

2011/2012



MASTER
SPECIAL
EDUCATION
NEEDS

BETROKKEN OP KINDEREN



Betrokkenheid en welbevinden | Suzanne de Visser

Een onderzoek naar betrokkenheid en welbevinden

Leer mij het zelf te doen.

Maria Montessori

Suzanne de Visser
Studentnummer: 2194776
Lesplaats: Utrecht
Master Special Education Needs (M SEN) Gedragsspecialist
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Augustus 2012, Tilburg
Begeleider: Drs. Erik van Meersbergen

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd door Suzanne de Visser voor de opleiding tot gedragsspecialist. Het onderzoek beschrijft wat het effect op het welbevinden is wanneer kinderen betrokken worden bij hun eigen leerproces.

Het onderzoek is opgezet vanuit de vraagstelling: *Het welbevinden van de negenjarige leerling laat op dit moment te wensen over. Wat zijn de effecten van het actiever betrekken bij het eigen leerproces van deze leerling?* Het onderzoek is uitgevoerd in groep 3 en 4 op SBO De Wijngaard. De kinderen uit deze groep hebben veelal gedragsproblemen.

Uit het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat kinderen grip willen hebben op hun ontwikkeling en zich er mede verantwoordelijk voor willen voelen. Om kinderen actief te betrekken bij hun ontwikkeling, heb ik gekozen voor een onderzoek waarin gesprekken gevoerd worden *met* het kind en waar uiteindelijk een plan is opgesteld waarin deze leerling betrokken is.

Uit de onderzoeksresultaten is gebleken dat het welbevinden van een leerling positief beïnvloed kan worden wanneer er aandacht is het kind als persoon. Onderwijsbehoeften komen naar boven door middel van schaalvragen, leerlinglijsten en aanvullende gesprekken. Welbevinden kan tot groeien komen wanneer binnen deze gesprekken aandacht is voor de autonomie van de leerling. Dit wil zeggen dat de leerling zelf in staat wordt gesteld keuzes te maken, eventueel binnen de door de leerkracht gestelde grenzen. Naast autonomie moet er ook oog zijn voor de relatie. Relatie wordt bevorderd wanneer een leerkracht vertrouwen en veiligheid binnen het te voeren gesprek. Naast dat autonomie en relatie een plaats krijgen binnen het gesprek, moet er ook oog zijn voor de competentiebeleving van de leerling. Wanneer er aandacht is voor de capaciteiten en kwaliteiten van de leerling, is het de kunst om de leerling deze ook zelf te laten ontdekken en benoemen. Wanneer dit tot stand komt, ontstaat er een gevoel van bekwaamheid en competentie.

Onderwijsconcepten die aandacht hebben voor deze manier van gesprekken voeren met kinderen en de betrokkenheid vergroten, zijn handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken. Met name de oplossingsgerichte strategie is uit op het positieve ontdekken in de leerling.

De literatuur aangaande deze onderwijsconcepten wijst tal van mogelijkheden aan die bijdragen aan de betrokkenheid van kinderen. Deze mogelijkheden heb ik deels in de praktijk onderzocht. Het is mijn bevinding dat wanneer er gesprekken *met* de leerling komen, de leerling dan als vanzelf ook meer betrokken wordt op dat wat in zijn leven gebeurt. De leerling voelt zich verantwoordelijk voor de eigen ontwikkeling en er is grote inzet te zien. Door te luisteren naar de onderwijsbehoeften van de leerling en de schat aan informatie die wordt verstrekt in het gesprek met de leerling, kan constructief worden samengewerkt.

Ook het betrekken van ouders is hierin nuttig. Het transparante werken en het betrekken van ouders in het ontwikkelingsproces van hun kind werkt opbouwend en stimulerend voor de leerling. Dit alles werkt mee aan een verbeterd welbevinden van de leerling.

Erkentelijkheidpagina

In het kader van mijn afstudeeronderzoek, heb ik de afgelopen maanden gewerkt aan dit onderzoek. Hierbij wilde ik het effect zien op het welbevinden wanneer de betrokkenheid bij de eigen ontwikkeling werd vergroot. Ik vond het een uitdaging om aan dit onderzoek te werken en heb er ontzettend veel van geleerd. Graag zou ik dan ook een aantal mensen bedanken die mij geholpen hebben om dit onderzoek mogelijk te maken.

Graag wil ik eerst mijn God danken voor het vertrouwen in Hem wat Hij nooit heeft beschaamd. Hij gaf mij kracht en doorzettingsvermogen om dit onderzoek uit te kunnen voeren. Dank U Vader, voor de wijsheid en het inzicht wat U mij gaf!

Ik heb respect en waardering voor de bereidheid van Erik van Meersbergen om mij te helpen dit onderzoek positief af te ronden. Ondanks gebreken van mijn kant was er bij hem een bereidwillige houding om toch alles op alles te zetten om mij van gerichte feedback en adviezen te voorzien. Ontzettend veel dank voor deze wijze van begeleiden!

Ook dank aan Arie Goijaarts die mij in de beginfase geholpen heeft om een afgebakend onderwerp geschikt te maken voor onderzoek. Zijn positieve stimulans en zinvolle raadgevingen waren voor mij een prettige vorm van begeleiding.

Ik heb veel positieve raadgevingen en stimulerende woorden ontvangen van mijn medestudenten. Hun aanwezigheid en interesse in mijn onderzoek vormden voor mij een factor die me regelmatig weer op weg heeft geholpen. Dank aan hen die bereid waren te luisteren en te adviseren.

Zonder de leerlingen van mijn klas was dit onderzoek niet tot stand gekomen. Ik dank met name J. voor haar eerlijkheid, vertrouwen, spontaniteit en enthousiasme. Haar inzet en betrokkenheid heeft dit onderzoek gemaakt tot wat het is!

Ook dank aan haar ouders, die hun aandeel geleverd hebben in dit geheel. Ook in bijdrage is van grote waarde.

Het meeleven en ondersteunen van collega's op De Wijngaard voelde voor mij als een warme deken. Zij hebben voor mij waargemaakt dat goede collega's soms dezelfde waarde kunnen hebben als vrienden.

Tenslotte dank ik mijn vriend vanuit mijn hart. Zijn steun, liefde, geduld en stimulans om door te zetten zijn voor mij onmisbaar geweest. De momenten dat hij zichzelf wegcijferde en bereid was mij te supporten zijn waardevolle herinneringen. Dank Rob, voor alles!

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Erkentelijkheidpagina	4
Inhoudsopgave.....	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Praktijkprobleem, achtergrond en relevantie	9
1.2 Doel onderzoek	10
1.3 Onderzoeksvraag	11
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	12
2.1 Onderwijsconcepten met oog voor communicatie	12
2.1.1 Handelingsgericht werken.....	12
2.1.2 Ontwikkelingsgericht onderwijs	13
2.1.3 Overeenkomsten en verschillen tussen HGW en OGW	15
2.2 Welbevinden	16
2.2.1 Welbevinden en basisbehoeften	16
2.2.2 Welbevinden op schoolniveau.....	18
2.2.3 Beïnvloeding van het welbevinden	18
2.3 Betrokkenheid	20
2.3.1 Uiting van betrokkenheid	20
2.3.2 Hoe signaleer ik betrokkenheid	20
2.4 Betrokken op de eigen ontwikkeling	22
2.4.1 Betrokken door gesprekken	22
2.4.2 Kind eigenaar laten zijn van zijn eigen leerproces	22
2.4.3 Kindplan	23
2.5 Autonomie, relatie en competentie	24
2.6 Concretisering	25
Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie/onderzoeksmethoden/planning	27
3.1 Onderzoeksstrategie	27
3.2 Onderzoeksmethoden	28
3.2.1 Literatuurstudie	28
3.2.2 Inhoudsanalyse van documenten	28
3.2.3 Gedragsbeschrijving aan de hand van de criteria van Rutter	28
3.2.4 Gebruik van schaalvragen	28
3.2.5 Oplossingsgerichte gespreksvoering	28
3.3 Doelgroep en doel	28
3.4 Schematische weergave van tijdsplanning	29

Hoofdstuk 4	Data-analyse en resultaten	31
4.1	Gegevens leerling	31
4.2	Criteria van Rutter	34
4.3	Schaalvragen	36
4.4	Oplossingsgerichte gespreksvoering	41
4.5	Beleving en betrokkenheid	43
Hoofdstuk 5	Conclusie, discussie en aanbevelingen	44
5.1	Beantwoording onderzoeksvraag en deelvragen	44
5.1.1	Deelvraag 1	44
5.1.2	Deelvraag 2	44
5.1.3	Deelvraag 3	45
5.1.4	Deelvraag 4	46
5.2	Conclusies	46
5.3	Discussie	48
5.4	Aanbevelingen	49
Hoofdstuk 6	Reflectie en evaluatie	50
6.1	Evaluatie	50
6.2	Reflectie	50
6.2.1	Kennis en vaardigheden	50
6.2.2	Zelfbeeld	51
6.2.3	Normen en waarden	51
6.2.4	Eigenschappen en overtuigingen	51
6.2.5	Motieven	51
Literatuurlijst		52
Bijlagen		54
Bijlage 1	Brief aan ouders	
Bijlage 2	Schaalvragen leerling	
Bijlage 3	Schaalvragen ouders	
Bijlage 4	Resultaten schalen	
Bijlage 5	Individueel handelingsplan	
Bijlage 6	Hulpmiddelen individueel handelingsplan	

Inleiding

Het onderzoek wat voor u ligt, is geschreven door Suzanne de Visser. Sinds 2011 werk ik als leerkracht in het speciaal basisonderwijs, op De Wijngaard in Barendrecht. De Wijngaard is een reformatorische school. Dat betekent dat de school wil handelen vanuit de Bijbel en de belijdenisgeschriften. De school heeft een visie die zit tussen het ervaringsgericht en het ontwikkelingsgericht onderwijs in. Relatie, autonomie en competentie van de kinderen staan voorop. Voor het derde jaar is de school bezig met het handelingsgericht werken (HGW). We vinden het belangrijk om vanuit de onderwijsbehoeften te werken. Niet alleen te kijken wat kinderen belemmert, maar om vooral te kijken waar hun kansen liggen.

De Wijngaard is een streekschool en bestaat uit 112 leerlingen. Met ingang van september 2011 is de school uitgebreid met twee kleutergroepen (jong-risico-kind (JRK)-groepen).

Voor het eerste schooljaar werk ik in de combinatiegroep 3 en 4. Dit is de groep waarin ik mijn onderzoek uitvoer. Hoewel ik met alle leerlingen leerlinggesprekken heb gevoerd, heb ik me beperkt tot één leerling om mijn onderzoek uit te voeren.

Pameijer, Van Beukering & De Lange (2009) beschrijven dat kinderen goed aan kunnen geven wat ze willen leren, hoe ze zich willen gedragen en hoe ze denken dat dit hen gaat lukken. Elk kind wil grip hebben op zijn ontwikkeling en zich er medeverantwoordelijk voor voelen. Voor de leerkracht is het de kunst om de balans te vinden tussen sturing van de leerkracht en de eigen inbreng van het kind. Met andere woorden: de leerling kiest binnen de grenzen die de leerkracht aanbiedt. Op deze manier wordt er rekening gehouden met de autonomie van het kind en wordt het competentiegevoel bevorderd. Ook zijn doelen volgens Pameijer e.a. (2009) het meest effectief wanneer het kind betrokken is bij het opstellen ervan. Ze gaan inzien wat ze al kunnen en wat ze nog kunnen leren als ze daar extra voor oefenen. Dit zorgt ervoor dat kinderen meer gemotiveerd zijn.

Via mijn master SEN gedragsspecialist aan de Fontys Hogeschool OSO lesplaats Utrecht is tijdens de modules 'Oplossingsgerichte gespreksvoering' en 'Normatief concept' aandacht besteed aan de betrokkenheid van leerlingen. Ook de module 'Handelingsgericht werken' laat nadrukkelijk zien hoe leerlingen het waard zijn om niet over gepraat, maar om mee gepraat te worden. Deze modules hebben mij geprikkeld in mijn praktijksituaties.

Op mijn eigen praktijkschool, een SBO school (speciaal basisonderwijs), hebben wij geregeld te maken met kinderen die niet verder komen in hun leerontwikkeling of in hun sociale gedrag. Kenmerkend voor deze kinderen is dat er vaak dan ook sprake is van een lage betrokkenheid bij de lessen of activiteiten die aangeboden worden naar aanleiding van opgestelde plannen. Tijd om dus te onderzoeken of het effect van leerlingbetrokkenheid vergroten ook invloed heeft op het welbevinden van het kind, wat ik als voorwaarde zie om tot leren te komen.

In hoofdstuk één beschrijf ik het praktijkprobleem, de achtergronden, het doel van het onderzoek en mijn onderzoeksvraag. De onderzoeksvraag heb ik verder uitgewerkt in een aantal subvragen.

Het tweede hoofdstuk beschrijft de theorie over de verschillende onderwerpen die aan bod komen en die belangrijk zijn voor mijn onderzoek. Aan de orde komt het handelingsgericht werken (HGW), ontwikkelingsgericht werken (OGW), de betrokkenheid van kinderen, het welbevinden van kinderen en de begrippen *autonomie*, *relatie* en *competentie* worden behandeld.

In het derde hoofdstuk beschrijf ik hoe het onderzoek is opgebouwd.

In hoofdstuk vier zijn de data-analyse en de resultaten van het onderzoek terug te vinden. De beschreven conclusies die ik heb getrokken naar aanleiding van het onderzoek staan in hoofdstuk vijf.

Tenslotte volgt in hoofdstuk zes een evaluatie op het onderzoek.

Voor het verwerken van gegevens van leerlingen en collega's zijn onherkenbare namen gebruikt. Hiermee is gelet op het ethische aspect van bescherming van privacy van betrokken personen bij dit onderzoek.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

U kent ze misschien wel, de kinderen die zo goed hun best hebben gedaan, ze hebben er zo hard voor gewerkt om een goed resultaat te halen. En wat blijkt, na lang ploeteren zijn ze nog maar minimaal gestegen in hun resultaten. Om er mee van te worden. Dat betreft deze kinderen, maar soms ook de leerkrachten. Alles uit de kast getrokken en dan nog weinig vooruitgang boeken. Zo zijn er talloze voorbeelden op te noemen, elke school kent wel deze leerlingen. 'Hopeloos', zegt de leerkracht. 'Ik ben mislukt', denkt de leerling, 'ik kan er toch niks van'. Is er een mogelijkheid om deze leerlingen te helpen, hun motivatie te verhogen zodat ze weer plezier in het leren krijgen en er weer voor gaan?

1.1 Praktijkprobleem, achtergrond en relevantie

Terug naar mijn eigen praktijksituatie. Ik werk sinds dit jaar op een SBO school in Barendrecht als leerkracht. Het speciaal basisonderwijs zet zijn deur open voor leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen. Het niveau van de kinderen varieert van een IQ van 60 tot en met een IQ van 120. Onze school kenmerkt zich als een school met een veilig, positief klimaat. De begrippen *autonomie, relatie en competentie*, algemeen bekend staand als de pijlers van adaptief onderwijs van Stevens (1997), staan bij ons centraal. Autonomie: het kind mag eigen keuzes maken. Zelfstandigheid en verantwoordelijkheid wordt bevorderd. Relatie: een goede relatie met leerkracht en medeleerlingen is belangrijk om tot een goede ontwikkeling te komen. Respect hebben voor elkaar voert de boventoon. Competentie: het kind kan de taak aan en voelt zich competent om deze taak uit te voeren.

Het valt ons (directie en team) al sinds een aantal jaren op dat de betrokkenheid van kinderen bij leervakken relatief laag is. Dit is mede inzichtelijk gemaakt door het pedagogische leerlingvolgsysteem ZIEN. In onderstaand tabel wordt weergegeven hoe het met de betrokkenheid en welbevinden van de kinderen gesteld is (volgens het inzicht van de leerkrachten). Het gaat hier om de jaren 2007-2010. De betrokkenheid en welbevinden worden weergegeven in G (goed), V (voldoende), M (matig) en O (onvoldoende). In het jaar 2008-2009 en het jaar 2009-2010 zijn er twee meetmomenten geweest. Het eerste meetmoment was in september, het tweede meetmoment in mei.

Jaar	Betrokkenheid in %				Welbevinden in %			
	G	V	M	O	G	V	M	O
2007-2008	30%	40%	23%	7%	30%	50%	14%	7%
2008-2009 -1	31%	43%	20%	6%	34%	45%	17%	4%
2008-2009 -2	29%	53%	16%	2%	42%	47%	9%	2%
2009-2010 -1	23%	56%	15%	6%	37%	46%	16%	2%
2009-2010 -2	30%	42%	24%	4%	48%	39%	13%	1%

Figuur 1.1 Meting LVS betrokkenheid en welbevinden (2007-2010)

Als school is voor ons de vraag hoe we de betrokkenheid en welbevinden van kinderen kunnen vergroten. Als de betrokkenheid van kinderen laag is, dan betekent dit dat er weinig aandacht is voor de lessen. Er zal minder worden geleerd en opgenomen. Dit zal een negatief effect hebben op de resultaten van de kinderen. Onderstaand tabel geeft weer wat de leerrendementen zijn bij de vier hoofdvakken. Uit de tabel blijkt dat de leerrendementen voor lezen, begrijpend lezen en rekenen elk jaar licht stijgt. Spelling blijft al drie jaar gelijk en komt in vergelijking met andere vakken laag uit. Als we het geheel van de vier vakken overzien dan kunnen we zeggen dat er in het algemeen een lichte stijging te zien. Als we echter onze school vergelijken met andere basisscholen waarbij de leerrendementen gemiddeld op 100% zitten, dan vallen de leerrendementen van begrijpend lezen en rekenen en zeker van spelling, erg laag uit. De school wil graag zien dat de betrokkenheid van kinderen bij leervakken vergroot wordt en hoopt met name dat daardoor ook de resultaten van kinderen zullen stijgen.

	Technisch lezen (AVI = tekst lezen)	Technisch lezen (DMT = lezen van losse woorden)	Begrijpend lezen	Rekenen	Spelling
2005-2006	76	52	58	53	35
2006-2007	73	58	66	56	42
2007-2008	83	71	71	63	53
2008-2009	87	74	64	62	53
2009-2010	89	76	69	64	53

Figuur 1.2 Resultaten toetsen 2005 – 2010

Inzoomend op de matige betrokkenheid en de lage resultaten, zien we in de schoolpraktijk dat er regelmatig kinderen zijn die met rekenen, lezen en /of spelling stagneren in hun leerproces. Zij gaan moeizaam of niet vooruit ondanks de extra hulp die aangeboden wordt. Naast stagnatie zien we vaak een dalende motivatie bij deze kinderen. Als de hulp en de inspanningen weinig effect hebben, merkt het kind ook dat het niet vooruit gaat. Waarom zal het nog goed zijn best doen als blijkt dat het niet helpt? Bij deze kinderen zien we heel duidelijk dat de betrokkenheid en concentratie dan achteruit gaat. Zo komt het kind in een negatieve spiraal terecht die moeilijk is te doorbreken.

Ook gedragsmatig valt er een en ander te zeggen over de resultaten aangaande het welbevinden en de betrokkenheid. We zien kinderen die RT krijgen, extra Sova-lessen krijgen, werken met individuele handelingsplannen en beloningssystemen in de klas. Toch blijven de scores van welbevinden en betrokkenheid laag. Wat heeft een kind eraan wanneer het opgelegde regels en aangeleerde vaardigheden in praktijk brengt, als het niet weet met welk doel het geleerd is? Wat motiveert een leerling als hij extra ondersteuning krijgt en hij heeft er geen notie van wat zijn beginsituatie is en waar hij komen moet? De praktijk laat zien dat handelingsplannen overwegend gemaakt worden zonder inbreng van de leerling. Het initiatief ligt dus bij de leerkracht.

Sinds drie jaar zijn wij als school bezig met het project 'handelingsgericht werken' (HGW). Als team hebben wij begeleiding vanuit NTO-Effekt om dit stapsgewijs in te voeren. Handelingsgericht werken richt zich op de onderwijsbehoeften van kinderen en gaat uit van mogelijkheden van kinderen. Het handelingsgericht werken moet bij ons op school nog meer vorm gegeven worden. Via het HGW-project proberen we kinderen meer te motiveren en bekijken we wat ze nodig hebben om tot goed leren te komen.

1.2 Doel van onderzoek

Mijn onderzoek zal zich vooral richten op een leerling bij wie een laag welbevinden merkbaar is. Ik selecteer deze leerling op basis van observatie en interventies in de klas die al gedaan zijn. Daarnaast moet er sprake zijn van een verlaagde motivatie om meewerking te verlenen aan deze interventies in combinatie met een laag welbevinden. Het doel van het onderzoek is om deze leerling actiever betrokken te laten zijn bij de eigen ontwikkeling en gedragsmatige problemen. Dit gaat zorgen voor meer motivatie om te werken aan eigen gedrag, meer motivatie om tot leren te komen en ik verwacht dat het uiteindelijk zal leiden tot betere relaties en betere schoolresultaten. Om gemotiveerd te raken, heeft een kind het nodig om zijn eigen leerproces in handen te hebben en zicht te hebben op eigen functioneren. Kortom, de volgende doelen zijn belangrijk in mijn onderzoek:

De leerling:

- krijgt zicht op de eigen mogelijkheden en krachtbronnen die hij/zij kan benutten;
- wordt eigenaar van het eigen leerproces, door zelf keuzes te maken;
- werkt doelgericht aan de eigen onderwijsbehoeften waardoor hij/zij leerwinst boekt.

Het neven doel is:

- de samenwerking tussen school en ouders van de leerling wordt versterkt;
- een verbetering van mijn oplossingsgerichte gespreksvaardigheden en werken het met concept van HGW.

Het doen van dit onderzoek vind ik van belang om de volgende redenen: als leerlingen zelf eigenaar worden of zijn van hun ontwikkeling in sociaal gedrag, zullen ze meer gemotiveerd zijn om aan hun eigen ontwikkeling te werken. Dit heeft alles te maken met een goed welbevinden, wat op een hoger niveau weer te zien valt als het gevoel van competent zijn en autonomie. Belangrijk is dat de leerling niet alleen leert vanuit extrinsieke motivatie, die door de leerkracht gegeven wordt. Van veel groter belang is de intrinsieke motivatie, die verkregen wordt door het mogen inbrengen van eigen interesses en kwaliteiten in het leerproces.

Daarnaast is het voor mij groot belang dat een leerkracht niet de baas blijft over het leerproces van een leerling, maar dat hij beter leert inspelen op de onderwijsbehoeften van het kind.

1.3 Onderzoeksvraag

Ik kom dan bij de volgende onderzoeksvraag uit om het doel van mijn onderzoek te bereiken:

Het welbevinden van de negenjarige leerling laat op dit moment te wensen over. Wat zijn de effecten van het actiever betrekken bij het eigen leerproces van deze leerling?

Om het antwoord te krijgen op deze hoofdvraag, heb ik een aantal subvragen geformuleerd:

- Hoe worden welbevinden en betrokkenheid vormgegeven binnen het concept van handelingsgericht werken en oplossingsgericht onderwijs?
- Wat is welbevinden en hoe uit het zich?
- Hoe kan het welbevinden positief beïnvloed worden?
- Wat is betrokkenheid en hoe wordt het zichtbaar als een leerling betrokken is op het eigen leerproces?

In het theoretische gedeelte wil ik een antwoord geven op deze subvragen.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

Om kinderen actief te kunnen betrekken bij hun leerproces, is het nodig om met kinderen in gesprek te gaan. Binnen welke twee onderwijsconcepten gebruik gemaakt wordt van gespreksvoering met kinderen en wat overeenkomsten en verschillen zijn tussen deze twee, wordt beschreven in paragraaf 2.1.

Om onderzoek te kunnen doen naar het welbevinden van leerlingen, is uitleg van dit begrip noodzakelijk. Theorie rondom welbevinden wordt uitgewerkt in paragraaf 2.2. Tevens wordt ingegaan op het welbevinden op schoolniveau en de mogelijkheden om welbevinden te beïnvloeden. In paragraaf 2.3 wordt het begrip betrokkenheid uitgediept. Bekeken wordt wat betrokkenheid betekent en hoe betrokkenheid gezien wordt.

Paragraaf 2.4 heeft alles te maken met de voorgaande paragraaf: in deze paragraaf wordt ingegaan op leerlingbetrokkenheid: het betrokken zijn de eigen ontwikkeling, wat zijn merkbare gevolgen wanneer het kind eigenaar wordt gemaakt van zijn leerproces, hoe kan dit concreet gestalte krijgen binnen het HGW concept en tenslotte wordt er een koppeling gemaakt naar de drie centrale begrippen die gelden op De Wijngaard: autonomie, relatie en competentie.

2.1 Onderwijsconcepten met oog voor communicatie

Binnen het onderwijs zijn er diverse concepten of manieren van benaderen die ervan uitgaan dat het schoolteam gezaghebbend is, meer dan andere partijen als bijvoorbeeld ouders. Kinderen zitten op school om te leren en de leerkracht vertelt ze hoe dit moet. Binnen dergelijke manieren van werken is er weinig ruimte voor eigen inbreng van leerlingen of van ouders. Tevens wordt er geen gebruik gemaakt van de professionaliteit van leerlingen en ouders, eenvoudigweg omdat zij 'onder' de leerkracht als professional staan.

Er zijn in tegenstelling tot dergelijke werkwijzen ook concepten die de ouders zien als professional van hun kind: zij zijn degenen die de relevante informatie over het kind beschikbaar hebben, die hun kind meer uren meemaken dan de leerkracht op school. Dergelijke concepten zien het kind als een bron van kracht en maken daar graag gebruik van. Communicatie binnen de diverse partijen is noodzakelijk om tot goed samenwerken te komen.

Hieronder een verdere uitwerking van twee onderwijsconcepten.

2.1.1 Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken (HGW) is een systematische manier van werken in de school gebaseerd op de uitgangspunten van HGD (handelingsgerichte diagnostiek). De uitgangspunten zijn:

- De onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal.

- De werkwijze is systematisch en transparant.

- De werkwijze is doelgericht.

- Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader.

- Leraren, IB-ers, ouders, kind en externe diagnostici werken constructief samen.

- Positieve aspecten van leerling, leraar, IB en ouders zijn van groot belang.

- De leraar doet ertoe.

Het onderwijsaanbod wordt afgestemd op de basisbehoeften en onderwijsbehoeften van het kind. De vraag is altijd: wat heeft dit kind van deze ouders, in deze groep, bij deze leraar, op deze school voor de komende periode nodig? Men richt zich niet zozeer op datgene wat fout gaat, maar op datgene wat het kind nodig heeft om bepaalde doelen te bereiken. Bij HGW is het belangrijk om niet alleen naar het kind te kijken, maar ook naar de context: de onderwijsleersituatie op school, de opvoedingssituatie thuis en de vrije tijd. De ontwikkeling van een kind vindt plaats in interactie met de omgeving (Pameijer & Beukering, 2006). Handelingsgericht werken kijkt naar mogelijkheden en kansen van kinderen en richt zich op betrokkenheid en welbevinden van kinderen.

Eerder is al genoemd dat De Wijngaard inmiddels drie jaar werkt het onderwijsconcept *Handelingsgericht werken*. De manier van werken is bij de meeste leerkrachten bekend. Iedereen is op de hoogte van de uitgangspunten van HGW en er wordt zoveel mogelijk conform dit model gewerkt. HGW sluit helemaal aan op dit onderzoek: kinderen worden op deze manier zelf bij hun leerproces betrokken. Er wordt gekeken naar kansen en mogelijkheden. En wat van belang is bij HGW: ouders worden vanaf het begin erbij betrokken. Dit komt ten goede aan het 'educatief partnerschap'. Hoewel veel elementen een plaats krijgen binnen ons onderwijs, is juist het onderdeel 'gesprekken voeren' erg matig aanwezig. Het constructieve samenwerken als een van de uitgangspunten vindt nog te weinig plaats om de leerling in grote mate betrokken te zien zijn op zijn eigen ontwikkeling.

2.1.2 Oplossingsgericht onderwijs

Ook oplossingsgericht werken (OGW) heeft communiceren met ouders en vooral met kinderen hoog in het vaandel staan. Hoewel dit onderwijsconcept redelijk dicht bij HGW ligt, heeft het ook zijn eigen karakter.

Het woord 'oplossingsgericht' zegt het eigenlijk al: gericht op oplossingen. Niet werken vanuit het probleem en de dingen die niet gaan. Maar aandacht besteden aan datgene wat goed gaat, ondanks de problemen die er zijn. Oplossingsgericht werken wil zeggen dat je als leerkracht kijkt naar de mogelijkheden die leerlingen altijd nog hebben. Hierin zien we dat het oplossingsgericht werken prima aansluit op het handelingsgericht werken zoals ik hiervoor heb uitgewerkt. Het oplossingsgericht werken gaat dieper in op de vraag hoe er dan oplossingsgericht gedacht en gehandeld kan worden. Cauffman (2009) biedt een aantal technieken om de ander opnieuw toegang te bieden tot en de beschikking te geven over zijn eigen sterke punten. Dit wordt de zevenstappendans genoemd:

Stap 1: contact leggen. Het doel is om een optimale werkrelatie tot stand te brengen. Het gaat om het eerste contact leggen: een hand geven, goedendag zeggen, interesse tonen in de ander.

Stap 2: context verkennen. Een kind groeit op in een omgeving, de context. Het is daarom belangrijk om zijn/haar achtergrond te kennen. Op die manier laat je ook zien dat je in de persoon geïnteresseerd bent.

Stap 3: doelen stellen. Om iets te bereiken en een stap in de goede richting te zetten, is het nodig om doelen te stellen. Cauffman (2009) verwoordt het zo: 'Doelen zijn de richtingaanwijzers die de gedachten, emoties en gedragingen de weg wijzen (van de problemen) naar de mogelijke oplossingen'. Zijn de doelen duidelijk, dan wordt de weg er naar toe ook zichtbaar. Een belangrijk aandachtspunt is dat de doelen SMART geformuleerd worden (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden).

Stap 4: sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren. Oplossingsgericht werken gaat er van uit dat ieder persoon krachtbronnen heeft die soms herontdekt moeten worden om van daaruit opnieuw het vertrouwen te ontwikkelen dat iemand zijn eigen oplossingen kan bewerkstelligen. Wat bedoelen we dan met krachtbronnen? Dat kan voor iedereen weer verschillend zijn. Gedacht kan worden aan bijv. inspanning, motivatie, intelligentie, inzet, kameraadschap, spontaniteit, sociale vaardigheid, enzovoort. Het gaat er om dat deze krachtbronnen kunnen worden ingezet om oplossingen te creëren.

Stap 5: complimenten geven. Cauffman (2009) noemt veel voordelen wanneer je iemand een compliment geeft:

- * Je toont dat je aandacht hebt voor wat de ander goed doet.
- * Je bouwt aan een coöperatieve werkrelatie.
- * Je verstevigt het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de ander.
- * Je helpt de ander met de neus in de richting van mogelijke oplossingen te gaan staan (in plaats van de neus in problemen te blijven steken).
- * Je creëert een sfeer van vertrouwen en samenwerking, waardoor meer inzet mag worden verwacht om gewenste veranderingen in gang te zetten.
- * Het belangrijkste: je biedt de ander de kracht om meer te doen wat werkt!

Drie randvoorwaarden zijn belangrijk voor het geven van complimenten:

1. Je moet menen wat je zegt.
2. Je complimenten moeten relevant zijn voor de situatie en gebaseerd op de realiteit.
3. Complimenten slaan het beste aan en hebben dus een maximaal gunstig effect als ze precies zijn afgestemd op de situatie en de ontvanger.

Stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken. Mensen waaronder leerlingen hebben neiging om in contrasten te denken, het is goed of fout, het is zwart of wit. Om voor deze mensen de werkelijkheid wat te nuanceren, zijn er twee dingen mogelijk: nuanceringen aanbrengen en/of schaalvragen gebruiken. Nuanceringen kunnen oplossingsgerichte vragen zijn om de ander vanuit een ander perspectief naar zijn problemen te kijken: 'wanneer ging het beter dan nu?' of 'wat er toen anders?' of 'wat deed jij toen anders?' etc. Schaalvragen zijn ook een middel om tot een meer genuanceerde zienswijze te komen. Dat gaat als volgt: 'Mag ik je eens een vraag stellen? Op een schaal van 0 tot 10, waarbij de 0 staat voor 'het ergste moment ooit' en de 10 voor 'zo gaat het goed genoeg', waar sta je dan nu?' 0-----5-----10.

Om het gebruik van schaalvragen te vergemakkelijken, is het handig om het volgende protocol te gebruiken:

1. Bereid de ander voor door hem toestemming te vragen om een schaalvraag te stellen.
2. Bied een schaal aan waarbij het startpunt van de schaal, de 0, gelijkstaat aan het allermoeilijkste moment en het eindpunt, de 10, gelijkstaat aan 'goed genoeg'.
3. Vraag waar de ander op dit moment staat op die schaal.
4. Accepteer het gegeven cijfer, wat dat ook mag zijn.
5. Herhaal het en bevestig het met een complimentje: 'Een 3 dus; oké, prima.'
6. Vraag wat de ander al onderneemt (=anders doet) zodat hij zich dit cijfer kan geven.
7. Aanvaard alle antwoorden en bekrachtig wat de ander inbrengt door het simpelweg (al dan niet in eigen woorden) te herhalen.
8. Maak gebruik van de vraag 'En wat nog meer?' om de ander uit te nodigen steeds meer details te beschrijven van wat er al anders is in vergelijking met de 1.

9. Verruim het perspectief door triangulaire vragen te stellen als 'Wat zou je vriend/papa/mama/leerkracht zeggen als ik diezelfde vraag zou voorleggen?'
10. Eindig met: 'Wat zou het kleinst denkbare stapje vooruit kunnen zijn?'

Door het gebruik van schaalvragen omzeil je de weerstand van de ander; je geeft erkenning aan zijn probleem. Tegelijkertijd help je diegene ermee om de werkelijkheid te nuanceren (Cauffman, 2009). Stap 7: je op de toekomst oriënteren. Het is niet nuttig om voortdurend naar het verleden te kijken en je af te vragen wat de oorzaak van de problemen zijn. Het oplossingsgericht denken zoekt niet naar de sleutel van de oorzaken, maar naar oplossingen (dus toekomstgericht). Dit is mogelijk om toekomstgerichte vragen te stellen, zoals: 'wat wil je graag anders zien en hoe zul je merken dat zich dat voordoet?', 'wat zullen de eerste tekenen zijn dat je een kleine vooruitgang boekt in de richting van wat je wilt bereiken?'. Ook is er de wondervraag die door De Shazer (1988) bedacht is. Die gaat als volgt:

'Mag ik je eens een rare vraag stellen? Het is vandaag donderdag; het is elf uur in de ochtend; we zitten hier in mijn kantoor; straks ga je naar huis en doe je wat je normaal gesproken de rest van de dag doet; later op de avond als je moe bent, ga je slapen. Veronderstel eens dat, terwijl je slaapt, het is alsof er een wonder plaatsvindt. Maar je weet dat niet, want je slaapt. En in dat wonder wordt alles wat je me over je problemen verteld hebt, zodanig opgelost dat je er minder last van hebt. Morgenochtend word je wakker zonder te beseffen wat er is gebeurd. Hoe zou je weten dat dit wonder voor jou heeft plaatsgehad? Waaraan zou je dat merken?'

Het gebruik van de wondervraag werkt het volgende uit: de leerling gaat op een andere manier denken en wisselt zijn rationele en vaste denkpatronen in voor een imaginaire werkelijkheid. De antwoorden op de wondervraag leiden naar een toekomst waarin je probleem voldoende is opgelost om er minder last van te hebben. Het is een manier om de ander te helpen duidelijke doelen te verwoorden waardoor het gemakkelijker wordt om hiervoor oplossingen te vinden.

2.1.3 Overeenkomsten en verschillen tussen HGW en OGW

Hoewel beide onderwijsconcepten communicatie erg hoog hebben staan, zijn er ook verschillen te onderscheiden. Deze overeenkomsten en verschillen maken dat beide onderwijsconcepten elkaar mooi aanvullen.

Pameijer e.a. (2009) noemen de volgende overeenkomsten die gevonden worden tussen HGW en OGW:

- HGW en OGW zijn allebei systematische werkwijzen, ze verlopen volgens een stappenplan.
- Ze hechten sterk aan positieve aspecten van kinderen, leerkrachten en ouders. Beide methodieken zoeken naar kracht, uitzonderingen en uitbouwen van successen.
- HGW en OGW werken beide sterk doelgericht. Ieder probleem wordt vertaald naar een helder doel, waarop ook geëvalueerd wordt.
- Bij HGW en OGW worden het kind, de leerkracht en de ouders ingezet als professionals en benadert als deskundigen. In deze samenwerking formuleren ze samen doelen en benutten ze elkaars oplossingen.

Enkele verschillen die te vinden zijn tussen HGW en OGW, zijn:

- HGW probeert eerst begrip te krijgen van de problematische situatie door deze te analyseren. Van daaruit wordt gezocht naar oplossingen. HWG gaat ervan dat begrijpen geen middel op zich, maar een doel is om een goed plan van aanpak te kunnen maken.

Bij HGW is er dus aandacht voor problemen en voor diagnostische informatie. Deze informatie is nodig om doelen te kunnen stellen die aansluiten bij wat bekend is over de betreffende leerling. Bij het stellen van doelen wordt rekening gehouden met kenmerken van de leerling. OGW vertrekt daarentegen direct vanuit oplossingen: wat werkt al een beetje en hoe kunnen we dat uitbreiden? Zij zien de verklaring van een situatie niet als noodzaak.

- Bij HGW is er de mogelijkheid om het doel bij te stellen, zowel hoger of lager. Deze mogelijkheid komt voort uit het streven naar SMARTI doelen, waarmee de kans op een succesvol plan wordt verhoogd. OGW werkt vanuit doelen van kind of ouder en stuurt in die zin veel minder.
- HGW hecht eraan om zo veel mogelijk verantwoorde instrumenten en inzichten te gebruiken en om vooral maatregelen toe te passen waarvan de werkzaamheid bewezen is. Bij OGW hoeft dit niet per definitie. Iedere oplossing is goed, als deze maar werkt.

Even terug naar het praktijkprobleem en het doel van dit onderzoek. In dit onderzoek gaat het over kinderen die als het ware blijven steken in hun sociale ontwikkeling en met name in hun probleemgedrag. Het doel is om ze gemotiveerd te krijgen, inzicht te laten krijgen in hun eigen leerproces en hier eigenaar over te laten zijn. Het oplossingsgericht- en handelingsgericht werken kan hier een mooie bijdrage aan leveren. Door de elementen uit het OGW te gebruiken, kunnen we kinderen laten nadenken over hun functioneren en bieden we hen zicht op oplossingen en een toekomst die perspectief geeft. Zo hopen we de stagnatie in het leerproces te doorbreken door van hun krachtbronnen (datgene wat wél werkt) gebruik te maken. Daarmee zijn we ook handelingsgericht bezig: kijken naar de mogelijkheden en kansen van de leerlingen en hierop inspelen.

2.2 Welbevinden

Welbevinden wordt in het dagelijks leven gezien als een staat waarin iemand zich goed en prettig voelt.

Hoewel welbevinden een staat is die moeilijk meetbaar is, zijn er wel signalen die uiting zijn van het welbevinden. Signalen van welbevinden zijn openheid en ontvankelijkheid, soepelheid en flexibiliteit, ontspanning en innerlijke rust, vitaliteit, ten volle kunnen genieten, zelfvertrouwen en zelfwaardegevoel, weerbaarheid en assertiviteit, spontaan en zichzelf zijn, energie uitstralen en gezonde drang naar ontwikkeling (L.vers et al., 1992).

2.2.1 Welbevinden en basisbehoeften

Bovengenoemde omschreven staat van welbevinden is pas mogelijk als de situatie tegemoet komt aan basisbehoeften. Deze basisbehoeften worden weergegeven in de piramide van Maslow (figuur 2.1). In deze piramide worden vijf basisbehoefteniveaus onderscheiden. Deze niveaus verhouden zich in een bepaalde hiërarchie: pas als de lagere behoeften bevredigd zijn, kunnen de hogere behoeften aan bod komen.

Het eerste niveau bestaat uit primaire biologische behoeften zoals eten, drinken, kleding en onderdak.

Het tweede niveau bestaat uit behoefte aan veiligheid, geuit in warmte, liefde, stabiliteit en rust.

Het derde niveau bestaat uit de sociale behoefte zich aanvaard te voelen, contact te maken en ergens bij te horen.

Het vierde niveau bestaat uit de behoefte aan erkenning als gezien en gewaardeerd worden, gerespecteerd worden.

Het vijfde niveau bestaat uit de behoefte tot zelfontplooiing, het worden wie je in aanleg al bent en zodoende zich welbevinden.



Figuur 2.1 Piramide van Maslow

2.2.2 Welbevinden op schoolniveau

Het welbevinden op schoolniveau kunnen we terugvinden in het plezier hebben op school, zich sociaal aanvaard voelen en een goede relatie hebben met de leerkrachten (Toetswijzer Cito, 2011). Teruggaand naar het de vraag hoe het welbevinden positief beïnvloed kan worden, is het goed om deze vraag te stellen binnen de schoolcontext. Met andere woorden: wat betekent welbevinden van een leerling concreet binnen een schoolsituatie en hoe kan op school gezorgd worden voor een positieve beïnvloeding. In de literatuur worden diverse concepten met betrekking tot welbevinden gehanteerd. Vanuit een inventarisatie van bestaande definities en lettend op de onderwijsvisie die in mijn praktijksituatie geldt, valt het welbevinden van een leerling op school als volgt te omschrijven: *welbevinden van een leerling op school is een positieve toestand van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds*. Hoewel welbevinden een abstract begrip blijft, kunnen we het welbevinden op schoolniveau terugvinden in belevingsaspecten, namelijk het plezier hebben op school, zich sociaal aanvaard voelen en een goede relatie hebben met de leerkrachten (Toetswijzer Cito, 2011).

Drie indicatoren kunnen iets zeggen over het welbevinden van een leerling, namelijk *tevredenheid* met betrekking tot de aspecten die in de klas en op school voor het welbevinden van leerlingen relevant zijn; het positief of negatief *gevoel* dat daaruit voortvloeit en het *gedrag* dat daar eventueel mee samengaat.

Onderzoeken tonen aan dat inspraak op klassenniveau belangrijk is om zich goed te voelen. Vastgesteld is dat welbevinden toeneemt naarmate leerlingen meer betrokken worden wanneer ze actief kunnen participeren aan het klassengebeuren. Dit bevordert het gevoel van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces (Eder, 1995).

2.2.3 Beïnvloeding van het welbevinden

Analyses wijzen uit dat welbevinden geen statisch gebeuren is. Welbevinden is te beïnvloeden door diverse factoren (Engels et al., 2000). Een zeer belangrijke factor op leerlingniveau is *de leerkracht* als opvoeder en begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen. Een goede relatie met de leerkracht bevordert een positieve instelling bij leerlingen ten aanzien van school, zo wijst literatuurstudie uit. Een goede relatie uit zich in een leerkracht die elke leerling met respect behandelt en hem aanmoedigt wanneer hij iets goed doet. Respect hebben voor elke leerling blijkt uit het luisteren naar een leerling, oog hebben voor problemen, aandacht hebben voor de leefwereld en ruimte geven. Een leerling vraagt hierin ook om een volwaardige behandeling, een benadering als mens. Wanneer er sprake is van een ongelijke machtsverhouding, heeft dat negatief invloed op het welbevinden. Spontaniteit en openheid worden daarentegen als positief ervaren. Duidelijkheid geven en ruimte bieden aan een leerling sluiten hierbij aan (Bouverne-De Bie & Verschelden, 1998). Ruimte geven houdt in dat een leerling niet alleen benadert wil worden als lerende, maar vraagt ook om aandacht voor zijn sociaal-emotionele ontwikkelingsbehoeften.

Een andere factor op leerlingniveau die te maken heeft met het welbevinden is *het leeraanbod*. Overbelasting leidt tot lage mate van welbevinden op dit gebied. Daarnaast speelt ook een rol in de leerdruk hoe leerstof aangeboden wordt. Leerlingen ervaren voldoening wanneer informatie aangeboden wordt aansluit bij hun leefwereld, die actueel is, boeiend en waardevol is. Dit betekent dus praktisch voorzien in een leerbehoefte van de leerling.

Wanneer een leerling het nut of het waarom van het leren op school niet overneemt, heeft dit negatieve invloed op zijn welbevinden.

Tenslotte is er verband tussen het welbevinden de mate van het nadruk leggen op prestatiegerichtheid en daarmee verbonden ook op de motivatie.

Bevindingen uit de literatuur laten zien dat een leerlinggerichte oriëntatie de kans op het welbevinden verhoogt.

We zien ook factoren op klassenniveau die het welbevinden beïnvloeden. Uit onderzoek blijkt *het schoolklimaat* van grote invloed te zijn op het welbevinden. Brutsaert (1993) wijst op de sterke invloed van het schoolklimaat op de cognitieve, affectieve en attitudinale eigenschappen van een leerling. Onder het schoolklimaat wordt alles verstaan wat zich afspeelt op school, zowel formeel als informeel. Concreet gaat dit dus over de normen en waarden in de omgang tussen leerkrachten, contact tussen leerkrachten, schoolreglementen, omgang tussen leerlingen onderling, het strafbeleid, enzovoorts. Zij bepalen de schoolsfeer. Wanneer een leerling inspraak krijgt op schoolniveau, zal zijn betrokkenheid en daarmee zijn welbevinden in sterke mate toenemen. Het verhoogt de tevredenheid en heeft alles te maken met actieve participatie aan het klas- en schoolgebeuren (Elchardus et al., 1999).

Walgrave (2001) stelt dat er ook andere factoren op klassenniveau het welbevinden positief beïnvloeden. Een gevoel van veiligheid is een belangrijke factor. Daarbij hoort dat een leerling steeds bij iemand terecht kan op school, ook met problemen.

Tenslotte heeft de uitstraling van een school te maken met het welbevinden. Een slechte staat van het gebouw, niet goed onderhouden gebouw en een onaangename inrichting van het klaslokaal hangen nauw samen met een negatieve beleving. Inspraak van de leerling op dit gebied kan het welbevinden van de leerling positief beïnvloeden.

Hoewel op De Wijngaard het veel elementen een plaats krijgen om het welbevinden van kinderen positief te stimuleren, valt er ook een kritische noot te plaatsen. We werken aan relatie, het contact met leerlingen, proberen uit te gaan van hun positieve eigenschappen en krachten en hebben veel oog voor veiligheid. Toch lijkt de leerling nog steeds de afhankelijke van de leerkracht en is er sprake van een hulpvraag zonder dat de leerling daar zelf inzicht in heeft. Het onderwijzend personeel neemt de positie in van een helpende, waarin weinig rekening wordt gehouden met de autonomie van de leerling, waarbij ook de competentie niet optimaal benut kan worden. Dit blijkt in de praktijk uit het feit dat leerlingen niet betrokken worden in het maken van handelingsplannen en dat leerlingen minimale inspraak hebben op schoolniveau. De literatuur wijst juist deze punten aan als krachtige mogelijkheden om welbevinden positief te beïnvloeden.

2.3 Betrokkenheid

Uit voorgaand stuk is gebleken dat betrokkenheid een nauwe samenhang heeft met welbevinden. Welbevinden gaat over 'Hoe maakt iemand het?' Betrokkenheid gaat over 'Hoe doet iemand het?' De relatie tussen welbevinden en betrokkenheid laat zien dat welbevinden nodig is om iemand in de kern te kunnen raken, waardoor hij een ervaring opdoet die onvergetelijk is; een fundamentele ervaring verkregen door de weg van betrokkenheid.

2.3.1 Uiting van betrokkenheid

Betrokkenheid is een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit, die zich laat herkennen aan geconcentreerd, aanhoudend en tijdvergetend bezig te zijn. In de onderwijspraktijk zien we hierbij een leerling die zich openstelt en een intense mentale activiteit aan de dag legt, aan een leerling die zich gemotiveerd voelt en geboeid is, aan een leerling die in grote mate energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart. Er is motivatie van binnenuit om meer te leren of te kennen, wat samen gaat met plezier in de activiteit. Dit komt in gedrevenheid tot uiting.

De Leuvense Betrokkenheidschaal voor Kleuters/LBSK (L.vers, 1998) geeft betrokkenheid als volgt weer:

Betrokkenheid is:

een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit die zich laat herkennen aan geconcentreerd, aanhoudend en tijdvergetend bezig zijn, waarbij de persoon:

- zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart;
- zich gemotiveerd voelt en geboeid is;
- een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart.

Omdat:

- de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftepatroon;
- en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert;
- waardoor ontwikkeling ontstaat.

Leuvense Betrokkenheidschaal

2.3.2 Hoe signaleer ik betrokkenheid

Betrokkenheid komt openbaar in een aantal signalen waarop je een kind kunt beoordelen. Hierbij moet ten alle tijd rekening gehouden worden de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van een kind. Om betrokkenheid in het schoolproces in te kunnen schalen, hanteert men volgens de Leuvense Betrokkenheidschaal vijf schalen die betrokkenheid meten (Laevers, 1998). Deze betrokkenheidniveaus worden als volgt weergegeven:

Niveau 1 : weinig tot geen activiteit

Niveau 2 : vaak onderbroken activiteit of sporadische activiteit

Niveau 3 : min of meer aangehouden activiteit of sporadische activiteit

Niveau 4 : activiteit met intense momenten

Niveau 5 : volgehouden intense activiteit

Leuvense Betrokkenheidschaal

Betrokkenheid komt alleen voor als een activiteit goed aangeboden wordt. Dit betekent concreet: aangepast aan het niveau van de leerling. Om een leerling in te kunnen schalen op één van de niveaus, is het van belang te letten op de volgende signalen:

- concentratie: de aandacht is gericht op één beperkt punt, namelijk de activiteit;
- energie: er wordt veel kracht en ijver in de activiteit gelegd;
- complexiteit en creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met de activiteit, laat zien dat het van hem is;
- mimiek en houding: niet verbale tekenen van betrokkenheid zijn een ingespannen en geïnteresseerde blik;
- persistentie: een betrokken houding maakt het moeilijk om los te komen van de activiteit;
- nauwkeurigheid: grote zorg voor het werk, letten op details;
- verwoording: spontane commentaren waarmee een leerling laat zien betrokken bezig te zijn geweest met een activiteit;
- voldoening: zichtbaar genieten van de activiteit.

In het signaleren van betrokkenheid, lettend op bovenstaande punten, moet altijd rekening gehouden worden met de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van een leerling.

2.4 Betrokken op eigen ontwikkeling

Wanneer betrokkenheid ontstaat, heeft dit invloed op het kind. Een bovenstaand signaal is dat het kind zichzelf eigenaar maakt van zijn activiteit, het doet iets persoonlijks met de activiteit en laat zien dat het van hem is. Wat is nodig om dit te bereiken?

2.4.1 Betrokken door gesprekken

Volgens Clijsen, Gijzen, De Lange & Spaans (2007) voeren leerkrachten over het algemeen nauwelijks gesprekken met kinderen. Praktijkonderzoek wijst echter uit dat het in gesprek gaan met kinderen meerwaarde oplevert. Het geeft informatie over de onderwijsbehoeften van de leerling. Tevens zorgen gesprekken met de leerling er ook voor dat kinderen zich actief betrokken voelen bij hun ontwikkeling. De meeste kinderen zijn goed in staat om te vertellen wat goed gaat, wat minder goed gaat, wat ze willen leren en waar ze begeleiding nodig hebben. Een gesprek met een kind levert echter niet alleen informatie op, maar creëert ook betrokkenheid bij het samen zoeken naar plannen van oplossingen.

Hiervoor moet de leerkracht dan wel *met* kinderen in gesprek gaan (Clijsen, 2007). Kinderen voelen zich daardoor serieus genomen en zijn gemotiveerd om actief mee te doen.

Volgens Pameijer e.a. (2009) wil elk kind grip hebben op zijn ontwikkeling en zich er mede verantwoordelijk voor voelen. Als echter de verantwoordelijkheid genomen blijft worden door anderen in plaats van deze bij het kind te leggen, zal het kind de verantwoordelijkheid niet zelf nemen en zich ook niet verantwoordelijk voelen.

2.4.2 Kind eigenaar laten zijn van zijn leerproces

In veel praktijksituaties tobt een leerkracht om gedrag of prestaties van een kind te veranderen. Het kind ondergaat de aanpassingen, correcties en er verandert nauwelijks iets. Deze herkenbare situatie kan alles te maken hebben met de verhouding tussen de leerkracht en de leerling. De leerkracht blijft boven staan en verwacht dat de leerling zal volgen. De leerling voelt weinig bij datgene wat de leerkracht probeert te bewerkstelligen en blijft doen wat hij altijd deed.

Wat verandert er wanneer de leerkracht zijn houding verandert? Pameijer e.a. (2009) verwoorden welke gevolgen het heeft wanneer de leerkracht *met* het kind in gesprek gaat en zo het kind betrokken maakt bij zijn eigen ontwikkeling. Door kinderen te betrekken bij doelen en oplossingen om het doel te bereiken, krijgen ze meer grip op hun leerproces, werkhouding en gedrag. Ze gaan dan bijvoorbeeld inzien wat ze al weten of kunnen en wat ze straks zullen weten of kunnen als ze extra oefenen. Dit verhoogt hun motivatie.

Er is nog meer te noemen aan positieve gevolgen die merkbaar zijn wanneer het kind actief betrokken wordt bij de eigen ontwikkeling. Een leerling leert kritisch denken, ervaart de school als zinvoller en het welbevinden neemt toe. Door ruimte te geven aan dit eigen denken, krijgt de leerling mogelijkheden om eigen oplossingen in te zetten. Deze oplossingen blinken vaak uit in eenvoud. Bovendien zal een leerling zich veel meer inzetten voor zijn eigen idee dan voor het idee van de ander. Er is meer betrokkenheid, want de leerling voelt zich meer verantwoordelijk.

Volgens Clijsen (2007) wordt vooral in het speciaal basisonderwijs weinig gepraat met kinderen. Juist ook binnen het speciaal basisonderwijs is het van groot belang om door middel van gesprekken met kinderen samen beslissingen te nemen, zodat zij betrokken raken bij hun eigen ontwikkeling. Het ontbreken van gesprekken leidt ertoe dat leerlingen geen notie hebben van waar zij staan in hun

ontwikkeling, waar naartoe gewerkt wordt en waarom. Onderwijsperspectieven met kinderen bespreken motiveert hen om bepaalde vaardigheden onder de knie te krijgen en geeft leerlingen inzicht in waarom welke leerstappen gezet moeten worden.

2.4.3 Kindplan

Om de zelf bijgedragen ideeën van het kind te verwerken, kan er samen met het kind een plan gemaakt worden. Pameijer e.a. (2009) spreken hierbij van een kindplan. Dit plan valt te maken voor een specifiek vakgebied, de werkhouding of sociaal-emotioneel gedrag. De doelen betreffen specifieke kennis of een bepaalde vaardigheid. Ze vertrekken vanuit wat het kind al kan. De rol van de leerling hierin is dat hij aangeeft vanuit zijn beginsituatie wat hij *zelf* wil bereiken. Hierbij gaat het er niet om dat de leerling gelijk komt te staan aan prestaties van andere leerlingen, maar geeft hij concreet weer wat zijn eigen einddoel is. Het kind houdt vervolgens eigen vorderingen bij in een logboekje en evalueert hierop samen met de betrokkenen, zodat het grip krijgt op zijn leerproces. Zo wordt het kind medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn eigen ontwikkeling. Het plan wordt samen met het kind ingevuld, waarbij de leerkracht meedenkt over de doelen en over eventuele oplossingen. Specifieke interesses en talenten van het kind zijn goed te benutten in een dergelijk plan.

Ook Clijsen, Förrer & Leenders (2007) stimuleert leerkrachten om kinderen te betrekken bij het maken van plannen. Wanneer het kind zijn bijdrage mag leveren aan zijn eigen handelingsplan, wordt het mede-eigenaar gemaakt, waardoor het kind wordt gemotiveerd om mee te doen.

Leerlingen zetten zich vaak erg goed in voor hun eigen plan volgens zowel Pameijer als Clijsen, Förrer & Leenders. Omdat het kind zelf heeft meegewerkt aan het maken van het plan, is hij veel gemotiveerder. Het kind is er trots op en zorgt er zelf voor dat de leerkrachten en ouders zich aan afspraken houden.

2.5 Autonomie, relatie en competentie

De drie begrippen *autonomie, relatie en competentie* (Stevens, 1997) worden genoemd in de visie van onze school. Op onze school blijkt in de praktijk relatie hoog in het vaandel te staan. De school wordt gekenmerkt door een veilig klimaat, waar kinderen goede relaties hebben met leerkrachten en andersom. Binnen dit klimaat wordt de nadruk gelegd op de kracht van het kind, positief belonen en het kind blijven waarderen als persoon. Autonomie lijkt een ondergeschoven kindje. De vraag is: wat houden deze drie begrippen in en wat is hun relatie met de betrokkenheid van kinderen? Kunnen deze drie begrippen los van elkaar functioneren of gaat het andere deel ook mank wanneer één deel mank gaat?

Autonomie heeft alles te maken met het recht wat men heeft om zelf te bepalen wat men doet.

Relatie gaat over het verband of de verhouding tussen personen.

Competent zijn wil zeggen dat men in staat is passende procedures te kiezen in passende situaties om de juiste resultaten te bereiken.

Deze drie begrippen hebben in het onderwijs alles met elkaar te maken. Belangrijk is volgens Boves (2008) dat we kinderen de verantwoordelijkheid geven en in hen geloven. Dat geeft zelfvertrouwen en wie het vertrouwen heeft iets te kunnen, heeft een kans daadwerkelijk te slagen. Voor een leerkracht is het de kunst om een goede balans te vinden tussen sturing van de leerkracht enerzijds en inbreng van de leerling anderzijds. Door samen met het kind een doel te bespreken, te bespreken hoe dit doel te bereiken is en gerichte feedback te geven, is het mogelijk die balans evenwichtig gestalte te geven. Dit doet recht aan de behoefte aan autonomie en bevordert het competentiegevoel van de leerling.

In het gesprek tussen de leerkracht en de leerkracht voelt het kind zich serieus genomen en wordt geactiveerd actief mee te doen. Ook zorgt het gesprek dikwijls voor een verbeterde relatie tussen kind en leerkracht, doordat er samenwerking ontstaat tussen deze twee.

Autonomie, relatie en competentie een volwaardige plaats bieden in het onderwijs betekent concreet: het kind betrekken in het stellen van doelen, samen op de doelen evalueren om te kijken of de gestelde doelen zijn bereikt. Binnen de termijn waar aan de doelen wordt gewerkt, is het de taak van de leerkracht om succeservaringen te creëren, zodat het kind zich competent gaat voelen en gemotiveerd is om verder te gaan (Clijsen, Förrer & Leenders 2007).

2.6 Concretisering

In de theoretische verkenning is voortdurend een vertaalslag geweest naar de praktische verkenning van mijn werksituatie. Ter afsluiting van dit hoofdstuk wil ik een brug leggen naar mijn plan van aanpak.

Aan de hand van het onderzoek van Pameijer (2009) en Clijsen, Förrer & Leenders (2007) is voor mij duidelijk geworden dat er effecten te zien zijn wanneer een leerling actief betrokken wordt bij het eigen onderzoek. Waar dit onderzoek is geëindigd, wil ik in mijn eigen praktijksituatie verder gaan en een concrete beschrijving gaan doen van een nulsituatie, een gedragsinterventie en een nameting.

Uit de theorie is gebleken dat leerlingen winst boeken wanneer recht wordt gedaan aan hun autonomie en zij niet alleen van hogerhand bestuurd worden. Dit wordt zichtbaar in de volgende casus.

Casus Marije

Marije zit sinds twee jaar op het SBO. Inmiddels zit ze in groep 5. Voorheen zat ze op de reguliere basisschool De Viersprong, waar haar leerresultaten in korte schrikbarende dalen. Door IB-er en leerkracht werd gekeken naar Marije en werden handelingsplannen gemaakt. Marije kreeg ondersteuning in de vorm van extra lezen, een speciale leesmethode, begeleiding in spelling, meer huiswerk om thuis te oefenen en zat in een pauze regelmatig binnen om haar werk af te maken wat ze niet af kreeg. In plaats van een stijgende lijn werd een meer en meer dalende lijn waargenomen. Marije klaagde tegen haar moeder over buikpijn en in een later stadium over hoofdpijn. Ze kampte met slaapproblemen en wilde uiteindelijk niet meer naar school. Marije, jong als ze was, had geen zonnig onbezorgd leventje. Na lang tobben op school is besloten haar aan te melden op het SBO.

Sinds Marije binnen is op het SBO, is met haar samen gekeken naar haar leerresultaten vanuit het leerlingvolgsysteem. Haar eigen leerkracht heeft met haar gepraat over wat zichtbaar is in tabellen en vooral in grafieken. Marije begon zelf te vertellen over de periode op De Viersprong. Ze verwoordde helder hoe naar ze het vond dat ze altijd maar met school bezig moest zijn en altijd het gevoel had dat ze niets kon. Uit haar relaas merkte de leerkracht op hoe de moeder Marije in de schoenen was gezonken door de hulp die haar geboden werd, maar op een manier waar Marije moedeloos van werd.

Marije kreeg de kans om te vertellen waar ze goed in is, wat er zou moeten gebeuren om weer blij naar school te gaan en hoe de leerkracht haar daar bij zou kunnen helpen. Marije heeft samen met haar leerkracht en de IB-er en in samenwerking met ouders een kindplan opgesteld. Dagelijks wordt op het SBO gewerkt vanuit de leerbehoeften van Marije. Marije houdt haar eigen goed-gedaan-boekje bij, waarin ze schrijft welke resultaten ze heeft geboekt. Samen met betrokkenen wordt geëvalueerd op het kindplan en krijgt Marije de lijnen van de grafiek te zien die weergeven hoe het met Marije's leerprestaties gaat sinds ze op bij het SBO binnen is. Marije glundert telkens weer wanneer ze haar eigen prestaties ziet: een stijgende lijn, zonder buikpijn, hoofdpijn en slaapproblemen.

In de theorie blijkt het mogelijk te zijn het welbevinden van een leerling danig te beïnvloeden dat ook de resultaten een positieve beweging gaan maken. Hoewel ik mijzelf in eerste instantie wilde richten op een leerling met een stagnerend leerproces aangaande zaakvakken, heb ik bij nader inzien toch gekozen voor een leerling die gedragsmatige problemen vertoont. Dit heeft vooral te maken met persoonlijke interesses: het stuk begeleiding op sociaal emotioneel gebied, waar gedrag alles mee te maken heeft, daagt mij meer uit en staat veel dichterbij mijn persoonlijke doel om mijzelf te ontwikkelen tot professional op het gebied van gedrag.

Mijn interventies wil ik richten op één leerling, waarbij ik gebruik wil maken van het actieonderzoek. Schuman (2009) heeft een cyclus opgesteld, die ik wil doorlopen in het de uitvoering van mijn onderzoek. Daarnaast maak ik actief gebruik van de werkwijze van HGW, zoals Pameijer e.a. (2009) die beschrijven in haar boek rondom gesprekken met leerlingen.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksstrategie / onderzoeksmethoden / planning

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de wijze waarop het onderzoek wordt uitgevoerd. Eerst volgt een omschrijving van de gekozen onderzoeksstrategie, waarna ook beschreven wordt welke onderzoeksmethoden bij gaan dragen aan het verzamelen van data. De doelgroep en het doel krijgen aandacht en tenslotte volgt een schematische weergave van de planning van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksstrategie

Als onderzoeksstrategie heb ik gekozen voor een actieonderzoek. Ik wil namelijk in mijn eigen beroepspraktijk een onderzoek verrichten met als doel om de betrokkenheid, het welbevinden en de resultaten van kinderen te verbeteren. Ik weet me verantwoordelijk voor de kwaliteit van mijn dagelijks handelen, voor de impact die dat heeft op leerlingen en collega's en voor het verbeteren van mijn praktijk waar mogelijk en wenselijk is (Ponte, 2006). Volgens De Lange, Schuman & Montesano Motessori (2010) is een belangrijk kenmerk van een actieonderzoek dat er altijd sprake is van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel bestaat uit het bestuderen van relevante literatuur, met betrekking tot zowel het praktijkprobleem als de te kiezen onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden; het maken van een onderzoeksontwerp; het doen van onderzoek, dat wil zeggen, het verzamelen van data; en het analyseren en evalueren van de data. Het handelingsdeel bestaat uit alle activiteiten die de onderzoeker onderneemt, om op basis van het onderzoek systematisch een bepaald aspect van de eigen beroepspraktijk te veranderen of er iets nieuws aan toe te voegen. Het onderzoeksdeel komt terug in deze opzet, het handelingsdeel volgt in het onderzoek en in de verdere hoofdstukken die volgen. Het actieonderzoek wil ik uitvoeren aan de hand van de cyclus van Schuman (2009) in De Lange et al (2010). Deze cyclus bestaat uit een vast aantal elementen, namelijk:

- Formulering van het praktijkprobleem, met definitie van de (voorlopige) onderzoeksvraag.
- Het daadwerkelijk uitvoeren van het onderzoek waarbij gegevens worden verzameld.
- Het analyseren van de gegevens.
- Het evalueren en waarderen van de uitkomsten in het licht van het probleem, de vraagstelling en de theorie.
- Het opstellen van een handelingsplan of actieplan dat tot verbetering moet leiden.
- Het daadwerkelijk uitvoeren van de verbeteracties en de implementatie ervan.
- Het evalueren van het resultaat.
- Wanneer daar aanleiding toe is, de cyclus opnieuw doorlopen.

Deze cyclus past helemaal in mijn onderzoek. Er is namelijk een praktijkprobleem: kinderen worden nauwelijks betrokken bij hun eigen leerproces. Met behulp van een actieplan, die opgesteld wordt in samenwerking met het kind (en ouders), wil ik de betrokkenheid het kind vergroten en daarna bekijken of dit effect heeft op het welbevinden.

De Lange et al. (2010) noemen als sterke kant van het actieonderzoek dat alle belanghebbenden erbij betrokken worden. Daarmee worden valkuilen vermeden zoals: over de hoofden van betrokkenen onderzoek doen, onderzoeksresultaten worden niet als relevant ervaren en dat onderzoekers praktijkmensen ervan beschuldigen dat ze niet willen veranderen.

3.2 Onderzoeksmethoden

Ik gebruik bij dit onderzoek een aantal onderzoeksmethoden zoals een literatuurstudie, inhoudsanalyse van documenten, gedragsbeschrijving aan de hand van de criteria van Rutte, het gebruik van schaalvragen, oplossingsgerichte gespreksvoering.

3.2.1 Literatuurstudie

Veel onderwerpen komen aan de orde in dit onderzoek, zoals:

- * Handelingsgericht werken;
- * Oplossingsgericht onderwijs;
- * Welbevinden;
- * Betrokkenheid;
- * Autonomie, relatie en competentie.

Van al deze onderwerpen vertel ik het kort wat ze inhouden, wat van deze zaken terug te zien is in onze school en welke plaats ze hebben ten opzichte van elkaar.

3.2.2 Inhoudsanalyse van documenten

Ik ga het dossier doornemen van de leerling die betrokken wordt in dit onderzoek. Ik bekijk wat de voorgeschiedenis is, welke contacten met externe instanties er zijn geweest, wat de resultaten tot nu toe geweest zijn, wat hun sterke en zwakke kanten zijn en ik bekijk welke interventies er al geweest zijn.

3.2.3 Gedragsbeschrijving aan de hand van de criteria van Rutter

Om inzicht te krijgen in de beginsituatie van de betreffende leerling, beschrijf ik met de betrokken leerkracht het gedrag aan de hand van de criteria van Rutter in Pameijer & van Beukering (2009).

3.2.4 Gebruik van schaalvragen

Om te peilen hoe de leerling zijn/haar problemen ervaart, maak ik gebruik van schaalvragen. Deze worden twee keer afgenomen: vóór de interventies en na de interventies. Deze schaalvragen worden ook door de ouders ingevuld. Deze schaalvragen worden statisch verwerkt.

3.2.5 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Tijdens het bespreken van de schaalvragen en het invullen van de leerlingvragenlijst vanuit het LVS *Zien!* vindt er een oplossingsgerichte gesprek plaats met de leerling en met de ouders (apart van elkaar). Deze gesprekken zullen worden opgenomen met behulp van een camera. Van te voren zal er toestemming gevraagd worden aan ouders of zij hiermee akkoord gaan. Naar aanleiding van deze gesprekken zal een individueel handelingsplan opgesteld worden.

3.3 Doelgroep en doel

Dit onderzoek vindt plaats op De Wijngaard in Barendrecht. Dit is een SBO school voor leerlingen met taal- en spraakproblemen (Cluster II) en gedragsproblemen (Cluster IV).

Voor dit onderzoek is één leerling geselecteerd op basis van bevindingen van de leerkracht. Er is bij de leerling sprake van gedragsproblemen gedurende het hele schooljaar, waarbij interventies zijn uitgevoerd die geleid hebben tot minimum resultaat. Daarnaast moet de leerling de kampen hebben met een laag welbevinden wat gesignaleerd is door de leerkracht.

Het onderzoek loopt op over een periode van ongeveer vijf weken. In het geformuleerde tijdpad is de precieze indeling van het onderzoek terug te vinden.

De volgende doelen zijn belangrijk in mijn onderzoek:

De leerling:

- krijgt zicht op de eigen mogelijkheden en krachtbronnen die hij/zij kan benutten;
- wordt eigenaar van het eigen leerproces, door zelf keuzes te maken;
- werkt doelgericht aan de eigen onderwijsbehoeften waardoor hij/zij leerwinst boekt.

Het neven doel is:

- de samenwerking tussen school en ouders van de leerling wordt versterkt;
- een verbetering van mijn oplossingsgerichte gespreksvaardigheden en werken het met concept van HGW.

3.4 Schematische weergave van het onderzoek

In de onderstaande tabel (tabel 3.1) is schematisch het tijdspad van het onderzoek weergegeven.

Tabel 3.1 *Tijdspad onderzoek*

<i>Actie</i>	<i>Datum / Weeknummer</i>	<i>Wie?</i>
Meetmoment 1	14 - 16	Suzanne
Selectie maken met leerkracht	02 – 04 / 14	Suzanne/Collega L.
Ouders benaderen	02 – 04 / 14	Suzanne
Documenten verzamelen en analyseren	09 – 04 / 15	Suzanne/Collega S.
Criteria Rutter schrijven met leerkracht	09 – 04 / 15	Suzanne/Collega L.
0-meting gesprek schaalvragen met leerling J.	12 – 04 / 15	Suzanne/leerling
Gesprek schaalvragen met ouders J.	17 – 04 / 16	Suzanne/ouders
Oplossingsgericht gesprek met leerling J. met leerlingvragenlijst	19 – 04 / 16	Suzanne/leerling
Oplossingsgericht gesprek met ouders J. met bespreking vragenlijst	20 – 04 / 16	Suzanne/ouders
Handelingsplan schrijven m.b.t. interventies	24 – 04 / 17	Suzanne
Interventieperiode gedurende zes tot acht weken	17 – 24	Suzanne
Onderzoeksverslag schrijven		
Meetmoment 2	25 – 26	Suzanne

Nameting gesprek schaalvragen met leerling J.	18 – 06 / 25	Suzanne/leerling
Gesprek schaalvragen ouders J.	19 – 06 / 25	Suzanne/ouders
Eindgesprek betrokkenen (oplossingsgericht)	25 – 06 / 26	Suzanne/betrokkenen
Verwerking van onderzoeksgegevens	26 – 28	Suzanne
Formuleren van meesterstuk	26 – 28	Suzanne
Resultaten brief ouders	28	Suzanne
Inleveren onderzoek	28	Suzanne

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

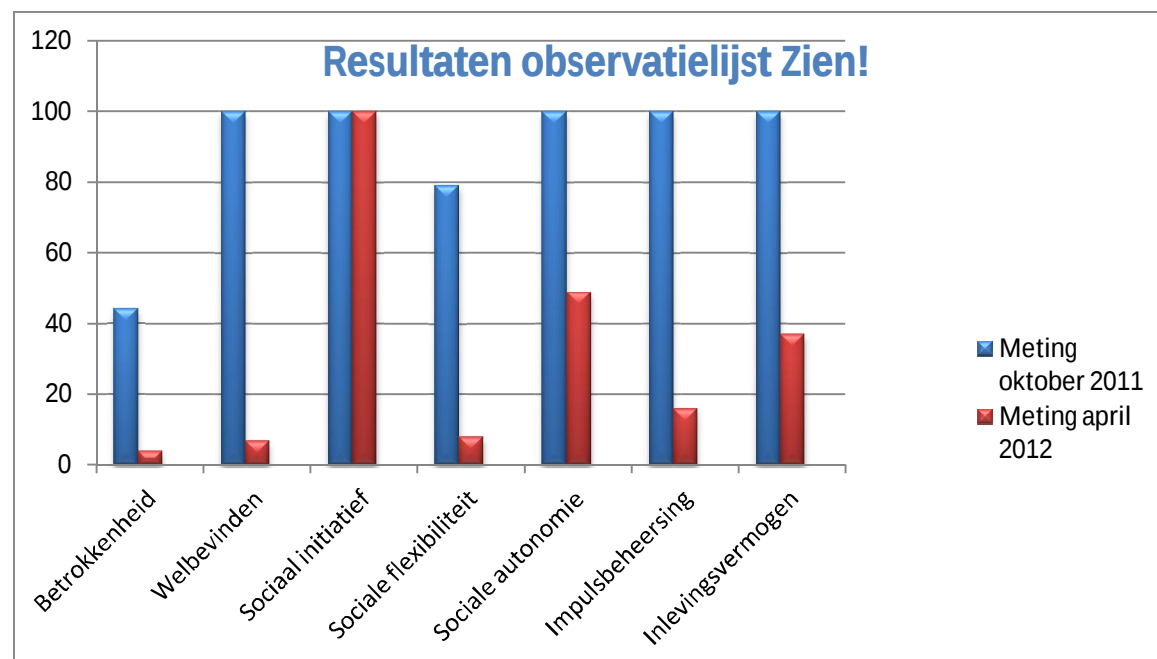
In dit hoofdstuk volgt de beschrijving van het door mij verzamelde materiaal tijdens de uitvoer van mijn onderzoek. De verzameling van deze resultaten draagt bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag wat de effecten op het welbevinden zijn van het actiever betrekken van een leerling bij het eigen leerproces.

4.1 Gegevens leerling

Naar aanleiding van de selectie met mijn duo-collega, tevens leerkracht van groep 3 en 4, is één leerling in aanmerking gekomen voor dit onderzoek. Dit betreft J. van R., die sinds 1 september 2011 op De Wijngaard zit. J. is 9 jaar oud, heeft een schoolloopbaan vanaf groep 1, waarbij ze in groep 3 gedoubleerd is en zit dit schooljaar in groep 4. Deze selectie is gedaan op basis van bevindingen van de leerkracht, die ondersteund worden door gegevens vanuit het dossier van J. In november 2011 is de observatielijst *Zien!* afgenomen. Dit is in april 2012 opnieuw gedaan. De resultaten zijn af te lezen in figuur 4.1 en 4.2.

	Meting oktober 2011	Meting april 2012
Betrokkenheid	44	4
Welbevinden	100	7
Sociaal initiatief	100	100
Sociale flexibiliteit	79	8
Sociale autonomie	100	49
Impulsbeheersing	100	16
Inlevingsvermogen	100	37

Figuur 4.1 Resultaten observatielijst *Zien!*



Figuur 4.2 Resultaten observatielijst *Zien!*

Uit de resultaten blijkt dat de betrokkenheid, het welbevinden, de sociale flexibiliteit en de impulsbeheersing ver onder het gemiddelde scoren tijdens de twee meting. Sociale autonomie en inlevingsvermogen zijn ook onder het gemiddelde gezakt. Opmerking bij de eerste meting is dat J. ruim een maand op school zat, toen de observatielijst is ingevuld.

Vragen die de betrokkenheid van de leerling bepalen, gaan over plezier in het werk, concentratie, belangstelling en doorzettingsvermogen. Stellingen die het welbevinden van de leerling meten, hebben te maken met hoe de leerling overkomt qua houding en levenslust.

Naar aanleiding van deze resultaten is er een kort gesprek met de leerkracht en IB-er geweest, waaruit blijkt dat zij hun zorgen hebben om J. In toenemende mate laat J. negatief gedrag zien richting medeleerlingen en lijkt zichzelf steeds negatiever te waarderen, waarbij ze onbereikbaar lijkt voor iedere positieve stimulans die haar gegeven wordt. Besloten is om deze leerling te betrekken in het onderzoek. In de afgelopen maanden zijn interventies gedaan, die het initiatief waren van de leerkracht. J. werd meer individueel begeleid, kreeg bewust meer leerkrachtcontact op momenten dat er samenwerking in kleine groepjes was en is naast een andere leerling geplaatst. Deze interventies hebben niet geleid tot een positief resultaat.

Omdat in het verleden is gebleken dat de betrokken ouders niet altijd positief gereageerd hebben op initiatieven vanuit school, is er schriftelijk contact geweest tussen mij en de ouders om hun toestemming te vragen om hun dochter te betrekken in dit onderzoek (zie bijlage 1). Zij hebben hun meewerking toegezegd, onder de voorwaarde dat meewerking van één ouder voldoende is en dat het gesprek niet thuis, maar op school plaatsvindt.

In het zorgdossier van J. bevindt zich een onderwijskundig rapport wat in 2010 is opgesteld. De problematiek die hierin benoemd wordt, speelt op drie gebieden: leerproblemen, beperkingen in de verstandelijke ontwikkeling en sociaal emotionele problemen. J. wordt in dit rapport beschreven als een leuk meisje wat graag naar school gaat. Ze geniet zichtbaar van het naar schoolgaan. Ze is een gezellig en behulpzaam meisje. Ze heeft veel moeite om de leerstof te volgen en zich eigen te maken. Ze klaagt thuis over hoofdpijn en ze kan soms heel agressief reageren. De concentratie van J. is laag. Ze heeft ook een laag zelfvertrouwen. Haar TIQ is 87, want beneden het gemiddelde uitkomt. J. heeft weinig aansluiting bij andere kinderen en lijkt sociale situaties niet te begrijpen. J. heeft behoefte aan een veilige leeromgeving en aan meer specifieke begeleiding.

Verdere informatie uit dit rapport zal ook terugkomen in de omschrijving van de criteria van Rutte. Dit rapport lezend, zijn er opvallende lijntjes die samenkomen. Wanneer de leerstof voor J. moeilijker wordt, lijkt dit invloed te hebben op het gedrag van J. Dit nemen zowel leerkrachten als ouders waar. Daarnaast is het ook opvallend dat J. verbaal gezien wordt als een zwakke leerling. Dit zou te maken kunnen hebben met haar agressieve gedrag: in conflictsituaties merkt zij dat andere leerlingen verbaal sterker zijn dan zij, waardoor zij zich weerbaar maakt door te slaan of door stiekem gedrag te vertonen. Deze non-verbale communicatie zet J. in om haar gevoelens te uiten. Haar beperkte cognitieve vermogen zou er ook op kunnen duiden dat J. sociale situaties niet altijd doorziet en dat sociale contexten voor haar soms onduidelijk zijn.

Sinds J. op De Wijngaard binnengekomen is, is er voor haar geen individueel handelingsplan opgesteld. Wel is er in het afgelopen schooljaar door de leerkracht, collega L., regelmatig contact met ouders geweest. Dit was met name op het gebied van sociale problemen thuis. Naar aanleiding van

zorgelijke omstandigheden heeft er ook een gesprek op school plaats gevonden. Ook verslagen van deze gesprekken zijn opgenomen in het dossier van J.

Kern van deze gesprekken is dat ouders soms met hun handen in het haar zitten rondom de opvoeding van J. en haar broertje J. J. haalt het bloed onder de nagels van de ouders vandaan door ongehoorzaam te zijn. Ouders geven een beeld van de situatie thuis, die erop lijkt dat J. veel verantwoordelijkheid krijgt en die moeilijk kan dragen. Ze wordt verantwoordelijk gesteld om op haar drie jaar jongere broertje te passen. Wanneer hem iets overkomt, wordt zij aansprakelijk gesteld. Wanneer hij kwijt is, moet zij hem zoeken. Ouders zijn niet snel tevreden over J. en reageren hun frustratie en negatieve feedback vaak non-verbaal af. Met name vader kan J. hardhandig aanpakken.

De frustratie lijkt er niet minder van te worden nu J. sinds kort uitspraken doet over liever dood willen gaan. Ouders vinden dit aanstellerij en aandachtstrekkerij en vragen zich af hoe ze dit soort uitspraken zo snel mogelijk de kop in kunnen drukken.

Ouders krijgen opvoedingsondersteuning in verband met problemen met hun zoontje J. Voor J. is er nooit hulp thuis geweest.

Vanuit school is dringend geadviseerd dit wel te zoeken. Op een later moment geven ouders door dat de hulp thuis voor hun zoontje is stopgezet. Ook de hulp voor J. die aangevraagd zou worden, is er niet gekomen. Volgens ouders verlangen instanties een diagnose van het kind, die niet vastgesteld. Ouders vinden de situatie niet ernstig genoeg om hiermee verder te gaan.

Inmiddels heeft de IB-er van onze school contact opgenomen met Jeugdformaat om inlichtingen te vragen en om te proberen contact te leggen tussen deze instantie en ouders om alsnog hulp te krijgen voor zowel J. als haar broertje thuis. Jeugdformaat is een organisatie voor jeugd- en opvoedhulp en biedt professionele hulp aan onder andere ouders die het op eigen kracht (om welke reden dan ook) niet redden.

4.2 Criteria van Rutter

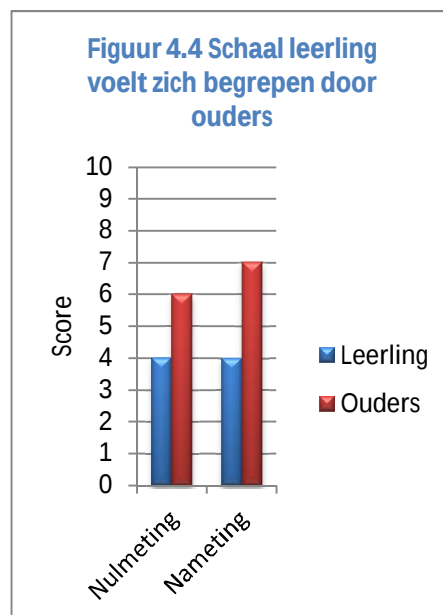
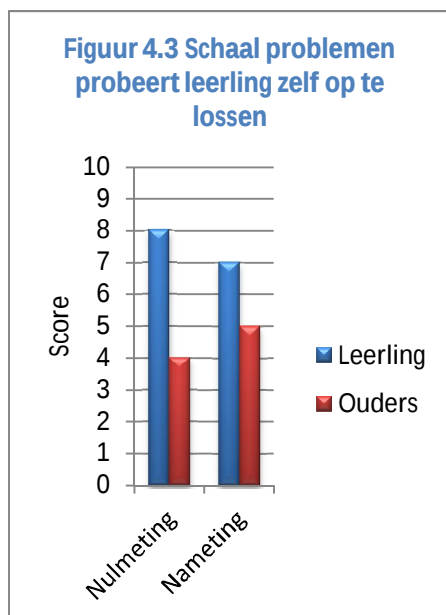
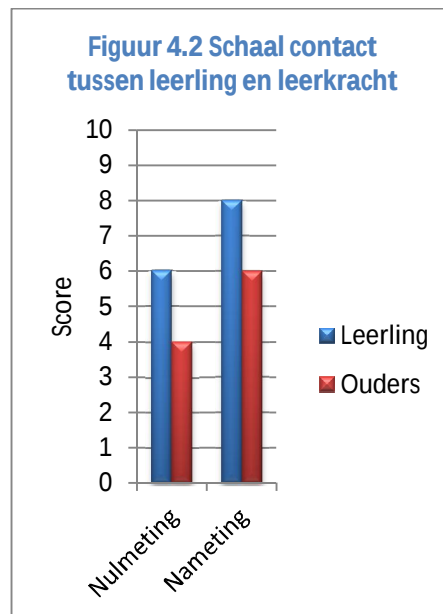
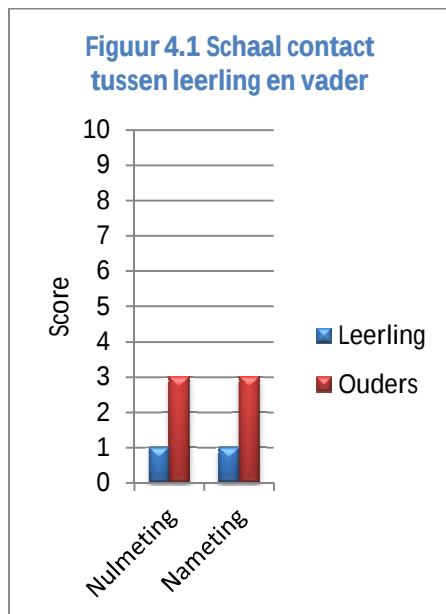
Om een beginsituatie van J. helder neer te zetten, heb ik gebruik gemaakt van de negen criteria door Rutter opgesteld, zoals deze door Van der Wolf & Van Beukering (2009) worden aangehaald. Deze criteria expliciteren het gesignaleerde probleem en geven een weergave of het gaat om een ernstig of opvallend probleem.

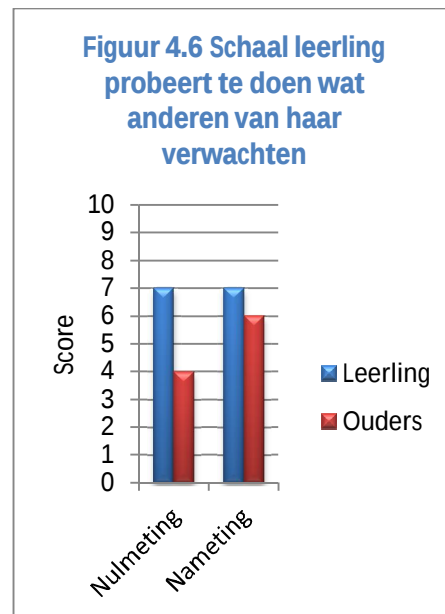
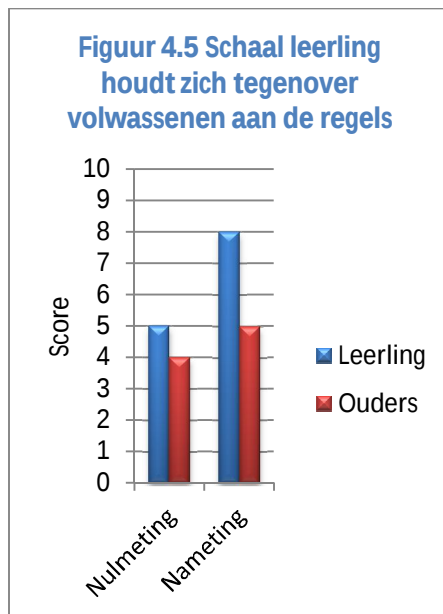
Leeftijdsadequaat	J. is negen jaar oud en zit in groep 4. Het gedrag wat J. vertoont, is tot op zekere hoogte passend voor haar ontwikkelingsstadium. Afwijkend is haar externaliserende gedrag; ze uit veel negatieve gevoelens op een soms gewelddadige en gemene manier. De houding van J. is opvallend negatief: vaak staat haar gezicht boos, legt ze haar hoofd op haar armen op de tafel en is haar manier van spreken kort en negatief geformuleerd. J. praat nauwelijks over wat haar bezighoudt. Haar stemming kan in een korte tijd omslaan van het ene uiterste naar het andere uiterste. De veelvuldige hoofdpijn waar J. over klaagt, komt veel vaker voor dan wat passend is bij haar leeftijd. J. heeft een IQ van 87, wat beneden het gemiddelde is.
Duur probleem gedrag	Het gedrag van J. is zichtbaar sinds haar komt op het SBO, inmiddels bijna een jaar geleden. Uit overdrachtsgegevens blijkt dat het gedrag in ongeveer gelijke mate zichtbaar was op haar vorige school. Op deze school is tijdens haar onderwijstraject regelmatig hulp geboden aan J. met onvoldoende verbeteringen.
Omstandigheden	J.'s ouders zijn laagopgeleide mensen. In het gezin is opvoedingsondersteuning geweest om ouders te helpen de problemen met hun kinderen te reduceren en pedagogisch aan te pakken. Ouders geven hun kinderen veel verantwoordelijkheden. Vader neigt naar een harde lichamelijke aanpak.
Socioculturele setting	J. vertelt op vanuit zichzelf niet of nauwelijks over thuis. De dingen die zij vertelt over thuis, komen niet overeen met verhalen die andere kinderen vertellen over thuis. J.'s verhalen worden altijd gestempeld door ruzie, boosheid. J. vertelt daarentegen wel veel over haar twee tantes bij wie ze veel speelt. Binnen ons christelijk geloof wordt Gods zorg vergeleken met de zorg van een vader. Zoals een aardse vader zorgt voor zijn kind, liefde geeft, verantwoordelijkheden neemt, zo zorgt onze hemelse Vader ook voor ons. J. reageert hier vaak heel negatief op door heftig 'nee' te schudden. Wanneer de leerkracht terugkomt op dit signaal, wil ze er verder niet over praten. Ze is wel betrokken op het geloof en toont ze geen afwerende houding richting God.
Hoeveelheid en frequentie van de problemen	Het gedrag van J. is dagelijks zichtbaar: enerzijds het zoeken naar positief contact; anderzijds het onverwacht omslaan in boosheid, negatieve reacties, verzet met lichamelijk geweld. Ook over hoofdpijn klaagt J. zeker 3 van de 5 schooldagen.
Type problemen en mate van voorkomen van die problemen in	Het probleemgedrag van J. komt bij kinderen op haar leeftijd weinig voor in deze mate. Waar andere kinderen beheerste emoties tonen wanneer zij niet lekker in hun vel zitten, lijkt J. onbeheersbaar te zijn in

de populatie	haar emoties en meer frustratie te uiten dan in die situatie verwacht zou worden. Er zijn kinderen op school die te maken hebben met een vergelijkbare thuissituatie in de vorm van problemen, weinig veiligheid. Deze kinderen vertonen relatief gezien heftiger gedrag in vergelijking met kinderen die thuis als een veilige en prettige omgeving ervaren.
De intensiteit van de problemen	J. toont dit gedrag met name in situaties waarin ze te maken heeft met een vrije keuze of in situaties die niet gaan zoals zij wil. Haar gedrag is versterkt op momenten dat ze hoofdpijn heeft en wanneer ze zelf aangeeft dat ze heel moe is. Ze toont dan minder veerkracht.
Verandering van gedrag	Het gedrag van J. had geen directe aanleiding gezien haar omstandigheden. Het gedrag lijkt een patroon wat is gegroeid en wat samen is opgegaan met omgevingsfactoren.
Situatiegebondenheid	Het gedrag kan in elke situatie optreden. Opvallend is dat J. dit gedrag sterker laat zien bij relatief meer onbekende personen; ze probeert hier grenzen verder te verleggen.

4.3 Schaalvragen

Om een duidelijk beeld te krijgen van de beleefde situatie vanuit de leerling en vanuit ouders, hebben beide een lijst met schaalvragen ingevuld. De meest uiteenlopende antwoorden zijn in de volgende figuren weergegeven. Het totale resultaat van de ingevulde lijsten is in de bijlage opgenomen (figuur 4.12 en figuur 4.13).





Bijzonderheden:

- Figuur 4.1 Schaal contact tussen leerling en vader: leerling en ouders scoren zowel in de nulmeting als in de eindmeting hetzelfde. Het verschil tussen leerling en ouders verschilt twee punten op de schaal van 10.
- Figuur 4.2 Schaal contact tussen leerling en leerkracht: zowel leerling als ouders zijn twee punten gestegen sinds de nulmeting. Ouders zetten lager in dan de leerling, die in de eindmeting op 8 uitkwam.
- Figuur 4.3 Schaal problemen probeert leerling zelf op te lossen: terwijl de leerling zichzelf hoger inschaalde bij de nulmeting, kwam ze lager uit in de eindmeting. Ouders schaalden hun kind laag in en kwamen één punt hoger uit.
- Figuur 4.4 Schaal leerling voelt zich begrepen door ouders: de leerling schaaft zichzelf lager in dan de ouders haar inschalen. De leerling toont geen groei hierin, terwijl de ouders met 1 punt hoger uitkomen in de nameting.
- Figuur 4.5 Schaal leerling houdt zich tegenover volwassenen aan de regels: in vergelijking met de nulmeting heeft de leerling zich drie punten hoger ingeschaald tijdens de nameting. De ouders van deze leerling hebben hun dochter relatief lager ingeschaald en zien ook minder groei.
- Figuur 4.6 Schaal leerling probeert te doen wat anderen van haar verwachten: de leerling verandert niet in deze meting. Ouders zien een groei van twee punten, maar komen altijd nog lager uit dan hun dochter.

In de statische gegevens valt op dat in de relatie tot welbevinden de beleving van de ouder-kindrelatie het meest uiteen loopt. Ouders blijken een ander beeld te hebben bij de relatie tussen hen en hun dochter dan de beleving van hun dochter zelf.

Opvallend is dat de leerling in bovengenoemde behandelde schalen vaak lager scoort dan ouders. Wanneer deze vragen in verband worden gebracht met welbevinden, dan gaat het vooral om zaken als vertrouwen, zich geaccepteerd voelen, veiligheid ervaren, inspraak hebben en betrokken worden in de eigen ontwikkeling.

In de gevoerde gesprekken tussen de gedragsspecialist en de leerling heeft de leerling motivatie gegeven bij de ingevulde schalen. Zo blijkt de leerling bij het contact tussen haarzelf en vader (figuur 4.1) vooral te denken aan de momenten van naar bed gaan. Ouders denken bij deze vraag met name aan het contact in zijn geheel: wat deelt hun dochter vertrouwelijk met vader.

Wat betreft de schaal die statisch weergegeven is in figuur 4.2 ziet de leerling tussen zichzelf en de leerkracht een relatie die gevormd wordt door de juf die luistert wanneer ze iets wil vragen of zeggen. Daarnaast omschrijft de leerling relatie tussen haar en de leerkracht als iets waarbinnen vertrouwelijke dingen gedeeld kunnen worden. Op de leerlingvragenlijst die tevens afgenomen is tijdens het eerste oplossingsgerichte gesprek, blijkt dat J. de helft van de tijd een goede band met haar leerkracht ervaart. Dit is in het laatste gesprek veranderd in de meeste tijd een goede band met de leerkracht. De leerling ziet dit concreet terug in het feit dat haar juf haar begrijpt, tijd voor haar neemt, dat ze kan en mag vertellen waar ze mee zit en dat de leerkracht haar wil helpen. Ouders zien relatie tussen leerling en leerkracht als een goede vertrouwensband die tot stand komt door aandacht voor de leerling. Dit houdt volgens de ouders concreet in dat de leerkracht informeert naar het welzijn van de leerling, dat de leerkracht dit regelmatig peilt, dat de leerkracht de leerling serieus neemt en dat de leerling zich veilig en geaccepteerd voelt bij en door de leerkracht.

In figuur 4.3 zijn de gegevens verwerkt van het probleemoplossend handelen van de leerling. De leerling merkte in de nameting hierbij op dat zij in de achterliggende tijd meer geleerd heeft om hulp aan de leerkracht te vragen bij het oplossen van problemen. Dit doet ze bewust om te voorkomen dat ze zich verbaal of fysiek afreageert op andere leerlingen. De denkstap die de leerling zet om dus bij de oplossing van het probleem te komen, is het inschakelen van een extern persoon waarin ze vertrouwen heeft. Dit verklaart haar lagere score in de nameting op de schaal 'Problemen probeert de leerling zelf op te lossen'.

Ouders geven hierbij aan dat ze thuis lichte verandering zien in het probleemoplossend handelen van J. Hierbij gaat het vooral om het ruzies oplossen, waarbij de ouders niet ingeschakeld worden.

Figuur 4.4 geeft weer in welke mate de leerling vertrouwen ervaart in ouders. Ook is ingeschaald hoe ouders aankijken tegen het vertrouwen van hun dochter in hen als ouders zelf. De leerling omschrijft dit vertrouwen in dergelijke vorm als het vertrouwen hebben in de leerkracht: er is oog voor haar als dochter, er wordt naar haar geluisterd, ze kan vertrouwelijke dingen vertellen, ze voelt zich begrepen en gerespecteerd.

Ouders stellen zich bij dit vertrouwen gesprekken voor, waarin hun dochter deelt wat haar bezig houdt. Daarnaast voelen zij zich als ouders verantwoordelijk om deze vertrouwensband te versterken door hun dochter complimentjes te geven, positief te stimuleren en bewust te vragen naar wat hun dochter bezig houdt.

De resultaten van het zich houden aan de regels van volwassenen zijn statisch weergegeven in figuur 4.5. Hierbij valt op te merken dat in het gesprek aangegeven werd door de leerling dat ze regels van thuis ziet als datgene wat vader en moeder tegen haar zeggen. J. merkt hierbij op dat ze maar weinig regels weet, omdat haar ouders uiteenlopende meningen hebben. Meestal probeert ze daar omheen te zeilen en het goede te doen. Wanneer ze boze ouders heeft vanwege het zich niet houden aan een regel, voelt ze zich boos worden omdat ze de regels vaak niet wist. Door deze boosheid vertoont ze opstandig gedrag, waarna ze zich wel bewust is dat ze tijdens dat moment regels overtreedt.

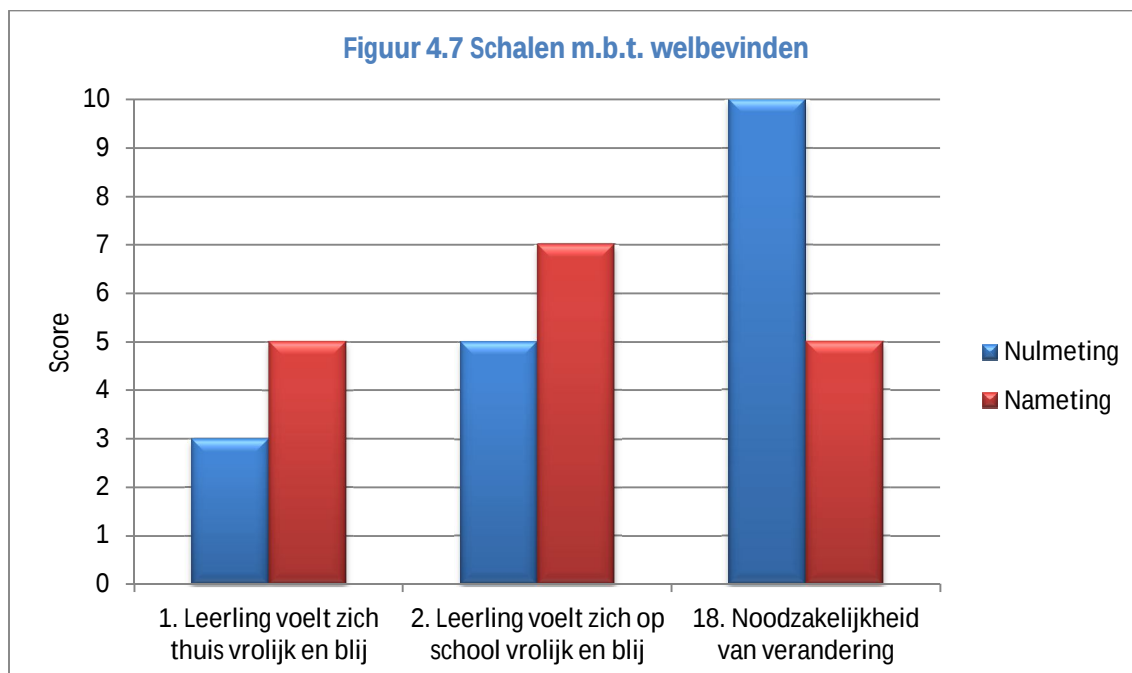
Op school weet ze regels wel te benoemen. Ze hangen duidelijk op in de klas en komen dagelijks terug. Dat ze zich bij de nameting inschaalt op een vijf, is vooral terug te leiden op de schoolsituatie. Thuis merkt ze weinig verbetering.

Ouders verstaan onder het zich aan regels houden dat hun dochter luistert naar wat zij haar opdragen. Ze zeggen weinig basisregels te hebben. De meest basale regel is: luisteren naar wat ouders zeggen. Ze ervaren verbetering op basis van meer openheid. J. lijkt meer handelbaar, wat ouders ruimte geeft om regels uit te leggen en wat in boosheid voorkomt dat ze onopvolgbare regels stellen. Ze geven vaak pas regels te stellen wanneer een situatie uit de hand loopt of dreigt te lopen.

Tenslotte is in figuur 4.6 de statische weergave te zien van de schaal 'Leerling probeert te doen wat anderen van haar verwachten'. De leerling legt hierbij uit dat ze dit pas doet wanneer ze zich geaccepteerd voelt. Wanneer ze geen vertrouwen of weinig vertrouwen voelt, vindt ze dit moeilijker. Onder wat anderen van haar verwachten, verstaat ze dingen als luisteren naar volwassenen, doen wat zij zeggen, bereid zijn om te helpen. Hieruit blijkt dat zij meer ingaat op de uitgesproken verwachtingen of regels.

Ouders verstaan onder de formulering van deze schaal dat hun dochter uit zichzelf ook dingen aanpakt, handelingen of gedrag herhaalt waar ze eerder op aangesproken is en dat ze luistert naar dingen die haar opgedragen worden. Ouders focussen zich hierbij naast de uitgesproken zaken ook op het sociaal inlevingsvermogen van hun dochter en verwachten dat hun dochter dingen aanvoelt die zij als ouders onuitgesproken van haar verwachten.

Tenslotte valt er iets te zeggen over de schalen die het meest concreet weergeven hoe het ervoor staat met het welbevinden van de leerling en haar al dan niet tevredenheid over haar huidige situatie. De resultaten van deze schalen worden weergegeven in figuur 4.7.



Figuur 4.7 geeft als eerste de schaal weer met betrekking tot het zich vrolijk en blij voelen in de thuissituatie. Uit het gevoerde gesprek blijkt dat de leerling hierbij verband ziet tussen haar agressieve buien van boosheid en de ingevulde schalen. Hoe minder van deze buien zich voordoen, hoe hoger ze zich inschaalt. Het zich voordoen of uitblijven van deze buien heeft alles te maken met haar gevoel dat ze dingen goed kan, met uitgerust zijn, met persoonlijke aandacht ontvangen, met begrepen worden, met situaties begrijpen, met tijd om tot rust te komen (denk aan time out) en met de hoeveelheid stress die ervaren wordt.

In de gesprekken geeft J. aan dat het zich hoger inschalen te maken heeft met meer positieve ervaringen op school, wat maakt dat ze 's nachts beter slaapt. Daarnaast leert ze in stappen haar gevoel verwoorden, wat volgens ouders bijdraagt aan beter begrip van de gedachten en gevoelens van J.

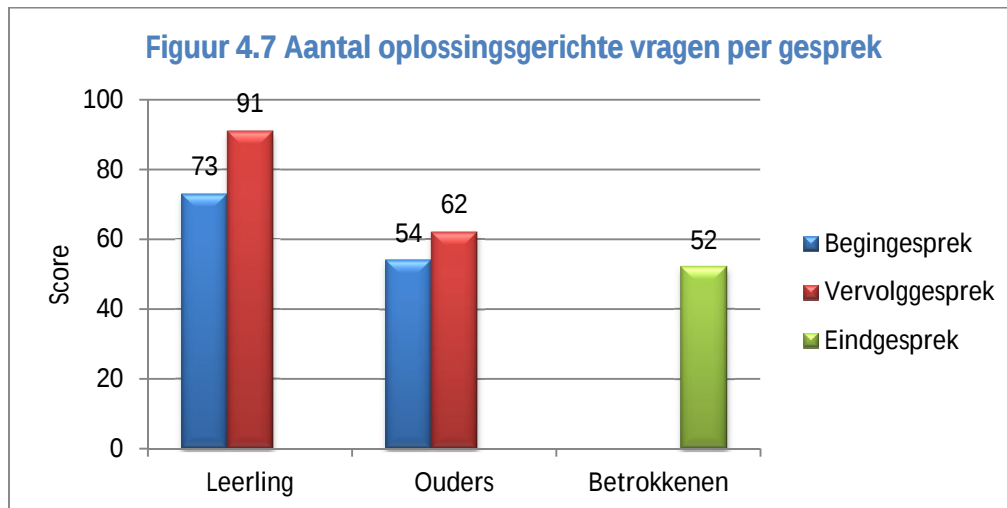
Schaal twee gaat om dezelfde aspecten als schaal één, alleen dan met betrekking tot school. Op school ervaart de leerling positieve vooruitgang met betrekking tot het zich vrolijk en blij voelen. Dit heeft alles te maken met verminderde ruzies, meer duidelijke afspraken en evaluaties op afspraken, mogelijkheden voor time out, individuele begeleiding van de leerkracht en verbeterde nachtrust.

Schaal 18 (zie figuur 4.7) geeft de inschaling weer van het voelen van noodzakelijkheid tot verandering. De leerling ervaart in de nulmeting dat deze verandering met name noodzakelijk is in iedere situatie, zowel thuis als op school. Specifieker omschrijft ze dit als situaties waarin ze met anderen omgaat, waarin ruzies kunnen ontstaan, het naar bed gaan thuis, het luisteren naar ouders en de leerkracht, het niet meer agressief boos reageren en het eerlijk praten over dingen die haar bezig houden.

In de nameting geeft J. aan dat ze nog steeds graag verandering wil in de thuissituatie. J. droomt van ouders die haar waarderen, die uitspreken dat ze haar lief vinden, die haar kind laten zijn en haar begrijpen. Op school wil ze graag de verandering doorzetten die is ingetreden.

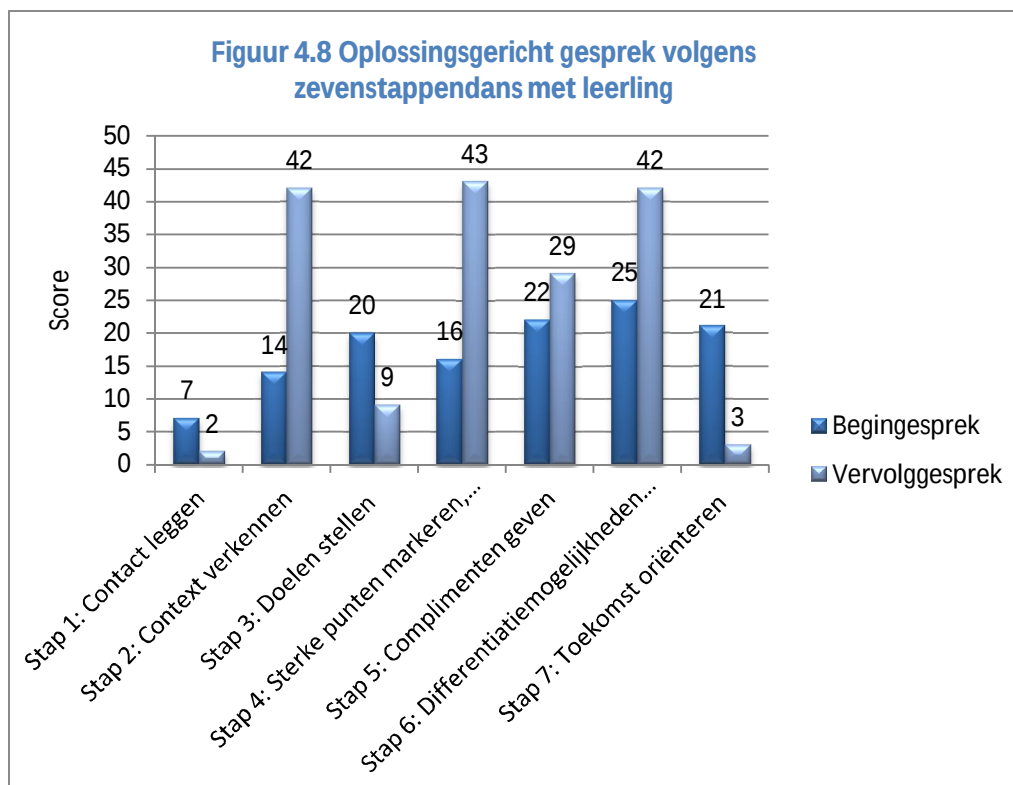
4.4 Oplossingsgerichte gespreksvoering

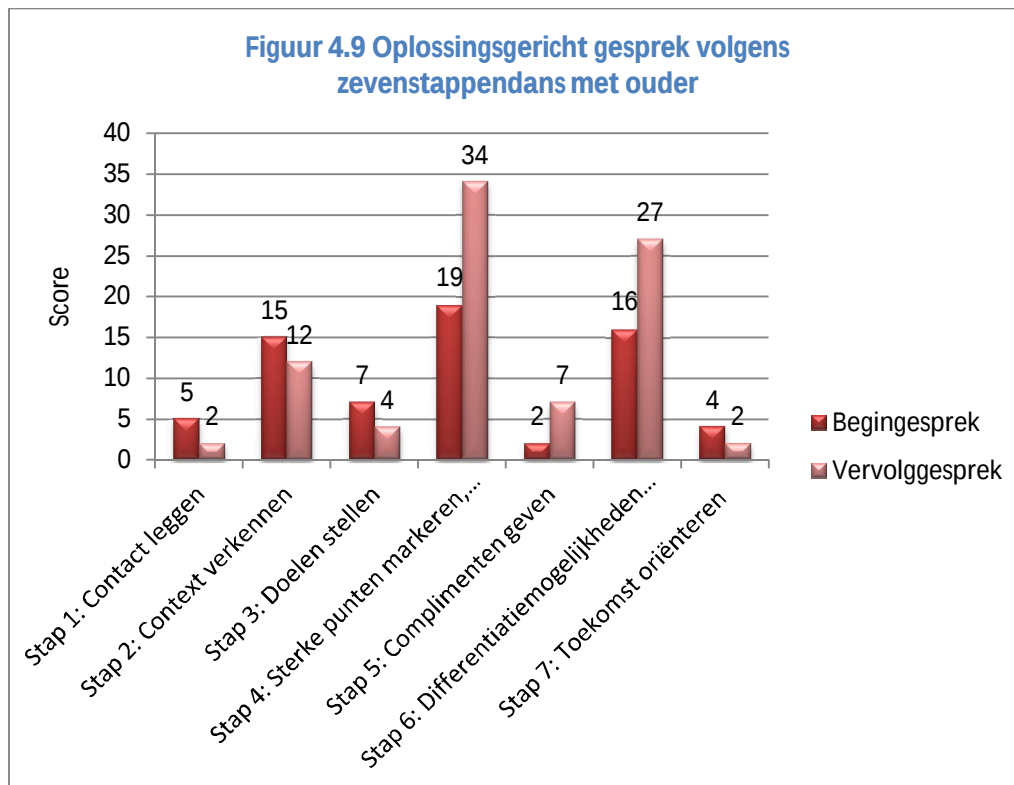
In totaal zijn er vijf gesprekken gevoerd. Vier van deze gesprekken werden gevoerd volgens de zevenstappendans die hoort bij de theorie van oplossingsgericht werken. Voor een uitgebreide beschrijving hiervan verwijs ik naar hoofdstuk 2.1.2, waar deze theorie beschreven staat.



Bijzonderheden:

- Figuur 4.7 Aantal oplossingsgerichte vragen per gesprek: zowel in het laatste gesprek met de leerling als met de ouders is groei te zien ten opzichte van het eerste gesprek in het stellen van oplossingsgerichte vragen. In het eindgesprek waarbij meerdere personen aanwezig waren, is een lagere score te zien dan in de gesprekken met een beperkter aantal personen.



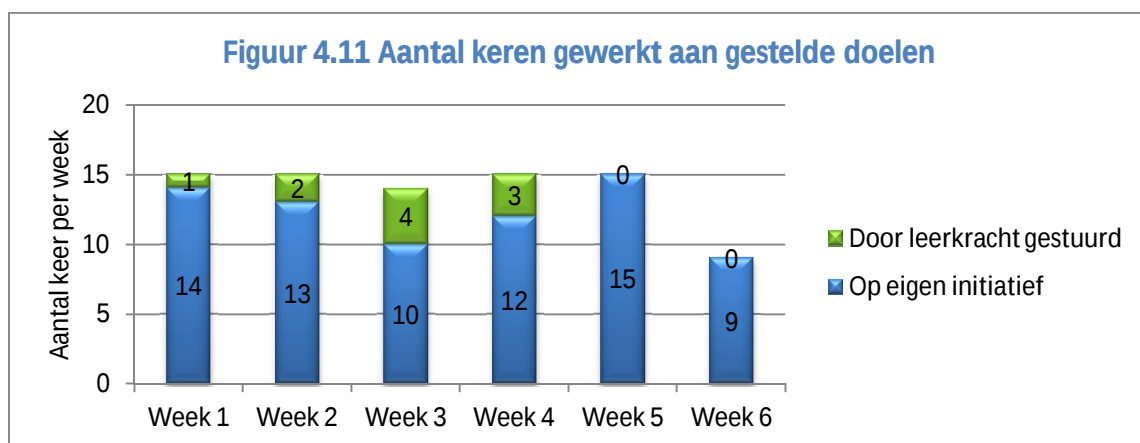
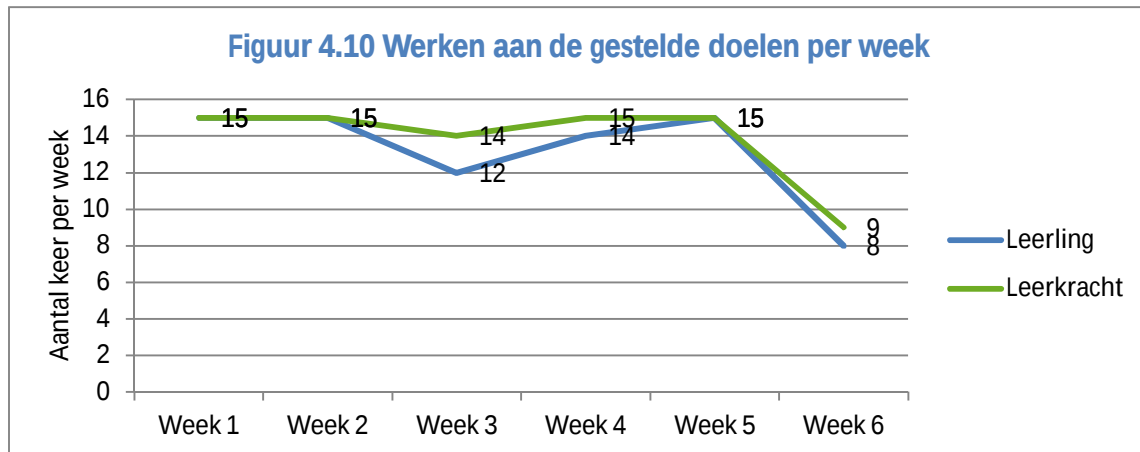


Bijzonderheden:

- Figuur 4.8 Oplossingsgericht gesprek volgens zevenstappendans met leerling: opvallend is dat het tweede gesprek hoger scoort op de stappen twee, vier, vijf en zes. De verschillen tussen de stappen twee, vier en zes zijn het grootst.
- Figuur 4.9 Oplossingsgericht gesprek volgens zevenstappendans met ouder: de stappen vier, vijf en zes laten een stijging zien ten opzichte van de eerste meting. De verschillen tussen de metingen van stap vier en zes zijn het grootst.
- Bij zowel het gesprek met de leerling als met de ouder is de grootste stijging te zien bij de stappen vier en zes.
- Bij beide gesprekken scoren de stappen vier en zes hoog. Stap één en zeven komen weinig aan bod.

4.5 Beleving betrokkenheid

Om de beleving van betrokkenheid bij het proces in beeld te brengen, heeft zowel de leerkracht als de leerling vastgelegd hoeveel keer per week de leerling bewust gewerkt heeft aan de gestelde doelen die opgenomen zijn in het individuele handelingsplan (zie bijlage 4). De leerling heeft dit gerapporteerd op de daarvoor bestemde lijst. De leerkracht heeft hiervan een aangepaste versie gekregen.



Bijzonderheden:

- Figuur 4.10 Werken aan de gestelde doelen per week: met uitzondering van week 6 is het aantal keer werken aan de gestelde doelen gemiddeld genomen gelijk. Tijdens week 6 is de leerling twee dagen ziek geweest, wat verklaart waarom in die week lager is gescoord.
- In week drie is er verschil te zien tussen andere weken: de leerling heeft minder gewerkt aan de gestelde doelen. Daarnaast heeft de leerkracht twee keer meer gerapporteerd dan de leerling zelf.
- Figuur 4.11 Aantal keren gewerkt aan gestelde doelen: de meeste keren heeft de leerling zelf initiatieven getoond om te werken aan de gestelde doelen. In week drie en vier is de sturing van de leerkracht het grootst geweest.
- Na week vier heeft de leerkracht niet meer gestuurd in het oppakken van het werken aan de gestelde doelen. De leerling heeft volledig eigen initiatief getoond.

Hoofdstuk 5

Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de data-analyse uit hoofdstuk vier omgezet in conclusies. Hierbij zal ingegaan worden op de onderzoeksvraag en de deelvragen. Op basis van de uiteindelijke conclusies zullen er aanbevelingen worden gedaan voor met name leerkrachten en IB-ers.

5.1 Beantwoording onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag

Het welbevinden van de negenjarige leerling laat op dit moment te wensen over. Wat zijn de effecten van het actiever betrekken bij het eigen leerproces van deze leerling?

Deelvragen

- Hoe worden welbevinden en betrokkenheid vormgegeven binnen het concept van handelingsgericht werken en oplossingsgericht onderwijs?
- Wat is welbevinden en hoe uit het zich?
- Hoe kan het welbevinden positief beïnvloed worden?
- Wat is betrokkenheid en hoe wordt het zichtbaar als een leerling betrokken is op het eigen leerproces?

Om de onderzoeksvraag volledig te kunnen beantwoorden, is het noodzakelijk eerst de deelvragen afzonderlijk te beantwoorden. De beantwoording van de onderzoeksvraag krijgt aandacht in de conclusie.

5.1.1 Deelvraag 1

Voor de uitgebreide beantwoording van de eerste deelvraag wijs ik terug naar hoofdstuk 2.1.

Een korte brug vanuit deze literatuur naar de beantwoording is als volgt: zowel handelingsgericht werken (HGW) als oplossingsgericht werken (OGW) hechten sterk aan positieve aspecten van alle betrokken. Door uit te gaan van krachten en mogelijkheden, is er oog voor welbevinden.

Welbevinden kan niet tot zijn recht komen wanneer er geen plaats is voor capaciteiten. HGW en OGW zetten alle partijen in als professionals die samen een team vormen. Oplossingen komen beter tot zijn recht wanneer alle partijen als deskundigen op mogen treden. De betrokkenheid wordt sterk benadrukt in het voortdurend betrekken van alle partijen. Onderwijs is geen zaak van tussen de muren van de school, waarbinnen de leerkracht heerst. Onderwijs is een zaak tussen de leerling, de leerkracht en de ouders. Elementen als autonomie en competentie komen binnen goedwerkende onderwijsconcepten heel goed tot zijn recht. Welbevinden wordt bovendien gestimuleerd tot verbetering door stimuleren van oplossingen en krachten. Iedere succeservaring wordt vergroot en uitgebouwd, zodat er sprake kan zijn van zelfvertrouwen en positieve eigenwaarde.

5.1.2 Deelvraag 2

Deelvraag twee laat zich beantwoorden in hoofdstuk 2.2. Welbevinden in het kort valt te omschrijven als een positieve staat van het gevoelsleven. Een staat waarin iemand zich prettig en goed voelt. Welbevinden komt tot stand wanneer er wordt voldaan aan de basisbehoeften die ieder mens kent. Deze basisbehoeften bestaan uit biologische behoeften, behoefte aan veiligheid, sociale behoeften, behoefte aan erkenning en tenslotte behoefte aan ontplooiing.

Welbevinden binnen de school komt tot stand wanneer er sprake is van een positieve gemoedstoestand bij de leerling, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds.

Welbevinden uit zich in zichtbare kenmerken. Algemene signalen van positief welbevinden zijn openheid en ontvankelijkheid, soepelheid en flexibiliteit, ontspanning en innerlijke rust, vitaliteit, ten volle kunnen genieten, zelfvertrouwen en gevoel van zelfwaardering, weerbaarheid en assertiviteit, spontaan en zichzelf zijn, energie uitstralen en gezonde drang naar ontwikkeling.

5.1.3 Deelvraag 3

Deze deelvraag wordt met name behandeld in hoofdstuk 2.2.3. Kort samengevat komt de beantwoording erop neer dat welbevinding niet statisch is, maar de omgeving op diverse niveaus alles eraan kan doen om welbevinden positief te beïnvloeden. De leerkracht vormt een van de sleutels om het welbevinden te stimuleren. Een goede relatie en een positieve uitstraling van de leerkracht heeft een positief effect. Deze goede relatie uit zich in respect, openheid, het bieden van rust en structuur, veiligheid, ruimte bieden, luisteren naar de leerling en aandacht hebben voor de leefwereld van de leerling.

Ook de manier waarop de leerkracht het onderwijs aanbiedt, heeft te maken met het welbevinden. Wanneer er sprake is van hoge druk, prestatiegericht onderwijs of overbelasting, leidt dit tot een negatief effect. Daarentegen onderwijs aanbieden wat aansluit bij de leerbehoefte van de leerling, heeft positieve gevolgen. Hierbij wordt gelet op de uitdaging, de hoeveelheid stof, de afwisseling in de lessen, de waarde van het gegeven onderwijs voor de leerling en actualiteit.

Leerlinggericht onderwijs verhoogt tevens het welbevinden van de leerlingen. Het gaat binnen deze manier van onderwijs aanbieden niet in de eerste plaats om kennisoverdracht, als wel om oog te hebben voor de ontwikkeling van de leerling. Een leerling wordt niet alleen klaargemaakt voor een rol in de maatschappij door kennis over te dragen, maar door cognitieve vaardigheden en attitudes aan te leren binnen het totale onderwijsaanbod.

Tenslotte is er het schoolklimaat als beïnvloedende factor op het welbevinden. Concreet gaat dit over de normen en waarden in de omgang tussen leerkrachten, contact tussen leerkrachten, schoolreglementen, omgang tussen leerlingen onderling, het strafbeleid, enzovoorts. Zij bepalen de schoolsfeer. Wanneer een leerling inspraak krijgt op schoolniveau, zal zijn betrokkenheid en daarmee zijn welbevinden in sterke mate toenemen. Het verhoogt de tevredenheid en heeft alles te maken met actieve participatie aan het klas- en schoolgebeuren.

Veiligheid en een aanspreekpunt om met problemen heen te kunnen vormen belangrijke aspecten. De uitstraling van het schoolgebouw vormt het laatste aspect wat ik wil noemen. Ook binnen de muren van de school moet de leerling tot een positieve beleving komen, die mogelijk gemaakt wordt door een goed onderhouden gebouw en een inrichting van een klaslokaal waar een leerling in betrokken wordt.

5.1.4 Deelvraag 4

De omschrijving en signalen van betrokkenheid worden uitvoerig beschreven hoofdstuk 2.3 en 2.4. Betrokkenheid laat zich omschrijven als een bepaalde beleevingswijze bij een activiteit of aanbod. Wanneer er sprake is van een grote mate van energie vrijmaken voor de activiteit of het aanbod, wanneer er sprake is van concentratie, motivatie, geboeid zijn en voldoening ervaren, spreken we van grote betrokkenheid. De Leuvense Betrokkenheidschaal ziet dit tot stand komen wanneer er sprake is van een activiteit die aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftepatroon. Wanneer de activiteit grenst aan de individuele mogelijkheden, is een situatie gecreëerd waar ontwikkeling tot stand te laten komen.

Wanneer er sprake is van een dergelijke activiteit die aansluit bij de ontwikkeling van een leerling, komt betrokkenheid tot stand die zich uit in verschillende niveaus. Betrokkenheid wordt in vijf te signaleren niveaus weergegeven: weinig tot geen activiteit, vaak onderbroken of sporadische activiteit, min of meer aangehouden of sporadische activiteit, activiteit met intense momenten en volgehouden intense activiteit.

Signalen die hierbij zichtbaar worden, zijn: concentratie, vrijgemaakte energie, creativiteit en complexiteit, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, verwoording en voldoening.

Hoe wordt het zichtbaar wanneer een leerling betrokken is op het eigen ontwikkelingsproces? Een kind maakt zich eigenaar van de activiteit en laat zien dat het van hem is. Hij doet er iets persoonlijks mee. Wat is er nodig om dat tot stand te laten komen? Gesprekken *met* kinderen voeren maakt hem medeverantwoordelijk voor hun eigen ontwikkeling. Het geeft hen grip op hun ontwikkeling en worden gemotiveerd actief mee te doen. Binnen het voeren van gesprekken met kinderen ligt een scala aan mogelijkheden om het kind betrokken te maken op de eigen ontwikkeling. Een kind krijgt de gelegenheid zelf oplossingen te bedenken en in te zetten, wat zijn competentiebeleving vergroot. Een kind krijgt de ruimte eigen krachten te ontdekken, actief te denken en de waarde van het onderwijs te ontdekken.

5.2 Conclusies

De onderzoeksvraag luidt: *Het welbevinden van de negenjarige leerling laat op dit moment te wensen over. Wat zijn de effecten van het actiever betrekken bij het eigen leerproces van deze leerling?*

Als antwoord op deze onderzoeksvraag en vanuit de data-analyse uit hoofdstuk 4 kan het volgende geconcludeerd worden:

- Een verhoogde betrokkenheid bij het eigen leerproces en de eigen ontwikkeling heeft resultaat op het welbevinden.
Uit de data-analyse valt af te lezen dat het welbevinden van de leerling in de loop van het schooljaar was gedaald tot tegen het nulpunt. Diverse maatregelen die buitenom de leerling genomen werden en waarin de leerling zonder overleg in betrokken werd, hebben niet geleid tot een positief resultaat. Het blijkt effectief te zijn wanneer er gesprek ontstaat tussen leerkracht en leerling en de leerling eigen bedachte oplossingen in gaat zetten in het eigen ontwikkelingsproces. Dit leidt tot vooruitgang in het bereiken van doelen. Wanneer er gesprek ontstaat, voelt een leerling zich serieus genomen
- Wanneer een leerling betrokken wordt bij de eigen ontwikkeling, ontstaat er ook verhoogde motivatie. Dit blijkt uit de analyse van de gegevens over het zelfstandig werken aan de doelen. Hoewel er ook een dalmoment zichtbaar is, blijkt daarnaast dat de leerling naar mate de tijd vorderde uit eigen beweging heeft gewerkt aan haar eigen plan. De literatuur

beschrijft dit als een kind eigen verantwoordelijkheid geven en in hem geloven. Dit heeft een dusdanig positief effect dat het kind eigen verantwoordelijkheid uit eigen beweging over gaan nemen van de leerkracht en intensief betrokken raakt bij dat wat het leert.

- Het voeren van gesprekken en evalueren op wat gedaan is, werkt motiverend en geeft inzicht in wat is gedaan. Zowel voor de leerling is er een grote externe stimulans wanneer de eigen leerkracht inzichtelijk maakt hoe ze verbetering ziet in het gedrag van de leerling. Daarnaast blijkt dat ouders transparantie waarderen en dat er merkbaar verandering plaatsvindt in het denkpatroon. Dit ligt in de lijn van de visie van handelingsgericht werken: transparantie en samenwerking tussen alle partijen is constructief.
- Het zelf mogen stellen van doelen doet recht aan de autonomie en competentiebeleving van de leerling. Uit de resultaten van de schaalvragen blijkt dat de leerling positiever naar zichzelf kijkt, meer vertrouwen heeft in eigen kunnen en meer inzicht heeft gekregen in zichzelf en in eigen gevoelens. Dit komt overeen met de stelling van Boves (2008): wanneer kinderen eigen verantwoordelijkheid krijgen, denken zij actiever na over de eigen ontwikkeling, vaak met positief resultaat.
- Een interventieperiode waarin de leerling eigen bijdragen mag inbrengen en deze betreft in de eigen ontwikkeling heeft effect wanneer er sturing en begeleiding is van een leerkracht. Uit de analyse van de gegevens blijkt dat de leerling de meeste keren zelf initiatieven toont, maar dat een leerkracht niet geheel onmisbaar is. Uit gesprekken en uit de metingen door middel van schaalvragen is gebleken dat de leerling de relatie tussen zichzelf en de leerling als verbeterd ervaart. Enerzijds werd zichtbaar dat de leerling gezonder afhankelijk is geworden van de leerkracht; anderzijds blijft er een vanuit de leerkracht een stuk sturing nodig om de leerling einddoelen te laten behalen. Aandacht van de leerkracht voor evaluatie blijft van groot belang. Dit wezenlijke element in het proces is leerkracht gestuurd en nodig om tot verbetering van het handelen te komen.
- Het gebruik van schaalvragen geeft inzicht in het kind wanneer er gesprek aan gekoppeld wordt. Vanuit de oplossingsgerichte theorie wordt dit ook in deze vorm aanbevolen. Schaalvragen leveren pas de juiste inhoudelijke informatie op wanneer er ook aandacht is voor de uitleg van de betrokkene bij de ingevulde schalen. Uit de gesprekken is telkens weer gebleken hoeveel informatie deze schalen mij opgeleverd hebben. Wanneer bijvoorbeeld in de nameting door de leerling een lagere score is ingevuld bij de schaal 'zelf problemen oplossen' geeft ze daar als uitleg bij: 'Als ik het zelf doe, los ik problemen vaak op door te schoppen of te slaan. Daarom probeer ik er nu over te praten met de leerkracht.' Deze interpretatie maakt inzichtelijk dat de leerling is gegroeid in zelfkennis, maar dat gesprek noodzakelijk is om deze informatie vanuit schaalvragen boven te krijgen.
- Oplossingsgerichte benadering maakt de leerling bewust van eigen kwaliteiten. In de gesprekken is telkens weer gebleken hoe negatief het beeld was wat de leerling van zichzelf had. Door te naar krachtbronnen en uitzonderingen, ontstaat er een proces van positieve reflectie op zichzelf. In deze reflectie is er ruimte voor ontdekking van eigen kwaliteiten. Deze kwaliteiten worden zodanig uitgebouwd dat de leerling er meer van laat zien om meer succeservaringen op te doen. Zo wordt een leerling aan de hand genomen in het leren te geloven in eigen kwaliteiten.

Cauffman (2009) benadrukt dat dit het competentiegevoel versterkt. Deze elementen zijn nodig om tot het hoogste niveau van een positief welbevinden te komen, namelijk zelfontplooiing (Piramide van Maslow).

Er valt kortom te concluderen dat het betrekken van leerlingen in hun eigen ontwikkeling en leerproces bijdraagt de verbetering van het welbevinden, wat alles te maken heeft met elementen als relatie, competentie en autonomie.

5.3 Discussie

Vanwege het dragen van verantwoordelijkheid voor een eigen klas, is het uitvoeren van mijn onderzoek niet gelukt volgens mijn planning. Tijdens de laatste schoolweken zijn veel zaken van afronding op school op de voorgrond komen te staan, waardoor het verwerken van mijn praktijkdeel van het onderzoek is blijven liggen tot voor kort. Buitenom dit feit heeft het uitvoeren van mijn onderzoek in de praktijk daar niet direct nadelige gevolgen van ondervonden. Door afspraken te plannen en positieve reacties te ontvangen, lukt het om deadlines te behalen.

Het betrekken van ouders in dit onderzoek heeft absoluut meerwaarde opgeleverd. Het is wel afweging in hoeverre ouders betrokken moeten zijn. Vermeld je richting hen niet meer dan kale onderzoeksgegevens, dan levert dit voor hen weinig op. Geef je hen inzicht in de gesprekken die met het kind worden gevoerd over persoonlijke onthullingen, dan is het gevaar snel aanwezig dat je jezelf als gedragspecialist in een hulpverlenerpositie bevindt. In die weg is het zoeken naar een professionele houding: gepaste afstand en gepaste betrokkenheid. Die middenweg heb ik geprobeerd te bewandelen door met ouders vooral mondeling in gesprek te gaan en na ieder gesprek af te ronden wat besproken was. Dit om te voorkomen dat ouders alsnog terugkomen op wat is besproken en eventuele adviezen of tips proberen in te winnen.

In het contact met ouders is er weinig voorspelbaar. Ouders hebben een eigen leven en hoewel moeder erg positief gereageerd heeft op het doorlopen traject, is er weinig in te sturen dat vader kiest voor een afzijdige houding. Het is voor mij een lastig punt geweest om te zien dat het gedrag van de leerling veel te maken heeft met een bepaalde angst voor vader. Het ligt binnen mijn vermogen om dit kind op weg te helpen om weerbaarder te zijn ten opzichte van haar omgeving, maar niet om vader te veranderen of te begeleiden. Wanneer er dan weinig opening is om deze zorg bespreekbaar te maken, blijft er een dichte deur die voelt als een gemiste kans.

In de literatuur bevelen zowel Pameijer e.a. als Clijsen aan om het kind zelf resultaten bij te houden van het werken aan de gestelde doelen. Hoewel hierin positieve aspecten te ontdekken zijn, is het mij opgevallen dat een dagelijkse reflectie veel gevraagd is van een leerling. Het is mijn bevinding dat de leerling meer enthousiasme liet zien wanneer eens per week gereflecteerd werd in plaats van een dagelijkse reflectie. Enthousiasme ontstond vooral wanneer er een stijgende lijn in resultaten zichtbaar werd.

Een discussiepunt is wat de waarde is van het invullen van reflecties. Uit de resultaten blijkt dat de leerling niet minder is gaan werken aan het behalen van de gestelde doelen in de loop van de tijd. Wellicht kan gekozen worden om de dagelijkse kleine contactmomenten met de leerkracht als evaluatiemoment te zien. Daarnaast heb ik het als positief ervaren om wekelijks met de leerling de vorderingen mondeling te bespreken op mijn initiatief.

Ook dit onderzoek heeft zijn beperkingen. Ik heb een leerling genomen die stagneerde in haar ontwikkeling en gedrag. Wil dit onderzoek betrouwbaar zijn, dan zou een onderzoek met meerdere leerlingen een voorkeur hebben. Vanwege de tijd die hieraan vastzit en om dit onderzoek grondig te kunnen doen, heb ik dit onderzoek met een leerling kunnen doen.

5.4 Aanbevelingen

Deze aanbevelingen zijn vooral bedoeld voor leerkrachten en IB-ers:

- Wees als leerkracht of IB-er overtuigd van de positieve effecten van de betrokkenheid van leerlingen bij het eigen leerproces. Deze overtuiging vormt de sleutel om er ook effectief gebruik van te kunnen maken.
- Geef inhoud aan begrippen als 'relatie, autonomie en competentie'. Zij klinken in de literatuur goed; in de praktijk worden ze meestal niet concreet vormgegeven door gebrek aan het overdenken van de inhoud.
- Maak gebruik van schalen om de competentie van leerlingen te meten. Schalen zijn voor leerlingen eenvoudig te gebruiken en geven een goed beeld hoe ze zichzelf zien.
- Daaraan vastgekoppeld: voer gesprekken aan de hand van de ingevulde schalen en doe dit liefst met de oplossingsgerichte gespreksvoering (zevenstappendans van Cauffman, 2009) zoals in dit onderzoek is uitgelegd.
- Maak gebruik van krachtbronnen van leerlingen zodat leerlingen weer zelfvertrouwen krijgen en zelf in staat zijn om oplossingen te creëren. Geef complimenten, versterk op die manier hun eigenwaarde. En vooral: kijk naar wat mogelijk is, toekomstgericht in plaats van terugkijken naar oorzaken en problemen.
- Oplossingsgericht werken motiveert kinderen om een kleine stap te zetten. Wees als leerkracht blij met elke kleine stap die het kind maakt en benoem dit ook.
- Betrek leerlingen in het stellen van doelen. Als leerkracht kun je een doel opstellen voor leerlingen. Het heeft meer effect als ze zelf eigenaar zijn van het doel. Laat ze ook meedenken in de aanpak. Geef kinderen verantwoordelijkheid.
- Door ouders bij de doelen te betrekken en verslag uit te brengen van wat er op school gebeurt en hen hierin mee te laten denken, geven ouders aan dat ze het fijn vinden om bij de school betrokken te worden. Dit zal ook resultaat op het leren van kinderen hebben!

Hoofdstuk 6

Reflectie en evaluatie

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn evaluatie naar aanleiding van dit onderzoek. Daarin komt aan de orde wat dit onderzoek mij heeft opgeleverd. Daarnaast schrijf ik een reflectie over mijn rol als studentonderzoeker. Daarbij maak ik gebruik van het ijsbergmodel als reflectiemiddel.

6.1 Evaluatie

Dit onderzoek heeft mij een aantal dingen opgeleverd. Door de theorie en de praktijk heb ik gezien dat oplossings- en handelingsgericht werken van grote waarde is. Het stimuleert ouders om mee te denken, leerlingen om zich competent te voelen en leerkrachten om meer handelingsbekwaam te worden. Ik heb in praktijk gezien hoe belangrijk gesprekken met leerlingen zijn. Leerlingen weten zich gehoord, ze worden gestimuleerd om mee te denken in hun leerproces. Daarbij heb ik gezien dat het van groot belang is dat er aangesloten wordt op de talenten/competenties die kinderen hebben. Mijn doel van het onderzoek was kinderen eigenaar te laten worden van hun leerproces, zodat ze meer gemotiveerd en betrokken zijn bij hun eigen ontwikkeling. Het tweede en derde doel was ouders betrekken bij het leerproces van hun kind en de onderwijsbehoeften van kinderen kennen zodat collega's hierop beter kunnen inspelen. Mijn verwachtingen zijn uitgekomen. Kinderen zijn meer betrokken als zij gekend worden in hun leerproces. Van ouders heb ik gehoord dat ze het waarderen als ze betrokken worden bij het leerproces van het kind. De schalen geven de leerkracht zicht op wat het kind kan en waar het naar toe wil groeien. Door middel van de gesprekken kunnen de onderwijsbehoeften nog beter in kaart worden gebracht. Dat het onderzoek dit allemaal heeft opgebracht, had ik verwacht. Desondanks is het voor mezelf waardevol dat ik dit onderzoek heb gedaan, omdat ik overtuigd ben van de waarde die dit oplevert voor het onderwijs.

6.2 Reflectie

Ik kijk terug op een jaar studie met een praktijkgericht onderzoek. Wat ik wilde leren van mijn onderzoek is het volgende:

- het uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek in de eigen onderwijspraktijk;
- het verzamelen van data van onderzoek;
- het bewerken en analyseren van data van onderzoek;
- het trekken van conclusies over het eigen onderzoek;
- het schrijven van een compleet onderzoeksverslag.

Bij deze vaardigheden schrijf ik kort welke ontwikkeling ik heb doorgemaakt.

6.2.1. Kennis en vaardigheden

Bovenstaande competenties heb ik geleerd in dit jaar. Het heeft mij een schat aan ervaringen opgeleverd om zelfstandig een eigen onderzoek op te zetten en hiermee te werken. Door zelf bezig te zijn met het onderzoek weet ik wat de fasen zijn van een goed onderzoek en ben ik in staat om deze fasen te doorlopen en uit te voeren.

6.2.2. Zelfbeeld

Het verzamelen van data van het onderzoek ging prima en verliep vlot. Het analyseren van de data verliep een stuk moeizamer. Ik was heel onzeker wat ik precies in een grafiek wilde hebben en wat nu belangrijk was om te laten zien als relevante informatie. Ik ben daar lang mee bezig geweest

totdat ik uiteindelijk iets had waarvan ik dacht dat het zo de bedoeling was. Het maakte mij onzeker omdat het de eerste keer was dat ik een dergelijk onderzoek deed en ik had weinig voorbeelden waar ik houvast aan had. Nu het bijna af is, heb ik uiteindelijk toch een gevoel van trots dat het me gelukt is en ik in staat ben om een onderzoek uit te voeren. Een leerpunt is wel dat ik meer gebruik moet maken van mijn begeleider die bereid is om advies te geven waar nodig is. Door tijdsdruk en een uitgelopen planning heb ik me hiervan laten weerhouden.

6.2.3. Normen en waarden

Het onderzoek heeft aan mijn normen en waarden bijgedragen in die zin dat ik gezien heb en belangrijk vind dat er een goede samenwerking is tussen ouders, school en leerling. Ouders hebben recht om mee te denken met het onderwijs van hun kind. Niet alleen dat, maar het is ook belangrijk dat ze betrokken raken bij het onderwijs zodat de leerling vanuit de ouders gestimuleerd wordt om goed mee te doen. Hoewel het een gedachte is die door veel individuen niet gedeeld wordt, ben ik ervan overtuigd dat ouders absoluut professional zijn als het gaat over hun kind. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan dat inzicht. Er is niets mooiers dan dergelijke inzichten vertalen in de praktijk en uitbuiten tot welzijn van alle partijen.

6.2.4. Eigenschappen/overtuigingen

Ik wilde een onderzoeker zijn met kennis van het oplossings- en handelingsgericht werken die te weten wilde komen op welke manier dit in het onderwijs inzetbaar is. Ik ben ervan overtuigd dat het gebruik van schalen en oplossingsgerichte gespreksvoering een belangrijke rol spelen in het ontdekken en meten van competenties van kinderen. Nu ik er zelf mee heb gewerkt, merk ik aan mezelf dat dit me zekerder maakt. Ik weet nu waar ik het over heb en kan uit eigen ervaringen putten.

6.2.5. Motieven

Wat mij motiveerde om dit onderzoek te doen, waren de kinderen van mijn school. Ik zie ze soms worstelen met hun pestverleden, hun negatief zelfbeeld als het leren niet lukt, met thuissituaties waarin kinderen machteloos lijken te staan. Mijn vraag is dan altijd: hoe kan ik deze kinderen zo helpen dat ze weer goed in hun vel komen te zitten? De oplossingsgerichte gespreksvoering heeft mij daarvoor veel handvatten gegeven. Samen met de schalen kan er ook gemeten worden waar zo'n leerling precies zit. Ik ben er zelf van overtuigd dat dit een bruikbaar instrument is die inzetbaar is op alle scholen. Wanneer goede schaalvragen ingezet worden en er constructief samengewerkt wordt tussen de verschillende partijen, is er een goed instrument voorhanden om kinderen doelgericht te helpen. En daar doe ik het voor!

Literatuurlijst

Boves, T. & Dijk, M. van (2008). *Contact maken, communicatieve vaardigheden voor leerkrachten*.

Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.

Bouvernier-De Bie, M., Verschelden, G. (1999). *Leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs*. Hoe beleven jongeren het leren op school? Welwijs, 1999, 3, 8-11.

Cauffman, L. (2007). *Oplossingsgericht management & coaching*. Amsterdam: Boom.

Cauffman, L. (2010). *Simpel*. Amsterdam: Boom.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.

Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S., de & Spaans, G. (2007). *1-Zorgroute, Naar handelingsgericht werken*.

Clijsen, A., Förre, M. & Leenders, Y. (2007). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in school, Handelingsgericht werken met groepsplannen*.

Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs, Planmatig omgaan met verschillen*.

Delfos, M. F. (2004). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.

Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten*. Innsbruck, studienverlag, 1995.

Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J. (1999). *Hebben scholen invloed op de waarden van jongeren?* Brussel: Vrije Universiteit, Vakgroep Sociologie.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., Petegem, K. van (2000). *Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.

Gelderblom, G. (2010). *Waarom zijn opbrengstgerichte scholen succesvol? Het geheim van opbrengstgericht werken ontrafeld*. Tijdschrift: basismanagement. 8, 1-4.

Mahlberg, K. (2008). *Oplossingsgericht onderwijs: naar een gelukkiger school*. Apeldoorn: Garant

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.

Laevers, F. (1998). *Een procesgericht kindvolgsysteem voor leerlingen*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht onderwijs

Laevers, F. (1992). *Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk*. In: Oers, B. van & Janssen-Vos, F. Visies op onderwijs aan jonge kinderen. Assen: van Gorcum.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Acco: Leuven

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Acco: Leuven

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen

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

Walgrave, L., Vettenburg, N., Huybregts, I. (2001). *Geweld op school. Onveiligheid en onveiligheidsgevoelens*. Een onderzoek in opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming. Leuven: K.U.

Internetpublicatie:

Informatie over betrokkenheid. Geraadpleegd op 14 mei 2012 via http://www.dos-ipabo.nl/opleidingsschool?school_id=575&groep_id=863&pub_id=5070

Informatie over de Maslow piramide. Geraadpleegd op 14 mei 2012 via http://nl.wikipedia.org/wiki/Piramide_van_Maslow

Bijlagen

Bijlage 1 Brief aan ouders

Barendrecht, april 2012

Beste ouders van J.,

Naar aanleiding van mijn studie tot Gedragsspecialist ben ik bezig met een onderzoek op onze school. Het doel van dit onderzoek is om een leerling meer te betrekken bij hun eigen proces van ontwikkelen en leren. Graag wil ik onderzoeken welk effect dit heeft op het welbevinden.

Als parttime-leerkracht van J. vraag ik uw meewerking om J. te betrekken in dit onderzoek. Dit betekent concreet dat zij tijdens lessen die zij kan missen twee maal uit de klas gehaald zal worden voor een gesprek. Tevens vraag ik u als ouders ook om uw meewerking door twee maal een gesprekje te voeren met mij als leerkracht, waar u te zijner tijd van op de hoogte zult worden gesteld.

Graag verneem ik uw reactie, die welkom is via de mail of telefonisch. Wanneer u meer informatie wilt hebben over dit onderzoek of over de rol van J. in dit onderzoek, is dat altijd mogelijk. Ook dat mag per mail of per telefoon.

Ik zie uw reactie tegemoet.

Met vriendelijke groet,
Suzanne de Visser

Bijlage 2 Schaalvragen leerling

Naam:
0 jongen / 0 meisje

Geboortedatum:

Schooltype:

0 bo

0 sbo

0 so cluster 1 / 2 / 3 / 4

Groep: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8

Datum:

Duur van het gesprek: minuten

1. Ik ben thuis vrolijk en blij
1 _____ 10

2. Ik ben op school vrolijk en blij
1 _____ 10

3. Ik praat met papa over dingen waar ik mee zit
1 _____ 10

4. Ik praat met mama over dingen waar ik mee zit
1 _____ 10

5. Ik praat met de juf of meester over dingen waar ik mee zit
1 _____ 10

6. Ik voel me goed uitgerust
1 _____ 10

7. Als ik problemen ervaar, probeer ik ze zelf op te lossen
1 _____ 10

8. Mijn ouders begrijpen mij
1 _____ 10

9. Mijn juf of meester begrijpt mij
1 _____ 10

10. De dingen gaan zoals ik wil
1 _____ 10

11. Tegenover volwassen houd ik me aan de regels
1 _____ 10

12. Ik heb veel vriendjes en vriendinnetjes
1 _____ 10

13. De dingen die ik op school moet doen, kan ik goed
1 _____ 10

14. Ik help anderen als ik zie dat ze dat nodig hebben
1 _____ 10

15. Ik probeer altijd dat te doen wat anderen van mij verwachten
1 _____ 10

16. Wanneer ik boos ben, laat ik dat zien door
1 _____ 10

17. Wanneer ik blij ben, laat ik dat zien door
1 _____ 10

18. Ik vind het noodzakelijk dat er dingen veranderen in mijn gedrag
1 _____ 10

Bijlage 2 Schaalvragen ouders

Naam ouder:

Geboortedatum ouder:

0 man / 0 vrouw

Laatst genoten opleiding: lbo / vmbo / havo / vwo / mbo / hbo / wo / anders:

Naam zoon/dochter:

Geboortedatum zoon/dochter:

Datum:

U ziet hieronder tien schaalvragen over schoolvaardigheden en competenties van uw zoon/dochter. Wilt u op iedere lijn van 1 tot 10 een streepje zetten plus het bijbehorende cijfer, waar u vindt dat uw kind is op die schaal? 10 staat daarbij voor de ideale situatie, 1 voor het tegenovergestelde. Onder iedere schaal kunt u een korte toelichting schrijven over de betekenis van het ingevulde cijfer. Elke schaal gaat van 1 tot 10, dat betekent niet dat het om een rapportcijfer gaat. De betekenis van ieder cijfer is heel persoonlijk voor degene die het invult; dezelfde 6 kan voor de ene ouder een heel andere betekenis hebben dan voor de andere ouder.

1. Mijn kind is thuis vrolijk en blij
1 _____ 10

2. Mijn kind is op school vrolijk en blij
1 _____ 10

3. Mijn kind praat met vader over dingen waar het mee zit
1 _____ 10

4. Mijn kind praat met moeder over dingen waar het mee zit
1 _____ 10

5. Mijn kind praat met de juf of meester over dingen waar het mee zit
1 _____ 10

6. Mijn kind voelt zich goed uitgerust
1 _____ 10
7. Als mijn kind problemen ervaart, probeert hij of zij dit zelf op te lossen
1 _____ 10
8. Mijn kind voelt dat ik hem of haar begrijp
1 _____ 10
9. Mijn kind voelt dat de juf of meester hem of haar begrijpt
1 _____ 10
10. De dingen gaan zoals mijn kind wil
1 _____ 10
11. Tegenover volwassen houdt mijn kind zich aan de regels
1 _____ 10
12. Mijn kind heeft veel vriendjes en vriendinnetjes
1 _____ 10
13. De dingen die ik op school moet doen, kan mijn kind goed
1 _____ 10
14. Mijn kind helpt anderen als het ziet dat ze dat nodig hebben
1 _____ 10

15. Mijn kind probeert altijd dat te doen wat anderen van hem of haar verwachten
1 _____ 10

16. Wanneer mijn kind boos is, laat hij of zij dat zien door
1 _____ 10

17. Wanneer mijn kind blij is, laat hij of zij dat zien door
1 _____ 10

18. Ik vind het noodzakelijk dat er dingen veranderen in mijn gedrag
1 _____ 10

19. Specifieke (leer)stoornissen die bij mijn zoon/dochter zijn vastgesteld:

0 geen enkele (leer)stoornis	0 ADHD
0 dyslexie	0 ADD
0 dyscalculie	0 anders, nl.:
0 autisme (ASS)/PDD-NOS	0

20. Specifieke (leer)stoornissen die in mijn familie voorkomen:

0 weet ik niet, is mij onbekend	0 autisme (ASS)/PDD-NOS, bij.....
0 geen enkele (leer)stoornis	0 ADHD, bij.....
0 dyslexie, bij.....	0 ADD, bij.....
0 dyscalculie, bij.....	anders, nl.: bij.....

21. Ontwikkelingsgebieden qua gedrag waarin mijn kind zwak is, of weinig vooruit gaat, zijn:

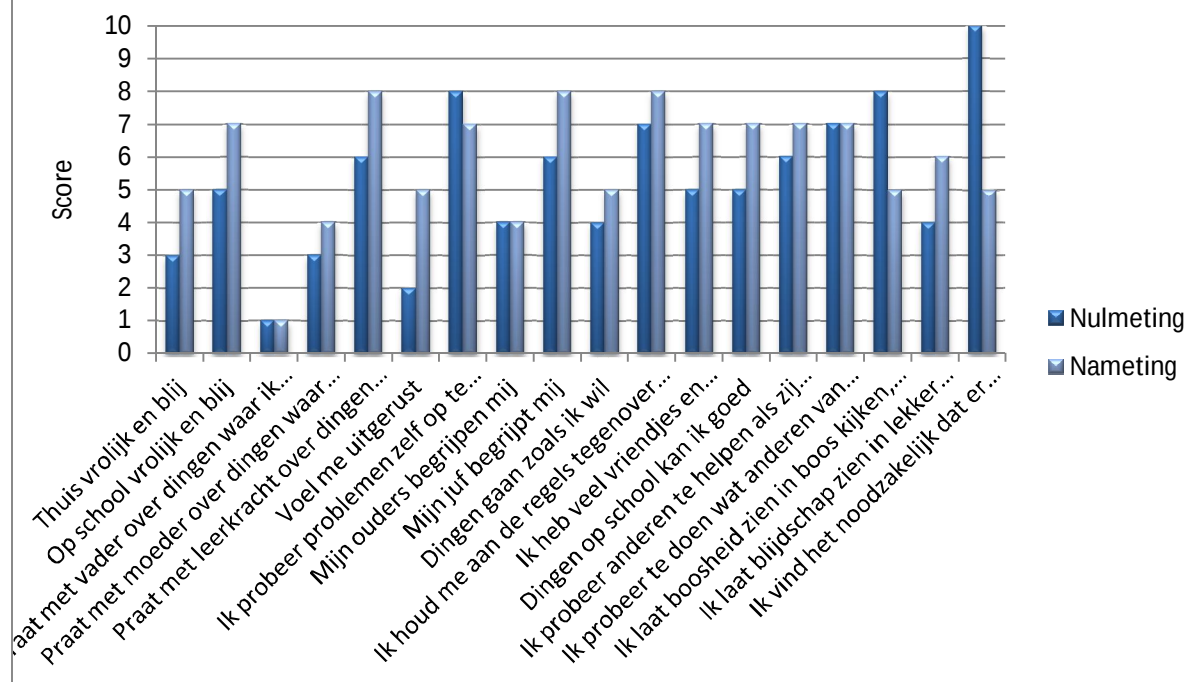
22. Deze aanpak werkt goed bij mijn kind:

23. Sterke eigenschappen van mijn kind:

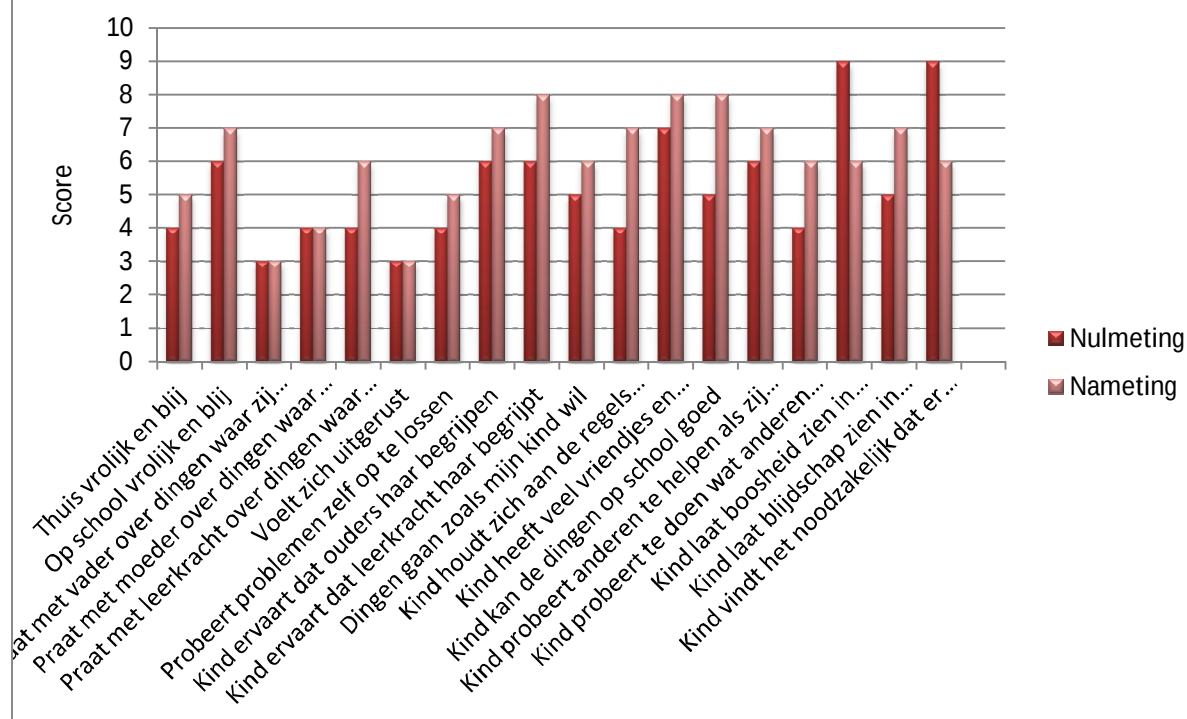
24. Ik ben er trots op dat mijn kind

Bijlage 4 Resultaten schalen

Figuur 4.12 Schalen leerling



Figuur 4.13 Schalen ouders



Bijlage 5 Individueel handelingsplan

Format Handelingsgericht Werken voor leerkracht of Gedragsspecialist (Pameijer, N. en Beukering, T. van, 2006).

Intakefase

Naam leerling: J.	Leerkracht: collega L.
Leeftijd: 9	Groep: 4
Datum:	Ingevuld door: Suzanne Functie: leerkracht en gedragsspecialist in opleiding

Stap 1	Reden van aanmelding, hulpvragen, wensen en verwachtingen	- Reden van bespreking (waarom juist nu?) J. vertoont langere tijd zorgwekkend gedrag. Ze is er negatief en lijkt zelf niet uit deze spiraal te komen. Ze lijkt onbereikbaar voor positieve dingen. - Hulpvragen (van leraar, leerling en/ of ouders) - Help mij (leerling) om mijn gevoelens te uiten op een manier die acceptabel is voor mijn omgeving; help mij om meer inzicht te krijgen op wat er vanbinnen in mij afspeelt aan gevoelens en reacties. - Help mij (leerkracht) om een mogelijkheid of handvat te vinden wat mij helpt J. beter te begrijpen of te bereiken. - Help mij (ouder) om grip op J. te krijgen en consequent te zijn in reële afspraken met haar. - Waarover maak je je zorgen? Het lijkt erop dat J. over veel dingen tobt, die niet overeenkomen haar leeftijd en ontwikkelingsfase. Ze toont meer dan andere kinderen van deze leeftijd negatief gedrag en lijkt weinig plezier te beleven aan dingen. - Wat zou voor jou het beste/slechtste advies / de beste/slechtste afspraak zijn m.b.t. de aanmelding (wensen en verwachtingen t.a.v. de aanmelding) De insteek moet niet zijn om aan de didactische kant bij J. te sleutelen, maar ik wil graag dat haar welbevinden verbetert door de onderliggende spanningsbron aan te boren.	
Stap 2	Problemen, positieve aspecten en uitzonderingen (volgens leerkracht, leerling en ouders)	Problemen op het gebied van (p.51): Leerontwikkeling (leervoorwaarden, leerprestaties) J. lijkt ontwikkeling in zichzelf niet of nauwelijks te (willen) zien. Ze blijft snel hangen in 'Ik kan dat toch niet'.	Positief op het gebied van: Leerontwikkeling (leervoorwaarden, leerprestaties) J. is voldaan wanneer ze een taak boven haar verwachting heeft afgerond. Dit laat ze zien in haar mimiek als reactie op positieve

	Huidige problemen, positieve aspecten van de onderwijsleersituatie (volgens leerkracht, leerling en ouders) (p.52) Huidige problemen, positieve aspecten van de opvoedingssituatie (volgens leerkracht, leerling en ouders) (p.52) Wanneer gaat het wel goed? Wat doe jij dan anders?	Leerstof neemt ze traag op en heeft vaak extra ondersteuning nodig. Automatiseren duurt langer dan gemiddeld. • Werkhouding J. stelt zich afhankelijk op wanneer ze een taak krijgt. Ze onderschat zichzelf snel en blokkeert wanneer een leerkracht niet ingaat op haar negatieve signalen. • Cognitief functioneren (logisch denken, taalvaardigheid, e.a.) J. heeft wel het vermogen om cognitief te functioneren; zij wordt echter innerlijk vaak belemmerd door een grote hoeveelheid aan gevoelens die haar betrokkenheid niet optimaal laat zijn. • Sociaal emotioneel functioneren Sociaal emotioneel is J. niet sterk. Gevoelens durft/kan ze nauwelijks (te) uiten. Het levert haar zichtbaar moeite op om begrepen te worden. De meeste tijd toont J. introvert gedrag. Wanneer ze extravert wordt, is dit vaak in een uiterste en uit ze dit op een negatieve manier. • Lichamelijk functioneren J. is vaak moe. Dit is merkbaar in zijn spanningsboog en concentratie. J. klaagt veel over hoofdpijn.	bevestiging van de leerkracht. J. kan vaak meer dan ze denkt. • Werkhouding J. kan goed samenwerken wanneer ze de situaties onder controle/in eigen hand heeft. • Cognitief functioneren (logisch denken, taalvaardigheid, e.a.) J. bereikt in cognitief functioneren vaak meer dan ze van zichzelf had verwacht. Dat geeft haar een positieve bevestiging en in sommige gevallen doorzettingsvermogen voor een volgende taak. • Sociaal emotioneel functioneren J. is bereid om binnen één op één contact meer van zichzelf te laten zien. Wanneer ze positief beloond wordt na goed gedrag, toont ze zichtbare blijdschap. J. is hulpvaardig en kan op sommige momenten samen spelen met andere kinderen. • Lichamelijk functioneren J. straalt vitaliteit uit wanneer ze zich enthousiast op een bepaalde taak gestort heeft. J. geniet van sporten.
--	---	--	---

Stap 3	Wat zie je als mogelijke verklaringen voor de problemen? (evt. ook verklaringen volgens leerling/ouders)	• In de leerling J. lijkt heel weinig inzicht te hebben in eigen gevoelens. J. lijkt een ander beeld op sociale situaties te hebben dan haar omgeving heeft. Ze heeft weinig inzicht in sociale situaties en denkt zwart wit wanneer het gaat om sociale patronen. J. laat zien heel gevoelig te zijn voor kritiek en gaat snel uit van onmogelijkheden. Ze lijkt bang te zijn om te falen. Wanneer J. situaties niet in de hand heeft, lijkt ze in conflict met zichzelf te komen en probeert ze daar controle op te krijgen zonder goede handvatten te hebben op welke positieve manier ze dit kan doen. • In school/klas In de klas is er weinig ruimte om J. veel één op één begeleiding te geven. J. krijgt tevens wel de algemene sovalessen in de klas aangeboden, maar pikt daar weinig van op omdat ze erg algemeen blijven. J. zit achter in de klas, dichtbij een leerling waartussen dagelijks veel wrijving ontstaat omdat de karakters botsen. J. zit naast een meisje wat sterk in haar schoenen staat en waar J. aan gewaagd is. • In het gezin In de thuissituatie lijkt J. veel negatief benaderd te worden en wordt ze soms hard afgestraft voor verantwoordelijkheden die ze kreeg en niet goed gedragen heeft. Ouders weten soms geen raad met J. en ervaren vaak machteloosheid tegenover J.'s driftaanvallen. • In de buurt J. lijkt weinig moeite te hebben met de omgeving buitenom thuis. Ze is veel bij haar tantes, wat op ontvluchten van de thuissituatie zou kunnen wijzen.
Stap 4	Wat heb je al gedaan m.b.t. deze problemen?	• Ondernomen maatregelen: Met betrekking tot J. is er tot nu toe weinig actie ondernomen op school. De leerkracht heeft diverse keren gepraat met J. over haar gedrag, maar krijgt er weinig uit. J. werd apart geroepen. De leerkracht heeft benoemd wat ze zag bij J. en gevraagd naar gevoelens, naar contexten. J. wist die niet goed te benoemen. De leerkracht heeft het gedrag van J. sindsdien meer beloond en gestraft via het klassikale beloningssysteem. De leerkracht heeft wel contact met ouders gehad over het signaal wat ouders afgaven over de thuissituatie. Er is een gesprek geweest op school, waarin afspraken met ouders zijn gemaakt. • Effect daarvan: Het praten met J. laat geen verandering zien. J. laat tijdens het

		praten over haar gedrag een zielige houding zien, afgehangen schouders en een verdrietige blik. Op veel vragen antwoordt ze met 'Ik weet het niet'. Het belonen en straffen van haar gedrag lijkt J. weinig te interesseren. Wanneer ze beloond wordt zonder dat benoemd wordt wat ze goed heeft gedaan, laat ze geen emotie merken. Wanneer concreet wordt benoemd wat ze goed heeft gedaan in een situatie waarin bewust contact met haar is gemaakt, dan toont ze enthousiasme. Wanneer negatief gedrag gestraft wordt, trekt ze of de aandacht van andere kinderen en benoemt luid dat het haar toch niets uitmaakt of ze ondergaat het lijdelijk. • Wat werkte wèl en wat maakte dat het werkte? De individuele aandacht in een omgeving met weinig prikkels geven J. rust en ontspanning. Herhaaldelijke individuele aandacht maakt dat ze zich veilig voelt en dingen aan durft te geven. Wanneer er veel aandacht is voor J.'s gedrag, laat ze tegelijk richting klasgenoten in vrije situaties meer positief gedrag zien, waar ze bevestiging om vraagt door het zelf te vertellen wat er goed ging.
Stap 5	Relevante voorgeschiedenis	• Bijzonderheden in de ontwikkeling J. heeft zich tot hiertoe normaal ontwikkeld. Ze heeft vier jaar op een reguliere basisschool gezeten, waar in het vierde jaar geconstateerd werd dat J. meer begeleiding nodig had dan op de school geboden kon worden. J. is toen naar het SBO gekomen. • Ingrijpende gebeurtenissen N.v.t. • Eerder onderzoek (incl. data en resultaten) N.v.t. • Schoolvorderingen (LVS) De schoolvorderingen van J. zijn overwegend positief. Resultaten zijn gemiddeld goed op didactisch gebied. Sociaal emotioneel gebied is al vanaf het twee half jaar van deze schoolperiode een aandachtspunt geweest in de vorm van veel betrokkenheid in ruzies, lichamelijke klachten.

Strategiefase

Datum bespreking:	Aanwezig:
Formuleer een oriënterend beeld: “Dit meisje van 9 jaar, dat in groep 4 van een SBO school zit, heeft problemen op het gebied van inzicht in eigen gevoelens, gevoelens uiten en sociaal omgang met anderen, welke vermoedelijk worden veroorzaakt worden door dat de leerling <i>te maken heeft met veel negatieve benadering vanuit te thuissituatie, hoge verwachtingen ervaart vanuit de omgeving, gebrek heeft aan inzicht in eigen gevoelens en sociale situaties vaak niet begrijpt,</i> en omdat de leerkracht/de school <i>tot nog toe weinig heeft gedaan om haar hierin te steunen, weinig mogelijkheden heeft gezocht om haar handvatten te reiken om haar om te leren gaan met negatieve gevoelens,</i> en omdat in het gezin <i>niet reële dingen van haar gevraagd worden en een (te) harde aanpak geleid heeft tot extravert verzet en opstandig gedrag.</i> Het gaat wel goed als de leerling <i>positieve ervaringen opdoet en daarvoor een compliment ontvangt waarin concreet wordt gezegd wat ze goed heeft gedaan,</i> en/of de leerkracht/de school <i>haar positieve individuele aandacht geeft, waarbinnen veiligheid en rust gecreëerd is,</i> en/of in de thuissituatie <i>wanneer ouders positieve benadering handhaven en consequent en rechtvaardig handelen.</i>	

Weten we al genoeg om de (hulp)vragen te beantwoorden? Ofwel: is het oriënterend beeld volledig en komt het dus overeen met de transactionele samenvatting?

Zo ja: ga door naar de indicerings- en adviesfase

Zo nee: stel handelingsgerichte onderzoeksvragen op. Ga voor iedere vraag na wat het antwoord oplevert voor je handelingsadvies (pas dus het 'als-danprincipe' toe)

Onderzoeksvragen:

1. Vragen ten aanzien van kenmerken leerling:

Is de leerling in staat tijdens individuele sessies concrete vragen over het sociaal emotionele welbevinden (gevoelens) te beantwoorden?

(Observatie tijdens RT-proefsessie)

2. Vragen m.b.t. de afstemming onderwijsleersituatie en onderwijsbehoeften leerling:

N.v.t.

3. Vragen m.b.t. afstemming opvoedingssituatie en opvoedingsbehoeften leerling:

Wat is voor de leerling belonend na positief gedrag?

(Gesprekje en observatie)

Onderzoeksfase (= aanvullende informatie verzamelen)

Antwoord op de gestelde onderzoeksvragen

Hoewel J. in groter groepsverband niet of nauwelijks reageert op gestelde vragen over gevoelens of sociale situaties, is ze tijdens één op één contact goed betrokken. Het helpt J. om zelf een vraag te lezen voor ze hem kan beantwoorden.

J. beantwoordt veel vragen vanuit haar eigen denkbeeld en referentiekader. Veel antwoorden zijn daarmee niet voorspelbaar en blijken ook niet altijd overeen te komen met de werkelijkheid.

Wanneer J. te weinig veiligheid ervaart, is ze geneigd sociaal wenselijke antwoorden te geven, wat laat zien dat ze wel doorziet dat in de praktijk van haar gedrag verschil is met hoe het zou moeten zijn.

Belonend na positief gedrag is iets wat J. zelf mag bedenken; geen bedachte beloning door de leerkracht. In alle gevallen wanneer de leerkracht een beloning bedacht, kreeg J. de kans om er tegenaan te trappen, wat ze ook daadwerkelijk doet wanneer ze niet goed in haar vel zit. Het gaat bij J. niet direct om de inhoudelijke beloning, als wel om de manier van aanbieden van beloning.

In alle gevallen was J. gemotiveerd en enthousiast wanneer ze zelf een beloning mocht bedenken binnen de gestelde kaders van de leerkracht.

Indiceringsfase (na strategiefase of na onderzoek) **en adviesfase**

Datum bespreking:	Aanwezig:
Formuleer een oriënterend beeld: “Dit meisje van 9 jaar, dat in groep 4 van een SBO school zit, heeft problemen op het gebied van inzicht in eigen gevoelens, gevoelens uiten en sociaal omgang met anderen, welke vermoedelijk worden veroorzaakt worden door dat de leerling <i>te maken heeft met veel negatieve benadering vanuit te thuissituatie, hoge verwachtingen ervaart vanuit de omgeving, gebrek heeft aan inzicht in eigen gevoelens en sociale situaties vaak niet begrijpt,</i> en omdat de leerkracht/de school <i>tot nog toe weinig heeft gedaan om haar hierin te steunen, weinig mogelijkheden heeft gezocht om haar handvatten te reiken om haar om te leren gaan met negatieve gevoelens, door weinig in te gaan op haar gedrag ook weinig van haar houding begrijpt, wat bij de leerling onbegrepenheid oproept,</i> en omdat in het gezin <i>niet reële dingen van haar gevraagd worden en een (te) harde aanpak geleid heeft tot extravert verzet en opstandig gedrag.</i> Het gaat wel goed als de leerling <i>positieve ervaringen opdoet en daarvoor een compliment ontvangt waarin concreet wordt gezegd wat ze goed heeft gedaan, individueel betrokken wordt bij het werken aan haar gedrag en ontwikkeling en zelf bepaalde autonomie krijgt waar ze zich niet tegen kan/hoeft (te) verzetten,</i> en de leerkracht/de school <i>haar positieve individuele aandacht geeft, waarbinnen veiligheid en rust gecreëerd is, haar betrokkenheid vergroot door haar zoveel als mogelijk is op allerlei manieren te betrekken bij het proces van ontwikkelen,</i> en in de thuissituatie <i>wanneer ouders positieve benadering handhaven en consequent en rechtvaardig handelen.</i>	

Plan van aanpak (gewenst en haalbaar onderwijsaanbod) Formuleer daarbij SMARTI-doelstellingen		
Wat? Bij leerling - De leerling werkt dagelijks met de emotiewijzer (zie bijlage 6) die haar helpen gevoelens te benoemen en te uiten. - Leerling is gestimuleerd om tijdens samenspel positief gedrag te laten zien en heeft directe ontladingsmogelijkheid en reflectiemoment op situaties die niet goed gingen. - Leerling heeft meer inzicht gekregen in eigen gevoelens; kan gevoelens bij bijhorende situaties benoemen; heeft eigen sociaal emotionele leven verkend en heeft handvatten gekregen om gevoelens gezond te uiten. Bij leerkracht - Leerkracht is tevreden over de nieuwe plaats van J. in de klas die conflicten voorkomt. - Ouders voelen betrokkenheid op het plan van hun dochter en zien in dat de geboden hulp aan J. noodzakelijk is.	Hoe? Bij de leerling - Leerkracht maakt en introduceert emotiewijzer en spreekt twee vaste tijden af waarop J. emotiewijzer bespreekt met de leerkracht. - Leerling bespreekt dagelijks pauze na met leerkracht en wordt bij goed gedrag beloond met stickers op stickerkaart. Bij volle kaart bedenkt J. zelf beloning. Situaties die niet goed gingen, worden benoemd en er wordt oplossingsgericht nagedacht over wat gedaan zou kunnen zijn om situaties goed te laten gaan. - Leerling wordt twee maal per week een half uur uit de klas gehaald om te werken met gedragsspecialist aan thema's uit 'Handleiding voor jezelf' (Manders & Schrurs, 2004). Gedragsspecialist bespreekt met leerkracht situaties uit de pauzes kort door en betreft deze in de begeleiding. - Leerkracht denkt na over een strategische plaats in de klas die ten goede is voor J. en conflictvermijdend is. Ze motiveert haar handelen tegenover de leerling. - Gedragsspecialist werkt transparant en betreft ouders in de voortgang van het handelingsplan. Neemt eens per twee weken contact op met ouders en bespreekt resultaten.	Wie? Bij de leerling - Suzanne J. Collega L. - Suzanne Collega L. J. - Suzanne Collega L. J. - Collega L. J. - Suzanne Ouders

Bij ouders/gezin - Ouders hebben positieve feedback gegeven op het traject wat met J. is doorlopen en zijn bereid opnieuw te overwegen om opvoedings-ondersteuning aan te vragen.	- Door nuttige informatie uit het doorlopen traject herhaaldelijk met ouders te bespreken, krijgen ouders meer inzicht in het denken en handelen van hun dochter. Leerkracht wijst herhaaldelijk op de noodzaak van opvoedingsondersteuning en informeert bij ouders hoe ze hier tegenover staan.	- Suzanne Ouders
--	---	--

Evaluatie

Datum: 25 – 06 – 2012

Betrokkenen:

Moeder van Rheenen, leerkracht (collega L.), IB-er (L.), gedragsspecialist (Suzanne)

Hoe is het gegaan en is het doel bereikt?

De algemene indruk na het doorlopen traject is vanuit alle partijen positief.

Moeder merkt op dat J. regelmatig thuis heeft verteld over thema's waaraan gewerkt was. Ze vertelde vrij neutraal, maar in haar spel met Playmobil verwerkte ze in het samenspel tussen de poppetjes meer details. Moeder merkte op zich bewuster te zijn van de manier van verwerken van J.: niet door te praten (terwijl dat soms wel werd verwacht of zelfs geëist), maar door rollenspel.

Door dit gegeven wat moeder al eerder heeft aangegeven tijdens een contactmoment tussen de gedragsspecialist en moeder, heeft de gedragsspecialist tijdens de individuele begeleiding gebruik gemaakt van deze verwerkingsmanier van J. en het rollenspelelement ingevoegd om sociale situaties na te bootsen.

De leerkracht merkt op dat J. geleidelijk is gegroeid in het werken met de emotiewijzer. J. liet in de eerste twee weken met name 'blij' als emotie zien. Tijdens de evaluatiemomenten met de gedragsspecialist is meer uitleg gegeven over de verschillende emoties. J. gebruikte in de laatste twee weken meer dan vijf verschillende emoties in bijpassende situaties. Het evalueren op de pauzemomenten werd door de leerkracht soms vergeten, maar J. heeft de leerkracht er altijd zelf aan herinnerd. Een korte positieve bevestiging was vaak voldoende. J. werd innerlijk gedreven om de kaart vol te krijgen; het uitkiezen van een beloning stimuleerde haar ontzettend. Er is duidelijk relatie te zien tussen het eigen bedachte stickerkaartplan en de motivatie van J.. Moeder geeft aan verstoeld te staan dat ze zoveel doet voor een sticker en een beloning. Door gesprekken hierover realiseert zij zich meer hoe hard J. complimenten nodig heeft.

Tijdens de individuele begeleiding is vooruitgang geboekt. De schalen zijn opnieuw ingevuld en met de leerling besproken. De leerkracht heeft dergelijke schaalvragen ook ingevuld en in zowel de meting van de leerling als van de leerkracht is grote vooruitgang te zien. Het inzichtelijk maken van dergelijke resultaten – ook van hoe de leerkracht het gedrag van de leerling ziet – heeft J. gestimuleerd. Haar reacties waren overwegend positief.

Opvallend is dat J. in kleine dingen negatieve bevestiging ziet. Ze neigt snel naar 'Zie je wel, ik doe het daar fout'. Dit soort conclusies verbindt ze aan het hele traject: alles is mislukt. Door de emotiewijzer consequent te gebruiken zijn dergelijke frustraties omhoog gekomen en bespreekbaar gemaakt. J. heeft laten zien hierin sterk te zijn gegroeid: het naspelen, bespreken, relativeren was in veel gevallen voldoende om de frustratie kwijt te raken. J. heeft tijdens de begeleiding zelf handvatten ontdekt en opgeschreven in haar 'Dit ben ik' boekje. Handvatten als 'als ik boos ben, met mijn Playmobil spelen' heeft ze zichzelf aangeleerd en in de praktijk gebracht.

Tijdens deze begeleidingsmomenten is aandacht geweest voor het zich inleven in de ander. Dit blijkt een groot aandachtspunt te zijn. J. heeft een andere kijk op de wereld om haar heen dan hoe mensen om haar heen J. beleven. J. is ervan overtuigd populair te zijn in de groep, terwijl ze tijdens ruzies in de pauze steevast wordt genoemd als iemand die begon of grenzen over ging van andere kinderen. Tijdens het rollenspel is hier veel aandacht voor geweest door haar andere rollen in te laten nemen.

J. heeft in samenwerking met de leerkracht een plaats aan de andere kant van de klas uitgezocht. Tussen andere kinderen is het spiraal van ergernis tegenover één leerling doorbroken. Op haar nieuwe plaats zit J. dicht bij de leerkracht. Dit heeft in eerste instantie geleid tot meer aandacht vragen. Door dit te negeren en vaste momenten af te spreken dat J. iets mocht komen vragen, is dit aanzienlijk verminderd. J. geeft aan dit plekje rustiger te vinden.

Moeder geeft aan dat ze door deze zes weken heen veel betrokkenheid van school heeft ervaren. Een gedachte van 'alle aandacht is overdreven' heeft plaatsgemaakt voor een gevoel van steun. Zover is haar man nog niet. Voor hem had deze aandacht niet gehoeven. Moeder is door de tijd heen steeds meer open geworden over de thuissituatie. Ze geeft aan veel van haar man terug te zien in J.. Dit geeft haar zorg. Ze weet vaak niet wat ze met de situatie aanmoet.

Zij zelf overweegt om buiten haar man om contact op te nemen met Jeugdzorg of Jeugdformaat. Haar man staat niet achter haar en stimuleert het niet. Ze ervaart het als steun dat ze school wel achter zich weet. De motivatie van deze overweging berust vooral op het inzicht dat J. volgens haar anders is dan andere kinderen en dat zij als ouders te weinig capaciteiten in huis hebben om J. goed op te voeden.

Naast deze overweging ziet ze in dat er wel vooruitgang is geboekt met J.. Tussen J. en haar man lijkt er weinig veranderd. J. neemt haar moeder meer in vertrouwen.

De leerkracht geeft aan meer een band te hebben opgebouwd met J. door de terugkerende evaluatiemomenten. Doordat J. meer inzicht geeft in haar gevoel, leert de leerkracht meer van haar begrijpen. Dit heeft gezorgd voor een betere afstemming op elkaar.

De gedragsspecialist is blij met de resultaten tot hiertoe. Er blijven aandachtspunten. De groei die J. heeft gemaakt is het begin van iets moois, maar verdient wel blijvende aandacht. In een nader overleg met de IB-er wordt gekeken naar RT-mogelijkheden om J. blijvend te begeleiden in het volgende schooljaar. J. blijft dan bij dezelfde leerkracht die door wil blijven gaan in de lijn die nu is opgezet.

Bijlage 6 Hulpmiddelen individueel handelingsplan – emotiewijzer

