

Kinderen en... hun sociale talenten

Werken aan sociaal competent gedrag



Ingrid Dusamos

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Utrecht
Studentnummer: 2148824

Begeleid door: Dhr. Drs. E. van Meersbergen

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg
2010-2011

Inhoud

Samenvatting.....	5
Voorwoord	6
Hoofdstuk 1 Algemeen idee	7
1.1 Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan.....	7
1.2 De verlegenheidsituatie.....	7
1.3 Belang.....	8
1.4 Doelstelling.....	8
1.5 Onderzoeksvraag met deelvragen.....	9
Hoofdstuk 2 Verkenning: van theorie en van de praktijk	10
2.1 Wat is sociale competentie.....	10
2.2 Waarom is het ontwikkelen van sociale competentie van belang	11
2.3 Het verloop de ontwikkeling van sociale competentie van kinderen in de basisschoolleeftijd ...	12
2.3.1 Morele ontwikkeling volgens Piaget	13
2.3.2 Morele ontwikkeling volgens Kohlberg.....	14
2.4 Hoe kan het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen gestimuleerd worden	14
2.5 Wat houdt de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' in?	16
2.5.1 Gedragscategorieën	17
2.5.2 Gereedschappen.....	18
2.5.3 Dimensies	18
Hoofdstuk 3 Plan van aanpak.....	20
3.1 Analyse	20
3.2 Onderzoeksgroep.....	20
3.3 Hoe is de ontwikkeling van sociale competentie bij de leerlingen in mijn groep?	21
3.3.1 SCOL.....	21
3.3.2 Sociogram	22
3.3.3 Klimaatschaal.....	22
3.3.4 Gesprek met duocollega.....	23
3.3.5 Ouderbetrokkenheid	23
3.4 Hoe ga ik de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' inzetten?.....	24
3.4.1 Opbouw van een les	24
3.4.2 Lesdoelen.....	24
3.4.3 Opbouw van de methode.....	25

3.5 Doelen van verbetering	25
3.6 Tijdsplan	26
Hoofdstuk 4	29
4.1 Het gebruik van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten'	29
4.2 SCOL.....	33
4.3 Sociogram.....	36
4.4 Klimaatschaal	38
4.5 Gesprek met duocollega	39
4.6 ouderbetrokkenheid	39
4.6.1 Vragenlijsten leerlingen en ouders.....	40
4.6.2 Gesprekken met een vijftal ouders	40
Hoofdstuk 5 Conclusie, reflectie en discussie	43
5.1. Antwoorden op de deelvragen	43
5.2 Onderzoeksvraag en conclusie	46
5.3 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling.....	47
5.4 Aanbevelingen.....	48
5.4.1 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk	48
5.4.2 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie	48
5.4.3 Aanbevelingen met betrekking tot de schoolorganisatie	49
5.5 Verdere discussie	49
Literatuurlijst	50
Bijlagen	51
Bijlage 1: Groepsoverzicht resultaten SCOL eerste meting in %	52
Bijlage 2: Groepsoverzicht resultaten sociogram eerste meting	53
Bijlage 3: Aangepaste klimaatschaal	55
Bijlage 4: Groepsoverzicht resultaten klimaatschaal eerste meting	57
Bijlage 5: Gesprek met duo-collega.....	59
Bijlage 6: Aanbod lessen uit 'Kinderen... en hun sociale talenten' in leerjaar 4	60
Bijlage 7: Diploma.....	61
Bijlage 8: Groepsoverzicht resultaten SCOL tweede meting in %	62
Bijlage 9: Groepsoverzicht resultaten sociogram tweede meting	64
Bijlage 10: Groepsoverzicht resultaten klimaatschaal tweede meting	66
Bijlage 11a: Vragenlijst ouders 'aardig doen'	68
Bijlage 11b: Vragenlijst ouders 'samen spelen en werken'	69

Bijlage 11c: Vragenlijst ouders 'omgaan met ruzie'	70
Bijlage 12a: Uitwerking vragenlijsten ouders 'aardig doen'	71
Bijlage 12b: Uitwerking vragenlijsten ouders 'samen spelen en werken'	73
Bijlage 12c: Uitwerking vragenlijsten ouders 'omgaan met ruzie'	75

Samenvatting

Ik kwam met mijn gedragscommissie tot de conclusie dat er door de leerkrachten al veel tijd en energie preventief op groepsniveau en naar eigen inzicht besteedt wordt aan sociaal competent maken van leerlingen. Dit is erg prettig, maar wij denken hier nog meer uit te kunnen halen met het gebruik van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten'. Deze methode is op school aanwezig, maar hier wordt geen gebruik van gemaakt.

Daarom heb ik gekozen voor de volgende onderzoeksvraag:

Wat is het effect van het gebruiken van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' op de leerlingen van groep 4 van de Ariënschool.

In hoofdstuk 2 werd duidelijk dat bij het aanleren van sociale competentie het belangrijk is om niet alleen bij het aanleren stil te staan, maar ook genoeg oefensituaties aan te bieden om de geleerde competentie toe te passen. Hier hangen verschillende soorten doelen mee samen, namelijk:

-  Kennisdoelen
-  Vaardigheidsdoelen
-  Houdingsdoelen

Ik heb mij gedurende twaalf weken gericht op de kennis- en vaardigheidsdoelen, omdat de houdingsdoelen een proces van enkele jaren beslaan. Dit heb ik gedaan met de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten'.

Om na de twaalf weken effect te kunnen meten heb ik tijdens een eerste en tweede meting gewerkt met de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL, 2009). Daarnaast maak ik gebruik van de Klimaatschaal (Donkers, 2009) en een sociogram (Onderwater, 2010).

Naast deze meetinstrumenten heb ik ook gesprekken gevoerd met mijn duocollega en ouders. Om alle ouders erbij te betrekken heb ik daarnaast een vragenlijst laten invullen.

Als laatste heb ik ook gebruik gemaakt van eigen observaties en feedback van de leerlingen.

Ik heb na mijn eerste signalering gekozen voor het aanbieden van drie van de acht categorieën uit de methode.

Uit de analyse in hoofdstuk 4 blijkt dat er vooral bij de SCOL een duidelijke positieve stijging te zien is op alle drie de categorieën. Ook tijdens de gesprekken met mijn duocollega en ouders wordt dit versterkt.

Ik kan concluderen dat het werken met de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' een positief effect heeft op de sociale competentie van de leerlingen uit groep 4 van de Ariënschool.

Voorwoord

Tijdens dit onderzoek ben ik vanuit Fontys begeleid door Erik van Meersbergen. Ik wil hem hartelijk danken voor het vertrouwen en de feedback die hij mij gaf. Ook wil ik hem bedanken voor het laten zien van nieuwe kansen en mogelijkheden binnen mijn onderzoek.

Ik wil mijn intervisiegroep bedanken. Toinette van Waterschoot, Ria Schalkwijk, Eline van Velzen en Nangila Brazil, bedankt voor het meedenken en luisteren ook als ik ergens onzeker over was.

Om tot een passend onderwerp te komen heb ik de hulp ingeroepen van mijn collega's van binnen gedragscommissie: Matthijs Nieuwenhuijsen, Joke Vlaanderen en Els Rats. Bedankt voor jullie vertrouwen in mijn onderzoek.

Ook wil ik mijn duocollega Joke Brouwer bedanken voor het observeren van de effecten van dit onderzoek binnen de groep.

Verder wil ik Miets Dusamos, Welmoed Rietstra en Gert Jan van Bruchem bedanken voor het kritisch kijken naar mijn inhoudelijke teksten en de tijdsinvestering die dit met zich mee bracht.

Ook wil ik de ouders van mijn groep 4 van de Ariënschool bedanken voor het meewerken aan de evaluatie van mijn onderzoek.

Als laatst wil ik de leerlingen van mijn groep bedanken voor het enthousiasme, de feedback en de mooie ervaringen die wij samen hebben gehad tijdens het werken aan dit onderzoek.

Zonder jullie steun was ik nooit zover gekomen.

Hoofdstuk 1 Algemeen idee

1.1 Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan

Ik werk op de Ariënschool. De Ariënschool is een school voor basisonderwijs in de wijk Hoograven in Utrecht. Het is een relatief kleine school met 155 leerlingen. De school heeft een hoog percentage allochtone leerlingen en ligt in een achterstandswijk. Daardoor ligt de nadruk binnen het onderwijs op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Op gebied van sociale competentie wordt er door leerkrachten voornamelijk preventief gehandeld. Dit doen we door veel positief te belonen. Zowel individueel als in grotere vorm. Zo hebben wij schoolbreed een aantal werkvormen:

- ✚ Leerlingen kunnen kanjer worden. Heb je iets goed of bijzonder gedaan dan wordt je naam op het bord gezet. Aan het eind van de dag wordt er uit de leerlingen op het bord één kanjer gekozen. Deze krijgt een klein presentje.
- ✚ In iedere groep zitten de leerlingen in tafelgroepen. De leerlingen kunnen met hun tafelgroep streepjes verdienen voor een goede of bijzondere prestatie. Aan het eind van de dag/week wordt gekeken welk groepje, groepje van de dag/week is. Het groepje van de week krijgt een beloning. Bijvoorbeeld even buitenspelen, als eerste kiezen bij het spelen of een spelletje doen met je groepje.
- ✚ Om alle kinderen een dag in de schijnwerpers te zetten werken we ook met een zonnetje. 's Ochtends wordt een zonnetje gekozen (iedereen komt een keer aan de beurt), deze leerling staat de hele dag centraal. Aan het eind van de dag krijgt deze leerling van de klas complimentjes.

Op groepsniveau besteedt elke leerkracht naar eigen inzicht tijd en energie aan het sociaal competent maken van leerlingen. Op schoolniveau is er geen vaste manier om leerlingen te volgen en te registreren op het gebied sociaal emotionele ontwikkeling.

Wel is er de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' (Struiksma & Hoogenkamp, 2003) aanwezig op onze school, waarvan geen gebruik gemaakt wordt.

De vraag is of de sociale ontwikkeling van kinderen meer gestimuleerd wordt wanneer er schoolbreed meer structureel aandacht is voor de sociale competentie.

1.2 De verlegenheidsituatie

Mijn verlegenheidsituatie heeft niet alleen betrekking op mij. Ik zit in de gedragscommissie bij ons op school. Met hen heb ik gebrainstormd wat op dit moment verlegenheidsituaties binnen onze school zijn. Wat wij graag vanuit de gedragscommissie binnen onze school willen, is op schoolniveau structureel meer doen aan het stimuleren van sociaal competent gedrag bij leerlingen. Om hier een start mee te maken zal mijn groep een pilotgroep worden waarbij ik mij in eerste

instantie zal richten op het groepsniveau, maar in de toekomst kan dit uitgebreid worden naar (individueel) leerlingniveau.

Volgens ons is het nodig dat de sociaal- emotionele ontwikkeling in beeld gebracht kan worden. Als het duidelijk is wat de vaardigheden zijn die leerlingen moeten beheersen en je kunt meten in hoeverre de leerlingen deze vaardigheden beheersen, kun je daar actie op uitzetten. Allereerst zal de actie zich richten op het stimuleren van de sociale competentie van alle leerlingen. Dat zou kunnen via een methode. Aangezien wij binnen onze school al een (ongebruikte) methode hebben staan, zal ik in eerste instantie deze methode als uitgangspunt nemen. Deze methode is aangeschaft voordat de gedragscommissie samengesteld is.

De vraag is dan of de sociale ontwikkelingen van leerlingen door structureel handelen, middels een methode, (nog meer) gestimuleerd kan worden?

1.3 Belang

Het belang voor mij als leerkracht is om te weten of het werken met de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' sociaal competent gedrag bij leerlingen kan stimuleren. Ook de gedragscommissie en de directie hebben een groot belang bij dit onderzoek. Binnen de school is het onderzoek ook interessant, omdat het een manier kan zijn om schoolbreed op een meer structurele manier aandacht te besteden aan de sociaal emotionele ontwikkeling.

De leerlingen zullen belang hebben bij de resultaten van dit onderzoek. Op groepsniveau kan de ontwikkeling van leerlingen beter gestimuleerd worden. Maar in de toekomst kan uitval op sociaal- emotioneel gebied misschien beter gesignaleerd en aangepakt worden op zowel groepsniveau als individueel niveau.

Voor een buitenstaander kan vooral het theoriestuk interessant zijn omdat dit inzicht geeft in de ontwikkeling van kinderen met betrekking tot sociale competentie, het meten hiervan en eventueel het stimuleren van deze competentie.

1.4 Doelstelling

Wat ik graag zou willen is onderzoeken of het werken met de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' de sociaal- emotionele ontwikkeling van kinderen positief kan stimuleren. Dit onderzoek richt zich dus op de aanpak op groepsniveau om de ontwikkeling van alle leerlingen in die klas te stimuleren. De doelstelling voor dit onderzoek is de aanpak op groepsniveau d.m.v. werken met een methode. De doelstelling op lange termijn is structurele aandacht voor het ontwikkelen van sociale competentie binnen de school. Zowel op groepsniveau als op individueel niveau.

1.5 Onderzoeksvraag met deelvragen

Door bovenstaande verlegenheids situatie ben ik gekomen tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat is het effect van het gebruiken van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' op de leerlingen van groep 4 van de Ariënschool.

Ik ga hierop een antwoord krijgen door de volgende deelvragen te beantwoorden:

- + Wat is sociale competentie?
- + Waarom is het ontwikkelen van sociale competentie van belang?
- + Hoe verloopt de ontwikkeling van de sociale competentie van kinderen in de basisschoolleeftijd?
- + Hoe kan het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen gestimuleerd worden?
- + Wat houdt de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' in?
- + Hoe kun je sociale competentie meten bij kinderen?
- + Hoe is de ontwikkeling van de sociale competentie bij de leerlingen in mijn groep?
- + Wat voor effect heeft de methode op de sociale competentie van de leerlingen in mijn groep?
- + Is deze methode bruikbaar voor onze school?

Hoofdstuk 2 Verkenning: van theorie en van de praktijk

2.1 Wat is sociale competentie

Sociaal- emotionele ontwikkeling wordt opgevat als de ontwikkeling van het denken, voelen en doen van een kind in relatie tot zichzelf en tot zijn omgeving? Sociaal- emotionele competentie ligt in het verlengde daarvan; het vermogen tot denken, voelen en doen dat kinderen in staat stelt om zich adequaat te verhouden tot de wereld waarin ze leven.

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 (Deley, 2004).

Scholen willen de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen bevorderen. Scholen kunnen dit termen geven als burgerschap, sociale participatie, veiligheid, waarden en normen of sociale competentie (Roede, Van Voorst & Joosten, 2005).

De definitie sociale competentie wordt door Ten Dam e.a. (2003, p. 24) kritisch bekeken. Zij geven aan dat er door Amerikaanse onderzoekers verschillende definities worden aangeduid. Zo duiden Raver en Zigler (1997) sociale competentie aan als *het vermogen van kinderen om positief over zichzelf te denken en deel uit te maken van een netwerk van positieve relaties met familie en leeftijdsgenoten*. Door Rose-Krasnor (1997) wordt sociale competentie beschreven als *effectiviteit in interactie*. En ten slotte is er nog de definitie: *Een relatief stabiel vermogen om op een leeftijdsgeëigende manier de stroom van positieve en negatieve sociale situaties die voortkomen uit het dagelijks leven te evalueren uit de omgeving en zonder een voortdurend gevoel te hebben van persoonlijke ineffectiviteit* (Jackson & Bijstra, 2000).

Een andere opvatting komt van Deley (2004, p.7). Hij geeft de volgende definitie: *Sociaal- emotionele competentie is kennis die de gebruiker heeft over het kunnen leven in groepsverband en in de maatschappij en over de emoties die daarbij een rol spelen en die op correcte wijze kunnen toepassen in situaties, inclusief het kunnen omgaan met de emoties die daarbij een rol kunnen spelen*.

Ik sluit mij liever aan bij de definitie van Struiksmā & Hoogenkamp (2003, p. 62): *Het vermogen om op een adequate manier sociaal en emotioneel te functioneren*. Met adequaat wordt bedoeld dat er een evenwicht is tussen het tegemoet komen aan eigen belangen en die van een ander, binnen de waarden en normen die in de samenleving gelden. Hiervoor zijn sociale kennis, vaardigheden en houdingen nodig. (Struiksmā & Hoogenkamp, 2003) ook Roede, Van Voorst en Joosten (2005, p. 7) onderschrijven dit. Ik kies voor deze definitie omdat hij voor mijn gevoel alles omvat.

Hij is helder, duidelijk en zeer bruikbaar binnen het onderwijs. Zonder sociale competentie kun je in mindere mate functioneren binnen de maatschappij. Wat precies nodig is om sociaal competent te worden zal in de loop van dit onderzoek beantwoord worden.

Om dit te bereiken heeft een leerling ten eerste kennis nodig van sociale situaties en van de normen die daarbij gelden. Ten tweede is een bepaalde houding (attitude) noodzakelijk, zowel ten opzichte van zichzelf (vb. zelfvertrouwen) als ten opzichte van een ander (vb. respect). Op deze manier kan de leerling bepalen hoe hij zich wil gedragen. In de derde plaats heeft iemand vaardigheden nodig om zich te kunnen gedragen, zoals hij/zij dat wil. En als laatste moet een leerling kunnen reflecteren op zijn gedrag om dit een volgende keer bij te kunnen stellen. (Roede, Van Voorst & Joosten, 2005) Meer hierover is te lezen in paragraaf 2.4.

Kennis, houding, vaardigheden en reflectie zijn zogenoemde 'gereedschappen' die vanaf de geboorte ontwikkeld worden. Deze ontwikkeling gebeurt voornamelijk door in allerlei situaties te participeren en daarvan te leren. Deze gereedschappen kunnen onderverdeeld worden in drie gebieden:

- ✚ intrapersoonlijk (inzicht in jezelf),
- ✚ interpersoonlijk (inzicht in groepsprocessen) en
- ✚ maatschappelijk (inzicht in sociale processen).

Een andere manier om deze gereedschappen te onderscheiden is het onderscheiden in:

- ✚ kennis,
- ✚ vaardigheden en
- ✚ houdingen (Ten Dam e.a., 2003)

De methode, 'Kinderen en... hun sociale talenten', die ik zal gaan gebruiken in mijn groep gaat uit van het onderscheid dat Ten Dam, e.a. (2003) maakt. Meer over deze manier van onderscheiden is te vinden in paragraaf 2.5.

2.2 Waarom is het ontwikkelen van sociale competentie van belang

Tot midden jaren negentig werd er vanuit gegaan dat leerlingen op de basisschool vanuit huis voldoende 'bagage' mee namen op het vlak van sociaal-emotionele ontwikkeling. Vaak werden leerlingen die hier wel problemen mee hadden geholpen binnen jeugdzorg of doorverwezen naar speciaal onderwijs.

In de huidige tijd is te merken dat het bij veel leerlingen op de basisschool aan deze 'bagage' ontbreekt. Dit kan komen doordat zij thuis andere vaardigheden hebben opgedaan, omdat er thuis andere normen en waarden gelden dan op school. De sociaal-emotionele problemen die dat met zich mee kan brengen zou al voldoende

reden moeten zijn om binnen het basisonderwijs hier voldoende tijd en energie aan te besteden.

Wat ook een belangrijke reden is om de ontwikkeling van sociale competentie via het basisonderwijs te bevorderen is de samenhang tussen sociaal-emotionele problemen en leerproblemen. Aangezien leerlingen in het kader van Weer Samen Naar School langer op de reguliere basisscholen blijven is dit iets waar scholen echt iets mee moeten.

Verder is het onderwijs tegenwoordig op een andere manier ingericht als in de midden jaren negentig. De sociale omgeving van kinderen is ingewikkelder en er worden door de maatschappij nieuwe, hogere eisen gesteld. Zo is er veel meer culturele verscheidenheid en wordt men al van jongs af aan uitgenodigd om zelf keuzes te maken in waarden en omgangsvormen. Deze trend zie je ook terug in het onderwijs. Zo leren kinderen nu veel meer om verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerproces, samen te werken, zelfstandig te werken en in gesprek te gaan met anderen over de eigen ontwikkeling. Deze manier van onderwijs doet een groot beroep op sociale kennis, vaardigheden, waarden en normen bij leerlingen (Struiksma & Hoogenkamp, 2003).

Ik merk binnen mijn school dat hetgeen hiernaast wordt opgemerkt ook speelt. Veel kinderen missen de sociale vaardigheden die wij als leerkrachten van ze verwachten. Dit zal voor een groot deel komen omdat er op mijn school veel Islamitische kinderen zitten. Dit in tegenstelling tot de leerkrachten die vooral een Christelijke, westerse achtergrond hebben. Deze twee culturen zijn zo anders dat de normen en waarden op onze school een groot contrast vormen met de normen en waarden die de kinderen thuis gewend zijn.

Zoals in paragraaf 1.1 al te lezen was werk ik op een school in een achterstandswijk. Daarom ben ik ook erg geïnteresseerd in het onderwijsachterstandenbeleid op het gebied van sociale competentie. Het belang voor het ontwikkelen van sociale competentie is voor kansarme leerlingen extra belangrijk. Voor kansarme leerlingen is het beschikken over voldoende sociale bagage essentieel om te kunnen functioneren in de maatschappij. Zij krijgen thuis vaak een niet-westerse opvoeding. De school is de grootste bron om de sociale competentie te oefenen. Ook lijkt er een verband te kunnen bestaan tussen de cognitieve en sociale ontwikkeling. Vanuit mijn praktijkervaring ben ik het hier volledig mee eens. Helaas is er weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen de cognitieve en sociale ontwikkeling en daardoor onvoldoende broninformatie voor dit onderzoek.

2.3 Het verloop de ontwikkeling van sociale competentie van kinderen in de basisschoolleeftijd

Aangezien de definitie van sociale competentie '*het vermogen om op een adequate manier sociaal en emotioneel te functioneren*' (Struiksma & Hoogenkamp, 2003) is, ben ik benieuwd hoe de sociaal- emotionele ontwikkeling van kinderen moet

verlopen om sociaal competent te worden. Ik richt mij hierbij vooral op de basisschoolleeftijd en zal verschillende aspecten beschrijven die van belang zijn voor deze ontwikkeling.

2.3.1 Morele ontwikkeling volgens Piaget

De morele ontwikkeling lijkt mij van belang bij sociaal competent worden. Moraliteit is volgens Van Beemen (2009) 'Een verzameling principes of standaards waardoor het individu onderscheid weet te maken tussen wat goed en slecht is.' Ik vind het belangrijk te weten hoe deze ontwikkeling gaat, op deze manier kan ik mijn benadering afstemmen op het ontwikkelingsniveau waar mijn leerlingen zijn. Verder denk ik dat de morele ontwikkeling nauw samenvalt met het ontwikkelen van sociale competentie.

In Van Beemen (2009) wordt aangegeven dat zowel Piaget als Kohlberg onderzoek hebben gedaan naar de ontwikkeling betreffende moraliteit. Piaget heeft de ontwikkeling van kinderen tussen de vier en twaalf jaar bestudeerd. Hij heeft zich hierbij gericht op het onderdeel *rechtvaardigheid*. Hij heeft de volgende fases geconstateerd:

Fase 1 4 t/m 6 jaar	Voor kleuters zijn regels absoluut. Als je iets doet wat niet mag, ben je stout en verdien je straf. De straf wordt bepaald door de schade die je aanricht.
Fase 2 7 t/m 9 jaar	Kinderen in deze fase willen zich wel aan de regels houden, maar hebben wel de behoefte om te weten waarom een regel is zoals hij is.
Fase 3 10 t/m 12 jaar	Kinderen in deze fase gaan de betekenis van regels steeds meer relativiseren. Zij zien in dat onderhandelen over, of een compromis sluiten met, heel wat anders is dan een regel overtreden.

(Van Beemen, 2009)

De belangrijkste redenen voor deze ontwikkelingen is het afnemen van het egocentrische gedrag wat kinderen op jonge leeftijd nog hebben, het vermogen wat zich steeds meer ontwikkelt om zich in de ander te verplaatsen en de intensieve omgang met leeftijdsgenoten. Wat Piaget omschrijft herken ik uit mijn schoolpraktijk. Ik merk dat kinderen vanaf groep 4 (leeftijd vanaf zeven jaar) veel meer behoefte hebben om te weten waarom regels gelden. Ook het samen bespreken van regels werkt hier erg goed bij. Vanaf groep 6 (leeftijd vanaf 10 jaar) merk ik dat kinderen vooral de grenzen gaan opzoeken. Na iedere vakantie proberen ze opnieuw uit te vinden wat jij als leerkracht wel of niet van ze verwacht. Met fase 1, 4 t/m 6 jaar, heb ik weinig ervaring en kan hier dan ook geen mening over geven.

2.3.2 Morele ontwikkeling volgens Kohlberg

Van Beemen (2009) geeft aan dat Kohlberg de morele ontwikkeling nog een stuk uitvoeriger bestudeerd heeft dan Piaget. Kohlberg heeft hierbij ook gekeken naar de ontwikkeling van adolescenten. Hij testte het morele denken aan de hand van morele dilemma's. Hij onderscheidde drie niveaus:

1 preconventionele moraliteit	Het egocentrische denken van het jonge kind staat hierin centraal. Je doet iets niet, omdat je anders straf krijgt. Morele argumenten worden nog niet genoemd.
2 conventionele moraliteit	Het naleven van conventies (afspraken) noemen kinderen als belangrijkste. Je doet iets niet, omdat dat de regel is. Ook staan ze stil bij de reden waarom iemand iets doet wat niet mag. "Hij steelt een appel, omdat hij honger heeft. Toch mag dat niet."
3 postconventionele moraliteit	Het kind in deze fase beseft dat het niet allen om een overtreding van een conventie gaat, maar ook om een moreel dilemma. Er moet gekozen worden tussen twee ethische principes. Een appel stelen omdat je omkomt van de honger is begrijpelijk. Wat doe je dan?

(Van Beemen, 2009)

Kohlberg zegt dat jonge kinderen nog geen tot weinig onderscheid kunnen maken tussen afspraken en morele standaards. De vraag is of dit klopt. Morele dilemma's staan vaak ver af van de leefwereld van jonge kinderen. Zij herkennen zichzelf niet in verhalen over gestolen appels, etc. Een tweede argument is dat moreel oordelen over een dilemma nog niet betekent dat je ook op dezelfde manier zou handelen. Ik herken dit ook uit de praktijk. Kinderen weten vaak heel goed hoe je op iets moet reageren. Toch is het in de praktijk vaak lastiger. Er komen dan andere emoties bij kijken. Ik herken dit ook van mijzelf. Je hebt vaak achteraf een gevoel van "Had ik maar zo of zo gereageerd, dat was beter geweest." Ik denk dat iedereen dit gevoel herkent.

2.4 Hoe kan het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen gestimuleerd worden

Struiksma & Hoogenkamp (2003) geven hier een planmatige aanpak (zie Tabel 1) voor. Het doel van deze tabel is dat de aanpak van het werken op beleidsniveau, via groepsniveau, uitmondt in hulpverlening op individueel leerlingniveau. Hierin geven zij stap voor stap aan hoe een school dit kan bereiken. Dit is een ideaalbeeld en is

TABEL 1 Het continuüm van zorg voor sociale competentie

(Struiksma en Hoogenkamp 2003)

Niveau	Inhoud
1	Schoolbeleid; visie op sociale competentie
2	Leerlijnen en curriculum
3	Opzetten zorgstructuur en invoering leerlingvolgsysteem
4	Gedragmanagementvaardigheden van leerkrachten
5	Aanpak binnen de klas, inclusief differentiatie
6	'Remedial teaching' voor uitvallers
7	Individuele behandeling; relatie met jeugdzorg

vaak niet zoals het in de praktijk gebeurt. Dit komt omdat scholen vaak handelen vanuit een verlegenheid. Zo zullen scholen vaak een behoefte hebben aan het aanschaffen van een nieuwe methode of de aanpak bij bepaalde leerlingen. Als de stappen precies verlopen als in Tabel 1, wordt voorkomen dat te veel leerlingen probleemgevallen worden die intensieve zorg nodig hebben.

Ook op mijn school gaat het niet geheel volgens de stappen. Wij hebben vorig schooljaar een visie ontwikkeld betreffende pedagogisch klimaat, om deze nog verder te concretiseren zal ik mij tijdens dit onderzoek richten op:

- 2 leerlijnen en curriculum
- 5 aanpak binnen de klas, inclusief differentiatie

Ik zal mij voornamelijk richten op het werken op leerlingniveau en in minder mate op het werken op beleidsniveau. Het werken met de hulpverlening op individueel leerlingniveau zal een vervolgstap kunnen zijn. Zoals eerder al genoemd, is de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' aangeschaft voordat de gedragscommissie tot stand is gekomen. Om toch zoveel mogelijk aan de stappen te voldoen zal ik mijn groep 4 als pilotgroep gebruiken voordat de methode binnen de rest van het team geïntroduceerd wordt. Ook zal in de loop van 2011 onderzocht worden wat een geschikt leerlingvolgsysteem zal zijn. Ook aan dit onderzoek zal ik deelnemen.

Verder is het belangrijk dat ook de leerkracht een aantal vaardigheden beheerst. Zo is een correcte basishouding van groot belang. Om leerlingen waarden en normen bij te brengen is het belangrijk om de regels die voor leerlingen gelden ook als leerkracht op jezelf toe te passen. Ook op het gebied van samenwerken, zelfstandig werken en kritisch reflecteren moet er binnen de groep en de school ruimte zijn. Verder is het belangrijk dat een leerkracht pedagogische vaardigheden inzet. Dit betekent dat er mogelijkheden zijn om de sociale competentie te oefenen. Als laatste gaat het om specifieke vaardigheden in het omgaan met het gedrag van de leerlingen. Hoe stimuleer je gewenst gedrag en hoe ga je om met ongewenst gedrag? Als een leerkracht een goede basishouding, voldoende pedagogische en specifieke vaardigheden heeft zal dit het ontwikkelen van sociaal competent gedrag bij leerlingen bevorderen (Struiksma & Hoogenkamp, 2003).

Zoals ook al in paragraaf 2.1 geschreven staat, gaat men om leerlingen een sociale competentie aan te leren uit van de didactische drietrap: aanleren, toepassen,

integreren (Struiksmā & Hoogenkamp, 2003). Het is belangrijk om niet alleen bij het aanleren stil te staan, maar ook genoeg oefensituaties aan te bieden om de geleerde competentie toe te passen. Op deze manier zullen veel kinderen uiteindelijk zelfstandig de geleerde competentie gaan toepassen en reflecteren op hun gedrag. Wel zullen er altijd een aantal leerlingen zijn die niet tot deze laatste stap komen. Dit zal ondermeer komen door het tekort aan oefensituaties in de naaste omgeving. Deze leerlingen beheersen de sociale competentie passief.

Aanleren gebeurt ook door als leerkracht te 'modellen'. Kinderen leren sociale competentie door gedragingen van personen uit hun omgeving te observeren en te imiteren. Door dit imiteren ervaren kinderen welke gedragingen positieve effecten hebben. Hierdoor zullen kinderen dit gedrag vaker gaan vertonen. Beloningen kunnen het ontwikkelen van sociale competentie dus vergroten. Deze beloningen kunnen variëren van een compliment, vriendschap, erkenning of opname in een gewenste groep.

Kenter (2004) geeft aan dat een rijke leeromgeving ervoor zorgt dat kinderen op diverse manieren ervaring opdoen met sociaal gedrag. Op school gebeurt dit vaker dan we denken:

- + Tijdens de instructie: luisteren, aandacht geven
- + Tijdens de verwerking: taakgerichtheid, behulpzaamheid, durven vragen om hulp
- + Tijdens een samenwerkingsactiviteit: taakverdeling, plannen, overleggen, inzet
- + Tijdens het zelfstandig werken: omgaan met uitgestelde aandacht, problemen oplossen, onafhankelijkheid, taakgerichtheid
- + Tijdens kringgesprekken: actieve deelname, presentatievaardigheden, actief luisteren, het woord nemen, aandacht vragen en geven
- + Tijdens vrij spelen: initiatieven nemen, meedoen, samenwerken, alleen kunnen zijn

Ik weet van mijzelf dat ik al erg bewust bepaalde werkvormen kies om kinderen in hun sociale gedrag te stimuleren. Zo werk ik graag met het circuitmodel en met gelaagde instructie. Bij beide werkvormen worden kinderen gestimuleerd om samen te werken, maar ook leren ze om te gaan met uitgestelde aandacht. Als ik naar de opsomming hierboven kijk kan ik nog veel meer uit mijn onderwijs halen om kinderen ervaringen op te laten doen met sociaal gedrag.

2.5 Wat houdt de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' in?

Deze methode gebruikt dezelfde definitie van sociale competentie die ook Struiksmā & Hoogenkamp (2003) gebruiken. Dit is dezelfde als ik aangeef in paragraaf 2.1. Deze methode gaat er tevens vanuit dat de cognitieve en sociale competentie met elkaar te maken hebben. Wel is het zo dat de definitie gebaseerd is op de Nederlandse cultuur, zie ook paragraaf 2.1. Er zal binnen de methode genoeg ruimte zijn om aandacht te besteden aan de verschillen binnen de diverse culturen. Verder wordt er vanuit gegaan dat het wel of niet sociaal competent zijn afhankelijk is van de situatie waarin het gedrag zich voordoet. Zo is voor jezelf opkomen een mooie sociale competentie, maar is dit niet in elke situatie wenselijk. Dit heeft mede te maken met leeftijden en ontwikkelingsfases.

De methode geeft aan dat het ontwikkelen van sociale competentie vooral belangrijker geworden is door de volgende redenen:

- + De maatschappij stelt andere eisen aan burgers.
 - + De sociale omgeving van kinderen is ingewikkelder.
 - + Sociale competentie bevordert de sociale participatie.
- Hierover is meer terug te vinden in paragraaf 2.2.

Zoals eerder in paragraaf 2.1 genoemd heeft een kind sociale kennis, vaardigheden en houdingen nodig om sociaal competent te kunnen functioneren. Deze methode heeft een model ontwikkeld waarin de onderdelen van sociaal competent gedrag duidelijk te zien zijn en hoe die onderdelen onderling samenhangen.

Hierbij gaat de methode uit van:

- + *Gedragscategorieën*
- + De *gereedschappen* die hiervoor nodig zijn.
- + De *dimensies* waarop die gereedschappen toegepast worden.

(Van Voorst, Van Beest & Van Bokkem, 2003)

2.5.1 Gedragscategorieën

Deze methode heeft sociaal competent gedrag onderverdeeld in acht gedragscategorieën:

1. *Ervaringen delen;*
Wat je bezighoudt, zowel positief als negatief, met anderen delen.
2. *Aardig doen;*
De ander op een positieve manier benaderen en voor een ander zorgen.
3. *Samen spelen en werken;*
Samen met anderen iets tot stand brengen. Hierbij is samen overleggen, afspraken maken en ideeën inbrengen belangrijk.
4. *Een taak uitvoeren;*
Omgaan met taken en opdrachten.
5. *Jezelf presenteren;*
Jezelf kenbaar maken in het gezelschap van anderen.
6. *Een keuze maken;*
De manier waarop je kiest en beslist, je eigen keuzes maakt.
7. *Opkomen voor jezelf;*
Omgaan met weerstand van anderen en voor jezelf zorgen.
8. *Omgaan met ruzie;*
Op een goed manier conflicten oplossen.

Iemand is sociaal competent als hij zich binnen deze acht gedragscategorieën adequaat gedraagt. In bovenstaande categorieën is direct te zien uit welk sociaal competent gedrag dat dan bestaat (Van Voorst, Van Beest & Van Bokkem, 2003).

2.5.2 Gereedschappen

Hiermee worden de 'gereedschappen' bedoeld die nodig zijn om sociaal competent gedrag te kunnen vertonen:

- + Kennis;
 - Wat je moet *weten* om sociaal competent gedrag te kunnen tonen.
- + Vaardigheden;
 - Wat je moet *kunnen* om dit sociaal competente gedrag te kunnen tonen.
- + Houding;
 - Wat je moet *willen* om dit sociaal competente gedrag te kunnen tonen.

Wat je van een kind kunt verwachten aan sociale gereedschappen is voor een groot deel afhankelijk van de leeftijd. Meer over de sociale ontwikkeling van kinderen is te vinden in paragraaf 2.3 (Van Voorst, Van Beest & Van Bokkem, 2003).

2.5.3 Dimensies

Hiermee worden de dimensies bedoeld waarop de gereedschappen beschreven in paragraaf 2.5.2 toegepast worden. Het gaat om de dimensies:

1. Waarden en normen.
2. Gevoelens van jezelf en anderen.
3. Het beeld van jezelf en anderen.

Het werken met dit model waarin gekeken wordt naar gedragseigenschappen, gereedschappen en dimensies biedt extra ondersteuning voor de leerkracht. Door het model wordt de samenhang tussen de drie onderdelen helder en wordt duidelijk uit welke bouwstenen sociale competentie bestaat. Hierdoor voorkom je spraakverwarring binnen een team, iedereen heeft hetzelfde idee bij sociaal competent gedrag. Ook maakt het objectiever en eenvoudiger toetsen van sociale competentie bij leerlingen mogelijk. Door te kijken naar wat een kind al wel kan en beheerst kun je inzetten op dat waar een kind nog te kort komt en wordt duidelijk of dit komt door het ontbreken van kennis, vaardigheid of houding. Meer over deze toetsing is te vinden in hoofdstuk 3.

Een voorbeeld van de verhoudingen tussen de dimensies en gereedschappen is te vinden in figuur 2. Ook is er een koppeling te maken tussen dit model en dat wat Deley (2004) aangeeft over de SEO-DVD (Sociaal- Emotionele Ontwikkeling Denken Voelen Doen) methodiek. Hierin beschrijft hij gedrag wat bestaat uit de volgende 3 dimensies: cognitieve dimensie, de gedragsdimensie en de belevings- en attitudedimensie. Deze kun je naast de gereedschappen leggen die in de methode genoemd worden:

Kennis ⇔ de cognitieve dimensie

Vaardigheden ⇔ de gedragsdimensie

Houdingen ⇔ de belevings- en attitudedimensie

Wel maakt het SEO-DVD project (Deley, 2004) onderscheid tussen situaties waarbij het kind alleen speelt, werkt of anderszins actief is. De methode maakt een ander onderscheid in de vorm van de dimensies.

Dimensies Gereedschappen	Waarden en normen	Gevoelens van jezelf en de ander	Beeld van jezelf en de ander
Kennis	Weten dat je aardig bent voor elkaar en dat het aardig is om een ander te helpen	Weten dat je er blij van wordt als een ander je helpt als iets niet lukt.	Weten of de persoon die je helpt daar gewoonlijk voor open staat, of dat hij zich er juist ongemakkelijk door zal voelen.
Vaardigheden	De ander je hulp aan kunnen bieden.	Bij het geven van hulp de ander rustig iets uit kunnen leggen.	Bij het geven van hulp rekeningen houden met hoe je de ander als persoon ziet.
Houdingen	Een ander willen helpen.	Het lastig vinden om een ander iets rustig uit te leggen.	Jezelf de moeite waard vinden zodat je een ander je hulp durft aan te bieden en denkt dat de ander dat zal waarderen.

Tabel 2: Verhouding tussen de dimensies en de gereedschappen

Tevens zal ik in hoofdstuk 3 verder ingaan op de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten'. Vooral zal ik het hebben over de manier waarop ik de methode wil inzetten. Dit zal afhangen van de resultaten van mijn nulmeting.

Hoofdstuk 3 Plan van aanpak

3.1 Analyse

Kinderen worden ook sociaal competent buiten school. Om de sociale competentie vanuit school te stimuleren zullen de leerlingen m.b.v. de methode kennis op moeten doen en hier vaardigheden bij leren. Als we dit lang genoeg oefenen zullen ze een bepaalde houding aan nemen die past bij sociaal competent gedrag. Dit is een proces van meerdere schooljaren. Daarom richt ik mij vooral op de kennis- en vaardigheidsdoelen.

Ik denk dat er een contrast is tussen de normen en waarden thuis en op school. Dit merk ik in mijn praktijk. Mede omdat ik met veel leerlingen werk van allochtone (voornamelijk Marokkaanse) afkomst. Naar mijn mening vormt dit een groot contrast met mijn eigen, westerse normen en waarden. Dit is iets waar ik mij bewust van moet zijn en mogelijk mijn lessen op aan moet passen.

Verder is het belangrijk om er rekening mee te houden dat de leerlingen uit mijn groep in de tweede fase van de morele ontwikkeling volgens Piaget (Van Beemen, 2009) zitten. Dit betekent voor mij dat zij behoefte hebben om te weten waarom een regel is zoals hij is.

Wat Kohlberg zegt over jonge kinderen (paragraaf 2.3.2) zie ik ook terug in mijn groep. Vaak merk je dat kinderen tijdens lessen en gesprekken zeer wenselijke antwoorden kunnen geven, maar zelf (vooral in vrije situaties) dit gedrag nog niet toe, kunnen, passen. Ik ben benieuwd of ik een ontwikkeling zie tijdens het uitvoeren van mijn praktijkplan.

Verder wil ik gebruik maken van veel verschillende werkvormen bij het werken aan de sociale competentie. Ik zal hier continu een weloverwogen keuze in maken.

Uit de acht gedragscategorieën die de methode aanbiedt heb ik drie categorieën gekozen die ik in blokken van twee weken zal aanbieden. De motivatie voor deze keuze is nader toegelicht in paragraaf 3.5.

3.2 Onderzoeksgroep

Ik zal mijn onderzoek uitvoeren binnen mijn eigen groep. Dit is een groep 4 met 22 leerlingen. Om het effect van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' te meten wil ik twee meetmomenten gebruiken: een nulmeting voorafgaande aan de lessen en een nameting (zie ook paragraaf 3.5). In de kerstvakantie (december 2010, januari 2011) zijn wij met de gehele school verhuisd naar een tijdelijke

huisvesting. Mede hierom heb ik ervoor gekozen om de nulmeting eind december 2010 te doen. Ook zal ik kritisch kijken naar de start van mijn praktijkonderzoek, zodat de resultaten optimaal zijn. Zodra de kinderen zich de klassen- en schoolregels eigen hebben gemaakt, zal ik starten met mijn praktijkonderzoek. Ik ga in ieder geval de eerste twee weken vooral werken aan het klassenklimaat en de nieuwe regels binnen de school.

3.3 Hoe is de ontwikkeling van sociale competentie bij de leerlingen in mijn groep?

Om een valide beeld te krijgen van de sociale competentie van de leerlingen in mijn groep op dit moment, zal ik gebruik maken van triangulatie. Triangulatie is volgens Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma (2007), het gebruiken, vergelijken en verbinden van verschillende invalshoeken of benaderingen. De triangulatie in dit onderzoek wordt zichtbaar gemaakt door gebruik van:

- + SCOL;
- + Klimaatschaal;
- + Sociogram;
- + gesprek met duocollega;
- + vragenlijst aan ouders;
- + gesprek met een vijftal ouders;
- + eigen observaties;
- + feedback van leerlingen.

Na het aanbieden van de lessen zal ik een tweede signalering afnemen om te kunnen beoordelen wat de effecten van de methode zijn. Hierbij maak ik nogmaals gebruik van de SCOL, klimaatschaal, sociogram en gesprek met mijn duocollega. Tevens zal ik een aantal ouders vragen naar hun bevindingen.

Hieronder worden per paragraaf de verschillende instrumenten en resultaten besproken.

3.3.1SCOL

Ten eerste heb ik de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL, 2009) afgenomen. Ik heb gebruik gemaakt van dit meetinstrument, omdat er in de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' naar verwezen wordt. Met dit instrument wil ik bekijken of de leerlingen in mijn groep zich individueel positief gaan ontwikkelen. Ik zal hierbij voornamelijk kijken naar de categorieën die ik aan mijn leerlingen aan ga bieden. Ook sluiten deze categorieën aan bij een aantal van onze schoolregels. Op 18 december 2010 heb ik de SCOL per leerling ingevuld en uitgerekend. In bijlage 1 is een overzicht hiervan te vinden. Er valt mij op dat de er geen duidelijk lijn zit in de resultaten. Wel scoren de leerlingen goed bij hun taakgerichtheid en complimenten geven aan elkaar. Ik zal de scores van de eerste en tweede meting na

de uitgevoerde lessen vergelijken (zie paragraaf 4.2), voornamelijk kijkend naar de aangeboden categorieën.
De leerlingenSCOL heb ik niet afgenomen aangezien deze pas gebruikt kan worden bij leerlingen vanaf leerjaar zeven.

3.3.2 Sociogram

Op 15 december 2010 heb ik een sociogram geraadpleegd (Maarten Onderwater, www.sometics.nl). Ik heb hierbij gekeken naar de resultaten (zie bijlage 2) op sociaal gebied, omdat deze voor mijn praktijkplan het meest zinvol zijn. Bij deze resultaten blijkt dat er zeven verstotenen zijn binnen mijn groep. Ik wil proberen d.m.v. een bewuste koppeling van bepaalde leerlingen tijdens de sociale vaardigheidslessen, maar ook bij andere activiteiten, deze groep verstotenen te verkleinen. Wel houd ik er, zeker bij dit meetinstrument, rekening mee dat dit een momentopname is en dat er van de leerlingen zowel drie positieve als drie negatieve keuzes verwacht worden. Beide factoren kunnen de validiteit van de gegevens beïnvloeden.

3.3.3 Klimaatschaal

Verder heb ik de Klimaatschaal (Donkers, www.klimaatschaal.nl) afgenomen op 13 december 2010. Dit instrument richt zich op de volgende vier onderdelen:

-  Kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties
-  Sfeer in de klas
-  Orde in de klas
-  Interactie leraar en leerlingen

Omdat dit instrument eigenlijk geschikt is voor bovenbouwleerlingen heb ik geprobeerd de vragen te vereenvoudigen (zie bijlage 3). Vervolgens heb ik deze handmatig ingevuld om de resultaten (zie bijlage 4) te kunnen beoordelen. Een deel van deze meting is niet valide. Het bleek helaas dat mijn leerlingen de vragen over 'orde in de klas' en 'interactie leraar en leerlingen' onvoldoende begrepen hebben. Dit blijkt uit tegenstrijdige antwoorden. Ook heb ik opvallende antwoorden nabesproken en hieruit bleek dat de vraagstelling waarschijnlijk te moeilijk is geweest. Het deel over 'kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties' en 'sfeer in de klas' lijkt wel valide te zijn. Hier kwam een bovengemiddelde score uit van respectievelijk een 4,50 gemiddeld (standaardafwijking = 1,44) voor 'kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties' en een 4,27 gemiddeld (standaardafwijking = 1,35) voor 'sfeer in de klas'. Ik kan er vanuit gaan dat het klassenklimaat dusdanig is dat er een veilige sfeer hangt. Er is één kind dat een zeer lage score heeft. Na bespreking van de resultaten werd duidelijk dat hij de vragen anders begrepen had. Ook bovenstaande gegevens zal ik na de eerste en tweede signalering kritisch met elkaar vergelijken op vooruitgang (zie paragraaf 4.4).

3.3.4 Gesprek met duocollega

Zelf zit ik straks helemaal in deze methode en manier van werken. Om een kritisch beeld te krijgen over de sociale competentie van de leerlingen uit mijn groep ben ik in gesprek gegaan met mijn duocollega. Zij werkt op maandag en dinsdag tegelijk met mij in de groep. Zij zal daardoor in mindere mate betrokken zijn bij mijn onderzoek, maar ziet hopelijk wel effecten. In het gesprek (zie bijlage 5) kwam naar voren dat zij het gevoel heeft dat de leerlingen de kennis hebben om zich sociaal competent gedrag aan te leren. Ze weten deels welke vaardigheden ze hiervoor moeten gebruiken. Wel missen ze nog de juiste houding en vaardigheden. Het aannemen van een juiste houding is een proces wat langer duurt dan één schooljaar. Daarom zal ik mij vooral gaan richten op de kennis- en vaardigheidsdoelen. Ook heeft zij de groep op de drie aan te bieden onderdelen ingeschaald. Hiervoor is de schaalvraag vanuit oplossingsgericht werken gebruikt (Cauffman, L en Dijk, J, van, 2009). Zij gaf in dit gesprek aan de groep als volgt in te schalen op de verschillende categorieën (tabel 3).

<i>Categorie:</i>	<i>dec. 2010</i>	<i>Opmerking:</i>
Aardig doen	5 ½	Dit verschilt per leerling.
Samen spelen en werken	6	Niet goed kunnen samen spelen en werken hangt samen met het niet aardig doen.
Omgaan met ruzie	5-	De mate van slagen op dit gebied is nu nog sterk afhankelijk van de leerkracht.

Tabel 3: ingeschaalde categorieën door duocollega.

3.3.5 Ouderbetrokkenheid

Om ook ouders nauw te betrekken bij mijn onderzoek zal ik na ieder thema de leerlingen een vragenlijst meegeven. Deze vragenlijst wordt samen met één van de ouders ingevuld. Op deze manier zal ik ook een beeld krijgen van wat ze thuis vertellen over en doen met de aangeleerde vaardigheden. Daarnaast zal ik een aantal ouders aan het eind van de periode vragen naar hun bevindingen. Zo krijg ik een nog completer beeld.

3.4 Hoe ga ik de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' inzetten?

In deze paragraaf zal ik ingaan op de inhoud van de methode. Ook zal ik de doelen van verbetering hierbij betrekken.

3.4.1 Opbouw van een les

De methode werkt met een eigen lesmodel. Dit lesmodel is gebaseerd op het authentieke instructiemodel en het proces van constructie, interactie en reflectie. Dit lesmodel bestaat uit de volgende vier onderdelen:

- + Omschrijving
- + Instructiefasen (drie stuks)
- + Suggesties (drie stuks)
- + Gebruikersblad

Elke lesperiode duurt twee weken. In de eerste week wordt een basisles met instructiefasen gegeven. Hierna kunnen één of meer vervollessen gegeven worden. De twee weken worden afgesloten door een evaluatie.

De basisles is opgebouwd uit drie instructiefasen. Namelijk:

- + Verkenning en probleemstelling
- + Bedenken en uitproberen van oplossingen
- + Terugblik

Verder worden er binnen de handleiding verschillende lessuggesties en vervollessen aangedragen om te differentiëren en vaardigheden te laten inoefenen. De methode werkt volgens het cyclisch leermodel.

3.4.2 Lesdoelen

De lesdoelen bevatten kennis- en vaardigheidsdoelen. Houdingsdoelen, die wel een onderdeel van het model zijn (zie paragraaf 2.5), worden als methodedoel en niet als lesdoel gezien. Dit komt omdat een houdingsdoel niet in één les te bereiken is. Binnen de visie van de methode kunnen kennis- en vaardigheidsdoelen heel goed binnen een les aangeleerd worden. Dit lijkt mij vanzelfsprekend, want wat je moet weten en kunnen om sociaal competent gedrag te kunnen vertonen zal in de lessen volop besproken en geoefend worden.

3.4.3 Opbouw van de methode

De methode heeft voor elk leerjaar twintig lessen gemaakt. Deze zijn onderverdeeld in onder-, midden-, en bovenbouw. Deze lessen zijn, zoals eerder genoemd, verdeeld over de acht gedragscategorieën. Onder deze gedragscategorieën zijn onderwerpen gehangen. Zo bestaat de categorie: aardig doen, uit: helpen, troosten, complimenten geven, positief reageren op wat de ander doet of vertelt, rekening houden met anderen (wensen, voorkeuren, gevoeligheden), sorry zeggen, een ander erbij betrekken en wat is aardig doen. Een aantal van deze onderwerpen komen per leerjaar aan bod. De overige onderwerpen worden in andere leerjaren behandeld. Een overzicht van de onderwerpen, per gedragscategorie, die in groep 4 (mijn onderzoeksgroep) aan bod komen zijn te vinden in bijlage 6.

De lessen kunnen in de vaste volgorde gegeven worden, maar ook naar behoeften van de groep of op basis van een actuele context. Ik kies er zelf voor om te kijken naar de behoeften van mijn groep. Deze komen voort uit de nulmeting die ik in paragraaf 3.3 besproken heb en zullen geconcretiseerd worden in paragraaf 3.5.

Om sociale competentie optimaal te oefenen kan er gewerkt worden met onderwerpkaartjes (in de methode genoemd als knijperkaartjes) of pictogrammen over de aangeboden gedragscategorie en het daaronder hangende onderwerp. Ook hier zal ik gebruik van maken. Hierover zal ik meer beschrijven in hoofdstuk 4.

3.5 Doelen van verbetering

Ik heb ervoor gekozen om gedurende 12 weken de methode in mijn groep te testen. Niet alle categorieën zullen aan bod komen door de beperkte tijd. Ik heb kijkend naar de gegevens van de SCOL tijdens de eerste meting (paragraaf 3.3.1) gekozen voor de volgende drie categorieën:

- 2 aardig doen
- 3 samen spelen en werken
- 8 omgaan met ruzie

Ik heb hiervoor gekozen, omdat deze categorieën voor mijn groep op dit moment het belangrijkste zijn om aan te werken. Ook hangen ze samen met de schoolregels. Wij hebben op school de volgende zes schoolregels:

-  We zorgen voor elkaar
-  We spelen en werken en leren van elkaar
-  Wij zoeken zelf oplossingen, lukt dat niet dan helpt de juf of de meester
-  We gaan zorgvuldig met alle spullen om
-  Wij doen rustig in de school
-  We zorgen voor een schone school

De regels die samenhangen met de drie categorieën zijn: we zorgen voor elkaar (2 aardig doen), we spelen en werken en leren van elkaar (3 samen spelen en werken) en wij zoeken zelf oplossingen, lukt dat niet dan helpt de juf of meester (8 omgaan met ruzie).

Ik ga kijken of het gebruik van de methode effect heeft op de ontwikkeling van de individuele leerling en op de onderlinge relaties tussen de leerlingen en hierbij, indirect, de sfeer in de klas. Dit doe ik door de eerste en tweede signalering naast elkaar te leggen, maar ook door een gesprek met mijn duocollega voor, tussen en na het uitvoeren van de lessen en observaties tijdens de lessen.

3.6 Tijdspad

50	13 – 17 december	Eerste signalering
51/52	20 dec. – 2 januari	Vakantie
1	3 – 7 januari	Geen praktijk i.v.m. verhuizing naar nieuwe huisvesting
2	10 – 14 januari	Geen praktijk i.v.m. werken aan het klassenklimaat

3	17 – 21 januari	Geen praktijk i.v.m. werken aan het klassenklimaat
4	24 – 28 januari	Praktijk 1 Categorie: aardig doen Les: Ik kan het beter maar...
5	31 jan. – 4 februari	Praktijk 2 Categorie: aardig doen Les: Ik kan het beter maar... (vervolg)
6	7 – 11 februari	Praktijk 3 Categorie: aardig doen Les: Paprika of naturel?
7	14 – 18 februari	Praktijk 4 Categorie: aardig doen Les: Paprika of naturel? (vervolg)
8	21 – 25 februari	Vakantie
9	28 febr. – 4 maart	Praktijk 5 Categorie: samen spelen en werken Les: Ik heb daar geen zin in
10	7 – 11 maart	Praktijk 6 Categorie: samen spelen en werken Les: Ik heb daar geen zin in (vervolg)
11	14 – 18 maart	Praktijk 7 Categorie: samen spelen en werken Les: Zullen wij hiermee spelen?

12	21 – 25 maart	Praktijk 8 Categorie: samen spelen en werken Les: Zullen wij hiermee spelen? (vervolg)
13	28 maart – 1 april	Praktijk 9 Categorie: omgaan met ruzie Les: Maar dát wist ik niet
14	4 – 8 april	Praktijk 10 Categorie: omgaan met ruzie Les: Maar dát wist ik niet (vervolg)
15	11 – 15 april	Praktijk 11 Categorie: omgaan met ruzie Les: Maar mijn idee is juist leuk!
16	18 – 22 april	Praktijk 12 Categorie: omgaan met ruzie Les: Maar mijn idee is juist leuk! (vervolg) Tweede signalering

Hoofdstuk 4

4.1 Het gebruik van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten'

In dit onderdeel zal per aangeboden categorie beschreven worden hoe de uitvoering van het praktijkdeel verlopen is. Hierin zullen feedback van leerlingen en open observaties door de groepsleerkracht gedurende deze praktijkperiode een belangrijke plaats innemen.

Deze categorieën waren:

2 aardig doen

3 samen spelen en werken

8 omgaan met ruzie

Deze methode werkt met zogenaamde 'knijperkaartjes'. Aan iedere les was een uitspraak gekoppeld (zie tabel 4). Deze uitspraak stond op dit 'knijperkaartje'. Met de leerlingen is afgesproken dat zij een knijper kunnen verdienen bij iedere situatie die betrekking had op de doelen van de desbetreffende les. Deze situaties werden toegespitst op de buitenspeelsituaties. Door het gebruik van deze kaartjes waren zowel leerlingen als leerkracht zich zeer bewust van het doel van de les, aangezien dit minimaal twee keer per dag aan bod kwam.

Ik heb zoveel mogelijk vast gehouden aan de lessen uit de methode, aangezien het doel is om te bekijken of de methode werkbaar is en het gewenste effect bij leerlingen bereikt.

Als eerste is er gestart met de categorie '*aardig doen*'. Er zijn twee lessen uitgevoerd die ieder een periode van twee weken beslaat. De aangeboden lessen met de doelen die hieraan gekoppeld zijn ziet u in tabel 4.

De leerlingen konden zich goed herkennen in de situaties die beschreven werden. Dit was te merken aan de vele voorbeelden die ze ondermeer gaven over het bepalen van een spelverloop (voornamelijk bij jongere kinderen). Om dit te doorbreken is er ondermeer gebruik gemaakt van de vervolgles waarin aangegeven wordt om met kleuters samen te spelen. De leerlingen kregen als opdracht om 'de zin van' een kleuter te doen. Dit is zowel in een gestructureerde binnensituatie, als in een ongestructureerde buitensituatie geoefend. De leerlingen gaven vervolgens unaniem aan dat het spelen in een gestructureerde binnensituatie eenvoudiger was dan in een vrije buitensituatie.

O.D.: "Ik vond het heel leuk om binnen te spelen. Alleen wilde het meisje waar ik mee speelde niet praten. We gingen toen zandtaartjes bakken in de zandtafel. Andere kinderen kwamen deze kopen."

A.S.: "Ik vond het moeilijk om buiten te spelen en iets te moeten doen wat ik niet zo leuk vind."

Y.L.: "Ik vond het leuk, lastig en spannend."

N.M.: "Ik vond het leuk, want ik ging met heel veel kinderen spelen."

M.B.: "Ik vond het leuk, maar ook lastig. Veel kinderen wilden alleen spelen."

De tweede categorie die aangeboden werd, was **'samen spelen en werken'**.

Opvallend was het feit dat dit deels ook bij de vorige categorie gestimuleerd werd. In de vorige categorie ging het in eerste instantie over iets doen wat een ander wil. Vervolgens ging het over rekening houden met de voorkeur van een ander. Tijdens deze tweede categorie kwam in eerste instantie de nadruk te liggen op het geven van kritiek en dit doen op een vriendelijke manier. De les die daarop volgde zou gaan over een gezamenlijke afspraak maken over wat er gedaan gaat worden. Omdat het maken van een gezamenlijke afspraak een mooi vervolg was op 'de zin van een ander doen', is ervoor gekozen om deze twee lessen te wisselen.

Het samen spelen en werken was iets wat ook zeer veel in de klassensituatie aan bod kwam. Zo heeft er één dag geheel in het teken van samenwerken gestaan. Wel viel op dat er één leerling uit de groep zeer grote moeite had met samenwerken. Deze leerling heeft kenmerken uit het autistisch spectrum. Dit zou dus verklaarbaar kunnen zijn. Mede hierdoor heeft zij enkele activiteiten alleen uitgevoerd. Bepaalde activiteiten, zoals het samen nemen van hindernissen tijdens de gymles, heeft zij met een aantal verschillende jongens uitgevoerd. Hiervoor is gekozen omdat deze jongens rustig zijn en meer van haar accepteren. Hierdoor was te zien dat ook zij samenwerkingsactiviteiten uit kan voeren.

M.A.: "N.Z. en A.B. legden mij uit wat ik met taal moest doen."

S.A.: "Wij maakten met ons hele groepje een Kapla toren. Omdat we gingen samenwerken viel hij niet zo snel om."

R.M.: "Wij gingen samen de tafels oefenen door om de beurt een keersom aan het kind naast je te vragen. Zo kwam iedereen aan de beurt."

J.M.: "We gingen buiten een nieuw spel bedenken. Nu gaan we vaak tennissen met twee teams."

De laatste categorie die werd aangeboden is het leren **'omgaan met ruzie'**.

Leerlingen kwamen zelf al snel tot de conclusie dat knijpers halen bij deze categorie lastiger was. Er konden knijpers gehaald worden als een ruzie opgelost was, zowel met als zonder de leerkracht. Met behulp van de leerkracht kwamen de leerlingen tot het inzicht dat dit kan komen doordat er niet zoveel ruzie is.

Verder stond het kunnen verwoorden van gevoelens van een ander centraal. Hier is toegespitst op de gevoelens boos, blij, bang en verdrietig. Om dit te kunnen oefenen

zijn ondermeer situatiekaartjes behorende bij de methode 'doos vol gevoelens' (Kog, 2001) gebruikt. Verder is bij deze categorie veel geïnvesteerd in het sluiten van een compromis. Eigen oplossingen stonden hierbij centraal.

S.I.: "We deden 'iene, miene, mutten' om te weten wie er mocht beginnen met het spel.

N.A.: Wij zijn allemaal acht en M.A. is nog zeven. Daarom mocht hij als eerste een kaartje pakken."

A.A.: "M.K. mocht van mij eerst beginnen op het klimrek, dan mag ik de volgende keer eerst beginnen."

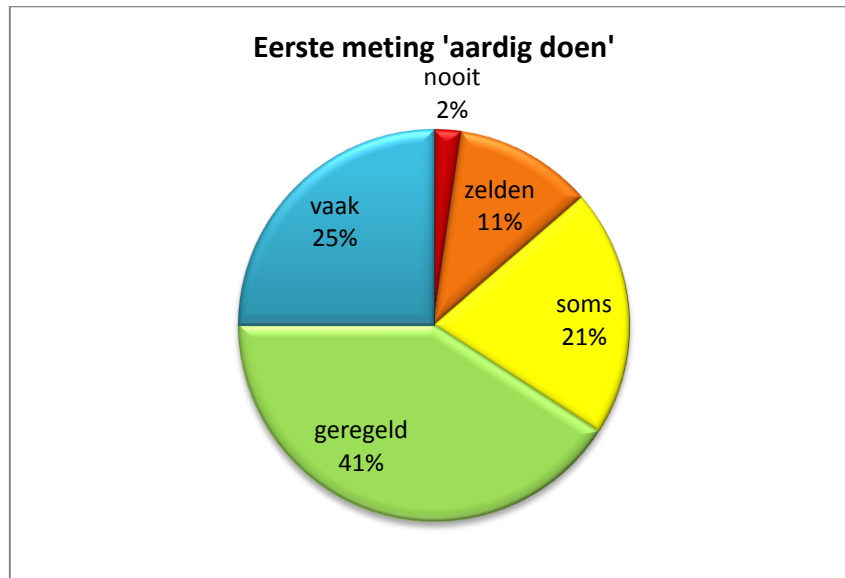
Ter afronding van de gegeven lessen kregen alle leerlingen een diploma (zie bijlage 7).

<i>Categorie</i>	<i>Les</i>	<i>Doel</i>	<i>Tekst knijperkaartje</i>
Aardig doen	Ik kan het beter, maar...	Vaardigheid: op een leuke manier kunnen reageren op een voorstel van een ander. Kennis: weten waarom het aardig is om een ander te laten winnen zonder dat te zeggen.	Dat doe jij leuk
Aardig doen	Paprika of naturel?	Vaardigheid: rekening kunnen houden met de voorkeur van een ander. Kennis: weten hoe je je voelt als je je eigen wensen opzij zet voor die van een ander. Kennis: weten dat het aardig is om rekening te houden met de voorkeur van een ander.	Denken aan een ander
Samen spelen en werken	Ik heb daar geen zin in!	Vaardigheid: op een aardige manier kunnen zeggen dat je een idee van een ander niet leuk vindt. Kennis: weten dat je het mag zeggen als je een idee van een ander niet leuk vindt.	Kritiek geven
Samen spelen en werken	Zullen wij hiermee spelen?	Vaardigheid: kunnen vertellen aan een ander wat je wilt doen. Vaardigheid: met een ander kunnen afspreken wat jullie gaan doen.	Wie doet wat?
Omgaan met ruzie	Maar dát wist ik niet.	Vaardigheid: de gevoelens van een ander kunnen verwoorden. Vaardigheid: begrip kunnen tonen voor een ander.	Een andere kijk
Omgaan met ruzie	Maar mijn idee is juist leuk!	Kennis: weten dat je een ruzie kunt oplossen door een compromis te sluiten. Vaardigheid: een compromis kunnen bedenken.	Hoe pak ik dit aan?

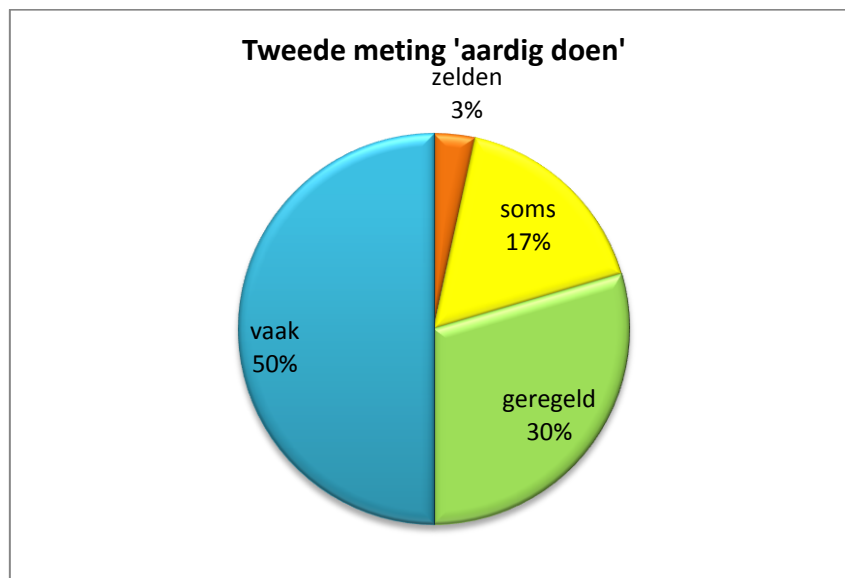
Tabel 4: uitgevoerde lessen, titels, doelen en teksten knijperkaartjes

4.2 SCOL

Om een heldere vergelijking van de eerste en tweede meting te kunnen maken heb ik er voor gekozen om alleen te kijken naar de categorieën die aangeboden zijn. Een totaaloverzicht met alle scores is te vinden in bijlage 8.

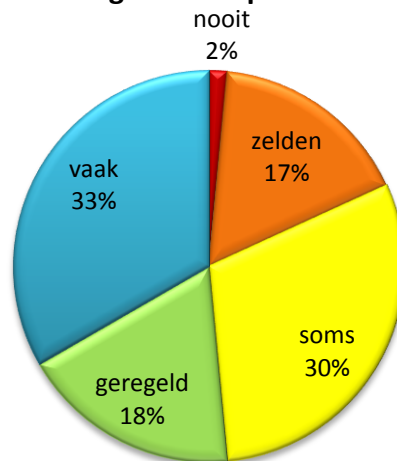


Tabel 5: Categorie 'aardig doen' eerste meting december 2010

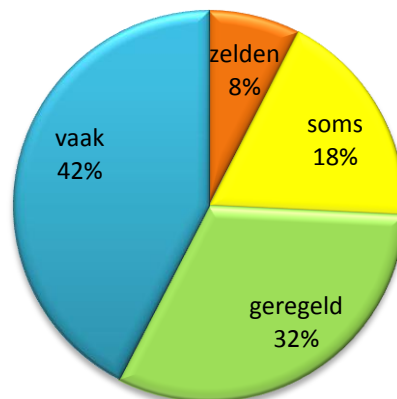


Tabel 6: Categorie 'aardig doen' tweede meting april 2011

In de categorie 'aardig doen' is te zien dat er tussen de eerste (tabel 5) en tweede (tabel 6) meting een groei is bij het percentage leerlingen dat vaak het competente gedrag laten zien. Hier is een stijging van 25% te zien. Ook is het percentage kinderen wat soms tot nooit het competente gedrag laten zien gedaald van 13% naar 3%.

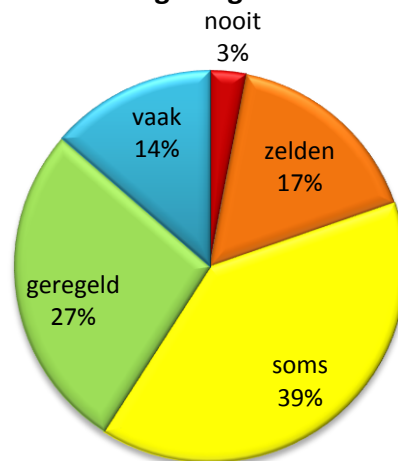
Eerste meting 'samen spelen en werken'

Tabel 7: Categorie 'samen spelen en werken' eerste meting december 2010

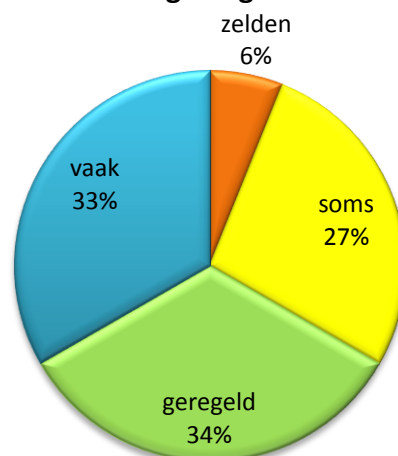
Tweede meting 'samen spelen en werken'

Tabel 8: Categorie 'samen spelen en werken' tweede meting april 2011

Bij het 'samen spelen en werken' is te zien dat tijdens de tweede meting (tabel 8) 42% van de leerling vaak het competente gedrag laat zien. Ten opzicht van de eerste meting (tabel 7) is dit een stijging van 9%. Ook is er een stijging van 14% te zien bij het percentage leerlingen dat geregeld competent gedrag laat zien m.b.t. samen spelen en werken. Het percentage leerlingen wat sociaal competent gedrag zelden tot nooit laten zien bij het samen spelen en werken is gedaald van 19% naar 8%. Dit betekent een vermindering van 11%.

Eerste meting 'omgaan met ruzie'

Tabel 9: Categorie 'omgaan met ruzie' eerste meting december 2010

Tweede meting 'omgaan met ruzie'

Tabel 10: Categorie 'omgaan met ruzie' tweede meting april 2011

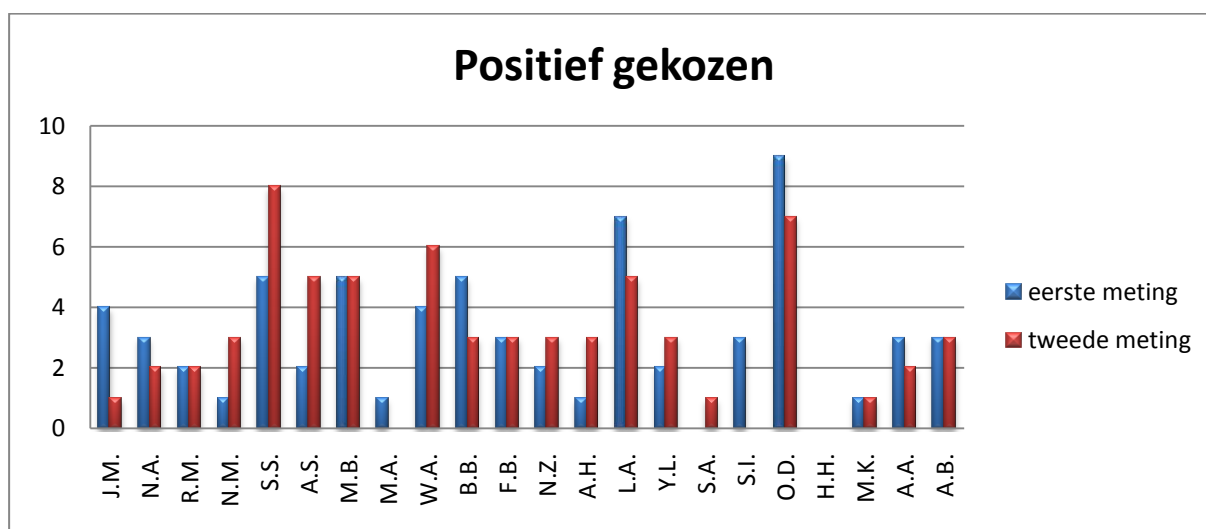
De laatste categorie 'omgaan met ruzie' laat ook een grote stijging zien in leerlingen die het competente gedrag vaak vertonen. Tijdens de eerste meting (tabel 9) is dit nog 14% van de leerlingen. In de tweede meting (tabel 10) is een stijging te zien van 19%. Tevens is het percentage leerlingen dat het competente gedrag zelden tot nooit laten zien afgenomen met 14%.

Ook in het totaaloverzicht is te zien dat de gehele groep bij de tweede meting gestegen is. Zo is er geen enkele leerling die nooit het competente gedrag laat zien. Er kan vanuit gegaan worden dat deze gegevens komen door een positieve ontwikkeling van het sociaal competente gedrag, maar deels ook door een andere kijk van de leerkracht op het gedrag van de leerlingen.

4.3 Sociogram

Zoals eerder al aangegeven geeft dit sociogram niet een 100% valide uitslag. De leerlingen moeten ieder drie positieve en negatieve keuzes maken. Tijdens het afnemen van de test gaven sommige leerlingen aan dit lastig te vinden. Zij hadden voorkeur voor slechts één of twee leerlingen.

Bij de wisseling van de tafelgroepen die na de kerstvakantie plaats vond heb ik rekening gehouden met de gegevens van de eerste meting. Vervolgens is er na de voorjaarsvakantie weer een groepswisseling geweest. Dit zou de tweede meting (bijlage 9) zowel positieve als negatief beïnvloed kunnen hebben.



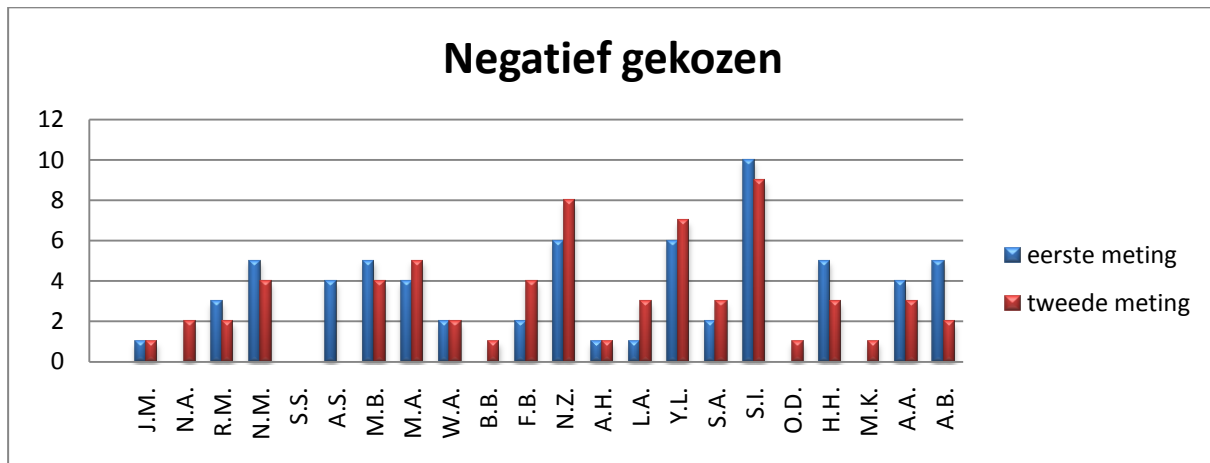
Tabel 11: Sociogram positief gekozen

In tabel 11 is te zien dat er veel verschuivingen hebben plaatsgevonden tussen de eerste en tweede meting. Er is te zien dat O.D., S.S. en L.A. bij beide metingen veelvuldig positief gekozen worden. O.D. springt hier significant bovenuit. Dit kan mede verklaren dat zij zich kenmerkt als de leider van de groep.

H.H. wordt tijdens beide metingen geen enkele keer positief gekozen. Dit is een leerling die moeizaam sociale contacten legt en veel alleen werkt en speelt, wat een verklaring voor deze uitslag kan zijn.

Verder is te zien dat M.A. en S.A. bij één meting één maal gekozen worden. Ik heb het gevoel dat dit komt door dat zij beiden zich vaak afzijdig houden van de rest van de groep.

Wat mij opvalt is de geringe hoeveelheid positieve stemmen die M.K. ontvangen heeft. Zij komt over als een geliefd meisje binnen de groep. Dit is niet terug te zien in deze uitslag.



Tabel 12: Sociogram negatief gekozen

Tabel 12 laat zien dat S.I. bij beide metingen veelvuldig negatief gekozen wordt. Ik kan dit niet verklaren. Haar gedrag in de groep is niet opvallend. Wel kan dit voortkomen uit de negatieve voorkeur van O.D. ten opzichte van S.I.. Wellicht werkt dit mee aan haar negatieve positie binnen de groep.

Verder laten de gegevens zien dat veel kinderen weinig tot niet negatief gekozen worden.

A.S. werd in de eerste meting vier maal gekozen. In de tweede meting wordt hij geen enkele keer negatief gekozen. Dit lijkt te komen door de verandering van de groepssamenstelling. De leerlingen die hem bij de eerste meting als negatief kozen zaten bij hem in de tafelgroep. Dit was bij de tweede meting niet het geval.

S.S. wordt bij beide metingen geen enkele keer negatief gekozen. Dit zal komen doordat dit een leerling is die gemakkelijk in de omgang is en sociaal sterk gedrag laat zien.

Tijdens mijn lessen heb ik d.m.v. het sociogram groepen en duo's samengesteld. Zo heb ik er bewust voor gekozen om H.H. aan S.S. te koppelen. Ook heb ik bewust S.I. en O.D. samen laten werken. Er vanuit gaande dat O.D. de veelvuldig negatieve score van S.I. kan beïnvloeden. Helaas heeft dit bij S.I. geen aantoonbaar effect laten zien.

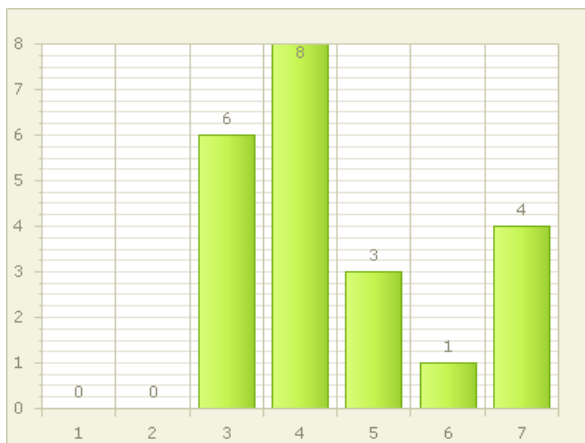
Verder heb ik met de leerlingen bij bepaalde opdrachten afgesproken dat zij iemand moesten kiezen die ze niet zo goed kenden. Het was leuk om daarna te horen hoe positief de meeste leerlingen dit ervaren hebben.

Bij mijn eerste meting werden er zeven leerlingen als verstotenen aangegeven. Tijdens de tweede meting zijn dit er slechts vier. Van deze vier leerlingen worden N.Z., S.I. en Y.L. bij beide metingen als verstotenen aangegeven.

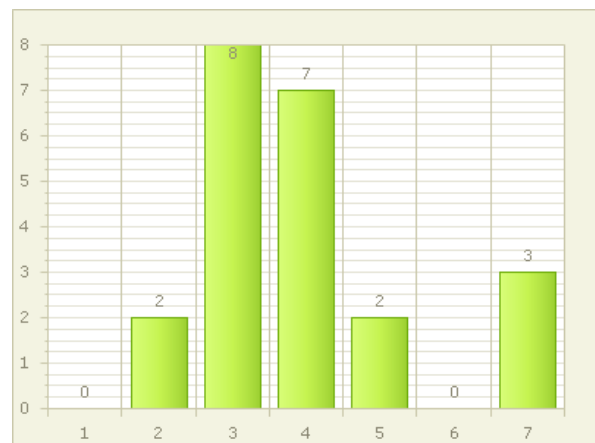
4.4 Klimaatschaal

Tijdens de eerste meting is duidelijk geworden dat de leerlingen de vragen over 'orde in de klas' en 'interactie leraar en leerlingen' onvoldoende begrepen hadden. Daarom zijn tijdens de tweede meting (bijlage 10) alleen de onderdelen 'kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties' en 'sfeer in de klas' getoetst.

In tabel 13 is bij het onderdeel 'kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties' een kleine daling te zien van 4,50 gemiddeld (standaardafwijking = 1,44) naar 3,95 gemiddeld (standaardafwijking = 1,46). Er is bij de tweede meting te zien dat er twee leerlingen een zorgelijke score hebben van twee.



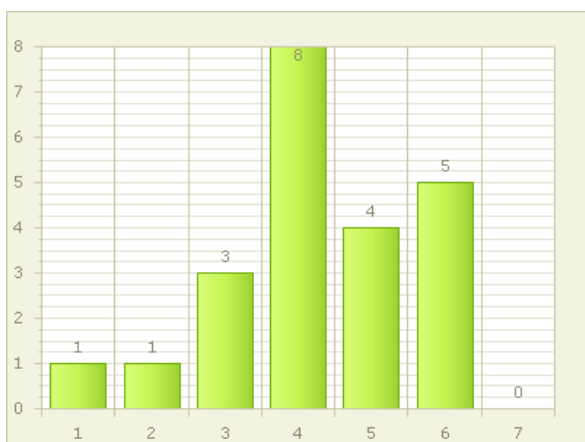
Eerste meting december 2010



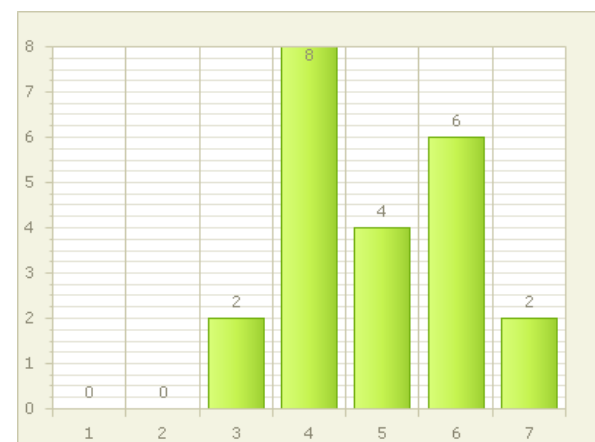
Tweede meting april 2011

Tabel 13: Kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties (Donkers, 2009)

In tabel 14 is bij het onderdeel 'sfeer in de klas' een stijging te zien van 4,27 gemiddeld (standaardafwijking = 1,35) naar 4,91 gemiddeld. (standaardafwijking = 1,19). Er is bij de eerste meting te zien dat er twee leerlingen een zorgelijke score hebben van één en twee.



Eerste meting december 2010



Tweede meting april 2011

Tabel 14: Sfeer in de klas (Donkers, 2009)

Toch blijft het de vraag of de leerlingen de vragen op een juiste wijze geïnterpreteerd hebben en of deze meting als valide beschouwd kan worden.

4.5 Gesprek met duocollega

In het eerste gesprek heeft mijn duocollega de groep op de drie aan te bieden categorieën ingeschaald. Na verloop van tijd gaf ze aan weinig verbetering te zien. Na nogmaals een uitleg over de verschillende gereedschappen (paragraaf 2.5.2) die leerlingen nodig hebben om sociaal competent te worden was het haar duidelijker. Tijdens het tweede gesprek, na het aanbieden van deze categorieën, heeft mijn duocollega de groep voor de tweede keer ingeschaald (tabel 15).

<i>Categorie:</i>	<i>dec. 2010</i>	<i>april 2011</i>	<i>Vershil:</i>
Aardig doen	5 ½	6 ½	Stijging van één punt.
Samen spelen en werken	6	8	Stijging van twee punten.
Omgaan met ruzie	5-	6	Stijging van ruim één punt.

Tabel 15: ingeschaalde categorieën door duocollega.

Verder gaf zij aan dat ze merkte dat bij alle leerlingen de kennis vergroot is om sociaal competent te worden. De manier waarop de leerlingen deze kennis omzetten in vaardigheden, lijkt afhankelijk van de sociale vaardigheden die zij al beheersten. Bij leerlingen waarbij deze vaardigheden al aanwezig waren lijkt het meer effect te hebben. Ook merkte zij dat alle leerlingen met behulp van de leerkracht de verschillende vaardigheidsdoelen uit konden voeren. Soms was het eraan helpen herinneren al voldoende. Voor haar sprong de categorie 'samen spelen en werken' er uit. Zij ziet dat hier zichtbaar de meeste winst is behaald, mede omdat dit ook binnen de klas terug te zien is. Wel merkt ze dat leerlingen het soms lastig vinden om het verschil te zien tussen samenwerken en voorzeggen, maar de wil is er. Ook op het plein merkt ze dat leerlingen meer samenspelen. Ook wordt er in grotere groepen samengespeeld en wordt er écht gespeeld.

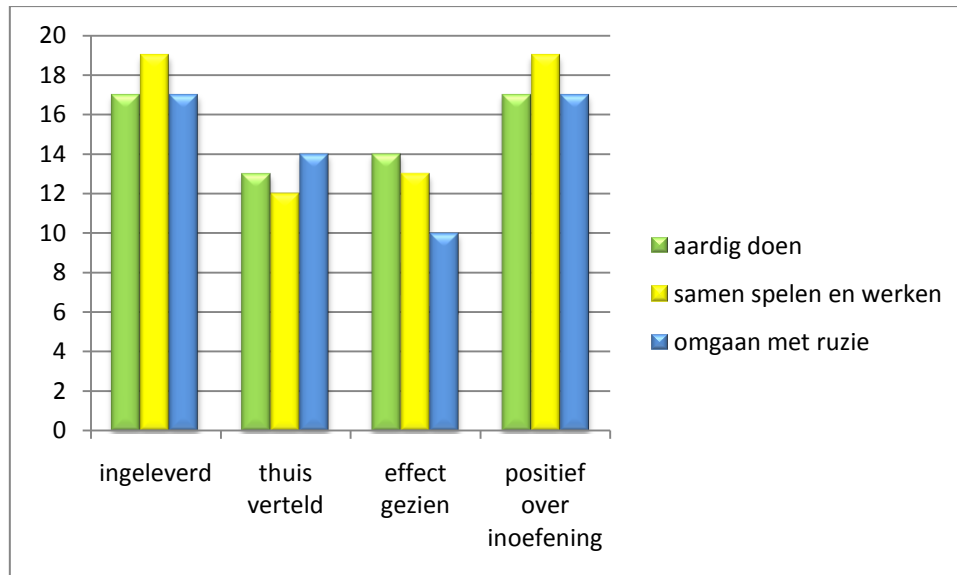
Verder geeft ze aan dat 'omgaan met ruzie' voor leerlingen in de groep de lastigste categorie is. Zij denkt dat dit komt doordat leerlingen bij een ruzie nog zeer impulsief reageren.

4.6 ouderbetrokkenheid

Hieronder zal ik beschrijven wat ik vanuit ouders terug heb gekregen over het werken met de methode 'Kinderen... en hun sociale talenten'.

4.6.1 Vragenlijsten leerlingen en ouders

Na iedere categorie heb ik de leerlingen samen met hun ouders een vragenlijst laten invullen. Deze lijsten zijn te vinden in bijlage 11a, 11b en 11c.



Tabel 16: vragenlijst leerlingen en ouders

Tabel 16 maakt duidelijk dat er zeventien van de tweeëntwintig leerlingen de vragenlijst 'aardig doen' ingeleverd hebben. Van deze leerlingen hebben dertien leerlingen thuis verteld over de gegeven lessen en merken veertien van deze ouders thuis effect van de aangeboden categorie. De vragenlijst 'samen spelen en werken' is door negentien van de tweeëntwintig leerlingen ingeleverd. Van deze leerlingen hebben twaalf leerlingen thuis verteld over samen spelen en werken en merken dertien ouders effect van het aanbieden van deze categorie. Er zijn zeventien van de tweeëntwintig leerlingen die de vragenlijst 'omgaan met ruzie' hebben ingeleverd. Van deze leerlingen hebben er veertien thuis iets verteld over dit onderwerp, ook zijn er tien leerlingen waarbij thuis effect geconstateerd is.

Bij de retour ontvangen vragenlijsten (totaal drieënvijftig) geven alle ouders aan het een positieve ontwikkeling te vinden dat er aandacht is voor sociaal- emotionele competentie in de groep. De verdere uitwerking van de vragenlijsten is te vinden in bijlage 12 a t/m c.

4.6.2 Gesprekken met een vijftal ouders

Om nog helderder te krijgen wat ouders merken en vinden van het werken met de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten', is er met een vijftal ouders een gesprek gevoerd aan het eind van de praktijkperiode. De gesprekken waren een verlengde van de vragenlijst. De vraagstelling is daarom ook hetzelfde gehouden als bij deze vragenlijsten. Er is bewust gekozen voor ouders die de Nederlandse taal

goed beheersen. Op deze manier kan spraakverwarring voorkomen worden. Daarnaast is er gekeken naar verschillende typen leerlingen. Zo is er een gesprek gevoerd met de ouder van een gesloten leerling, een leerling met sociaal sterk gedrag, een leerling met een gecompliceerde thuissituatie, een onrustige leerling en een leerling die vaak negatief gedrag vertoont. Hierdoor is er een zo divers mogelijk beeld verkregen.

Zo geeft de moeder van de leerling die zeer gesloten is aan dat hij thuis niets verteld heeft over de aangeboden lessen. Hij vertelt überhaupt weinig over school, is erg gevoelig en onzeker. Alleen de meest opvallende voorvallen geeft hij thuis aan. Wel

Moeder: "Hij kan nu veel beter tegen zijn verlies. Zelfs zijn zussen vonden dit opvallend."

merkt moeder verandering in het gedrag van haar zoon in vrije situaties. Hij reageert rustiger (minder emotioneel) op anderen en communiceert meer met anderen over een oplossing. Zij gaf expliciet aan dat zij het erg fijn zou vinden als deze lessen doorgezet worden. Niet alleen in groep 4, maar schoolbreed.

De moeder van de onrustige leerling geeft aan dat hij thuis verteld heeft over de lessen. Dit was n.a.v. de brieven die in samenwerking met de ouders ingevuld moesten worden. Zij geeft aan dat zij de lessen op school een aanvulling vindt op haar opvoeding. Thuis bespreekt zij veel met haar zoon en legt ook uit waarom iets

Moeder: "Het werken met deze lessen is leuk en leerzaam. Hij wordt op deze manier weerbaarder."

wel of niet mag. Het spelen met zijn kleine broertje ziet zij op een positieve manier veranderen. Hij is zes jaar lang enig kind geweest en speelde vooral veel alleen. Nu speelt hij meer samen, zowel in als buitenshuis. Ook geeft zij aan dat ze deze lessen voor elke leerling als meerwaarde ziet. Ook voor leerlingen die niet alles durven. De leerlingen leren van het gedrag van een ander.

De leerling met de gecompliceerde thuissituatie is zeer open op school. Dit is hij thuis ook en hij heeft dan ook veel verteld over wat op school aangeboden is. Hij is zich nu bewuster van zijn eigen gedrag, maar ook van dat van een ander. Hij vraagt ook expliciet aan zijn moeder wat zij van hem gezien heeft m.b.t. de verschillende categorieën. Moeder merkt aan zijn manier van communiceren dat wij met deze lessen bezig zijn geweest. Als hij andere mensen ruzie ziet maken geeft hij aan

Moeder: "Het werken met deze methode zorgt ervoor dat mijn kind later klaar is voor het deelnemen in de maatschappij."

wat hij zelf in deze situatie zou doen. Deze leerling heeft hiervoor op twee andere

basisscholen gezeten. Moeder geeft aan dat zij op die scholen nooit gemerkt heeft dat er les gegeven werd gericht op gedrag. Zij is zeer blij met deze school en het feit dat wij niet alleen kijken naar resultaten op cognitief gebied. Zij zou graag willen dat deze methode schoolbreed ingezet wordt.

De leerling die negatief gedrag vertoont is volgens moeder erg enthousiast over de lessen. Hij vertelt thuis veel over de verschillende categorieën. Thuis geeft hij aan te weten hoe hij moet reageren. Ook geeft hij aan dat het hem nog niet altijd lukt de kennis in de praktijk te brengen. Het werken met de 'knijperkaartjes' vond hij het leukst, omdat hier een competitieaspect aan zat. Moeder is erg blij met deze lessen. Zij weet dat haar zoon vaak de grens opzoekt. Op deze manier kan zij ook

Moeder: "Hij weet dat het belangrijk is om lief te zijn tegen andere kinderen, maar constateert dat dit hem nog niet altijd lukt."

gemakkelijker de regels hanteren. Zij kan teruggrijpen naar hetgeen op school geleerd is. Ook merkt ze dat hij nu meer begrip toont voor een gegeven straf. Moeder geeft aan dat het een jongen is met een grote mond, maar een klein hartje. Zij heeft twee oudere zoons in de middelbare school leeftijd. Zij geeft aan dat zij deze lessen als een grote meerwaarde ziet voor de ontwikkeling van haar kind. Zij heeft het gevoel dat hij het hierdoor makkelijker krijgt op de middelbare school en hoopt dat deze lessen doorgezet worden in groep 5.

De vader van de leerling met sociaal sterk gedrag is ook leerkracht op onze school. Hij geeft aan dat zijn dochter vooral veel verteld heeft over 'aardig doen' en 'omgaan met ruzie'. Zij vertelt dat zij ruzies probeert op te lossen en of dit wel of geen effect had. Thuis merkt hij geen verschil, aangezien zij daar al wenselijk gedrag vertoont. Hij vindt het werken met deze methode een goed initiatief en hoopt dat hier mee doorgedaan wordt. Wel geeft hij aan dat herhaling hierin belangrijk is. Na uitleg over

Vader: "Het ophangen van knijpers vond ze leuk. Goed om ze zo te helpen herinneren aan de afspraak van die les."

de inhoud van de methode en het werken volgens het cyclisch leermodel gaf hij aan dat dit een mooie manier is om te werken aan sociale competentie. Ook het knijpersysteem vond hij zeer positief. Op deze manier krijgen de leerlingen een beloning voor het positieve gedrag wat ze laten zien.

Hoofdstuk 5 Conclusie, reflectie en discussie

5.1. Antwoorden op de deelvragen

Als eerste zal in deze paragraaf antwoord gegeven worden op de deelvragen, omdat deze antwoorden een verklaring vormen voor het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Deelvraag 1: Wat is sociale competentie?

De methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' zegt bij te dragen aan de ontwikkeling van de sociale competentie. Om dit concreet te maken is het belangrijk om te weten wat er onder sociale competentie verstaan wordt. De definitie die mij het meeste aanspreekt komt van Struiksma & Hoogenkamp (2003) en luidt als volgt: *Het vermogen om op een adequate manier sociaal en emotioneel te functioneren*. Deze definitie wordt ook gebruikt door de methode en sluit daarom naadloos hierop aan.

Kennis, houding en vaardigheden zijn zogenoemde 'gereedschappen' die ontwikkeld moeten worden om sociaal competent te worden. Met deze gereedschappen worden de verschillende competenties onderverdeeld in wat een kind moet weten, kunnen en willen om sociaal competent gedrag te kunnen vertonen.

Deelvraag 2: Waarom is het ontwikkelen van sociale competentie van belang?

Het ontwikkelen van sociale competentie wordt binnen het basisonderwijs steeds belangrijker. Ten eerste merkt men dat leerlingen van huis uit vaak een stukje 'bagage' missen. Wat ook een belangrijke reden is, is het mogelijke verband tussen sociaal-emotionele problemen en leerproblemen.

Verder is het belangrijk dat kinderen leren eigen verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerproces, samen te werken, zelfstandig te werken en in gesprek te gaan met anderen over de eigen ontwikkeling ter voorbereiding op de huidige maatschappij die nieuwe, hogere eisen stelt.

Deelvraag 3: Hoe verloopt de ontwikkeling van de sociale competentie van kinderen in de basisschoolleeftijd?

Om het verloop van de ontwikkeling van de sociale competentie helder te krijgen heb ik naar meerdere ontwikkelingstheorieën gekeken gericht op de morele ontwikkeling.

Piaget richt zich voornamelijk op het ontwikkelen van rechtvaardigheid. Hij onderscheidt hierin drie fases. Leerlingen uit mijn groep zitten in de tweede fase. Zij vinden regels ook belangrijk, maar hebben erg de behoefte om te weten waarom een regel is zoals hij is. Ik merk dat deze leerlingen ook meer begrip hebben voor jou, als leerkracht.

Ook Kohlberg onderscheidt drie niveaus. Kohlberg merkt hierbij ook op dat jonge kinderen vaak nog geen tot weinig onderscheid kunnen maken tussen afspraken en morele standaards. Ook zit er een verschil tussen weten hoe het moet en het ook daadwerkelijk op deze manier doen.

Deelvraag 4: Hoe kan het ontwikkelen van sociale competentie bij kinderen gestimuleerd worden?

Het is belangrijk dat je als leerkracht een juiste basishouding hanteert. De leerkracht is het voorbeeld. Door op deze manier met kinderen te praten lijken ze zich veel opener op te stellen.

Naast zelf dit voorbeeldgedrag, modellen, te laten zien is het ook slim om werkvormen te kiezen waarbij bepaalde vaardigheden gestimuleerd worden. Zo worden er meer vaardigheden geoefend tijdens een kringgesprek dan ik dacht. Een overzicht hiervan is te zien in paragraaf 2.4.

Deelvraag 5: Wat houdt de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' in?

In de methode komen acht gedragscategorieën naar voren die men moet beheersen om sociaal competent te zijn. Uit deze categorieën heb ik drie categorieën gekozen die ik in blokken van twee weken zal aanbieden. De motivatie voor deze keuze is nader toegelicht in paragraaf 3.5. De methode werkt vanuit drie dimensies. De verhoudingen tussen deze dimensies en gereedschappen is te zien in tabel 2. Interessant is dat er een koppeling te maken is tussen het model wat de methode

ontwikkeld heeft en hetgeen wat Deley (2004) aangeeft over het SEO-DVD (Sociaal-Emotionele Ontwikkeling Denken Voelen Doen) project.

Deelvraag 6: Hoe kun je sociale competentie meten bij kinderen?

Er zijn veel manieren om sociale competent gedrag te meten. Ik heb voor dit onderzoek verschillende meetinstrumenten gebruikt. Namelijk: de SCOL, de klimaatschaal en een sociogram. Bij het werken met deze onderzoeksinstrumenten is mij duidelijk geworden dat eigen observaties ook erg belangrijk zijn. Gegevens lijken harde bewijzen, maar komen niet altijd overeen met de realiteit.

Naast deze instrumenten heb ik ook gebruik gemaakt van mijn eigen observaties en input van mensen om mij heen. Hierdoor heb ik een nog helderder beeld gekregen bij het tweede meetmoment. Vooral het in gesprek gaan met ouders was voor mij een meerwaarde. Zij waren meer betrokken dan ik verwacht had en gaven heel duidelijk aan het werken met deze methode een positieve ontwikkeling te vinden. Wel moet er rekening mee gehouden worden dat ook meetinstrumenten als de SCOL, de klimaatschaal en het sociogram gedeeltelijk subjectief zijn. Het zijn momentopnamen en zeer afhankelijk van degene die het invult en de manier van vraagstelling.

Deelvraag 7: Hoe is de sociale ontwikkeling bij de leerlingen in mijn groep?

Deze vraag is niet expliciet beantwoord. Wel heb ik een helder beeld gekregen van het niveau van mijn leerlingen. Dit kwam door een eerste en tweede meting uit te voeren. Door dit voorafgaand aan mijn praktijkonderzoek te doen kon ik een weloverwogen keuze maken over de aan te bieden categorieën. Ook kwam ik toen, mede door observaties, tot de conclusie dat ik een sociale klas heb die geschikt is om als pilotgroep te fungeren. Verder is er in hoofdstuk 4 een mooie ontwikkeling te zien als men kijkt naar de aangeboden categorieën. Dit kwam het duidelijkst naar voren door het afnemen van de SCOL.

Deelvraag 8: Wat voor effect heeft de methode op de sociale competentie van de leerlingen in mijn groep?

Het werken met deze methode heeft een positieve invloed op mijn leerlingen. Zoals eerder al genoemd is er een groei te zien in de aangeboden categorieën. Ook merk

ik uit observaties dat het sociale gedrag steeds meer zichtbaar wordt in de groep en op het schoolplein. Een kanttekening hierbij is dat de meeste leerlingen de kennis hebben, de vaardigheden langzaam gaan beheersen, maar de houding er nog niet is. Dit is iets wat een proces van jaren is. Bij het aanbieden van deze methode op schoolbreed niveau zal dit gestimuleerd en hopelijk bereikt worden.

Deelvraag 9: Is deze methode bruikbaar voor onze school?

Ik denk dat deze methode zeer gebruiksvriendelijk is. Deze methode kan zeer doelgericht ingezet kan worden. Er kan bewust een keuze gemaakt worden uit de acht gedragscategorieën. Wel is het zo dat bij het werken met deze methode er op gericht is dat gedurende de acht schooljaren alle categorieën voldoende aan bod komen. Verder is het prettig om gedurende twee weken één onderwerp aan te bieden. Op deze manier staan niet alleen de kennisdoelen, maar ook de vaardigheidsdoelen centraal. Door een beginles met kennis als doel en daaraan gekoppeld twee weken waarbij het inoefenen van de vaardigheden centraal staat, beklijft het bij de leerlingen beter. Ook voor de leerkracht is deze inoefening gemakkelijk te realiseren door gebruik te maken van de knijperkaartjes. Deze kaartjes zijn een stok achter de deur voor zowel leerling als leerkracht.

5.2 Onderzoeksvraag en conclusie

Mijn onderzoeksvraag luidde als volgt:

Wat is het effect van het gebruiken van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' op de leerlingen van groep 4 van de Ariënschool.

Als mij gevraagd wordt of de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten' positief effect heeft gehad op de leerlingen uit mijn groep kan ik volmondig "JA" zeggen. Althans, in dit onderzoek, met deze groep leerlingen en bij deze drie categorieën. Uit de analyse (zie hoofdstuk 4) van de gegevens van de eerste en tweede meting is dit effect duidelijk te zien. Vooral kijkend naar de aangeboden gedragscategorieën zijn de leerlingen in mijn groep meer sociaal competent gedrag gaan vertonen. Ook mijn duo-collega geeft aan dit verschil te zien (zie paragraaf 4.5). Het enthousiasme van de ouders, leerlingen en mijzelf en de resultaten die ik gezien en gemeten heb benadrukt dat het werken met deze methode kinderen sociaal competent maakt.

Ik vind deze methode een handzame methode die voor leerkrachten goed uit te voeren is. De lessen zijn overzichtelijk weergegeven en de lesdoelen zijn helder. Een pluspunt vind ik het feit dat bij de lesdoelen een verdeling gemaakt is tussen kennis- en vaardigheidsdoelen. Het werken met de knijperkaartjes, die aan elke les gekoppeld zijn, zorgen ervoor dat de vaardigheid continu geoefend wordt. Een hele mooie manier om bij te dragen aan de ontwikkeling van sociaal competent gedrag bij kinderen.

5.3 Mijn eigen professionele identiteitsontwikkeling

Het ontwikkelen van mijn professionele identiteit begon al met het vaststellen van het te onderzoeken onderwerp. Ik had direct helder dat ik graag iets wilde onderzoeken, maar wat vooral een meerwaarde voor mijn school zou bieden. Ik wilde dit om twee redenen. Ten eerste om iets bij te kunnen dragen aan de school en ten tweede omdat ik mij steeds meer als gedragsspecialist wil profileren. Om helder te krijgen wat de vraag van de school was ben ik in gesprek gegaan met mijn collega's van de gedragscommissie, waar ik ook deel van uit maak. Samen kwamen we tot verschillende onderwerpen, waarvan dit onderzoek er één van was.

Na mijn theoretische verkenning in hoofdstuk 2 kwam ik erachter waarom het ontwikkelen van sociaal competent gedrag belangrijk is in de huidige maatschappij. Ik besteedde hier zelf al veel aandacht aan in mijn groep, maar dit was meer vanuit mijn enthousiasme voor het pedagogische aspect van het lesgeven. Door deze onderbouwing voel ik mij gesterkt in het blijven geven van lessen gericht op sociale competentie.

Verder werd het tijdens het maken van dit hoofdstuk voor mij duidelijk dat sociale vaardigheden niet zomaar aangeleerd worden. Door de stappen van kennis, vaardigheden en houdingen helder te hebben merk ik dat ik andere verwachtingen van leerlingen heb. Ik houd nu veel meer rekening met de verschillen in normen en waarden tussen de twee culturen.

Ik merkte dat ik tijdens en na het maken van hoofdstuk 3 met veel enthousiasme bezig was met mijn praktijkgedeelte. Ik ben altijd meer van de praktijk geweest en leer door dingen te doen en te ervaren. Het zien van het enthousiasme bij de leerlingen uit mijn groep sterkte mij in het gevoel dat dit een mooi onderzoeksonderwerp was. Het is ook leuk om te merken dat je onbewust tussendoor teruggrijpt op de aangeboden onderwerpen. Ook zag ik dat leerlingen elkaar op deze manier feedback gaven. Ik zag dat bij sommige leerlingen niet alleen de kennisdoelen behaald waren, maar ook de vaardigheidsdoelen. Mooie momenten om te koesteren.

De resultaten zoals gepresenteerd in hoofdstuk 4 zijn voor mij een kroon op het werk. Ik heb de leerlingen echt zien groeien en ben ook zelf nog duidelijker het belang gaan inzien van het werken aan sociale competentie. Prachtig om te zien dat leerlingen allemaal op hun eigen manier vorderingen gemaakt hebben en dat ik hieraan bij heb kunnen dragen m.b.v. dit onderzoek.

5.4 Aanbevelingen

Hieronder zal ik voor zowel de praktijk als de theorie een aantal aanbevelingen doen.

5.4.1 Aanbevelingen met betrekking tot mijn praktijk

Aanbeveling: Neem voor het uitproberen van een methode als 'Kinderen en... hun sociale talenten' een lange periode.

Ik heb van tevoren goed nagedacht over de tijd die ik uit wilde trekken voor mijn praktijkonderzoek. Ik heb ervoor gekozen om de methode geen zes, maar twaalf weken uit te gaan voeren. Ik denk dat dit een goede keuze is geweest om zo goed mogelijk een vergelijking te maken tussen de eerste en tweede meting. Hierdoor heb ik er meer uit kunnen halen.

Aanbeveling: Maak leerlingen onderdeel van het onderzoek.

Door leerlingen duidelijk te maken waar er de komende tijd aan gewerkt wordt, raken ze meer betrokken bij het onderdeel en zijn ze gemotiveerder. Ook ging het kritisch reflecteren op de lessen ze steeds makkelijker af. Hun reflectie gaf mij vaak nieuwe inzichten of bevestigde hetgeen ik constateerde.

Aanbeveling: Betrek je collega's bij het onderzoek.

In eerste instantie heb ik de gedragscommissie betrokken bij het onderwerp van mijn onderzoek. Toen ik aan de slag ging ben ik voornamelijk zelf bezig geweest met het onderzoek. Dit kwam vooral omdat ik zelf nog niet altijd alle stappen helder had en het daardoor moeilijk over kon brengen op anderen. Iets wat ik misschien had kunnen ondervangen door hier nog meer over na te denken tijdens en voorafgaand aan het werken aan dit onderzoek. Door meerdere mensen bij je onderzoek te betrekken zal er ook eerder echt iets mee gebeuren.

5.4.2 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie

Aanbeveling: Kijk kritisch naar de meetinstrumenten die gebruikt gaan worden.

Ik merkte dat ik bij de tweede meting niet zoveel kon met de gegevens van het sociogram en de klimaatschaal. Ik had dit kunnen voorkomen door mij voorafgaand aan de eerste meting beter in te lezen in de verschillende meetinstrumenten en hierdoor een bewustere keuze te maken.

Aanbeveling: Denk na over communicatie met allochtone ouders als dit op papier gebeurt.

Ik heb voor mijn onderzoek alle leerlingen na iedere aangeboden gedragscategorie samen met hun ouders een vragenlijst in laten vullen. Nu vraag ik mij af of ik dit niet beter in één keer had kunnen doen. Ik kreeg veel dezelfde antwoorden en moest ouders herhaalde malen vragen om alle brieven terug te krijgen.

5.4.3 Aanbevelingen met betrekking tot de schoolorganisatie

Aanbeveling: Maak schoolbreed gebruik van de methode 'Kinderen en... hun sociale talenten'.

Kijkend naar de resultaten en reacties van ouders, leerlingen en leerkrachten is er voldoende reden om te kiezen voor het schoolbreed invoeren van deze methode.

Aanbeveling: Ga in gesprek met ouders over hetgeen aangeboden wordt op school.

In eerste instantie had ik er niet bij stil gestaan om ouders te betrekken bij mijn onderzoek. In het kader van triangulatie was ik genoodzaakt om dit te doen. Hoe ik dit gedaan heb is te vinden in paragraaf 4.6. Ik vond niet alleen de feedback uit de vragenlijsten erg verhelderend, maar vooral de gesprekken die ik gevoerd heb. Ouders gaven hier expliciet aan dat sociaal competent worden erg belangrijk is voor hun kinderen. Een mooi gegeven waarvan ik vind dat wij als school iets mee moeten.

5.5 Verdere discussie

Allereerst vraag ik mij af of de gegevens van het sociogram valide zijn. Dit sociogram laat niet een duidelijke nuance zien tussen spelen en werken. Ik denk dat dit voor kinderen onduidelijk is. Ook kwam er tijdens het afnemen van het sociogram naar voren dat sommige leerlingen geen drie keuzes konden maken, maar dit wel moesten. In hoeverre geeft dit sociogram een gedegen uitslag?

Ook bij de klimaatschaal trek ik mijn twijfels over de uitslag van de metingen. Zeker omdat bij de eerste meting duidelijk werd dat de leerlingen de vragen niet geheel begrepen bij de vragen over de leerkracht. Aangezien ik de vragen al vereenvoudigd had naar het niveau van mijn groep, zet ik vooral mijn vraagtekens bij de beoordeling waar de leerlingen uit moesten kiezen. Deze was; (bijna) nooit, soms, regelmatig en vaak. Zou deze manier van schalen op een ander manier kunnen, waardoor de nuances duidelijker zijn voor jonge leerlingen?

Als laatste punt wil ik graag het daadwerkelijk uitvoeren van deze lessen ter discussie stellen. In hoeverre is de inzet van de leerkracht essentieel voor een positieve ontwikkeling aan het stimuleren van sociaal competent gedrag? Heeft dit ook effect als een leerkracht de noodzaak van het stimuleren van dit gedrag in mindere mate ziet?

Literatuurlijst

Boeken:

- + Beemen, L. van, (2010) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- + Cauffman, L en Dijk, J, van (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers
- + Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G. & Peschar, J., (2003) *Sociale competentie langs de meetlat: het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- + Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen: sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- + Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- + Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- + Roede, E., Voorst van Beest, K. van & Joosten, F. (2005). *Kiezen voor sociale competentie: een keuzegids*. Amsterdam/Rotterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Tijdschriften:

- + Hoogenkamp, G.M. & Struiksma, A.J.C. (2003) Sociale competentie als basisvaardigheid. *Tijdschrift voor pedagogiek*, 42, 61-70.

Websites:

- + Donkers, A. (2009) <http://www.klimaatschaal.nl> geraadpleegd op 13 december 2010 en 11 april 2011
- + Kenter, J. (2004) Wanneer is het werken aan sociale competentie effectief? Gevonden op 23 december 2010 op <http://www.onderwijsachterstanden.nl/ok.php/socialecompetentie/zitdos030.html>
- + Melod (2008-2011) gepubliceerd in *Pedagogiek (Mens en Samenleving)* op 09-03-2008, laatst gewijzigd op 03-02-2010. Morele ontwikkeling van het kind geraadpleegd op 24 december 2010 op <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/16363-morele-ontwikkeling-van-het-kind.html>
- + Onderwater, M. (2010) <http://www.sometics.nl> geraadpleegd op 15 december 2010 en 11 april 2011

Methoden:

- + CED-Groep, (2009). *Handleiding SCOL: Sociale Competentie Observatie Lijst*, Rotterdam: Kwintessens.
- + Kog M., & Moons J., (2005). *Een doos vol gevoelens*, Oisterwijk: Averbode
- + *Kinderen en... hun sociale talenten*, uitgeverij: Kwintessens

Bijlagen

Bijlage 1: Groepsoverzicht resultaten SCOL eerste meting in %

		nooit	zelden	soms	geregeld	vaak
1	Houdt zich aan een afspraak	0	18	14	23	45
2	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander	0	14	9	55	23
3	Luistert bij een ruzie naar de ander	5	23	41	18	14
4	Neemt gemakkelijk een beslissing	0	18	41	9	32
5	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen	9	18	23	27	23
6	Maakt een taak af	0	0	14	55	32
7	Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander	9	18	32	27	14
8	Vertelt iets in de groep	0	18	5	36	41
9	Maakt een grapje	5	9	18	23	45
10	Verzint een oplossing bij een ruzie	0	9	50	32	9
11	Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	0	5	50	36	9
12	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil	0	9	9	55	27
13	Helpt een ander	0	14	14	32	41
14	Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	5	18	23	9	45
15	Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt	5	18	27	32	18
16	Treedt ontspannen op voor de groep	5	14	9	45	27
17	Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	0	18	27	41	14
18	Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	0	32	14	23	32
19	Zegt iets aardigs tegen een ander	0	0	27	50	23
20	Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan een afspraak houdt	0	5	18	50	27
21	Zet door als een taak niet direct lukt	0	23	23	32	23
22	Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	14	18	45	14	9
23	Denkt na voor hij/zij iets doet	9	27	27	27	9
24	Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	0	14	55	23	9
25	Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet	0	14	9	36	41
26	Vraagt een ander om hulp	5	0	32	27	36

Categorieën die aangeboden gaan worden in de groep:

Aardig doen

Samen spelen en werken

Omgaan met ruzie

Bijlage 2: Groepsoverzicht resultaten sociogram eerste meting

2010 2011, december 2010 (sociaal), 15-12-2010

	J.M.	N.A.	R.M.	N.M.	S.S.	A.S.	M.B.	M.A.	W.A.	B.B.	F.B.	N.Z.	A.H.	L.A.	Y.L.	S.A.	S.I.	O.D.	H.H.	M.K.	A.A.	A.B.	+	-
J.M.	X																						3	3
N.A.		X																					3	3
R.M.			X																				3	3
N.M.				X																			3	3
S.S.					X																		3	3
A.S.						X																	3	3
M.B.							X																3	3
M.A.								X															3	3
W.A.									X														3	3
B.B.										X													3	3
F.B.											X												3	3
N.Z.												X											3	3
A.H.													X										3	3
L.A.														X									3	3
Y.L.															X								3	3
S.A.																X							3	3
S.I.																	X						3	3
O.D.																		X					3	3
H.H.																			X				3	3
M.K.																				X			3	3
A.A.																					X		3	3
A.B.																						X	3	3
Totaal positief	4	3	2	1	5	2	5	1	4	5	3	2	1	7	2	0	3	9	0	1	3	3	66	
Totaal negatief	1	0	3	5	0	4	5	4	2	0	2	6	1	1	6	2	10	0	5	0	4	5		66

Legenda:	
	Positief
	Negatief

Persoon tot persoon:

Wie kiezen positief voor elkaar?

A.S. 4 en R.M. 4
 A.A. 4 en A.B. 4
 A.A. 4 en O.D. 4
 A.A. 4 en F.B. 4
 A.B. 4 en Y.L. 4
 A.H. 4 en N.Z. 4
 B.B. 4 en J.M. 4
 B.B. 4 en W.A. 4
 B.B. 4 en M.A. 4
 J.M. 4 en W.A. 4
 L.A. 4 en O.D. 4
 L.A. 4 en M.K. 4
 M.B. 4 en N.A. 4
 M.B. 4 en S.S. 4
 M.B. 4 en W.A. 4
 N.A. 4 en N.M. 4
 R.M. 4 en S.S. 4

Wie kiezen negatief voor elkaar?

A.S. 4 en M.B. 4
 A.B. 4 en N.Z. 4
 W.A. 4 en Y.L. 4

De negatief-positief gevallen

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

A.S. 4 en M.A. 4
B.B. 4 en R.M. 4
F.B. 4 en L.A. 4
N.Z. 4 en F.B. 4
O.D. 4 en A.B. 4
O.D. 4 en H.H. 4
S.I. 4 en H.H. 4
Y.L. 4 en S.I. 4

Groep:

Wie zijn populair in de groep? (Aantal positief > 4)

O.D. 4 (9x)
L.A. 4 (7x)
B.B. 4 (5x)
S.S. 4 (5x)
M.B. 4 (5x)

Wie zijn verstoten uit de groep? (Aantal negatief > 4)

S.I. 4 (10x)
N.Z. 4 (6x)
Y.L. 4 (6x)
H.H. 4 (5x)
M.B. 4 (5x)
A.B. 4 (5x)
N.M. 4 (5x)

De tegenstrijdige gevallen (Aantal positief > 4 en aantal negatief > 4)

M.B. 4

Geen enkele keer positief gekozen

H.H. 4
S.A. 4

Geen enkele keer negatief gekozen

N.A. 4
M.K. 4
O.D. 4
S.S. 4
B.B. 4

Van: www.sometics.nl

Bijlage 3: Aangepaste klimaatschaal

Vragen over de kinderen uit de klas

Ik vind mijn klas leuk	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Kinderen in de klas maken ruzie met elkaar.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Ik kan met de meeste kinderen in mijn klas samenwerken en samenspelen.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Er zijn kinderen in onze klas die spullen van anderen kapot maken.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Als iets mij zelf niet lukt word ik door een ander kind geholpen.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak

Er zijn kinderen uit de klas die na schooltijd ruzie met elkaar maken.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Er zijn kinderen in de klas die elkaar uitschelden.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
In de klas worden kinderen gepest.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
In de klas praten kinderen vervelend over elkaar.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Er zijn kinderen in de klas die elkaar wel eens schoppen of slaan.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak

Ik voel mij fijn in de klas.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Ik voel dat ik erbij hoor in de klas.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Ik werk of speel graag samen met een ander kind uit de klas.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Ik vind de andere kinderen in mijn klas aardig.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
In de klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak

Ik denk dat de kinderen in de klas mij aardig vinden.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
---	------------------	------	------------------	------

Vragen over juf Ingrid

Bij juf Ingrid wordt er veel lawaai gemaakt tijdens de lessen.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
De lessen van juf Ingrid vind ik fijn. Ik heb graag les van haar.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Omdat het te druk is in de klas kan ik moeilijk opletten.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
De lessen van juf Ingrid zijn vaak rommelig.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Ik vind juf Ingrid aardig.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak

Het duurt lang voordat juf Ingrid de klas rustig heeft.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Juf Ingrid vindt het leuk om ons les te geven.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Juf Ingrid is blij.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Juf Ingrid zegt regelmatig dat kinderen goed gewerkt hebben.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Bij juf Ingrid is het rustig tijdens de les.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak

Als we een toets hebben laat juf Ingrid merken dat we ons daar niet druk om moeten maken.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
In de klas is het rustig genoeg om snel met de les te beginnen.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Als ik mij ergens druk om maak kan ik dat tegen juf Ingrid zeggen.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Juf Ingrid helpt iedereen zoveel ze kan.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Juf Ingrid laat het duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak

Juf Ingrid heeft aandacht voor alle kinderen.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak
Juf Ingrid helpt je als je iets niet kan.	(bijna) nooit	soms	Regel - matig	vaak

Bijlage 4: Groepsoverzicht resultaten klimaatschaal eerste meting**Verslag over: Klimaat in de klas****Voornaam Tussenvoegsel Achternaam Geslacht Kwaliteit Sfeer**

O.D.	Meisje	3	5
A.S.	Jongen	3	1
S.S.	Jongen	6	4
H.H.	Meisje	3	2
A.A.	Meisje	5	6
N.A.	Jongen	4	6
W.A.	Jongen	7	4
M.B.	Jongen	3	5
F.B.	Meisje	5	4
J.M.	Jongen	3	3
N.Z.	Meisje	7	3
B.B.	Jongen	4	4
N.M.	Jongen	4	6
M.K.	Meisje	4	5
L.A.	Meisje	7	5
S.I.	Meisje	4	4
R.M.	Jongen	4	6
M.A.	Jongen	3	4
Y.L.	Meisje	7	6
S.A.	Meisje	4	4
A.B.	Meisje	5	4
A.H.	Meisje	4	3

1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld 4=gemiddeld 5=bovengemiddeld, 6=hoog en 7=zeer hoog

Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties: Gemiddelde = 4,50 (standaardafwijking = 1,44)

Sfeer in de klas: Gemiddelde = 4,27 (standaardafwijking = 1,35)

Verslag:

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas op beide clusters bovengemiddeld. Dit is een ruim voldoende resultaat. Blijkbaar een fijne klas om mee te werken waar een goede sfeer heerst.

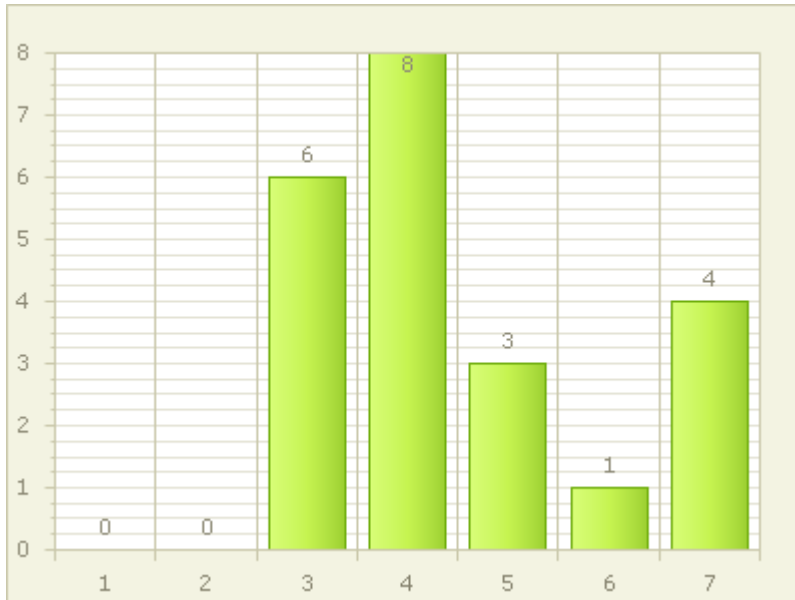
Indien er leerlingen op het cluster onderlinge leerling-relaties of op sfeer in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, zijn dit leerlingen die zich waarschijnlijk niet veilig voelen in deze klas. Worden zij gepest of buitengesloten? Ga eens in gesprek met deze leerlingen. Neem eventueel een sociogram af in je klas om te kijken of er subgroepen zijn en wie de leidersfiguren in je klas zijn.

Zijn er scores van leerlingen die afwijken van de rest van de klas?? Bijvoorbeeld bij een grote spreiding ($SD > 1,4$). Leerlingen hebben dan zeer uiteenlopende meningen. Ga eens na hoe dit

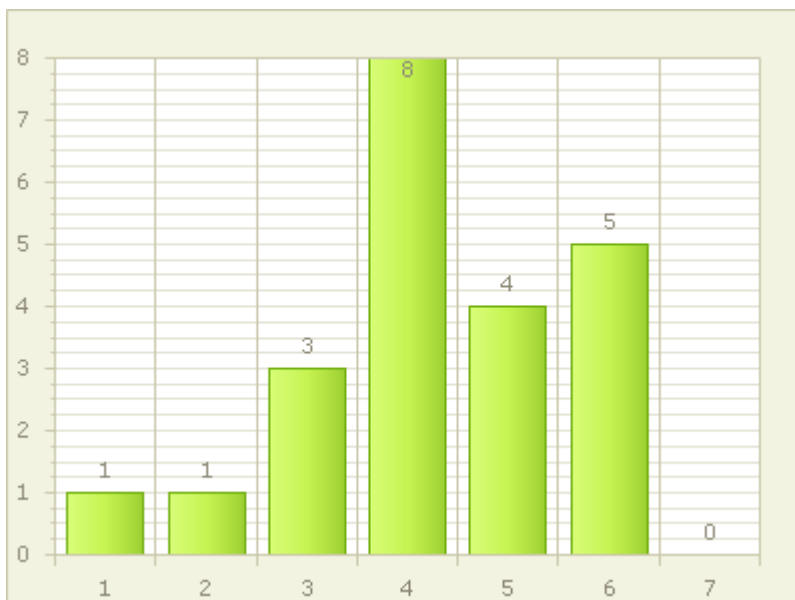
komt door bijvoorbeeld een gesprek met de klas te houden.
Mogelijk biedt de handelingswijzer van de Klimaatschaal hiervoor aanknopingspunten.

Ad Donkers

Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties:



Sfeer in de klas:



Bijlage 5: Gesprek met duo-collega

Categorie: aardig doen

Belangrijk in groep 4

Het gaat erom dat leerlingen aardig zijn en niet alleen aardig lijken. Ze moeten gaan ervaren dat aardig doen een positief gevoel bij jezelf oproept. Ook geeft aardig doen een gevoel van veiligheid in de groep.

Dit uit zich in iets vriendelijk vragen aan een ander. Vriendelijk reageren en elkaar bij de voornaam roepen, "Dank je" zeggen, proberen zich in te leven in de ander. Dit is moeilijk! Complimenten kunnen geven aan een ander.

Wat is er op dit moment te zien

Complimenten geven en ontvangen. Kinderen worden aangesproken als ze onaardig doen. Alles wat hierboven genoemd wordt is in mindere mate te zien in de groep.

Inschaling op dit moment

5 ½ (dit verschilt per leerling)

Categorie: samen spelen en werken

Belangrijk in groep 4

Door samen te werken/spelen leer je meer en sneller dan in je eentje. Verantwoordelijkheidsgevoel wordt bevorderd. Ook leren leerlingen omgaan met verschillen.

Iets kunnen en durven vragen aan een ander. Een ander helpen (is ook goed voor het zelfvertrouwen). Spelregels en afspraken maken. Luisteren naar elkaar.

Wat is er op dit moment te zien

Leerlingen helpen elkaar en vragen elkaar om hulp.

Inschaling op dit moment

6 (niet goed kunnen samen spelen en werken hangt samen met het niet aardig doen)

Categorie: omgaan met ruzie

Belangrijk in groep 4

Meningsverschillen hebben mag, maar dit wordt op een beschaafde manier besproken. Hierbij is het belangrijk om te kunnen argumenteren, luisteren, er samen uit kunnen komen. Lukt dit niet dan, vraag je hulp aan de leerkracht. Ook is het belangrijk dat kinderen niet klikken en voor zichzelf spreken i.p.v. voor een ander.

Wat is er op dit moment te zien

Er samen uit proberen te komen. Wel valt hierbij op dat degene die verbaal het sterkst is aan het langste eind trekt. Hulp vragen aan de leerkracht.

Inschaling op dit moment

5- (de mate van slagen op dit gebied is nu nog sterk afhankelijk van de leerkracht)

Bijlage 6: Aanbod lessen uit 'Kinderen... en hun sociale talenten' in leerjaar 4

categorie	les	onderwerp
Ervaringen delen	Ik mag alleen thuisblijven De slappe lach	Leuke verhalen Leuke verhalen
Aardig doen	Ik kan het beter maar... Kaas of worst Jij kunt zo goed	Positief reageren Rekening houden met de ander Complimenten geven
Samen spelen en werken	Zullen we hiermee spelen? Mag ik dat even gebruiken? Ik heb daar geen zin in Dat doet een vriendin...	Beslissingen nemen Lenen Kritiek geven Vriendschap
Een taak uitvoeren	Klopt het wel? We maken een uitnodiging	Aanwijzingen volgen Een taak aanpakken
Jezelf presenteren	Ik kan goed... Een echt toneelstuk	Feedback geven In het middelpunt staan
Een keuze maken	Sorry, dat is uitverkocht Net te laat	Kiezen Kiezen
Opkomen voor jezelf	Ik kwam toch spelen? Ik spring uit mijn vel!	Afspraken nakomen Als een ander onaardig doet
Omgaan met ruzie	Maar dat wist ik niet Ik ga zwemmen, mam Mijn idee is juist leuk!	Perspectief wisselen Luisteren Toepassen van strategieën

Bijlage 7: Diploma


Bijlage 8: Groepsoverzicht resultaten SCOL tweede meting in %

		nooit	zelden	soms	geregeld	vaak
1	Houdt zich aan een afspraak	0	0	14	36	50
2	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander	0	0	23	23	55
3	Luistert bij een ruzie naar de ander	0	5	23	45	27
4	Neemt gemakkelijk een beslissing	0	9	23	27	41
5	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen	0	0	41	23	36
6	Maakt een taak af	0	14	18	27	41
7	Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander	0	14	18	23	45
8	Vertelt iets in de groep	0	5	23	23	50
9	Maakt een grapje	0	9	23	23	45
10	Verzint een oplossing bij een ruzie	0	9	41	23	27
11	Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	0	0	45	41	14
12	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil	0	0	9	23	68
13	Helpt een ander	0	0	9	45	45
14	Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	0	9	23	27	41
15	Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt	0	5	18	32	45
16	Treedt ontspannen op voor de groep	0	9	18	27	45
17	Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	0	9	18	32	41
18	Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	0	5	32	27	36
19	Zegt iets aardigs tegen een ander	0	0	18	27	55
20	Spreekt een ander erop aan als deze zich niet aan een afspraak houdt	0	0	14	41	45
21	Zet door als een taak niet direct lukt	0	14	18	27	41
22	Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	0	9	41	36	14
23	Denkt na voor hij/zij iets doet	0	9	27	36	27

24	Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	0	14	18	32	36
25	Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet	0	0	18	27	55
26	Vraagt een ander om hulp	0	9	27	36	27

Categorieën die aangeboden gaan worden in de groep:

Aardig doen

Samen spelen en werken

Omgaan met ruzie

Bijlage 9: Groepsoverzicht resultaten sociogram tweede meting

2010 2011, april 2011 (sociaal), 11-4-2011

	J.M.	N.A.	R.M.	N.M.	S.S.	A.S.	M.B.	M.A.	W.A.	B.B.	F.B.	N.Z.	A.H.	L.A.	Y.L.	S.A.	S.I.	O.D.	H.H.	M.K.	A.A.	A.B.		
J.M.	X			X	X		X	V	V	V													3	3
N.A.	V	X					X		V	V				X		X							3	3
R.M.		V	X				V									X			X		X		3	3
N.M.	V			X		V			V		X								X		X		3	3
S.S.					X	V	V	X	V	X						X							3	3
A.S.					V	X	V	X	V						X		X						3	3
M.B.					V		X		V	V			X	X	X								3	3
M.A.	V	V	X	X	X			X	V														3	3
W.A.					V		V		X	V								X			X	X	3	3
B.B.	V		V		V		X													X	X		3	3
F.B.											X					V	V	X	V	X		X	3	3
N.Z.				X	X	X						X											3	3
A.H.													X			X	X	V	V	V	X		3	3
L.A.					V									X				X	X		X	X	3	3
Y.L.	V	V		X	X				V						X			X					3	3
S.A.											X		V		X	X	X	V	V				3	3
S.I.			X					V								V	X		V			X	3	3
O.D.											X	V	V	X				X		X	V		3	3
H.H.											V	X			V				X	X	X		3	3
M.K.																		X	X	X			3	3
A.A.							X			X								X	V	X		V	3	3
A.B.					X					X	V				V		V		X		X		3	3
Totaal positief	5	3	1	0	5	2	3	2	8	6	2	3	3	3	0	5	1	3	7	0	1	3	66	
Totaal negatief	0	1	1	5	4	2	4	2	0	2	3	2	1	4	3	3	1	8	1	9	3	7	66	

Legenda:	
V	Positief
X	Negatief

Persoon tot persoon:

Wie kiezen positief voor elkaar?

N.A. 4 en M.B. 4
 A.H. 4 en N.Z. 4
 A.H. 4 en L.A. 4
 A.B. 4 en Y.L. 4
 L.A. 4 en O.D. 4
 W.A. 4 en A.S. 4
 W.A. 4 en J.M. 4
 M.B. 4 en N.M. 4
 M.B. 4 en S.S. 4
 F.B. 4 en O.D. 4
 N.M. 4 en S.S. 4
 O.D. 4 en A.A. 4
 R.M. 4 en A.S. 4

Wie kiezen negatief voor elkaar?

A.B. 4 en M.A. 4
 S.A. 4 en O.D. 4
 W.A. 4 en S.I. 4
 N.Z. 4 en A.A. 4
 N.Z. 4 en F.B. 4
 N.Z. 4 en S.I. 4
 M.B. 4 en R.M. 4
 M.A. 4 en Y.L. 4
 A.A. 4 en Y.L. 4

De negatief-positief gevallen

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

S.A. 4 en N.Z. 4
L.A. 4 en A.A. 4
L.A. 4 en M.K. 4
W.A. 4 en N.M. 4
M.B. 4 en W.A. 4
O.D. 4 en A.B. 4
O.D. 4 en S.I. 4
R.M. 4 en J.M. 4
A.S. 4 en M.A. 4
Y.L. 4 en S.I. 4

Groep:

Wie zijn populair in de groep? (Aantal positief > 4)

S.S. 4 (8x)
O.D. 4 (7x)
W.A. 4 (6x)
L.A. 4 (5x)
A.S. 4 (5x)
M.B. 4 (5x)

Wie zijn verstoten uit de groep? (Aantal negatief > 4)

S.I. 4 (9x)
N.Z. 4 (8x)
Y.L. 4 (7x)
M.A. 4 (5x)

De tegenstrijdige gevallen (Aantal positief > 4 en aantal negatief > 4)

Geen

Geen enkele keer positief gekozen

S.I. 4
H.H. 4
M.A. 4

Geen enkele keer negatief gekozen

S.S. 4
A.S. 4

www.sometics.nl

Bijlage 10: Groepsoverzicht resultaten klimaatschaal tweede meting**Verslag over: Klimaat in de klas****Voornaam Tussenvoegsel Achternaam Geslacht Kwaliteit Sfeer**

M.K.	Meisje	3	4
B.B.	Jongen	4	5
W.A.	Jongen	5	6
N.Z.	Meisje	7	7
H.H.	Meisje	3	4
M.B.	Jongen	3	6
S.I.	Meisje	3	3
R.M.	Jongen	7	6
L.A.	Meisje	4	4
Y.L.	Meisje	4	6
S.A.	Meisje	3	4
A.S.	Jongen	2	3
N.M.	Jongen	4	5
N.A.	Jongen	3	7
F.B.	Meisje	7	5
M.A.	Jongen	2	6
S.S.	Jongen	5	6
A.A.	Meisje	4	4
J.M.	Jongen	3	5
O.D.	Meisje	3	4
A.B.	Meisje	4	4
A.H.	Meisje	4	4

1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld 4=gemiddeld 5=bovengemiddeld, 6=hoog en 7=zeer hoog

Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties: Gemiddelde = 3,95 (standaardafwijking = 1,46)

Sfeer in de klas: Gemiddelde = 4,91 (standaardafwijking = 1,19)

Verslag:

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas op de kwaliteit van de onderlinge leerlingrelaties gemiddeld en op het cluster sfeer in de klas bovengemiddeld. Dit is een voldoende tot ruim voldoende resultaat. Blijkbaar een fijne klas om mee te werken waar een goede sfeer heerst.

Indien er leerlingen op het cluster onderlinge leerlingrelaties of op sfeer in de klas zorgelijk (septiel 1 of 2) scoren, zijn dit leerlingen die zich waarschijnlijk niet veilig voelen in deze klas. Worden zij gepest of buitengesloten? Ga eens in gesprek met deze leerlingen. Neem eventueel een sociogram af in je klas om te kijken of er subgroepen zijn en wie de

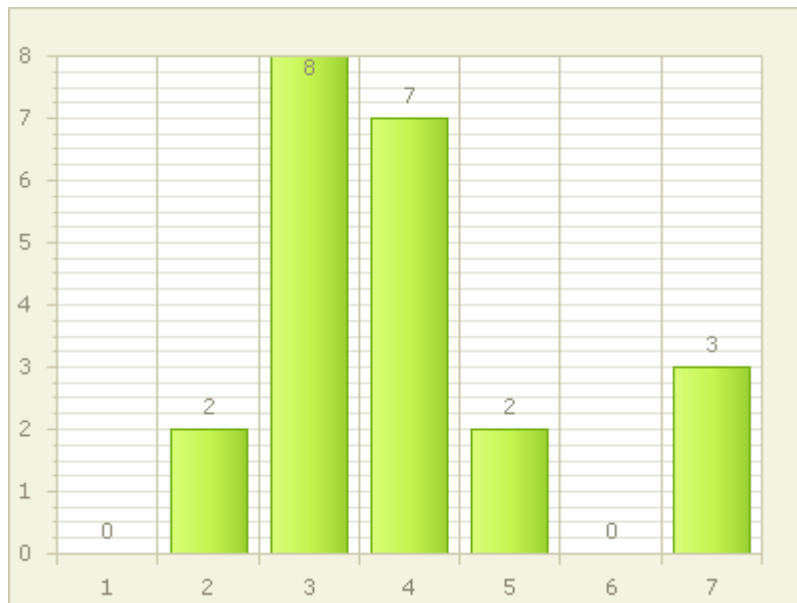
leidersfiguren in je klas zijn.

Zijn er scores van leerlingen die afwijken van de rest van de klas?? Bijvoorbeeld bij een grote spreiding ($SD > 1,4$). Leerlingen hebben dan zeer uiteenlopende meningen. Ga eens na hoe dit komt door bijvoorbeeld een gesprek met de klas te houden.

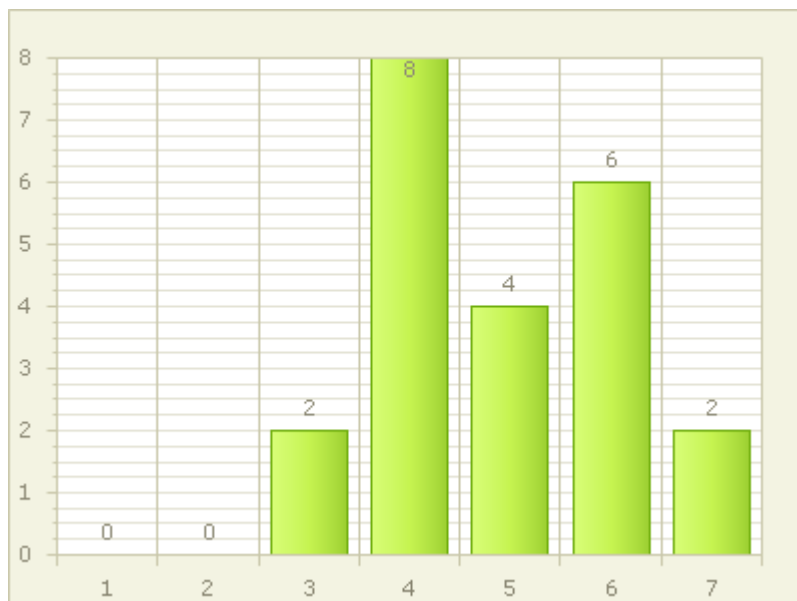
Mogelijk biedt de handelingswijzer van de Klimaatschaal hiervoor aanknopingspunten.

Ad Donkers

Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties:



Sfeer in de klas:



Bijlage 11a: Vragenlijst ouders 'aardig doen'

Beste

De afgelopen vier weken hebben wij in de klas gewerkt aan AARDIG DOEN.

Dit hebben wij gedaan door te werken met de volgende opdrachten:

- Dat doe jij leuk (doen wat een ander wil, omdat het aardig is)
- Denken aan een ander (rekening houden met elkaar)

Ga samen met je vader of moeder de vragen invullen. Lukt dat niet?

Dan mag je het ook aan je broer of zus vragen.

Ik ben benieuwd of zij thuis gemerkt hebben dat wij dit geoefend hebben.

Groetjes juf Ingrid



Heb je iets aan je vader of moeder verteld over AARDIG DOEN?

☺ Ja, dit heb ik verteld:

.....

.....

.....

.....

.....

☺ Nee

Heeft je vader of moeder gemerkt dat wij oefenden met AARDIG DOEN?

☺ Ja, dit hebben ze gemerkt:

.....

.....

.....

.....

.....

☺ Nee

Wat vindt je vader of moeder ervan dat wij oefenen met AARDIG DOEN?

.....

.....

.....

Na de vakantie gaan wij oefenen met SAMEN SPELEN EN WERKEN.

Bijlage 11b: Vragenlijst ouders 'samen spelen en werken'

Beste

De afgelopen vier weken hebben wij in de klas gewerkt aan SAMEN SPELEN EN WERKEN.

Dit hebben wij gedaan door te werken met de volgende opdrachten:

- Kritiek geven (op een aardige manier zeggen dat je iets niet leuk vindt of dat je ergens last van hebt)
- Wie doet wat? (hoe maak je samen een plan en voer je dit uit)

Ga samen met je vader of moeder de vragen invullen. Lukt dat niet?

Dan mag je het ook aan je broer of zus vragen.

Ik ben benieuwd of zij thuis gemerkt hebben dat wij dit geoefend hebben.

Groetjes juf Ingrid



Heb je iets aan je vader of moeder verteld over SAMEN SPELEN EN WERKEN?

☐ Ja, dit heb ik verteld:

.....

.....

.....

.....

.....

☐ Nee

Heeft je vader of moeder gemerkt dat wij oefenden met SAMEN SPELEN EN WERKEN?

☐ Ja, dit hebben ze gemerkt:

.....

.....

.....

.....

.....

☐ Nee

Wat vindt je vader of moeder ervan dat wij oefenen met SAMEN SPELEN EN WERKEN?

.....

.....

.....

Vanaf volgende week gaan wij oefenen met OMGAAN MET RUZIE.

Bijlage 11c: Vragenlijst ouders 'omgaan met ruzie'

Beste

De afgelopen vier weken hebben wij in de klas gewerkt aan OMGAAN MET RUZIE.

Dit hebben wij gedaan door te werken met de volgende opdrachten:

- Een andere kijk (snappen hoe een ander zich voelt)
- Hoe pak ik dit aan? (weten hoe je een ruzie kunt oplossen)

Ga samen met je vader of moeder de vragen invullen. Lukt dat niet?

Dan mag je het ook aan je broer of zus vragen.

Ik ben benieuwd of zij thuis gemerkt hebben dat wij dit geoefend hebben.

Groetjes juf Ingrid



Heb je iets aan je vader of moeder verteld over OMGAAN MET RUZIE?

☺ Ja, dit heb ik verteld:

.....

.....

.....

.....

.....

☺ Nee

Heeft je vader of moeder gemerkt dat wij oefenden met OMGAAN MET RUZIE?

☺ Ja, dit hebben ze gemerkt:

.....

.....

.....

.....

.....

☺ Nee

Wat vindt je vader of moeder ervan dat wij oefenen met OMGAAN MET RUZIE?

.....

.....

.....

Dit was de laatste vragenlijst, bedank je ouders hartelijk voor het meewerken!

Bijlage 12a: Uitwerking vragenlijsten ouders 'aardig doen'

<i>Naam:</i>	<i>Thuis verteld over aardig doen?</i>	<i>Effect te zien over aardig doen?</i>	<i>Mening ouders over oefenen met aardig doen?</i>
<i>J.M.</i>	Ja, er kwamen kinderen uit mijn klas en die hadden mijn hulp nodig. Ze wilden dat ik hun ging helpen. Omdat ze dat wilden hielp ik. Dat hebben we op school geleerd, hoe je aardige dingen voor elkaar kon doen.	Ja	Heel goed, want het is erg belangrijk dat iedereen met elkaar rekening houdt. Anders heb je alleen maar ruzies.
<i>N.A.</i>	-	-	-
<i>R.M.</i>	Nee, vergeten.	Ja, doordat hij beter luistert en welterusten zegt.	Dat vinden we heel goed.
<i>N.M.</i>	Ja, het is belangrijk om te delen met ander kinderen.	Nee.	Heel goed, want het is belangrijk voor de samenleving.
<i>S.S.</i>	Ja	Ja, doet liever en luistert beter naar zus.	Heel goed. Als hij aardig doet doen anderen ook aardig tegen hem.
<i>A.S.</i>	Ja, dat je aardig voor elkaar moet zijn.	Ja, dat hij nog aardiger is geworden.	Goed.
<i>M.B.</i>	Ja, aan mijn moeder en vader heb ik verteld wat de afspraken waren.	Ja, mijn moeder vond mij lief. M.B. heeft thuis geholpen met schoenen opruimen en een deken pakken voor mama.	Heel interessant voor mijn kind dan kan hij weten en leren wat aardig betekent. Het woord aardig is heel makkelijk te zeggen, maar hij moet ook weten wat het inhoudt.
<i>M.A.</i>	-	-	-
<i>W.A.</i>	Nee, geen tijd.	Ja, doet aardiger.	Goed.
<i>B.B.</i>	Ja, dat je aardig moet zijn voor iedereen, mens of dier.	Ja.	Goed, want dan wordt je niet chagrijnig.
<i>F.B.</i>	Nee, nog niet.	Ja, soms.	Goed, prima.
<i>N.Z.</i>	Ja, dat je iemand troost en goed bent voor andere kinderen.	Ja, want ze is ook thuis aardig en lief.	Het is goed want ze hebben hier veel profijt van als ze groot zijn.
<i>A.H.</i>	-	-	-
<i>L.A.</i>	Ja, ze vertelde dat ze aardige dingen doen op school, zoals samenspelen met groep 1/2 en hun zin doen.	Nee, ze blijft gewoon zichzelf thuis.	We vinden het goed dat het naar voren komt in de les zodat ze leren aardig tegen elkaar te doen.
<i>Y.L.</i>	Ja, dat als een kind zich pijn heeft gedaan je	Ja, we merken dat ze haar best doet om	Het is een goede methode dat kinderen leren

	vraagt of het goed gaat met hem/haar.	aardig te doen.	om aardig te doen zodat ze beter met elkaar om kunnen gaan.
<i>S.A.</i>	-	-	-
<i>S.I.</i>	Ja, de juf hangt een kaart op en als je buiten speelt kun je een knijper verdienen als je denkt aan een ander en samen iets leuks doet.	Ja, ze houdt meer rekening met anderen of doet de zin van een ander omdat het aardig is.	Het is belangrijk dat ze dit van jongs af aan op school leren.
<i>O.D.</i>	Ja, O.D. heeft thuis verteld dat jullie twee regels hebben die met aardig zijn te maken hebben en dat vindt ze leuk.	Ja, omdat ze erover vertelde. Verder is het lastig aan haar te merken, omdat O.D. altijd aardig doet (denk ik).	Papa en mama vinden het heel belangrijk en goed dat jullie aan het oefenen zijn met aardig doen. Het kan alleen maar goed zijn voor alle kinderen.
<i>H.H.</i>	-	-	-
<i>M.K.</i>	Ja, dat je iemand anders z'n zin moet doen.	Ja, bij het eten dan praten we en dan laat ze iemand uitpraten.	Heel goed en knap dat ze dit oefenen.
<i>A.A.</i>	Nee.	Nee.	Het is goed.
<i>A.B.</i>	Ja, ze heeft verteld over hoe je met andere leerlingen om moet gaan.	Ja, door moeders van andere leerlingen die het daarover hadden.	Goed, interessant in hun samenleven.

- = niet ingeleverd.

Bijlage 12b: Uitwerking vragenlijsten ouders 'samen spelen en werken'

<i>Naam:</i>	<i>Thuis vertelt over samen spelen en werken?</i>	<i>Effect te zien over samen spelen en werken?</i>	<i>Mening ouders over oefenen met samen spelen en werken?</i>
<i>J.M.</i>	Ja, dat je van twee spellen één nieuw spel kunt maken. Als er iemand tegen je aan botst of schreeuwt is dat niet goed. Je vraagt dan of iemand op wil houden.	Ja, als ik iets meemaak wat ik niet leuk vind vertel ik aan mijn moeder hoe ik mij voel.	Ik vind dit een goed project, want kinderen moeten zich uiten en leren dat kritiek geven goed is en kan. Je moet ook in je leven kunnen samenwerken. Dus dat is ook belangrijk.
<i>N.A.</i>	Ja, N.A. heeft alles verteld.	Ja, wij hebben het wel gemerkt omdat N.A. er veel over praat.	Ze vinden het heel belangrijk.
<i>R.M.</i>	Nee.	Nee.	Zij vinden het heel goed, alleen vertelt hij er thuis niets over.
<i>N.M.</i>	Nee.	Nee.	Leren omgaan met anderen is heel belangrijk voor deze maatschappij.
<i>S.S.</i>	Nee.	Nee.	-
<i>A.S.</i>	Ja, ik speel samen met kinderen en dat is leuk.	Nee.	Mijn ouders vonden het goed.
<i>M.B.</i>	Ja, ik heb aan mijn moeder verteld dat we hebben geleerd dat we voor elkaar moeten zorgen en samen spelen.	Ja, ik heb het niet gemerkt aan zijn gedrag. Wel heeft hij er veel over verteld. Het is hem dus bijgebleven en hij vindt het belangrijk. Dit merk ik door de manier waarop hij erover praat.	Ik vind het een belangrijk onderwerp wat een kind moet mee krijgen. Ik vind het heel goed dat er op school ook aan gewerkt wordt.
<i>M.A.</i>	Ja, omdat het leuk is.	Ja, dat hebben vader en moeder gemerkt.	Het is leuk om te oefenen.
<i>W.A.</i>	Ja, is speel met mijn broertjes.	Ja, want ik doe aardig tegen mijn broertjes.	Heel erg leuk.
<i>B.B.</i>	Ja, dat we vooral samen spelen in de pauze.	Ja, dat als iemand hulp nodig heeft hij een ander kind gaat helpen.	Goed, dan kunnen ze beter leren omgaan met elkaar.
<i>F.B.</i>	Ja, ze heeft het verteld.	Ja, bijna altijd.	Goed.
<i>N.Z.</i>	Ja, ze heeft het verhaal verteld.	Ja, N.Z. speelt samen met andere kinderen.	Het is goed voor de sociale omgang. Dit kan ze later gebruiken als ze groot is.
<i>A.H.</i>	Ja.	Ja.	Goed.
<i>L.A.</i>	Ja, ze heeft verteld dat het heel belangrijk is om met andere kinderen te spelen.	Ja, als haar zusje vraag of ze een spelletje wil spelen, wat ze liever niet doet, gaat ze	Heel erg belangrijk, want kinderen moeten leren samen te spelen en werken.

		gewoon mee spelen.	
<i>Y.L.</i>	Nee, ze heeft niks verteld.	Ja, we merken dat ze meer samen speelt met de kinderen in de buurt.	We vinden het een goede oefening, zodat ze zonder moeite of ruzie met elkaar kunnen spelen en werken.
<i>S.A.</i>	-	-	-
<i>S.I.</i>	Nee.	Nee.	Het is belangrijk, want het is goed om dit te leren.
<i>O.D.</i>	Nee.	Nee.	Het is heel goed voor de kinderen dat er hiermee geoefend wordt.
<i>H.H.</i>	-	-	-
<i>M.K.</i>	Ja, dat we een regel in de klas hadden.	Ja, dat ik steeds aardig doe.	Heel fijn en leuk om te doen en ze leren er iets van.
<i>A.A.</i>	Nee.	Ja, want ik doe liever.	Goed.
<i>A.B.</i>	-	-	-

- = niet ingeleverd.

Bijlage 12c: Uitwerking vragenlijsten ouders 'omgaan met ruzie'

<i>Naam:</i>	<i>Thuis vertelt over omgaan met ruzie?</i>	<i>Effect te zien over omgaan met ruzie?</i>	<i>Mening ouders over oefenen met omgaan met ruzie?</i>
<i>J.M.</i>	Ja, dat we op school leren over ruzies oplossen en dat als we ruzie maken of hebben hoe iemand zich zal voelen als we gemene dingen zeggen of zoen.	Ja, dat ik veel vragen stel over wat je kan doen als je ruzie hebt.	Heel goed zo kan een kind leren om voor zichzelf op te komen of voor zichzelf nagaan hoe iemand zich voelt. Ik vind ook dat kinderen eerst zelf ruzies moeten proberen/kunnen oplossen. Werkt dat niet dan gaan ze naar de leerkracht of ouder.
<i>N.A.</i>	Ja, dat ruzie opgelost moet worden.	Nee.	Ze vinden het goed en belangrijk dat we leren omgaan met ruzie.
<i>R.M.</i>	Ja, hoe je een ruzie het handigst kunt oplossen.	Ja, niet meer vechten met zijn zussen.	Heel goed dat ze zulke dingen leren.
<i>N.M.</i>	Nee.	Nee.	Goed, want het is belangrijk dat je leert omgaan met conflicten en dat ruzies zonder geweld opgelost kunnen worden.
<i>S.S.</i>	Ja.	Nee.	Goed.
<i>A.S.</i>	-	-	-
<i>M.B.</i>	Ja, ik heb verteld aan mijn moeder dat we het samen moeten oplossen als we ruzie hebben gehad en sorry moeten zeggen.	Ja, want M.B. zegt dat hij geen ruzie heeft gemaakt met klasgenoten en dat hij sorry zegt als het uit de hand loopt. Ruzie maken is niet goed zegt hij, want dan houdt hij geen vrienden over.	Goed, ze moeten leren samenspelen en geen ruzie erover maken en dat de kinderen nu zelf kunnen ingrijpen i.p.v. volwassenen.
<i>M.A.</i>	-	-	-
<i>W.A.</i>	Ja, hoe moet ik omgaan met ruzie.	Ja, ik heb geen ruzie met kinderen.	Mijn moeder vindt het goed.
<i>B.B.</i>	-	-	-
<i>F.B.</i>	Ja, ik heb het verteld.	Ja, dit hebben ze gemerkt.	Ze vinden het goed om te leren omgaan met ruzie.
<i>N.Z.</i>	Ja, over het snappen hoe de ander zich voelt bij een ruzie.	Ja, N.Z. is veel rustiger thuis en ook de omgang met andere kinderen in de wijk is veel prettiger.	Het is goed voor de onderlinge sociale contacten tussen de kinderen.

A.H.	-	-	-
L.A.	Ja, L.A. heeft verteld dat ze deze periode met school bezig is met 'omgaan met ruzie'.	Ja, als er thuis wat gebeurd legt L.A. rustig uit wat er aan de hand is en lost het daarna op.	Ik vindt het super goed dat de school daar aandacht aan geeft. Ik hoop dat er nog meer van zulke leerzame opdrachten komen. Erg leerzaam!
Y.L.	Ja, dat als er een ruzie is ja dat eerst zelf moet oplossen. Als dat niet lukt ga je naar de juf of meester toe.	Nee.	Het is goed want dan kunnen ze leren van hun fouten door het zelf op te lossen.
S.A.	-	-	-
S.I.	Nee.	Nee.	Ja, het is belangrijk dat jullie omgaan met ruzie.
O.D.	Ja, O.D. heeft verteld dat de kinderen bij een ruzie eerst zelf een oplossing moeten proberen te vinden voordat ze naar de juf gaan.	Ja, O.D. vertelt soms dat ze een ruzie tussen klasgenootjes heeft geprobeerd op te lossen.	Wij vinden het heel goed dat de kinderen deze lessen krijgen het zou fijn zijn als die nog herhaald zouden worden.
H.H.	Ja, eerst moest ik zelf oplossen. Als het niet lukt moet ik dat tegen de juf zeggen.	Nee.	Goed.
M.K.	Ja, dat we regels in de klas hebben en ermee oefenen.	Ja, dat ze minder ruzie heeft.	Goed.
A.A.	Nee.	Ja, als ze ruzie maakt met haar broertje lost ze het zelf op.	Prima.
A.B.	Ja, je moet eerst zelf oplossen als dat niet lukt ga je naar de juf of meester.	Nee.	Dat het fijn is voor de kinderen, ze leren voor zichzelf op te komen.

- = niet ingeleverd.