving. Dit is weer op te delen in vier factoren, namelijk de opvoedingssituatie en sociaal-culturele context, puberteit, trauma's en (echt)scheiding (Delfos, 2007). De invloed van gedragsproblemen op het zelfbeeld is divers. Bij de vier factoren is de invloed op het zelfbeeld van het kind afhankelijk van de manier waarop de omgeving met deze situatie omgaat. In het geval van het verwerken van een scheiding, blijkt dat een open gesprek zorgt voor een betere verwerking dan wanneer er niet open over wordt gesproken. Zo zijn er talloze situaties waardoor de verschillen in invloed op het zelfbeeld naar voren komen.

2.4 Lichamelijk



2.4.1 Meisjes in ontwikkeling

Meisjes komen ongeveer vanaf hun tiende levensjaar in de puberteit, wat te zien is aan de groeispurt die ze dan meemaken. Deze lichamelijke ontwikkeling, met daarbij soms al vroeg een eerste menstruatie of de groei van borsten, heeft niet altijd een positieve uitwerking op het zelfbeeld van het meisje. Ze kan zich er onzeker door gaan voelen. Vroegrijpe meisjes hebben vaak een negatief zelfbeeld (Hooijmaaijers, et al. 2009). Aan de andere kant kan het ook een positieve uitwerking hebben, omdat het meisje zich groter voelt dan de rest en dit alles bespreekt met vriendinnen (Van Engelen, 2011).

2.4.2 Jongens in ontwikkeling

Jongens ontwikkelen zich lichamelijk langzamer dan meisjes. Jongens hebben echter het voordeel dat wanneer ze vroeg rijpen, dit een positief zelfbeeld oplevert. Het is voor jongens nu eenmaal een voordeel als je sterker en groter bent dan de rest van de groep. Zij zijn vaak populair. Jongens die zich pas later lichamelijk ontwikkelen, zijn minder zeker van zichzelf, zijn vaak minder populair en kunnen wat minder goed voor zichzelf opkomen. De leider van de groep is vaak een jongen die zich vroeg en goed lichamelijk heeft ontwikkeld. Op het moment dat deze jongen een positief zelfbeeld heeft, zal hij ook een positieve leider zijn. Hier staat tegenover dat als een jongen thuis negatieve normen meekrijgt, dit zijn doorwerking heeft in de morele ontwikkeling (Van Engelen, 2011).

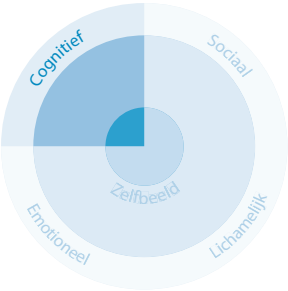
2.5 Conclusie

Kijkend naar wat hiervoor staat beschreven, kan de conclusie getrokken worden dat er veel verschillende situaties invloed hebben op het zelfbeeld van een kind. De thuissituatie van de leerling en de individuele verschillen zijn aspecten die voor de leerkracht van belang zijn om te (h)erkennen. Tevens is het besef van verschil in sekse van belang voor de leerkracht, omdat dit mee kan spelen bij de ontwikkeling van een al dan niet positief zelfbeeld. Het is noodzakelijk dat de leerkracht ook kennis heeft van leerproblemen en gedragsproblemen die voor kunnen komen bij de leerling en dat hij weet hoe hij hiermee kan aansluiten bij de leerling. Kennis hierover is van groot belang, aangezien deze problemen zwaar meewegen in de ontwikkeling van het zelfbeeld. Communicatie is belangrijk, omdat het de weg kan openen naar een relatie waarin de leerling zijn mening en beleving durft uit te spreken. Door als leerkracht de juiste balans te vinden tussen het inhoudelijke en het relationele niveau, ontstaat er een veilige omgeving waarin leerkracht en leerling samen kunnen werken aan een gezamenlijk opgesteld doel. Hierdoor zal het zelfbeeld zich positief ontwikkelen.

3 Verschillen in aanpak bij het beïnvloeden van het zelfbeeld van kinderen

Elke leerling heeft een unieke achtergrondsituatie. Er zijn talloze varianten van situaties waarin leerlingen opgroeien en welke invloed hebben op de ontwikkeling van het (zelfbeeld van het) kind. De leerkracht heeft zich, voor zover het mogelijk is, een (redelijk) betrouwbaar beeld gevormd van de achtergrond van het kind, waardoor hij zich bewust is dat er per kind een specifieke aanpak gevraagd wordt. De verschillende factoren die zojuist genoemd zijn kunnen wederom gehangen worden aan de vier aspecten van welbevinden die het zelfbeeld beïnvloeden, te weten: cognitief, sociaal, emotioneel en lichamelijk. Een belangrijk punt om te onthouden bij de volgende paragrafen is dat de onderzoeken die gebruikt worden, gebaseerd zijn op het algemene groepsbeeld, maar hier zullen altijd individuele uitzonderingen op zijn.

3.1 Cognitief



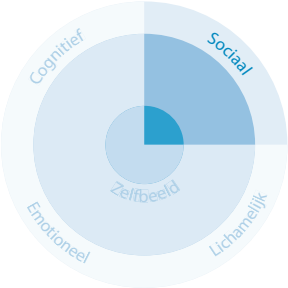
3.1.1 Prestatiedwang

In de meeste gezinssituaties willen de ouders het beste voor hun kind. Vanuit deze goede bedoelingen leggen zij soms onbedoeld een bepaalde druk op het kind, waardoor hij het gevoel heeft goed te moeten presteren. Ouders zien veel minder de eigenwaarde van hun kind en hun acceptatie vermindert op het moment dat het kind niet voldoet aan hun verwachtingspatroon.
De eigenwaarde van de ouders is gebaseerd op de prestaties van het kind. Wanneer het kind niet goed presteert, gaat de eigenwaarde van de ouders naar beneden. Dit heeft tot gevolg dat zij nog meer druk op het kind leggen om beter te presteren (Timmers-Huigens, 2004). Dit alles kan resulteren in onderprestatie. Kieboom (2012:69) geeft in haar boek een duidelijke definitie van onderpresteren. *'Onderpresteren betekent'*, zo schrijft zij, *'niet laten zien of niet doen wat je eigenlijk wel zou moeten doen of wat je eigenlijk wel kan.'* Het meeste werk om het onderpresteren aan te pakken moet thuis gebeuren. Hier is het verdriet om wat er allemaal misgaat het grootst en lopen de ruzies het hoogst op. Toch neemt de school ook een belangrijke plaats in bij de aanpak van onderprestatie, omdat de school een grote plek inneemt in het

leven van het kind waarbinnen hij moet functioneren. Om het kind te helpen is het belangrijk dat de ouders/opvoeders samen met het kind een weg zien te vinden binnen het onderwijs, zoals dat nu eenmaal geregeld is. Hierbij is het belangrijk dat er zaken compleet veranderen in de opvoeding en in de omgang met het kind. Allereerst moet de relatie met het kind hersteld worden. Dit is de basis van waaruit de opvoeder kan werken. Wat ook zeker niet onbelangrijk is, is dat de opvoeder in alles blijft geloven in het kind. Waar liegen centraal stond, neemt vertrouwen het over. Daarbij komt dat straffen en belonen voor een onderpresteerder zinloos zijn. Hij heeft hier geen enkele baat bij en het heeft enkel een negatief effect op de ontwikkeling van het verbeterproces. Het kind kan geholpen worden wanneer hij een nieuwe studiemethode aanleert. Het is belangrijk dat de ouders leren om het kind los te laten, ook bij de aanpak van zijn nieuwe studiemethode. Tot slot helpt het om iedere dag een gesprek te hebben met het kind. Dit heeft namelijk tot gevolg dat de ouder het kind enerzijds kan loslaten, omdat hij door middel van het gesprek weet hoe het met zijn kind staat, maar dat hij anderzijds ook betrokken blijft bij het proces van het kind. Zoals aan het begin van deze paragraaf werd beschreven, kan onderpresteren een gevolg

zijn van het handelen van de ouders. Op het moment dat het kind moet waarmaken wat de ouders vroeger niet konden en het kind dit ook niet blijkt te kunnen, kan dit voor beide partijen aanvoelen als falen. Voor het kind komt dit vanzelfsprekend niet ten goede aan de ontwikkeling van zijn al dan niet positieve zelfbeeld (Kieboom, 2012).

3.2 Sociaal



Bij het kijken naar het sociale aspect van welbevinden is de thuissituatie een factor die zwaar meeweegt in de ontwikkeling van het zelfbeeld van een kind. De thuissituatie is voor elk kind anders. In de volgende subparagrafen worden drie verschillende onderwerpen uitgewerkt in willekeurige volgorde. Hierbij wordt gekeken naar de mate van invloed op het zelfbeeld van het kind bij verschillende onderwerpen, namelijk de plaats in de kinderrij, gescheiden ouders en mishandeling. Tevens wordt beschreven hoe de opvoeder het best kan handelen in de verschillende situaties.

3.2.1 Thuissituatie: plaats in de kinderrij

Wat kinderen thuis zien en beleven bepaalt voor een groot deel hoe hun persoonlijkheid zich ontwikkelt, maar ook hoe zij tegen zichzelf en de wereld aankijken. De beleving van hun wereld is afhankelijk van verschillende factoren, zoals gezinsgrootte, sekseverhouding, geboortevolgorde en kinddichtheid: de plaats in de kinderrij. Om te beginnen zijn er gezinnen met één kind. De meest algemeen gangbare opvattingen over een enig kind zijn dat deze kinderen zielig, eenzaam en verwend zijn. Daarnaast wordt er vaak gedacht dat zij de kans lopen egoïstisch te worden en moeite ervaren in de omgang met anderen. Uit onderzoek blijkt echter het tegendeel. Een enig kind is juist snel bereid met anderen samen te werken, soepel in omgang met leeftijdsgenootjes, goed bestand tegen frustraties en in het bezit van doorzettingsvermogen. Wat de invloed hiervan is op het zelfbeeld is per kind enorm verschillend. Dit is afhankelijk van verschillende factoren, zoals wie de ouders zijn en hoe zij handelen, persoonlijkheid en de omgeving. Dit is verder niet te verantwoorden vanuit de literatuur. Het oudste kind is vanzelfsprekend een bepaalde tijd enig kind. In deze tijd is het kind sterk gericht op zijn ouders, maar zodra het tweede kind komt, voelt dit kind zich vaak onttroond (Isaacson, et al. 2004). Het oudste kind is het enige kind dat deze angst en boosheid kent jegens zijn ouders. Bij het zelfbeeld dat dit kind

ontwikkelt wegen twee aspecten zwaar mee. Enerzijds kan het oudste kind vrijwel alles beter dan het jongere broertje of zusje, maar anderzijds heeft het kind het emotioneel zwaar. Hij draagt de angst met zich mee niet meer geliefd te zijn bij zijn ouders nu er nieuwe gezinsleden zijn. Hij probeert de liefde terug te winnen door hard te werken en 'knappe' dingen te doen. Het is per kind verschillend welk aspect de boventoon voert, wat cruciaal kan zijn bij de ontwikkeling van het zelfbeeld. Welke invloed het heeft op een kind wanneer hij de middelste is, verschilt per kind. In het gunstige geval profiteert hij van deze positie, door evenwichtig te groeien. Hij leert een houding aan te nemen tegenover iemand die ouder is dan hij en tegenover iemand die jonger is dan hij. Anders gezegd, hij kan leren van zijn grotere broer of zus, maar kan hulp bieden aan zijn jongere broer of zus. Als dit middelste kind volwassen is, kan hij zich in sociaal opzicht makkelijk bewegen. In het minder gunstige geval voelt het middelste kind zich juist wat verloren, omdat hij en niet groot en niet klein is. Het komt voor dat hij om deze reden probleemgedrag vertoont om toch aandacht te krijgen. Het effect op het zelfbeeld kan dus per middelste kind verschillen, afhankelijk of hij zijn positie als positief of negatief ervaart. Naar de effecten op het zelfbeeld en de kenmerken van het jongste kind is weinig onderzoek gedaan. Vaak wordt het onderzoek gedaan vanuit het gezichtspunt van de oudste. Wat wel invloed heeft op het jongste kind, is de manier waarop de ouderen met hem omgaan. Op het moment dat zij het jongste kind behandelen op de manier die past bij zijn behoeften, heeft dit een ander effect op hem dan wanneer de ouderen hem behandelen naar eigen behoeften. Dit laatste gebeurt vaker bij een nakomertje. Tevens voelt dit kind zich vaak buitengesloten, omdat er veel zaken zijn waarbij hij niet betrokken wordt (Kohnstamm, 2009). Welke invloed dit heeft op het zelfbeeld is wederom niet vanuit de literatuur te beantwoorden, maar op het moment dat het kind altijd als de jongste wordt gezien door broers en zussen en zich (hierdoor) buitengesloten voelt – en het kind het idee heeft geen unieke dingen te laten zien in zijn kunnen – heeft dit logischerwijs geen positief effect op het zelfbeeld van dit kind.

3.2.2 Thuissituatie: gescheiden ouders

Een op de drie huwelijken eindigt in een echtscheiding (Janssen, et al. 2012). Kijkend naar de kinderrij (hoofdstuk 3.2.1) in combinatie met scheiding, is het zo dat ouders vaker scheiden als er nog maar één kind is dan wanneer zij meerdere kinderen hebben. In de meeste situaties blijven de kinderen bij

de moeder wonen, met name wanneer de kinderen nog jong zijn. Daarnaast zijn jonge kinderen vaker geneigd om te denken dat de schuld van de echtscheiding bij hen ligt (Kohnstamm, 2009). Nadat de scheiding rond is, zijn de problemen vaak nog niet voorbij. In de overgangsfase, die vaak wel twee of drie jaar duurt, moet iedereen wennen aan de nieuwe omstandigheden, rollen en gewoontes. Veel kinderen krijgen te maken met een loyaliteitsconflict. Zij krijgen het idee dat ze moeten kiezen tussen (het liefhebben van) vader en moeder. Zij voelen zich vaak schuldig ten opzichte van de ene ouder, wanneer ze een fijne tijd hebben met de andere ouder. Na deze roerige periode volgt pas een periode van rust en stabiliteit. Het kind heeft – ook tijdens deze periode – twee taken, namelijk ervoor te zorgen dat de scheiding niet zijn leven gaat beheersen en dat hij leert zijn gevoelens te (h)erkennen en onder woorden te brengen. De leerkracht kan het kind ondersteunen in dit proces, door hem bewust te maken van het feit dat de scheiding niet zijn probleem is, maar het probleem van zijn ouders (Van Swet, 2004). In veel gevallen ondervindt het kind geen ernstige of blijvende problemen, maar toch is het aantal kinderen met ernstige gedrags- of emotionele problemen na een scheiding maar liefst twee tot drie keer groter dan bij kinderen waarvan

de ouders niet zijn gescheiden (Kohnstamm, 2009). De invloed die een scheiding heeft op het zelfbeeld van het kind, kan groot zijn. Het kind kan het gevoel krijgen dat hij het kind is van gescheiden ouders en dat zijn verdere eigenschappen en kenmerken onbelangrijk worden. Voor een kind dat altijd al moeite had met het uiten van zijn gevoelens, maakt een scheiding – die tegenstrijdige gevoelens met zich mee kan brengen – dit alleen maar erger. Tevens zijn er kinderen die aan zichzelf gaan twijfelen door de ingewikkelde gevoelens die zij tegelijkertijd hebben. Een gevolg hiervan kan zijn dat het kind zijn gevoelens niet meer nuanceert ten opzichte van een of beide ouders en ten opzichte van zichzelf. Hierbij kan hij een verkeerd (negatief) beeld van zichzelf schetsen, waarin hij steeds meer gaat geloven (Van Swet, 2004). De invloed die een scheiding heeft op het (zelfbeeld van het) kind, is afhankelijk van hoe de scheiding verloopt, hoe de ouders hier tijdens het hele proces mee omgaan en in welke mate het kind de scheiding zichzelf aantrekt.

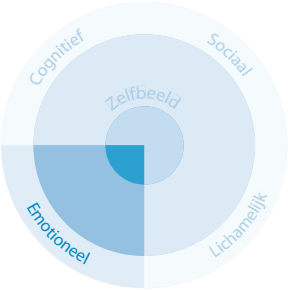
3.2.3 Thuissituatie: mishandeling

Kindermishandeling komt in vele verschillende vormen voor. Allereerst valt er onderscheid te maken tussen mishandeling en verwaarlozing. Vervolgens zijn beide te verdelen in lichamelijke en psychische/emotionele vormen. Tot slot is seksueel misbruik ook een vorm van mishandeling. Bij verwaarlozing gaat het vooral om het onthouden van primaire behoeften waar het kind recht op heeft, zoals voeding en hygiëne (op lichamelijk gebied) en liefde, bevestiging en scholing (op psychisch gebied). Bij mishandeling gaat het onder andere om het toebrengen van verwondingen (op lichamelijk gebied) en het vernederen, kleineren en bedreigen (op psychisch gebied). Verwaarlozing komt het meest voor van alle vormen van kindermishandeling. Het kind wordt belemmerd in zijn ontwikkeling, doordat zijn opvoeder(s) hem iets onthouden dat van essentieel belang is voor de vorming van het kind. Voor de leerkracht die het mishandelde kind wil (en moet!) helpen, is het allereerst van belang om de signalen die wijzen op kindermishandeling in kaart te brengen. Vervolgens kan de leerkracht een collega consulteren en/of advies vragen bij het Advies- en Meldpunt Kindermishandeling (AMK) of bij het Steunpunt Huiselijk Geweld (SHG). Hierna volgt pas het gesprek met het kind, waar vanuit de leerkracht probeert op te maken hoe ernstig het geweld is. Tot slot kan hij hulp regelen of het geweld melden. De leerkracht heeft hiervoor kennis van zaken nodig, maar moet ook durven vertrouwen op zijn eigen intuïtie en zijn 'niet-pluisgevoel'. Er bestaan signalenlijsten om meer duidelijk te krijgen of zijn

bevindingen kloppen. In het gesprek met het kind moet de leerkracht uiterst voorzichtig te werk gaan en rekening houden met het bevattingsvermogen van het kind. Wat het meest belangrijk is in een gesprek, is luisteren naar de reacties van het kind, daarop inspelen en het kind geruststellen (Janssen, et al. 2012).

De gevolgen van mishandeling hebben een enorm negatieve impact op het zelfbeeld van het kind. Mishandeling veroorzaakt schade aan het zelfbeeld bij het kind, doordat hij zich gebruikt voelt. Zijn gevoelens en behoeften zijn genegeerd. Schuld en schaamte leiden tot angst, machteloosheid, woede en wanhoop. Dit maakt een kind depressief in zijn gevoelens en gedachten. Het gebrek aan een gevoel van eigenwaarde in combinatie met deze negatieve gevoelens kan leiden tot een negatief zelfbeeld. Het leven met een geheim (de mishandeling) maakt het alleen maar erger. Niet alleen het beeld dat dit kind van zichzelf heeft verandert door de mishandeling, maar ook het beeld dat het kind van andere mensen heeft. Met name het jonge kind ziet door deze traumatische gebeurtenissen anderen als vijandig, gevaarlijk en onbetrouwbaar (Janssen, et al. 2012).

3.3 Emotioneel



3.3.1 Stoornissen

In een klas kunnen kinderen met diverse stoornissen voorkomen. In deze paragraaf wordt onderscheid gemaakt tussen gedragsstoornissen (ODD, CD), Autisme Spectrum Stoornissen (Syndroom van Asperger, PPD-NOS, MCDD) en aandachtstekortstoornissen (ADHD, ADD), omdat de leerkrachten hier in de onderwijspraktijk het meest mee te maken hebben (Van Lieshout, 2009).

3.3.2 Gedragsstoornissen

Gedragsstoornissen onderscheidden zich in Oppositional Defiant Disorder (ODD) en Conduct Disorder (CD). Deze twee probleemgebieden vallen onder de agressieve, disruptieve gedragsstoornissen. ODD is de milde variant van CD.

Bij ODD is er sprake van negatief gedrag, ongehoorzaamheid en vijandig en openlijke ongehoorzaamheid. Een kind met deze stoornis neemt geen verantwoordelijkheid voor zijn daden, test voortdurend waar zijn grenzen liggen en is niet snel bang. Voor dit kind is het van belang om te weten welk

gedrag absoluut onacceptabel is, maar nog belangrijker is dat de nadruk ligt op gedrag dat wel vertoond moet worden. De opvoeder (ouders/leerkracht) moet heldere regels stellen waaraan duidelijke consequenties gekoppeld zijn. Een beloningssysteem, waarbij het kind zelf inbreng heeft en het positieve gedrag leert te zien, kan een handig hulpmiddel zijn, omdat dit kan leiden tot succeservaringen. Het kind moet leren om zelf verantwoordelijk te zijn voor zijn keuzes en zijn gedrag. Een kind met ODD is op zoek naar de zwakke plek van zijn opvoeder. Deze ontdekken zij wanneer de opvoeder een emotionele reactie toont. Dit is de reden waarom het belangrijk is om zakelijk te reageren, op een kalme en neutrale manier. Tot slot is het belangrijk dat een kind met ODD zich realiseert welk effect zijn gedrag op een ander heeft, waardoor hij leert zich te verplaatsen in een ander (Van Lieshout, 2009). Op het moment dat de opvoeder zich bewust is van zijn gedrag en dat van het kind met ODD, kan hij hier op inspelen door bijvoorbeeld eerder genoemde adviezen toe te passen. Dit heeft een gunstig effect op het zelfbeeld van het kind, omdat het op deze manier meer succeservaringen behaalt en minder vaak boze en negatieve reacties krijgt van de opvoeder op zijn gedrag en de keuzes die hij maakt.

Bij CD is er gedurende een lange tijd sprake van opzettelijk ergeren, liegen, stelen, vechten, vernielen en brandstichten. Een kind met deze stoornis is snel gefrustreerd, is weinig flexibel in het omschakelen naar een andere houding ten opzichte van een situatie en er is sprake van een tekortschietende emotionele zelfregulatie. De opvoeder (ouders/leerkracht) moet verbaal en fysiek agressief gedrag altijd direct stoppen. Hierbij is het van belang om kalm te blijven en het kind te leren hoe het zijn opkomende woede kan herkennen, benoemen en hoe hij hier dan het beste mee om kan gaan. Een grote valkuil van de opvoeder is om negatief gedrag te beantwoorden met negatief gedrag. Dit versterkt juist de agressie bij het kind. In hoofdstuk 6 wordt dit denkbeeld uitgelegd en uitgewerkt aan de hand van de Roos van Leary.
Het is beter om het kind op een zakelijke manier te wijzen op de gevolgen van zijn gedrag en het kind daarnaast warmte, autoriteit, vriendelijkheid en duidelijkheid te bieden. Structuur is voor een kind met CD zeer waardevol. Daarbij moet de meeste nadruk liggen op het zien van gewenst gedrag.
Bij CD kan het inzetten van een beloningssysteem – evenals bij ODD – een positieve werking hebben. Het hebben van verantwoordelijkheidsgevoel is één van de belangrijkste elementen die het kind van de opvoeder moet

leren. Dit verantwoordelijkheidsgevoel kan groeien door bewust te zijn van eigen gedrag, van keuzes die gemaakt worden en van de gevolgen daarvan. De verantwoordelijkheid om verkeerd gemaakte keuzes op te lossen, moet uiteindelijk bij het kind komen te liggen. Het kind moet signalen leren herkennen, waardoor zijn cognitieve zelfcontrole wordt vergroot. Praten om deze bewustwording te bevorderen kan hierbij helpen, net zoals het ook kan helpen om het inlevingsvermogen in de ander te vergroten. Besef wel dat het praten op zich voor kinderen met CD niet altijd functioneel is, omdat zij moeite hebben met het onder woorden brengen van gevoelens en vaak niet zo verbaal zijn ingesteld. Op het moment dat de opvoeder en het kind een hechtere band hebben, accepteert het kind zijn straf beter. Dit is de reden waarom het belangrijk is om te investeren in de relatie. Het kind heeft er belang bij wanneer ouders en leerkrachten hun waardering uiten voor goede prestaties, waardoor het zelfbeeld positiever kan worden (Van Lieshout, 2009). Het is van grote waarde wanneer het kind met CD getraind wordt om een positieve instelling te hebben, door bijvoorbeeld positieve dingen te zeggen en te doen. Een positief zelfbeeld gaat immers niet samen met agressie (Koning, 2001).

3.3.3 Autisme Spectrum Stoornissen

Autisme Spectrum Stoornissen (ASS) kenmerken zich door ernstige problemen op het gebied van sociale interactie en de verbale en non-verbale communicatie: de interactie verloopt niet vanzelf. Onder ASS vallen drie stoornissen, namelijk Syndroom van Asperger, Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified (PDD-NOS) en Multiple Complex Developmental Disorder (MCDD).

Het Syndroom van Asperger kan zich op zeer verschillende wijzen uiten. Een duidelijk zichtbaar aspect bij kinderen met dit syndroom is dat hun taalgebruik ouwelijk en zeer breedvoerig is. De taalontwikkeling verloopt normaal, maar op communicatief vlak ervaart het kind moeite. Een tweede opvallend kenmerk is het motorisch handelen. Een kind met dit syndroom is vaak houterig. Hiernaast hebben deze kinderen dikwijls uitgebreide kennis van een bepaald vakgebied. Kinderen met het Syndroom van Asperger worden zich steeds meer bewust van hun (sociale) beperkingen naarmate zij ouder worden. Medicijnen of therapie hebben geen genezende werking, maar helpen om emotionele problemen te voorkomen of angst en/of agressie in

te perken. Opvoeders moeten aansluiten bij de positieve eigenschappen van het kind en hem op de juiste wijze begeleiden, zodat stress verminderd kan worden. Zoals ook in hoofdstuk 3.3.5 wordt genoemd, werkt het verminderen van stressvolle situaties ten goede bij het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. Opvoeders kunnen het kind helpen door zelf vast te houden aan duidelijke afspraken en regels, aangezien het kind met Asperger er moeite mee heeft als anderen zich hier niet aan houden. Dit komt doordat zij grote gehelen maar moeilijk kunnen overzien (Van Lieshout, 2009).

Een kind met PDD-NOS heeft een autistische stoornis, maar deze stoornis voldoet niet aan alle criteria van een autisme spectrum stoornis of de symptomen zijn in mindere mate aanwezig. Een aantal kenmerken van kinderen met PDD-NOS is: extreem eerlijk, snel overbelast, recht door zee, emotioneel jonger dan leeftijdsgenoten, liever alleen werken, stijf en onhandig in het handelen, moeite hebben met hulp vragen en angstig/ driftig kunnen worden bij onverwachte druk en te grote veranderingen.

Deze kinderen missen in feite een sociale antenne. Juist doordat dit gedrag zo complex is, is het voor de opvoeder belangrijk om te weten dat er geen standaardtips te geven zijn. De opvoeder moet veel geduld en begrip hebben in de omgang met dit kind, maar hiernaast ook duidelijk kunnen zijn. Dit kind is vaak geneigd om door te vragen en door te zagen, wat de opvoeder moet afkappen. Voordat de opvoeder meer gericht kan handelen is het belangrijk om zicht te krijgen op de specifieke manier van waarnemen en informatieverwerking van het kind. Het kind heeft vaak moeite om fantasieën te onderscheiden van de werkelijkheid. Dit maakt dat hij een opvoeder nodig heeft die alles voor en met hem relativeert. Wat in ieder geval van belang is, is dat het kind acceptatie van de opvoeder ervaart en dat er structuur voor hem gecreëerd wordt. De opvoeder kan geen beroep doen op de emoties van het kind, omdat deze ontbreken. Cognitie is daarentegen vaak de sterke kant van een kind met PDD-NOS, waardoor het belangrijk is dat er zoveel mogelijk cognitieve vaardigheden aangeleerd worden. Dit heeft tot gevolg dat het kind zich staande weet te houden in de wereld en hierdoor succeservaringen kan behalen. Dit kan leiden tot een positief zelfbeeld. Tot slot draagt ook het benoemen van de positieve kanten van het kind bij aan het bevorderen van het positieve zelfbeeld. In de wereld van een kind met PDD-NOS bestaat er geen roddelen, hebzucht, leedvermaak, jaloezie en manipulatie. Dit is voor de opvoeder een aanwijzing om betrouwbaar te zijn in het maken van afspraken en het navolgen hiervan. De opvoeder kan juist deze kanten van een kind met PDD-NOS als positief benadrukken (Van Lieshout, 2009).

MCDD is een subtype binnen de stoornis PDD-NOS. Bij een kind met MCDD staat – in tegenstelling tot de hiervoor uitgewerkte autisme spectrum stoornissen – de contactproblematiek niet op de voorgrond, maar juist het reguleren van emoties en gedachten vraagt de meeste aandacht. Zij tonen vaak extreem en onvoorspelbaar gedrag, bijvoorbeeld lichte boosheid ontaardt in razernij en een kleine angst ontaardt in paniek. Hiernaast zijn achterdochtigheid en stemmen in het hoofd veel voorkomende verschijnselen. Deze verschijnselen zien we ook in het gedrag van een kind met schizofrenie. Een kind met MCDD reageert trager en impulsiever, leert minder goed van zijn fouten dan een kind zonder MCDD en kan moeilijk onderscheid maken tussen werkelijkheid en fantasie. Opvallend is dat hij wel initiatief neemt tot contact met anderen, maar hij ontspoort vaak in complexe sociale situaties, doordat hij het vermogen mist om sociale

verhoudingen goed te doorzien. Voor een kind met MCDD is het belangrijk dat de opvoeder structuur biedt en duidelijke grenzen aangeeft. Een veilige en afgeschermde plek in de klas kan het kind helpen om structuur te ervaren op school. Daarnaast is het goed wanneer de leerkracht de leerling informatie ook op papier geeft, zodat ook dit leidt tot meer structuur in zijn hoofd. De opvoeder moet iedere keer een stap verder denken, om gebeurtenissen die angst kunnen oproepen te voorkomen. Tot slot moet de opvoeder zelf voorzichtig zijn met het tonen van zijn eigen emoties en hiernaast voorbereid zijn op ongeremde reacties die het kind kan uiten (Van Lieshout, 2009).
Het extremisme waar een kind met MCDD mee te kampen heeft, kan ook zijn doorwerking hebben op het zelfbeeld. Het zelfbeeld van dit kind kan bijvoorbeeld door een faalervaring omslaan van een al dan niet positief beeld naar een extreem negatief beeld.

3.3.4 Aandachtstekortstoornissen

Aandachtstekortstoornissen zijn er in twee varianten, namelijk met hyperactiviteit en zonder hyperactiviteit. Dit zijn Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en Attention Deficit Disorder (ADD). De kenmerken van beide stoornissen komen veelal overeen. Het kind kan zijn aandacht niet lang op één prikkel richten en hij kan andere prikkels moeilijk negeren. Tevens is het kind snel opgewonden, heeft hij geen rem, raakt hij snel gefrustreerd en is hij vaak chaotisch en ongeduldig (Van Lieshout, 2009).

Een kind met ADHD heeft vaak een aantal ontwikkelingsproblemen, zoals een vertraagde motorische ontwikkeling en/of een taalontwikkelingsstoornis. Hierbij komt dat dit kind zich overschat en een irreëel zelfbeeld heeft. Er zijn diverse varianten binnen ADHD, maar de meest voorkomende variant is het gecombineerde type. Dit houdt in dat er zowel aandachts- als hyperactiviteits- en impulsiviteitsproblemen aan de orde zijn. Een kind met ADHD heeft moeite zijn aandacht bij zijn taak te houden en zijn taak goed te organiseren, luistert niet naar aanwijzingen die hem gegeven worden, raakt vaak dingen kwijt, is vergeetachtig en wordt snel afgeleid door uitwendige prikkels. Daarnaast is hij veel in beweging op een vaak onrustige wijze en hij praat vaak aan één stuk door. Tot slot heeft hij vaak moeite om op zijn beurt te wachten en reageert hij impulsief zonder eerst na te denken. Dit laatste is ook de reden dat dit kind een opvoeder nodig heeft die snel en effectief reageert op (on)gewenst gedrag. Het is van belang dat de opvoeder regelmatig oogcontact heeft bij

het maken en herhalen van regels en afspraken en dat hij zeer consequent is in de naleving hiervan. Tevens is het belangrijk dat het kind leert wat de gevolgen van zijn daden zijn en dat hij hier zelf verantwoordelijkheid voor moet nemen. De opvoeder doet er goed aan om vriendelijk maar duidelijk te communiceren wat het kind moet doen en daarbij uitleg te geven waarom bepaald gedrag wenselijk is. Op het moment dat het kind in een situatie zit die uit de hand kan lopen voor hem, is het verstandig om hem een time-out te geven, zodat hij kan afkoelen en zonder straf en gezichtsverlies kan terugkomen als zijn bui over is. Externe motivatie kan het kind helpen, aangezien hij het moeilijk vindt om zichzelf te motiveren. De opvoeder kan het kind helpen om een reëler zelfbeeld te creëren, door gericht door te vragen, het kind bewust te maken van sterke en zwakke kanten en door het kind met deze sterke en zwakke kanten om te leren gaan. Op het moment dat hij iets goed doet, moet de opvoeder hem direct prijzen en belonen. Dit heeft tot gevolg dat het zelfbeeld positiever kan worden (Van Lieshout, 2009).

Een kind met ADD heeft in tegenstelling tot een kind met ADHD juist een heel laag energieniveau. De overeenkomst is dat ook een kind met ADD aandachts- en concentratieproblemen heeft. Een kind met ADD is snel verveeld, teruggetrokken en heeft een lage motivatie. Daarnaast heeft hij last van vergeetachtigheid, moeite met organiseren, is hij snel in de war en vermijdt hij inspannende taken. Hij kan volledig opgaan in iets wat hem interesseert (hyperfocus). Tot slot is een kind met ADD snel afgeleid en erg dromerig. Er komen weinig tot geen prikkels binnen, terwijl dit bij een kind met ADHD juist het tegenovergestelde is. Vooral in de puberteit komt een kind met ADD zichzelf erg tegen. Hij ervaart worstelingen en is vaak onzeker. Hierdoor ontwikkelt hij een laag zelfbeeld, omdat hij dikwijls faalervaringen opdoet. Een kind met ADD heeft een opvoeder nodig die taken op een prikkelende, uitdagende en stimulerende wijze aanbiedt, omdat het kind anders snel wegdroomt. Regelmatig oogcontact, aansporen en op gang helpen zijn factoren die ervoor kunnen zorgen dat hij zijn aandacht weer bij zijn taak heeft. Het kind heeft te maken met een trage auditieve informatieverwerking, waardoor het voor de opvoeder belangrijk is om hem informatie ook op een visuele manier aan te bieden. Hiernaast heeft dit kind meer tijd nodig bij het volbrengen van zijn taken. Net als bij een kind met ADHD heeft een kind met ADD baat bij veelvuldig belonen na een goede prestatie. Dit kan ervoor zorgen dat zijn zelfbeeld positiever wordt. Vooral ook na de puberteit,

waar het vaak een negatieve wending heeft gekregen, kan dit helpen om het een positieve draai te geven. Het kind kan zichzelf dusdanig verkeerd inschatten, dat het zelfbeeld erg beschadigd kan raken. Dit is de reden dat de opvoeder moet beseffen hoe belangrijk het is dat het kind ondersteunende en structurerende begeleiding krijgt (Van Lieshout, 2009).

3.3.5 Stress

Stress is een veelvoorkomend probleem bij kinderen. De groep die hiermee te maken heeft, is zelfs nog groter dan de groep kinderen die gediagnosticeerd zijn. Deze kinderen geven een duidelijk signaal af van stress, spanning en/of presteren onder de maat op bepaalde ontwikkelingsvlakken, maar zij presteren net goed genoeg om niet gediagnostiseerd te worden. Tevens is er een groep kinderen die geen leerproblemen heeft, maar toch stresssignalen afgeven (Peerlings, 2008). In de tabel in bijlage 1 wordt zichtbaar gemaakt wat kenmerken zijn van stress, hoe zich dit kan uiten en waarom dat zich op deze wijze uit. Het is voor de leerkracht van belang om zich bewust te zijn van alle verschillende uitingen die stress met zich mee kan brengen. Door kennis hiervan te hebben, zullen leerkrachten de signalen van stress eerder herkennen.

Stress kan verschillende oorzaken hebben, zoals de druk van school, ouders, familie, clubs en/of verplichtingen. Ook de eerder genoemde factoren prestatiedwang, thuissituatie en stoornissen kunnen een oorzaak zijn van het afgeven van stresssignalen. Inzet, welbevinden, creativiteit en de mate van plezier in het leren zijn niet langer de belangrijkste factoren voor een succeservaring. Snelheid, punten en hoeveelheden zijn de huidige maatstaven waaraan leerlingen zich spiegelen. Dit geldt niet alleen voor leerlingen die goede cijfers willen halen op school, maar ook een goede prestatie willen leveren bij voetbal kan een voorbeeld zijn (Peerlings, 2008). Een stressreactie kan onderverdeeld worden in drie fases. De eerste fase is nog gezond, maar wanneer er geen uitkomst is in deze situatie loopt dit door in fase twee. Hetzelfde geldt voor fase drie, dit is een verergerde vorm van fase twee. De eerste fase is de alarmfase, die het lichaam voorbereidt op de stressor. Het lichaam maakt zich klaar om te vluchten en te vechten. Dit uit zich in een reactie. Fase twee is de weerstandsfase. Dit leidt tot emotionele instabiliteit en ook de lichamelijke weerstand wordt zwakker. Zolang de oorzaak van stress blijft en er geen periode van rust komt dan blijft deze fase voortduren. Wanneer dit te lang duurt, resulteert dit in fase drie, de uitputtingsfase. Het lichaam heeft geen energie meer om zich op te laden en te vechten tegen de stress.

De leerkracht die zich bewust is dat een kind last heeft van de gevolgen die de stress met zich mee kan brengen, kan het kind op een verantwoorde wijze begeleiden. Zo helpt de leerkracht het kind om op de goede weg te komen en de stressoorzaak los te kunnen laten. De leerkracht die het kind op deze wijze wil coachen doet dit onder andere door het kind het gevoel te geven dat hij in hem gelooft, zonder er druk op te leggen. Belangrijk hierbij is om als leerkracht vooral geen eigen strategieën op te dringen, maar het kind zelf aan het denken te zetten door vragen te stellen. Daarbij is het goed om het kind te laten praten en het te laten komen met de vragen die hij heeft. Het kind moet de ruimte hebben om te falen, waarbij de leerkracht het kind blijft wijzen op de dingen die wel goed gaan bij zowel het eindresultaat als bij het proces. Dit heeft uiteraard een positief effect op het zelfbeeld. Het kind moet weten dat niet alleen school in het leven belangrijk is, maar dat overal geleerd kan worden (Peerlings, 2008).

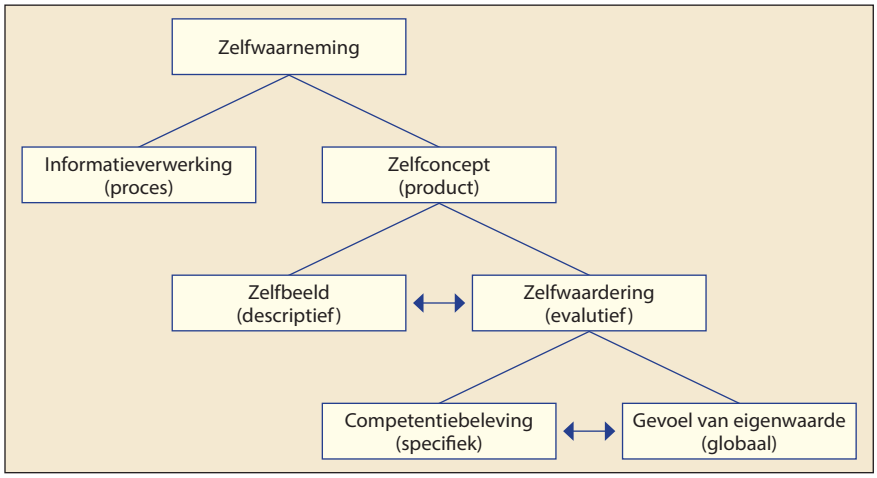
3.4 Conclusie

Er zijn veel verschillende situaties die invloed hebben op het zelfbeeld van het kind. De thuissituatie is voor elk kind anders en hoeft lang niet altijd een veilige basis te zijn. Hiernaast zijn er ook kinderen die te kampen hebben met prestatiedwang, stoornissen of stress. Elke situatie vereist een andere aanpak van de opvoeder. Wat echter voor al deze situaties geldt, is dat de opvoeder kennis moet hebben over hoe hij kan handelen in de situatie waarin het kind zich bevindt. Communicatie is hierbij van essentieel belang, om betrokken te zijn en weet te hebben van de gedachten en gevoelens van het kind. Hierbij kan hij dan vervolgens een inschatting maken of het zelfbeeld al dan niet positief is en eventueel zijn kennis inzetten om het zelfbeeld positief te beïnvloeden. Tot slot is het zeer goed om het kind te laten weten dat de opvoeder in hem gelooft en hij er vertrouwen in heeft. Dit kan door – tussen alle tegenslagen door – het kind te laten zien wat er wél goed gaat.

4 Een hanteerbaar model om inzicht te krijgen in het zelfbeeld van de leerling

De competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK) is een schaal waarmee de zelfwaardering en het gevoel van eigenwaarde van kinderen van acht tot twaalf jaar vastgesteld kan worden. De schaal, die uit 36 items bestaat, is ingedeeld in 6 subschalen, te weten Schoolvaardigheden (Sv), Sociale Acceptatie (Sa), Sportieve Vaardigheden (Sp), Fysieke Verschijning (Fv), Gedragshouding (Gh) en Gevoel van eigenwaarde (Ge). Ieder item uit deze subschalen is onderverdeeld in twee opties. Het kind kiest allereerst de optie die het best bij hem van toepassing is en vervolgens geeft hij aan of deze optie 'een beetje waar' of 'helemaal waar' voor hem is, zoals te zien is in bijlage 2. Veerman, et al. (2004:7) zeggen het volgende over de aspecten die gemeten worden aan de hand van de CBSK over de zelfwaardering bij kinderen: *'Zelfwaardering wordt veelal beschouwd als de evaluatieve component van het zelfconcept, waarvan het zelfbeeld de descriptieve component is. Het zelfconcept is dan 'het geheel aan denkbeelden dat een persoon ten aanzien van zichzelf heeft"*.
In andere woorden is het zelfconcept dus onder te verdelen in twee componenten, namelijk zelfbeeld en zelfwaardering. Het zelfbeeld wordt uitgelegd als een relatief objectieve beschrijving van prestaties en eigenschappen, terwijl zelfwaardering wordt gedefinieerd als de denkbeelden die een persoon over zichzelf heeft (Veerman, et al. 2004).
Het is interessant om terug te verwijzen naar hoofdstuk 1, waarin de definitie zelfbeeld anders wordt omschreven. Deze theorie definieert het begrip zelfbeeld als het beeld dat iemand van zichzelf heeft, dit is dus subjectief. Dit lijkt (gedeeltelijk) tegenstrijdig te zijn met de bovenstaande definitie. Deze tegenstrijdigheid ontstaat doordat de uitleg van een begrip gevormd wordt vanuit verschillende gezichtspunten en aan de hand van verschillende onderzoeken. Het doel dat de onderzoeker voor ogen heeft, zorgt voor het verschil in uitleg (Van der Werff, 1985).

Er is dus een diversiteit in uitleg van het begrip zelfbeeld. In de handleiding van de CBSK gaan Veerman, et al. uit van de definitie zoals in dit hoofdstuk beschreven is. Deze definitie is leidend in dit hoofdstuk, omdat het gebaseerd is op de ontwikkeling van de CBSK. In Figuur 3 wordt deze



Figuur 3: Schematisch overzicht van begrippen (Veerman, et al. 2004:12)

definitie in combinatie met de andere begrippen op een schematische wijze weergegeven.

4.1 Het ontstaan van de CBSK

De Perceived Competence Scale for Children (PCSC) is ontwikkeld door Susan Harter. Dit is de Amerikaanse voorloper van de Nederlandse CBSK. In de eerste versie was de PCSC onderverdeeld in vier subschalen, namelijk cognitief, sociaal, fysiek en de globale zelfwaardering. In de revisie werden er twee subschalen toegevoegd, te weten sportief en gedragshouding, waardoor het totaal aantal items van 28 naar 36 steeg. Hiervan werden vijf items geherformuleerd, zijn er drie items verdwenen en kwamen er elf nieuwe items bij. De naam werd veranderd in Self Perception Profile for Children (SPPC). De subschalen werden als volgt gedefinieerd: Scholastic Competence, Social Acceptance, Athletic Competence, Physical Appearance, Behaverioral Conduct en Global Self-Worth. Poulie, et al. (1985) vertaalde de eerste 28 items van de Amerikaanse versie naar het Nederlands. Vervolgens is ook de tweede versie vertaald op dezelfde wijze als de Amerikaanse versie. Er zit een verschil in de berekening van de score tussen de Amerikaanse- en de Nederlandse versie. De Nederlandse versie rapporteert de ruwe scores. Dit houdt in dat de scores van de zes items worden opgeteld. Ieder item kan 1-4 punten krijgen. Uiteindelijk ontstaat er per schaal een minimum van zes punten en een maximum van vierentwintig punten. De Amerikaanse versie rapporteert de gewogen scores. Dit houdt in dat de scores van de zes items wederom worden opgeteld en van elke subschaal wordt van hieruit een gemiddelde berekend door het

totaal door zes te delen. De totale groep Nederlandse kinderen die de CBSK test heeft gemaakt om te onderzoeken of de CBSK valide is, bestond uit 361 leerlingen met een gemiddelde leeftijd van tien jaar (Veerman, et al. 2004).

4.2 Gebruik van de CBSK in de praktijk

In de handleiding van CBSK staat duidelijk omschreven hoe de CBSK afgenomen kan worden. Bij jongere kinderen is het aan te raden om de CBSK individueel of in kleine groepjes af te nemen, vanwege de (nog wat gebrekkige) leesvaardigheid. Bij het oudere kind kan de CBSK, mits de leesvaardigheid voldoende is, klassikaal afgenomen worden. De introductie is belangrijk, omdat het kind zich door de gegeven uitleg bewust wordt van het feit dat hij geen fouten kan maken. Degene die de CBSK afneemt, kan aan de hand van de scoringssleutel de punten toekennen aan de verschillende items. Deze itemscores worden daarna op een profielblad ingevuld onder de juiste subschalen. Daarna kunnen met behulp van de normtabellen de percentielscores worden berekend. Tot slot kunnen deze percentielscores in het competentiebelevingsprofiel uitgezet worden (Veerman, et al. 2004).

4.3 Kanttekening

De validiteit geeft aan in hoeverre er wordt gemeten wat beoogd wordt. De CBSK heeft niet als doel om een bepaald criterium te voorspellen. In dat geval zal een hoge predictieve validiteit een vereiste zijn. De CBSK heeft als doel om in kaart te brengen welke kinderen een al dan niet hoge competentiebeleving of zelfwaardering hebben. Dit betekent dat de validiteitgegevens vooral op te vatten zijn als begripsvaliditeit. Het is goed om deze informatie mee te nemen bij het afnemen van de test. Daarnaast is het van belang dat degene die de test afneemt zich realiseert dat de CBSK wordt ingevuld door een kind. Er zijn kinderen die een subjectief beeld hebben van zichzelf, waardoor de uitkomst van de test niet eerlijk en waterdicht is (Veerman, et al. 2004).

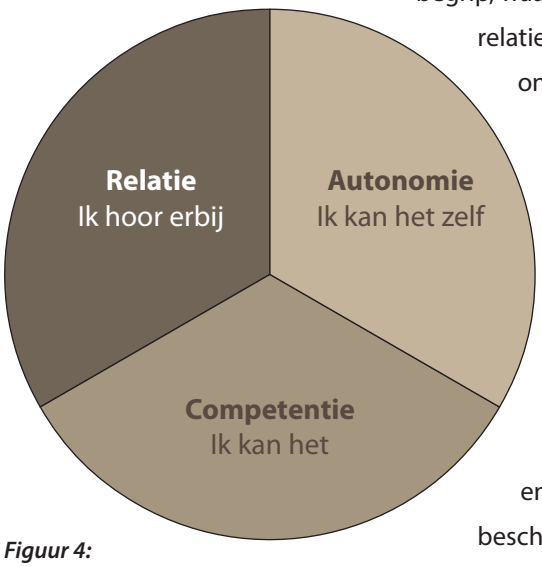
4.4 Conclusie

De CBSK is een schaal waarmee gevoel van eigenwaarde en zelfwaardering van kinderen op zes specifieke gebieden vastgesteld kan worden. Het is een test die niet gebaseerd is op het voorspellen van een criterium, maar een test die juist gebaseerd is op de behoefte van de leerkracht om te weten hoe een kind over zichzelf denkt. Hoe het kind over zichzelf denkt, leidt automatisch tot de kanttekening van de test. Met de test meet je alleen het subjectieve beeld dat een kind van zichzelf heeft en niet per definitie het objectieve beeld.

5 Ontstaan van de relatie tussen de leerkracht en de leerling

5.1 Definitie relatie

In de wetenschappelijke literatuur komt steeds meer het belang naar voren van de interpersoonlijke relatie met leerkrachten voor de ontwikkeling van kinderen (Koomen, et al. 2007).
Het begrip relatie is heel breed. Iedereen heeft een eigen idee en gevoel bij dit begrip, waardoor er geen eenduidige definitie is te geven. Een goede relatie heeft ten minste drie bouwstenen, namelijk acceptatie, ondersteuning en betrokkenheid (Woltjer, et al. 2010). Volgens Woltjer, et al. sluiten deze drie uitgangspunten aan bij de psychologische behoeften van mensen. Deze psychologische behoeften omvatten volgens Luc Stevens de drie kernwoorden competentie, autonomie en relatie (Dijkstra, et al. 2000). Vertrouwen in het (zelfstandig) kunnen en waardering krijgen om wie ze zijn is hiervoor kenmerkend. Figuur 4 geeft dit duidelijk weer. In dit hoofdstuk wordt de specifieke relatie tussen de leerkracht en de leerling besproken. Het is lastig om deze relatie te beschrijven, omdat het om een gevoel gaat. De leerkracht merkt aan de leerling wanneer er een vertrouwensrelatie aanwezig is.



Figuur 4:
Basisbehoeften (Luc Stevens)

5.2 Horizontaal en verticaal

Relaties zijn er op verschillende niveaus: horizontaal en verticaal. Kenmerkend voor een horizontale relatie is dat er zelf voor gekozen kan worden en dat het op elk gewenst moment verbroken kan worden. De ene relatie is wel dieper dan de andere, waardoor het verbreken lastiger kan zijn, maar de mogelijkheid is er. Denk aan bijvoorbeeld de relatie met de bakker of de relatie met een partner. Het zijn grote verschillen, maar beide relaties zijn horizontaal. Kenmerkend voor een verticale relatie is dat er niet voor gekozen kan worden. Hierbij valt te denken aan familierelaties, biologische ouders zijn bijvoorbeeld niet uit te kiezen.

De horizontale relatie is van toepassing in dit hoofdstuk, omdat de leerkracht en de leerling er feitelijk gezien voor kunnen kiezen om geen relatie met elkaar aan te gaan. De vraag is wel in hoeverre een leerkracht zijn leerlingen uitkiest om de relatie aan te gaan en andersom geldt dit ook. Het belangrijke kenmerk dat deze relatie verbroken kan worden, kan ook van toepassing zijn in de leerkracht-leerling relatie (Ruigrok, 1999).

5.3 Relatie leerling - leerkracht

Relatie is de basis voor goed onderwijs. Een goede relatie zorgt voor effectief onderwijs, doordat de leerling beter functioneert (Marzano, 2007). Die goede relatie is geen vanzelfsprekendheid (Woltjer, et al. 2010). Een goede relatie opbouwen kan op veel punten fout gaan. Dit kan ontstaan door allereerst al een slechte start te hebben met de leerlingen uit de klas. De eerste indruk is erg belangrijk. Ten tweede kan het fout gaan, wanneer de kinderen niet positief benaderd worden of wanneer ze te weinig belangstelling krijgen. Tot slot is het bevorderlijk voor een goede relatie dat de leerkracht zich openstelt. Wanneer dit niet gebeurt, kan dit een negatief effect hebben op de relatie.

Zoals reeds eerder benoemd, functioneert een leerling beter bij een goede relatie. Een goede relatie tussen de leerling en de leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen onder andere de regels beter kunnen accepteren. Bij het gebrek aan een goede relatie zijn ze sneller geneigd de grenzen op te zoeken (Marzano, 2007). De leerling hecht waarde aan zijn relatie met de leerkracht, waardoor hij minder snel negatief gedrag zal laten zien, aangezien dit niet bevorderlijk is voor die goede relatie. Tevens leidt een positieve relatie tot een veilige omgeving voor de leerlingen in de klas. Op het moment dat een leerling zich veilig voelt, durft hij zich ontdekkend op te stellen, omdat hij niet bang is fouten te maken. Hiernaast zal hij sneller naar de leerkracht toekomen wanneer hij ergens een probleem mee heeft. Hij staat open voor hulp van de leerkracht. Het kan voorkomen dat de leerkracht niet altijd de juiste aanpak heeft voor het probleem van de leerling. Dit kan grote gevolgen hebben wanneer de relatie met de leerling niet goed is, maar wanneer deze relatie wel goed is, zal de leerling deze fout niet heftig oppakken. Hij vindt dit waarschijnlijk niet leuk, maar door het vertrouwen van hem in de leerkracht, blijft hij de leerkracht accepteren. Dit ziet hij niet als een 'bewijs' dat de leerkracht hem niet mag, zoals wel het geval kan zijn bij een leerling

waarmee de relatie minder goed is. Kortom, er zijn voor de leerkracht genoeg argumenten te noemen om te werken aan de relatie met de leerlingen (Woltjer, et al. 2010). Een goede relatie is niet alleen voor de leerling van belang, maar de leerkracht heeft hier ook baat bij. Het geeft de leerkracht voldoening en zingeving en het is een voorwaarde om als leerkracht effectief te kunnen handelen.

5.4 Relatie opbouwen

Woltjer, et al. (2010:25) stellen het volgende over het opbouwen en in stand houden van een goede relatie: *'Het opbouwen en in stand houden van een goede relatie vraagt dus gerichte inzet van een leraar. Daarvoor moet hij weten hoe een kind in elkaar zit. Een belangrijk aspect van kennis van een kind is inzicht te hebben hoe een kind over zichzelf denkt, tegen zichzelf aankijkt: zijn zelfbeeld. Hoe een kind over zichzelf denkt, zijn zelfbeeld, bepaalt namelijk in sterke mate zijn manier van reageren en zijn gedrag.'*
Het opbouwen van een relatie gaat niet vanzelf, zoals wel eens gedacht wordt. Het opbouwen van een relatie is te leren. Het zelf ervaren van verschillende situaties en het uitwisselen van ervaringen met collega's, maakt dat de leerkracht steeds meer kennis heeft over het opbouwen van een goede relatie. Daarnaast is het opbouwen van een relatie ook afhankelijk van de groep en de omstandigheden. Als invaller is de situatie anders dan wanneer de leerkracht een vaste groep heeft. Ook kan de samenstelling van de groep invloed hebben op de relatie. Een aantal drukke leerlingen kan een belemmering voor de leerkracht vormen om een relatie met de andere leerlingen op te bouwen. Kortom, er zijn verschillende factoren, namelijk de leerkracht, de leerling, de omgeving en de omstandigheden, die invloed hebben op een (goede) relatie. Deze factoren kunnen ervoor zorgen dat de opbouw van een relatie kan slagen (Van Lier, et al. 1993).

5.5 Conclusie

De conclusie kan getrokken worden dat het tot stand komen van een (goede) relatie afhankelijk is van verschillende factoren. De leerlingen, de omstandigheden, de omgeving en natuurlijk de leerkracht zijn belangrijke aspecten die invloed hebben op de relatie. De drie belangrijke uitgangspunten van een goede relatie zijn acceptatie, ondersteuning en betrokkenheid, aansluitend bij de basisbehoeften van de mens. Deze drie basisbehoeften zijn autonomie, competentie en relatie. De relatie is voor de leerkracht en de leerling van dusdanig belang – aangezien het een basiselement is voor goed onderwijs – dat het voor beiden een belangrijke investering is om aan te werken. Een veilige omgeving, een open houding en acceptatie van de ander zijn aspecten die voortkomen uit een goede relatie. De vraag is op welke wijze deze relatie tot stand komt. Om het antwoord te vinden op deze vraag, is literatuurstudie een handig hulpmiddel, maar zeker ook de praktijkervaring en de gesprekken met collega's hierover kunnen ervoor zorgen dat de opbouw van een relatie beter verloopt.

6 Invloed uitoefenen op de relatie tussen de leerling en de leerkracht

"Grip op de groep"

Ik heb toch zo'n gekke meester:
Hij gooit alles in de groep!
'Best, we maken het bespreekbaar,
Leggen 't onder de groepsgevoelloep'

Ik vind J. een lekker ding…
'Kom, praat erover in de kring!'
Dan moet ik van P. gaan scheiden
'Eerst bespreken met de meiden'

Wat een leuke binken, zeg!
'Dat komt in het groepjesoverleg'
S. zit vieze scheten te laten
'Gaan we heel gauw over praten'

L. heeft zakken vol met snoep
'We delen het met de hele groep'
R. heeft alles afgekeken
'Gaan we met de groep bespreken'

Ik zag u zoenen met juffrouw D.
'Waar bemoei je je eigenlijk mee?'
Voor ons is het agendapunt twee
'Nee, want het is hartstikke privé'

'Echt, dit maken we niet bespreekbaar
Dit kan niet onder de groepsgevoelloep'
Arme, rare, gekke meester
Hij ligt niet lekker in de groep …

(Van Engelen, 2010)

Voorgaand gedicht maakt beeldend dat het van belang is dat de leerkracht zelf ook doet wat hij van de leerlingen verwacht. Het gedicht pretendeert echter dat de leerkracht onderdeel van de groep is, maar dit is in werkelijkheid niet het geval. Er bestaat altijd een gezagsverhouding tussen de leerkracht en de leerlingen. Wanneer de leerkracht hier op een juiste manier mee omgaat, kan hij sturing geven aan het groeps- en leerproces (Van Engelen, 2011). In het onderwijs zijn leerkracht en leerlingen meestal minimaal een jaar lang op elkaar aangewezen. Dit geeft direct al aan hoe belangrijk het is dat de relatie tussen leerlingen en de leerkracht goed is. Het is geen vanzelfsprekendheid, want de relatie die een leerkracht met zijn leerlingen heeft kan gezond of ongezond zijn. Dit wordt specifieker beschreven in de volgende paragrafen.

6.1 Gezonde relatie

De basis van een gezonde relatie is het goed contact hebben met de leerlingen, de leerkracht moet iedere leerling individueel kennen. Op het moment dat dit het geval is, voelt de leerling zich op zijn gemak. Wat het moeilijk maakt voor de leerkracht om een veilig klimaat te scheppen voor elke leerling, is het vinden van aansluiting bij iedere leerling. Een kenmerk van een gezonde relatie tussen leerkracht en leerlingen is dat er sprake is van respect voor de leerkracht en acceptatie van elkaar. Dit heeft tot gevolg dat de leerling zich gezien voelt en het gevoel heeft dat hij een band heeft met de leerkracht, hetgeen er toe leidt dat hij meer motivatie heeft om zijn taken te voltooien. Respect is dus een belangrijk onderdeel van een gezonde relatie. De leerkracht heeft hier invloed op (Van Engelen, 2010). De Johari-matrix is een model dat inzicht helpt te verkrijgen in communicatieprocessen, zodat de leerkracht bewust is van zijn handelen. Deze matrix ziet er als volgt uit:

	Wat een ander van jou ziet	**Wat een ander niet van jou ziet**
Wat jij van jezelf kent / Waar je je bewust van bent	**A** Vrije Ruimte	**B** Privé-persoon
Wat je niet van jezelf kent / Waar je je niet bewust van bent	**C** Blinde vlek	**D** Onbekend

Figuur 5: Johari-matrix (Van Engelen, 2010)

Het eerste kwadrant (A) geeft de mate waarin mensen elkaar kennen aan. In de vrije ruimte is een persoon zich bewust van wie hij is en hierbij is hij voorspelbaar in zijn gedrag, de ander ziet namelijk hetzelfde. De leerkracht en de leerling weten hoe ze op elkaar zullen reageren en dit bevordert de communicatie. De leerkracht zorgt dat hij zijn leerlingen goed kent en door hier goed mee om te gaan, weten de leerlingen waar ze aan toe zijn. Op deze manier wordt de vrije ruimte vergroot, dus ontstaat er een groter kwadrant A, wat resulteert in een betere relatie tussen de leerkracht en de leerling. Kwadrant B, de privé-persoon, is de kwadrant die samenhangt met de voorgaande. Deze kwadrant gaat over het gedeelte dat de leerlingen niet van de leerkracht zien, omdat dit niet van belang is voor een goede samenwerking. Op het moment dat de leerkracht alles van zichzelf met de leerlingen deelt, kan dit juist een negatieve uitwerking hebben op de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Dit is dan ook de reden dat het aangeven van grenzen hierin een belangrijke rol speelt. Kortom, een grote vrije ruimte is zeer bevorderlijk voor een gezonde relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. Dit gaat echter altijd gepaard met een gedeelte van kwadrant B, vanuit de leerkracht gezien. In de volgende paragraaf is te zien hoe deze matrix bruikbaar is om duidelijkheid te krijgen in het ontstaan van een ongezonde relatie (Van Engelen, 2011).

6.2 Ongezonde relatie

In hoofdstuk 6.1, waarin het gaat over de gezonde relatie, wordt gesproken over respect en acceptatie tussen de leerlingen en de leerkrachten. Als er geen respect is voor de leerkracht, dan mist er orde in de klas en steken de leerlingen (onbewust) energie in het verstoren hiervan, in plaats van hun energie te kunnen richten op het leren. Als er geen sprake is van acceptatie, dan voelt de leerling dit direct. De leraar moet zich dus bewust zijn van het feit dat hij veel invloed heeft op het gevoel van acceptatie van de leerling. Een leerling die zich niet geaccepteerd voelt door de leerkracht, probeert de leertaak te vermijden of is angstig om hier aan te beginnen. Gedrag dat hieruit voortkomt is uitstel-, afstel- of vluchtgedrag. Andere uitingen van een leerling die zich niet geaccepteerd voelt zijn afkijken, onrustig worden, telkens naar de wc gaan of punten slijpen (Woltjer, 2010). Wanneer we terugkijken naar de Johari-matrix zien we hoe er oorzaken in bewustwording en gedrag kunnen zijn die leiden tot een (on)gezonde relatie. Voor een gezonde relatie

tussen de leerling en de leerkracht is het van belang dat de leerkracht een zo klein mogelijke blinde vlek heeft. Dit is echter niet altijd het geval. De blinde vlek, kwadrant C, staat een goed samenwerkingsproces in de weg, doordat de leerkracht zich niet bewust is van het gedrag dat hij de leerlingen laat zien, terwijl de leerlingen dit wel zien. Angst, irritatie, weerstand en onbegrip zijn kenmerkende gevolgen die bij de leerlingen kunnen ontstaan. Kwadrant D kan zowel geen belemmering dan wel bevordering zijn voor factoren die bijvoorbeeld gedrag beïnvloeden. In zowel een gezonde als een ongezonde relatie kan er sprake zijn van een onbekend gebied. Dit staat een goed samenwerkingsproces niet in de weg (Van Engelen, 2011).

6.3 Checklist

In hoeverre de leerkracht bezig is met het werken aan de relatie in de klas, is te controleren met behulp van de volgende checklist. Deze checklist gaat vooral in op de relatie op groepsniveau, waarmee de leerkracht kan beoordelen hoe de relatie tussen hem en de klas is. Veelvuldig invullen van een ja betekent dat de leerkracht op de juiste weg zit met het werken aan een goede relatie met de leerlingen (Bakkers, 2009).

	Ja	Nee
Heb je aandacht voor een gezellige klasinrichting en -schikking?	○	○
Breng je op een systematische manier het welbevinden van ieder kind in kaart?	○	○
Heb je oog voor kinderen met sociaalemotionele problemen en werk je voor hen interventies uit?	○	○
Peil je bewust naar de kwaliteit van het klas- en schoolklimaat (rustig, stressvrij, gemoedelijk, met weinig ordeverstoring, niet-competitief, met ruimte voor humor…)?	○	○
Stimuleer je een open communicatie?	○	○
Is er ruimte om gevoelens te verwoorden, om interacties te bespreken?	○	○
Ben je bewust bezig met kinderen te leren samenwerken en schep je daartoe de nodige voorwaarden?	○	○
Maak je tijd en ruimte voor positieve individuele ondersteuning?	○	○

Figuur 6: Checklist 'werken aan sfeer en relatie' voor de leerkracht (Bakkers, 2009:20)

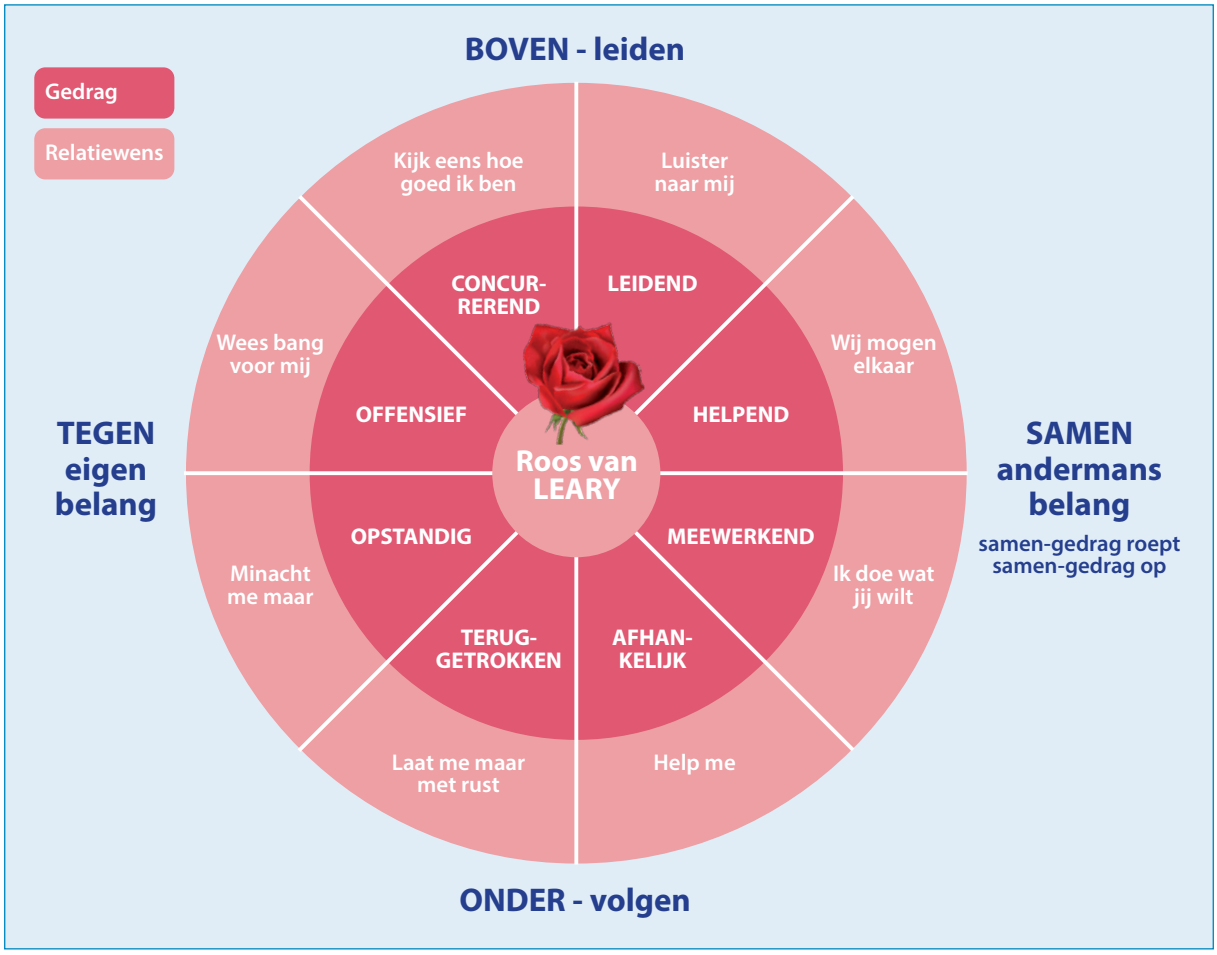
Deze checklist is bedoeld voor de leerkracht om kritisch te kijken naar zijn eigen handelen. De leerkracht die elke vraag met ja kan beantwoorden heeft uiteraard niet de garantie een goede relatie te hebben met de leerlingen, maar er kan zo wel bevestigd worden dat hij op de goede weg zit. Het kan ook een teken zijn dat de leerkracht niet kritisch naar zichzelf durft te kijken. Dit is alleen te controleren wanneer de leerkracht om feedback vraagt en zich hier ook voor open stelt. Op deze manier wordt de blinde vlek - zoals genoemd in hoofdstuk 6.2 - kleiner.

6.4 Aanpak

De basis van een gezonde relatie is het hebben van een goed communicatie-patroon met elkaar. In de functie van leerkracht is het belangrijk om te weten of de communicatie tussen hem en de leerlingen effectief is. Als dit niet het geval is, is het belangrijk om ervoor te zorgen dat deze communicatie effectief wordt en hier moet dus aan gewerkt worden. De Roos van Leary is hiervoor een goed hulpmiddel. In tegenstelling tot de eerder genoemde checklist van Bakkers, gaat de Roos van Leary in op individueel niveau. De gedragswetenschapper Timothy Leary ontwikkelde in de jaren vijftig dit communicatiemodel, dat de interpersoonlijke communicatie tussen mensen beschrijft. Deze Roos gaat in op het betrekkingsniveau en niet op het inhoudsniveau. Bij de Roos van Leary gaat het namelijk om de manier waarop er gecommuniceerd wordt en niet direct om wat er gecommuniceerd wordt. Bij het ontwikkelen van de Roos heeft Leary gekeken naar de onderliggende aspecten van een aantal typerende gedragingen, namelijk de mate waarin de groepsleden invloed op elkaar uitoefenen en hoe persoonlijk of afstandelijk de betrokkenen met elkaar omgaan (Vane, 2007). De leerkracht kan deze Roos inzetten om te kijken hoe hij bij ieder kind kan aansluiten om een goede relatie op te bouwen. Volgens Van Engelen (2011:101) houdt de theorie van Leary kort maar krachtig het volgende in: *'De theorie van Leary laat zien dat je met bepaald gedrag ander gedrag oproept en hoe gedrag te beïnvloeden is.'*

Er zijn twee dimensies te onderscheiden. Leidend, dominant en volgend gedrag aan de ene kant en affectie aan de andere kant. De Roos van Leary is gebaseerd op deze dimensies. Leary onderscheidt in zijn roos vier kwadranten, namelijk dominantie, vriendelijkheid, onvriendelijkheid en volgzaamheid. Deze werkt hij verder uit in acht gebieden, waardoor de roos ontstaat. Door

de roos goed te bekijken is te zien welk gedrag het andere gedrag oproept. Voor een leerkracht is dit heel interessant, omdat het helderheid creëert in het zien van de posities waarin de leerlingen kunnen zitten. Zo kan hij hierop aansluiten en een gezonde relatie met de klas opbouwen. De horizontale as van de Roos van Leary, die zichtbaar is in Figuur 7, wordt de as van affectie genoemd. Voor deze as geldt dat tegengedrag ook tegengedrag oproept. Datzelfde geldt voor het samen-gedrag. Daarentegen gebeurd op de staande as het tegenovergestelde. Deze as wordt de as van dominantie genoemd. Onder-gedrag roept boven-gedrag op en omgekeerd.



Figuur 7: Roos van Leary (123management.nl)

De leerkracht die zich bewust is van zijn plek in de Roos van Leary ten opzichte van de plek van de leerlingen in dezelfde Roos kan de stap maken naar effectief communiceren. Als dit het geval is kan de leerkracht de situatie naar zijn hand zetten door aan te sluiten bij de leerlingen.

6.5 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt beschreven dat er verschillende manieren zijn om een goede basis voor een gezonde relatie op te bouwen. Het is belangrijk om te weten dat er hulpmiddelen zijn die een leerkracht kunnen helpen inzicht te krijgen in de mate waarmee hij een al dan niet goede relatie heeft met de leerlingen van zijn klas. De twee hulpmiddelen die genoemd zijn, zijn de Johari-matrix en de checklist. Op het moment dat een leerkracht inzicht heeft in zijn relatie met de leerlingen, weet hij aan welke punten hij nog kan werken. De Roos van Leary helpt inzicht te krijgen in de gevolgen van bepaald gedrag, waardoor de leerkracht kan aansluiten bij de leerlingen en de mogelijkheid ontstaat om bewust effectief te communiceren. De basis van een gezonde relatie is om een goed communicatiepatroon te hebben met elkaar. Kortom, door de verschillende hulpmiddelen te gebruiken kan de leerkracht bewust werken aan een gezonde relatie met de leerlingen.

7 Een hanteerbaar model om inzicht te krijgen in de relatie tussen de leerling en de leerkracht

De relatie tussen de leerkracht en de leerling heeft invloed op de ontwikkeling van kinderen. Plezier in school, werkhouding, sociale competentie, probleemgedrag en schoolprestaties zijn aspecten die afhankelijk zijn van een positieve en/of warme relatie met de leerkracht of daarentegen een negatieve en/of conflictueuze relatie. Een negatieve relatie tussen de leerling en de leerkracht is een risicofactor, terwijl een positieve relatie juist een ondersteunende of beschermende werking heeft. De Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) is ontwikkeld om de waarneming van de leerkracht van zijn relatie met een individuele leerling nauwkeurig vast te stellen. De leerkracht kan de LLRV gebruiken voor iedere leerling in zijn klas. De LLRV is een vragenlijst van 28 items met een 5-puntsschaal. De lijst wordt toegespitst in drie thema's, namelijk nabijheid, conflict en afhankelijkheid, zoals te zien is in Figuur 8 (Koomen, et al. 2007).

Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)	
Item	**Thema**
1. Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind.	Nabijheid
2. Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.	Conflict
3. Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken.	Nabijheid
4. Dit kind vindt uitingen van fysieke affectie of aanraking door mij niet prettig.	Nabijheid
5. Dit kind waardeert zijn/haar relatie met mij.	Nabijheid
6. Dit kind is de hele dag door sterk op mij gericht.	Afhankelijkheid
7. Als ik dit kind prijs, straalt hij/zij van trots.	Nabijheid
8. Dit kind reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn.	Afhankelijkheid
9. Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen.	Nabijheid
10. Dit kind gedraagt zich te afhankelijk van mij.	Afhankelijkheid
11. Dit kind wordt gauw boos op mij.	Conflict
12. Dit kind doet mij graag een plezier.	Nabijheid
13. Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel.	Conflict
14. Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.	Afhankelijkheid
15. Ik voel gemakkelijk aan wat dit kind voelt.	Nabijheid
16. Dit kind ziet mij als iemand die straf en kritiek geeft.	Conflict
17. Dit kind toont zich verdrietig of jaloers wanneer ik tijd met andere kinderen doorbreng.	Afhankelijkheid
18. Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat ik hem/haar straf heb gegeven.	Conflict
19. Dit kind heeft voortdurend bevestiging van mij nodig.	Afhankelijkheid
20. De omgang met dit kind vergt veel energie van mij.	Conflict
21. Dit kind laat zich door mij opbeuren.	Nabijheid
22. Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke dag gaat worden.	Conflict
23. De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan.	Conflict
24. Hoezeer ik ook mijn best doe, ik voel mij niet prettig bij hoe dit kind en ik met elkaar overweg kunnen.	Conflict
25. Dit kind zeurt of huilt als hij/zij iets van mij gedaan wil krijgen.	Conflict
26. Dit kind gedraagt zich stiekem (heimelijk) of manipulatief tegenover mij.	Conflict
27. Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen.	Nabijheid
28. De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit en zelfvertrouwen.	Nabijheid

Figuur 8: Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (Koomen, et al. 2007:16-17)

7.1 Nabijheid, conflict en afhankelijkheid

In het thema nabijheid gaat het om de mate waarin de relatie tussen de leerkracht en de leerling open en warm is. Dit wordt bekeken vanuit het oogpunt van hoe de leerkracht dit ervaart. Op het moment dat de leerkracht een hoge score binnen het thema nabijheid heeft, ervaart hij wederzijdse positieve betrokkenheid. Daarnaast denkt de leerkracht dat het kind vertrouwen in hem heeft en belangrijke informatie met hem zal delen. Hij heeft het idee dat het goed gaat met het kind. In het thema conflict gaat het om de mate waarin de leerkracht zijn relatie met een bepaalde leerling als negatief en conflictueus beoordeelt. Als de leerkracht hoog scoort binnen het thema conflict, dan ervaart hij het kind als boos of onvoorspelbaar. Tevens ervaart hij dat het kind enorm veel energie van hem vraagt, zonder dat hij zich effectief voelt in zijn interacties. In het thema afhankelijkheid gaat het om de mate waarin de leerkracht een kind als overmatig afhankelijk ervaart. Als binnen het thema afhankelijkheid hoog wordt gescoord, dan ervaart de leerkracht het kind als iemand die hem vaak om hulp vraagt wanneer dit niet nodig is. Dit wijst erop dat de leerkracht zich zorgen maakt over het feit dat het kind te veel op hem leunt.

7.2 Ontstaan

De LLRV is een vragenlijst die niet bedacht is door Nederlandse wetenschappers. Deze lijst komt uit Amerika, heet Student-Teacher Relationship Scale (STRS) en is bedacht door Pianta (Koomen, et al. 2007). Alhoewel de LLRV een Nederlandse versie is, zijn er toch verschillen op te merken. Eind jaren ‘90 is er in Leuven en in Amsterdam onafhankelijk van elkaar onderzoek gedaan naar de kwaliteit van de STRS. In Leuven werd een letterlijke vertaling gemaakt en in Amsterdam juist een vrije bewerking op basis van informatie uit eerdere versies van de STRS. Amsterdam en Leuven hebben samen, op basis van hun bevindingen, een conceptvragenlijst opgesteld, waaraan zes items werden toegevoegd. Dit met de onderbouwing dat deze zes items een waardevolle toevoeging zouden kunnen zijn. Op basis van de resultaten zijn er uiteindelijk vier items in de definitieve LLRV opgenomen. Van de 28 oorspronkelijke STRS-items werden er vier verwijderd, op basis van dezelfde analyse. Dit heeft erin geresulteerd dat de LLRV en de STRS beide 28 items hebben, waarvan er vier verschillen. Dit zijn de nummers 6, 9, 19 en 21, zoals te zien is in Figuur 8. Een tweede verschil

tussen beide vragenlijsten is het leeftijdsverschil waarop de test is gebaseerd. De Amerikaanse versie is gemaakt voor een leeftijdscategorie van 4-8 jaar. Daarentegen is de Nederlandse versie voor leerlingen van groep 1 tot en met 8 gemaakt.

7.3 De weg naar verbetering

De LLRV is een goed model om inzicht te krijgen in de mate waarin een relatie tussen de leerkracht en de leerling al dan niet goed is. Koomen, et al. (2007:14) zeggen in Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst: *'De LLRV is het enige Nederlandstalige zelfrapportage-instrument dat de perceptie van de leerkracht van zijn of haar relatie met een individuele leerling in kaart brengt.'* Na grondig literatuuronderzoek gedaan te hebben, kan er bevestigd worden dat dit anno 2012 nog steeds actueel is en er geen verdere gestandaardiseerde mogelijkheden zijn om de mate van een (goede) relatie tussen de leerkracht en de leerling te meten.
De score van de vragenlijst geeft inzicht in de drie eerder genoemde thema's. Vanuit dit inzicht kan gewerkt worden aan een eventueel verbeterproces. In hoofdstuk 6 wordt geschreven hoe de leerkracht een gezonde relatie met een leerling kan opbouwen. Het feit is echter dat de leerkracht dit zelf moet toepassen bij de situatie zoals deze is, omdat ieder kind andere behoeften heeft. De kracht van een goede relatie tussen de leerkracht en de leerling zit hem in het op de juiste wijze aansluiten bij deze basisbehoeften van de leerling, zoals in de conclusie van hoofdstuk 5 wordt geschreven. Kortom, de LLRV kan helpen inzicht te krijgen in wat er in de verschillende aspecten van een relatie verbeterd kan worden, maar hoe deze verschillende aspecten van een relatie verbeterd kunnen worden geeft deze lijst niet weer. Naast de LLRV is er geen enkel ander model dat een praktische weergave geeft hoe er gewerkt kan worden aan het verbeteren van de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Ervaring en theorie (zoals onder andere te vinden is in hoofdstuk 6) zijn onontbeerlijk om de opgedane inzichten toe te passen in de praktijk.

7.4 Validiteit

De validiteit van de LLRV is op drie manieren vastgesteld. Allereerst is er gekeken naar twee andere instrumenten die vergelijkbare kenmerken van de LLRV meten. Hiernaast zijn er – aan de hand van een instrument

voor leerkrachtstress – correlaties van de LLRV-subschalen onderzocht. Aan de hand van een drietal instrumenten zijn de relaties van de LLRV-subschalen bepaald. Deze drie instrumenten zijn allemaal gericht op het sociaal-emotioneel en/of gedragsmatig functioneren van leerlingen. Alle drie de instrumenten hebben een ouderversie en een leerlingversie. Vanuit het onderzoek naar de interne structuur van de LLRV bleek dat conflict het zwakste thema was, in vergelijking met de andere twee thema's. Vanuit het onderzoek naar de externe structuur van de LLRV – de relaties met andere meetinstrumenten – bleek echter dat conflict qua begripsvaliditeit geen zwakker thema was in vergelijking met de andere twee thema's (Koomen, et al. 2007).

7.5 Kanttekening

Er zijn twee kanttekeningen die gemaakt moeten worden bij de uitleg van de LLRV. Ten eerste is er een kanttekening bij het thema afhankelijkheid. In het algemeen wordt afhankelijkheid als een ongunstige factor geïnterpreteerd, maar er zijn groepen kinderen waarbij een hoge afhankelijkheidsscore niet per definitie zorgwekkend of ongunstig hoeft te zijn. Bij kinderen met een problematische ontwikkeling of een specifieke stoornis op het gebied van het relationele functioneren, mag een hogere afhankelijkheidsscore juist gezien worden als positief. Dit wijst er namelijk op dat er behoefte is aan een relatie vanuit het kind. De tweede kanttekening die we kunnen plaatsen is dat de leerkracht bij het analyseren van de scores snel geneigd kan zijn om een thema met een hoge score los te zien van de andere twee thema's, terwijl ze bij elkaar horen (Koomen, et al. 2007). Het is belangrijk om deze twee kanttekeningen in het achterhoofd te houden bij de analyse van de ingevulde LLRV.

7.6 Conclusie

De Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) is de Nederlandse versie van de bijna gelijke Amerikaanse Student-Teacher Relationship Scale (STRS). Deze vragenlijst is gemaakt om de mate waarin een relatie tussen de leerkracht en de leerling al dan niet goed is te meten, toegespitst op de drie thema's nabijheid, conflict en afhankelijkheid. Deze vragenlijst, bestaande uit 28 items, is de enige gestandaardiseerde Nederlandstalige vragenlijst waarmee inzicht verkregen kan worden in de relatie tussen de leerkracht en de leerling. De LLRV geeft geen beeld hoe de verbeterpunten veranderd kunnen worden, maar waar de verbeterpunten zitten. Theorie en ervaring zijn belangrijke middelen die kunnen helpen om te werken aan de verbeterpunten van de relatie.

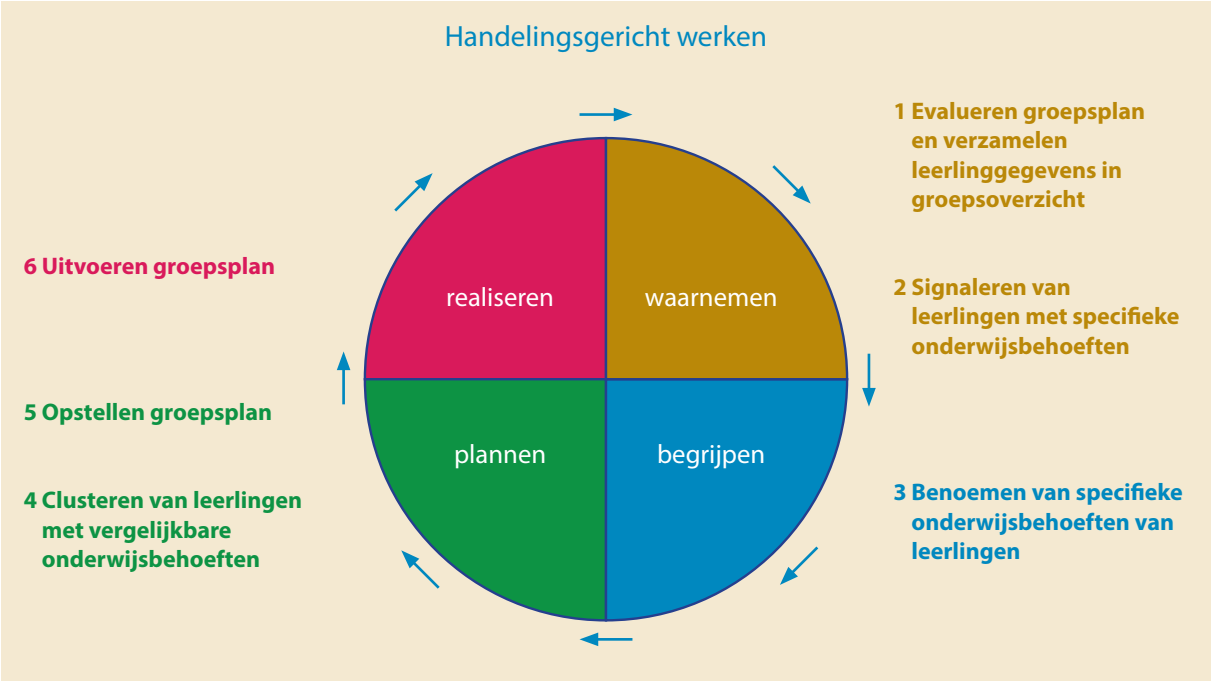
8 Conclusie vanuit de literatuurstudie

In dit hoofdstuk willen we een conclusie trekken vanuit de onderzochte literatuur van de afgelopen maanden en tevens kijken we hoe deze literatuur verbonden is met de huidige onderwijscontext.

In hoofdstuk 2.2.1 wordt beschreven dat de basis van goed contact tussen de leerkracht en de leerling ligt in de juiste combinatie van het relationele en inhoudelijke niveau in een gesprek. Dit kan ontstaan als een leerkracht samen met een leerling op zoek gaat naar de onderwijsbehoeften van het kind. Ieder kind verschilt in onderwijsbehoeften en om die reden moet de aanpak om het doel te behalen per individu anders zijn. Dit gegeven is van belang om te weten hoe de leerkracht de klas op een correcte wijze kan organiseren. Daarnaast staat in hoofdstuk 3.3.5 omschreven dat het kind de ruimte moet hebben om te falen, waarbij de leerkracht het kind moet blijven wijzen op de dingen die wél goed gaan, zowel bij het eindresultaat als bij het proces. Hieruit blijkt dat succeservaringen bijdragen aan de groei van een positief zelfbeeld. Wanneer we deze twee aspecten combineren – de juiste combinatie van het relationele en inhoudelijke niveau in een gesprek en het wijzen op de dingen die goed gaan – concluderen we dat de relatie tussen de leerkracht en de leerling met een goede basis een positieve invloed heeft op het inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerling en het vinden van de manier waarop de leerkracht hierbij kan aansluiten. Op het moment dat de leerkracht de leerling begeleiding op maat biedt, kan de leerling meer succeservaringen behalen. In hoofdstuk 1.3 staat beschreven dat aansluiting bij de behoeften van een persoon kan leiden tot succeservaringen. Hieruit kan een vertrouwensrelatie ontstaan. Dit vertrouwen in de ander is één van de componenten binnen het begrip zelfbeeld. Het feit dat deze succeservaringen kunnen leiden tot het groeien van een positief zelfbeeld, wordt bekrachtigd in hoofdstuk 2.1.1.

Veel scholen zijn de afgelopen jaren begonnen met Handelingsgericht werken (HGW). Het verbeteren van de ontwikkeling van onderwijs, de kwaliteit van onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen zijn uitgangspunten van HGW. Onderwijsbehoeften staan in deze uitgangspunten centraal. HGW is niet gebaseerd op het kijken naar problemen, maar op het kijken naar wat het kind nodig heeft om zijn doel te behalen, dus het samen op zoek gaan naar de

onderwijsbehoeften van het kind (Pameijer, et al. 2009). Dit aspect van HGW heeft veel raakvlakken met ons onderzoek. Door dit gegeven te combineren met het feit dat HGW een actueel thema is in het basisonderwijs, hebben wij ervoor gekozen om deze theorie bij ons onderzoek te betrekken. Met name punt twee van het model, zoals te zien is in Figuur 9, maakt deze combinatie zo krachtig.



Figuur 9: Model Handelingsgericht werken (http://www.swv401.nl/nl/handelingsgericht_werken.html)

Het signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is namelijk van belang om te weten hoe de klas op een juiste wijze georganiseerd kan worden, zoals eerder is beschreven in deze conclusie. In het volgende hoofdstuk is de combinatie van ons literatuuronderzoek met HGW verder uitgewerkt in een stappenplan.

9 Stappenplan

De conclusie die we getrokken hebben uit de literatuurstudie, heeft geleid tot de ontwikkeling van een nieuw stappenplan. Dit stappenplan is te vinden in bijlage 3. Het is een handreiking voor leerkrachten om bewust bezig te zijn met het verbeteren van de relatie met zijn leerlingen. Zoals in hoofdstuk 8.1 genoemd wordt, is een goede relatie tussen de leerkracht en de leerling de basis voor een positief groeiend zelfbeeld. Dit bevestigt het belang van het werken aan de relatie met iedere leerling. De handreiking is ontwikkeld vanuit het gegeven dat ieder kind uniek is en andere onderwijsbehoeften heeft. Hierdoor sluit het stappenplan aan bij Handelingsgericht werken.

9.1 Verantwoording stappenplan

In hoofdstuk 7 lezen we dat de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) gebaseerd is op drie thema's, namelijk nabijheid, conflict en afhankelijkheid. Het stappenplan is geschreven vanuit het inzicht dat verkregen wordt door het invullen van de LLRV. Dit is de reden dat we het stappenplan toespitsen op de drie thema's. In hoofdstuk 7.1 wordt uitgelegd welke aspecten binnen de drie thema's van belang zijn. In de stappen vier, vijf en zes van het stappenplan worden de aspecten voor ieder thema individueel genoemd om gericht aan het bepaalde aspect binnen de relatie te kunnen werken.

In stap zeven gaat het om het werken aan de positieve betrokkenheid tussen de leerkracht en de leerling. We hebben ervoor gekozen om de positieve betrokkenheid te verbeteren vanuit de theorie van de Roos van Leary uit hoofdstuk 6.4. Hier staat het volgende geschreven: *'Door de Roos goed te bekijken, is te zien welk gedrag het andere gedrag oproept. Voor een leerkracht is dit heel interessant, omdat het helderheid creëert in het zien van de posities waarin de leerlingen kunnen zitten. Zo kan hij hierop aansluiten en een gezonde relatie met de klas opbouwen.'* Dit is de reden dat we de leerkracht het advies geven om bewust de plek lijnrecht tegenover de positie van de leerling te nemen in de Roos van Leary.

In stap acht gaat het om de vraag of de leerling de leerkracht ziet als ondersteuningsbron. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling niet het

vertrouwen in de leerkracht heeft en dus niet het gevoel heeft op de leerkracht te kunnen bouwen. Ons advies hoe de leerkracht hiermee om kan gaan, is allereerst gebaseerd op de literatuur zoals geschreven staat in hoofdstuk 1.3. Hier staat: *'Doordat een ander persoon aansluit bij zijn behoefte, ervaart hij dat hij op de ander kan bouwen. Wanneer er voldoende succeservaringen zijn ontstaan uit het voorgaande, leert hij anderen te vertrouwen. De affectieve band die hierdoor ontstaat, gekenmerkt door de veilige sfeer, zorgt voor een vertrouwensrelatie.'* Het tweede gedeelte van het advies is gebaseerd op de theorie uit hoofdstuk 3.3.5. Hier staat: *'Daarbij is het goed om het kind te laten praten en het te laten komen met de vragen die hij heeft. Het kind moet de ruimte hebben om te falen, waarbij de leerkracht het kind blijft wijzen op de dingen die wel goed gaan bij zowel het eindresultaat als het proces.'* Deze theorie is niet alleen van toepassing bij kinderen met stress, want iedere leerling kan groeien door te horen wat hij goed doet.

In stap negen gaat het om de vraag of de leerling zich veilig voelt bij de leerkracht en hem vertrouwt. In hoofdstuk 2.2.1 wordt duidelijk gemaakt hoe belangrijk heldere communicatie is. Hier staat: *'Duidelijke regels zijn van cruciaal belang in de communicatie tussen de leerkracht en de leerling. De leerling weet waar hij aan toe is en op deze manier creëert de leerkracht onder andere een veilige leer- en leefsituatie. Op het moment dat de leerkracht niet consequent is in het handhaven van zijn regels, wordt de leerling onzeker, omdat hij niet weet wat hij aan de leerkracht heeft.'* Dit gegeven is te interpreteren als een goede basis voor een veilige sfeer.

In stap tien gaat het erom of de leerkracht de relatie met de leerling als negatief en conflictueus ervaart. De LLRV geeft in hoofdstuk 7 de volgende beschrijving: *'Plezier in school, werkhouding, sociale competentie, probleemgedrag en schoolprestaties zijn aspecten die afhankelijk zijn van een positieve en/of warme relatie met de leerkracht of daarentegen een negatieve en/of conflictueuze relatie.'* Deze aspecten zijn geen oorzaken van een al dan niet negatieve relatie, maar weerspiegelen dit. Door te weten dat deze aspecten de leerkracht kunnen laten zien hoe de leerling de relatie ervaart, wordt de leerkracht zich hiervan bewust. Tevens is het van belang dat de leerkracht zichzelf open opstelt om een vertrouwensband met de leerling te creëren. In hoofdstuk 6.1 laat de Johari-matrix zien hoe het communicatieproces in elkaar zit. Er staat het volgende geschreven: *'In de vrije*

ruimte is een persoon zich bewust van wie hij is en hierbij is hij voorspelbaar in zijn gedrag, de ander ziet namelijk hetzelfde. De leerkracht en de leerling weten hoe ze op elkaar zullen reageren en dit bevordert de communicatie. (…) Op deze manier wordt de vrije ruimte vergroot, dus ontstaat er een groter kwadrant A, wat resulteert in een betere relatie tussen de leerkracht en de leerling'. Het uiteindelijke doel van de leerkracht is om een positieve relatie met de leerling te bevorderen, waarbij het inzicht in de Johari-matrix een hulpmiddel kan zijn.

In stap elf gaat het om de leerkracht die veel energie steekt in de omgang met de leerling, maar zich hierbij niet effectief voelt in de interacties. Voor een goede verstandhouding is wederzijdse acceptatie en respect van belang. In hoofdstuk 6.2 staat hierover het volgende: '*Als er geen respect is voor de leerkracht, dan mist er orde in de klas en steken de leerlingen (onbewust) energie in het verstoren hiervan, in plaats van hun energie te kunnen richten op het leren. (…) Een leerling die zich niet geaccepteerd voelt door de leerkracht, probeert de leertaak te vermijden of is angstig om hieraan te beginnen. Gedrag dat hieruit voortkomt is uitstel-, afstel- of vluchtgedrag.'* Hieruit blijkt hoe belangrijk het is dat er sprake is van wederzijdse acceptatie en respect. Hoofdstuk 5.1 bekrachtigt dat acceptatie één van de drie bouwstenen van een goede relatie is. Een goede relatie is het doel waaraan gewerkt 'moet' worden, maar als één van de drie bouwstenen mist, kan een goede relatie niet volledig opgebouwd worden.

In stap twaalf gaat het om de leerling die overmatig afhankelijk is van de leerkracht. In stap acht gaat het om de leerling die de leerkracht niet ziet als ondersteuningsbron, maar in deze stap ziet het kind dit des te meer. Dit kan diverse oorzaken hebben. Wanneer het kind thuis verwaarloosd wordt, wordt hem liefde en bevestiging onthouden, zoals in hoofdstuk 3.2.3 wordt uitgewerkt. Deze liefde en bevestiging kan de leerling dan juist gaan zoeken bij een andere opvoeder of volwassene. In hoofdstuk 3.3.2 staat: *'Het hebben van verantwoordelijkheidsgevoel is één van de belangrijkste elementen die het kind van de opvoeder moet leren. Dit verantwoordelijkheidsgevoel kan groeien door bewust te zijn van eigen gedrag, van keuzes die gemaakt worden en van de gevolgen daarvan.'* Met name de eerste zin van dit citaat geeft aan dat verantwoordelijkheidsgevoel voor ieder kind belangrijk is, ook al komt dit citaat uit het hoofdstuk over een kind met Conduct Disorder (CD). Juist een kind dat overmatig afhankelijk is van de leerkracht, moet leren om eigen

verantwoordelijkheid te hebben en hij moet vooral ook leren hoe hij hier mee om moet gaan.

In stap dertien gaat het om de leerling die onnodig vaak hulp vraagt aan de leerkracht. Uiteraard kan dit gegeven te maken hebben met dat wat er in stap twaalf geschreven staat. Daarnaast kan het ook te maken hebben met het gebrek aan zelfvertrouwen van de leerling. In hoofdstuk 1.3 staat geschreven: *'Zelfvertrouwen wordt ontwikkeld door dingen te doen waar met een voldaan gevoel op terug gekeken kan worden, omdat het gelukt is. Bij een nieuwe uitdaging speelt de gedachte dat het wederom zal lukken, door de vorige succeservaring'.* Klaarblijkelijk is het ontwikkelen van zelfvertrouwen een proces dat gestimuleerd wordt door succeservaringen. Een leerling met een gebrek aan zelfvertrouwen vindt het moeilijk om te geloven dat er de mogelijkheid is om zijn vorig behaalde succes wederom te behalen en acht het nodig om continu hulp te vragen aan de leerkracht. In het citaat staat dat het zelfvertrouwen zich ontwikkelt als er met een voldaan gevoel terug gekeken kan worden op een 'gelukte' ervaring. Dit gevoel kan het kind vaker krijgen, doordat hij in het begin kleine taken aangeboden krijgt die langzamerhand steeds een stap groter of moeilijker worden.

Deel B

Inleiding praktijkonderzoek

In dit tweede gedeelte van deze scriptie wordt het theoretisch gedeelte in de praktijk toegepast en uitgewerkt. In het theoretisch gedeelte is kennis uitgewerkt, waarbij er theorieën over het zelfbeeld en over de relatie tussen de leerkracht en de leerling behandeld worden. Vanuit het literatuuronderzoek is een stappenplan ontwikkeld. De hypothese is dat het inzetten van dit stappenplan helpt bij het verbeteren van de relatie tussen de leerkracht en de leerling, wat een positief effect heeft op het zelfbeeld van de leerling.

In groep vier van CBS De Rank en in groep vier van PCB Hoef is op 4 februari 2013 voor de eerste keer de CBSK afgenomen. Naar aanleiding van de percentielscores die uit de test kwamen, zijn beide groepen onderverdeeld in een experimentele groep en een controlegroep. Dit is gedaan door per school (ongeveer) gelijke koppels te maken op basis van de scores. Ieder koppel is vervolgens uit elkaar gehaald. De ene leerling van dit koppel werd in de experimentele groep geplaatst en de andere in de controlegroep. Hierdoor bezat zowel de experimentele- als de controlegroep ongeveer gelijke leerlingen wat betreft de CBSK. Vervolgens is voor elke leerling uit de experimentele groep door de leerkracht en tevens de onderzoeker de LLRV ingevuld. Op basis van de LLRV is gekeken welke stappen uit het stappenplan aansloten bij het nog verder te ontwikkelen thema binnen de relatie tussen de leerkracht en de desbetreffende leerling. De tijd die daarna volgde werden deze stappen toegepast bij de leerlingen uit de experimentele groep. Op 18 maart 2013 werd op beide scholen voor de tweede keer de CBSK afgenomen. Na de tweede afname zijn de gegevens geanalyseerd met behulp van het programma SPSS 18. Hiernaast is Microsoft Office Excel 2010 gebruikt om de resultaten om te zetten in grafieken. Vanuit deze gegevens is het tweede gedeelte van deze scriptie ontwikkeld.

In dit praktijkgedeelte wordt gekeken in hoeverre het vanuit de theorie ontwikkelde stappenplan in de praktijk werkend én helpend is bij het verbeteren van het zelfbeeld van de leerling.
Kort gezegd, er wordt gekeken in hoeverre de hypothese klopt.

Toelichting codes

Sv1vm: **schoolvaardigheden** voormeting

Sa2vm: **sociale acceptatie** voormeting

Sp3vm: **sportieve vaardigheden** voormeting

Fv4vm: **fysieke verschijning** voormeting

Gh5vm: **gedragshouding** voormeting

Ge6vm: **gevoel van eigenwaarde** voormeting

Sv1nm: schoolvaardigheden nameting

Sa2nm: sociale acceptatie nameting

Sp3nm: sportieve vaardigheden nameting

Fv4nm: fysieke verschijning nameting

Gh5nm: gedragshouding nameting

Ge6nm: gevoel van eigenwaardig nameting

School 1,00: CBS De Rank

School 2,00: PCB Hoef

Geslacht 1: jongen

Geslacht 2: meisje

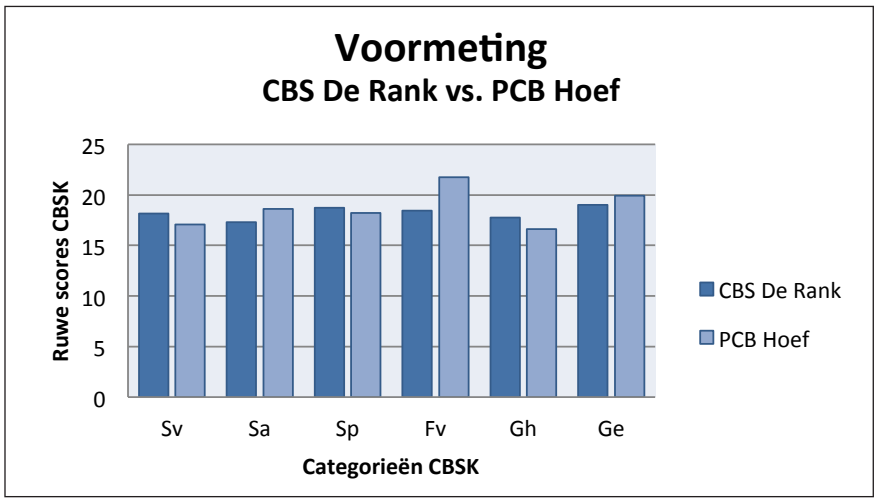
Experiment 1,00: experimentele groep

Experiment 2,00: controlegroep

10 Algemene beschrijving

Op de scholen 'De Rank' en 'Hoef' is de CBSK op 4 februari 2013 voor het eerst afgenomen. Deze eerste afname omvat de voormeting van het onderzoek. De tweede afname vond plaats op 18 maart 2013 en deze is gelijknamig aan de nameting. De resultaten van het praktijkonderzoek liggen ten grondslag aan de voor- en nameting van de CBSK. De ruwe scores vanuit deze metingen laten zien welke verschillen er zijn in de scores binnen de categorieën van de CBSK. De percentielscores geven aan hoe de leerlingen gescoord hebben ten opzichte van andere leerlingen van acht tot twaalf jaar in Nederland. Allereerst en bovenal worden de ruwe scores geanalyseerd en gebruikt. Dit heeft als reden dat dit onderzoek gebaseerd is op de onderlinge verschillen binnen de klas en binnen de twee scholen. De percentielscores worden kort belicht, om een algemeen beeld te schetsen en het geheel in de Nederlandse context te plaatsen. In de volgende paragraaf wordt de eerste indruk van de voormeting beschreven. Hier wordt gekeken naar het verschil tussen de scholen per categorie en naar het verschil in geslacht per categorie. Daarnaast wordt per school gekeken naar de percentielscores. Dit houdt in dat beide scholen vergeleken worden met de andere scholen in Nederland. In bijlage 4 staan alle tabellen en grafieken uitgewerkt. De verwijzingen worden zowel in dit hoofdstuk als bij de bijschriften van de figuren in de bijlage aangeduid als 'weergave'.

10.1 Een eerste indruk



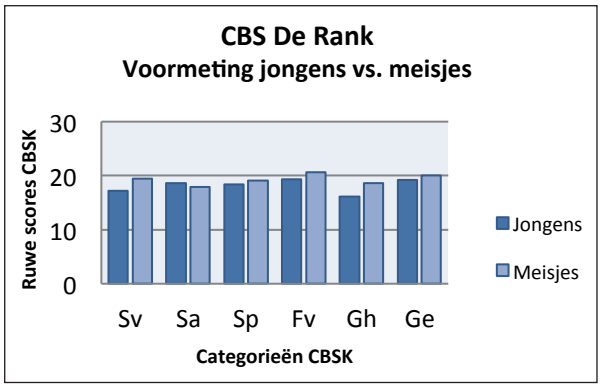
Figuur 10: Voormeting CBSK

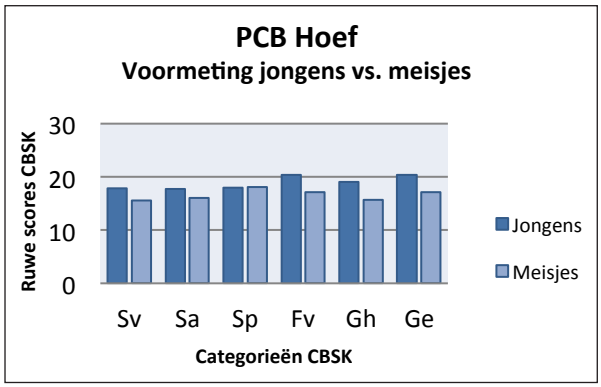
Direct opvallend in Figuur 10 is het verschil in het gemiddelde van de ruwe scores van de categorie fysieke verschijning tussen beide scholen. Tabel 1 geeft dit in het oog springende feit weer in cijfers. Dit is het gespecificeerde deel afkomstig uit weergave 1. Het gemiddelde van PCB Hoef ligt in de ruwe score meer dan drie punten hoger. In weergave 1 is tevens te zien dat het gemiddelde van de ruwe scores van de categorieën schoolvaardigheden, sociale acceptatie en gedragshouding meer dan één punt verschillen van elkaar. Deze verschillen zijn echter niet significant. Alle weergaven zijn te vinden in bijlage 4.

School		N	Mean
Fv4vm	1,00	26	18,4615
	2,00	13	21,7692

Tabel 1: Ruwe scores categorie fysieke verschijning

Het verschil in het gemiddelde van de ruwe scores tussen alle jongens en meisjes is bij elke categorie minder dan één punt, zoals te zien is in weergave 2. Veel interessanter wordt het als de scholen gescheiden van elkaar bekeken worden, zoals te zien is in Figuur 11. Bij CBS De Rank is het gemiddelde van meisjes bij de ruwe scores in de categorieën schoolvaardigheden, fysieke verschijning en gedragshouding aanzienlijk hoger dan bij de jongens. De verschillen in de gemiddelden van deze ruwe scores zijn bij deze categorieën groter dan één punt, gebaseerd op de cijfers uit weergave 3 en weergave 4. Bij PCB Hoef daarentegen is het gemiddelde van jongens bij de ruwe scores in de categorieën schoolvaardigheden, sociale acceptatie, fysieke verschijning, gedragshouding en gevoel van eigenwaarde juist meer dan één punt hoger dan bij de meisjes. Deze cijfers zijn afkomstig uit weergave 5 en weergave 6. Kortom, bij 'De Rank' scoren meisjes gemiddeld genomen hoger, terwijl bij 'Hoef' de jongens juist hoger scoren! Dit verklaart dat er, op het moment dat de scholen samengevoegd worden, bij de gemiddelden van alle jongens en meisjes geen grote verschillen waarneembaar zijn.





Figuur 11: Voormeting jongens vs. meisjes

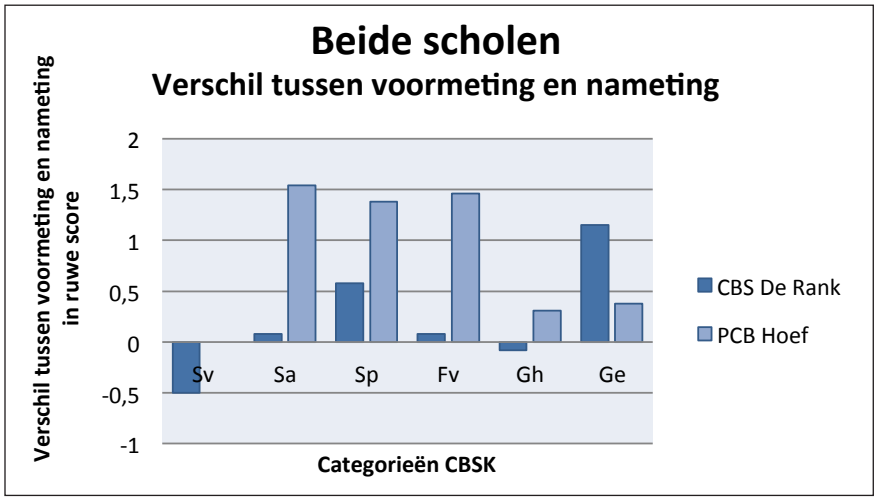
In tabel 2 worden de percentielscores van beide basisscholen weergegeven. Dit maakt inzichtelijk dat beide scholen in elke categorie gemiddeld scoren ten opzichte van kinderen uit Nederland. Dit is gebaseerd op het feit dat de scores nagenoeg allemaal rond de 50 zitten op een schaal van 0-99. Opvallend is de uitschieter van PCB Hoef bij de categorie fysieke verschijning. Hier is de gemiddelde percentielscore namelijk 68,38.

School		N	Mean
Sv1vm	1,00	26	60,6154
	2,00	13	55,6154
Sa1vm	1,00	26	48,7308
	2,00	13	56,4615
Sp1vm	1,00	26	57,6154
	2,00	13	51,2308
Fv1vm	1,00	26	44,6154
	2,00	13	68,3846
Gh1vm	1,00	26	54,1538
	2,00	13	43,2308
Ge1vm	1,00	26	50,1154
	2,00	13	51,4615

Tabel 2: Gemiddelde percentielscores per school

10.2 Verschil tussen de voormeting en de nameting

In de vorige paragraaf zijn er grote verschillen tussen de beide scholen bij de voormeting zichtbaar gemaakt. Daarom is het van belang om ook een onderscheid te maken tussen de beide scholen wanneer er gekeken wordt naar het verschil in ruwe score tussen de voormeting en de nameting. Figuur 12 laat dit zien.



Figuur 12: Verschil tussen de voormeting en de nameting bij beide scholen

Opvallend is dat er bij beide scholen geen positief verschil waarneembaar is in de categorie schoolvaardigheden. CBS De Rank scoort zelfs 0,5 punten lager bij de nameting. Bij PCB Hoef is er niets veranderd. Tabel 3 geeft dit weer. De volledige tabel is te vinden in weergave 7.

School		N	Mean
Sv1 verschil	1,00	26	–0,5000
	2,00	13	0,0000

Tabel 3: Opvallende score in de categorie schoolvaardigheden

Tevens is bij CBS De Rank bij de nameting lager gescoord in de categorie gedragshouding. Bij beide opvallende scores zijn geen significante verschillen tussen de scholen aanwezig volgens de independent t-test, dus er kan geconcludeerd worden dat de verschillen berusten op toeval.

Tot slot is te zien dat PCB Hoef bij vijf categorieën een veel groter verschil laat zien tussen de voor- en de nameting van de CBSK. Een mogelijke verklaring hiervoor wordt gegeven in hoofdstuk 12.

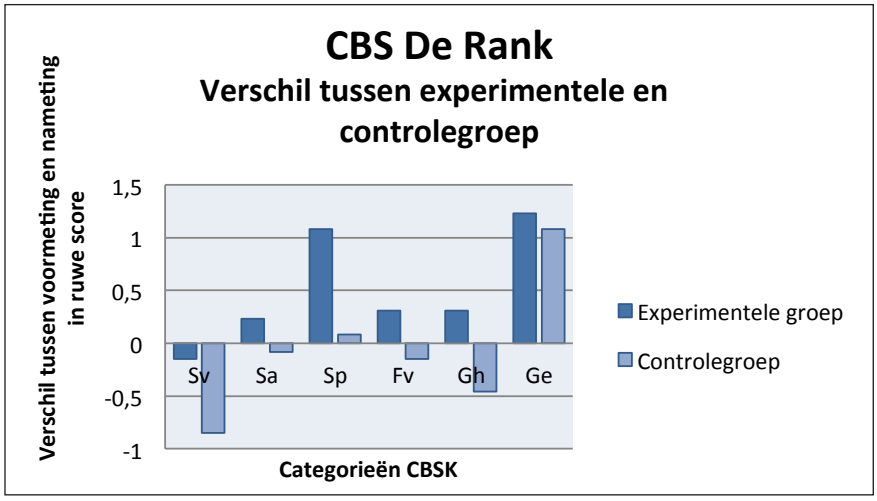
Er kan geconcludeerd worden dat de scholen op diverse vlakken van elkaar verschillen wanneer deze vergeleken worden. In hoofdstuk 12 wordt er nader ingegaan op mogelijke oorzaken hiervoor. Doordat de scholen veel van elkaar verschillen worden ze bij iedere analyse gescheiden bekeken en toegelicht in het hoofdstuk resultaten.

11 Resultaten

In dit hoofdstuk worden een aantal variaties van de resultaten belicht. Allereerst wordt er per school gekeken naar de verschillen in scores tussen de voormeting en de nameting, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen de experimentele groep en de controlegroep. Hierna volgt er een uitwerking van het verschil in de scores als er gekeken wordt naar jongens en meisjes, waarbij er allereerst onderscheid gemaakt wordt tussen de beide scholen. Tot slot wordt er bij de jongens en meisjes opnieuw gekeken naar het verschil in de scores, maar dan wordt er onderscheid gemaakt tussen de experimentele en de controlegroep. De toelichting van de codes die uitgewerkt staat in het vorige hoofdstuk helpt hierbij om beter inzicht te krijgen in de tabellen en figuren.

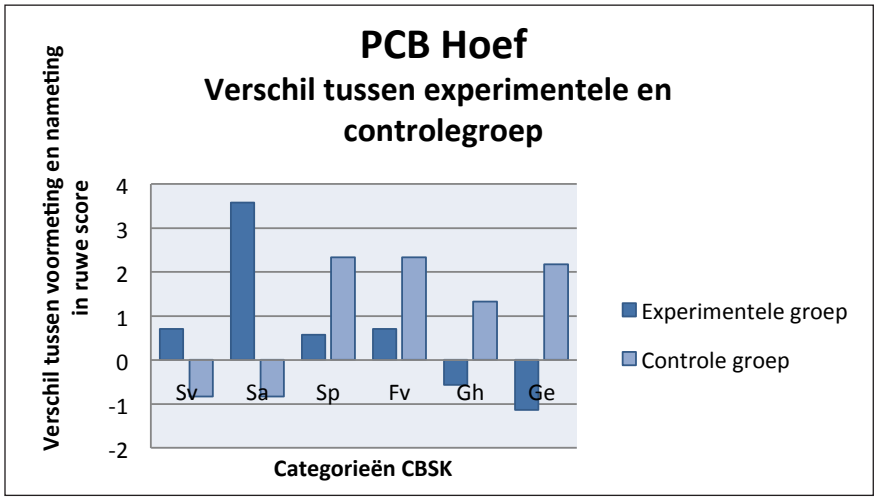
11.1 Verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep

In deze eerste analyse wordt er per school gekeken in welke mate het verschil tussen de voor- en de nameting bij de experimentele groep afwijkt van de controlegroep.



Figuur 13: Verschil tussen voor- en nameting bij CBS De Rank

Wat opvalt in deze eerste analyse bij CBS De Rank is dat de controlegroep in de categorieën schoolvaardigheden, sociale acceptatie, fysieke verschijning en gedragshouding lager scoort bij de nameting. Bij de experimentele groep is dit alleen van toepassing bij de schoolvaardigheden. De verschillen zijn niet significant en worden veroorzaakt door toeval. Dit is te zien in weergave 8.



Figuur 14: Verschil tussen voor- en nameting bij PCB Hoef

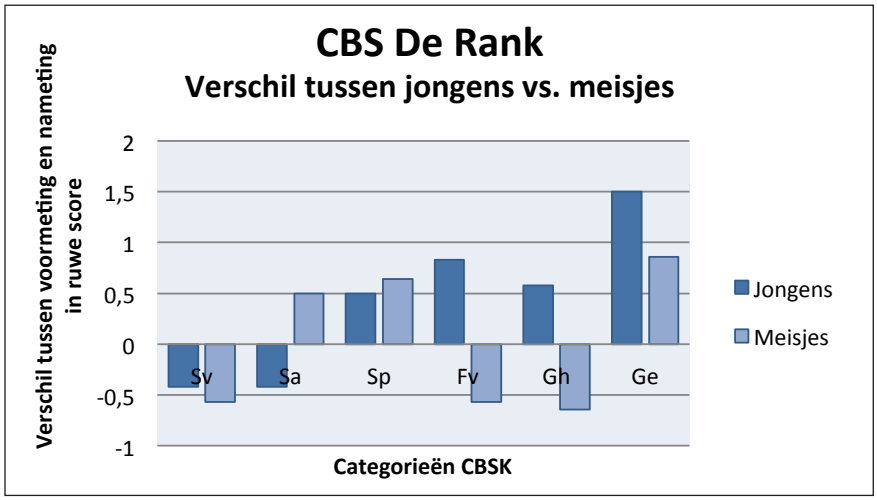
PCB Hoef heeft het opvallende verschijnsel dat de controlegroep in vier categorieën een groter verschil laat zien tussen de voor- en de nameting dan de experimentele groep. Dit is een frappant gegeven, gezien de hypothese. Deze opvallende verschillen zijn echter niet significant. Hiernaast springt het verschil in de voor- en de nameting van de ruwe scores bij de categorie sociale acceptatie eruit. De score van de experimentele groep verschilt in grote mate van de score van de controlegroep. In tabel 4 is te zien dat er gelijkheid is in variantie (0,054 is groter dan 0,05). Dit houdt in dat de varianties niet verschillen. Hierdoor kan er aangenomen worden dat ze gelijk zijn, waardoor er gekeken moet worden naar de bovenste rij van de derde kolom in de tabel. Het verschil is significant, omdat er met meer dan 95% (in dit geval bijna 98%) zekerheid gezegd kan worden dat het verschil bestaat en niet op toeval berust. De volledige tabel is weergave 9 in de bijlage.

	Levene's test voor gelijke variantie	T-test voor gelijke gemiddelden
	Sig.	**Sig. (2-tailed**
Sa2 verschil	0,054	0,027
		0,029

Tabel 4: Het significante verschil bij sociale acceptatie in PCB Hoef

11.2 Verschil tussen de jongens en de meisjes

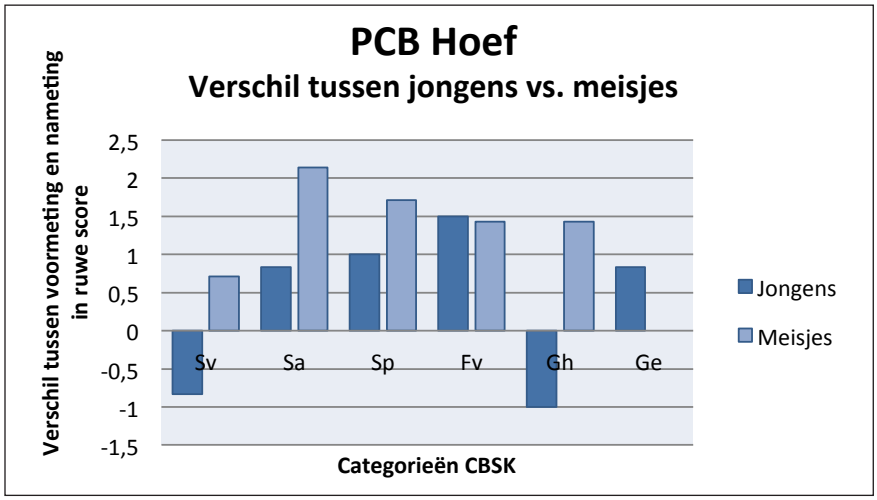
In deze tweede analyse worden de beide scholen gescheiden. Per school wordt gekeken naar het verschil tussen de jongens en de meisjes in de ruwe scores per categorie van de CBSK. In deze analyse – die gericht is op het verschil tussen jongens en meisjes van CBS De Rank – springen de categorieën fysieke verschijning en gedragshouding er uit. Figuur 15 geeft dit weer.



Figuur 15: Verschil tussen voor- en nameting bij CBS De Rank

In het verschil tussen de voormeting en de nameting in ruwe score zijn de jongens bij beide onderdelen omhoog gegaan, terwijl de verschillen tussen de voormeting en de nameting bij de meisjes in deze categorieën juist zijn gedaald. Voor zowel de jongens als de meisjes geldt dat ze bij de categorieën sportieve vaardigheden en gevoel van eigenwaarde zijn gestegen, maar dat ze bij schoolvaardigheden zijn gedaald. Voor al deze scores geldt echter dat het geen significante verschillen zijn, zoals te zien is in weergave 10.

In de analyse die gericht is op het verschil tussen jongens en meisjes van PCB Hoef, is bij zowel de jongens als de meisjes globaal gezien een stijging waarneembaar. Dit is zichtbaar gemaakt in Figuur 16.

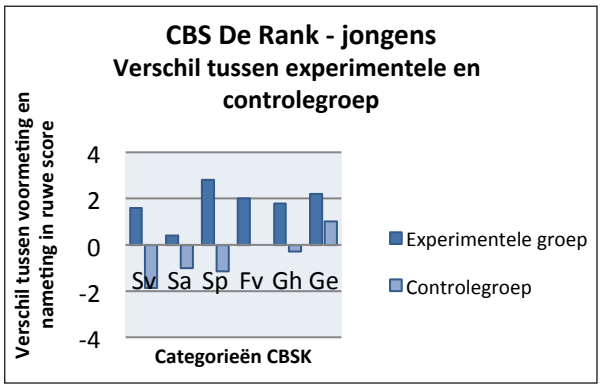


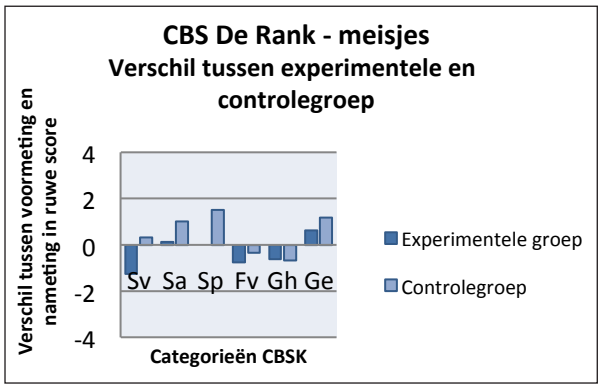
Figuur 16: Verschil tussen voor- en nameting bij PCB Hoef

Deze stijging geeft het verschil aan tussen de voormeting en de nameting in ruwe score, maar geen van de verschillen is significant. Dit is te zien in weergave 11. Hetzelfde geldt voor de daling die te zien is bij de categorieën schoolvaardigheden en gedragshouding van de jongens. Dit houdt in dat deze verschillen op toeval berusten.

11.3 Verschil tussen zowel de experimentele groep en de controlegroep als jongens en meisjes

In deze derde en tevens laatste analyse wordt er bij de jongens en meisjes opnieuw gekeken naar het verschil in ruwe score van de voormeting en de nameting. Nu wordt er echter onderscheid gemaakt tussen de experimentele en de controlegroep en er wordt onderscheid gemaakt tussen de beide scholen. Allereerst wordt CBS De Rank nader bekeken.





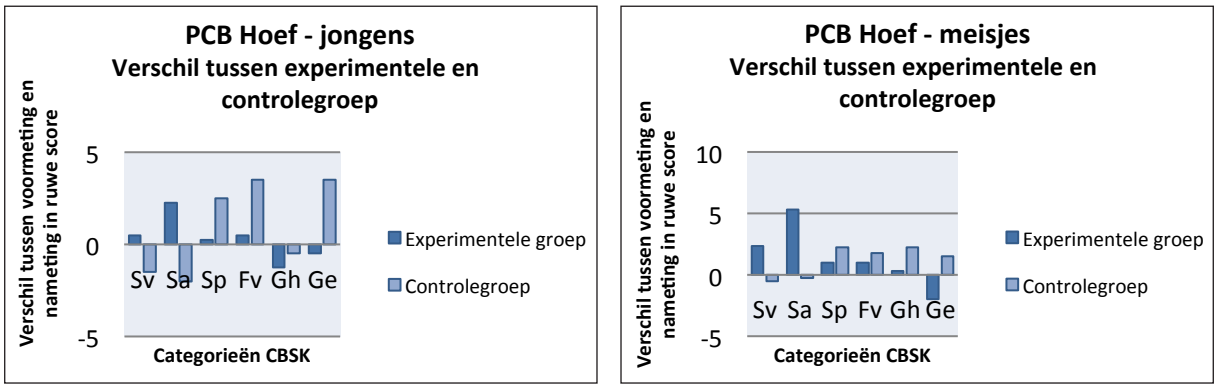
Figuur 17: Verschil tussen experimentele en controlegroep CBS De Rank

Nu er onderscheid gemaakt wordt tussen de jongens en de meisjes, is in Figuur 17 te zien dat zij enorm van elkaar verschillen. Het verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep is bij de jongens duidelijk(er) waarneembaar. Bij de jongens van de experimentele groep is de score van de nameting in iedere categorie hoger dan de score van de voormeting. De conclusie zou getrokken kunnen worden dat het stappenplan bij de experimentele groep voor de jongens gewerkt heeft, maar uit de cijfers blijkt dat deze verschillen niet significant zijn. Zij kunnen dus berusten op toeval.

Een tweede opvallend verschijnsel bij de jongens is dat de controlegroep op vier categorieën bij de nameting juist lager heeft gescoord dan bij de voormeting. Echter, deze scores zijn wederom niet significant.

Er zijn ook duidelijke verschillen zichtbaar in de voor- en nameting bij de meisjes. Er kan gezegd worden dat de experimentele groep en de controlegroep bij de meisjes over het algemeen juist tegenovergestelde resultaten laten zien ten opzichte van de jongens. In Figuur 17 is te zien dat het verschil tussen de voor- en de nameting bij de controlegroep in vijf van de zes categorieën positiever is uitgevallen dan bij de experimentele groep. De verschillen zijn niet significant, dus het zegt niet veel over de werking van het stappenplan dat is ingezet.

Vervolgens wordt PCB Hoef nader bekeken. Figuur 18 geeft het verschil in ruwe score tussen de voor- en de nameting weer, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen zowel de jongens en de meisjes als tussen de experimentele groep en de controlegroep.



Figuur 18: Verschil tussen experimentele en controlegroep PCB Hoef

Het eerste opvallende gegeven is dat de experimentele groep bij zowel bij de jongens als bij de meisjes enkel in de categorieën schoolvaardigheden en sociale acceptatie bij de nameting hoger heeft gescoord dan bij de voormeting wanneer dit vergeleken wordt met de controlegroep. Verder valt het op dat de controlegroep bij de overige vier categorieën een positiever verschil laat zien tussen de voormeting en de nameting dan de experimentele groep. Tot slot is te zien dat de verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep bij de jongens veel groter zijn dan bij de meisjes. Al deze verschillen zijn niet significant.

12 Conclusie praktijkonderzoek

In deze conclusie wordt er opnieuw gekeken naar de vier analyses. Er wordt per analyse ingegaan op de eventuele achterliggende oorzaken van de uitkomsten.

12.1 Verschil tussen voormeting en nameting

Schoolvaardigheden en gedragshouding zijn de enige twee categorieën die bij CBS De Rank een negatief verschil laten zien tussen de voor- en de nameting. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen (net) voor de nameting aangesproken zijn op slechte (toets)resultaten, welke te wijten zouden kunnen zijn aan een niet oplettende houding. Dit kan naar voren komen bij het invullen van de CBSK.

PCB Hoef laat in vijf categorieën een positief verschil zien tussen de voor- en de nameting. Dit zou kunnen komen doordat de leerlingen een betere relatie hebben kunnen opbouwen met de leerkracht. Bij de voormeting stond de leerkracht vier weken voor de desbetreffende klas, terwijl de leerkracht bij de tweede meting tien weken voor de klas stond.
Nu kan de vraag gesteld worden waarom CBS De Rank dit verschil niet laat zien. Een mogelijk antwoord is dat er bij de metingen van CBS De Rank 26 leerlingen betrokken zijn, terwijl er bij PCB Hoef 13 leerlingen de CBSK hebben ingevuld. Op het moment dat er bij PCB Hoef twee leerlingen een enorm hoge score behalen, heeft dit meer invloed op het gemiddelde van de groep dan wanneer er twee leerlingen bij CBS De Rank een enorm hoge score behalen. Wanneer de klas verdeeld wordt in een controlegroep en een experimentele groep heeft de individuele score van een leerling nog meer invloed op het gemiddelde van de groep. Daarnaast betekent het in de praktijk dat de leerkracht van CBS De Rank haar aandacht voor de investering in de relatie met de leerlingen over een dubbel aantal leerlingen moet verdelen vergeleken met de leerkracht van PCB Hoef.

12.2 Verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep

De controlegroep van CBS De Rank heeft bij de nameting lager gescoord dan bij de voormeting op het gebied van schoolvaardigheden, sociale acceptatie, fysieke verschijning en bij gedragshouding. Puur kijkend naar de cijfers, lijkt het alsof de controlegroep gedurende het experiment achteruit gegaan is in het zelfbeeld, doordat er geen extra aandacht aan deze groep is besteed. Deze conclusie kan niet worden getrokken, aangezien ze niet significant is. Daarnaast is en blijft het een momentopname die maar één keer is getest. Een momentopname heeft als kanttekening dat er voor de afname net iets kan zijn voorgevallen dat invloed heeft op de keuze van de diverse antwoorden. Dat juist de experimentele groep bij schoolvaardigheden een lagere nameting heeft, is daarom opvallend, maar niet direct (gegrond) te verklaren.

De grotere verschillen tussen de voor- en de nameting die waarneembaar zijn bij de controlegroep in vergelijking met de experimentele groep bij PCB Hoef berusten op puur toeval en hebben dus geen directe verklaring.

Bij de experimentele groep van PCB Hoef is de categorie sociale acceptatie – zoals beschreven is in hoofdstuk 11 – significant positief gestegen ten opzichte van de controle groep. Er kan geconcludeerd worden dat het stappenplan in deze specifieke situatie gewerkt heeft.

12.3 Verschil tussen de jongens en de meisjes

Er zijn verschillen te zien in Figuur 15 en Figuur 16 tussen zowel CBS De Rank en PCB Hoef als tussen de jongens en de meisjes. Deze (kleine/globale) verschillen zijn niet significant.

12.4 Verschil tussen zowel de experimentele groep en de controlegroep als jongens en meisjes

In het algemeen zijn er bij zowel CBS De Rank als PCB Hoef grote verschillen waarneembaar tussen de jongens en de meisjes. Een overeenkomst tussen beide scholen is dat de meisjes van de controlegroep bij meer dan de helft van de categorieën een groter positief verschil laten zien dan de meisjes van de experimentele groep. Bij CBS De Rank zien we bij de jongens het tegenovergestelde, maar bij PCB Hoef komen de jongens en de meisjes redelijk overeen. Er kan geconcludeerd worden dat deze verschillen niet

voortgekomen zijn uit de inzet van het stappenplan bij de experimentele groep. Er zijn namelijk twee categorieën waarbij de experimentele groep grote positieve verschillen laat zien in vergelijking met de controlegroep, terwijl de controlegroep bij de andere vier categorieën juist grote(re) positieve verschillen laat zien.

12.5 Slotconclusie

De werking met het stappenplan dat ontwikkeld is vanuit de theorie blijkt in de praktijk (bijna) geen significante verschillen op te leveren. De hypothese was dat het inzetten van dit stappenplan zou helpen bij het verbeteren van de relatie tussen de leerkracht en de leerling, wat een positief effect heeft op het zelfbeeld van de leerling. Dat wij in onze contexten de hypothese moeten verwerpen kan verschillende oorzaken hebben. Deze oorzaken leiden tot de formulering van de kanttekeningen bij het onderzoek zoals het uitgevoerd is. Deze kanttekeningen worden beschreven in de discussie.

13 Discussie

In hoofdstuk 12 werd gezegd dat er verschillende kanttekeningen zijn te maken bij de wijze waarop dit onderzoek is uitgevoerd. In dit hoofdstuk worden deze kanttekeningen uitgewerkt en ter discussie gesteld.

Allereerst is er een kanttekening te plaatsen bij de onderzoekers. Beide onderzoekers stonden aanvankelijk vier weken voor de groepen vier die gebruikt werden voor dit praktijkonderzoek. Dit betekent dat de relatie tussen de leerkracht en de leerling maar een minimale tijd heeft gehad om te kunnen worden opgebouwd. De voormeting is dus niet te vergelijken met een voormeting waarbij de leerkracht de klas vanaf het begin van het jaar heeft. Daarnaast waren de onderzoekers volop bezig met hun persoonlijke ontwikkeling, daar het hun eindstage was. Hun tijd en energie werden dus veel gebruikt voor de nieuwe indrukken en ontwikkelingen. Deze factoren hebben meegespeeld bij de uitvoering van het onderzoek.

Een tweede kanttekening is te plaatsen bij de verschillende groottes van de groepen vier. CBS De Rank telt in groep vier 26 leerlingen, terwijl PCB Hoef dertien leerlingen telt. Dit betekent dat iedere individuele ingevulde afname van de CBSK bij PCB Hoef verhoudingsgewijs veel zwaarder meewoog dan bij CBS De Rank. De verschillen in score tussen voormeting en nameting kunnen hieraan ten grondslag liggen.

De derde kanttekening die geplaatst kan worden, is de grootte van de experimentele groep. Deze is te groot geweest. Bij PCB Hoef bestond de experimentele groep uit zeven leerlingen en bij CBS De Rank bestond deze uit dertien leerlingen. Het is lastig om de focus te leggen op het werken aan verschillende gebieden binnen de relatie met zoveel leerlingen tegelijk.

De vierde kanttekening is te plaatsen bij het feit dat er twee totaal verschillende scholen zijn gebruikt. Dit is vooraf een bewuste keuze geweest, zodat het meer gegrond zou zijn dat het stappenplan zou werken. Op deze manier zijn er geen vergelijkingen op basis van gelijkheid tussen de scholen gemaakt, waardoor dit tevens bij de kanttekeningen geplaatst kan worden.

Tot slot is de laatste kanttekening te plaatsen bij de kleinschaligheid van het onderzoek. Er zijn (maar) twee scholen gebruikt voor dit onderzoek, waarbij (bijna) geen significante verschillen naar voren kwamen. Dit heeft tot gevolg dat er niet met zekerheid kan worden gezegd dat het stappenplan werkt (voor het opbouwen van relaties tussen leerkrachten en leerlingen binnen basisscholen in Nederland).

14 Aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe dit stappenplan beter ingezet kan worden, om de relatie tussen de leerkracht en de leerling te verbeteren en zo het zelfbeeld van de leerling te verbeteren. Hierbij wordt er vooral aandacht besteed aan het verbeteren van de kanttekeningen. In de inleiding van het tweede gedeelte is beschreven hoe dit onderzoek door de onderzoekers is uitgevoerd. De gemaakte kanttekeningen worden omgezet in aanbevelingen. Op deze manier kan het stappenplan beter tot zijn recht komen.

Het is aan te raden om het stappenplan in te zetten op het moment dat de leerkracht al een aantal maanden voor de klas staat. Dit heeft als reden dat de leerkracht dan al een relatie heeft opgebouwd met de leerlingen. De voormeting staat zo minder op los zand. Daarnaast is het goed om te realiseren dat het belangrijk is dat de persoonlijke ontwikkeling van de desbetreffende leerkracht niet de grootse prioriteit moet zijn binnen zijn werk. Dit vergt teveel energie, waardoor het werken met het stappenplan niet volledig tot zijn recht kan komen.

Hiernaast is het aan te bevelen om het stappenplan bij één leerling of een klein cluster van leerlingen tegelijk te gebruiken. Dit zorgt ervoor dat het helder is waar de focus moet liggen bij het werken aan de verschillende thema´s binnen de relatie. Door specifiek aandacht te besteden aan één categorie van de CBSK wordt het meer aannemelijk dat er een positieve verandering plaats kan gaan vinden in het zelfbeeld van de leerling binnen dit onderdeel.

In het theoretisch gedeelte van deze scriptie staat hoe belangrijk het is dat de leerkracht een vertrouwensrelatie opbouwt met de leerling. Dit houdt onder andere in dat de leerkracht samen met de leerling op zoek gaat naar de onderwijsbehoeften van de leerling. De leerkracht moet het kind ruimte geven om te falen, maar vooral de dingen die wél goed gaan moeten benadrukt worden. Succeservaringen dragen namelijk bij aan de groei van een positief zelfbeeld. Een heldere communicatie is een belangrijke voorwaarde om een goede vertrouwensrelatie op te kunnen bouwen. Op deze manier durft de leerling zich meer te uiten en kan de leerkracht een beter

beeld krijgen hoe het kind over zichzelf denkt. Er kan geadviseerd worden om als leerkracht kennis te hebben van de behoeften van de leerling, zodat de leerling zich bewust wordt van zijn sterke en zijn zwakke competenties. Om hier inzicht in te krijgen, is het zaak om gebruik te maken van een goede combinatie van het relationele en inhoudelijke niveau in een gesprek.

Literatuuropgave

- Bakkers, E. (2009). *Werken aan een positieve sfeer in klas en school. Didactische mogelijkheden van kring en forum.* Leuven: CEGO Publishers.
- Berk, L.E. (2003). *Child development.* Boston: Allyn and Bacon.
- Birkenbihl, V. (1995). *Communicatietraining: Intermenselijke relaties succesvol vormgeven.* Baarn: Intro.
- Delfos, M.F. (2007). *Kinderen en gedragsproblemen. Angst, agressie, depressie en ADHD. Een biopsychologisch model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling. Aangevuld met psychosomatiekmodel.* Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Dijks, W.F.C. van (1978). *Spiegels spreken. Het zelfbeeld in opvoeding en onderwijs.* Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Dijkstra, R. & Meer, N. van der (2000). *Adaptief onderwijs in een lerende school. Investeren in krachtig leren.* Utrecht: APS.
- Engelen, R. van (2011). *Bouwen aan je groep.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Engelen, R. van (2010). *JSW. Grip op de groep.* Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Gabeler, J., Weeda, W. & Wieringen, J. van (1996). *Kinderen zijn zichzelf. Werken met kinderen volgens Thomas Gordon.* Utrecht: SWP.
- Ghesquière, P. & Ruijssenaars, A.J.J.M. (1998). *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school. Bijdragen uit onderzoek en praktijk.* Leuven: Uitgeverij Acco.
- Groot, R. de & Paagman, C. (1998). *Kinderen met leerproblemen.* Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga bv.

- Groot, R. de & Paagman, C. (2000). *Kinderen met leer- en gedragsproblemen.* Amsterdam: Boom

- Heestermans, H. & Geerts, G. (1992). *Van Dale. Groot woordenboek der Nederlandse taal.* Utrecht-Antwerpen: Van Dale Lexicografie, p. 3659.

- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F.C. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs.* Assen: Van Gorcum.

- Koomen, H., Verschueren, K. & Pianta, R. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Lier, P.A. van, Hoeben, S.M. & Lieshout, C.F.M. van (1993). *Sociaal-emotionele ontwikkeling. De vertrouwensrelatie als basis.* Gorinchem: De Ruiter.

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

- Merton, R.K. (1968). *The Self-fulfilling Prophecy. Social Theory and Social Structure.* New York: Free Press.

- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie.* Middelburg: Bazalt.

- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven/Den Haag: Acco

- Peerlings, W. (2008). Stresskids. *Survivalgids voor kinderen en hun ouders.* Tielt: Uitgeverij Lannoo nv.

- Riksen-Walraven, J.M.A. (1989). *Meten en perspectief. Een levensloopmodel als achtergrond bij het meten en beïnvloeden van gedrag en interacties.* Tijdschrift voor orthopedagogiek, jaargang 28, 16-33.

- Ruigrok, J. (1999). *Praten met je kind.* Kampen: Uitgeverij Kok.

- Vane, S. (2007). *Werken met de Roos van Leary. Zicht op communicatieve stijlen binnen social work*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

- Verhulst, J. & Kroeg, G. van der (1990). *Psychologie voor dienstverleners.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Woltjer, G. & Janssens, H. (2010). *Hoe ga je om met kinderen op school? Competenties in de praktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Website

- Nieuwenhuis, M.A. (2010). *De Roos van Leary: gedragsbeïnvloeding.* Geraadpleegd op [5 november 2012], van [http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_14_roos_van_leary.html].

Bijlagen

Bijlage 1

Kenmerk van stress	Hoe het zich kan uiten	En waarom juist zo
In je spieren en houding:		
Spieren spannen zich op	Houterig bewegen Buikpijn Kramp bij het schrijven	Je coördinatie stelt zich in op vechten of vluchten en niet op het helpen bij denktaken.
Nek- en rugspieren spannen zich aan	Spanningshoofdpijn Schouder- of nekpijn	Gespannen spieren zorgen voor een spanning op je schedel, in je nek en voor krampachtige schouders.
Bewegingen worden houteriger	Vaker vallen Onhandiger Coördinatiemoeilijkheden	Links en rechts, boven en onder, en voor en achter in het lichaam werken niet meer samen.
Bewegingsonrust neemt toe	Wiebelbenen Niet kunnen blijven zitten Wriemelende handen Nagelbijten, krabben…	Je lichaam wil wegrennen, vluchten of vechten en moet die onrust kwijt.
Lichaamshouding verslechtert	Doorgezakt zitten Onderuitzakken Hangende houding Concentratie is moeilijk	Je lichaam maakt zich klaar voor de vecht- en vluchtreactie en je reptielenbrein zorgt ervoor dat je uit je concentratie blijft.
Overgevoeligheden:		
Licht	Reageren op elke verandering in de lichtintensiteit Knijpen met de ogen Pupillen worden wijder	Ogen gaan wijder openstaan waardoor het licht beter binnenvalt en… het moest maar eens een dino zijn die de schaduw plotseling veroorzaakt…
Geluid	Alles scherper horen Niet tegen veel stemmen tegelijk kunnen	De inkomende prikkels worden niet meer gefilterd en je oren nemen elk geluid waar… op zoek naar het gevaar.
Tastzin	Kleren kriebelen Kledingetiketjes worden gevoeld Schrikken bij de minste aanraking Sneller en erger pijn voelen	Alles wordt opgemerkt en de schrikreactie schiet in gang bij elke plotselinge aanraking met de huid. De huidsensaties gaan onverminderd naar de hersenen om je te alarmeren voor gevaar voor je lichaam.
Voeding	Voedingsallergieën Sneller overgeven	Je weerstand daalt waardoor je sneller reageert op schadelijke stoffen. Bovendien beschermt je lichaam je tegen vermoedelijk 'onveilig' of overdadig voedsel. Vecht-vluchtreactie gaat voor op vertering.
Op emotioneel en gedragsmatig vlak:		
Angsten	Bang voor het donker Bang om alleen te zijn	Je voelt je niet meer veilig. Je hebt anderen nodig om je veilig en beschermd te voelen. Je gevoel van angst overheerst je verstand.
Slaapproblemen	Inslaapproblemen Doorslaapproblemen	Piekeren of plotseling wakker schrikken: dit veroorzaakt piekmomenten in de stress.
Laag zelfbeeld	Zelfwaardering daalt Minderwaardigheidsgevoel Zelfvertrouwen daalt	Doordat je niet meer op jezelf durft te vertrouwen, gaan de gevoelens van onveiligheid overheersen.

Bijlage 1

Kenmerk van stress	Hoe het zich kan uiten	En waarom juist zo
Faalangst of perfectionisme	Niet durven te beginnen Sterk op anderen vertrouwen Behoefte aan ondersteuning	De angst om levensbedreigende fouten te maken in de actie zit ingebakerd in je reptielenbrein. Soms is vluchten ('Ik kan dat niet') of rekenen op de steun van anderen het veiligste voor je brein.
Uitstelgedrag	Niet kunnen beginnen Werk niet kunnen afmaken	Als je gevoel zegt 'niet doen' en je verstand zegt 'het moet', kom je in een conflict terecht. Hoe langer dit conflict duurt, des te langer stel je uit. Tot je helemaal niet meer durft te beginnen.
Chaos	Niet meer kunnen organiseren Niet meer kunnen redeneren	De frontale cortex van je grote hersenen worden op 'stand-by' gezet als je reptielen- en zoogdierenbrein het overnemen.
Lichaam	Bleker worden Pupillen worden wijder Koude handen en voeten Stijgende bloeddruk	Het bloed wordt vanuit de huid, en dus ook de handen en voeten, naar de grote spieren gestuurd en naar je hoofd.
Voedingsvoorkeur	Slecht eten Zucht naar suikers Tekort aan vitaminen en/of mineralen	Je spieren en brein hebben sneller suikers nodig om onmiddellijke energie te hebben voor vecht- vluchtreactie. Die haal je uit cola, snoep, koek e.d. Als je veel snoept, heb je ook minder honger en minder trek in gezonde voeding. Suikerverslavingen komen jammer genoeg vaak voor bij kinderen!
Concentratieproblemen	Niet meer kunnen concentreren Wegdromen Niet volhouden Snel afgeleid zijn	Je reptielenbrein is gemaakt om je uit je concentratie te houden. Als er gevaar is, moet je niet eerst rustig nadenken, beredeneren, plannen, maar gewoonweg handelen. Eerst doen en dan denken.
Geheugenproblemen	Snel iets vergeten Wel iets horen, maar het niet onthouden	Als je brein op overleven in de stresssituatie staat, dan werken je grote hersenen niet mee om alles te onthouden. In stress- of traumatische situaties is dat maar goed ook. Maar op leervlak is het erg hinderlijk.
Moeite met leren op school	Rekenen en spelling gaan moeilijker Schrijven wordt slordiger	Als je oudere breingebieden het overnemen, dan werken je beide hersenhelften niet optimaal samen. Je dominanties nemen dan de overhand. Linker- en rechterhersenhelft werken wel, maar werken niet meer zo goed samen.
Leesproblemen	Lezen zonder te weten wat je gelezen hebt Vraagstukken Begrijpend lezen Blijven staren naar het papier Vaak iets moeten herlezen	Als je lezen geautomatiseerd is, kun je nog wel lezen. Je kleine hersenen werken dan mee aan het automatisme, maar je grote hersenen verwerken niet meer goed wat je gelezen hebt. Zo kan het zijn dat je talige hersenhelft wel de letters juist leest, maar je andere hersenhelft zich er geen beeld bij kan vormen en niet weet wat je gelezen hebt.

Kenmerken en uitingen van stress (Peerlings, 2008)

Bijlage 2

COMPETENTIEBELEVINGSSCHAAL VOOR KINDEREN

(CBSK)

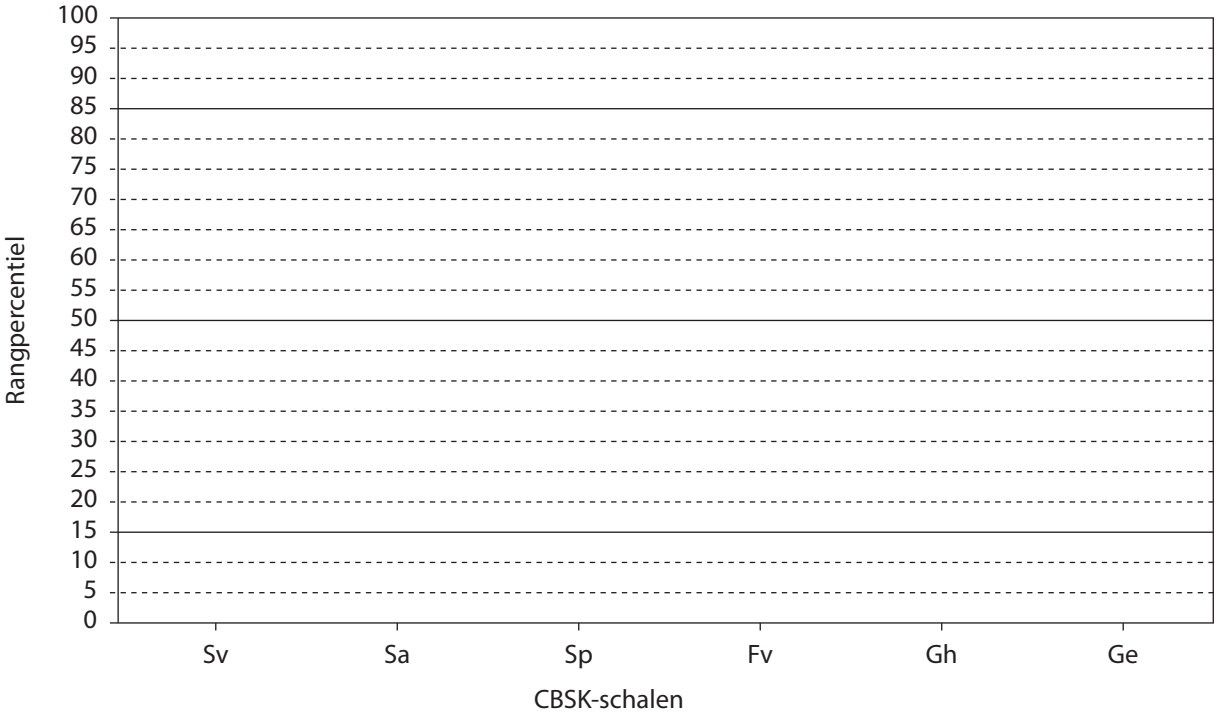
J.W. Veerman, M.A.E. Straathof, Ph.D.A. Treffers, B.R.H. Van den Bergh en L.T. ten Brink

Naam: _____ Leeftijd: _____

Jongen / Meisje (omcirkel wat je bent) Geboortedatum: _____

Datum van invullen (vandaag): _____ Klas: _____

COMPETENTIEBELEVINGSPROFIEL



	Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Ge
Schaalscores						
Percentiel						

Normen NL / VL gebruikt

Bijlage 2

Hoe ik mijzelf vind

VOORBEELDEN

Hele-maal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Hele-maal waar voor mij
		Sommige kinderen spelen in hun vrije tijd altijd buiten.	**maar**	Andere kinderen kijken liever binnen naar de T.V.		
		Sommige kinderen maken zich nooit ergens zorgen over	**maar**	Andere kinderen maken zich best wel eens zorgen.		

Bijlage 2

	Hele-maal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Hele-maal waar voor mij
1			Sommige kinderen vinden, dat ze erg goed zijn in hun schoolwerk.	**maar**	Andere kinderen maken zich er soms zorgen over of ze hun schoolwerk wel goed doen.		
2			Sommige kinderen vinden het moeilijk om vrienden te maken.	**maar**	Andere kinderen vinden het best gemakkelijk om vrienden te maken.		
3			Sommige kinderen zijn erg goed in sport en gymnastiek.	**maar**	Andere kinderen zijn niet zo goed in sport en gymnastiek.		
4			Sommige kinderen zijn tevreden over hoe ze eruit zien.	**maar**	Andere kinderen zijn niet tevreden over hoe ze eruit zien.		
5			Sommige kinderen zijn vaak niet tevreden over de manier waarop ze zich gedragen.	**maar**	Andere kinderen zijn meestal tevreden over de manier waarop ze zich gedragen.		
6			Sommige kinderen zijn vaak ontevreden over zichzelf.	**maar**	Andere kinderen zijn best wel tevreden over zichzelf.		

Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Ge

Bijlage 2

	Hele-maal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Hele-maal waar voor mij
7			Sommige kinderen vinden zichzelf net zo slim als andere kinderen van hun leeftijd.	**maar**	Andere kinderen zijn er niet zo zeker van of ze wel net zo slim zijn.		
8			Sommige kinderen hebben een heel stel vrienden.	**maar**	Andere kinderen hebben niet zo veel vrienden.		
9			Sommige kinderen zouden het graag veel beter doen in sport of gymnastiek.	**maar**	Andere kinderen vinden zichzelf goed genoeg in sport of gymnastiek.		
10			Sommige kinderen zijn tevreden met hun lengte en hun gewicht.	**maar**	Andere kinderen zouden willen dat hun lengte of hun gewicht anders was.		
11			Sommige kinderen doen meestal de dingen zoals het ook hoort.	**maar**	Andere kinderen doen vaak de dingen zoals het niet hoort.		
12			Sommige kinderen vinden de manier waarop hun leven gaat niet zo fijn.	**maar**	Andere kinderen vinden de manier waarop hun leven gaat wel fijn.		

Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Ge

Bijlage 2

	Hele-maal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Hele-maal waar voor mij
13			Sommige kinderen zijn lang bezig met hun schoolwerk.	**maar**	Andere kinderen krijgen hun schoolwerk snel af.		
14			Sommige kinderen zouden graag meer vrienden willen hebben.	**maar**	Andere kinderen hebben zoveel vrienden als ze maar willen.		
15			Sommige kinderen doen gemakkelijk mee aan een sport die ze nog nooit eerder deden.	**maar**	Andere kinderen lukt het vaak niet om goed mee te doen aan een nieuwe sport.		
16			Sommige kinderen zouden willen dat hun lichaam anders was.	**maar**	Andere kinderen zijn tevreden met hun lichaam.		
17			Sommige kinderen doen meestal wat van hen wordt verwacht.	**maar**	Andere kinderen doen vaak niet wat van hen wordt verwacht.		
18			Sommige kinderen zijn tevreden met zichzelf als persoon.	**maar**	Andere kinderen zijn vaak niet tevreden met zichzelf als persoon.		

Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Ge

Bijlage 2

	Hele-maal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Hele-maal waar voor mij
19			Sommige kinderen vergeten vaak wat ze geleerd hebben.	**maar**	Andere kinderen kunnen alles gemakkelijk onthouden.		
20			Sommige kinderen doen altijd allerlei dingen met een heleboel andere kinderen.	**maar**	Andere kinderen doen de dingen meestal in hun eentje.		
21			Sommige kinderen vinden dat ze beter zijn in sport en gymnastiek dan andere kinderen.	**maar**	Andere kinderen vinden dat ze minder goed zijn in sport en gymnastiek.		
22			Sommige kinderen zouden willen dat hun uiterlijk (hoe ze eruit zien) anders was.	**maar**	Andere kinderen zijn tevreden met hun uiterlijk.		
23			Sommige kinderen komen in moeilijkheden door de dingen die ze doen.	**maar**	Andere kinderen doen meestal geen dingen waardoor ze moeilijkheden krijgen.		
24			Sommige kinderen zijn gelukkig met het soort kind dat ze zijn.	**maar**	Andere kinderen willen vaak liever iemand anders zijn.		

Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Ge

Bijlage 2

	Hele-maal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Hele-maal waar voor mij
25			Sommige kinderen doen het erg goed op school.	**maar**	Andere kinderen doen het niet zo goed op school.		
26			Sommige kinderen zouden willen dat meer leeftijd-genoten hen aardig vonden.	**maar**	Andere kinderen denken dat de meeste leeftijd-genoten hen wel aardig vinden.		
27			Sommige kinderen staan bij sport en spel vaak te kijken in plaats van dat ze mee doen.	**maar**	Andere kinderen spelen eerder mee dan dat ze alleen maar staan te kijken.		
28			Sommige kinderen zouden willen dat hun gezicht of hun haar er anders uit zag.	**maar**	Andere kinderen zijn er tevreden mee hoe hun gezicht en haar eruit zien.		
29			Sommige kinderen doen dingen waarvan ze weten dat ze niet mogen.	**maar**	Andere kinderen doen bijna nooit dingen waarvan ze weten dat ze niet mogen.		
30			Sommige kinderen zijn erg blij met hoe ze zijn.	**maar**	Andere kinderen zouden graag anders willen zijn.		

Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Ge

Bijlage 2

	Hele-maal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Hele-maal waar voor mij
31			Sommige kinderen vinden het moeilijk op school het antwoord op een vraag te bedenken.	**maar**	Andere kinderen weten bijna altijd wel een antwoord.		
32			Sommige kinderen zijn geliefd bij hun leeftijdgenoten.	**maar**	Andere kinderen zijn niet zo geliefd.		
33			Sommige kinderen zijn niet zo goed in een nieuwe sport of een nieuw buitenspel.	**maar**	Andere kinderen zijn wel meteen goed in een nieuwe sport of in een nieuw buitenspel.		
34			Sommige kinderen vinden dat ze er goed uit zien.	**maar**	Andere kinderen vinden dat ze er niet zo goed uit zien.		
35			Sommige kinderen gedragen zich erg goed.	**maar**	Andere kinderen vinden het vaak moeilijk zich goed te gedragen.		
36			Sommige kinderen vinden de manier waarop ze veel dingen doen niet goed.	**maar**	Andere kinderen vinden het prima zoals ze de dingen doen.		

Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Ge

Bijlage 3

Stap 1

Vul de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) in, om inzicht te krijgen in jouw relatie met een leerling.

Stap 2

Moet de relatie verbeterd worden (in vergelijking met andere leerlingen)?

Ja → ga naar stap 3

Nee → ga zo door!

Stap 3

Op welk thema wil je verbetering zien?

Nabijheid → ga naar stap 4

Conflict → ga naar stap 5

Afhankelijkheid → ga naar stap 6

Stap 4

Waar wil je specifiek aan gaan werken binnen het thema nabijheid?

Positieve betrokkenheid van leerkracht en leerling → ga naar stap 7

De leerkracht als ondersteuningsbron voor de leerling → ga naar stap 8

De leerkracht als bron van veiligheid (vertrouwen) voor de leerling → ga naar stap 9

Stap 5

Waar wil je specifiek aan gaan werken binnen het thema conflict?

De leerkracht ervaart de relatie met leerling als negatief en conflictueus → ga naar stap 10

De leerkracht steekt veel energie in de omgang met de leerling en voelt zich niet effectief in interacties → ga naar stap 11

Stap 6

Waar wil je specifiek aan gaan werken binnen het thema afhankelijkheid?

De leerling is overmatig afhankelijk van de leerkracht → ga naar stap 12

De leerling vraagt vaak onnodig om hulp aan de leerkracht → ga naar stap 13

Bijlage 3

Stap 7

Wees bewust van de plek die het kind inneemt in de Roos van Leary. Wanneer je dit weet is het belangrijk dat je in de Roos van Leary lijnrecht tegenover het kind gaat staan. Het is namelijk zo dat bepaald gedrag ander gedrag oproept.

Stap 8

Kijk naar de behoeften die de leerling heeft om geholpen te worden in zijn ontwikkeling. Deze behoeften zijn voor iedere leerling anders. Op het moment dat jij als leerkracht zoekt naar aansluiting bij zijn behoeften, dan ervaart de leerling dat hij op jou kan bouwen en je kan vertrouwen. Benoem daarbij vooral wat er goed gaat en op het moment dat het niet goed gaat, wat er dan anders moet, zodat de leerling weet wat er van hem verwacht wordt.

Stap 9

Als leerkracht kun je expliciet gebruik maken van communicatie. Met de juiste manier van communiceren – door duidelijke regels aan te geven en deze consequent te handhaven – creëer je een veilige leer- en leefsituatie. Op deze manier weet de leerling wat hij aan jou als leerkracht heeft en dit geeft hem een veilig gevoel.

Stap 10

Plezier in school, werkhouding, sociale competentie, probleemgedrag en schoolprestaties zijn aspecten die weerspiegelen of de leerling de relatie met de leerkracht als positief en/of warm ervaart of daarentegen als negatief en/of conflictueus. Onderzoek wat de oorzaken zijn van de negatieve en conflictueuze relatie met de leerling, door te blijven communiceren met de leerling. Als je weet wat de oorzaak is of oorzaken zijn van deze negatieve relatie, kun je er specifiek aan gaan werken. Wat belangrijk blijft, is het werken aan een vertrouwensband (zie stap 8 en 9) en dat je het kind positief blijft benaderen. Dit kun je doen door jezelf open op te stellen.

Bijlage 3

Stap 11

Zorg ervoor dat je de leerling niet als boos en onvoorspelbaar ervaart. Dit is (waarschijnlijk) de oorzaak dat je je – ondanks al je inspanningen – niet effectief voelt in de interacties met de leerling. Het is belangrijk dat er wederzijdse acceptatie is en dat jullie elkaar respecteren in een goede verstandshouding. Dit heeft namelijk tot gevolg dat jij en de leerling de energie kunnen richten op het leren. Als de leerling geen respect voor jou heeft, dan kan hij de orde in de klas verstoren. De leerling steekt hier dan (onbewust) energie in, in plaats van in het leren en in zijn leertaken. Besef dat acceptatie één van de drie bouwstenen is van een goede relatie. Dit bekrachtigt hoe belangrijk het is om hier aan te werken.

Stap 12

Op het moment dat de leerling overmatig veel aandacht van je vraagt, zit hier vaak wat achter. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat de leerling thuis verwaarloosd wordt en hier weinig tot geen aandacht en liefde krijgt. Dit wil hij compenseren bij jou als volwassene en opvoeder. Probeer in ieder geval te ontdekken waar dit overmatig afhankelijke gedrag vandaan komt. Daarnaast is het belangrijk dat je duidelijk communiceert welke regels er zijn en welke gevolgen bepaalde acties hebben, zodat de leerling niet in paniek raakt wanneer jij bijvoorbeeld even de klas uit bent. Geef de leerling verantwoordelijkheid over bepaalde taken en leer hem vooral hoe hij met deze verantwoordelijkheid om moet gaan. Dit heeft tot gevolg dat hij minder afhankelijk van jou zal zijn.

Stap 13

Een leerling die onnodig veel hulp aan je vraagt, kan onzeker zijn over zijn eigen bekwaamheid. Hij denkt dat hij zonder jouw hulp geen succeservaring kan behalen. Help de leerling om succeservaringen te behalen, waar hij met een voldaan gevoel op terug kan kijken omdat het gelukt is. Geef hem in het begin bijvoorbeeld kleine taken die hij zeker weten gaat halen, waardoor hij langzamerhand meer durft te gaan vertrouwen op zijn eigen capaciteiten. Realiseer je dat het onnodig veel om hulp vragen een vorm van aandacht vragen kan zijn. Wanneer dit het geval is, kun je kijken naar datgene wat bij stap 12 staat geschreven.

Bijlage 4

Group statistics

	School	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sv1vm	1,00	26	18,1538	3,80202	0,74564
	2,00	13	17,0769	3,90430	1,08286
Sa2vm	1,00	26	17,3077	4,23102	0,82977
	2,00	13	18,6154	1,93815	0,53755
Sp3vm	1,00	26	18,7308	3,66123	0,71803
	2,00	13	18,2308	3,44369	0,95511
Fv4vm	1,00	26	18,4615	4,81025	0,94337
	2,00	13	21,7692	3,11325	0,86346
Gh5vm	1,00	26	17,7692	3,12804	0,61346
	2,00	13	16,6154	4,40716	1,22233
Ge6vm	1,00	26	19,0385	4,75378	0,93229
	2,00	13	19,9231	3,12147	0,86574

Weergave 1
Het verschil tussen CBS De Rank en PCB Hoef in het gemiddelde van de ruwe scores bij de voormeting van de CBSK.

Bijlage 4

Group statistics

	Geslacht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sv1vm	1	18	17,3889	3,79068	0,89347
	2	21	18,1429	3,90238	0,85157
Sa2vm	1	18	18,2778	3,12119	0,73567
	2	21	17,2857	4,07606	0,88947
Sp3vm	1	18	18,2778	4,07006	0,95932
	2	21	18,8095	3,12440	0,68180
Fv4vm	1	18	19,6667	4,20084	0,99015
	2	21	19,4762	4,94590	1,07928
Gh5vm	1	18	17,1111	3,93908	0,92845
	2	21	17,6190	3,33881	0,72859
Ge6vm	1	18	19,6111	4,04590	0,95363
	2	21	19,0952	4,51558	0,98538

Weergave 2
Het gemiddelde van de ruwe scores bij de voormeting van de CBSK, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de jongens en de meisjes. Hierbij zijn de scores van CBS De Rank en PCB Hoef opgeteld.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Sv1vm	17,1667	12	4,50925	1,30171
	Sv1nm	16,7500	12	4,99318	1,44141
Pair 2	Sa2vm	18,5833	12	2,31432	0,66809
	Sa2nm	18,1667	12	4,15240	1,19869
Pair 3	Sp3vm	18,4167	12	3,94181	1,13790
	Sp3nm	18,9167	12	3,67939	1,06215
Pair 4	Fv4vm	19,3333	12	4,51932	1,30461
	Fv4nm	20,1667	12	3,27062	0,94415
Pair 5	Gh5vm	16,1667	12	4,23907	1,22371
	Gh5nm	16,7500	12	3,19446	0,92216
Pair 6	Ge6vm	19,2500	12	3,84057	1,10868
	Ge6nm	20,7500	12	3,33371	0,96236

Weergave 3
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores van de CBSK bij de jongens van CBS De Rank.

Bijlage 4

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Sv1vm	19,4286	14	3,56725	0,95339
	Sv1nm	18,8571	14	4,25815	1,13804
Pair 2	Sa2vm	17,9286	14	4,44564	1,18815
	Sa2nm	18,4286	14	4,86296	1,29968
Pair 3	Sp3vm	19,1429	14	3,50510	0,93678
	Sp3nm	19,7857	14	4,52648	1,20975
Pair 4	Fv4vm	20,6429	14	4,95529	1,32436
	Fv4nm	20,0714	14	5,10602	1,36464
Pair 5	Gh5vm	18,5714	14	2,90131	0,77541
	Gh5nm	17,9286	14	4,48011	1,19736
Pair 6	Ge6vm	20,0714	14	4,81127	1,28587
	Ge6nm	20,9286	14	4,58198	1,22458

Weergave 4
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores van de CBSK bij de meisjes van CBS De Rank.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Sv1vm	17,8333	6	1,94079	0,79232
	Sv1nm	17,0000	6	3,79473	1,54919
Pair 2	Sa2vm	17,6667	6	4,54606	1,85592
	Sa2nm	18,5000	6	4,76445	1,94508
Pair 3	Sp3vm	18,0000	6	4,69042	1,91485
	Sp3nm	19,0000	6	3,03315	1,23828
Pair 4	Fv4vm	20,3333	6	3,77712	1,54200
	Fv4nm	21,8333	6	1,72240	0,70317
Pair 5	Gh5vm	19,0000	6	2,60768	1,06458
	Gh5nm	18,0000	6	2,82843	1,15470
Pair 6	Ge6vm	20,3333	6	4,71876	1,92642
	Ge6nm	21,1667	6	1,83485	0,74907

Weergave 5
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores van de CBSK bij de jongens van PCB Hoef.

Bijlage 4

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Sv1vm	15,5714	7	3,40867	1,28836
	Sv1nm	16,2857	7	3,77334	1,42619
Pair 2	Sa2vm	16,0000	7	3,10913	1,17514
	Sa2nm	18,1429	7	2,34013	0,88448
Pair 3	Sp3vm	18,1429	7	2,26779	0,85714
	Sp3nm	19,8571	7	2,26779	0,85714
Pair 4	Fv4vm	17,1429	7	4,33699	1,63923
	Fv4nm	18,5714	7	3,86683	1,46152
Pair 5	Gh5vm	15,7143	7	3,54562	1,34012
	Gh5nm	17,1429	7	3,33809	1,26168
Pair 6	Ge6vm	17,1429	7	3,33809	1,26168
	Ge6nm	17,1429	7	4,01782	1,51859

Weergave 6
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores van de CBSK bij de meisjes van PCB Hoef.

Group Statistics

	School	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.	Sig. (2-tailed)
SV1verschil	1,00	26	–0,5000	2,28473	0,44807	0,516	0,543
	2,00	13	0,0000	2,61406	0,72501		0,564
Sa2verschil	1,00	26	0,0769	3,27320	0,64193	0,433	0,218
	2,00	13	1,5385	3,75534	1,04154		0,245
Sp3verschil	1,00	26	0,5769	3,89022	0,76294	0,466	0,511
	2,00	13	1,3846	2,84425	0,78885		0,467
Fv4verschil	1,00	26	0,0769	2,75569	0,54044	0,911	0,135
	2,00	13	1,4615	2,47034	0,68515		0,124
Gh5verschil	1,00	26	–0,0769	4,25133	0,83376	0,055	0,769
	2,00	13	0,3077	2,75029	0,76279		0,736
Ge6verschil	1,00	26	1,1538	2,90781	0,57027	0,710	0,459
	2,00	13	0,3846	3,25419	0,90255		0,479

Weergave 7
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen CBS De Rank en PCB Hoef.

Bijlage 4

Group Statistics

Experiment		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.	Sig. (2-tailed)
SV1verschil	1,00	13	–0,1538	2,60916	0,72365	0,579	0,451
	2,00	13	–0,8462	1,95133	0,54120		0,452
Sa2verschil	1,00	13	0,2308	3,00427	0,83323	0,526	0,816
	2,00	13	–0,0769	3,63917	1,00933		0,816
Sp3verschil	1,00	13	1,0769	3,17442	0,88042	0,384	0,523
	2,00	13	0,0769	4,57277	1,26826		0,524
Fv4verschil	1,00	13	0,3077	3,09259	0,85773	0,420	0,678
	2,00	13	–0,1538	2,47811	0,68730		0,678
Gh5verschil	1,00	13	0,3077	3,81629	1,05845	0,279	0,654
	2,00	13	–0,4615	4,77171	1,32343		0,654
Ge6verschil	1,00	13	1,2308	3,53916	0,98159	0,534	0,896
	2,00	13	1,0769	2,25320	0,62493		0,896

Weergave 8
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores bij de categorieën van de CBSK, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen de experimentele groep en de controlegroep bij CBS De Rank.

Group Statistics

Experiment		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.	Sig. (2-tailed)
SV1verschil	1,00	7	0,7143	3,35233	1,26706	0,011	0,307
	2,00	6	–0,8333	1,16905	0,47726		0,288
Sa2verschil	1,00	7	3,5714	4,07665	1,54083	0,054	0,027
	2,00	6	–0,8333	1,16905	0,47726		0,029
Sp3verschil	1,00	7	0,5714	2,50713	0,94761	0,653	0,284
	2,00	6	2,3333	3,14113	1,28236		0,296
Fv4verschil	1,00	7	0,7143	1,88982	0,71429	0,218	0,256
	2,00	6	2,3333	2,94392	1,20185		0,279
Gh5verschil	1,00	7	–0,5714	2,57275	0,97241	0,747	0,228
	2,00	6	1,3333	2,80476	1,14504		0,233
Ge6verschil	1,00	7	–1,1429	2,34013	0,88448	0,460	0,064
	2,00	6	2,1667	3,43026	1,40040		0,078

Weergave 9
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores bij de categorieën van de CBSK, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen de experimentele groep en de controlegroep bij PCB Hoef.

Bijlage 4

Group Statistics

	Geslacht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.	Sig. (2-tailed)
SV1verschil	1	12	–0,4167	2,71221	0,78295	0,447	0,867
	2	14	–0,5714	1,94992	0,52114		0,871
Sa2verschil	1	12	–0,4167	3,44986	0,99589	0,675	0,488
	2	14	0,5000	3,18047	0,85002		0,491
Sp3verschil	1	12	0,5000	4,48229	1,29393	0,738	0,928
	2	14	0,6429	3,47756	0,92942		0,929
Fv4verschil	1	12	0,8333	3,21455	0,92796	0,230	0,201
	2	14	–0,5714	2,20887	0,59035		0,217
Gh5verschil	1	12	0,5833	4,03301	1,16423	0,235	0,475
	2	14	–0,6429	4,49969	1,20259		0,471
Ge6verschil	1	12	1,5000	4,03395	1,16450	0,008	0,585
	2	14	0,8571	1,51186	0,40406		0,610

Weergave 10
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen de jongens en de meisjes bij CBS De Rank.

Group Statistics

	Geslacht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.	Sig. (2-tailed)
SV1verschil	1	6	–0,8333	2,13698	0,87242	0,424	0,307
	2	7	0,7143	2,92770	1,10657		0,296
Sa2verschil	1	6	0,8333	4,16733	1,70131	0,518	0,554
	2	7	2,1429	3,57904	1,35275		0,560
Sp3verschil	1	6	1,0000	3,89872	1,59164	0,103	0,671
	2	7	1,7143	1,79947	0,68014		0,693
Fv4verschil	1	6	1,5000	2,94958	1,20416	0,391	0,961
	2	7	1,4286	2,22539	0,84112		0,962
Gh5verschil	1	6	–1,0000	3,09839	1,26491	0,082	0,115
	2	7	1,4286	1,98806	0,75142		0,136
Ge6verschil	1	6	0,8333	4,07022	1,66166	0,491	0,665
	2	7	0,0000	2,64575	1,00000		0,678

Weergave 11
Het verschil tussen de voormeting en de nameting in het gemiddelde van de ruwe scores waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen de jongens en de meisjes bij PCB Hoef.

Zijn & worden beschrijft het onderzoek naar de invloed van de relatie tussen een leerkracht en de leerling op het zelfbeeld van de leerling. In deze scriptie vormt de theorie de basis voor het praktijkonderzoek. Samen vormen zij het antwoord op de leidende vraag: '(Hoe) kan de leerkracht de relatie met de leerling verbeteren, zodat dit een positief effect heeft op het zelfbeeld van de leerling?' In hoeverre komen de resultaten uit het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek overeen? Is het te bewijzen dat de relatie tussen de leerkracht en de leerling invloed heeft op het zelfbeeld van de leerling? De antwoorden op deze vragen staan helder ver(ant)woord in deze scriptie.

Corianne den Admirant-Bouwman is geboren op 20 oktober 1990. Zij heeft na de HAVO het propedeusejaar aan de academie van de sociale studies gevoerd, maar is hierna gaan studeren aan de PABO. Vanaf het eerste jaar heeft zij veel samengewerkt met Jeanette, dus de keuze om dit afstudeerproject samen te doen was dan ook voor de hand liggend.

Jeanette Bouwman is geboren op 14 oktober 1991. De keuze om te gaan studeren aan de PABO op de Christelijke Hogeschool Ede was na het behalen van haar HAVO diploma snel gemaakt. Zij wist al van jongs af aan dat zij het onderwijs in wilde. Mede dankzij het schrijven van deze scriptie – in samenwerking met Corianne – heeft zij een goede visie kunnen vormen voor de wijze waarop zij haar onderwijs zou willen vormgeven.

uitgave april 2013