

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master Special Educational Needs (Master SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg
Module GS10 Leer - en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Begeleid door Bram Rooijackers



Lesplaats: Eindhoven
Gedragsspecialist FDSD0102070
Dione Schouten – van Cooten
Studentnummer: 2148667
Mei 2011

Voorwoord

Met het schrijven van dit onderzoek is er een einde gekomen aan twee zeer intensieve jaren Masteropleiding Gedragsspecialist.

Ik heb voor deze opleiding gekozen, omdat ik in de dagelijkse praktijk steeds meer te maken kreeg met kinderen met gedragsproblemen. Ik werk op Basisschool de Bron in Geldrop, deze school staat in een achterstandswijk en we worden frequent geconfronteerd met allerlei verschillende gedragsproblemen. Ik denk dat er veel oplossingen te vinden zijn om deze groep kinderen te kunnen helpen. Dat was de reden dat ik met deze opleiding begonnen ben.

In de informatiefolder stond vermeld dat deze opleiding gericht is op kennis over kinderen en sociaal-emotionele ontwikkeling, ondersteuningsbehoeften, gedragsproblemen en het beoordelen van dit gedrag in een sociale context. Deze kennis zou geïntegreerd worden met een oplossingsgerichte attitude ten opzichte van kinderen die zich in een problematische situatie bevinden. Een mooie uitdaging.

Ik weet uit jaren lange ervaring hoe belangrijk communicatie is, vooral op het gebied van duidelijkheid, begrip en luisteren naar elkaar. Maar het verbaast me dat het zo vaak mis gaat en er problemen ontstaan door geen communicatie of miscommunicatie.

Eigenlijk wordt het fundament hiervoor gelegd op de basisschool, omgaan met elkaar en durven uiten. Velen hebben hun zeer gewaardeerde bijdrage gegeven aan deze scriptie.

Enigen van hen ben ik speciale dank verschuldigd, zonder hierbij de anderen te kort te willen doen:

Bram Rooijackers - mijn afstudeerbegeleider van Fontys OSO - wil ik bedanken voor de begeleiding, kritische kanttekeningen, wijze adviezen, en rustige aanpak.

Mijn intervisiegroep Hanneke Bogers en Femke Floris voor de prettige open sfeer, jullie meedenken, hulpvaardigheid en adviezen. Ook mijn collega's binnen het onderwijs zijn belangrijk geweest in de afgelopen periode. Lya is gedurende de afgelopen 2 jaar een grote steun en toeverlaat geweest, iedere woensdag reden we samen naar Eindhoven en vele uren hebben we besteedt aan de studie. Mijn collega Desiree wil ik danken voor haar flexibiliteit en inzet om mijn groep over te nemen. Haar begrip wanneer ik te kort kwam bij het invullen van de thema's, evaluaties, planningen, vanwege chronisch tijdgebrek.

Mijn zus Ilonka voor het redigeren.

Tot slot wil ik mijn lieve man Thomas bedanken voor zijn grenzeloze geduld, steun, en luisterende oor. En natuurlijk mijn lieve kinderen Ivo, Donieck en Philine, voor hun begrip en acceptatie dat ik er vaak niet voor hen kon zijn, terwijl dit jaar voor jullie ook zo ongelooflijk belangrijk is.

INHOUD

Hoofdstuk 1 Inleiding.	Pagina 4
1.1 Aanleiding.	Pagina 5
1.2. Context.	Pagina 7
1.3 Probleemstelling	Pagina 7
1.4 Doelstelling	Pagina 9
Hoofdstuk 2 Opzet van het onderzoek.	Pagina 10
2.1 Procedure (hoe heb ik het onderzoek gedaan)	Pagina 10
2.2 Triangulatie	Pagina 10
2.3 Meetinstrumenten	Pagina 11
Hoofdstuk 3 Beginsituatie (ontstaan uit de eerste ronde meetinstrumenten).	Pagina 19
3.1 Observaties	Pagina 19
3.2 Gesprekken	Pagina 21
3.3 Gedragsvragenlijsten	Pagina 24
3.4 Analyse (van de beginsituatie)	Pagina 27
Hoofdstuk 4 Plan van aanpak.	Pagina 29
4.1 Drama in dienst van de persoonlijkheidsontwikkeling	Pagina 30
4.2 Taalontwikkeling oefenen in samenwerking met de ouders	Pagina 32
4.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling Denken, Voelen, Doen	Pagina 35
Hoofdstuk 5 Evalueren/ reflecteren op handeling/aanpak.	Pagina 49
Hoofdstuk 6 Conclusie.	Pagina 51
Hoofdstuk 7 Literatuurlijst.	Pagina 58
Hoofdstuk 8 Bijlagen.	Pagina 61
1. Brief aan de ouders van T.	Pagina 61
2. Observatie registratie	Pagina 62
3. Intakefase	Pagina 66
4. Sociogram	Pagina 74
5. VISK	Pagina 80
6. Sociaal-emotionele Vragenlijst	Pagina 83
7. De competentiemethodiek: de lijst voor jonge kinderen van 4 tot 6 jaar (meisje).	Pagina 86
8. Achterliggende informatie en afbeeldingen voor de aanpak van SEO/DVD	Pagina 87

Hoofdstuk 1 Inleiding

In mijn beleving is het heden ten dage heel normaal dat je kinderen met een “stempel” hebt in je groep van de basisschool. Ik vraag me af welke gedragingen bij een bepaalde “stempel” horen? Of komen bepaalde gedragingen voor bij meerdere “stempels”? Wat zijn de verschijnselen, hoe kan of moet ik ermee omgaan? Ik wil me meer bekwamen om gedragingen te herkennen en te kaderen. Mijn collega’s valt het op dat de kinderen vaak pas in de bovenbouw gediagnosticeerd worden. Wanneer het dossier dan bekeken wordt, blijkt dat er al van jongs af aan opvallende zaken gesignaleerd zijn. Ouders hebben vaak al hulp ingeroepen van de consultatiebureauarts, GGD, huisarts en hebben eventueel al video hometraining gehad toen het kind jong was. Uit mijn ervaring blijkt dat in groep 5 de situatie escaleert omdat kinderen van die leeftijd zichzelf een plek opeisen in de groep en niet meer iets voor “de juf of meester” doen. En het gedrag wordt dan een groot probleem.

Ter afsluiting van mijn opleiding Gedragsspecialiste aan de Fontys Hogeschool in Eindhoven heb ik een praktijkonderzoek uitgevoerd op Basisschool de Bron in Geldrop. De definitie van praktijkonderzoek is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door professionals, waarbij op systematische wijze, in communicatie over en weer met de omgeving, antwoorden verkregen worden op vragen die ontstaan in de eigen beroepspraktijk, gericht op verbetering van deze praktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2009, 2011).

Het onderzoek is verricht naar een meisje van 4 jaar, dat weinig tot niet communiceert wanneer haar dit gevraagd wordt. Zij bepaalt wanneer ze iets zegt of wanneer ze niets zegt. Om te voorkomen dat we ook bij deze situatie de fout maken om met de signalen die we nu al hebben te weinig te doen, heb ik haar uitgekozen voor mijn onderzoek. Meerdere collega’s lopen tegen dit probleem aan en vinden vaak geen oplossing om te communiceren met dit meisje.

Het onderzoeksverslag heb ik geschreven voor haar ouders, de directie en het team van Basisschool de Bron.

In het volgende hoofdstuk wil ik dieper ingaan op de aanleiding van het onderzoek.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Zoals ik al heb aangegeven vond ik deze situatie een uitdaging om nader onderzoek naar te doen. Ik wil kijken hoe ik dit gedragoplossingsgericht kan benaderen, zodat de leerling in haar verdere schoolloopbaan niet meer gehinderd is om te communiceren wanneer men dit verwacht of van haar vraagt. Ook hoop ik de collega's handvatten te kunnen geven om deze situatie te kunnen verbeteren en misschien toe te kunnen passen op andere situaties.

Ik heb een meisje in de groep dat zeer weinig communiceert in verschillende situaties, ze geeft geen antwoorden op vragen, lijkt niet betrokken bij het groepsgebeuren. Het meisje, ik noem haar gedurende dit onderzoek T. , dit heb ik gedaan om haar privacy te beschermen. Ze zit in groep 1, heeft een ouder broertje in groep 7 en een zus op de middelbare school. Vader en moeder wonen beide thuis en hebben alle twee een deeltijdbaan.

Er wordt beschreven in haar logboek dat ze internaliserend gedrag vertoont. Hieronder wordt verstaan dat het gedrag van het kind naar binnen is gericht, de problemen worden vooral innerlijk verwerkt. Dit worden ook 'emotionele problemen' genoemd. Hieronder vallen depressie en neerslachtigheid, paniek - en angstgevoelens, onzekerheid en teruggetrokken gedrag, zelfbeschadiging en eetproblemen. Internaliserende problematiek is vaak 'onzichtbaar'. Dit zijn de stille, rustige meisjes van wie niemand last heeft (Freed, 2005).

Ik kom hier uitgebreider op terug in hoofdstuk 2 bij de Meetinstrumenten; Literatuur.

Wanneer ze in de kring zit, zegt ze helemaal niets. Geen "goedemorgen", terwijl alle andere kinderen dit wel zeggen. De kinderen zeggen ook tegen mij dat T. niks zegt. (Ik vraag me af of deze belevingen ook een onderdeel zijn van het probleem?) In de literatuur vond ik terug dat problemen blijven bestaan door communicatie over en weer. Wat de "oorzaak" ook mag zijn, problemen blijven bestaan omdat het kind, of de andere kinderen waarmee T. omgaat zich gedragen op een manier die de problemen onbedoeld in stand helpt houden. De omgeving onderneemt diverse pogingen om tot een oplossing te komen, ze willen naar hun idee het probleem aanpakken, maar vaak houdt dit het probleem dan juist in stand. (Durrant, 2007).

Tijdens het spel of werkles, praat T wel in zichzelf, maar ook tegen rustige kinderen of bekende kinderen . Haar taalgebruik is erg zwak. Ik kan haar niet altijd verstaan en begrijpen wat ze bedoelt. Ze spreekt woorden niet goed uit, op school worden de woorden ook niet altijd begrepen, maar in haar thuissituatie is dit wel het geval.

Het gedrag kwam op de peuterspeelzaal ook al voor. In de thuissituatie herkennen de ouders het niet, moeder geeft aan dat T. thuis gewoon praat en een goede woordenschat heeft. Op de peuterspeelzaal hebben de leidsters in verband met haar zwijgen observaties gedaan. Hierbij geven ze aan dat T. erg dromerig is en in haar eigen wereldje zit. Ze is stil. Vader is op peuterspeelzaal geweest gedurende een ochtend en heeft gezien dat T. veel stiller is dan thuis. Hij zag ook dat T. veel rondkijkt. Op de speelzaal vonden ze het moeilijk om in te schatten of haar gehoor goed was. Moeder heeft geen enkele twijfel over het gehoor.

Bij haar gedrag vind ik het een probleem dat zij in feite bepaalt wanneer ze iets wel of niet zegt. Ik vind het moeilijk om te peilen wat er in haar hoofd omgaat, ik vind het lastig om contact met haar te maken. Ik vraag me af hoe komt het dat ze niks zegt in verschillende situaties.

Mijn wens is dat ik als leerkracht door middel van dit onderzoek kan bereiken dat T. zich durft te uiten, zowel verbaal als fysiek, zowel één op één, als in groepsverband.

De visie die van grote waarde is voor het sociaal-emotionele gedachtegoed, zeker wanneer het gaat om voelen, om beleving en hoe we kinderen daarbij kunnen ondersteunen en helpen, is de psychoanalytische visie. Hiervan leggen de neon psychoanalytici het accent minder op driften en persoonlijke levensgeschiedenissen, maar vooral op actuele interpersoonlijke relaties en situaties. (Deley, 2004).

“Horney behoorde tot de neon psychoanalytici die, in tegenstelling tot Freud, van mening waren dat de persoonlijkheid niet alleen gevormd wordt door het verleden. De persoonlijkheid wordt gedurende het hele leven gevormd. Horney wees op het belang van de basisveiligheid van het kind. Volgens haar is het gevoel van veiligheid dat een kind ervaart maatgevend voor diens functioneren. Als het kind opgroeit in een omgeving waarin openlijke liefde en genegenheid worden getoond kan het kind zijn eigen wezen vinden en uiten. Als de behoefte aan de vanzelfsprekende zekerheid en veiligheid vanuit de ouder - kindrelatie ontbreekt ontstaat angst, hele basale angst. De angst bestaat uit gevoelens van hulpeloosheid, vijandigheid en eenzaamheid.

Volgens Horney reageren kinderen op drie manieren op angst:

1. naar mensen toe, het kind neemt een afhankelijke houding aan en wil gedomineerd worden
2. tegen mensen in: het kind stelt zich opstandig en vijandig op door verdrongen negatieve gevoelens.
3. het kind stelt zich gesloten op tegenover de buitenwereld en trekt zich terug in zichzelf en zijn fantasie; sociaal contact wordt vermeden”(Deley, 2004, p.37).

Nadat ik de aanleiding van het onderzoek heb geformuleerd en citaten en referenties heb toegepast kan ik al een deelconclusie trekken. Ik heb me gerealiseerd dat de basisveiligheid voor T. ook van essentieel belang is binnen onze leeromgeving. Nu ik dit weet kan ik dit meenemen in mijn verdere onderzoek.

Mijn vermoeden, dat het probleem van “weinig communiceren” ondersteund wordt door de omgeving wordt bevestigd (Durrant). Dat betekent voor mijn aanpak bij T. dat ik er voor moet zorgen dat de groep zo min mogelijk, ook al is het positief bedoeld, reageert wanneer T. niks zegt.

1.2 Context

Om een beeld te schetsen van basisschool de Bron, zal ik een korte beschrijving geven van waar het onderzoek heeft plaatsgevonden. Het is een van oorsprong Christelijke basisschool, maar de bewuste keuze voor een Christelijke school is achterhaald. Door de soort woningbouw in de omgeving van de school is het een multiculturele wijk geworden. En ouders maken een keuze voor een school bij hen in de buurt. De ouders met een bewuste Christelijke achtergrond verhuizen vaak naar een ander gedeelte van de gemeente en halen hun kinderen van school. Het is een kleine school met ongeveer 100 leerlingen. T. heeft Nederlandse ouders, zit in een gecombineerde groep 1 / 2 van 12 kinderen. De groep draagt de naam “De Dolfijnen”. Er is nog een groep 1 en 2 gecombineerd met 13 kinderen, “De Zeehonden”. De groepen zijn op woensdag samengevoegd, alle andere dagen zijn ze niet gecombineerd. Er is door de vorige leerkracht een bewuste keuze gemaakt over de indeling van de groepen. Ze heeft hierbij gekeken naar de karakters en krachten van de kinderen. Kinderen die geen positieve invloed op elkaar hadden heeft ze uit elkaar gehaald. Ik heb 6 meisjes en 6 jongens in de beide groepen: 2 meisjes en 3 jongens in groep 2 en 4 meisjes en 3 jongens in groep 1. Ik ben werkzaam op school op donderdag en vrijdag, mijn duo-partner werkt op de andere dagen.

1.3 Probleemstelling

Wat is nu eigenlijk het probleem waar ik tegen aan loop? Dit wil ik hier beschrijven. Het gedrag van T. is zowel voor de leerkracht als voor de groep lastig. Zij krijgt in feite haar zin op de momenten dat ze niet wil communiceren. Ik heb er moeite mee dat ik van de andere kinderen wel verwacht dat zij in vrije of gestructureerde situaties communiceren en dat T. in deze situaties weinig tot niet communiceert en dat dit wordt aanvaard.

Mijn praktijk onderzoek is dus gericht op 1 persoon. Doordat ik me focus op één leerling, of een kleinere groep spreek je hier van microniveau, het functioneren op kleine schaal. Volgens de theorie van basisprincipes praktijkonderzoek (Harinck, 2010) is dit een karakteristieke vorm van praktijkonderzoek bij één of enkele leerlingen.

Ik wil theoretische achtergronden om meer onderbouwend te kunnen handelen. Door meer theoretische achtergronden, meer observaties, gesprekken met betrokkenen rondom het kind, hoop ik er achter te komen op welke wijze ik T. het beste kan benaderen.

Onderzoeksvraag

Om T. zo goed mogelijk te kunnen begrijpen, te helpen en te begeleiden heb ik mezelf de volgende onderzoeksvraag gesteld:

Ik heb een meisje in de groep dat weinig communiceert in verschillende situaties, geen antwoorden geeft op vragen, niet betrokken lijkt bij het groepsgebeuren.

Hoe kan ik bereiken dat ze zich durft te uiten en welke middelen en methoden kan ik inzetten waardoor zij durft te communiceren met andere kinderen en de leerkracht in verschillende situaties?

Deelvragen

Dit roept bij mij de volgende deelvragen op:

- * Wat is volgens de literatuur “ internaliserend gedrag”?
- * Wanneer vertoont T. dit gedrag?
- * Hoe vertoont T. dit gedrag?
- * In welke situaties vertoont ze dit gedrag niet?
- * Op welke manier, met welke methode, kan ik dit gedrag doorbreken zonder dat ikzelf aan het woord ben.?

Dit zijn mijn deelvragen welke ik in de volgende hoofdstukken verder aan bod komen. In hoofdstuk 6 worden ze nog eens apart vernoemd en beantwoord.

1.4 Doelstelling

Mijn doel is, dat aan het einde van dit onderzoek T. beter kan communiceren met andere kinderen. Haar stiltes zullen minder zijn, zodat het contact met de groepsgenoten verbeterd wordt.

Mijn wens is, dat ik als leerkracht, doordat ik veel meer informatie tot me heb genomen, een beter contact krijg met haar. Ik wil door middel van dit onderzoek bereiken dat T. zich durft te uiten, zowel verbaal als fysiek, zowel één op één, als in groepsverband.

Ik wil bereiken dat ik weet welke oplossingsgerichte methodiek haar kan helpen om dit probleem te overwinnen.

Ik hoop hierdoor mijn collega's een handvat te geven voor problemen in soortgelijke situaties.

Het gedrag is voor mij opgelost wanneer T. zich durft te uiten in een vrije en een verplichte situatie

In het volgende hoofdstuk wil ik ingaan op de opzet van het onderzoek. Hoe heb ik het onderzoek gedaan, welke verschillende meetinstrumenten heb ik hiervoor gekozen, wat zegt de literatuur over deze instrumenten en wat is mijn motivatie van deze keuze? In hoofdstuk 3 zal ik ingaan op de beginsituatie en de resultaten van de eerste ronde meetinstrumenten. Naar aanleiding hiervan heb ik mijn plan van aanpak gebaseerd, waar ik in hoofdstuk 4 aandacht aan besteed. In hoofdstukken 5 en 6 komen de reflectie op de aanpak en de conclusie aan bod. De uitwerking van verschillende meetinstrumenten heb ik toegevoegd in de bijlagen. Deze vormen een belangrijke leidraad voor mijn collega's om de keuze van mijn aanpak eventueel ook in de praktijk verder voort te zetten.

Hoofdstuk 2 Opzet van het onderzoek

In het vorige hoofdstuk is te lezen wat ik ga onderzoeken, in dit hoofdstuk beschrijf ik welke informatie ik heb verzameld over dit onderwerp. Hoe heb ik de triangulatie “het gebruik van meerdere gegevensbronnen” en “vanuit verschillende invalshoeken/gegevens naar een verschijnsel kijken”(Harinck, 2010 p.77). ingezet heb om antwoord te kunnen geven op mijn deelvragen.

2.1 Procedure (hoe heb ik het onderzoek gedaan)

Om het onderzoek op een goede manier te laten verlopen heb ik me laten informeren door de boeken van Ponte (2002) en Harinck (2010). Hieruit heb ik belangrijke gegevens gehaald over welk proces ik moet volgen voor een gedegen onderzoek.

Ik heb een individugericht onderzoek gedaan “Individugericht onderzoek (Harinck & Smit, 1999) richt zich op het handelen van een professional (bijvoorbeeld een remedial teacher) met één of enkele leerlingen. Er is aandacht voor de problematiek, voor het plan van aanpak, voor de uitvoering en de resultaten”(Harinck, 2010, p.65).

2.2 Triangulatie

Om de resultaten van dit onderzoek betrouwbaar te maken heb ik gebruik gemaakt van triangulatie.

Dat betekent dat ik gebruik heb gemaakt van meerdere gegevensbronnen.

Ik heb het probleem vanuit meerdere gezichtspunten belicht.

In de literatuur vind ik hierover dat het praktijk onderzoek gaat om betekenisgeving, om percepties van verschillende belanghebbenden.

Hiermee wordt bedoeld: vanuit verschillende invalshoeken/gegevens naar een verschijnsel kijken.(Harinck, 2010).

“Bij actieonderzoek (“gericht op het eigen handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt” (Ponte, 2010, p. 47) gaat het echter om opeenvolgende en kleinschalige onderzoekjes bij slechts een aantal collega's, leerlingen of andere betrokkenen. Dit heeft te maken met het feit dat de gegevens die docenten binnen actieonderzoek verzamelen (1) het eigen handelen betreffen, (2) het verbeteren van de eigen praktijk tot doel hebben en (3) in korte tijd verzameld moeten worden.

Om toch tot een valide (dat wil zeggen herkenbaar en bruikbaar) oordeel over een situatie te komen, worden docenten gestimuleerd om het triangulatieprincipe toe te passen, dat wil zeggen dat de docent informatie over een probleem verzamelt met behulp van verschillende bronnen (brontriangulatie) en/of verschillende methoden binnen één bron (methodische triangulatie). Zo kunnen docenten bijvoorbeeld informatie van leerlingen en collega's, en informatie uit eigen observaties verzamelen en met elkaar vergelijken (brontriangulatie)"(Ponte, 2010, p.52).

Om eventueel onvolledigheid te ondervangen heb ik verschillende meetinstrumenten gebruikt. Ik heb gebruik gemaakt van kwantitatieve gegevens verzamelen, hierbij gaat het om meetbare gegevens die direct in een getal zijn uit te drukken zoals: leeftijd, Didactisch Leeftijds Equivalent (DLE) die gemakkelijk tot getallen te herleiden zijn en kwalitatieve gegevens. Hierbij gaat het om ongestructureerde gegevens zoals notities, tekeningen, woorden die mensen opgeschreven hebben (Harinck, 2010).

De gebruikte verschillende meetinstrumenten heb ik in het volgende gedeelte beschreven.

2.3 Meetinstrumenten

Ik beschrijf welke verschillende meetinstrumenten ik heb gekozen en motiveer hierbij ook mijn keuze waarom juist dit meetinstrument, gekoppeld aan de informatie gevonden in de literatuur.

Observaties

De eerste stap om meer inzicht te krijgen in de ernst en de aard van de problematiek is het nauwkeurig kijken naar het gedrag.(Jeninga, 2009).

Ik ben begonnen met observaties in verschillende situaties.

“Om gedragsproblemen te begrijpen en te kunnen aanpakken, zullen we steeds weer moeten kijken naar dit unieke kind in deze unieke situatie”(Jeninga, 2009, p.13).

Ik heb niet gekozen voor ongestructureerd opschrijven in verband met de valkuilen: onderscheid tussen feiten en gebeurtenissen, theoretische notities en eigen reflectieve notities (Kallenberg, 2007).

Mijn voorkeur is uitgegaan naar een ABC observatie (Antecedents Behavior Consequences). Een manier om zicht te krijgen op het concrete gedrag, wat het was dat het mogelijke gedrag opriep en de gevolgen van het gedrag (ook wel een functionele analyse genoemd) (Jeninga, 2009).

Daarbij observeerde ik T in 4 verschillende situaties, waarbij de gebeurtenis voorafgaand aan het gedrag, het gedrag, en de gebeurtenis volgend op het gedrag, voor mij de leidraad waren. Ik wilde graag te weten komen wat haar gedrag is in bepaalde situaties en hoe zij reageert op haar omgeving. Ik heb haar geobserveerd tijdens het spelen en werken.

Ik wilde weten of zij zich bewust is van haar verplichte weektaak die ze moet doen, de keus die ze maakt, en hoe ze haar keuze maakt.

Ook heb ik haar geobserveerd tijdens het werken met ontwikkelingsmateriaal. De kinderen hebben keuzemogelijkheden van materialen uit de kast op de ontwikkelingsgebieden van taal en rekenen. Dit is een gestructureerd half uur, waarbij afspraken in de klas duidelijk zijn. Ik wilde weten of ze zelf een keuze maakt van het spel uit de kast, of dat ze kijkt naar wat anderen doen. Is ze geconcentreerd met haar werk bezig?

De derde observatie is tijdens het fruit eten, dit is om 10 uur. T. neemt altijd fruit of een koek mee naar school en heeft daarnaast schoolmelk.

Ik wil graag weten of ze communiceert tijdens het fruit eten met de kinderen in haar omgeving. De kinderen zitten dan in de kring. Ik wil weten of ze voor zichzelf opkomt, wanneer ik bijvoorbeeld haar schoolmelk vergeet te halen.

De laatste observatie is tijdens het buitenspelen, dit is een zeer vrije situatie. Hoe maakt ze hier haar keuze van materiaal, hoe gaat ze om met andere kinderen, neemt ze initiatieven. Ik heb ook video-opnames gemaakt om meer gedragingen te kunnen waarnemen, en ook de beelden terug te kunnen kijken. Door deze observaties hoop ik meer te weten te komen over de communicatie van T.

Gesprekken

Naast het uitvoeren van de observaties heb ik informatie vergaard door te praten met “deskundigen”. Zij hebben in andere situaties, in verschillende ontwikkelingsfases te maken (gehad) met T. Ik heb diverse gesprekken gevoerd te weten met:

Gesprek met T.

Door T. te observeren weet ik nog niet wat T. zelf denkt en voelt, en waarom zij op vrije en gestructureerde momenten niet reageert op vragen.

Om erachter te komen wat zij voelt en denkt in bepaalde situaties, heb ik meerdere gesprekjes gevoerd met zoveel mogelijk open vragen. Door de korte gesprekken wil ik een meer persoonlijke vertrouwensrelatie opbouwen.

Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de 7 stappen dans. “Voor de oplossingsgerichte onderwijskracht geldt het adagium *een goede werkrelatie is de motor van verandering.*” (Cauffman & Dijk v., 2009. p.57). De stappendans leert je om samen met de ander naar oplossingen te dansen. Ze helpen om een goede relatie op te bouwen en te onderhouden. De stappen hebben een didactisch uitgekende volgorde, maar je zet alleen die stappen die je op dat moment en in die situatie nodig acht. De selectiecriteria dat je hierbij hanteert: als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van! De stappen zijn als volgt: 1. Contact leggen, 2. Context verhelderen, 3. Doelen stellen, 4. Sterke punten markeren en krachtbronnen aan boren, 5. Complimenten geven, 6. Differentiatiemogelijkheden, 7. Op je toekomst oriënteren. (Cauffman & Dijk v., 2009).

Met de ouders

Doordat ik heb geobserveerd in verschillende situaties en gesprekken heb gevoerd met T. weet ik nog niet hoe T. thuis functioneert en of T. dit gedrag thuis ook vertoont. Om hierover meer te weten te komen ben ik in gesprek gegaan met de ouders. Vanwege de deeltijdbanen van de ouders heb ik ze niet alle twee tegelijk gesproken, maar ieder afzonderlijk. Zij kunnen mij meer informatie geven hoe T. thuis is, herkennen ze de situatie van school ook thuis? Hoe gaan ze er thuis mee om? Speelt ze vaak met andere kinderen? Hoe is de relatie met broer en zus? Hoe is het gedrag van T. wanneer ze op bezoek gaan bijvoorbeeld?

Duo-partner

Belangrijke schoolinformatie kunnen mijn collega's mij geven. Daarom ben ik in gesprek gegaan met verschillende collega's. Ik heb een gesprek gehad met mijn duo-partner om erachter te komen of zij dezelfde problemen ervaart, heeft zij een andere benaderingswijze waardoor ze het probleem niet tegen komt.

Vorige leerkracht

Door een gesprek met de vorige leerkracht te voeren kan ik er achter komen hoe het gedrag van T. vorig schooljaar was, hoe was het contact toen met haar?

Hoe heeft zij zich toen ontwikkeld. Is er vorig schooljaar ook al aan haar gedrag gewerkt? Zo ja, op welke manier en met welk resultaat?

De peuterspeelzaalleidster

Ik vind het belangrijk om een gesprek te voeren met de peuterspeelzaalleidster. Is het vertoonde gedrag op latere leeftijd ontstaan of is het voor de leidster herkenbaar?

Om alle gegevens zo compleet mogelijk te hebben heb ik ook informatie uit de registratie van de 10 minuten gesprekken gehaald.

Het gesprek met de ouders, duo-partner, peuterspeelzaal leidster, 10 minuten gesprekken en de vorige leerkracht heb ik verwerkt in een format Intakefase (bijlage 3).

Niet alleen de gesprekken leiden tot het concretiseren van het gedrag, maar ook door het invullen van gedragsvragenlijsten komen bepaalde aspecten van gedrag naar voren.

Daarom heb ik gebruik gemaakt van een aantal gedragsvragenlijsten om een zo breed mogelijk beeld van T te krijgen en zo de kwaliteit van het onderzoek te vergroten.

Observatie - en vragenlijsten.

Ik heb enkele observatie - en vragenlijsten ingevuld die gericht zijn op het gedrag van het jonge kind. Ik kan hieruit geen diagnose stellen, maar kan de lijst wel analyseren.

Ik heb de VISK vragenlijst door de ouders laten invullen om te kijken of onze visie overeenkomt of dat ik nog aanvullende informatie kan krijgen die van invloed kan zijn op mijn verdere aanpak.

De 'VISK' (Vragenlijst voor Inventarisatie van Sociaal gedrag van Kinderen) is een test ontwikkeld met de bedoeling om probleemgedrag van kinderen met (mildere) varianten van pervasieve ontwikkelingsstoornissen te omschrijven. Pervasief betekent diep doordringend. De VISK bestrijkt een breed scala van problemen in verschillende ontwikkelingsdomeinen en vooral veel sociale problematiek.

De 49 onderdelen van VISK zijn onder te verdelen in zes schalen:

1. Niet afgestemd,
2. Neiging tot terugtrekken,
3. Oriëntatieproblemen, .
4. Niet snappen,
5. Stereotype gedrag
6. Angst voor veranderingen.”¹

¹ <http://www.pearson-nl.com/producten/149-visk-vragenlijst-voor-inventarisatie-van-sociaal-gedrag-van-kinderen.html>

Na het invullen van de 'VISK' heb ik geconstateerd dat, zowel de ouders als ik de lijst op de zelfde manier hadden ingevuld. In beide situaties kwamen er geen opvallende uitslagen naar voren. Naar aanleiding hiervan heb ik gekozen om een andere observatielijst te gebruiken namelijk de 'SEV' (Sociaal-Emotionele Vragenlijst) .Dit heb ik gedaan omdat ik vond dat de 'VISK' niet de juiste informatie gaf. Het accent ligt bij 'VISK' meer op een stoornis en ik heb het vermoeden dat het geen stoornis is. Men spreekt meestal pas van stoornissen wanneer specifieke kenmerken tenniste een bepaalde tijd (gewoonlijk minimaal 6 maanden) continu voorkomen. Ook zijn er bij stoornissen vaak problemen die over langere tijd herhaaldelijk voorkomen. Om van een 'stoornis' te spreken moet het gedrag aan vastomlijnde criteria voldoen, zoals omschreven in het psychiatrie classificatiesysteem DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) van de American Psychiatric Association (APA, 2000) (Jeninga, 2009). Als het ongewenste gedrag niet voldoet aan deze criteria is er dus sprake van gedragsprobleem. Om hier achter te komen heb ik dit meetinstrument toegevoegd.

Aan de hand van gedragsbeoordelingen kan nagegaan worden in hoeverre kinderen kernsymptomen van sociaal-emotionele problematiek vertonen. De vier clusters van sociaal-emotionele problematiek die daarbij worden onderscheiden zijn: aandachtstekort met hyperactiviteit, sociale gedragsproblematiek, angstig en stemmingsgestoord gedrag en autistisch gedrag. Afname is geïndiceerd bij kinderen die druk, agressief, oppositioneel, angstig, depressief of stereotypisch gedrag vertonen of die ernstige communicatieproblemen hebben. Indien kinderen met een sociaal-emotionele problematiek geen goede begeleiding krijgen, lopen zij de kans later ernstige aanpassingsstoornissen te ontwikkelen. Tijdige onderkenning van de problemen is dan ook van het grootste belang. Afname van de SEV helpt bij het vroegtijdig opsporen van deze kinderen en maakt het mogelijk om op tijd over te gaan tot het inzetten preventieve interventies.²

Twee keer per jaar wordt bij ons op school KIIK ingevuld, een ontwikkelingsvolgmodel voor jonge kinderen.

Door dit te bekijken kan ik signaleren hoe de ontwikkelingsverloop van T. is. Centraal bij KIIK! staat het observeren van kinderen bij activiteiten en in situaties die voor hen betekenisvol zijn.

² http://www.testweb.bsl.nl/tests/sev/sev_sociaal_emotionele_vragenlijst.asp

Om kinderen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden in hun ontwikkeling, is het belangrijk voor leerkrachten om een duidelijk beeld te hebben van het ontwikkelingsverloop van kinderen in hun groep.

KIJK! is tevens een belangrijk hulpmiddel bij het signaleren van onderwijsachterstanden en het rapporteren, bijvoorbeeld aan ouders en de intern begeleider.³

Sociogram

Om sociale relaties en verbindingen die in een groep spelen zichtbaar te maken, kun je een sociogram afnemen.

Een sociogram bestaat uit een aantal gerichte vragen waarvan de antwoorden later in een grafiek kunnen worden omgezet. Hierin wordt dan de aantrekking en afstoting tussen groepsleden weergegeven. Door het maken van een sociogram worden de onderlinge relaties zichtbaar gemaakt.⁴

Om er achter te komen hoe T. in de groep ligt, wil ik met ieder kind individueel een sociogram invullen. Hieruit zal blijken hoe de kinderen over T. denken en hoe T. over andere kinderen denkt. De kinderen beantwoorden 4 vragen, sociaal positief en negatief, werkgerelateerde vragen positief en negatief.

Op deze manier kan ik er achter komen voor wie T. een voorkeur heeft, misschien kan hij of zij van belang zijn voor mijn plan van aanpak.

Literatuur

In de literatuurlijst is te zien welke boeken ik heb geraadpleegd om ondersteuning en achtergrondinformatie te krijgen over mijn onderzoek.

Ik wilde bekijken of er bepaalde gedragskenmerken vanuit de literatuur bij T. te herkennen zijn en te herkennen.

Ik heb veel literatuur gelezen over sociaal emotionele ontwikkeling en wat daarmee kan samenhangen.

Om gericht te kunnen zoeken heb ik de bevindingen van bovenstaande meetinstrumenten meegenomen.

³ http://www.edux.nl/doelgroepen/vve/observatie___registratie/kijk_registratie.html

⁴ <http://www.sociogram.nl>

Ook heb ik in de literatuur opgezocht wat er nu onder internaliserend gedrag wordt verstaan. Het is een bekende onderwijsterm, maar de inhoud hiervan is niet altijd even duidelijk, daarom wil ik hier wat dieper op in gaan. Dus ben ik op zoek gegaan naar het antwoord op mijn eerste deelvraag: Wat is volgens de literatuur “internaliserend gedrag”?

Binnen het onderwijs is dit een veelgebruikte term, maar wat wordt er precies onder verstaan? Ik was benieuwd naar de definiëring van de betekenis in de grote Van Dale hier staat bij “internaliseren”: (overg.; internaliseerde, h. geïnternaliseerd) “[van Eng. Internal (inwendig)] , tot onderdeel van het innerlijk maken, zich eigen maken, een nieuwe visie internaliseren” (1995, p.1287). Bij “gedrag” staat: “de wijze waarop iemand zich gedraagt, zijn handel en wandel, zijn wijze van doen, optreden en reageren”(1995, p. 911).

Zowel sociale als emotionele problemen van kinderen manifesteren zich in hun gedrag, of anders gezegd, zijn af te leiden uit hun gedrag.

Soms is de sociale en emotionele problematiek heel duidelijk te zien aan het gedrag van kinderen: ruzie, vechten, conflicten, brutaal. Soms is het moeilijker te zien: stil, teruggetrokken, depressief, angst. We spreken hier van geëxternaliseerde tegenover geïnternaliseerde problematiek. Het inadequate gedrag kan op termijn remmend zijn voor de (sociaal-emotionele) ontwikkeling. Sociaal-emotionele ontwikkeling is een ontwikkeling van het kunnen leven in groepsverband en in de maatschappij en het kunnen omgaan met emoties die daar een rol bij kunnen spelen.

Zo zal een teruggetrokken, misschien depressief, kind weinig sociale initiatieven nemen. Klasgenoten zullen het betreffende kind minder vragen mee te doen aan activiteiten. Hierdoor zal dit kind steeds minder sociale vaardigheden op doen (Jeninga, 2009).

Volgens (Beugels, 2008) heeft Internaliserend probleemgedrag betrekking op angsten, depressies, somatische problemen en teruggetrokken gedrag (McConaughy & Skiba, 1993).

Hij schrijft dit in zijn afstudeerscriptie aan de Faculteit Sociale wetenschappen:

‘Internaliserend en externaliserend gedrag bij het jonge kind’. Internaliserende problemen bij jonge kinderen zijn voorspellend voor depressieve symptomen later in de kindertijd (Gazelle & Ladd, 2003). Uit de literatuur blijkt dat er naar externaliserende problemen doorgaans meer onderzoek is gedaan dan naar internaliserende problemen (Mesman, Bongers & Koot, 2001). Negatieve emoties uiten zich bij internaliserende problemen onder andere in angsten of depressies. Er zijn bij zowel jongens als meisjes meer externaliserende problemen gerapporteerd dan internaliserende problemen.

Uit de gegevens komt naar voren dat er een significant verschil bestaat tussen jongens en meisjes als het gaat om hun internaliserend en externaliserend gedrag volgens vaders en moeders.

Meisjes behaalden hogere scores op internaliserend gedrag dan jongens.⁵

Mijn conclusie hieruit is dat er herkenbare eigenschappen worden genoemd die voor T. ook gelden. Het probleem moet worden gezocht in de sociaal-emotionele richting. T. is nog erg jong, en we moeten voorkomen dat dit gedrag gaat lijden naar depressieve symptomen.

Ik heb het onderzoek ethisch verantwoord en gedegen uitgevoerd, ouders geïnformeerd en toestemming gevraagd om een onderzoek te doen naar hun dochter. Ik heb toestemming van de ouders gekregen om video-opnames te maken en deze te gebruiken voor mijn onderzoek. Ik heb collega's geraadpleegd. Ik heb de privacy gewaarborgd door initialen te gebruiken. Ik ben integer omgegaan met de opzet van het onderzoek en de resultaten hiervan.

In hoofdstuk 3 wil ik mijn beginsituatie gaan formuleren gebaseerd op de gegevens die ik verkregen heb via de verschillende beschreven meetinstrumenten.

⁵ <http://igitur-archive.library.uu.nl>

Hoofdstuk 3 Beginsituatie (ontstaan uit de eerste ronde meetinstrumenten)

Ik ga in dit hoofdstuk mijn bevindingen van hoofdstuk 2 verwoorden om zo tot een beginsituatie te komen, die zal leiden naar mijn plan van aanpak dat ik in hoofdstuk 4 zal beschrijven.

3.1 Observaties

De observaties die ik heb gedaan, heb ik verwerkt in een format, deze is terug te vinden in bijlage 2. Naar aanleiding van deze observaties zal ik hier de conclusies samenvatten en onderbouwen met wat ik tijdens de observatie heb gezien.

Wat is mij opgevallen tijdens de observaties:

1. *Ze durft keuzes te maken:* dit maak ik op uit: bij spelen en werken, hangt ze haar naamkaartje op bij de tekenhoek, ze loopt naar de kast en pakt stiften, ze knikt nee, wanneer ik vraag of dat ik mee naar de bak moet lopen waar de kleurplaten liggen. Bij werken met ontwikkelingsmateriaal: Ze pakt de knikkerbaan, zonder aarzeling. Bij het fruit eten: neemt het stokje van het jongetje aan. Bij het buitenspelen, pakt ze de materialen die ze wil gebruiken voor de zandbak
2. *Ze weet wat ze wil, en geeft dit aan in een korte zin.* Dit maak ik op uit het feit dat ze soms antwoord geeft op mijn vraag. Bij spelen en werken zegt ze dat ze een K3 kleurplaat wil, ik hoef niet mee naar de bak te lopen. Ze geeft nog een keer aan dat ze een K3 kleurplaat wil. Ze hangt haar kaartje bij “tekenen”, dat is wat ze wil doen. Bij werken met ontwikkelingsmateriaal pakt ze direct de knikkerbaan. Bij het buitenspelen maakt pakt ze de materialen waarmee ze wil spelen.
3. *T. kan zich goed alleen vermaken* dit is te zien bij het spelen met de knikkerbaan waarbij ze een half uur bezig is met de knikkers op allerlei manieren en buiten in de zandbak met de taartvormen en verschillende soorten zand.
4. *Ze houdt haar omgeving goed in de gaten, maar bemoeit zich niet met de directe omgeving.* Dit heb ik geconstateerd tijdens het spelen en werken en het fruit eten, ze kijkt steeds de klas of de kring rond. Tijdens het werken met ontwikkelingsmateriaal kijkt ze naar het kind dat de puzzel maakt, maar zegt er niets tegen.

5. *Vind het moeilijk haar gevoelens via taal te uiten.* Dit valt op bij het spelen en werken dat ze begint te huilen wanneer er geen K3 plaat komt.
Ze vraagt niet om de schoolmelk die ik in eerste instantie vergeet te halen. Bij het buiten spelen geeft ze niet aan dat N. haar een hand moet geven, haar onderlip trilt. Ze vraagt niet of ze het zeefje mag lenen, ze weet wel dat het van het jongetje is.
6. *Zoekt de makkelijke weg bij ontwikkelingsmateriaal, ze gebruikt maar een paar onderdelen van de knikkerbaan, en verandert dit ook niet.* Dit valt op doordat ze maar een paar onderdelen gebruikt van de baan en gedurende het half uur geen andere mogelijkheden uitprobeert.
7. *Zoekt bij buitenspel contact met haar vriendinnetje.* Ze gaat naast haar vriendinnetje zitten en praat met haar.
8. *Heeft regelmatig bevestiging nodig van de leerkracht, waar na ze tot actie overgaat.*
Dit maak ik op uit: bij spelen en werken: Ze kijkt mij aan, wanneer ik zeg “is goed” loopt ze naar de kast. Gaat met mij aan de hand naar de bak met kleurplaten en maakt een keuze. Bij het fruit eten: na mijn knikken gaat ze haar tas halen. In de rij naar buiten, zoekt ze contact met me, omdat het jongetje haar geen hand wil geven.

Conclusie:

Uit de passages van de literatuur en mijn observaties leid ik af dat, door mijn contact met dit meisje, zij zich zelfverzekerder voelt.

Dat betekent voor mijn onderzoek dat ik een aanpak moet zoeken waarbij direct contact met haar van primair belang is. Uit de observaties blijkt dat ze hier erg gevoelig voor is.

Wat doet dit met mijn denken?

Een mogelijke verklaring voor het gedrag van T. kan zijn dat ze de kerncompetenties te weinig heeft kunnen ontwikkelen; haar zelfvertrouwen, emoties kunnen en durven uiten, kunnen samenspelen en werken met anderen, het voor zichzelf op durven komen op een positieve manier (Deley, 2004).

Mijn vermoeden is dat het “voelen, denken en doen” een latent aanwezige eigenschap is, maar dat ik, als leerkracht, haar moet helpen om deze eigenschappen te ontdekken en te ontwikkelen (Wolters, 2011).

Het is maar een klein gebaar of een bevestiging die ze nodig heeft, zodat ze merkt dat er contact is. Ik wil dit voor haar “veilige gevoel” meer invulling geven.

3.2 Gesprekken

Doordat ik, vanuit verschillende invalshoeken, in gesprek ben gegaan met de respondenten, dit zijn de personen die antwoord hebben gegeven op mijn vragen, kan mijn aanpak beter aansluiten op de verkregen informatie. De gesprekken heb ik verwerkt in een schema ‘Intakefase’ welke te vinden is in bijlage 3. Naar aanleiding van deze gesprekken zal ik hier de conclusies samenvatten en onderbouwen met wat ik tijdens de gesprekken heb gehoord.

Gesprek met T.

Wanneer je dicht bij de beleving van T. zit, is ze bereid om te praten, ze zoekt dan ook lichamelijk contact, leunt tegen mij aan, en draait een beetje op haar benen. Ik heb de openingszin gebruikt: “ Ik zie dat je een pleister op je vinger hebt”. Ze vertelt dan meteen wat er is gebeurd. Of: “Wat zag ik nou, hoe ben jij naar school gekomen?” Maar stel je ander soort vragen zoals: Wat vind je ervan? Hoe denk je erover? Waar wil je het over hebben? geeft ze regelmatig als antwoord: “dat weet ik niet”, “dat moet ik aan K3 vragen”, van K3 mag het wel”

Na een aantal gesprekjes zei T. tegen mij: “Jij vindt mij lief hè juffrouw?” Ik heb dit signaal ervaren als een opening voor verdere ontwikkeling.

Volgens Jeninga (2009) is het regelmatig praten met leerlingen noodzakelijk. Je kunt alleen sensitief zijn als leerkracht wanneer je voldoende van een leerling weet. Je zult je moeten verdiepen in de (gedragsmoeilijke) leerlingen. Individuele gesprekken worden dan ook geadviseerd, terwijl het in de praktijk er vaak op neer komt dat de “gesprekken” met leerlingen meestal gevoerd worden naar aanleiding van “problematisch gedrag” Juist het persoonlijke gesprek kan de leerkracht en de leerling veel informatie geven.

Conclusie:

Wanneer ik een één op één gesprek met T. voer, kan zij haar aandacht redelijk goed erbij houden, ze geeft antwoord op de vragen, maar ook regelmatig het antwoord: “dat weet ik niet”. Ze is beweeglijk tijdens de gesprekken, draait op haar stoel, of gaat hinkelen of op een tafel hangen. Ook hier vind ik een bevestiging dat wanneer ik een relatie opbouw met T. zij zeker in staat is om te communiceren en haar taalontwikkeling ook vooruit zal gaan

Wat doet dit met mijn denken?

Zij is zich bewust van het feit dat ze in sommige situaties niet communiceert. Ze wil het wel graag doen, maar het lukt haar niet. Ik wil in de klas letten op haar taalontwikkeling en T. uitdagen om te praten.

Gesprek met de ouders

Vader geeft aan dat het voor hem niet bekend is dat T. niet communiceert wanneer dit van haar verwacht wordt. Hij geeft ook aan dat T. niet verlegen is wanneer ze bijvoorbeeld bij iemand op bezoek zijn. Moeder daarentegen herkent het heel goed. Ze ervaart het zelf als een groot probleem. Ze is zich er van bewust dat de oudere broer en zus van T. klein houden en graag bemoederen in sommige situaties. Ze geeft ook aan dat ze het niet fijn vindt dat T. zo stil is en soms geen deelgenoot is van activiteiten. Ze is blij met het afspreken na school dat de laatste tijd meer gebeurt. Ze kan moeilijk verwoorden wat er aan de hand is.

Beide ouders geven aan dat T. thuis veel vertelt en met letters bezig is, vraagt steeds naar de waarheid, veel “waarom” vragen. Ze zingt thuis de liedjes die ze op school heeft geleerd.

Conclusie:

Het valt moeder op dat T. verlegen is en het moeilijk vindt om te verwoorden wat ze denkt en voelt. De ouders zijn zeer bereidwillig om T. te helpen in haar sociaal emotionele ontwikkeling en taalontwikkeling.

Wat doet dit met mijn denken?

T. uit zich thuis, zingt liedjes die ze op school leert, terwijl ik het idee heb dat ze niet mee zingt, maar ze pikt het dus wel op. Ze heeft duidelijk vragen, die ze niet op school stelt, maar thuis wel.

Gesprek met duo-partner

Mijn duo-partner ervaart ook dat wanneer je iets uit haar probeert te trekken, ze niets zegt: hoe kan ik haar tot communicatie brengen, vraagt ze zich af. Ze loopt tegen het gedrag van T. aan, je kunt wel blijven modderen, ze is stil en je hebt geen last van haar, maar het is fijn om handvatten te krijgen om dit gedrag in banen te leiden. Één op één gaat het goed, maar duo-partner geeft aan dat je haar niet continu aandacht kunt geven. Ze gaat op sommige momenten haar eigen dingen doen. Ze kan voor zich uit kijken en dan lijkt het of ze niet bereikbaar is. Ze aanvaardt complimenten.

Conclusie:

T. laat hetzelfde gedrag zien als bij mij in de groep. We moeten er dus zorg voor dragen dat ik samen met mijn duo-partner het plan van aanpak goed bespreek en dat we het samen toepassen.

Voor leraren is het van belang te weten wat er in dit opzicht van hen verwacht wordt en wat men van elkaar mag verwachten, aldus Jeninga (2009). Dus goed overleg en goede communicatie onderling zijn hier ook van essentieel belang.

Wat doet dit met mijn denken?

Voor sociaal-emotioneel kwetsbare leerlingen is het van belang dat zij op een school zitten waar de leerkrachten op een zelfde manier over gedrag en gedragsproblemen denken en een gemeenschappelijke visie en vaardigheid hebben ontwikkeld om te handelen op dit gebied (Jeninga, 2009).

Gesprek met vorige leerkracht

De leerkracht heeft in het vorige schooljaar ook regelmatig problemen gehad met de communicatie met T. Ze kan ineens verdrietig zijn en haar onderlip gaat dan hangen. Vorig jaar sprak ze ook niet veel, zeker niet wanneer het via een directe vraag was. Ze maakte zich zorgen over haar taalontwikkeling. T. had vorig jaar ook lichamelijke klachten zoals hoofd- en buikpijn. Gevoelig voor complimenten.

Conclusie:

T. laat dus al langere tijd dit gedrag zien en is dus niet leerkracht afhankelijk.

Wat doet dit met mijn denken?

Het is fijn om te weten dat T. dit gedrag vorig jaar ook al had,

Het is een gevoel dat er bij T. is, waardoor ze het lastig vindt om te communiceren.

Gesprek met de peuterspeelzaalleidster

Hier was ook al opvallend dat T. in een eigen wereldje verdwijnt, bewust of onbewust. Naar andere kinderen kwam ze wat onhandig over. Ze was bang dat T. een uitzonderingspositie verkreeg doordat ze zich terug trok en niet communiceerde.

Conclusie:

Herkenbare gedragingen, die als een rode draad door haar schoolloopbaan gaan.

Wat doet dit met mijn denken?

Het valt mij op dat er veel signalen overeen komen bij de verschillende respondenten. Dat betekent dat er eenduidigheid is.

In alle situaties komt naar voren, dat T. weinig communiceert en dat diverse ondervraagden vinden dat ze in een eigen wereld leeft. Ze is afwachtend en neemt geen initiatieven. Ze kan hulpvaardig zijn. Wisselende concentratieboog. Haar schoolprestaties zijn niet overtuigend. Haar broer en zus ontfermen zich op verschillende manieren over haar.

We moeten er dus zorg voor dragen dat we een zodanig veilig klimaat creëren en een plan van aanpak maken dat T. zich meer gaat uiten. Het is gebleken dat ze het wel kan. De bevestiging hiervan vind ik ook in de reactie van haar ouders, dat ze de situatie van school niet thuis herkennen. Het is van belang dat de ouders de taalontwikkeling stimuleren van T. zodat haar spraak op een hoger niveau komt.

3.3 Gedragsvragenlijsten

Tijdens het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van aanvankelijk 2 vragenlijsten om het gedrag zo goed mogelijk in kaart te brengen. Het zijn gestandaardiseerde vragenlijsten. Door deze lijsten naast elkaar te leggen denk ik dat ik meer informatie krijg zodat ik een passende oplossing kan vinden voor de problemen van T.

Als eerste heb ik gebruik gemaakt van de VISK: De vragen zijn in te vullen door een 0, wanneer het niet van toepassing op het kind en/ of het gedrag niet voorkomt, een 1 als de zin een beetje van toepassing is op het kind en/of het gedrag soms voor komt, en een 2 als de zin duidelijk van toepassing is op het kind en/of het gedrag vaak voorkomt. Het zijn 49 vragen, waarvan er 33 met een 0 zijn beantwoord en 16 met een 1 zijn ingevuld. De 2 is dus geen enkele keer van toepassing. De resultaten zijn te zien in bijlage 5.

Conclusie:

Het accent bij deze test ligt op de sociale stoornis. Naar aanleiding van de antwoorden die gegeven zijn, kan ik de conclusie trekken dat we eerder kunnen spreken van een sociaal-emotioneel probleem dan van een stoornis.

Wat doet dit met mijn denken?

Dit heeft mij ertoe gebracht om toch ook de SEV af te nemen. Door haar vaardigheden aan te leren kunnen we het gedrag van T. om meer te kunnen communiceren, verbeteren.

SEV: Met deze gedragsbeoordelingslijst kan worden nagegaan in hoeverre kinderen problemen vertonen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. De items dekken de belangrijkste kernsymptomen die de genoemde probleemgebieden in gedragsmatig opzicht constitueren volgens de DSM. De specifieke vormen van sociaal-emotionele problematiek die worden onderscheiden zijn: Aandachtstekort met hyperactiviteit (ADHD), Sociaal probleemgedrag, Angstig en stemmingsgestoord gedrag, Autistisch gedrag.

De SEV bestaat uit 66 vragen. Deze kunnen worden beantwoord met:

0 = het genoemde gedrag komt bij het kind niet of nauwelijks voor

1 = het genoemde gedrag komt bij het kind af en toe voor (incidenteel)

2 = het genoemde gedrag komt bij het kind geregeld voor (maandelijks)

3 = het genoemde gedrag komt bij het kind vaak voor (wekelijks)

4 = het genoemde gedrag komt bij het kind zeer vaak voor (dagelijks)

Van de 66 vragen zijn er 3 met een 4 beoordeeld: deze richten zich op “voelen”: gesloten, anderen weten niet wat er in haar omgaat, verlegen, snel afgeleid. Er zijn er 7 met een 3 beoordeeld: wezenloze blik, niet voor zichzelf opkomen, zonder duidelijke aanwijzing in paniek raken, besluiteloos, moeite lange tijd aandacht bij taak te houden, gaat van ene bezigheid over in de andere, lijkt niet te luisteren naar wat tegen haar gezegd wordt. Deze lijst is bijgevoegd als bijlage 6.

Conclusie:

Ook hier weer het “denken, doen en voelen” De aspecten die uit deze test komen, corresponderen ook met de uitspraken die zijn gedaan bij de gesprekken door de verschillende respondenten.

Wat doet dit met mijn denken?

Ik denk dat deze test een toegevoegde waarde heeft gehad om nog meer mijn plan van aanpak te kunnen onderbouwen. Het instrument “moet de lading dekken” (Jeninga, 2009, p. 57)

De uitslag van KIIK!. Twee keer per jaar wordt dit ontwikkelingsvolgmodel voor jonge kinderen op school ingevuld. Voor T. is haar chronologische leeftijd op moment van registratie 4.10.

Haar zelfbeeld is vergeleken met een half jaar geleden verbeterd, eerst zat ze onder haar leeftijdsniveau, nu precies zoals haar leeftijd is.

Haar relatie met volwassenen en met andere kinderen is 2 maanden minder dan haar chronologische leeftijd. Haar spelontwikkeling, taakgerichtheid en zelfstandigheid zitten nog niet op haar daadwerkelijke leeftijd. Met haar grote motoriek loopt ze een half jaar achter, de kleine motoriek 2 maanden. De tekenontwikkeling is ook 4 maanden achter op haar leeftijd. Visuele - en auditieve waarneming zijn goed. Mondelinge taalontwikkeling loopt ze vier maanden achter. Waarbij ik de vraag heb of dit ook daadwerkelijk zo is. Haar lichaams -, ruimtelijke - en tijdsoriëntatie, geven geen zorgelijke kenmerken. De beginnende geletterdheid en gecijferdheid geeft 4 maanden achterstand aan. Ontwikkeling van het logisch denken is lastig te beoordelen in verband met “het vaak niet uiten”.

Conclusie:

Ze maakt op sommige lijnen een ontwikkeling door, haar zelfbeeld ligt op haar precieze leeftijd. Maar er blijven ook nog een aantal ontwikkelingen achter bij haar chronologische leeftijd.

Wat doet dit met mijn denken?

Ik heb het vermoeden, dat bij de score van KIIJK de communicatie en taalontwikkeling een belemmering vormen voor verschillende ontwikkelingslijnen.

Sociogram

Ik heb me alleen gericht op T. en niet verder op de groep in zijn geheel. Het is een kleine groep waar T. in zit, dus de keus is ook niet groot, maar ieder kind heeft toch 12 keuzemogelijkheden. Op sociaal gebied blijkt dat T. door 3 kinderen positief wordt gekozen en dat T. deze kinderen ook kiest. Wederkerig negatief komt ook 2 x voor. Het blijkt dat sociaal gezien T. redelijk populair is in de groep. Werk gerelateerd zijn er 2, die wederkerig voor elkaar kiezen, dezelfde als bij sociaal gerelateerd. Negatieve keuzes bij werk gerelateerd zijn dezelfde als bij sociaal gerelateerd. De afbeelding van de resultaten van het Sociogram is als bijlage 4 toegevoegd.

Conclusie:

T. heeft naar mijn idee nog niet een bewust onderscheid gemaakt tussen sociaal en werk gerelateerd. Misschien ligt dit ook nog aan de jonge leeftijd. Werk gerelateerd is T. niet populair. “Het is mogelijk dat het gesignaleerde probleemgedrag (agressief of teruggetrokken) voor een deel te verklaren is door de sociale positie die het kind in de klas inneemt”. “Zo kunnen kinderen steeds meer teruggetrokken gedrag laten zien, omdat zij door klasgenoten niet of nauwelijks bij activiteiten (spel, opdrachten, verjaardagsfeestjes) worden betrokken”(Jeninga, 2009, p. 77).

Dit is naar aanleiding van de resultaten van het sociogram niet het geval bij T.

Wat doet dit met mijn denken?

Sociaal gezien ligt T. goed in de markt. Er wordt 3 keer wederkerig gekozen, dus het zou een mogelijkheid kunnen zijn dat deze kinderen een basis kunnen vormen, een hulp kunnen zijn voor het welbevinden van T.

3.4 Analyse (van de beginsituatie)

Doordat ik alle meetinstrumenten heb toegepast, bestudeerd heb en gekoppeld heb aan de gebruikte literatuur kan ik de conclusie trekken dat het gaat over de signalering, diagnosticeren en behandeling en begeleiding van T. Het gaat niet om een zeer ernstig gedragsprobleem die misschien een lange en intensieve begeleiding behoeft. Het gaat over een gedragsprobleem (te veranderen) binnen de schoolsituatie en in samenwerking met de ouders. (Jeninga, 2009).

Haar probleemgedrag is als volgt te typeren:

- Het is een meisje waarmee communicatie via taal heel erg moeizaam verloopt.
- Haar gedrag komt vooral voor in groepsverband en wanneer ze in een bepaalde situatie gedwongen wordt om te communiceren.
- Het is ook een probleem voor haarzelf, omdat ze zich waarschijnlijk niet vrij voelt om zich te bewegen en te uiten in verschillende situaties.
- Dit gedrag is een probleem voor de leerkracht, omdat het moeilijk is om hoogte te krijgen van T. en je krijgt geen goed beeld van haar ontwikkeling.

Jeninga vertelt dat bij de verschillende gespreksvragenlijsten en andere meetinstrumenten een nogal nadrukkelijke scheiding gemaakt wordt tussen cognitie, vaardigheden en emoties/attitudes. Natuurlijk hebben alle drie met elkaar te maken en beïnvloeden ze elkaar. Maar bij het nadenken over oorzaken kan het soms helpen om wel deze scheiding aan te brengen. (2009).

Mijn bevindingen beschreven in hoofdstuk 2 en 3 bevestigen mijn vermoeden dat het probleem bij T. op het sociaal-emotionele vlak ligt, waarbij een lichte vorm van angsten in bepaalde situaties naar voren komt.

Van mij mag worden verwacht dat ik in staat ben een kind effectief te sturen en ondersteunen, in het verwerven van competenties op het gebied van sociaal emotionele ontwikkeling, dat is het goed omgaan met jezelf en anderen. (Deley, 2004). Dit wil ik in hoofdstuk 4 beschrijven.

Hoofdstuk 4 Plan van aanpak

In hoofdstuk 3 heb ik in de analyse geschreven dat het gedrag van T. als volgt omschreven kan worden:

Het gaat om een meisje waar communicatie via taal moeizaam verloopt, vooral in groepsverband en wanneer ze gedwongen wordt om te communiceren. Ze voelt zich niet vrij om zich te bewegen en te uiten in verschillende situaties. De leerkracht krijgt moeilijk hoogte van T en ook haar taalontwikkeling is hierdoor moeilijk in beeld te krijgen.

In de literatuur vond ik het volgende citaat: “Sociaal-emotionele ondersteuning is een belangrijke functie van de relaties die we aan gaan. Het is goed wanneer de leerling weet dat hij terug kan vallen op ondersteuning van zijn leerkracht ,als het even niet lukt”.

Goede ondersteuning kan ertoe leiden dat de kans groter wordt dat de leerling de volgende keer het probleem (afgeleide ontwikkelingstaak) wel zelf kan oplossen en weer grip kan krijgen op de situatie. Bij het bieden van sociaal-emotionele ondersteuning gaat het niet om ‘het voorkauwen van oplossingen’. Het gaat om het vergroten van zelfstandigheid en het zelfvertrouwen”(Jeninga,, 2009, p.133).

De afgelopen twee jaar ben ik met diverse oplossingsgerichte mogelijkheden in aanraking gekomen.

Mijn plan van aanpak richt zich op de sociaal emotionele ontwikkeling in de groep door middel van:

- 1: dramatische vorming,
- 2: de samenwerking met de ouders om de taalontwikkeling van T. te stimuleren en
- 3: werken met het oplossingsgerichte project Denken Voelen Doen. Een nieuwe benaderingswijze in het omgaan met kinderen bij sociaal-emotionele kwesties.

Sociaal-emotionele ontwikkeling werd in de kern geformuleerd als het leren omgaan met je zelf en de ander (Deley, p. 15).

Het belangrijkste middel dat ik in wil zetten om mijn doel te bereiken is een speciale relatie met T. op te bouwen.”Een van de kernfuncties van het onderwijs is het bijdragen aan de persoonsvorming van de leerling, als deel van de opvoeding” (Deley, 2010, p. 19).

T. moet het gevoel hebben dat ik er voor haar ben en dat ik wezenlijk geïnteresseerd ben in haar. Hierdoor krijgt ze misschien vertrouwen. Doordat we een relatie hebben gaat ze waarschijnlijk meer communiceren met mij, kom ik er achter hoe en wat ze denkt.

Het geeft mij handvatten om verder te gaan met mijn handelingsplan.

Ik wil haar tijdens “het hulp van de dag” haar verantwoordelijkheden geven, haar opdrachten geven om dingen voor mij te doen, waardoor ze het gevoel krijgt dat ze belangrijk is voor mij. Mijn wens is dat ik als leerkracht door middel van deze aanpak kan bereiken dat T. zich durft te uiten, zowel verbaal als fysiek, zowel één op één, als in groepsverband.

De visie die van grote waarde is voor het sociaal-emotionele gedachtegoed, zeker wanneer het gaat om voelen, om beleving en hoe we kinderen daarbij kunnen ondersteunen en helpen, is de psychoanalytische visie.

Hiervan leggen de neon psychoanalytici het accent minder op driften en persoonlijke levensgeschiedenissen, maar vooral op actuele interpersoonlijke relaties en situaties. (Deley, 2004). De drie manieren van aanpak beschrijf ik in het navolgende.

4.1 Drama in dienst van de persoonlijkheidsontwikkeling

Ik wil met de groep in spelsituaties vaardigheden oefenen, zoals elkaar aankijken, luisteren naar elkaar, iets aan elkaar durven vragen, verschillende emoties, blij, boos, bang, bedroefd. Ik wil de kinderen plezier laten beleven aan het spel, het zelf spelen en samenspelen. Kinderen leren hun waarnemingsvermogen, bewegingsvrijheid, spreekvaardigheid, fantasie en voorstellingsvermogen en expressievermogen te vergroten.

Mijn ervaring is dat kinderen hierdoor meer inzicht op hun eigen vaardigheden krijgen, beperkingen beter kennen, leren hun vertrouwen te vergroten, leren open te staan voor anderen, beter samenwerken, zich meer bewust zijn van hun eigen gedrag in verschillende situaties, leren zich in het dagelijks leven te uiten zoals zij dat wensen, leren problemen te herkennen en op te lossen, meer inzicht te krijgen in de situatie waarin ze leven. Hierdoor zal T. ook haar zelfvertrouwen vergroten.

Ze zal ervaren dat ze tot meer in staat is en misschien ook contact leggen met andere kinderen van de groep.

T. vindt het spelen in de huishoek heel erg leuk, dus ik denk dat het uitspelen van spelsituaties, drama vormen, haar hierbij kunnen helpen om zich ook in een kleinere groep te kunnen uiten. De kinderen leren hun identiteit versterken door het bewust worden van de eigen talenten en kwaliteiten. De verantwoordelijkheid voor de lichamelijke en geestelijke gezondheid, het gedrag en de keuzes die gemaakt worden, krijgen aandacht. Hierbij speelt drama dus ook een grote rol.

Iedere week is er op vrijdag een weekviering, dan worden de Bijbelverhalen bij toerbeurt door een groep uitgespeeld. Dit gebeurt vanaf groep 1. Tevens vindt dan een koppeling in spelvorm, naar de huidige tijd plaats. De andere groepen en de ouders van de desbetreffende klas zitten dan in de zaal. Ieder kind heeft altijd een rol, T. ook, ze kiest zelf wat ze wil doen op het podium. Tijdens het oefenen zonder publiek, gaat het vaak goed. Maar wanneer de zaal vol zit, zegt ze niks meer.

Door te oefenen met rollenspellen in de klas hoop ik T. meer vertrouwen te geven, zodat ze op het podium zich ook veilig voelt.

In de onderbouw, waar gewerkt wordt volgens het principe van basisontwikkeling, worden boeken bij de verteltafel nagespeeld, ook is er altijd een themahoek, waar drama vaak de aandacht krijgt.

T. speelt graag in de themahoek of huishoek; vaak komt ze niet verder in haar spel dan baby en hondje spelen. D.m.v. verschillende materialen in de themahoek te leggen hoop ik dat ze meer tot een rollenspel komt. Tijdens het thema 'voeding' heb ik verschillende materialen verzameld.

Ik wilde graag een rollenspel bedenken waarbij ik een probleem inbreng, zodat de kinderen oplossingsgericht bezig zijn:

We hebben eerst een kort gesprek gehad over ijssalon Kees, een ijswinkel bij ons in het dorp, en bij iedereen bekend. Ik had een tafel neergezet, kleedje erover, bakken ijs, ijscoupes, ijsscheppen, soft ijsjes uit de huishoek, wit overhemd en een muts om op te zetten.

Voor de klant had ik een handtas met geld. Er heerst een goed groepsgevoel, de kinderen zien onderlinge verschillen onder ogen. Alle kinderen wilden meedoen.

T. bood zich de derde keer aan om mee te doen. Ze had wat voorbeelden gezien en voelde zich veilig genoeg om op te staan en mee te spelen.

Door de materialen konden de kinderen zich makkelijker identificeren en overeenkomsten ontdekken met ervaringen uit hun eigen wereld. Hierdoor werd de aandacht vergroot en het verplaatsing en inlevingsvermogen getraind.

Tijdens het eerste spel vroeg ik wie de ijscoman wilde zijn en wie er een ijsje wilde kopen. Ik had kinderen uitgekozen die hun vinger opstaken, maar ook voor het eerste spel mondig zijn en fantasie hebben.

Dit leek me handig als voorbeeld voor het vervolgspel. Het verwachtingspatroon van de kinderen was dat de ijscoman meteen tijd had en dat ze dus ook meteen aan de beurt waren.

Dit gaf mij een impuls om bij de volgende situatie aan te geven aan het kind dat een ijsje kwam kopen, dat er nog iemand voor haar was.

De ijsman moest dus met een fictieve klant aan de gang. Ze vergat wel geld te vragen voor het ijsje, maar leefde zich erg goed in. T. was betrokken, ze zat op het puntje van haar stoel. Bij de tweede ronde bood T. zich aan om mee te doen. Zij wilde ook wel een ijsje kopen. Ik gaf haar als impuls mee dat T. vast aan het ijsje likt en dat er geen geld in haar tas zit. Ze pakt de tas van tafel en loopt naar de ijssalon: “ik wil een ijsje”, “welke smaken wil je?” T. geeft meteen antwoord. “aardbei en banaan”.

Ze begint te likken aan het ijsje. Dan kijkt T. me aan. De ijsman verblijft of verbloost niet: “ga maar even naar huis om geld te halen” was zijn oplossing. T. loopt naar mij toe en houdt haar hand op, ik leg er geld in en ze loopt terug naar de ijscoman. Ze geeft het geld en gaat weer op haar eigen plaats zitten. Ze zegt hier niets bij. De derde impuls was dat de ijsman alleen maar chocolade-ijs had, wel een coupe, hoorntje, bakje, maar geen andere smaken. Het kind dat ijs kwam kopen zei: “Die lust ik niet, dan ga ik wel naar de Jumbo”. Naar mijn idee een prachtige oplossing.

Als beloning mocht T. van mij mee met de conciërge naar de Jumbo om ijs te halen. Je zag aan haar lichaamstaal dat ze een succes had geboekt en zich hier goed bij voelde.

Conclusie:

Het onderwijsleerproces hierbij is dat de kinderen gericht zijn op elkaar, contact zochten met elkaar. Een overwinning dat T. mee deed, ik heb haar alleen een impuls gegeven, de rest deed zijzelf. Tijdens het spelen had ik foto's gemaakt, zodat de kinderen zichzelf konden zien en het konden vertellen aan de ouders.

Wat doet het met mijn denken?

Het is een belangrijke manier om je te leren uiten via spel. Ze spelen zichzelf niet, waardoor het makkelijker blijkt om te communiceren. We spelen nu veel meer situaties uit in de groep, niet alleen met ingebrachte materialen, maar ook conflicten. T. doet regelmatig mee met dit soort activiteiten. Ik heb ook aangegeven dat ouders betrokken zijn bij het proces van T. In het volgende hoofdstuk beschrijf ik hoe ik daar gebruik van maak.

4.2 Taalontwikkeling oefenen in samenwerking met de ouders

Een andere manier om T. verder te helpen in haar taalontwikkeling en dus ook van haar sociaal-emotionele ontwikkeling is de ouders betrekken bij dit proces. “contact en samenwerking met ouders is op alle zorgniveaus van groot belang”(Jeninga, 2009, p. 12)

In een 10 minuten gesprek met de ouders heb ik de essentie van taalgebruik en het spelenderwijs oefenen met T. besproken.”Leven en leren vanuit kracht (zelfvertrouwen)”⁶

Ik heb ouders op de hoogte gebracht hoe wij werken in de groep. We werken in thema's van 6 weken, hierbij komen kringactiviteiten (zoals gespreksactiviteiten, presenterende activiteiten, groepskring, taalspelletjes), reken -/wiskunde - , constructieve activiteiten, spelactiviteiten, onderzoeksactiviteiten, lees -/schrijfactiviteiten aan bod. Hierbij speelt taal altijd een rol.

Voor de taalontwikkeling van T. is het van belang dat er thuis ook veel aandacht aan wordt besteed, ook spelen de oudere broer en zus een belangrijke rol. Ze helpen haar door het “zelf te doen”. “Een 4 -jarig kind communiceert gemakkelijk en is in staat om te praten over een onderwerp zonder hulp van een volwassene. Tijdens deze periode leert het kind om toestemming te vragen, te plagen en over anderen te praten. Zij vindt het leuk om vrienden te maken en in een groep te spelen. Uw kind antwoordt op vragen als: “Hoeveel jaar ben jij?” en is verstaanbaar voor onbekende mensen. Zij is in staat om zelfstandig te communiceren met familie en vrienden. Uw kind vindt het fijn als hij als een volwassene behandeld wordt en als informatie met haar gedeeld wordt. U kunt uw kind laten helpen met passende activiteiten (zoals de tafel dekken), samen veel lezen, versjes opzeggen en spelletjes spelen; al deze activiteiten zorgen ervoor dat de taalontwikkeling wordt gestimuleerd. Uw kind vindt het leuk om nieuwe woorden te leren”⁷.

De onderstaande mogelijkheden om taal te ontwikkelen heb ik voor de ouders uitgeprint en gelamineerd mee gegeven als ondersteuning voor het oefenen van de taal met T.

Hoe kun je de taalontwikkeling stimuleren?

Gebruik een speciaal dagelijks moment om met uw kind in gesprek te gaan.

Stel niet alleen vragen, maar vertel zelf ook wat u hebt gedaan.

Geef uw kind de gelegenheid om te spelen met leeftijdsgenootjes.

Speel spelletjes die bij de leeftijd van uw kind passen.

Geef uw kind passende taken om zelfstandigheid te ontwikkelen.

Lees veel met uw kind en laat uw kind helpen om het verhaal samen met u te vertellen.

Praat over wat er gebeurt in het verhaal en vraag hoe het zou kunnen aflopen.

Zeg opzegversjes, rijmpjes en liedjes.

⁶ <http://www.TreenJeBreen.nl> : Treen je Breen, als leren of communiceren moeilijk is.

⁷ <http://www.logopedie.nl/bestanden/kindentaal/folderdef.pdf>

12 Gouden Tips voor het voeren van gesprekken met jonge kinderen en het spelenderwijs leren van woorden

1. Vertel uw kind waar u mee bezig bent.
2. Geef uw peuter de gelegenheid om zelf te praten.
3. Probeer een reactie uit te lokken door een stilte of een prikkelende opmerking.
4. Stel regelmatig open vragen.
5. Neem uw kind serieus en praat over wat het kind bedoelt.
6. Reageer positief op de uitingen van uw kind, ook al is de uiting niet correct.
7. Probeer een echt gesprek op gang te brengen.
8. Leer uw peuter woorden die passen bij wat er op dat moment gebeurt.
9. Gebruik voorwerpen en plaatjes, gebruik gebaren of doe iets voor.
10. Kinderen zijn graag actief en willen meehelpen; maak hiervan gebruik.
11. Speel (taal)spelletjes met uw kind, zing liedjes en zeg rijmpjes op.
12. Lees een prentenboek meerdere keren voor.

Tijdens de laatste weekviering die we met onze groep hadden moesten de kinderen op de rand van het podium zitten. We deden een gebed, ik zei de zin voor en de kinderen spraken het na. T. vroeg of ze naast me mocht zitten. Iedere keer wanneer de kinderen een zin na moesten zeggen, hield ik de microfoon voor haar mond. Ze herhaalde de zin in de microfoon. Haar woorden waren nog niet goed, maar haar zelfvertrouwen is een overwinning. We gaan door met spelenderwijs oefenen.

Conclusie:

Ik heb ervaren dat ouders enthousiast zijn over de ontwikkelingen die T. maakt. Ze gaat met veel plezier naar school. Ouders laten haar thuis ook meer praten.

Dit was mijn tweede aanpak om de communicatie met T. te verbeteren, in het volgende hoofdstuk ga ik de aanpak volgens de methodiek van Deley beschrijven.

Ik heb zoals in de vorige hoofdstukken beschreven, diverse meetinstrumenten gebruikt om meer inzicht te krijgen in de steun die T. nodig heeft. Bij het toepassen van de methodieken van Deley, zijn er een heleboel stappen die je moet maken in je plan van aanpak, maar is tegelijkertijd ook weer een onderzoek met een analyse. Toch heb ik er voor gekozen om dit gedeelte in dit hoofdstuk te laten omdat ik deze stappen als zijnde “plan van aanpak” heb uitgevoerd.

4.3 Sociaal emotionele ontwikkeling Denken, Voelen, Doen

De methodieken van Deley “helpen je via je eigen verhaal over het kind belangrijke kennis te verwerven over hoe competent een kind is in de omgang met zichzelf en anderen.

Ze helpen je ook inzicht te ontwikkelen in waarom je benadering van het kind tot dusver niet het gewenste effect had.

En bij het ontdekken van acties om meer grip te krijgen op het kind. Om vanuit die positie het kind die ondersteuning te geven die het kind nodig heeft”

“De bijzondere invalshoek van dit boek en de verhalenboeken van Denken, Doen en Voelen is dat het verhaal van de leerkracht over een kind in een sociaal-emotionele kwestie de basis is voor diagnostiek en aanpak”. (Deley, 2004, p.7)

Ik zal eerst beschrijven hoe deze methodiek is opgebouwd, daarna beschrijf ik hoe ik het heb toegepast op T.

De theoretische achtergronden komen allemaal uit het boek Denken Voelen Doen.

De methode spreekt mij erg aan, omdat er niet alleen gekeken wordt naar concreet gedrag, maar ook naar de onderliggende gevoelens en ideeën.

Dit geeft een compleet beeld van een kind en aanknopingspunten om verder te gaan.

Er zijn 2 manieren waarop je achter de ondersteuningsbehoeften van het kind kan komen.

Dit zijn de *uitsprakenmethodiek* en de *competentiemethodiek*.

De *uitsprakenmethodiek* is een kwalitatieve methode.

Het is gebaseerd op 4 stappen:

1. Het formuleren van uitspraken over het sociaal-emotioneel functioneren van het betreffende kind.
2. Het ordenen van de uitspraken in het segmentenmodel. Dit betreft situaties samen of alleen en situaties die te maken hebben met denken, voelen of doen.
3. De analyse van het segmentenmodel. Je legt verbanden tussen hoe het kind zich voelt, denkt en doet in situaties, alleen of samen.
4. Het vaststellen van gewenste sociaal-emotionele ondersteuningsmogelijkheden.

Wat sterk is aan deze methode is dat de leerkracht zijn uitspraken ordent en er hierdoor een duidelijk beeld van het kind ontstaat.

Door de analyse kan de leerkracht erachter komen hoe het kind voelt, denkt en doet, en wat voor een patroon er te zien is in het gedrag van de leerling.

Met deze informatie die van de leerkracht zelf afkomstig is, creëert hij voor zichzelf kansen om beter op het kind af te stemmen en het effectiever te ondersteunen.

Het werkt juist goed, omdat de leerkracht meer inzicht in en begrip krijgt voor het gedrag van de leerling, omdat hij zelf intensief heeft nagedacht over de uitspraken en de analyse hiervan.

De uitspraken methodiek

De eerste gebruiksmogelijkheid van het kader voor sociaal-emotionele ontwikkeling Denken, Voelen, Doen is het toepassen van de uitspraken methodiek. Hierbij wordt gevraagd om 20 – 25 duidelijke uitspraken over het sociaal-emotioneel functioneren van T. op papier te zetten en te ordenen. Deze heb ik samen met mijn collega als volgt geformuleerd:

1. In een kringgesprek kijkt T. voor zich uit en lijkt niet te luisteren naar wat er gezegd wordt.
2. Tijdens het buitenspelen, speelt ze alleen in de zandbak.
3. Ze kijkt tijdens het spelen naar de andere kinderen.
4. Ze voelt zich snel bedreigd, wanneer andere kinderen te dicht bij haar in de buurt komen.
5. Ze zoekt regelmatig op de dag contact met de leerkracht.
6. T. is niet nieuwsgierig naar nieuwe activiteiten.
7. T. stelt geen leervragen.
8. Ze praat niet wanneer je iets uit haar probeert te trekken.
9. Ze heeft met een paar leerlingen goed contact.
10. Ze vindt het moeilijk een keuze te maken tijdens het spelen en werken.
11. T kan ineens verdrietig zijn, ze kan/wil vrijwel nooit benoemen waarom ze verdrietig is.
12. T. trekt steeds meer met R. op, Je ziet haar dan genieten, want ze lacht en rent met R. mee.
13. Ze vindt het fijn wanneer oudere kinderen met haar tutten.
14. Met haar familie thuis praat T. aan één stuk door.
15. Als T. iets wil en ze heeft daarbij hulp nodig, vraagt ze het wel, ze accepteert de hulp van de leerkracht, maar ook van medeleerlingen.
16. Ze speelt vaak hondje of baby in de huishoek en zoekt dan contact met de leerkracht via die rol.

17. Wanneer ze extra aandacht voelt, komt ze vaker naar de leerkracht toe.
18. Ze communiceert weinig, maar legt haar hand op de knie van de leerkracht of gaat tegen haar aan staan.
19. Ze kan heel goed haar eigen gang gaan, zich zelf bezig houden.
20. T. heeft geen plezier in het bewegen.
21. Ze maakt de dingen waar ze mee bezig is niet af uit zichzelf.
22. Ze doet niet actief mee aan liedjes en andere spelletjes in de kring.
23. Ze klaagt regelmatig over buik - en hoofdpijn.
24. Ze bedenkt redenen waarom iets niet gaat lukken.
25. Ze is motorisch zwak, en met gym komt ze erg houterig over.

Ik ga nu de uitspraken ordenen door ze onder te brengen in het segmentenmodel.(sociaal emotioneel profiel)

Het kader voor sociaal-emotionele ontwikkeling, ofwel het segmentenmodel. De termen “cognitieve dimensie”, “gedrag dimensie” en “beleving - en attitudedimensie” zijn hier respectievelijk vervangen door de termen “denken”, “doen” en “voelen”.

In dit model heten de vakken met een hoofdletter segmenten: de segmenten A,B,C,D,E, F. (Deley, 2009).

Voor zowel de situaties alleen, als de situaties samen heb ik de volgende normen gehanteerd bij het verdelen in de verschillende segmenten:

Denken: zicht, waarnemen, bewustwording, inzicht, analyseren, uitzicht, oplossingen bedenken.

Doen: doen, zich gedragen.

Voelen : voelen, beleven, houding aannemen op basis van voelen; durven en willen.

	Situaties alleen	Situaties samen
D	Segment A.	Segment D.
E	7. T. stelt geen leervragen.	13. Ze vindt het fijn wanneer oudere kinderen met haar tutten.
N	10. Ze vindt het moeilijk een keuze te maken tijdens het spelen en werken.	15. Als T. iets wil en ze heeft daarbij hulp nodig, vraagt ze het wel, ze accepteert de hulp van de leerkracht, maar ook van medeleerlingen.
K		

E N		24. Ze bedenkt redenen waarom iets niet gaat lukken.
D O E N	Segment B. 1. In een kringgesprek kijkt T. voor zich uit en lijkt niet te luisteren naar wat er gezegd wordt. 2. Tijdens het buitenspelen, speelt ze alleen in de zandbak. 8. Ze praat niet wanneer je iets uit haar probeert te trekken. 19. Ze kan heel goed haar eigen gang gaan, zich zelf bezig houden. 21. Ze maakt de dingen waar ze mee bezig is niet af uit zichzelf. 25. Ze is motorisch zwak en met gym komt ze erg housterig over.	Segment E. 3. Ze kijkt tijdens het spelen naar de andere kinderen. 12. T. trekt steeds meer met R. op. Je ziet haar dan genieten, want ze lacht en rent met R. mee. 14. Met haar familie thuis praat T. aan één stuk door. 16. Ze speelt vaak hondje of baby in de huishoek en zoekt dan contact met de leerkracht via die rol. 22. Ze maakt de dingen waar ze mee bezig is niet af uit zichzelf.
V O E L E N	Segment C. 5. Ze zoekt regelmatig op de dag contact met de leerkracht. 6. T. is niet nieuwsgierig naar nieuwe activiteiten. 11. T kan ineens verdrietig zijn, ze kan / wil vrijwel nooit benoemen waarom ze verdrietig is. 18. Ze communiceert weinig, maar legt haar hand op knie van de leerkracht of gaat tegen haar aan staan. 20. T. heeft geen plezier in het Bewegen. 23. Ze klaagt regelmatig over buik – en hoofdpijn.	Segment F. 4. Ze voelt zich snel bedreigd, wanneer andere kinderen te dicht bij haar in de buurt komen. 9. Ze heeft met een paar leerlingen goed contact. 17. Wanneer ze extra aandacht voelt komt ze vaker naar de leerkracht toe.

De analyse van de uitspraakmethodiek

Voor zowel situaties samen als alleen, Denken , Doen, Voelen.

Daarna worden de uitspraken gecodeerd met een + of een +/- of een -

aantal	de uitspraken	+/- /-	Evt. opmerkingen
--------	---------------	-----------	------------------

1.	In een kringgesprek kijkt T. voor zich uit en lijkt niet te luisteren naar wat er gezegd wordt.	+/-	Ik weet niet of ze niet luistert, daarom +/-
2	Tijdens het buitenspelen, speelt ze alleen in de zandbak	+/-	Ze kijkt wel om zich heen, maar zoekt geen direct contact.
3	Ze kijkt tijdens het spelen wel naar de andere kinderen.	+	Ze ziet wel wat andere kinderen doen.
4	Ze voelt zich snel bedreigd, wanneer andere kinderen te dicht bij haar in de buurt komen.	-	
5	Ze zoekt regelmatig op de dag contact met de leerkracht.	+	Ze heeft dus behoefte aan contact.
6	T. is niet nieuwsgierig naar nieuwe activiteiten.	-	
7	T. stelt geen leervragen.	-	
8	Ze praat niet wanneer je iets uit haar probeert te trekken.	-	Ze blijft je wel aankijken maar zegt niets.
9	Ze heeft met een paar leerlingen goed contact.	+	Tijdens het sociogram heeft ze 3 vriendinnetjes aangegeven in de groep.
10	Ze vindt het moeilijk een keuze te maken tijdens het spelen en werken.	+/-	Ze kijkt vaak naar keuze van andere kinderen en laat haar keuze hierdoor bepalen.

11	T kan ineens verdrietig zijn, ze kan/wil vrijwel nooit benoemen waarom ze verdrietig is.	-	Hier geen communicatie bij het uiten van haar gevoel.
12	T. trekt steeds meer met R. op, Je ziet haar dan genieten, want ze lacht en rent met R. mee.	+	
13	Ze vindt het fijn wanneer oudere kinderen met haar tutten.	+/-	Het geeft haar een fijn gevoel, maar haar onderwerpende gedrag is niet positief.
14	Met haar familie thuis praat T. aan één stuk door.	+	Dat betekent dat ze zich in een veilige omgeving wel kan uiten.
15	Als T. iets wil en ze heeft daarbij hulp nodig, vraagt ze het wel, ze accepteert de hulp van de leerkracht, maar ook van medeleerlingen.	+	
16	Ze speelt vaak hondje of baby in de huishoek en zoekt dan contact met de leerkracht via die rol.	+/-	Het babygedrag veroorzaakt de – maar via dit middel zoekt ze contact daarom de +
17	Wanneer ze extra aandacht voelt komt ze vaker naar de leerkracht toe.	+	Veiligheid is hier een aspect.
18	Ze communiceert weinig, maar legt haar hand op de knie van de leerkracht of gaat tegen haar aan staan.	+	
19	Ze kan heel goed haar eigen gang gaan, zich zelf bezig houden.	+	
20	T. heeft geen plezier in het bewegen.	-	Haar grove motoriek laat zeer te wensen over. Dit zal de reden zijn dat het plezier in bewegen laag is.
21	Ze maakt de dingen waar ze mee bezig is niet af uit	-	Onzeker, of stelt ze

	zichzelf.		geen eisen aan zichzelf?
22	Ze doet niet actief mee aan liedjes en andere spelletjes in de kring.	-	Het is een opgedrongen activiteit en dit wil ze niet.
23	Ze klaagt regelmatig over buik - en hoofdpijn.	-	Waar komen de pijntjes vandaan?
24	Ze bedenkt redenen waarom iets niet gaat lukken.	-	Te weinig zelfvertrouwen?
25	Ze is motorisch zwak en met gym komt ze erg houterig over.	-	

Van de 25 uitspraken zijn er 9 positief, 5 positief/negatief en 10 negatief. De meeste negatief gescoorde items hebben te maken met voelen.

Ze voelt zich onvoldoende thuis in de groep (ze voelt zich snel bedreigd).

Ze ervaart niet dat kinderen graag met haar samenwerken.

Toch heeft ze, hoewel niet overmatig, positieve gevoelens in contacten met anderen.

De competentiemethodiek

De *competentiemethodiek* is een vragenlijst die door de leerkracht ingevuld wordt.

Het betreft het scoren van 42 competenties.

Het is een kwantitatieve methode die cijfermatig materiaal oplevert.

De lijst is bedoeld als aanvulling op de uitsprakenmethodiek.

Ook deze methodiek bestaat uit 4 stappen:

1. Het scoren van de competenties.
2. Het uitrekenen van de scores.
3. De analyse: waaronder het opsporen van de verbanden tussen denken, voelen en doen.
4. Het vaststellen van de gewenste sociaal-emotionele ondersteuning.

Hiervoor heb ik de lijst gebruikt van de competentiemethodiek uit het materialenboek van DVD. (bijlage 7)

De analyse van de competentiemethodiek

Je zou kunnen zeggen bij de scores van 4 en 5 gaat het goed met het kind.

Bij de score van 3 is de betreffende competentie iets om in de gaten te houden.

Bij de scores van 2 en 1 heeft het kind hulp nodig om met die competentie op een hoger plan te komen. (Delay, 2004).

“Hoewel de uitsprakenmethodiek en de competentiemethodiek los van elkaar kunnen worden gebruikt is mijn aanbeveling de uitsprakenmethodiek als basismethodiek te gebruiken en de competentiemethodiek als aanvullende methodiek” (Deley, 2004)

Het totale overzicht aan scores

1. Het scoren per competenties:

Segment A	Segment B	Segment C	Segment D	Segment E	Segment F
A 1: 4	B 1: 5	C 1: 5	D 1: 3	E 1: 3	F 1: 3
A 2: 2	B 2: 4	C 2: 4	D 2: 3	E 2: 3	F 2: 3
A 3: 3	B 3: 2	C 3: 2	D 3: 2	E 3: 2	F 3: 2
A 4: 3	B 4: 4	C 4: 4	D 4: 2	E 4: 3	F 4: 3
A 5: 4	B 5: 2	C 5: 5	D 5: 3	E 5: 2	F 5: 2
A 6: 4	B 6: 3	C 6: 4	D 6: 4	E 6: 4	F 6: 3
A 7: 3	B 7: 4	C 7: 3	D 7: 4	E 7: 3	F 7: 3
Tot. 23	24	27	21	20	19

2. De totaalscore per segment:

Segment A: 17

Segment B: 24

Segment C: 27

Segment D: 21

Segment E: 20

Segment F: 19

3. De gemiddelde competentiescore per segment:

Segment A: 3.29

Segment B: 3.43

Segment C: 3.86

Segment D: 3.00

Segment E: 2.86

Segment F: 2.71

4. Score per functioneringsgebied:

Situatie alleen A + B + C = 74

Situatie samen D + E + F = 70

5. De gemiddelde competentiescore per functioneringsgebied:

$$\text{Situaties alleen } 74 : 21 = 3.52$$

$$\text{Situaties samen } 70 : 21 = 3.33$$

6. De totaalscore van beide functioneringsgebieden:

$$74 + 70 = 144$$

7. De gemiddelde competentiescore over beide functioneringsgebieden:

$$74 + 70 = 144 : 42 = 3.43$$

8. De totaalscore van de segmenten ten aanzien van het denken:

$$23 + 21 = 44$$

9. De gemiddelde competentiescore ten aanzien van het denken:

$$23 + 21 = 44 : 14 = 3.14$$

10. De totaalscore van de segmenten ten aanzien van het doen:

$$24 + 20 = 44$$

11. De gemiddelde competentiescore ten aanzien van het doen:

$$24 + 20 = 44 : 14 = 3.14$$

12. De totaalscore van de segmenten ten aanzien van het voelen:

$$27 + 19 = 46$$

13. De gemiddelde competentiescore ten aanzien van het voelen:

$$27 + 19 = 46 : 14 = 3.29$$

De SEO- DVD analyse volgens de competentiemethodiek levert de volgende informatie op:

T. scoort geen 1, scoort 3 x een 5, allen bij “alleen”. T. scoort het hoogste bij segment C.

Opvallend hierbij is haar hoge score bij het feit dat ze zich op haar gemak voelt bij zichzelf, dit heeft te maken met het feit dat ze ook zeer goed alleen kan spelen.

C 5 scoort ook maximaal: zij geniet ervan als zij een taak, opdracht of bezigheid goed voor elkaar krijgt. Dit kan misschien van pas komen bij de aanpak van “voelen – samen”.

De totaalscore van D E en F is 60, volgens de leerkracht functioneert T. onvoldoende in situaties samen, zoals bij samenwerken en samenspelen (Deley, 2004, p. 133)

Van de 21 deelcompetenties van de drie segmenten D E en F liggen er 6 onder de kritische grens (score lager dan 3) .

T. scoort bij deze deelcompetenties 3 competenties goed. (een score van 4)

Segment F scoort totaal het laagst, ze scoort in dit segment ook niet hoger dan 3.

Segment F is een goede indicatie voor het welbevinden in situaties samen.

Ze scoort onder de kritische grens van 21 hiermee. (een score van 19) .

Segment F geeft aan dat T. niet lekker in haar vel zit binnen de groep.

Naar aanleiding van de uitspraak methodiek dacht ik veel meer hiaten tegen te komen in het gebied “denken – alleen” en “samen – voelen”

Conclusie:

De gemiddelde competentiescore voor segment E en F heeft aandacht nodig. De band met de leerkracht en met T. moet worden versterkt. T. zal hierdoor genoeg positieve gevoelens ontwikkelen voor de leerkracht om zich ook open te stellen.

Belangrijk is bij het signaleren van ongewenst gedrag van een kind op school niet alleen naar het kind te kijken maar ook naar de context waarin zich dit probleem voordoet (Deley, 2004)

Door al deze onderzoeksmiddelen en de positieve kijk die SEO/DVD je geeft op het kind, door de twee methodieken toe te passen, heb ik ook uitzonderingen gevonden, wanneer T. dit gedrag niet vertoont.

T. vertelt in de kring: Dit is vooral wanneer het binnen haar eigen belevingswereld is. Ze vertelt dan uit zichzelf (positief, gevoel, denken, alleen)

Tijdens het buiten spelen, zoekt ze contact met medeleerlingen. (positief, gevoel, doen , samen)

Ik ga na school afspreken met A. (positief patroon, doen en samen).

Ik heb me pijn gedaan, ze doet haar vinger omhoog en laat hem zien (positief, gevoel, alleen)

Ik heb gaatjes in mijn oren laten maken met mama (positief patroon, beleven, voelen, samen)

Bij direct contact met de leerkracht, buiten kringgebeurtenissen. (positief gevoel, alleen)

Dit is tevens een antwoord op mijn deelvraag: In welke situaties vertoont ze dit gedrag niet?

Speerpunten in de aanpak op basis van analyse

We zien in beide methodieken een goede overgang tussen diagnostiek en aanpak.

De onderstaande speerpunten voor een betere ondersteuning van T. zijn rechtstreeks afgeleid uit de analyse van de resultaten van de toepassing van de uitspraakmethodiek.

- positieve ervaring op laten doen in omgang met andere kinderen
- het zelfvertrouwen in de omgang met andere kinderen bevorderen
- sociale vaardigheden aanleren.(ten aanzien van communiceren)
- contact met de leerkracht versterken

De onderstaande speerpunten voor een goede ondersteuning van T. zijn rechtstreeks afgeleid uit de analyse van resultaten van de toepassing van de competentiemethodiek.

- er aan werken dat ze zich meer thuis voelt in de groep
- haar zelfvertrouwen in omgang met andere kinderen bevorderen
- ervoor zorgen dat haar sociale vaardigheden beter beklijven in zelfvertrouwen in sociale contacten
- gebruik maken van haar talenten, misschien kan ze andere kinderen helpen

Beide methodieken sluiten goed op elkaar aan. De uitspraakmethodiek heeft meer specifieke informatie opgeleverd die toegespitst is op T. en haar omgeving. De competentiemethodiek heeft de sociaal-emotionele competentie van T. overzichtelijk in kaart gebracht.

Ik ga nu verder met de volgende stappen in mijn plan van aanpak. gebaseerd op de stappen van SEO/DVD (deze zijn ook terug te vinden in Kids' Skills), waarbij ik de volgende punten in ogenschouw neem:

- het verder uitbouwen van de vertrouwensband met de leerkracht en T.
- er aan werken dat ze zich meer thuis voelt in de groep
- haar succeservaringen op laten doen in de omgang met andere kinderen en daardoor haar zelfvertrouwen in sociale situaties verbeteren.

Kids' Skills is "een methode waarmee kinderen op een positieve, constructieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren "

"het programma Kid's Skills omvat vijftien achtereenvolgende stappen. Je kunt je afvragen of het essentieel is om alle stappen aan bod te laten komen". (Furman, 2006, p.15).

Ik ben in een gesprek met T. begonnen met de vraag: Kids' Skills helpt je bij het leren van dingen waar je iets beter in wilt worden. "Is er iets wat je moeilijk vindt en dat je wilt leren of waarin je beter wilt worden?" (Furman, 2010, p. 22).

Met deze openingszin heb ik een begin gemaakt om te proberen tot overeenstemming met T. te komen over de concrete vaardigheid.

"Als we eenmaal hebben vastgesteld welke specifieke vaardigheid het kind moet leren om het probleem te laten verdwijnen, kunnen we voortaan praten over vaardigheden in plaats van problemen" (Furman, 2006, p. 16). Dit is nog geen garantie dat het kind automatisch gemotiveerd is om die vaardigheid te leren (Furman, 2006).

Door middel van het vaardighedenboek wil ik de belangstelling van T. wekken en het concreter voor haar maken (Furman, 2009).

Dit boek is een goede ondersteuning geweest om samen met T. vaardigheden te bedenken, een naam te geven, "Een goede manier om kinderen te inspireren bij het bedenken van namen voor hun vaardigheden is door hen te laten denken aan een geweldig goede held of heldin" (Furman, 2006, p. 50) en supporters te benoemen.

Ook de beloning was een goede stimulans om verder te gaan in de stappen. Door deze vaardigheden te oefenen zal de communicatie van T. verbeteren en zal het contact met de groep ook anders worden.

De vaardigheden die we samen hebben bedacht zijn:

1. "Goedemorgen" zeggen in de kring, we noemen de vaardigheid "Praat K3", als haar mascotte kiest ze zelf een afbeelding van een K3 fiets, en als haar supporters kiest ze R. (deze hebben elkaar wederkerig gekozen in het sociogram) en mijzelf. Het doel is dat T. zich durft te uiten in de kring. De beloning is een sticker van K3 in het vaardighedenboek van Kids' Skills.
2. Iets vertellen in de kring, we noemen de vaardigheid "Kring K3", haar mascotte blijft de fiets, en de supporters zijn hetzelfde. We spreken af dat T. naast haar in de kring mag zitten tijdens een kringgesprek (R. zit in groep 2 en T. in groep 1 en dus niet bij elkaar). Dit doen we om de sociale en communicatieve vaardigheid te bevorderen. De beloning is dansen op de muziek van K3 met de hele groep (de groep wordt beloond door T. ruimte te geven om de vaardigheid te oefenen).
3. Iemand helpen tijdens speel/werkles, we noemen de vaardigheid "Werk K3", mascotte en supporters zijn hetzelfde, het doel is succes ervaring opdoen, werken aan contact met de groep. De beloning is een glittersticker van K3.

Daarna gaan we vieren in de groep dat T. deze vaardigheden beheerst.

Ze kiest voor een K3 taart en deze eten we op onder “het zoldertje”.

Deze stappen heb ik samen met T. besproken, doorgenomen en herhaald.

Op een later tijdstip heeft T. aan R. verteld wat we allemaal afgesproken hadden. T. vroeg aan R. “Wil je me hierbij helpen”? R. wil dit doen.

“De uitdrukking ‘naar buiten treden’ betekent hier, dat we mensen laten weten welke vaardigheid het kind leert. Het voordeel daarvan is dat wanneer mensen weten dat het kind een nieuwe vaardigheid aan het leren is, zij het kind kunnen stimuleren en bij het leren kunnen helpen” (Furman, 2006, p. 83).

Aan wie wil je het vertellen? T. weet eigenlijk geen raad met deze vraag. Toen ik vroeg of ze het thuis niet wilde vertellen dat we misschien een K3 taart gaan eten antwoordde ze bevestigend.

Wanneer we in de kring zitten gaat R. vertellen wat we allemaal hebben besproken, zodat het ook iets van de hele groep wordt. Immers het is zo, dat ik in hoofdstuk 2 heb aangegeven dat de reactie van de kinderen het probleem ook in stand kan houden. Ook maken we een afspraak om de vaardigheid te oefenen. De beste manier om vaardigheden te oefenen is door het te doen. Vaardigheden uitvoeren en daarvoor door volwassenen bewonderd worden zijn essentiële ingrediënten als je kinderen iets wil laten leren (Furman, 2006).

Je hebt al gezegd dat je met R. wil oefenen, waar wil je dat doen?

Zullen we samen gaan bedenken wat, met wie en wanneer we dit gaan oefenen?

Wat?	Met wie?	Wanneer?	Middelen, wat heb je nodig?
Ik ga zeggen wat ik gemaakt heb	Met R.	Na de weektaak	De weektaak, mijn plaatje van mijn fiets
Ik ga vertellen wanneer ik iets gedaan heb	In de kring of aan tafel	Wanneer juffrouw Dione er is.	Mijn knuffie (dit is haar lievelingsknuffel)
Vertellen wat ik buiten aan het doen ben	Met R.	Tijdens het buitenspelen	Knuffie , die mag ook buiten spelen
Bidden bij de	Met de juffrouw, ik	Tijdens de	Microfoon

weekviering in de microfoon en 1 woord zeggen, samen met een ander kind.	wil ook naast jou zitten Samen met T.	weekviering , als wij aan de beurt zijn.	
--	--	--	--

Het resultaat dat ik verwacht is dat ze individueel, in een kleine groep deze afspraken na komt. Vaak is het zo dat tijdens het oefenen van de weekviering T. goed mee doet, maar is de zaal vol mensen, houdt ze als enige haar mond dicht. Zelfs de allerkleinste kleuters zeggen wat, maar T. niet. Bij het oefenen is het T. niet gelukt om het ene woord uit te spreken, ze hield haar lippen stijf op elkaar. Het gebed echter heeft ze wel in de microfoon gesproken. Diverse woorden sprak ze niet goed uit, maar dit is een kwestie van oefenen. Ze had hierbij haar ogen dicht, misschien had ze het idee dat niemand haar zag. Het was een echte overwinning voor haar, maar ook voor mij.

Conclusie:

Het plan is nog niet helemaal uitgevoerd, we zijn bezig met de eerste ronde vaardigheden. De implementatie en de vervolgfase moeten nog worden ingezet.

Ik realiseer me heel goed dat het segment F samen, het voelen, beleven, houding aannemen op basis van voelen; durven en willen, nog veel verder moeten worden uitgediept.

Het begin is gemaakt.

In eerste instantie is dit gelukt door dat ik een vertrouwensrelatie op heb kunnen bouwen met T. Hierdoor is T. met mij gaan communiceren, eerst affectief, daarna via communicatie.

Doordat ik met deze aanpak heb gewerkt heb ik ervaren dat de twee methodieken van SEO/DVD en de analyse ervan meer een verdiepend meetinstrument is dan dat het bij de echte aanpak hoort van het probleem van T.

Het is een bevestiging geweest van mijn bevindingen uit mijn meetinstrumenten.

Een volgende keer zal ik deze fase ook daarbij opnemen.

Ik heb nu uitgebreid gesproken over het plan van aanpak en zal in hoofdstuk 5 de evaluatie en reflectie op het handelen bespreken.

Hoofdstuk 5 Evalueren/ reflecteren op handeling/ aanpak

Mijn plan van aanpak heb ik gebaseerd op de beginsituatie welke ik heb geformuleerd naar aanleiding van mijn bevindingen voortgekomen uit mijn meetinstrumenten. Door de gekozen aanpak heb ik goed aangesloten bij de onderwijsbehoeften van T. Ik heb zorg gedragen voor het verbeteren van de relatie met T., ik als leerkracht, maar ook in kleiner groepsverband en de hele groep. Doordat ik verschillende spelvormen heb uitgekozen durfde T. zich steeds meer te uiten.

Door de ouders te betrekken bij de aanpak was het ook een grote stimulans voor T. om aan haar probleem, later vaardigheid genoemd, te werken. Door het toepassen in de groep, de school en de thuis situatie en rekening houdend met de mogelijkheden van T. zijn we in staat geweest om de vaardigheden te vergroten op het gebied van zelfvertrouwen en communicatie. Ik ben me meer bewust van mijn eigen handelen en positieve en oplossingsgerichte houding en mijn kracht. Ik realiseer me terdege dat er nog veel meer werkvormen zijn die suggesties geven om oplossingsgericht te werken. De werkvormen zijn een ondersteuning van de gesprekken die we voeren met jonge kinderen. Een werkvorm is nooit een doel op zich, het is slechts een middel om dichterbij het doel te komen en de wens te kunnen vertalen naar een concrete actie, aldus Wolters (2011).

Weinig of geen grip hebben op een kind betekent meestal dat je een kind onvoldoende begrijpt is mijn ervaring. Daarom is het belangrijk voor mijzelf om helder te krijgen wat sociaal-emotionele ontwikkeling inhoudt. De benaderingswijze van SEO DVD is hiervoor een belangrijk hulpmiddel geweest. Door het werken met deze oplossingsgerichte methode heb ik het volgende ervaren: “Kinderen praten zelf mee over hun probleem en oplossing, ze worden niet uitsluitend gezien als onderwerp van gesprek. Iedereen in de naaste omgeving van het kind kan mee werken op weg naar verbetering”(Wolters, 2011, p. 32). Wolters schrijft ook dat de taal van oplossingsgerichte gesprekken anders is dan die van probleemgerichte gesprekken. Oplossingsgerichte gesprekken gaan zelden over het waarom (de verantwoording) maar vooral op hoe (de mogelijkheid) de situatie zou zijn als het probleem zich niet meer voordoet. Ik vond het belangrijk om te ervaren dat de uitspraakmethodiek uit gaat van de visie van een persoon, dit kan dus heel subjectief zijn. Vaak heeft dit ook een negatieve invalshoek en door de competentie uitspraken kom je juist achter de vaardigheden van het kind, een positieve benadering. De confrontatie en bewustwording van je eigen gedachten over het kind is een belangrijke eerste stap.

Tevens is het zo dat de uitspraakmethodiek en de competentie methodiek een aanvulling zijn op elkaar en dat je met beide evaluaties een verdiepend handelingsplan kunt opstellen. Opvallend vond ik het om te lezen dat Kids'Skills in eerste instantie ontwikkeld is als een praktische methode, of een set handige richtlijnen, om constructief om te gaan met problemen (vaardigheden) van kinderen in de kleuterleeftijd (Furman, 2010). Het leek mij meer een methode voor het oudere kind vanwege alle stappen die ondernomen moeten worden en de verantwoordelijkheid die het kind bij deze methode krijgt. Van te voren dacht ik dat de stappen niet zouden passen bij jonge kinderen. Uit mijn onderzoek is gebleken dat de stappen die ik heb genomen met T. goed bespreekbaar zijn. Bij Kids'Skills ligt het accent op het helpen van kinderen om hun problemen te overwinnen, maar het proces wordt uitgevoerd op een manier die tevens van invloed is op de ouders en andere mensen die om het kind heen staan. Doordat we dit proces hebben doorgemaakt heeft T. veel meer zelfvertrouwen gekregen en is haar taalontwikkeling al op een ander niveau gekomen. Haar huilmomenten zijn ook sterk gereduceerd.

Zoals ik al eerder heb gezegd is het belangrijk om de vaardigheden te blijven oefenen. De aanpak is nog niet ver genoeg geïmplementeerd en zal zeker nog vervolg moeten hebben. Weer nieuwe vaardigheden zullen benoemd en geoefend moeten worden. Mijn voorstel zou zijn om iedere 2 weken een nieuwe vaardigheid te formuleren en deze 2 weken te oefenen. Ook is het van essentieel belang dat ik samen met mijn duo partner (of andere collega) alles goed door spreek zodat we op een gelijke manier blijven denken en handelen. Door voor deze aanpak te kiezen heb ik bereikt dat T. zich meer thuis voelt in de groep. Door gebruik te maken van de wederkerige keuzes uit het sociogram heb ik haar zelfvertrouwen in omgang met andere kinderen kunnen bevorderen. Wanneer haar sociale vaardigheden beter beklijven, zal haar zelfvertrouwen in sociale contacten verbeteren. Doordat ik gebruik gemaakt heb van haar talenten zoals andere kinderen helpen, extra werkjes voor mij doen, heeft ze meer vertrouwen in zichzelf gekregen. Ik ben blij dat ik het probleem onder ogen heb gezien voordat er symptomen van depressiviteit aanwezig waren. In het volgende hoofdstuk wil ik weer terug naar waar mijn onderzoek is begonnen namelijk de deelvragen en onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 6 Conclusie

In hoofdstuk 1.3 Probleemstelling heb ik mijn deelvragen en onderzoeksvraag geformuleerd, in dit hoofdstuk wil ik hierop antwoord geven.

Antwoord op mijn deelvragen

Mijn eerste deelvraag: Wat is volgens de literatuur “ internaliserend gedrag”?

Binnen het onderwijs is dit een term die veelvuldig voorkomt, ook in de gesprekken kwam deze term naar voren. In de van Dale staat het als volgt omschreven, “Internaliseren”: “ tot onderdeel van het innerlijk maken, zich eigen maken”. “Gedrag”: “de wijze waarop iemand zich gedraagt, zijn handel en wandel, zijn wijze van doen”. Soms is de sociale en emotionele problematiek heel duidelijk te zien, maar soms is het moeilijker te zien, stil, teruggetrokken, depressief, angst.

Zo zal een teruggetrokken kind, misschien depressief, weinig sociale initiatieven nemen. Het kan remmend zijn voor de (sociaal-emotionele) ontwikkeling. Het kan voorkomen dat betreffende kinderen minder gevraagd worden door klasgenoten om mee te doen. Hierdoor zal het kind steeds minder sociale vaardigheden opdoen, aldus Jeninga(2009). Breugels (2008) heeft er een afstudeerscriptie over geschreven. Internaliserende problemen bij jonge kinderen zijn voorspellend voor depressieve symptomen later in de kindertijd. Negatieve emoties uiten zich bij internaliserende problemen onder andere in angsten of depressies. Meisjes behaalden hogere scores op internaliserend gedrag dan jongens. In hoofdstuk 2 heb ik uitgebreid antwoord gegeven op deze vraag.

Mijn tweede deelvraag: Wanneer vertoont T. dit gedrag?

Uit de diverse meetinstrumenten, die ik heb gebruikt, komt naar voren dat ze dit gedrag vertoont in gedwongen situaties wanneer ze moet communiceren. In de grote groep vindt ze het ook niet fijn om zich te uiten via taal of anders. Ook bij een onbekende groep mensen toont ze verlegen gedrag.

Mijn derde deelvraag: Hoe vertoont T. dit gedrag?

Ze vertoont dit gedrag, door haar lippen stijf op elkaar te houden, ze blijft je wel aankijken. Ze heeft vaak een glazige blik; vanuit de intakefase spraken de respondenten “het lijkt of ze in een eigen wereldje zit”. Ook begint ze met haar onderlip te trillen wat vaak over gaat in huilen. Ze benoemt dan ook niet waar ze last van heeft of waar ze verdrietig om is. Ze neemt een afwachtende houding aan, wat ik o.a. terug heb gezien bij het fruit eten. Ze kijkt veel om zich heen. Ze geeft ook ontwijkende antwoorden of zegt dingen die niets met de situatie te maken hebben.

Mijn vierde deelvraag: In welke situaties vertoont T. dit gedrag niet?

Na het verzamelen van gegevens, observaties, interviews en het afnemen van vragenlijsten ben ik tot de conclusie gekomen dat T. in de thuissituatie (voor haar veilige situatie), in kleine groepjes, of buitenspel wel communiceert via taal. Wanneer het gesprek aansluit bij haar eigen belevingswereld, wil ze wel communiceren. Bij rustige kinderen en bekende kinderen praat ze ook.

Mijn vijfde deelvraag: Op welke manier, met welke methode, kan ik dit gedrag doorbreken zonder dat ikzelf aan het woord ben.?

“Zoeken naar de kracht van het kind, aanwezige hulpbronnen opsporen, analyseren wat goed gaat: dit zijn de belangrijkste richtingwijzers voor gedragsverandering”(Wolters, 2011, p. 13). Ik heb 3 (manieren van) aanpak(ken) gekozen waarbij anderen een rol spelen, zoals bij drama, klasgenoten en materialen; bij het stimuleren van de taal heb ik ouders betrokken en de keuze van SEO/DVD Kids’ Skills, waarbij ook de groep, haar supporter en zichzelf zijn betrokken. Daardoor heb ik dit gedrag kunnen doorbreken zonder dat ik zelf veel aan het woord ben. Vaak vul ik stiltes op door zelf te beginnen met praten, door deze aanpakken heb ik in ieder geval er voor gezorgd dat er ook anderen zijn die T. helpen.

Na het zoeken op het internet, aangeschafte vakliteratuur, literatuur behandeld tijdens deze 2 jarige opleiding, is er behoorlijk wat literatuur gevonden met betrekking tot het onderwerp. Deze heb ik kritisch doorgenomen en de relevante informatie is in dit onderzoek verwerkt.

De ouders en mijn collega's op school waren bereid mee te werken en alle onderdelen, die onderzocht moesten worden, zijn binnen de beschikbare periode afgehandeld waardoor het onderzoek volgens planning verliep.

Door de Masteropleiding kwam ik meer te weten over de oplossingsgerichte werkvorm Kids' Skills.

Uit de observaties bleek dat T. gevoelig is voor contact met de leerkracht en uit het sociogram bleek dat ze 3 x sociaal wederkerig positief is gekozen.

Door de methodiekuitspraken en de competentie-uitspraken te formuleren en te analyseren kreeg ik een beter beeld van waar werkelijk het probleem zit bij T.

De meest negatief scorende items hebben te maken met het "voelen" (voelen, beleven, houding aan nemen op basis van voelen, durven en willen).

Ik heb kunnen concluderen uit de analyse van de competentiemethodiek, dat ze zich op haar gemak voelt bij zichzelf, daarom kan ze ook zo goed alleen spelen.

Maar ook heb ik kunnen concluderen dat ze niet lekker in haar vel zit bij de groep (groepswelbevinden).

Doordat we een oplossing hebben gekozen om vaardigheden te leren, door te oefenen, door supporters te zoeken, door beloning en later een groepsbeloning er aan te koppelen is T. haar zelfvertrouwen aan het versterken.

De doorgaande lijn met thuis en school heeft er toe geleid dat T. enthousiast is geworden om vaardigheden te ontwikkelen.

Voor het onderzoek betreffende T. gaan we verder met de stappen waar we nog niet aan toe zijn gekomen, en, wanneer ze geïmplementeerd zijn, kunnen we kijken welke vaardigheden we nog meer kunnen oefenen en vieren met elkaar.

Antwoord op mijn onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag luidde als volgt:

Om T. zo goed mogelijk te kunnen begrijpen, te helpen en te begeleiden heb ik mezelf de volgende onderzoeksvraag gesteld:

Ik heb een meisje in de groep, dat weinig communiceert in verschillende situaties, geen antwoorden geeft op vragen, niet betrokken lijkt bij het groepsgebeuren.

“Hoe kan ik bereiken dat ze zich durft te uiten en welke middelen en methoden kan ik inzetten waardoor zij durft te communiceren met andere kinderen en de leerkracht in verschillende situaties?”

Naar aanleiding van mijn onderzoek, kan ik concluderen dat ik goed heb aangesloten bij de onderwijsbehoeften van T. op het gebied van het aanleren van sociale vaardigheden: haar kerncompetenties, zelfvertrouwen en emoties durven en kunnen uiten.

Het onderzoek naar de mogelijkheden van T. heeft mij als leerkracht belangrijke handelingsadviezen opgeleverd. Aan de hand van deze handelingsadviezen en de kennis van de mogelijkheden van T. ben ik er in geslaagd een oplossingsgerichte methode te vinden die aansluit bij deze kennis. De beantwoorde lijst van VISK, waarbij extreem gedrag totaal niet herkend wordt bij T., heeft mij het inzicht gegeven dat het geen stoornis is maar een probleem.

Het meetinstrument van de Sociaal Emotionele Vragenlijst bevestigde dit vermoeden.

Mijn conclusie hieruit was dat ik haar moest helpen om deze latent aanwezige eigenschappen en talenten te ontdekken en te ontwikkelen.

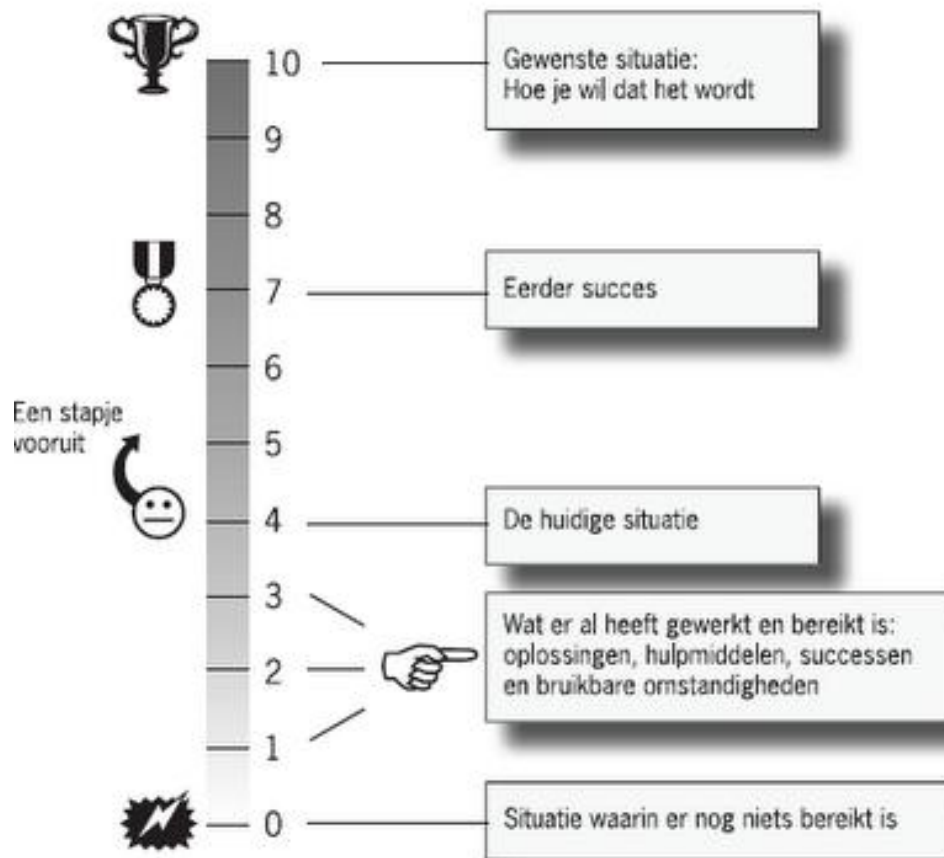
Ik heb kunnen bereiken dat T. zich durft te uiten doordat ik ben gaan werken om een speciale relatie met T. op te bouwen. Vanuit de verschillende meetinstrumenten kwam ik erachter wie voor T. belangrijk waren in de groep. Van hen heb ik gebruik gemaakt, om T. zelfvertrouwen te geven en het gevoel dat ze belangrijk kan zijn voor haar omgeving. Ik heb gebruik gemaakt van de personen die voor T. in de klas belangrijk zijn. Zij vormden een steun voor de SEO/DVD methodiek, die we samen met T. vorm hebben gegeven.

Een vervolg van dit onderzoek zou kunnen zijn om op schoolniveau te praten over wat werkt. Zoeken naar positieve uitzonderingen helpt kinderen om uit impasses te komen die problemen met zich mee brengen. Ik heb ervaren hoe er opeens weer mogelijkheden ontstaan, de kleine wonderen die gebeuren, hoe kinderen kunnen opbloeien wanneer ze een vaardigheid onder de knie hebben. Maar ook hoe ouders genieten van hun rol als supporter en daardoor meer handvatten krijgen om problemen het hoofd te bieden (Wolters, 2011).

Mijn wens aan het begin van het onderzoek, dat ik als leerkracht beter contact zou krijgen met T. is uitgekomen. In eerste instantie door korte gesprekjes, rollenspellen, taalspelletjes. Latere plannen van aanpak in overleg met T. hebben ervoor gezorgd dat T. met behulp van ‘buddy’s’ uit zichzelf praat in de kring, en dat de groep haar steunt door haar de tijd te geven om iets te zeggen. Doordat we een einddoel hebben en het klassikaal vieren is het een groepsproces waarbij iedereen wordt beloond.

Er zijn veel meer werkvormen die suggesties bieden op met kinderen oplossingsgericht te werken. Hierbij wordt gebruik gemaakt van alle talen die het kind van nature spreekt: spelen, leren, fantaseren, ontwerpen, construeren en ga zo maar door. Het doel is altijd verbetering, verandering van de situatie die de last veroorzaakt. Een werkvorm is nooit een doel op zich, het is slechts een middel om dichterbij het doel te komen en de wens te kunnen vertalen naar een concrete actie. Verschillende werkvormen hebben vooral tot doel om te inspireren. Ze kunnen inspireren om de taal van het kind te vergezellen van een actie of een spel. Het is bedoeld om het kind te inspireren, immers het kind moet zelf aan het werk, zij zal eigenaar moeten worden van haar eigen wens tot verandering. De leerkracht heeft daarbij een steunende rol (Wolters, 2011).

Oplossingsgericht werken betekent een nieuwe impuls in denken en handelen, voor leerkrachten en andere professionele werkers, in de ondersteuning aan kinderen in onderwijs en opvoeding.



(bron Doen wat werkt; Visser, 2009)

Terugkijkend op mijn persoonlijke leerdoelen en het doel van dit onderzoek kan ik concluderen, dat ik, zowel in de theorie als in de praktijk, goed kennis heb gemaakt met de oplossingsgericht handelen. Onderzoek doen is een goede werkvorm om verdieping te krijgen en informatie van waarde voor het onderwijs te vergaren. Het is naar mijn idee nog helemaal niet gebruikelijk binnen de school, het basisonderwijs, om onderzoek te doen. Ik denk dat we hier kansen laten liggen. De ideale situatie zou zijn dat hier tijd en geld voor vrij gemaakt kan worden op scholen, om zodoende meer professionaliteit en verdieping te krijgen en naar aanleiding hiervan conclusies kunt trekken en gefundeerde adviezen kunt geven.

Ik hoop dat ik op korte termijn als gedragsspecialiste dit ook over kan brengen op mijn collega's, dat zij het belang inzien van de mogelijkheden en niet van de onmogelijkheden. Sociaal-emotionele ontwikkeling en problemen die zich daarbij kunnen voordoen worden gezien vanuit een optimistische kant. Niet het probleem zelf en het onderzoeken daarvan staan centraal, maar het oplossen van het probleem. (Deley, 2005)

Van een leerkracht wordt professioneel gedrag vereist. Hierbij wordt ook een onderzoekende grondhouding vereist. Tijdens het uitoefenen van je beroep moet je steeds weer opnieuw de vraag stellen of dat wat je doet, wel het beste is voor je leerling. Wanneer je die vraag oprecht wilt beantwoorden, zul je steeds bezig moeten blijven om kennis over het onderwijs te verzamelen en te toetsen.

Vaak kun je gebruik maken van vergaarde informatie, maar soms moet je zelf op onderzoek uit. Door bij het onderzoek samen te werken met anderen en de resultaten beschikbaar te maken voor de beroepsgroep, draag je bij aan verdere professionalisering. Je draagt bij aan kwaliteit en integratie van de kennisbasis van de beroepsgroep door het versterken van de verbindingen tussen wetenschappelijke, theoretische en feitelijke praktijkkennis.

Met dit onderzoek hoop ik dat ik een steentje heb bijgedragen aan de sociale organisatie van het vak, door de resultaten van het praktijkonderzoek bloot te stellen aan discussie en kritiek (Kallenberg, 2007).

Hoofdstuk 7 Literatuur

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

Deley, T., (2004). *Denken Voelen Doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Deley, T., Beets-Kessens, A. (2004). *Denken Voelen Doen. Tien verhalen van leerkrachten over jonge kinderen in sociaal-emotionele kwesties*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Deley, T., (2004). *Denken Voelen Doen. Tien verhalen van leerkrachten over kinderen in sociaal-emotionele kwesties in het basisonderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Deley, T., (2004). *Denken Voelen Doen. Het materialenboek: lijsten, hulpteksten en handelingswijzers*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Deley, T. (2005). *Denken Voelen Doen: investeren in sociaal-emotionele deskundigheidsbevordering (1) en (2)*, Tijdschrift voor Remedial Teaching 2005/1, 10 - 14 en 2005/3, 14-18

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Freed, J. & Parsons, L. (2005). *Ik denk in beelden, jij onderwijst in woorden*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Furman, B. (2006). *Kids 'Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Barneveld: Nelissen

Furman, B. (2009). *Mijn Kids 'Skills vaardighedenboek. Ik kan het met een beetje hulp!*. Huizen: Pica

Furman, B. (2010). *Kids 'Skills in actie. Oplossingsgericht werken in de praktijk*. Huizen: Pica.

- Harinck, F.J.H. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. (7^e lichtgewijzigde druk) Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F.J.H. & Smit, M.(1999). Individu-gerichte evaluatie. In E.J. Knorth& M. Smit (red.), *Planmatig handelen in de jeugdhulpverlening*, (blz 391-406).Leuven/Apeldoorn:Garant
- Jeninga, J. (2009). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Jong,P. de & Kim Berg, I. (2004) *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Harcourt Assessment b.v..
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. en W. Scheepsma (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutpen: ThiemeMeulenhoff
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2009). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling n een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.
- Lieshout, T. van (2009).*Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Malinen, T. (2001). *From Thinktank to New Therapy: The Process of Solution-Focused Theory and Practice Development*. Ratkes 2, 2001 & Ratkes 3.
- Meersbergen, E. van (2009). Interne notitie. Praktijkonderzoek in het kader van de leerroute *Master SEN Gedragsspecialist*. Tilburg: Fontys/OSO.
- Pameijer, N. en Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag. Leuven/Voorburg: Acco
- Peeters, T. (2009). *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.
- Visser, C.F. (2009). *Doen wat werkt. Oplossingsgericht werken, coachen en managen*. Van Duuren Management, 2e druk

Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam en Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan de slag! Met kinderen en jongeren*. Huizen: Pica.

Artikelen

Santen, H. van. (2010). Het zelf is zoek. Wetenschap & Onderwijs, NRC Handelsblad

Sites

http://www.edux.nl/doelgroepen/vve/observatie___registratie/kijk_registratie.html

<http://www.groepsdynamiek.nl/sociogram.html>

<http://igitur-archive.library.uu.nl>

<http://www.Kidsflorwer.nl>: Intergratieve psychotherapie

<http://www.kidsskills.org> : Officiële website Kids' Skills

<http://www.logopedie.nl/bestanden/kindentaal/folderdef.pdf>

<http://www.mobiel-pleegzorg.nl/archief/mo20092.htm>

<http://www.pearson-nl.com/producten/149-visk-vragenlijst-voor-inventarisatie-van-sociaal-gedrag-van-kinderen.html>

<http://www.sociogram.nl>

http://www.testweb.bsl.nl/tests/sev/sev_sociaal_emotionele_vragenlijst.asp

<http://www.TreenJeBreen.nl> : Treen je Breen, als leren of communiceren moeilijk is.

Hoofdstuk 8 Bijlagen

Bijlage 1 Brief aan de ouders

Geldrop, 15 februari 2011

Beste ouders van T.

Op 10 februari j.l. heeft u de ouderavond bezocht van uw dochter T.

Hierin heb ik u verteld dat ik met de opleiding Gedragsspecialiste bezig ben bij Fontys OSO.

Deze opleiding is gericht op kennis over kinderen en sociaal-emotionele ontwikkeling, ondersteuningsbehoeften, gedragsproblemen en het beoordelen van het gedrag in een sociale context. Deze kennis wordt geïntegreerd met oplossingsgerichte attitude.

We hebben samen geconstateerd, dat T. het moeilijk vindt om te communiceren zowel naar de leerkracht, groepje klasgenoten als de gehele groep, wanneer dit van haar verwacht wordt.

Om deze opleiding succesvol af te ronden is het noodzakelijk dat ik een onderzoek doe.

Ik heb u mondeling gevraagd of u toestemming geeft om mijn onderzoek te richten op uw dochter. Door observaties, gesprekken met u als ouders, de vorige leerkracht, peuterspeelzaal, literatuuronderzoek, wil ik informatie krijgen en methodieken toepassen, zodat T. zich zo veilig voelt binnen de groep en dat ze zich zowel verbaal als fysiek durft te uiten.

Ik zal vertrouwelijk met de gegevens van het onderzoek omgaan en vraag u om schriftelijk toestemming te geven.

Ik hoop dat ik u via deze weg voldoende heb geïnformeerd betreffende het onderzoek.

Mocht u nog vragen hebben ben ik altijd bereid deze te beantwoorden en ik hoop op een succesvol resultaat.

Vriendelijke groet,

Dione Schouten - van Cooten.

Bijlage 2 Observatie registratie

Naam observator: Dione Schouten van Cooten, gedragsspecialiste in opleiding

Groep/ naam leerling: Groep 1/2 combinatie, T. zit in groep 1

Datum: maart 2011

Tijdstip	A. Situatiefactoren; Gebeurtenissen voorafgaand aan het gedrag	B. Gedrag	C. Gebeurtenis volgend op het gedrag
Eerste observatie Spelen en werken, 's morgens. Ze heeft haar weektaak af dus ze mag kiezen.	Tijdens het kiezen door de kinderen kijkt T. steeds de kring rond en kijkt naar het planbord, welk kaartje de kinderen op hangen. Wanneer T. aan de beurt is zegt ze niks, maar loopt naar het planbord en hangt haar kaartje op bij de tekenhoek. Ze kijkt mij aan. "Is goed" geef ik aan. Ze loopt naar de kast en pakt stiften, ze kijkt om naar wat er in de bouwhoek gebeurt. Ze loopt naar de tafel legt de stiften neer, schuift haar stoel naar achteren, wil	"Juf ik wil K3 kleurplaat". Ik leg haar uit dat we heel veel kleurplaten hebben en dat we deze eerst op moeten maken. Wat vind je nog meer leuk om te tekenen? Ze geeft geen antwoord. Ik vraag of ik even met haar naar de bak met kleurplaten zal lopen om te kijken wat er allemaal in zit. Ze schudt nee, maar zegt niets.	Ze begint met haar lip te trillen, zegt nog steeds niks en begint te huilen. Ze gaat harder huilen. Dan zegt ze "ik wil K3" ! Ik vertel haar dat ik van de baas van de school eerst de andere kleurplaten moet op maken. Hoe meer we kleuren, hoe sneller dat gaat. Ga je toch even mee met mij kijken wat er in de bak zit? Ik geef haar een hand en neem haar mee naar de bak. Ze maakt toch een keuze nadat ze eerst 10 kleurplaten heeft

	gaan zitten maar komt naar mij toe		weggelegd. We gaan samen aan de tafel zitten en ze begint aan de kleurplaat. Ze zegt nog steeds niks. Hoe kwam het nou dat je moest huilen? “ik weet het niet”. Ze kijkt me aan, maar kan niet schatten wat ze denkt.
Tweede observatie Werken met ontwikkelingsmateriaal. ‘s middags. Kinderen kiezen zelf uit de kast welk spel. Ze mogen deze keer niet samen spelen met een spel, en ze mogen een eigen keuze maken.	T. loopt naar de kast, blijft er voor staan en kijkt in de kast, ze gaat op haar hurken zitten. Dan pakt ze de knikkerbaan en zet de doos precies voor de kast op de grond. Andere kinderen komen naar de kast waar zij voor zit, ze stoten haar aan. “Nou!” zegt ze. Ik loop naar haar toe en zeg dat ze beter in de themahoek kan gaan zitten, dan heb je lekker veel ruimte	Ze kruipt naar de themahoek, en trekt de doos naar zich toe. Ze zegt niets, ze pakt de doos en houdt deze op zijn kop. Alle onderdelen en de knikkers rollen eruit. Onder de kast, verwarming. Ze kijkt in het rond, niemand reageert, de andere kinderen zijn of aan het werk of pakken ook een werkje uit de kast. Ze zet de doos recht op. Ze begint eerst met de knikkers die het dichtst bij haar liggen, dan kruipt ze	Ze kijkt weer rond maar zegt niets, er is een ander kind naast haar komen zitten met een puzzel, ze kijkt er naar. Ze pakt een onderdeel van de knikkerbaan en zet deze op een stuk dat voor haar ligt. De andere knikkers laat ze liggen die in haar directe omgeving liggen. Ze kijkt rond naar de stukken op de grond en pakt deze en zet de knikkerbaan in elkaar. De meeste onderdelen gebruikt ze niet. Deze laat ze

		naar de kast en kijkt eronder. De knikkers die ze daar ziet liggen pakt ze met haar linker hand op en doet ze in haar rechter hand. Ze kruipt naar de doos en gooit de knikkers er in.	op de grond liggen, dan pakt ze met rechts een knikker en probeert haar knikkerbaan uit.
Derde observatie Om 10 uur gaan we fruit eten. T. heeft schoolmelk, dus altijd alleen fruit of koek mee.	De kinderen van groep 1 mogen hun tas pakken T. dus ook, ze kijkt rond maar blijft zitten. Alle stoelen van groep 1 zijn leeg en zijn naar de gang hun tas pakken. Kinderen van groep 2 roepen: "T. je mag je tas pakken!" Ze kijkt me aan en wanneer ik knik staat ze op en loopt naar de gang. Ze zegt niets. Ze komt snel terug en gaat direct op haar plaats zitten. Doet haar tas op haar schoot en maakt de rits open. Ze legt tas weer op haar schoot	We zingen een liedje voor we gaan eten, T. zingt niet mee. Ze kijkt voor zich uit. Wanneer het liedje is afgelopen pakt ze haar koek en maakt het papiertje open. Ze begint te eten, ze kijkt naar het kind dat naast haar zit. Deze heeft stokjes met kaas bij zich: wil jij ook een stokje vraagt hij aan T. Ze kijkt naar mij, ik zeg of reageer niet. Ze knikt naar het jongetje en deze geeft haar een stokje. Ze eet het meteen op. Ze loopt naar de prullenbak	Ik heb niet in de gaten dat ik de schoolmelk moet halen, T. is tijdens het fruit eten de enige die schoolmelk drinkt. T. blijft zitten, zegt niks en kijkt om zich heen wat er allemaal gebeurt. De andere kinderen zijn al aan het drinken, maar ze vraagt of zegt niets tegen mij. "oh T. ik ben helemaal vergeten om je schoolmelk te halen, zit je al de hele tijd te wachten?" Ze knikt.

	en kijkt naar mij. “pak het maar uit je tas en leg het maar op tafel.”. Dit doet ze dan.	en gooit het papiertje in de bak. Ze gaat zitten en kijkt vooruit.	
Vierde observatie Buitenspelen, 11 uur gaan we met de andere groep naar buiten.	T. staat in de rij om naar buiten te gaan, ze wil N. een hand geven, maar hij wil dit niet. Ze kijkt naar mij maar zegt niks, haar onderlip trilt, ze probeert weer een hand te geven. Wanneer N. ziet dat ik kijk, geeft hij T. een hand. Ze lopen hand in hand naar buiten. T. kijkt rond wanneer ze buiten komt. De bakken voor de zandbak staan al klaar. Ze kijkt die richting uit, daarna weer richting speelplein. Ze loopt naar de bak, gaat op haar hurken zitten en pakt er een taartvorm en een lepel uit.	Ze loopt naar de zandbak, kijkt naar de rand van de zandbak, zet een voet naar links, maar gaat dan toch naar rechts. Ze gaat op de rand van de zandbak zitten en houdt de lepel en vorm in haar hand. Ze gaat dan met een voet in de zandbak en met de andere voet buiten de zandbak zitten. Ze zit dan met haar gezicht naar een ander meisje dat ook in de zandbak speelt. Dit is R. een meisje dat ze heel aardig vindt (komt uit de sociogram die ik in de klas heb afgenomen)	“wil je ook zacht zand?” vraagt T. aan R. “ja dat wil ik wel” is haar antwoord. T. schept vanaf de grond een lepel met zand en doet deze in het bakje van R. “alsjeblieft” T. begint te lachen. Dan schept ze ook zand in haar eigen taartvorm. Ze pakt een zeef uit de zandbak die binnen handbereik ligt. “hé, die is van mij” hoort ze een jongen zeggen, ze geeft hem direct terug en kijkt naar de jongen. Deze draait zich om en gaat met de zeef spelen. T. schept zand in haar vorm

Bijlage 3. Intakefase

Naam leerling: T. v.d. D	Leerkracht: W.R. en D S.
Leeftijd: 4 jaar en 11 maanden	Groep en groepsverloop: peuterspeelzaal, groep 1 (combinatie 1 / 2)
Datum: maart 2011	Ingevuld door: Dione Schouten- van Cooten Functie: Gedragsspecialiste in opleiding

Kleurcodes:

Informatie uit tien minutengesprekken = zwart

Informatie van de vorige leerkracht = rood

Informatie van de duo-partner = groen

Informatie Peuterspeelzaal = oranje

Informatie van de ouders = blauw

Initiatief van Dione = rose

(Genoemde pagina's verwijzen naar: Pameijer, N. en Beukering, T. van (2006).

Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag. Leuven/Voorburg: Acco)

Stap 1	Reden van aanmelding, hulpvragen, wensen en verwachtingen	- Reden van bespreking (waarom juist nu?) Opvallend gedrag waar l.k. soms geen grip op heeft. Weet niet waar gedrag vandaan komt, wat daar de prikkels voor zijn. Ze zijn niet zichtbaar voor l.k. Het opvallende gedrag is o.a slechte tot geen communicatie in de gehele of kleinere groep. Hierdoor ook geen actieve taalontwikkeling. T. is een rustig en vrij stil meisje. Tegen medeleerlingen praat ze ook niet veel. T. kan ineens heel verdrietig zijn (haar onderlip gaat dan hangen).Praat niet veel; vooral als je het uit haar probeert te trekken., zegt ze helemaal niks. We lopen nu al tegen het gedrag aan en je kunt wel blijven “modderen” maar het is fijn om handvatten te krijgen om dit gedrag in banen te
--------	--	---

		kunnen leiden. Volgens vader praat T. honderd uit. Hij kijkt vreemd op van het feit dat T. niet in de klas praat. Hij geeft aan dat T. niet verlegen is wanneer ze bij iemand op bezoek zijn. Moeder geeft echter aan dat T. zeker de kat uit de boom kijkt, ze in eerste instantie helemaal niet praat wanneer ze ergens voor het eerst is. - Hulpvragen (van leraar, leerling en/ of ouders) Hoe kom ik er achter of het eigen wereldje waarin T verdwijnt bewust of onbewust gebeurt? Naar andere kinderen komt het soms onhandig over. Hoe kan ik voorkomen dat ze zich terugtrekt, niet communiceert en hierdoor een uitzonderingspositie verkrijgt. Hoe kan ik het beste reageren wanneer T. geen antwoord geeft in kringgesprekken, toneel, of vragen die ik stel? Hoe kan ik zo'n veilige omgeving creëren dat ze gaat communiceren? Ik weet niet hoe ik hoe T. moet benaderen? Kunnen wij haar als school begeleiden? - Waarover maak je je zorgen? Wanneer het druk is in de groep trekt T. zich terug, Ontwikkelt ze wel taal als ze nooit deelgenoot is van een gesprek? Dit is een aandachtspunt voor de komende periode (basisschool) Misschien heeft het te maken met het feit dat ze nog niet voldoende vertrouwen heeft. Leerkracht maakt zich zorgen over haar taalontwikkeling en haar motoriek Het gedrag binnen de groep, hoe ontwikkelt zij zich, hoe is het gedrag wanneer je er niets mee doet als ze in groep 8 zit?
--	--	--

		Moeder geeft aan dat ze het niet fijn vindt dat T. zo stil is en geen deelgenoot is van activiteiten die in de groep worden gedaan. Wel spreekt ze af na school, dit is de laatste tijd meer geworden, maar komt niet altijd uit, aldus moeder. - 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) Ik ben blij dat er naar T. wordt gekeken en dat ik niet de enige ben die tegen haar gedrag aan loopt en niet weet hoe we dit aan moeten pakken. “Het beste advies is dat advies waarbij zowel de ouder als de l.k. handvatten van mij krijgt waardoor ze het gevoel krijgen dat het welbevinden van T. wordt verbeterd. De opvattingen van Adler (een belangrijke neofreudiaan en een beroemd vertegenwoordiger van de Induividual Psychologie) en zijn medestanders wijzen op drie behoeften die elk kind heeft. 1. de eerste behoefte is de behoefte aan contact, aan verbondenheid en aan psychologische warmte; 2. de tweede behoefte is de behoefte aan competentie, bekwaamheid, aan geloof in eigen kunnen 3. de derde behoefte is de behoefte aan betekenisvolheid, de overtuiging mee te tellen, de overtuiging dat je er toe doet “ (Deley, 2004) Het slechtste advies is dat advies waarbij ik niet heb bijgedragen om de hulpvraag aan te pakken.
--	--	--

	Wanneer gaat het wel goed? Wat doe jij dan anders? Wanneer ze naast me zit in de kring, wanneer ze alleen werkt aan een tafeltje, wanneer ze veel aandacht krijgt, 1 op 1 situatie. Wanneer ik haar continue aandacht kan geven gaat het goed, 1 op 1.	- Cognitief functioneren (logisch denken, taalvaardigheid, e.a.) Kan niet duidelijk maken wat ze bedoelt. Ze is niet altijd verstaanbaar T. houdt niet altijd rekening met andermans verschillende gedachten en gevoelens. Hele wisselende concentratieboog, daardoor kan l.k. niet zien wat ze nu wel en wat ze niet kan. L.k. is zoekend naar haar niveau. Ze spreekt veel woorden verkeerd uit, nog babytaal Haar spraak is prima. - Sociaal emotioneel functioneren Sommige momenten is T. moeilijk te bereiken, dan lijkt het of ze in haar wereldje verdwijnt. Snel afgeleid. Sociaal vaardig niet helemaal gunstig, (niet oh help!) Er	- Cognitief functioneren (logisch denken, taalvaardigheid, e.a.) Ze is niet actief betrokken bij leer en of kringgesprekken, met gezelschapsspelletjes doet ze passief mee, ze gooit bijvoorbeeld de dobbelsteen, maar zegt niet hoeveel ze gegooit heeft. De groep accepteert dat T. niks zegt en geeft antwoord voor haar. Vertelt thuis veel, is veel met letters bezig. Vraagt steeds naar de waarheid die erachter zit, veel “waarom” vragen. Ze zingt thuis de liedjes die ze op school heeft geleerd. - Sociaal emotioneel functioneren T. durft zich niet te uiten, is in mijn beleving een beetje faalangstig, durft niet te praten waar andere mensen bij zijn. Ze heeft momenten dat ze heel rustig is. Zingt niet mee in de kring. Schaamt of geneert zich is verlegen of schuchter, voelt zich soms aangevallen
--	--	--	--

		zijn kinderen die liever niet naast T. willen zitten. Als ze de beurt heeft in de kring zegt ze niks, behalve wanneer je iets vraagt dat dicht bij haar belevingswereld zit. Ze blijft voor zich uitkijken en is dan niet te bereiken. Eten gaat nog niet goed thuis. (Ouders vinden dit geen probleem). - Lichamelijk functioneren Heeft niet altijd plezier in bewegen, grove motoriek verloopt niet soepel, T. beweegt zich houterig, het lijkt net of haar benen vanaf haar knieën vast zitten. Ze beweegt zich in de gymzaal heel voorzichtig. Tijdens het buiten spelen komt ze niet erg sterk over, durft dingen niet te doen.	of krijgt haar zin niet en begint dan te huilen, ze kan dan moeilijk of niet verwoorden wat er aan de hand is. -Lichamelijk functioneren Kan enkele sprongen hinkelen, kan fietsen op de driewieler, maakt handbewegingen vanuit de pols. Ze probeert met hulp wel in de gymzaal. Logopedie en fysiotherapie is raadzaam.
--	--	--	--

Stap 3	Wat zie je als mogelijke verklaringen voor de problemen? (evt. ook verklaringen volgens leerling/ouders)	- In de leerling Heb twijfels over het gehoor van T. zou dit een oorzaak zijn? Doordat broer en zus vaak beslissingen nemen voor T. en haar dingen uit handen nemen, wordt haar taal niet in voldoende mate gestimuleerd. T. voelt zich niet veilig in een groter gezelschap en durft zich dan niet te uiten. - In school/klas T. wil graag alles in de gaten houden en is daarin niet selectief, ze kijkt dan veel de klas rond of ze is juist in zichzelf gekeerd en kijkt dromerig voor zich uit. Heeft haar gedrag een onderliggende oorzaak?! - In het gezin Haar broer en zus nemen haar veel wind uit de zeilen, ze moederen een beetje over T., zodat ze ook erg gemakkelijk is uitgevallen. - In de buurt T. speelt niet buiten de tuin, soms mag ze fietsen, maar niet zo maar buiten spelen.
Stap 4	Wat heb je al gedaan m.b.t. deze problemen?	- Ondernomen maatregelen: Ik heb geprobeerd om buiten de kring activiteiten contact met T. te maken, door aan te sluiten bij dingen die dichtbij haar staan. B.v. Ze heeft een pleister op haar vinger N.a.v. dit signaal een gesprek met haar voeren. Ze is met haar fiets naar school gekomen. Niet een vraag stellen, maar alleen zeggen: ik zag dat er zo'n prachtige fiets in de gang staat..... - Effect daarvan: Ze begint dan wel te vertellen. Ze zoekt tijdens de speel/werktijd ook lichamelijk contact. Maar het is nog zeer beperkt.

		- Wat werkte wél en wat maakte dat het werkte? Oogcontact, vertrouwen geven, taken geven, belonen, pré teaching, zodat ze niet onzeker is over wat er gaat gebeuren.
Stap 5	Relevante Voorgeschiedenis T. is vanaf haar 2.5 jaar naar de Peuterspeelzaal gegaan. Daarna naar de basisschool.	- Bijzonderheden in de ontwikkeling Haar oudere broer en zus regelen veel voor T. , ze nemen beslissingen voor haar en nemen taken uit handen. Ze is lichamelijk onzeker en motorisch, vooral grove motoriek zwak - Ingrijpende gebeurtenissen Schoolvorderingen (LVS) Cito ordenen C Cito Taal voor Kleuters D Kleurentoets Voldoende

Bijlage 4 Sociogram

Dolfijnen, april 2011 (sociaal), 20-4-2011

~	B.W	C.K	H.B	J.W	L.J	N.v.d.J	T.E	A.B	J.M	R.V	T.v.R	T.v.d.D	+	-
B.W.	×	×		✓	×	✓	✓			×			3	3
C.K.	✓	×		✓	✓	×	×	×					3	3
H.B.			×	×		×		✓		✓	×	✓	3	3
J.W.	✓	✓		×	✓				×		×	×	3	3
L.J.	✓	✓		✓	×					×	×	×	3	3
N. v.d. J.	✓	✓			×	×	×	✓	×				3	3
T.E.	✓	×	✓	×	×		×	✓					3	3
A.B.		×		×	×			×		✓	✓	✓	3	3
J.M.		×		×		×		✓	×		✓	✓	3	3
R.V.		×		×	×			✓		×	✓	✓	3	3
T. v. R.		×		✓		×		×	✓		×	✓	3	3
T. v.d. D		×		×	×			✓		✓	✓	×	3	3
Totaal positief	5	3	1	4	2	1	1	6	1	3	4	5	36	
Totaal negatief														

Dolfijnen, april 2011

Alle groepsleden hebben de test gemaakt.

Persoon tot persoon:

Wie kiezen positief voor elkaar?

T. v.d. D en A.B.

T. v.d. D en R.V.

T. v.d. D en T. v. R.

R.V. en A.B.

T. v. R. en J.M.

N. v.d. J. en B.W.

B.W. en J.W.

B.W. en T.E.

L.J. en C.K.

L.J. en J.W.

J.W. en C.K.

Wie kiezen negatief voor elkaar?

T. v.d. D en L.J.

T. v.d. D en J.W.

R.V. en L.J.

A.B. en C.K.

J.M. en N. v.d. J.

J.M. en J.W.

T.E. en C.K.

De negatief - positief gevallen

Het eerste groepslid heeft de tweede negatief gekozen en het tweede groepslid de eerste positief

T. v. R. en A.B.

B.W. en C.K.

B.W. en L.J.

J.W. en T. v. R.

C.K. en N. v.d. J.

Groep:

Wie zijn populair in de groep? (Aantal positief > 3)

A.B. (6x)

T. v.d. D (5x)

B.W. (5x)

T. v. R. (4x)

J.W. (4x)

Wie zijn verstoten uit de groep? (Aantal negatief > 3)

C.K. (7x)

J.W. (6x)

L.J. (6x)

N. v.d. J. (4x)

De tegenstrijdige gevallen (Aantal positief > 3 en aantal negatief > 3)

J.W.

Geen enkele keer positief gekozen

Geen

Geen enkele keer negatief gekozen

B.W.

H.B.

Dolfijnen, april 2011 (werkgerelateerd), 20-4-2011

~	B.W.	C.K.	H.B.	J.W.	L.J.	V.v.d.J.	T.E.	A.B.	J.M.	R.V.	T.v.R.	T.v.d.D.	+	-
B.W.	×	✓			×	×			✓	×		✓	3	3
C.K.		×		✓	✓	×		✓		×	×		3	3
H.B.	×		×	×		×	✓	✓		✓			3	3
J.W.	✓	✓		×	✓				×		×	×	3	3
L.J.	✓	✓			×	×		✓		×		×	3	3
N. v.d. J.	×	✓		✓		×	✓	×		×			3	3
T.E.	✓	×	✓	×	×		×	✓					3	3
A.B.		×		×		×		×	✓	✓		✓	3	3
J.M.	✓	×		×		×		✓	×		✓		3	3
R.V.		×		×	×			✓		×	✓	✓	3	3
T. v. R.		✓		✓	×	×		×	✓		×		3	3
T. v.d. D		×		×	×			✓	✓	✓		×	3	3
Totaal positief	4	5	1	3	2	0	2	7	4	3	2	3	36	
Totaal negatief														

Dolfijnen, april 2011

Alle groepsleden hebben de test gemaakt.

Persoon tot persoon:

Wie kiezen positief voor elkaar?

T. v.d. D en A.B.

T. v.d. D en R.V.

R.V. en A.B.

A.B. en J.M.

T. v. R. en J.M.

J.M. en B.W.

L.J. en C.K.

J.W. en C.K.

T.E. en H.B.

Wie kiezen negatief voor elkaar?

T. v.d. D en L.J.

T. v.d. D en J.W.

R.V. en L.J.

R.V. en C.K.

A.B. en N. v.d. J.

J.M. en J.W.

N. v.d. J. en B.W.

De negatief - positief gevallen

Het eerste groepslid heeft de tweede negatief gekozen en het tweede groepslid de eerste positief

A.B. en C.K.

B.W. en L.J.

J.W. en T. v. R.

C.K. en N. v.d. J.

C.K. en T. v. R.

Groep:

Wie zijn populair in de groep? (Aantal positief > 3)

A.B. (7x)

C.K. (5x)

J.M. (4x)

B.W. (4x)

Wie zijn verstoten uit de groep? (Aantal negatief > 3)

N. v.d. J. (7x)

J.W. (6x)

L.J. (5x)

C.K. (5x)

R.V. (4x)

De tegenstrijdige gevallen (Aantal positief > 3 en aantal negatief > 3)

C.K.

Geen enkele keer positief gekozen

N. v.d. J.

Geen enkele keer negatief gekozen

T.E.

H.B.

Bijlage 5 VISK

Naam van het kind: T. Luteijn Geboortedatum: 2006 Jongen ☒ Meisje ☐

Soort school: ☒ regulier onderwijs ☐ speciaal onderwijs ☐ anders, nl. _____ Groep: 1

ingevuld door: ☒ vader ☐ moeder ☐ anders, nl. _____ Datum van invullen: 20-08-11

VISK

Ellen Luteijn, Ruud Minderaa, Sandy Jackson

Op de volgende bladzijden vindt u een lijst met zinnen over gedrag van kinderen.
Het is de bedoeling dat u bij **elke** zin aangeeft of de zin van toepassing is op uw kind.
Het gaat om het gedrag van uw kind van de laatste twee maanden.

Kruis een ☐ 0 aan als de zin niet van toepassing is op uw kind en/of het gedrag niet voorkomt.

Kruis een ☐ 1 aan als de zin een beetje van toepassing is op uw kind en/of het gedrag soms voorkomt.

Kruis een ☐ 2 aan als de zin duidelijk van toepassing is op uw kind en/of het gedrag vaak voorkomt.

Bijvoorbeeld: 'Wil graag alleen spelen'

Als de zin niet van toepassing is op uw kind, kruist u de '0' aan, dus zo: ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Als de zin soms van toepassing is op uw kind, of een beetje, kruist u de '1' aan, dus zo: ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Als de zin duidelijk van toepassing is op uw kind, kruist u de '2' aan, dus zo: ☐ 0 ☐ 1 ☒ 2

Vult u a.u.b. de lijst in zoals u uw kind ziet, ook al is dat eventueel niet wat anderen vinden.

☐0 = helemaal niet van toepassing ☐1 = een beetje of soms van toepassing ☐2 = duidelijk of vaak van toepassing

1 ☐0 ☒1 ☐2

Vertelt verward; 'springt van de hak op de tak'.

2 ☐0 ☒1 ☐2

Praat uitsluitend over onderwerpen die hem/haar zelf bezighouden.

3 ☒0 ☐1 ☐2

Begrijpt in een gesprek niet goed waar het om gaat; mist de kern.

4 ☒0 ☐1 ☐2

Praat veel over dingen die niet ter zake doen; zegt dingen die slecht passen in een gesprek.

5 ☐0 ☒1 ☐2

Begrijpt grapjes niet.

6 ☐0 ☒1 ☐2

Vat dingen letterlijk op, bijv. begrijpt bepaalde uitdrukkingen niet.

7 ☒0 ☐1 ☐2

Is buitengewoon naïef; gelooft alles wat je zegt.

8 ☒0 ☐1 ☐2

Reageert te zeer op alles en iedereen.

9 ☒0 ☐1 ☐2

Wil overdreven veel aandacht hebben.

10 ☒0 ☐1 ☐2

Fladdert met de handen en/of de armen, bijv. bij opwindning.

11 ☒0 ☐1 ☐2

Maakt vreemde, snelle bewegingen met de vingers of handen.

12 ☒0 ☐1 ☐2

Wiegt met het lichaam heen en weer.

13 ☐0 ☒1 ☐2

Kijkt niet naar je op als je hem/haar aanspreekt.

14 ☐0 ☒1 ☐2

Doet of anderen er niet zijn; alsof ze 'lucht' zijn.

15 ☒0 ☐1 ☐2

Leeft in eigen wereldje.

16 ☒0 ☐1 ☐2

Maakt weinig oogcontact.

17 ☒0 ☐1 ☐2

Houdt niet van lichamelijk contact, bijv. wil niet aangeraakt of geknuffeld worden.

18 ☒0 ☐1 ☐2

Zoekt geen troost als hij/zij verdriet of pijn heeft.

19 ☐0 ☒1 ☐2

Begint niet uit zichzelf te spelen met andere kinderen.

20 ☒0 ☐1 ☐2

Heeft weinig of geen behoefte aan contact met anderen.

21 ☐0 ☒1 ☐2

Gaat niet in op initiatieven van andere kinderen, bijv. speelt niet mee als hij/zij gevraagd wordt.

22 ☒0 ☐1 ☐2

Is extra gericht op bepaalde geluiden, bijv. hoort bepaalde geluiden altijd eerder dan anderen.

23 ☒0 ☐1 ☐2

Vindt bepaalde bewegingen overdreven prettig en zoekt deze steeds op, bijv. draaien om de eigen as.

24 ☒0 ☐1 ☐2

Ruikt aan voorwerpen.

[0] = helemaal niet van toepassing [1] = een beetje of soms van toepassing [2] = duidelijk of vaak van toepassing

25 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Voelt steeds aan dingen.

37 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Is ongehoorzaam.

26 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Is zeer sterk geboeid door bepaalde kleuren, vormen of bewegende voorwerpen.

38 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Is niet te corrigeren in situaties waarin hij/zij iets verkeerd heeft gedaan.

27 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Heeft moeite om twee eenvoudige dingen tegelijk te doen, bijv. hij/zij kan niet tegelijk aankleden en luisteren naar wat vader of moeder te vertellen heeft.

39 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Informatie dringt moeilijk tot hem/haar door.

28 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Doet dingen zonder het besef te hebben op welk punt van een activiteit hij/zij zich bevindt (begin, midden, eind).

40 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Maakt ondoordachte opmerkingen, bijv. opmerkingen die pijnlijk zijn voor anderen.

29 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Doet dingen zonder het besef te hebben waar hij/zij naar toe moet werken, bijv. moet er steeds aan herinnerd worden om iets af te maken.

41 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Toont geen medelijden wanneer een ander zich heeft bezeerd of verdrietig is.

30 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Kan plotseling van stemming veranderen.

42 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Doet moeilijk over kleine dingen; 'maakt van een mug een olifant'.

31 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Wordt snel boos.

43 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Weet van geen ophouden, bijv. blijft doordrammen.

32 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Blijft lang boos, bijv. als hij/zij zijn/haar zin niet krijgt.

44 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Is ontzettend eigenwijs.

33 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Is nergens enthousiast voor te krijgen.

45 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Raakt in paniek van nieuwe situaties of bij veranderingen.

34 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Toont zijn/haar gevoel niet met gezichtsuitdrukkingen en/of gebaren.

46 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Blokkeert in nieuwe situaties of bij veranderingen.

35 ☐ 0 ☒ 1 ☐ 2

Ziet geen gevaar.

47 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Verzet zich tegen veranderingen.

36 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Maakt weinig onderscheid tussen vreemden en bekenden, bijv. loopt zo met vreemden mee.

48 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Raakt snel zoek als hij/zij op stap is met iemand.

49 ☒ 0 ☐ 1 ☐ 2

Heeft geen tijdsbesef, geen benul van tijd.

Bijlage 6 Sociaal Emotionele Vragenlijst

Sociaal-Emotionele Vragenlijst*

Waarom deze vragenlijst?

Elk kind heeft op zijn tijd weleens gedragsproblemen. Wij willen graag weten welke vaak en welke minder vaak voorkomen. Daarom noemt deze lijst een groot aantal mogelijke gedragsproblemen van kinderen. Wij vragen u te omcirkelen welke problemen het kind weleens heeft.

Hoe vult u de vragenlijst in?

U leest de bewering eerst goed door. Vervolgens geeft u aan in welke mate het genoemde gedrag of probleem bij het kind voorkomt. U kunt de volgende antwoorden geven:

- 0 = het genoemde gedrag komt bij het kind **NIET OF NAUWELIJKS** voor;
- 1 = het genoemde gedrag komt bij het kind **AF EN TOE** voor (incidenteel);
- 2 = het genoemde gedrag komt bij het kind **GEREGELD** voor (maandelijks);
- 3 = het genoemde gedrag komt bij het kind **VAAK** voor (wekelijks);
- 4 = het genoemde gedrag komt bij het kind **ZEER VAAK** voor (dagelijks).

NB Sommige gedragingen komen alleen voor bij oudere kinderen, zoals 's nachts over straat zwerven. Indien een vraag duidelijk niet van toepassing is vanwege de leeftijd, dan kunt u de 0 aankruisen. Dat geldt ook als u het antwoord op een vraag beslist niet weet.

Gegevens testafname

Naam kind: _____

Beoordelaar: _____

Datum invullen: _____

Het kind:

	NIET	AF EN TOE	GEREGELD	VAAK	ZEER VAAK
1. wordt gemakkelijk afgeleid	0	1	2	3	4
2. praat aan één stuk door	0	1	2	3	4
3. heeft moeite om rustig te spelen	0	1	2	3	4
4. is vergeetachtig	0	1	2	3	4
5. begint gauw vechtpartijtjes of is snel in vechtpartijtjes betrokken	0	1	2	3	4
6. heeft anderen lichamelijk bezeerd of iets toegebracht	0	1	2	3	4
7. beweegt onrustig met handen en voeten, frunnikt, wiebelt heen en weer	0	1	2	3	4
8. steelt thuis of buitenshuis	0	1	2	3	4
9. vernielt spullen van zichzelf of anderen	0	1	2	3	4
10. schept op of doet graag stoer	0	1	2	3	4
11. beschadigt of vernielt opzettelijk eigendommen van anderen	0	1	2	3	4
12. heeft moeite met blijven zitten als dat nodig is	0	1	2	3	4

* © 2005, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, E.M.Scholte en J.D. van der Ploeg.

© Bohn Stafleu van Loghum, 2007. LET OP: deze formulieren mogen niet worden verspreid zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

0 = het genoemde gedrag komt bij het kind **NIET OF NAUWELIJKS** voor;
 1 = het genoemde gedrag komt bij het kind **AF EN TOE** voor (incidenteel);
 2 = het genoemde gedrag komt bij het kind **GEREGELD** voor (maandelijks);
 3 = het genoemde gedrag komt bij het kind **VAAK** voor (wekelijks);
 4 = het genoemde gedrag komt bij het kind **ZEER VAAK** voor (dagelijks).

Het kind:	NIET 0	AF EN TOE 1	GEREGELD 2	VAAK 3	ZEER VAAK 4
13 spreekt met vlakke, monotone stem, zonder intonatie	0		2	3	4
14 kan slecht opschieten met andere jeugdigen	0	1	2	3	4
15 zoekt geen oogcontact met anderen, heeft een 'wezenloze' blik	0	1		3	4
16 is weinig populair of geliefd bij andere jeugdigen	0	1	2	3	4
17 kan zich niet in het standpunt van anderen verplaatsen	0		2	3	4
18 heeft impulsen slecht onder controle, uit zich direct	0	1	2	3	4
19 liegt of bedriegt anderen (bijv. om goederen of gunsten te krijgen)	0	1	2	3	4
20 zwerft graag over straat (overdag of 's nachts)	0	1	2	3	4
21 is weggelopen van huis	0	1	2	3	4
22 spijbelt of verzuimt van school	0	1	2	3	4
23 is opvliegend, snel driftig	0	1	2	3	4
24 spreekt veel tegen of maakt gauw ruzie met volwassenen	0	1	2	3	4
25 is opstandig of ligt dwars	0	1	2	3	4
26 pest, bedreigt of intimideert anderen	0	1	2	3	4
27 ergert anderen opzettelijk	0	1	2	3	4
28 heeft moeite op zijn/haar beurt te wachten (bijv. bij spelletjes)	0	1	2	3	4
29 geeft anderen graag de schuld van eigen fouten of wangedrag	0	1	2	3	4
30 is snel prikkelbaar of geïrriteerd	0	1	2	3	4
31 is snel boos en beledigd	0	1	2	3	4
32 is wraakzuchtig, hatelijk of minachtend	0	1	2	3	4
33 heeft moeite met het opvolgen van aanwijzingen of opdrachten van anderen	0	1	2	3	4
34 is thuis of op school ongehoorzaam, luistert slecht	0	1	2	3	4
35 is heerszuchtig, speelt graag de baas	0	1	2	3	4
36 is liever alleen dan met anderen	0		2	3	4
37 is gesloten, anderen weten niet wat er in hem/haar omgaat	0	1	2	3	4
38 is verlegen of schuchter	0	1	2	3	4
39 is ongelukkig, verdrietig, terneergeslagen	0	1	2	3	4

0 = het genoemde gedrag komt bij het kind **NIET OF NAUWELIJKS** voor;
 1 = het genoemde gedrag komt bij het kind **AF EN TOE** voor (incidenteel);
 2 = het genoemde gedrag komt bij het kind **GEREGELD** voor (maandelijks);
 3 = het genoemde gedrag komt bij het kind **VAAK** voor (wekelijks);
 4 = het genoemde gedrag komt bij het kind **ZEER VAAK** voor (dagelijks).

Het kind:	NIET	AF EN TOE	GEREGELD	VAAK	ZEER VAAK
40 speelt of vermaakt zich het liefst alleen	0	1	2	3	4
41 komt niet voor zichzelf op	0	1	2	3	4
42 voelt zich waardeloos of minderwaardig	0	1	2	3	4
43 voelt zich snel in de steek gelaten	0	1	2	3	4
44 gooit het antwoord eruit voordat de vraag is afgemaakt	0	1	2	3	4
45 voelt zich bij andere jeugdigen slecht op zijn/haar gemak	0	1	2	3	4
46 lijkt niet te kunnen zien of iemand boos, blij of verdrietig is	0	1	2	3	4
47 kan overdreven geboeid raken door één bepaald ding of geluid	0	1	2	3	4
48 raakt zonder duidelijke reden plotseling in angst of paniek	0	1	2	3	4
49 heeft de neiging om voorwerpen te besnuffelen of te betasten	0	1	2	3	4
50 heeft het gevoel dat niemand van hem/haar houdt	0	1	2	3	4
51 wordt veel geplaagd of gepest door anderen	0	1	2	3	4
52 is zonder duidelijke reden angstig of bang	0	1	2	3	4
53 denkt niet na over de gevolgen van zijn/haar gedrag	0	1	2	3	4
54 is snel verward	0	1	2	3	4
55 is besluiteloos, kan slecht beslissen	0	1	2	3	4
56 maakt zich snel zorgen of piekert veel	0	1	2	3	4
57 is snel in paniek	0	1	2	3	4
58 heeft moeite langere tijd de aandacht bij taken of spel te houden	0	1	2	3	4
59 gaat van de ene bezigheid op de andere over, zonder de eerste af te maken	0	1	2	3	4
60 verstoort bezigheden van anderen, dringt zich ongevraagd op	0	1	2	3	4
61 trekt op met jeugdigen die in moeilijkheden verzeild raken	0	1	2	3	4
62 lijkt niet te luisteren naar hetgeen tegen hem/haar gezegd wordt	0	1	2	3	4
63 is wreed, pesterig of gemeen voor anderen	0	1	2	3	4
64 raakt dingen kwijt (verliest ze) die nodig zijn voor taken op school of thuis	0	1	2	3	4
65 vertelt niet de waarheid of houdt die achter, liegt	0	1	2	3	4
66 vindt dat niemand hem/haar begrijpt	0	1	2	3	4

Bijlage 7 De competentiemethodiek: de lijst voor jonge kinderen van 4 tot 6 jaar (meisje).

De competentiemethodiek: de lijst voor jonge kinderen van 4 tot 6 jaar (meisje)			
Het functioneren van het kind in situaties alleen: de segmenten A, B en C		Het functioneren van het kind in situaties samen: de segmenten D, E en F	
Segment A: denken m.b.t. situaties alleen A1 is in staat na te denken hoe zij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren A2 weet in welke activiteiten op school zij goed is en in welke minder goed A3 weet te bedenken hoe zij zichzelf goed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie A4 leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin zij zich alleen bezighoudt A5 is zich bewust van wat zij wel en niet graag wil in situaties waarin zij alleen werkt of speelt A6 weet te bedenken wat zij kan gaan doen in vrije tijdsituaties waarin zij alleen is A7 weet hoe zij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht		Segment D: denken m.b.t. situaties samen D1 leert uit de omgang met andere kinderen hoe zij zich beter kan opstellen D2 kan zich goed in een ander kind verplaatsen D3 weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek D4 weet te bedenken hoe zij een conflict met een ander kind goed kan oplossen D5 weet hoe zij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen D6 weet met welke kinderen zij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt D7 is zich bewust van hoe andere kinderen over haar denken	
Segment B: doen in situaties alleen B1 kan alleen spelen en zich bezighouden in een vrije situatie B2 kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit B3 kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals zij dat wil B4 kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren B5 kan gevoelens uiten die zij ervaart bij een activiteit B6 kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit B7 kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht		Segment E: doen in situaties samen E1 kan goed met andere kinderen samenspelen E2 kan goed luisteren naar andere kinderen E3 kan een ander kind duidelijk maken wat zij bedoelt E4 kan goed een gesprek voeren met een ander kind E5 kan initiatieven nemen in een groep E6 kan op zijn beurt wachten E7 kan aan andere kinderen vragen of zij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid	
Segment C: voelen en grondhoudingen in situaties alleen C1 voelt zich op haar gemak bij zichzelf C2 heeft positieve gevoelens over haar schoolprestaties C3 wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven C4 geniet ervan als zij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt C5 vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn C6 is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn C7 durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die zij alleen uitvoert onder ogen te zien		Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen F1 voelt zich thuis in de groep F2 is ontvankelijk voor kritiek F3 komt op positieve wijze voor zichzelf op F4 ervaart dat andere kinderen graag met haar samenspelen/ werken F5 heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen F6 durft een ander kind om hulp te vragen als zij hulp nodig heeft F7 leeft mee met andere kinderen	
5: zeer goed 4: goed 3: net voldoende 2: onvoldoende 1: in sterke mate onvoldoende		1: in sterke mate onvoldoende	

Bijlage 8 Achterliggende informatie en afbeeldingen voor de aanpak van SEO/DVD

Naam bedenken voor de vaardigheid:

We moeten een coole naam bedenken voor wat we gaan oefenen, anders moeten we steeds zo'n lange zin zeggen! Dit is ze wel met me eens. Maar dit vindt T. wel moeilijk geeft ze aan. Zelf komt ze met de volgende oplossing: Bij "goedemorgen" noemen we het "praat K3" en bij "in de kring vertellen" noemen we het "kring K3"



Dit plaatje plakken we in het boek.

Mascotte

"Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid" (Furman, 2006, p. 53).

"Kinderen zijn vasthoudend en vindingrijk, door deze eigenschappen kunnen ze bijna alles leren. Het idee dat er onzichtbare wezens zijn die de mensen helpen bij het leren van vaardigheden en het overwinnen van hindernissen is voor kinderen iets heel natuurlijks. Een totemfiguur is voor een kind iets heel vanzelfsprekends, omdat veel kinderen op een bepaald moment in hun ontwikkeling denkbeeldige vrienden hebben met wie ze praten en spelen en die hen helpen in moeilijke tijden"(Furman, 2006, p. 54).

“De totemfiguur kan kinderen meer vertrouwen geven, eraan herinneren dat ze hun vaardigheid moeten oefenen, meer zelfvertrouwen geven om vaardigheid te leren, troosten en steunen wanneer zij tijdelijk hun vaardigheid kwijt zijn, terugdenken aan de periode waarin ze het wel konden, het gevoel geven dat ze competent zijn wanneer zij hun vaardigheden in praktijk brengen”(Furman, 2006).

Als mascotte zoeken we een plaatje van de K3 fiets. We spreken af wanneer we in de kring zitten, dat het geplastificeerde mascotteplaatje voor haar zichtbaar op tafel in het midden van de kring ligt. Wanneer ze niks zegt, wijst R. naar het plaatje, dan weet T. precies wat R. bedoelt. Dit vindt T. wel grappig.



T. heeft deze fiets, dus herkenbaar voor haar. Ze is erg trots op haar fiets, en mag er soms mee naar school komen.

Zij weet dat dit haar mascotte is, en wanneer ze het ziet denkt ze aan de taart die we met de groep gaan eten wanneer het haar lukt om 3 dingen te hebben geleerd die ze eerst niet kende.

Supporters

“Laat het kind een aantal mensen vragen om supporters te worden om hen te steunen en aan te moedigen terwijl ze zich inspannen om hun doel te bereiken. Supporters kunnen op verschillende manieren helpen, door te zeggen dat het een goede beslissing is geweest om die specifieke vaardigheid te leren, meer zelfvertrouwen te geven, te bewonderen wanneer het vooruit gaat, op het goede spoor te helpen wanneer het een vaardigheid tijdelijk vergeet of kwijt is, of de vreugde te delen wanneer het succes heeft of vooruit gaat “(Furman, 2006).

Voor T. is het een makkelijke keus, ze zegt direct “Juffrouw Dione en R.” (haar vriendinnetje in de klas).

T. en R. hebben elkaar wederkerig gekozen, zowel op sociaal als op werk relateerd gebied bij het sociogram.

We spreken af dat T. in de kring mag zitten naast R. (meestal zitten de groepen 1 en 2 apart) Dan kan zij je ook beter helpen. Ook de andere kinderen die voor T. wederkerig hebben gekozen zet ik bij haar in de buurt, ze kunnen haar helpen met het opbouwen van haar zelfvertrouwen.

T. heeft R. gevraagd om haar te helpen bij de nieuw aan te leren vaardigheid.

Zelfvertrouwen

“Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren. Om het zelfvertrouwen te versterken kun je zoiets zeggen als: ‘Het kost misschien even tijd voordat je het geleerd hebt, maar uiteindelijk zal het je lukken’ of “Het is niet zo makkelijk, maar als je blijft proberen, weet ik zeker dat je er komt”. (Furman, 2006).

“Of het nu om rationele of leuk bedachte redenen gaat, belangrijk is dat het kind een heleboel mensen hoort zeggen waarom zij er zeker van zijn dat hij de betreffende vaardigheid zal leren”(Furman, 2006, p. 68).

T. vindt het fijner om het eerst te oefenen; dit kan ze doen door het eerst tegen mij te zeggen, dan tegen haar vriendinnetje en dan pas in de kring. We spreken af dat R. haar de vraag stelt, dan gaat T. proberen het antwoord te geven.

Ook spreken we af dat R. in de kring aan de andere kinderen vertelt wat we met elkaar hebben afgesproken. Zo is iedereen op de hoogte en kan T. ,zonder dat ze door de andere kinderen wordt benaderd, proberen om onze afspraak na te komen.

Vieren

“Door vooraf te plannen hoe je het gaat vieren krijgt het kind de boodschap dat het de vaardigheid kan leren. Het plannen van het feestje draagt bij aan vergroting van hun zelfvertrouwen. Het is belangrijk om al in een vroege fase plannen te maken om het te vieren, kinderen ontnemen motivatie aan dit vooruitzicht” (Furman, 2006).

Hoe gaan we het vieren, als het jou lukt om in de kring te gaan vertellen?

T. is absoluut fan van K3. en zegt dan ook meteen: “dat K 3 komt”

Oh, dat is wel een beetje moeilijk! Wat zou je nog meer kunnen bedenken? Iets met K 3!

Ik stel voor dat wanneer ze de 3 vaardigheden beheerst, we het gaan vieren met een taart van K3. (zie afbeelding) Ze glimt helemaal, wanneer ik dit voorstel. Dan heeft de hele klas er wat aan. Ook kunnen we elkaar dan helpen. Waar zullen we het dan gaan vieren?

Ze moet even nadenken, maar zegt dan dat we in de kring onder “het zoldertje” moeten zitten.



Wat doe je als je “het vertellen” kan?

Als je vandaag laat zien hoe het moet, kun je het morgen.

Door kinderen te vragen hun vaardigheid te laten zien of voor te doen kunnen ze beter inzicht krijgen in wat het in de praktijk echt betekent om die vaardigheid te hebben. (Furman, 2006).

“Vaardigheden demonstreren is niet alleen nuttig omdat kinderen daardoor een duidelijker beeld krijgen van wat het betekent om iets te kunnen. Het helpt ze ook aan ideeën over hoe zij die vaardigheid in praktijk zouden kunnen brengen”(Furman 2006, p. 81).

Wat voel je als je het goed gedaan hebt en de juffrouw de taart voor jou gaat kopen? Dan ben ik blij!

T. laat haar boekje met stickers en plaatjes aan haar ouders zien.