



**Een onderzoek naar de presentatievaardigheden van licht
verstandelijk beperkte jongeren in het praktijkonderwijs**

In opdracht van De Sprong, deelschool van Instelling Voortgezet Onderwijs Deurne

Openbaar document

Auteur: Kirsten Willekers

Studentnummer: 2469863

Opleiding: Toegepaste Psychologie

Onderwijsinstelling: Fontys Hogeschool

Begeleidend docent: Tina ten Bruggencate

Assessor: Chris Smerecnik

Begeleider namens de opdrachtgever: Janne Hikspoors

Datum: 23 maart 2019



De Sprong
praktijkonderwijs

Deelschool van de Instelling Voortgezet Onderwijs Deurne

Presenteren? Waag De Sprong!

Een onderzoek naar de presentatievaardigheden van licht verstandelijk beperkte jongeren in het praktijkonderwijs

In opdracht van De Sprong, deelschool van Instelling Voortgezet Onderwijs Deurne

Openbaar document

Auteur: Kirsten Willekers

Studentnummer: 2469863

Opleiding: Toegepaste Psychologie

Onderwijsinstelling: Fontys Hogeschool

Begeleidend docent: Tina ten Bruggencate

Assessor: Chris Smerecnik

Begeleider namens de opdrachtgever: Janne Hikspoors

Datum: 23 maart 2019

Plaats: Eindhoven



De Sprong
praktijkonderwijs

Deelschool van de Instelling Voortgezet Onderwijs Deurne

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie voor de afstudeeropdracht van de opleiding Toegepaste Psychologie. Voor de totstandkoming van deze scriptie heb ik hard gewerkt en dingen gedaan die ik niet dacht dat ik kon.

Mede door de hulp van een aantal belangrijke mensen is dit gelukt. Ik wil deze mensen graag bedanken voor hun hulp. Tina ten Bruggencate en Chris Smerecnik voor de ondersteuning en feedback op mijn werk in dit proces. Janne Hikspoors en de docenten van De Sprong voor het verstrekken van een onderzoeksplek en ondersteuning hierin waar nodig. Mijn vriend, Daniel Playford, mijn familie en vrienden voor het geven van feedback en heel veel (emotionele) steun.

Ik ben trots dat ik deze scriptie aan u kan presenteren en wens u veel leesplezier.

Kirsten Willekers

Samenvatting

Veel leerlingen van het voortgezet onderwijs ervaren belemmerende spanningen bij toets momenten en het geven van presentaties. In het onderwijs ligt de nadruk op het aanleren van intellectuele vaardigheden, terwijl juist de sociaal-emotionele vaardigheden van belang zijn bij het leren van presentatievaardigheden. Vooral voor de groep licht verstandelijk beperkte jongeren is het van belang dat er op scholen ook aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele vaardigheden. Deze jongeren hebben een IQ tussen de 50 en 90 en lopen achter op hun leeftijdsgenoten in de ontwikkeling. De jongeren hebben een beperkt sociaal aanpassingsvermogen en een langdurige behoefte aan ondersteuning.

In opdracht van De Sprong, deelschool praktijkonderwijs van Instelling Voortgezet Onderwijs-Deurne, is een onderzoek uitgevoerd naar welke factoren van invloed zijn op de presentatievaardigheden van de leerlingen. In het onderzoek wordt gefocust op de expressieve en relationele aspecten van presenteren. Dit zijn de uitstraling van de presentator en de manier waarop de presentator het publiek aanspreekt. De adviesvraag van de opdrachtgever is "Hoe kunnen de presentatievaardigheden van de leerlingen verbeterd worden?". De onderzoeksvraag is "Welke factoren zijn van invloed op de presentatievaardigheden van de leerlingen?". Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld aan de hand van het theoretisch kader:

- Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de leerling die presenteert?
- Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de medeleerlingen?
- Wat gebeurt er tijdens de les in de interactie tussen de presenterende leerling, de medeleerlingen en de docent?

Door middel van beschrijvend te observeren is bij 3 klassen van leerjaar een en twee van De Sprong onderzoek gedaan naar de mogelijke invloed van verschillende factoren op de presentatievaardigheden. Uit het onderzoek komt naar voren dat vooral de presentatievaardigheden contact maken met het publiek en houding en uitstraling van de leerling verbetering kunnen gebruiken. Er wordt vaak geconstateerd dat leerlingen erg zenuwachtig zijn, maar er wordt ook geconstateerd dat zij veel niet graag presenteren, veel wiebelen, weinige oogcontact maken en vaak ook snel praten. De leerlingen geven verder weinig feedback op elkaar. De hoeveelheid feedback die ze elkaar geven en hoeveel zij betrokken zijn bij het verbeteren van hun eigen maar ook elkaars presentatievaardigheden lijkt beïnvloed te kunnen worden door de leerlingen duidelijk te maken wat er precies van hen verwacht wordt en door hen bijvoorbeeld ook te leren hoe zij feedback moeten geven. Ook blijkt dat leerlingen elkaar kunnen motiveren of aanmoedigen om te gaan presenteren ook al vindt een leerling het heel erg spannend en wil hij of zij eigenlijk niet presenteren. Er wordt de opdrachtgever aanbevolen een interventie te implementeren waarin de specifieke presentatievaardigheden contact maken met het publiek en de houding en uitstraling worden verbeterd. Ook moet in de interventie aandacht besteed worden aan het duidelijk maken aan de leerlingen wat er van hen verwacht wordt, hoe zij feedback op elkaar kunnen geven en hoe zij elkaar kunnen ondersteunen in het presenteren en het verbeteren van de presentatievaardigheden.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Probleemstelling	7
1.3 Het onderzoek	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Presentatievaardigheden	10
2.2 Doelgroepanalyse: licht verstandelijk beperkte jongeren	11
2.3 Sociaal-emotionele vaardigheden	12
2.3.1 Emotionele vaardigheden	13
2.3.2 Sociale vaardigheden en setting	14
2.4 Conclusie	16
3. Methode	17
3.1 Observatie	17
3.2 Deelnemers	18
3.3 Meetinstrumenten	18
3.4 Analyse	20
3.4.1 Analyseplan en -proces	20
4. Resultaten	23
4.1 Houding en presentatievaardigheden leerling	23
4.2 Sfeer in de klas en manier van met elkaar omgaan	24
4.3 Setting	26
5. Discussie	27
5.1 Conclusie	27
5.2 Discussie	28
5.2.1 Betrouwbaarheid en beperkingen	29
5.2.2 Aanbevelingen vervolgonderzoek	30
5.2.3 Aanbevelingen opdrachtgever en praktijk	31
Literatuurlijst	33
Bijlagen	37
Bijlage 1. Beoordelingsformulier presentatie	37
Bijlage 2. Nieuwsbrief De Sprong	38
Bijlage 3. Toestemming filmopnames	39
Bijlage 4. Ethische verantwoording	42
NIP code	42

Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo	43
Algemene Verordening Gegevensbescherming	44
Bijlage 5. Observatieformulier	45
Bijlage 6. Analyseplan	48
Bijlage 7. Analyse	49
Bijlage 8. Taxonomie	51

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Twaalf procent van alle schoolgaande kinderen in het voortgezet onderwijs heeft last van stress of belemmerende spanningen tijdens toets momenten. Hoe dichter leerlingen bij het eindexamen komen, hoe hoger dit percentage wordt. De gevolgen van deze spanningen verschillen per leerling, maar deze kunnen onder andere zijn dat een leerling gaat onderpresteren (en hierdoor vervolgens meer spanning ervaart), dat een leerling vluchtgedrag vertoont, verstijft of letterlijk ziek wordt van de spanning (Cuijpers, 2018). Bij deze toets momenten hoort ook presentaties geven, wat veel leerlingen erg spannend vinden (Scheeler, Macluckie, & Albright, 2010).

De moderne samenleving vraagt van jonge mensen steeds meer dat zij autonoom zijn en zichzelf (blijven) ontwikkelen. De opdracht jongeren hiermee te helpen wordt grotendeels bij scholen neergelegd (Leenders & Veugelers, 2004). In het onderwijs wordt relatief sterk de nadruk gelegd op het ontwikkelen van intellectuele vaardigheden van kinderen. Er wordt een stuk minder aandacht besteed aan het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden. Dit komt omdat er vaak vanuit gegaan wordt dat kinderen deze laatste vaardigheden vanuit thuis wel meekrijgen of dat deze zich ontwikkelen als de intellectuele vaardigheden zich ontwikkelen, terwijl dit lang niet altijd het geval is (Gravestijn, Diekstra, de Wilde, & Koren, 2004). Bij jongeren met een licht verstandelijke beperking ligt dit nog gecompliceerder. Dit zijn leerlingen met een laag IQ, bijkomende problematiek(en) en een (langdurige) behoefte aan ondersteuning (Hikspoors, 2012). Deze jongeren hebben een beperkte sociaal-emotionele ontwikkeling, waardoor zij problemen kunnen ervaren in sociale situaties (Rot, 2013). Daarnaast kunnen deze jongeren meer of op een andere manier uitingen van stress en spanningen ervaren dan leerlingen van het reguliere voortgezet onderwijs en hebben zij vaker een laag zelfbeeld door de factoren die komen optreden bij een licht verstandelijke beperking (Neijmeijer, Moerdijk, Veneberg, & Muusse, 2010; Rot, 2013; Zoon, 2013).

In dit verslag wordt een onderzoek beschreven naar de presentatievaardigheden van licht verstandelijk beperkte leerlingen op het voortgezet onderwijs. Dit wordt gedaan in opdracht van De Sprong in Deurne, school voor praktijkonderwijs. Op deze school wordt praktijkonderwijs geboden aan licht verstandelijk beperkte jongeren, die elk jaar een presentatie moeten geven over een deel van hun persoonlijke ontwikkeling.

De presentatievaardigheden van de leerlingen zijn volgens de school niet goed genoeg en moeten verbeterd worden. Onder de docenten op De Sprong bestaat het vermoeden dat de presentatievaardigheden onvoldoende zijn doordat leerlingen veel spanningen ervaren bij het presenteren. Om dit te toetsen, maar ook om andere factoren in kaart te brengen die van belang zijn voor de presentatievaardigheden, wordt onderzoek gedaan naar de manier waarop de leerlingen van

De Sprong presenteren en wat daarop zowel positief als negatief van invloed is. Denk hierbij aan de medeleerlingen, de docent, de omgeving en setting. Het gaat nadrukkelijk niet om de inhoud van de presentaties, maar over hoe de leerlingen presenteren.

De Sprong is een deelschool van de Instelling Voortgezet Onderwijs (IVO) Deurne. De school biedt voortgezet onderwijs aan licht verstandelijk beperkte jongeren. Dit zijn leerlingen met een IQ tussen de 50 en 90 (Feldman, 2012; J. Hikspoors, persoonlijke communicatie, 18 september 2018). Het onderwijs wordt aangeboden in de vorm van praktijkonderwijs en heeft als doel de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op en competent te maken voor de meest geschikte vervolgopleiding of baan. De school biedt vier leerjaren waarin de leerlingen grotendeels praktische vaardigheden aangeleerd krijgen, zoals klussen in huis, koken, (uiterlijke) verzorging en omgaan met formulieren en geld. Ook leren de leerlingen zelfstandig werken, eigen keuzes maken, verantwoordelijkheid nemen en vaardigheden die te maken hebben met sociale redzaamheid, zoals omgaan met alcohol, drugs, seksualiteit en social media. Samengevat werken de leerlingen in het praktijkonderwijs aan praktische, sociale, communicatieve en creatieve competenties (Hikspoors, 2012). Er wordt gewerkt in kleine klassen van acht leerlingen bij praktijkvakken en zestien leerlingen bij theorievakken (J. Hikspoors, persoonlijke communicatie, 2 november 2018).

1.2 Probleemstelling

Op De Sprong wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van de leerlingen door middel van de vragen die zij elk jaar moeten beantwoorden en presenteren. Het presenteren wordt de leerlingen, zoals de opdrachtgever het zelf noemt, op een erg standaard en reguliere manier aangeleerd (J. Hikspoors, persoonlijke communicatie, 18 september 2018). Dat deze standaard manier van onderwijs veel gebruikt wordt, wordt bevestigd door Gravestijn et al. (2004), die noemen dat er in het onderwijs vaak een nadruk ligt op het aanleren van intellectuele vaardigheden, in plaats van sociaal-emotionele vaardigheden. Er vindt wel langzaam een verschuiving plaats in de manier waarop er naar onderwijs gekeken wordt. In 2003 heeft de Onderwijsraad (Leenders & Veugelers, 2004) een advies aan de minister en staatssecretaris gegeven dat het bevorderen van burgerschap (dit houdt in het zijn van zowel autonoom als sociaal betrokken) een wettelijke taak moet zijn van alle scholen. Dit kan in de vorm van waardevormend onderwijs. Een interpretatie hiervan is dat docenten leerlingen helpen hun eigen persoonlijke waarden te ontwikkelen. Hierin ondersteunen docenten leerlingen dus in hun persoonlijke ontwikkeling en ligt de nadruk van het onderwijs meer op persoonlijke ontwikkeling dan voorheen. Voor de persoonlijke ontwikkeling en sociaal-emotionele vaardigheden zijn echter geen duidelijke leerdoelen en indicatoren opgesteld, zoals dat wel vaak is bij intellectuele vaardigheden en vakinhoudelijke vaardigheden (Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007). Ook uit onderzoek van SLO door Thijs, Fisser en van der Hoeven (2014) blijkt dat sociaal-emotionele vaardigheden onvoldoende gestructureerd naar voren komen in veel curricula van het voortgezet onderwijs.

Het onderwijs op De Sprong is helemaal aangepast en ingesteld op de doelgroep licht verstandelijk beperkten en hierin ligt de focus niet op het aanleren van intellectuele vaardigheden, maar op het aanleren van praktische vaardigheden. Voor het begeleiden bij en aanleren van de sociaal-emotionele vaardigheden die belangrijk zijn bij het presenteren, zijn geen richtlijnen opgesteld. Elke mentor vult dit verschillend in per klas. Er is dus niet duidelijk in hoeverre de leerlingen ondersteund worden bij de nodige sociaal-emotionele vaardigheden voor goede presentatievaardigheden (J. Hikspoors, persoonlijke communicatie, 2 november 2018). Uit onderzoek blijkt dat passende begeleiding in het onderwijs van belang is voor het persoonlijk welbevinden als ook het maatschappelijk functioneren (Eijl, Wientjes, Wolfensberger, & Pilot, 2005).

De docenten en kerngroepleiders (dit zijn de leidinggevendenden aan de kerngroepen waarin de leerlingen en medewerkers verdeeld zijn) van De Sprong hebben opgemerkt dat de presentaties die gegeven worden door de leerlingen vaak niet succesvol zijn. Ze menen bij leerlingen te zien dat zij dit 'toets moment' in de vorm van een presentatie vaak spannend en soms zelfs te spannend (dat zij veel last hebben van de spanning) vinden. Dat de leerlingen het spannend vinden, is echter een aanname en er is niet onderzocht of deze aanname klopt en zo ja, welke factoren meespelen. Het niet succesvol zijn van het geven van de presentaties toont zich in bijvoorbeeld emotionele leerlingen (huilen of boos reageren), leerlingen die niet uit hun woorden komen, stotteren, een rode kleur krijgen, leerlingen die zichzelf overschreeuwen (dus heel druk en onrustig zijn en zichzelf groot maken, terwijl ze zich vanbinnen mogelijk juist klein en onzeker voelen), leerlingen die een ander niveau van presenteren laten zien bij de 'echte' presentatie dan bij de oefenmomenten, leerlingen die mondeling aangeven het presenteren erg spannend te vinden en leerlingen die zelfs niet op komen dagen voor de presentatie (J. Hikspoors, persoonlijke communicatie, 2 november 2018; C. Donkers, persoonlijke communicatie, 4 februari 2019; J. van Tilburg, persoonlijke communicatie, 27 februari 2019). Het niet succesvol zijn van de presentaties ligt niet op taakniveau, namelijk de inhoud van de presentaties, maar op sociaal-emotioneel niveau, dus hoe de presentatie gegeven worden en de vaardigheden die hiervoor nodig zijn (Remmerswaal, 2013). Bij de leerlingen op De Sprong speelt meer dan alleen eventuele spanning voor een presentatie, omdat de leerlingen onder de groep met een licht verstandelijke beperking vallen. Bij deze leerlingen kan de prestatieangst extra hoog zijn of zich op een andere manier uiten dan bij leerlingen van het reguliere voortgezet onderwijs. Dit komt door eerder besproken factoren die voorkomen bij een licht verstandelijke beperking.

De presentaties die de leerlingen moeten geven, zijn ten behoeve van de persoonlijke ontwikkeling van de leerling en het inzicht dat ze in zichzelf hebben of kunnen ontwikkelen. In leerjaar een gaan de leerlingen aan de slag met de vraag "Wie ben ik?", in leerjaar twee "Wat wil ik?", in leerjaar drie "Wat kan ik?" en in leerjaar vier "Wie ken ik?". Deze presentaties worden eerst geoefend in de klas, waarbij de docent en leerlingen zelf aanwezig zijn. Hierna geven de leerlingen de presentaties aan de klas, medeleerlingen en de docent, maar ook aan de ouders. Voordat deze zogenaamde persoonlijke ontwikkeling presentaties gegeven worden, wordt het presenteren opgebouwd in kleine stapjes door

spreekbeurten te geven bij verschillende vakken (J. Hikspoors, persoonlijke communicatie, 18 september 2018; C. Donkers, persoonlijke communicatie, 4 februari 2019).

1.3 Het onderzoek

Naar aanleiding van bovengenoemd probleem zijn een advies- en onderzoeksvraag opgesteld. De adviesvraag van de opdrachtgever is: “Hoe kunnen de presentatievaardigheden van de leerlingen verbeterd worden?”. Uit deze adviesvraag volgt de volgende onderzoeksvraag: “Welke factoren zijn van invloed op de presentatievaardigheden van de leerlingen*?”. Om deze vraag te beantwoorden wordt gekeken naar wat presenterende leerlingen laten zien, maar er wordt ook gekeken naar de medeleerlingen en hoe de presenterende leerling, de medeleerlingen en de docent met elkaar interacteren, omdat sociale omgeving en setting ook van invloed kan zijn op de presentatievaardigheden. Dit wordt gedaan om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de situatie, de vaardigheden die de opdrachtgever verbeterd zou willen zien en de factoren die hierop positief of negatief van invloed zouden kunnen zijn.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn daarom de volgende deelvragen opgesteld:

- Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de leerling die presenteert?
- Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de medeleerlingen?
- Wat gebeurt er tijdens de les in de interactie tussen de presenterende leerling, de medeleerlingen en de docent?

* De leerlingen waarbij het onderzoek gedaan wordt zijn de leerlingen uit leerjaar een en twee van De Sprong in Deurne, school voor praktijkonderwijs

Door een combinatie van literatuur- en veldonderzoek, in de vorm van beschrijvende observatie, zal geprobeerd worden de vragen te beantwoorden. Op basis van de hieruit voortkomende resultaten wordt bepaald wat voor interventie er geïmplementeerd zal worden om het probleem te verminderen of verhelpen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op de relevante literatuur aangaande het beschreven probleem en de onderzoeksvraag. De te beantwoorden vraag in het theoretisch kader is welke factoren van invloed zijn op presentatievaardigheden bij licht verstandelijk beperkte jongeren. Eerst wordt er in hoofdstuk 2.1 een operationalisatie gegeven van presentatievaardigheden, in hoofdstuk 2.2 is de doelgroepanalyse gegeven. Daarna worden factoren die mogelijk van invloed zijn op de presentatievaardigheden beschreven. In hoofdstuk 2.3 worden sociaal-emotionele vaardigheden beschreven die van belang zijn bij het aanleren van presentatievaardigheden. Hierin wordt een onderscheid gemaakt in emotionele of persoonlijke vaardigheden en sociale vaardigheden. Ook wordt er aandacht besteed aan de setting waarin het presenteren plaatsvindt, dit wordt gedaan in het hoofdstuk over sociale vaardigheden, omdat de sociale omgeving waarin gepresenteerd wordt een deel van de setting is. In hoofdstuk 2.4 is een conclusie gegeven van het theoretisch kader.

2.1 Presentatievaardigheden

De onderzoeksvraag is: “Welke factoren zijn van invloed op de presentatievaardigheden van de leerlingen?”. Om deze vraag te beantwoorden moet allereerst vastgesteld worden wat (goede) presentatievaardigheden zijn.

Bij presentatievaardigheden horen alle vaardigheden die van belang zijn bij het voorbereiden en maken van de presentatie tot aan het einde van de presentatie, wanneer er meestal ruimte wordt gegeven voor vragen uit het publiek (Furth, z.d.). Volgens Friedemann Schulz von Thun, een communicatiewetenschapper, bestaat een goede presentatie uit vier aspecten waaraan de presentator aandacht besteedt. De vier aspecten zijn:

- Het zakelijke aspect, de letterlijke inhoud van de presentatie;
- Het expressieve aspect, de uitstraling van de presentator;
- Het relationele aspect, de manier waarop de presentator het publiek aanspreekt;
- Het appellerende aspect, het doel dat de presentator wil behalen met zijn of haar presentatie (Wiertzema & Jansen, 2011).

Op een beoordelingsformulieren voor presentaties zijn vaak beoordelingscriteria opgenomen over de zakelijke en appellerende aspecten van een presentatie, maar ook over de expressieve en relationele aspecten (Clercq, z.d.; Furth, z.d.). Bij de zakelijke en appellerende aspecten van een presentatie horen: de inhoud van de presentatie, de voorbereiding, het onderwerp, de opbouw, het gebruik van hulpmiddelen en het doel van de presentatie. Bij expressieve en relationele aspecten horen: stemgebruik, houding, contact met publiek, uitstraling, taalgebruik en het aan- of afwezig zijn van fysiologische reacties (zoals een rode kleur krijgen en zweten) (Wiertzema & Jansen, 2011).

In dit onderzoek wordt er gefocust op de expressieve en relationele aspecten van een presentatie. Hierbij gaat het dus over de presentatievaardigheden die de presentator bezit tijdens het presenteren en niet over de inhoud of het doel van de presentatie. Het is moeilijk te operationaliseren wanneer een leerling goed of niet goed presenteert. Beoordelingscriteria kunnen nagegaan worden, waar bijvoorbeeld op houding beoordeeld wordt, maar deze beoordelingscriteria of -formulieren noemen dan niet wanneer een houding wel of niet goed is. Dit is vaak ter interpretatie van de beoordelaar. Ook zou je een rode kleur krijgen tijdens het presenteren niet per se slecht kunnen noemen, maar kan dit wel een indicatie zijn dat de leerling het presenteren erg spannend vindt (Wiertzema & Jansen, 2011).

Vanuit De Sprong zijn er geen schoolbrede beoordelingscriteria opgesteld waarop de presentatievaardigheden van de leerlingen beoordeeld worden. Sommige docenten op de school gebruiken wel zelf opgestelde beoordelingsformulieren, een voorbeeld hiervan is te vinden in bijlage 1: dit is een beoordelingsformulier van een mentor van klas een, maar de andere mentor gebruikt geen beoordelingsformulier. Volgens dit beoordelingsformulier zijn de volgende factoren van belang bij het presenteren:

- Voorbereiding van de presentatie
- Contact met publiek
- Stemgebruik
- PowerPointpresentatie: spelling, leesbaarheid, netheid
- Houding
- Uitstraling
- Beantwoording van vragen uit de klas

De factoren worden beoordeeld met een groene smiley, een geel, neutraal kijkend gezichtje of een verdrietig kijkend, rood gezichtje (C. Donkers, persoonlijke communicatie, 4 februari 2019). Er is niet geoperationaliseerd hoe deze factoren gemeten worden en wanneer er een groen, geel of rood gezichtje gegeven moet worden.

2.2 Doelgroepanalyse: licht verstandelijk beperkte jongeren

De doelgroep van het onderzoek zijn leerlingen van praktijkonderwijs De Sprong in Deurne, dit zijn leerlingen in de leeftijdscategorie van twaalf tot achttien jaar. Praktijkonderwijs is voor jongeren voor wie vaststaat dat zij behoefte hebben aan een orthodidactische benadering. Dit betekent onderwijs dat gericht is op kinderen met een leer- of gedragsstoornis. De leerachterstand bij leerlingen op het praktijkonderwijs heeft op minstens twee van de volgende gebieden invloed: begrijpend lezen, inzichtelijk rekenen, technisch lezen en spellen. Ook moet het voor de jongeren niet haalbaar zijn een diploma te halen in een van de andere leerwegen, zoals havo of vmbo in combinatie met leerwegondersteuning, om toegelaten te worden tot praktijkonderwijs (Hikspoors, 2012).

De leerlingen van De Sprong vallen onder de groep licht verstandelijk beperkten. Deze groep heeft beperkingen in het cognitief en adaptief functioneren (sociale, conceptuele en praktische vaardigheden). In Nederland wordt gesproken van een licht verstandelijke beperking bij een IQ tussen de 50 en 70 of een IQ tussen de 70 en 90 als er ook sprake is van beperkingen in het sociaal aanpassingsvermogen. Bij een IQ tussen de 50 en 70 kunnen mensen geen complexe intellectuele taken uitvoeren en hebben zij gerelateerde problemen bij twee of meer adaptieve vaardigheden, zoals een weekplanning maken en uitvoeren, omgaan met anderen en omgaan met geld. Licht verstandelijk beperkten met een IQ tussen de 70 en 90 hebben moeite met leren en lopen achter op leeftijdsgenoten in hun ontwikkeling. Ook hebben zij een beperkt sociaal aanpassingsvermogen en een langdurige behoefte aan ondersteuning (Nieuwenhuijzen, 2010; Feldman, 2012; Hikspoors, 2012; Rot, 2013; Douma, 2018). Het aantal jongeren met een licht verstandelijke beperking in Nederland wordt geschat op 313.000, dit is 13,6% van de Nederlandse bevolking (Nieuwenhuijzen, 2010).

Verdere cognitieve kenmerken van de leerlingen met een licht verstandelijke beperking en van het praktijkonderwijs zijn onder andere een visuele instelling, een beperkt geheugen, een beperkt denkvermogen, een vertraagde taalontwikkeling, verbale zwakte, het niet zien van oorzaak en gevolg, weinig vermogen tot abstraheren, een beperkt concentratievermogen, een beperkt inzicht in zichzelf en anderen, impulsieve reacties, zwart-wit denken en snel van slag zijn (Nieuwenhuijzen, 2010; Hikspoors, 2012; Zoon, 2013). Problemen in het sociaal aanpassingsvermogen kunnen zich uiten in het moeite hebben met het opbouwen van relaties met leeftijdsgenoten, mindere acceptatie of zelfs afwijzing door leeftijdsgenoten, emotionele of gedragsproblemen en een grotere kans op psychiatrische stoornissen (Nieuwenhuijzen, 2010). Ook komen bij de leerlingen op De Sprong vaker de volgende diagnoses voor: dyscalculie, dyslexie, ADHD, autisme en faalangst (De Sprong IVO-Deurne, z.d.). Een aantal van deze stoornissen maken dat de expressieve en relationele aspecten van presenteren ook moeilijker worden. Zo hebben mensen met autisme een grote kans om moeilijkheden met spraak, taalgebruik, toon en het maken en vasthouden van oogcontact te ervaren (Dixon, Tarbox, Matson, & Sturmey, 2014). Dit kan bij presenteren problemen geven in taalgebruik en het contact maken met het publiek. Mensen met dyslexie kunnen moeite hebben met het goed uitspreken van woorden (Prodia, z.d.) en mensen met ADHD kunnen excessief veel praten en bewegen (Hulpguides, z.d.), wat ook de presentatievaardigheden kan belemmeren. Daarnaast hebben kinderen met faalangst, de angst om een negatieve beoordeling te krijgen (Veenman, 2004), vaak weinig zelfvertrouwen en zijn ze onzeker, wat voor hen de angst om te presenteren kan vergroten (Wessel, Remmelzwaal, & Daalmeijer, 2014).

2.3 Sociaal-emotionele vaardigheden

Sociale en emotionele vaardigheden (samen gepakt: sociaal-emotionele vaardigheden) spelen een grote rol in scholen en het leerproces van leerlingen. Scholen zijn van zichzelf uit sociale plekken en leren is een sociaal proces (Nelissen, 2002). Leerlingen leren niet alleen, maar met de hulp van docenten, medestudenten en hun familie. Emoties die leerlingen ervaren kunnen dit leerproces

bevorderen of juist stroever laten lopen. Naast de invloed die sociaal-emotionele vaardigheden hebben op het leerproces, zijn zij ook van invloed op de expressieve en relationele aspecten van presenteren.

De sociaal-emotionele vaardigheden zijn onder te verdelen in emotionele (persoonlijke) en sociale vaardigheden. De emotionele vaardigheden gaan over het inzicht in de eigen gevoelens en hoe iemand daarmee omgaat, zoals de vaardigheden zelfinzicht, zelfregulering en motivering. Hierbij horen ook vaardigheden als zelfbewustzijn en zelfbeeld. De sociale vaardigheden betreffen het inzicht in de ander, het inzicht in de gevoelens van de ander en het beïnvloeden van de gevoelens van de ander. Hierbij horen onder andere vaardigheden als leiderschap, het aangaan van verbintenissen en het ontwikkelen en begrijpen van andere mensen (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004; Karels, 2014). Deze vaardigheden zeggen iets over hoe iemand over zichzelf denkt, zijn of haar emoties kan reguleren en over de manier waarop iemand zichzelf naar anderen presenteert en waarop hij of zij omgaat met anderen. Dit zijn zaken die belangrijk zijn bij de expressieve en relationele aspecten van presenteren, omdat het bij deze aspecten juist gaat om de uitstraling van de presentator en de manier waarop de presentator het publiek aanspreekt.

Bij de groep licht verstandelijk beperkte jongeren is het extra belangrijk dat er op school niet alleen gefocust wordt op de intellectuele en academische vaardigheden, maar ook op sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen. Jongeren met een licht verstandelijke beperking hebben een beperkt sociaal aanpassingsvermogen. Dit houdt in dat zij een beperkte sociaal-emotionele ontwikkeling hebben en dit betekent dat het functioneren van de jongeren op sociaal-emotioneel gebied op een ander leeftijdsniveau ligt dan op hun kalender- of biologische leeftijd (Rot, 2013). Vaak komt het sociaal-emotionele niveau van deze jongeren overeen met het sociaal-emotionele niveau van basisschoolleerlingen (Zoon, 2013; J. Hikspoors, persoonlijke communicatie, 18 december 2018). Dit betekent dat de leerlingen op De Sprong niet alleen goed ondersteund moeten worden bij de inhoud en de voorbereiding van de presentatie die ze gaan geven, maar ook bij het geven van de presentatie waarbij sociaal-emotionele vaardigheden belangrijk zijn.

2.3.1 Emotionele vaardigheden

De psychosociale ontwikkeling van mensen is er een waarin veranderingen plaatsvinden in de manier waarop we aankijken tegen onszelf, tegen het gedrag van anderen en tegen onszelf als leden van de maatschappij. Volgens Erikson (1963) zijn er aangaande deze psychosociale ontwikkeling verschillende stadia waar we in ons leven doorheen gaan waarin een conflict moet worden opgelost. Op basis van het wel of niet oplossen van deze conflicten ontwikkelt iedereen een positiever of negatiever zelfbeeld. In de levensjaren zes tot twaalf zitten kinderen volgens Erikson in het stadium vlijt versus minderwaardigheid. Hieruit kunnen positieve resultaten voortkomen, namelijk dat het kind een besef van zelf ontwikkelt, maar ook negatieve resultaten, namelijk gevoelens van minderwaardigheid (Feldman, 2012). Over het algemeen zijn jongeren met een licht verstandelijke

beperking in hun leven vaker in aanraking gekomen met het niet kunnen oplossen van deze conflicten, met faalervaringen of het gevoel er niet bij te horen. Deze jongeren zijn daardoor vaker onzeker over zichzelf en hun eigen kunnen. Het gevolg hiervan is dat jongeren met een licht verstandelijke beperking vaker een laag of negatief zelfbeeld hebben en weinig zelfvertrouwen (Neijmeijer et al., 2010; Rot, 2013; Zoon, 2013). Daarbij komt dat er bij licht verstandelijk beperkte jongeren vaak faalangst voorkomt (De Sprong IVO-Deurne, z.d.), hier komt ook veel onzekerheid en weinig zelfvertrouwen bij voor.

Zoals eerder genoemd, zijn emotionele vaardigheden van invloed op de expressieve en relationele aspecten van presenteren. In de doelgroepanalyse is reeds beschreven dat licht verstandelijk beperkte jongeren emotionele problemen kunnen ervaren, zoals een laag zelfbeeld en een beperkt inzicht in zichzelf. Ook komen vaker diagnoses als autisme en ADHD voor. Zoals eerder beschreven, zijn dit soort diagnoses ook van invloed op de expressieve en relationele aspecten van presenteren.

2.3.2 Sociale vaardigheden en setting

Naast emotionele vaardigheden zijn ook sociale vaardigheden en de setting van belang bij het presenteren. Sociale vaardigheden betreffen onder andere het inzicht in de ander en gaan over hoe iemand met anderen omgaat (Karels, 2014). Dit heeft invloed op de expressieve en relationele aspecten van presenteren. In dit hoofdstuk wordt er ingezoomd op groepsdruk en de afleiding waar anderen voor kunnen zorgen. Daarnaast wordt er in dit hoofdstuk ook aandacht besteed aan de setting van het presenteren. Met de setting wordt bedoeld waar, wanneer en onder welke omstandigheden het presenteren plaatsvindt. Omdat de setting ook bestaat uit sociale stimuli, wordt deze ook in dit hoofdstuk besproken. De sociale stimuli zijn bij de presentaties de medeleerlingen en de docent. De niet-sociale stimuli zijn onder andere de plek waar gepresenteerd wordt, de omgeving en het tijdstip.

De mens is een groepsdier en zal dus beïnvloed worden door anderen (Vonk, 2013). Dit speelt ook bij het geven van presentaties, omdat hierbij een publiek aanwezig is. In het geval van de leerlingen van De Sprong bestaat dit publiek uit de medeleerlingen en de docent en bij de eindpresentaties ook de ouders van alle leerlingen uit de klas. Voordat de leerlingen hun persoonlijke ontwikkeling-presentatie geven, oefenen zij met presenteren in de klas. Groepsgedrag zal een grote invloed hebben op de presentatievaardigheden die men laat zien. Groepsgedrag bij minder dan 20 personen wordt interactie genoemd (Remmerswaal, 2013). De interactie die de leerlingen met elkaar en met de docent hebben voor, tijdens en na de presentatie zullen ook van invloed zijn op de presentatievaardigheden die de leerling laat zien. Dit is omdat dit het relationele aspect van presenteren betreft.

Een voorbeeld van groepsgedrag is groepsdruk. Groepsdruk is het actieve beïnvloedingsproces tussen groepsleden om alle groepsleden zich aan de gestelde normen en regels te laten houden. Groepsdruk kan zowel een positieve invloed op sociaal gedrag hebben (aanzet tot het behalen van

hogere cijfers) als een negatieve invloed (aanzet tot roken of drugsgebruik). Het zou ook van invloed kunnen zijn op de presentatievaardigheden van leerlingen. Het gedrag van de klas wordt als bepalende factor gezien bij het geven van een presentatie (Wessel et al., 2014). Groepsdruk zal sterker aanwezig zijn in groepen met een hoge cohesie. Er zal dan eerder geconformeerd worden naar de groepsnormen uit angst om als afwijkend gezien worden of uit de groep gezet te worden. De uniformiteit in een groep is sterker naarmate de groep langduriger en duurzamer is. De leerlingen uit leerjaar een op De Sprong zitten op het moment van de presentatie ongeveer zes maanden bij elkaar in de klas. In relatie tot andere groepen (bijvoorbeeld een vriendengroep of kerkgemeenschap) is dit niet heel lang. Maar dat betekent niet dat er geen groepsdruk zou zijn. Want de neiging om de druk van anderen te accepteren, is groter naarmate het groepslid zelf onzekerder is over zichzelf en minder zelfvertrouwen heeft. Door het vaak lage zelfbeeld van licht verstandelijk beperkte jongeren en de onzekerheid die zij over zichzelf ervaren, zijn zij dus extra gevoelig voor groepsdruk (Remmerswaal, 2013; Zoon, 2013).

Daarnaast zal een presenterende leerling ook beïnvloed worden door afleiding en conflict. De afleiding hierin zijn bijvoorbeeld de medeleerlingen. De presenterende leerling zal in conflict raken omdat hij of zij enerzijds zich zal willen focussen op zijn taak (het presenteren), maar anderzijds zijn aandacht aan de medeleerlingen wil geven. Dit conflict brengt spanningen met zich mee voor de presenterende leerling. Voor eenvoudige taken is het conflict vaak redelijk simpel op te lossen, door extra inzet. Bij complexe taken, zoals het presenteren voor de leerlingen van De Sprong, werkt de extra inzet echter niet. Uit de afleiding volgt uiteindelijk een verslechtering in de prestaties.

Naast de medeleerlingen die aanwezig zijn in de setting van het presenteren, zijn er ook niet-sociale stimuli aanwezig die voor afleiding en conflict kunnen zorgen. Voorbeelden hiervan zijn lawaai uit de omgeving, een erg koude of warme ruimte en opvallende of afwijkende aankleding van de ruimte (Vonk, 2013). Ook de opstelling van stoelen in de klas of indeling van het lokaal is onderdeel van de setting.

Verder is voor de setting van het presenteren belangrijk te noemen dat de presentaties die de leerlingen geven persoonlijk zijn. Deze gaan namelijk over de vragen wie ben ik, wat wil ik wat kan ik en wie ken ik? Omdat de presentator en de boodschap niet van elkaar los te koppelen zijn, kan de presentator een slechte presentatie zien als een persoonlijke afgang. Het vertellen over iets persoonlijks maakt dat de presentator en boodschap nog moeilijker los te koppelen zijn, waardoor de zenuwen toe kunnen nemen en hierdoor meer angst ontstaat. Ook kan de onervarenheid van een presentator veel angst oproepen (Wiertzema & Jansen, 2011). Daarnaast worden de leerlingen beoordeeld door hun docent, weten ze dit ook en zijn niet alleen hun medeleerlingen en docent aanwezig bij de presentaties, maar ook de ouders van elke leerling in de klas. Behalve dat dit veel toeschouwers zijn, zijn de ouders vaak hechtingsfiguren van de leerlingen, wat maakt dat de leerlingen gevoeliger zijn voor hun af- of goedkeuring (Neijmeijer et al., 2010).

2.4 Conclusie

Uit het theoretisch kader volgen een aantal zaken die belangrijk zijn om in acht te nemen bij het uitvoeren van het onderzoek. Allereerst wordt er in dit onderzoek gefocust op expressieve en relationele presentatievaardigheden. Hiermee wordt bedoeld stemgebruik, houding, contact met publiek, uitstraling, taalgebruik en het aan- of afwezig zijn van fysiologische reacties. Verder is de doelgroep van het onderzoek licht verstandelijk beperkte jongeren, zij hebben beperkingen in het cognitief en adaptief functioneren. Dit houdt in dat zij geen complexe intellectuele taken kunnen uitvoeren, problemen ervaren bij adaptieve vaardigheden, zoals een planning maken, en een beperkt sociaal aanpassingsvermogen hebben. Sociale en emotionele vaardigheden spelen een grote rol in scholen en het leerproces van leerlingen. Bij de groep licht verstandelijk beperkte jongeren is het extra belangrijk dat hier aandacht aan besteed wordt. Deze jongeren hebben vaker een diagnose als autisme, dyslexie, ADHD en faalangst en vaker weinig zelfvertrouwen. Deze factoren zorgen voor een bemoeilijking van het uitvoeren van de expressieve en relationele aspecten van presentatievaardigheden en dus voor een bemoeilijking van het geven van presentaties. Hiernaast kan het publiek bij de presentatie ook van invloed zijn op de presentatievaardigheden van de presenterende leerling, door middel van bijvoorbeeld groepsdruk of afleiding.

3. Methode

In dit hoofdstuk is beschreven en onderbouwd via welke methode het veldonderzoek uitgevoerd is. Ook zijn hierbij de meetinstrumenten en gebruikte materialen beschreven en onderbouwd.

3.1 Observatie

Om de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden is er geobserveerd bij het presenteren van leerlingen uit leerjaar een en twee van De Sprong. De methode van observeren kan gebruikt worden als bepaalde gedragingen onnauwkeurig, onvolledig of onjuist in een gesprek of vragenlijst zouden worden weergegeven (Celestin-Westreich & Celestin, 2014). Bij de deelnemers van dit onderzoek, licht verstandelijk beperkte scholieren van het voortgezet onderwijs, spelen sociaal-emotionele problemen een grote rol. Hierdoor hebben zij beperkt inzicht in zichzelf hebben en kunnen zij niet altijd goed verwoorden wat zij voelen of waarom zij zich op een bepaalde manier gedragen (Hikspoors, 2012). Het doel van het observeren is geweest om erachter te komen wat er allemaal gebeurt tijdens de presentaties van de leerlingen, zowel positief als negatief voor de presentatievaardigheden, zowel bij de presenterende leerling(en), de medeleerlingen, de docent als bij de interactie tussen deze deelnemers en de setting waarin het presenteren plaatsvindt.

Het onderzoek is kwalitatief, explorerend en niet-participatief van aard geweest. Er is gekozen voor een kwalitatieve observatie, omdat de doelgroep klein is (meer hierover in hoofdstuk 3.2) en er bij kwalitatieve observatie explorerend te werk gegaan kan worden. Dit in tegenstelling tot kwantitatieve observatie, waarbij bijvoorbeeld geturfd wordt hoe vaak een bepaalde gedraging voorkomt. Het explorerend observeren is van belang, omdat op deze manier tijdens de observaties alle factoren die van invloed zouden kunnen zijn op de presentatievaardigheden beschreven kunnen worden. Door de uitgebreide registratie die beschrijvend observeren biedt, kan er een beter zicht op het geheel verkregen worden, zo worden bijvoorbeeld ook groepsprocessen duidelijker, en kunnen er meer gedragingen en interacties beschreven worden dan wanneer er gebruik gemaakt wordt van een strak vooropgesteld observatieschema (SAW, z.d.). Bij de beschrijvende observatie is gebruik gemaakt van een lijst met thema's, waarop gelet is tijdens de observaties en die gebruikt is als leidraad voor het observeren (zie hoofdstuk 3.4). Het registreren van relevant gedrag is gedurende de observatiesessie continu gedaan, zodat er een volledig en gedetailleerd gedragsbeeld kon ontstaan. Verder is er niet-participatief geobserveerd, dit houdt in dat de onderzoeker zelf geen deel uit heeft gemaakt van hetgeen dat geobserveerd is (Celestin-Westreich & Celestin, 2014), de onderzoeker heeft plaatsgenomen achter in de ruimte van hetgeen dat geobserveerd is.

Omdat er op veel thema's gelet is tijdens het observeren (zie hoofdstuk 3.4), zijn de observatiemomenten opgenomen op film, zodat deze opnames teruggekeken kunnen worden en er zo eventueel relevante zaken die gemist zijn bij het observeren alsnog geregistreerd konden worden.

De ouders of verzorgers van de leerlingen zijn door middel van een bericht in de nieuwsbrief van De Sprong op de hoogte gesteld van het onderzoek (zie bijlage 2) en er is toestemming van de ouders of verzorgers van de leerlingen om de filmopnames te maken (zie bijlage 3). Verdere toelichting over hoe er op een veilige manier met de opnames en andere gegevens van de deelnemers omgegaan wordt, is terug te lezen in de ethische verantwoording (zie bijlage 4).

3.2 Deelnemers

Het observeren is gedaan op drie observatiemomenten. Elk observatiemoment vond plaats bij een klas met leerlingen uit leerjaar een en/of twee van De Sprong. In de observatiemomenten hebben de leerlingen geoefend met hun persoonlijke ontwikkeling-presentaties. Deze hebben zij gegeven aan de docent en medeleerlingen, niet aan de ouders. In totaal zijn er 24 leerlingen aanwezig geweest bij deze observatiemomenten, waarvan 14 uit leerjaar een en 10 uit leerjaar twee. Bij elk observatiemoment was ook een docent en onderzoeker aanwezig. In totaal hebben er 19 leerlingen gepresenteerd. Er is voor deze klassen gekozen, omdat deze leerlingen nog de minste ervaring hebben met het presenteren. De leerlingen uit leerjaar een komen grotendeels rechtstreeks van de basisschool en hebben geen of minimale ervaring met het presenteren. De leerlingen uit leerjaar twee hebben de ervaring met presenteren die zij hebben opgedaan in leerjaar een. Doordat deze groepen geen of weinig ervaring hebben met presenteren, kunnen zij een beeld geven van waar zij tegenaan lopen en waar zij (meer) in ondersteund zouden kunnen worden. De overige leerlingen van de school uit leerjaar drie en vier zijn niet geobserveerd.

Tabel 1

Gegevens deelnemers per observatiemoment

Observatiemoment	1	2	3
Klas	Een	Een/twee	Twee
Aantal leerlingen	9	9 (5 klas een, 4 klas twee)	6
Aantal leerlingen die gepresenteerd hebben	5	9	5
Aantal jongens	5 totaal, 3 presenteren	6	5 totaal, 4 presenteren
Aantal meisjes	4 totaal, 2 presenteren	3	1 presenteren
Leeftijd	13-15	13-15	13-15
Docent	Man	Vrouw	Vrouw

3.3 Meetinstrumenten

Het beschrijvend observeren is gedaan aan de hand van een observatieformulier (bijlage 5), waarin groepen met thema's staan waar op gelet is bij het observeren. Deze groepen en thema's zijn gebruikt als leidraad, maar zijn niet precies gevolgd als dit niet aansloot bij wat er in de observatie gezien is. De groepen en thema's zijn opgesteld aan de hand van de gevonden relevante literatuur, gesprekken met de opdrachtgever en twee dagen waarop de onderzoeker heeft meegekeken als toeschouwer bij lessen op De Sprong. De thema's zijn onderverdeeld in vijf groepen, namelijk de presenterende leerling (de leerling zelf), de medeleerlingen, de docent, de omgeving en de interactie. De groepen met bijbehorende thema's zijn te vinden in Tabel 2.

Tabel 2

Groepen en thema's

Groep	Thema
De presenterende leerling (leerling zelf)	Houding (stevig, wiebelen, friemelen, onrustig, etc.)
	Stemgebruik (hard, zacht, weinig, veel, etc.)
	Uitstraling (plezier, angstig, zelfvertrouwen, emotioneel, etc.)
	Fysiologische reacties (zweeten, misselijkheid, rood worden, etc.)
	Contact met de groep
	Overig
De medeleerlingen	Houding
	Contact met de presenterende leerling
	Manier van feedback geven
	Overig
De docent	Houding
	Contact met de presenterende leerling
	Manier van feedback geven
	Overig
Omgeving	Geluiden
	Temperatuur ruimte
	Overig
Interactie	Binnenkomst les
	Begin/opstart les
	Tijdens de presentaties
	Einde/afsluiting van de les
	Verlaten les

3.4 Analyse

De analyse van de ruwe data is gedaan aan de hand van de gefundeerde theoriebenadering (Glaser & Strauss, 1967; Baarda, 2014). Dit is een benadering die ook gebruikt kan worden bij het analyseren van data uit interviews. Doordat er beschrijvend is geobserveerd, kan deze benadering ook bij dit onderzoek toegepast worden. De gefundeerde theoriebenadering bestaat uit vijf stappen die in hoofdstuk 3.4.1 toegelicht worden en ook terug te vinden zijn in bijlage 6. In hoofdstuk 3.4.1 is ook per stap van het analyseplan beschreven hoe deze is uitgevoerd en zijn voorbeelden van dit proces opgenomen. Voorbeelden van het analyseproces is te vinden in bijlage 7.

3.4.1 Analyseplan en -proces

De eerste stap van het analyseplan was het ordenen van de gegevens, hierbij werden de tekstfragmenten van de ingevulde observatieformulieren genummerd. De genummerde fragmenten komen grotendeels overeen met de thema's uit het observatieformulier, omdat de beschrijvingen van de observatie direct bij het bijbehorende thema opgeschreven zijn, waardoor alles wat bij één thema staat over hetzelfde onderwerp gaat.

De tweede stap van de analyse was het weghalen van niet-relevante fragmenten voor het onderzoek. De fragmenten die niet relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en deelvragen zijn lichtgrijs gemaakt, zodat de fragmenten niet helemaal verwijderd werden, voor het geval deze op een later moment of voor vervolgonderzoek toch belangrijk blijken te zijn.

Stap drie van de analyse was het open coderen. Eerst zijn labels toegevoegd aan de fragmenten. Daarna zijn alle labels in een nieuwe tabel gezet, waarbij synoniemen samengevoegd zijn en waarbij ook genoteerd is hoe vaak een label is voorgekomen. In Tabel 3 en 4 zijn voorbeelden weergegeven van stap een, twee en drie van de analyse (hierin kan de nummering van de fragmenten niet lijken te kloppen, dit komt omdat niet alle fragmenten opgenomen zijn in dit voorbeeld).

Tabel 3

Voorbeeld van het nummeren van fragmenten (stap 1), sorteren op relevantie (stap 2) en toevoegen van labels (stap 3)

Thema's en fragmenten		Label(s)
1 Leerling zelf	Uitstraling (plezier, angstig, zelfvertrouwen, emotioneel, etc.)	
	1.11 Rustig	Rustige uitstraling
	1.12 Niet op het gemak	Ongemakkelijke uitstraling

	1.13 Niet willen presenteren, smoesjes verzinnen (bijvoorbeeld 'Mijn presentatie is nog niet af')	Niet willen presenteren
	1.15 Zenuwachtig zijn voor het presenteren (bijvoorbeeld 'Dat durf ik niet, ik ben zenuwachtig')	Zenuwachtig
14	Houding	
Medeleerlingen	14.2 Tijdens presentaties rustig	Rustige klas
	Contact met de presenterende leerling	
	14.3 Luisteren	Luisteren

Tabel 4

Voorbeeld van het resultaat van het samenvoegen van synoniemen (stap 3)

Label	Aantal	Label	Aantal
Friemelen	7	Wiebelen	5
Geen oogcontact	9	Snel praten	4
Lachen/giechelen	8	Niet willen presenteren	10

Opmerking: bijvoorbeeld de labels friemelen en handen in zakken zijn samengevoegd, net zoals de labels lachen/giechelen en grapjes maken.

De vierde stap van de analyse was het axiaal coderen, hierbij zijn alle labels die verwant zijn ondergebracht in subcategorieën. De subcategorieën en labels die hierbij horen, zijn bij stap vijf ondergebracht in relevante categorieën. Dit was de laatste stap van de analyse, het selectief coderen. Uit dit analyseproces volgt de taxonomie, waarin de categorieën, subcategorieën, labels en hoe vaak deze voor zijn gekomen overzichtelijk terug te zien zijn. Een voorbeeld van een deel van de taxonomie is hieronder te zien. De gehele taxonomie is te vinden in bijlage 8.

Voorbeeld van een deel van de taxonomie (stap 4 en 5):

Categorie: Houding en presentatievaardigheden leerling

L Subcategorie: houding

- L Friemelen 7*
- L Wiebelen 5*
- L Verstoppen 1*
- L Verstijven 1*
- L Geen oogcontact 9*
- L Presentatie oplezen 3*
- L Open houding 1*
- L Oogcontact 1*

L Subcategorie: stemgebruik

- L Snel praten 4*
- L Hoesten 1*

- L Zacht praten 3
- L Monotoon praten 1
- L Duidelijke uitspraak 2
- L Stamelen 2

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het veldonderzoek besproken. De onderzoeksvraag is “Welke factoren zijn van invloed op de presentatievaardigheden van de leerlingen?”. Om deze vraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de leerling die presenteert?
- Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de medeleerlingen?
- Wat gebeurt er tijdens de les in de interactie tussen de presenterende leerling, de medeleerlingen en de docent?

Om de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden, is de verkregen kwalitatieve ruwe data geanalyseerd (bijlage 7). Uit deze analyse komen categorieën voort die van belang blijken te zijn bij de presentatievaardigheden van de leerlingen. De resultaten worden besproken aan de hand van de gevormde categorieën en deelvragen die hierbij aansluiten. Hoofdstuk 4.1 bespreekt de categorie ‘houding en presentatievaardigheden leerling’, hoofdstuk 4.2 bespreekt de categorie ‘sfeer in de klas en manier van met elkaar omgaan’ en in hoofdstuk 4.3 komt de categorie ‘setting’ aan de orde.

4.1 Houding en presentatievaardigheden leerling

De categorie ‘houding en presentatievaardigheden leerling’ beantwoordt de deelvraag “Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de leerling die presenteert?”. Ook blijkt uit deze categorie wat er voorafgaand aan het presenteren gebeurt. Uit de observaties blijkt dat het merendeel van de leerlingen liever niet wil presenteren. Dit blijkt uit leerlingen die letterlijk zeggen niet te willen presenteren:

“Dat durf ik niet, ik ben zenuwachtig.”

Het blijkt ook uit leerlingen die tegenstribbelen of tijd proberen te rekken voordat zij moeten presenteren:

*“De presentatie is nog niet helemaal klaar.”**

* Het kan zijn dat de presentatie van de desbetreffende leerling inderdaad nog niet klaar was. Echter de docent gaf de opdracht aan de leerlingen om sowieso te presenteren, ook al was de presentatie nog niet helemaal af.

En het blijkt uit de aansporing of aanmoediging die leerlingen nodig hebben van medeleerlingen of de docent om te gaan presenteren. Maar een enkele keer is het voorgekomen dat een leerling juist zegt wel te willen presenteren. De medeleerlingen en docent blijken invloed te hebben op of een leerling

wel of niet wil presenteren, meer hierover in hoofdstuk 4.2. Dat de leerlingen niet willen presenteren, zou aan meerdere factoren kunnen liggen, zoals dat zij het spannend vinden of niet leuk vinden.

In lijn hiermee is de uitstraling van de presenterende leerlingen over het algemeen vaak gespannen en zenuwachtig. Een enkele leerling had een neutrale of rustige uitstraling (dus niet gespannen of zenuwachtig). De zenuwen van de leerlingen is geconstateerd in de houding van de leerlingen: zij bewegen en wiebelen veel, staan niet stevig en friemelen aan hun kleren. Ook zijn er leerlingen gezien die verstijven, zich willen verstoppen en/of een rode kleur krijgen. Ook aan het stemgebruik, het hele zachte praten, stamelen of heel erg snel praten, is gezien dat leerlingen het presenteren spannend vonden en zichzelf het liefste zo klein mogelijk wilden maken en zo snel mogelijk klaar zouden willen zijn met het presenteren. Hiernaast heeft een aantal leerlingen ook aan de medeleerlingen en docent aangegeven dat zij het presenteren erg spannend vonden en zenuwachtig waren. Omdat veel leerlingen een gespannen uitstraling hadden of hebben aangegeven erg zenuwachtig te zijn, is de kans aanwezig dat dit ook de reden is voor het niet willen presenteren van de leerlingen.

Een van de meest opvallende (afwezige) presentatievaardigheid van de leerlingen is het contact maken met het publiek. Vrijwel geen van de presenterende leerlingen maakt oogcontact met het publiek. Er is geconstateerd dat presenterende leerlingen wel met hun lichaam naar het publiek toe gedraaid staan, maar desondanks maken zij geen oogcontact maken met het publiek. Er is echter nog vaker gezien dat presenterende leerlingen met hun lichaam niet of maar half naar het publiek toe gedraaid staan. De leerlingen maken dan geen oogcontact met het publiek, maar staan met hun rug naar de klas gekeerd, houden hun blik op de PowerPoint presentatie en lezen hiervan de informatie op. Ook leerlingen die wel met hun lichaam naar het publiek toe gedraaid staan, lezen vaak informatie op van een blaadje dat zij vast hebben, waardoor zij ook geen oogcontact maken met het publiek.

De resultaten van de categorie 'houding en presentatievaardigheden leerling' liggen in de lijn der verwachting zoals in de probleemstelling opgenomen. De resultaten komen grotendeels overeen met het beeld van het probleem dat de opdrachtgever heeft geschetst. Met deze resultaten is duidelijkheid verkregen over welke presentatievaardigheden van de leerlingen het de meeste verbetering kunnen gebruiken.

4.2 Sfeer in de klas en manier van met elkaar omgaan

De categorie 'sfeer in de klas en manier van met elkaar omgaan' beantwoordt de twee deelvragen "Wat gebeurt er tijdens het presenteren bij de medeleerlingen?" en "Wat gebeurt er tijdens de les in de interactie tussen de presenterende leerling, de medeleerlingen en de docent?". Uit de observatie blijkt dat de medeleerlingen van de presenterende leerling vrij aandachtig aan het luisteren zijn naar de presentatie. Tussen de presentaties door, en af en toe tijdens de presentaties, wordt er wel met elkaar gekletst en worden er grapjes gemaakt. De grapjes gaan niet over de presenterende leerling

en vaak doet de leerling die gaat presenteren of heeft gepresenteerd zelf ook mee met het lachen, wat de presenterende leerling af kan leiden. De leerlingen gaan allemaal op een rustige, maar gezellige manier met elkaar om en helpen elkaar met bijvoorbeeld de PowerPointpresentatie als dit nodig is. Dit betekent dat de sfeer in de klas erg ontspannen is, afgezien van de leerling die moet (gaan) presenteren. Het valt op dat niet alleen de docent veel begrip heeft voor een erg zenuwachtige presenterende leerling, maar dat sommige medeleerlingen dit ook hebben. De docent, maar ook sommige medeleerlingen proberen zenuwachtige leerlingen die moet gaan presenteren te stimuleren en aan te moedigen. De docent en sommige leerlingen doen dit door de presenterende leerling succes te wensen en te zeggen dat hij of zij het wel kan. Een heel mooi en sterk voorbeeld hiervan heeft zich voorgedaan toen een van de leerlingen niet durfde te presenteren. Hij vertelde de docent dat hij heel erg zenuwachtig was. De docent deelde dit met de medeleerlingen, waarna een van de leerlingen tegen de zenuwachtige leerling zei:

“Maakt niet uit, toen wij het voor het eerst deden vonden wij het ook spannend.”

Deze aanmoediging had positief effect, de zenuwachtige leerling durfde het toen aan om te presenteren, ook al vond hij het nog steeds wel spannend. Er wordt dus geconstateerd dat de docent, maar ook medeleerlingen, met aanmoediging een positief effect kunnen hebben op leerlingen die eigenlijk niet durven te presenteren. De sfeer in de klas is veilig doordat de leerlingen over het algemeen begrip voor elkaar hebben en ze elkaar bijvoorbeeld niet uitlachen. Echter niet alle leerlingen zijn even actief in het stimuleren van medeleerlingen om te presenteren. Een enkeling doet dit (zoals in bovenstaande voorbeeldquote), maar het merendeel van de leerlingen niet. Hier is dus ruimte voor verbetering.

Het feedback geven op elkaar gebeurt voornamelijk na de presentatie, maar soms ook tijdens, zowel door de docent als door de medeleerlingen. Na elke presentatie wordt ook geklapt. De docent geeft na elke presentatie feedback, de medeleerlingen af en toe. De manier van feedback geven is van zowel de docent als de medeleerlingen vrij kort en meestal positief van aard, bijvoorbeeld door opmerkingen als ‘Leuke plaatjes’ of ‘Goed verteld’. Uit de manier van feedback geven, blijkt ook dat er in de klas niet of weinig over elkaar geoordeeld wordt. Zo was er een leerling die erg zenuwachtig was en enorm snel door zijn presentatie heen was, omdat hij zo snel praatte, waarop een andere leerling hem vroeg:

“Waarom ging het zo snel?”

Deze vraag is vrij van oordeel en gesteld vanuit interesse in de presenterende leerling. Er wordt verder niet veel en geen uitgebreide feedback gegeven door de medeleerlingen aan de presenterende leerling. Dit laat zien dat de leerlingen weinig feedback aan elkaar geven. Dit kan komen doordat zij niet goed weten hoe zij feedback moeten geven of doordat zij weinig betrokken zijn bij het verbeteren van de presentatievaardigheden (van zichzelf en elkaar) of deze betrokkenheid niet

goed kunnen laten zien. De leerlingen zouden gestimuleerd moeten kunnen worden waardoor zij meer betrokken zijn bij het presenteren en waardoor zij vaker feedback aan elkaar geven. Bij observatiemoment twee gaf de docent vóór de presentaties uitleg over presenteren en wat zij van de leerlingen verwacht. Zij gaf de leerlingen de opdracht hier op te letten bij zichzelf en bij de medeleerlingen. Na afloop van de presentaties vroeg de docent aan de leerlingen wat zij wel en niet goed hadden gedaan. Door deze aanpak lijken de leerlingen meer betrokken en geïnteresseerd in het leren presenteren, omdat zij meer actief gevraagd worden aandacht te besteden aan de belangrijke presentatievaardigheden en om feedback te geven. Deze aanpak is echter maar bij één klas ingezet. Om de hoeveelheid feedback die leerlingen aan elkaar geven te vergroten, moet de aandacht die de leerlingen voor de presentaties en presentatievaardigheden hebben, vergroot worden. Ook moet het voor de leerlingen duidelijk zijn wat er onder goede presentatievaardigheden verstaan wordt en wat er van hen verwacht wordt. De aanpak van de docent van observatiemoment twee zou een mogelijke manier van werken kunnen zijn om dit te verbeteren. Door meer structuur aan te brengen in de manier van het aanleren van presentatievaardigheden en feedback aan elkaar te geven, is het ook mogelijk dat de zenuwen van de leerlingen verminderen, omdat zij weten waar zij aan toe zijn.

4.3 Setting

De laatste categorie die uit de analyse is komt, is 'setting'. Uit het onderzoek komt niets naar voren waaruit opgemaakt kan worden dat de setting die geobserveerd is van negatieve of positieve invloed is op de presentatievaardigheden van de leerlingen. Wel is het belangrijk te noemen dat de setting waarin geobserveerd is, bekend is bij de leerlingen. De leerlingen hebben in die ruimte, met die klas en die docent vaker les gehad. Het eventueel wennen aan een nieuwe omgeving is in deze observatie dus niet van toepassing. Ook is er in de omgeving van de ruimte waar gepresenteerd werd niets opvallends of storends gebeurd tijdens de observatiemomenten.

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 5.1 een conclusie gegeven die te trekken is uit de resultaten. In paragraaf 5.2 is de discussie te vinden, met daarin ook de betrouwbaarheid en beperkingen van het onderzoek, aanbevelingen voor vervolgonderzoek en enkele aanbevelingen voor de opdrachtgever.

5.1 Conclusie

Uit de resultaten is een conclusie op te maken die antwoord geeft op de onderzoeksvraag: “Welke factoren zijn van invloed op de presentatievaardigheden van de leerlingen?”.

De onderzoeker heeft veel meegelopen op De Sprong en heeft veel contact gehad met de opdrachtgever en de doelgroep. De resultaten die voortkomen uit de observaties bevestigen voor een groot deel het beeld dat de opdrachtgever van het probleem heeft geschetst. Veel leerlingen willen liever niet presenteren, zijn zenuwachtig en vinden het presenteren spannend. Vooral de presentatievaardigheid contact maken met het publiek (oogcontact maken, lichaam naar het publiek toe draaien) vinden de leerlingen lastig en laten zij niet of weinig zien. Daarnaast wiebelen en friemelen leerlingen veel en staan zij niet stevig voor de klas. Een van de factoren die verder naar voren is gekomen die van invloed is op de presentatievaardigheden van de leerlingen is hoe de leerlingen met elkaar omgaan en elkaar feedback geven en/of stimuleren om te presenteren. De leerlingen geven elkaar weinig feedback en als zij feedback geven dan is het heel kort en simpel. Dit kan erop wijzen dat zij niet weten hoe zij feedback moeten geven, maar ook dat de betrokkenheid bij en motivatie om de eigen en elkaars presentatievaardigheden te verbeteren niet groot is.

De betrokkenheid lijkt te kunnen worden vergroot door de leerlingen duidelijk te maken wat er van hen verwacht wordt, wat er onder goede presentatievaardigheden wordt verstaan en door hen de opdracht te geven bij zichzelf en bij medeleerlingen hierop te letten of hieraan voldaan wordt en hierop feedback te geven. Daarnaast blijkt dat een aantal leerlingen zenuwachtige leerlingen kunnen stimuleren om toch te gaan presenteren, ook al vinden zij het erg spannend, door hen aan te moedigen. Er kan niet gezegd worden dat alle presentatievaardigheden van een leerling verbeterd worden als hij of zij steun heeft gekregen van de docent of medeleerlingen, maar uit de observaties blijkt wel dat de leerlingen in ieder geval durven te gaan presenteren nadat zij aanmoediging hebben gehad van de docent of medeleerlingen.

In dit onderzoek heeft de focus op de expressieve en relationele aspecten van presenteren gelegen. Dit zijn stemgebruik, houding, contact met publiek, uitstraling, taalgebruik en het aan- of afwezig zijn van fysiologische reacties (Clercq, z.d.; Furth, z.d.). Uit de resultaten blijkt dat elk van deze aspecten, behalve taalgebruik, in de observatiemomenten een of meerdere keren niet goed zijn gegaan. Zo is het stemgebruik van de presenterende leerlingen redelijk vaak snel geweest, waardoor de leerling erg snel door de presentatie heen praat. Ook zijn er fysiologische reacties, namelijk rood worden, gezien

in de observatiemomenten. Maar vooral de houding van de presenterende leerlingen, het contact met het publiek en de uitstraling kunnen verbetering gebruiken. Hieronder vallen veel wiebelen en friemelen, geen oogcontact maken met het publiek en met het lichaam naar de presentatie gedraaid in plaats van naar het publiek, het zenuwachtig zijn en het niet willen presenteren. In de resultaten komt een deel van de theorie over de kenmerken van licht verstandelijk beperkten jongeren wel terug en een deel niet. Zo komt de onzekerheid die licht verstandelijk beperkte jongeren vaak ervaren (Neijmeijer et al., 2010; Rot, 2013; Zoon, 2013) terug tijdens alle observatiemomenten in de vorm van zenuwachtigheid. De beperkingen in sociale vaardigheden die licht verstandelijk beperkte jongeren vaak hebben, is niet direct terug gezien. Er is juist gezien dat sommige leerlingen elkaar proberen te helpen en elkaar proberen te stimuleren om te presenteren. De theorie over afleiding en conflict aangaande de setting waarin gepresenteerd wordt (Vonk, 2013), wordt bevestigd door wat er in de observaties heeft plaatsgevonden en wat er uit de observaties kan worden geconcludeerd. Als de medeleerlingen kletsen of grapjes maken, wil de presenterende leerling meedoen en wordt hij of zij dus afgeleid van zijn presentatie.

5.2 Discussie

Op basis van bovenstaande conclusie is nieuwe literatuur gezocht en gekoppeld aan de gevonden resultaten. Uit de resultaten bleek dat leerlingen elkaar kunnen stimuleren om te presenteren en elkaar zo de emotionele steun kunnen bieden, waardoor een zenuwachtige leerling toch de stap durft te zetten om te gaan presenteren. De emotionele steun hierin blijkt dus belangrijk. Niet voor niets heeft Riksen-Walraven (2000) het bieden van emotionele veiligheid als eerste van haar vier basisdoelen in de pedagogiek geformuleerd. Het behalen van dit basisdoel is een voorwaarde voor het kunnen behalen van de andere basisdoelen, namelijk het bieden van gelegenheid om persoonlijke competenties te ontwikkelen, het bieden van gelegenheid om sociale competenties te ontwikkelen en het overdragen van normen en waarden. Ook wordt het belang van de sociale relaties ondersteund door onderzoek van Engels et al. (2017). Hieruit blijkt dat een positieve relatie tussen de docent en leerlingen tot meer betrokkenheid van de leerlingen leidt. Die betrokkenheid kan, zoals eerder genoemd, mogelijk bereikt worden door de leerlingen duidelijkheid te geven over wat er van hen verwacht wordt en wat er onder goede presentatievaardigheden verstaan wordt. Dit wordt ondersteund door een artikel van Nelissen (2002). Hierin noemt hij dat leerlingen pas over een onderwerp mee kunnen praten en denken als zij kennis van of ervaring met dit onderwerp hebben. De leerlingen van De Sprong hebben nog geen tot weinig ervaring met presenteren, maar door hen te voorzien van kennis over het presenteren voordat zij dit daadwerkelijk gaan doen, is de kans groot dat zij beter in staat zijn om te reflecteren op de eigen en elkaars presentatievaardigheden, elkaar feedback te geven en zo de betrokkenheid bij het verbeteren van de presentatievaardigheden te vergroten. Daarbij is het wel belangrijk dat bij de manier waarop de presentatievaardigheden uitgelegd worden deze concreet gemaakt worden, zodat de stof voor de leerlingen meer betekenis krijgt en de kans zo groter is dat de leerlingen de stof begrijpen en hier mee aan de slag kunnen

gaan. Het concreet maken van de oefenstof kan bijvoorbeeld gedaan worden door voorbeelden te geven die bij de doelgroep aansluit en door de leerlingen te laten leren door te ervaren (Zoon, 2012).

In de inleiding en probleemstelling van dit onderzoek is gesproken over de nadruk die in het onderwijs ligt op het aanleren van intellectuele vaardigheden en minder op het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden. Vooral bij licht verstandelijk beperkte jongeren is het belangrijk dat zij ondersteuning krijgen bij het ontwikkelen van die vaardigheden, omdat zij een beperkte sociaal-emotionele ontwikkeling hebben (Rot, 2013). Het is belangrijk passende begeleiding in het onderwijs te bieden (Eijl et al., 2005). De sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen hangen nauw samen met de persoonlijke ontwikkeling, aangezien sociaal-emotionele vaardigheden persoonlijke vaardigheden omvatten, zoals zelfinzicht en motivatie (Karels, 2014). Het waardevormend onderwijs, dat ook in de probleemstelling is genoemd, probeert leerlingen niet alleen intellectueel of praktisch op te leiden, maar ook sociaal-emotioneel en persoonlijk. Dit met behulp van de docenten die de leerlingen ondersteunen in de persoonlijke ontwikkeling. Er wordt wel van de leerlingen verwacht dat zij zelf verantwoordelijkheid nemen voor deze ontwikkeling (Leenders & Veugelaers, 2004). Jongeren met een licht verstandelijke beperking kunnen deze verantwoordelijkheid echter zelf niet nemen. Het is taak aan de docenten om hen mee te nemen in de stappen die nodig zijn om zichzelf persoonlijk te ontwikkelen en dus ook om hun presentatievaardigheden te ontwikkelen.

5.2.1 Betrouwbaarheid en beperkingen

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek zo groot mogelijk te maken, is er rekening gehouden met een aantal zaken aangaande de observatie. De observatie is gedaan in de natuurlijke omgeving van de personen die geobserveerd zijn met minimale controle van de onderzoeker op het gedrag om zo de betrouwbaarheid van de observatie te vergroten (Celestin-Westreich & Celestin, 2014). De observatie heeft daarom plaatsgevonden in een setting die bekend is voor de deelnemers, namelijk in de lessen van leerjaar een en twee, waarin de leerlingen oefenen met het geven van presentaties. De invloed van de onderzoeker op de gedragingen van de te observeren personen is zo klein mogelijk gehouden, doordat de onderzoeker voordat er geobserveerd werd twee keer als toeschouwer aanwezig is geweest in de lessen (zie hoofdstuk 3.3). Wel is de aanwezigheid van de onderzoeker in combinatie met een camera is nieuw geweest voor de leerlingen. Omdat de leerlingen bij hun definitieve persoonlijke ontwikkeling presentatie ook gefilmd worden, komt dit deel van de setting van het observatiemoment met de uiteindelijke presentaties overeen. Daarnaast is de methode observeren subjectief. Om de betrouwbaarheid van de registratie te vergroten is rekening gehouden met het zo nauwkeurig mogelijk beschrijven van de waarneming, het alleen noteren van waarneembare zaken in de interpretaties en het alleen noteren van gegevens die met de vraagstelling te maken hebben. Verder is ervoor gezorgd dat de registratie duidelijk en te begrijpen is voor iemand die niet bij de observatie aanwezig is geweest (TrajectWelzijn, z.d.).

Zoals bij elk onderzoek zijn ook bij dit onderzoek beperkingen te noemen. Dit onderzoek is gedaan bij leerlingen uit leerjaar een en twee. De leerlingen van leerjaar drie en vier zijn niet meegenomen in het onderzoek. Het is mogelijk dat de resultaten van de observaties bij leerlingen in leerjaar een en twee niet hetzelfde zijn als wat de mogelijke resultaten zouden zijn na onderzoek bij leerlingen van leerjaar drie en vier. Mogelijk zijn dus de resultaten niet representatief zijn voor álle leerlingen van De Sprong. Verder komen de observatiemomenten niet geheel overeen met het moment dat het zou moeten representeren, namelijk de uiteindelijke persoonlijke ontwikkeling presentaties. Bij de persoonlijke ontwikkeling presentatie zijn de ouders van de leerlingen in de klas ook aanwezig, zij zijn dit niet geweest bij de observatiemomenten. De aanwezigheid van de ouders zal een invloed kunnen hebben op de presentatievaardigheden van de leerlingen, maar in dit onderzoek is alleen gekeken naar de eventuele invloed van de docent, de medeleerlingen, de interactie tussen dezen en de setting waarin gepresenteerd wordt. Behalve de aanwezigheid van de ouders zijn de observatiemomenten hetzelfde geweest als het moment dat het zou moeten representeren. Als laatste zijn er bij de methode van onderzoek wat kanttekeningen te plaatsen. De subjectiviteit van het onderzoek is geprobeerd zo klein mogelijk te houden, zoals hierboven beschreven is, maar het beschrijvend observeren blijft subjectief. Wel kan door gebruik van beschrijvende observatie de onderzoeker veel observeren en noteren. De onderzoeker krijgt veel informatie en ook zicht op groepsprocessen. Echter door de hoeveelheid informatie die verkregen wordt en door subjectiviteit van de methode, zijn verschillende onderzoeken over dit onderwerp moeilijk met elkaar te vergelijken (SAW, z.d.).

Zoals eerder aangegeven, is de onderzoeksvraag van het onderzoek geweest “Welke factoren zijn van invloed op de presentatievaardigheden van de leerlingen?”. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn deelvragen opgesteld. Het onderzoek heeft antwoorden kunnen geven op de deelvragen en er zijn uit het onderzoek factoren gekomen die van invloed blijken te zijn op de presentatievaardigheden van de leerlingen. Het is alleen belangrijk om te beseffen dat dit maar een aantal factoren zijn. Mogelijk zijn er veel meer factoren die op een of andere manier van invloed zijn op de presentatievaardigheden van de leerlingen. Deze factoren zijn alleen in dit onderzoek niet naar voren gekomen. In dit onderzoek is geprobeerd inzicht te krijgen in zo veel mogelijk factoren en er is voornamelijk gefocust op de factoren die uit de literatuur en de gesprekken met de opdrachtgever naar voren zijn gekomen. Om een compleet beeld te krijgen van de factoren en hun invloed op de presentatievaardigheden van alle leerlingen van De Sprong zou vervolgonderzoek hiernaar nodig zijn.

5.2.2 Aanbevelingen vervolgonderzoek

In vervolgonderzoek kan het onderzoek herhaald worden met een aantal aanpassingen die de beperkingen limiteren. In vervolgonderzoek zou geobserveerd kunnen worden bij de uiteindelijke persoonlijke ontwikkeling presentaties bij alle leerlingen op De Sprong. Op deze manier is het onderzoek representatief omdat alle leerlingen meegenomen worden, maar ook omdat de omstandigheden dan overeenkomen met datgene wat precies onderzocht dient te worden. Ook is het aan te raden meerdere onderzoekers in te zetten om te observeren, waardoor de subjectiviteit van het

onderzoek verminderd wordt. Daarnaast zouden er meer factoren onderzocht kunnen worden die invloed zouden kunnen hebben op de presentatievaardigheden van leerlingen. Hierbij kan gedacht worden aan hoe de leerlingen de presentaties voorbereiden, hoe de leerlingen denken over presenteren (vinden ze het bijvoorbeeld nuttig of niet, vinden ze het leuk of niet, etc.), de mate van zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen van de leerlingen, hoe vaak de leerlingen al hebben gepresenteerd of hebben geoefend met presenteren, of de leerlingen eerdere ervaringen met falen of succes van presenteren hebben gehad, de mate van steun die de leerlingen van thuis meekrijgen en verschillen tussen docenten in hoe zij de presentatievaardigheden aanleren.

Daarnaast is het interessant om in vervolgonderzoek te kijken naar de factor angst. Bij de groep licht verstandelijk beperkte jongeren komt vaak faalangst voor (De Sprong IVO-Deurne, z.d.). Angst om beoordeeld te worden, en dus ook faalangst, kan van grote invloed zijn op iemands prestaties en presentatievaardigheden (Vonk, 2013; Wessel et al., 2014). Uit onderzoek (Boath, Stewart, & Carrier, 2012) blijkt dat drie van de vier mensen het spannend vindt om te spreken in het openbaar en dat het een van de meest voorkomende angsten is. De angstreactie kan zich uiten in verschillende vormen, zoals lichamelijke reacties, emotionele reacties en andere problematische gedachten en gedragingen die er verband mee houden, zoals woede uitbarstingen en slecht opletten op school (McCurry, 2010; Boath et al., 2012). Zoals in de probleemstelling is beschreven, toont het niet succesvol zijn van de presentaties van de leerlingen van De Sprong zich in lichamelijke en emotionele reacties. Het is dus mogelijk dat reacties als emotioneel reageren en een rode kleur krijgen voortkomen uit angst. Ook zullen expressieve en relationele aspecten van presenteren, zoals stemgebruik en uitstraling, beïnvloed worden als de presenterende leerling zich angstig voelt. Met de opzet van dit onderzoek is het niet mogelijk om te zeggen of een lichamelijke of emotionele reactie van een leerling voortkomt uit angst. In vervolgonderzoek zou hier wel aandacht aan besteed kunnen worden.

5.2.3 Aanbevelingen opdrachtgever en praktijk

De adviesvraag van de opdrachtgever is: “Hoe kunnen de presentatievaardigheden van de leerlingen verbeterd worden?”. Uit de resultaten en beantwoording van de onderzoeksvraag volgt een aantal punten waarnaar gekeken kan worden als ingang om de presentatievaardigheden van de leerlingen te verbeteren:

- Het verbeteren van de specifieke presentatievaardigheden waarvan uit het onderzoek blijkt dat deze bij het merendeel van de leerlingen niet goed zijn, namelijk het contact maken met het publiek en de mate van zenuwen die veel leerlingen ervaren (uitstraling van de leerlingen). Dit zou kunnen door kleine workshops of lessen te organiseren voor de leerlingen, waarin zij aan de slag gaan met deze specifieke aspecten van presenteren. Hierin krijgen zij tips en gaan ze oefenen met deze vaardigheden.
- Het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij het proces van verbeteren van de presentatievaardigheden, door bijvoorbeeld duidelijkheid te creëren bij de leerlingen over wat er van hen verwacht wordt, door hen te leren hoe zij feedback moeten geven en door hen zelf

actief mee te laten kijken bij zichzelf en medeleerlingen of de presentatievaardigheden wel of niet goed zijn en wat verbeterpunten zijn (feedback geven). Dit kan gedaan worden door een lesprogramma op te zetten (dat voor elke klas hetzelfde is) waarin de docent de leerlingen meeneemt in wat er van hen verwacht wordt, waarin de leerlingen elkaar feedback moeten gaan geven en waarin zij gestimuleerd worden om zelf aan de slag te gaan met het verbeteren van hun presentatievaardigheden.

- Zorgen dat leerlingen elkaar kunnen stimuleren en moed inpraten om te gaan presenteren en mogelijk zo zenuwen te verminderen. Dit kan bijvoorbeeld door een deel van het lesprogramma te maken over de sfeer in de klas en hoe de leerlingen elkaar zouden kunnen helpen. Door hier aandacht aan te besteden en de leerlingen hierover na te denken, zullen zij mogelijk eerder geneigd zijn elkaar te stimuleren en helpen om te presenteren.

Samen met de opdrachtgever zal de onderzoeker met deze punten aan de slag gaan om een interventie te ontwikkelen om de presentatievaardigheden van de leerlingen te verbeteren.

Literatuurlijst

- Autoriteit Persoonsgegevens (z.d.). *Algemene informatie AVG*. Geraadpleegd op <https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/avg-europese-privacywetgeving/algemene-informatie-avg>
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Boath, E., Stewart, A., & Carryer, A. (2012). Tapping for PEAS: Emotional Freedom Technique (EFT) in reducing Presentation Expression Anxiety Symptoms (PEAS) in University Students. *Innovative practice in higher education*, 1(2), 1. Geraadpleegd op <http://journals.staffs.ac.uk/index.php/ipihe/article/viewFile/19/41>
- Cartwright, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: Social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour research and therapy*, 43(1). doi:10.1016/j.brat.2003.12.003
- Celestin-Westreich, S., & Celestin, L. (2014). *Observeren en rapporteren*. Amsterdam: Pearson.
- Clercq, M. (z.d.). *Beoordelen van een spreekbeurt*. Geraadpleegd op <https://www.demuldershof.nl/download/file:beoordeling-spreekbeurt.htm>
- Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO raad vereniging van hogescholen.
- Cuijpers, P. (2018, 16 april). Stress en faalangst liggen op de loer bij het toetsen van kinderen. *Brabants Dagblad*. Geraadpleegd op <https://www.bd.nl/opinie/stress-en-faalangst-liggen-op-de-loer-bij-het-toetsen-van-kinderen~a8d966b0/>
- Dixon, D. R., Tarbox, J., Matson, J., & Sturmey, P. (2014). *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders*. New York, US: Springer-Verlag.
- De Sprong IVO-Deurne (z.d.). *Wie is de Pro-leerling? (Informatieboekje leerlingen praktijkonderwijs)*. Deurne: De Sprong IVO-Deurne.
- Douma, J. (2018). *Jeugdigen en (jong)volwassenen met een licht verstandelijke beperking: Kenmerken en de gevolgen voor diagnostisch onderzoek en (gedrags)interventies*. Geraadpleegd op

- <https://www.kennispleingehandicaptensector.nl/images/KGS/images/Nieuws/2018/jeu-gd-licht-verstandelijke-beperking-interventies.pdf>
- Engels, M., C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., . . . Verschueren, K. (2017). De onderlinge samenhang tussen leerkracht-leerlingrelaties, peerstatus, en gedragsmatige betrokkenheid. *Kind en adolescent*, 38(3), 148-167. doi:10.1007/s12453-017-0149-4
- Erikson, H. E. (1963). *Childhood and Society*. Londen, UK: W.W. North Company.
- Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson.
- Furth, M. (z.d.). *Presentatievaardigheden*. Geraadpleegd op <http://cf.hum.uva.nl/nhl/academische%20vaardigheden/presentatievaardigheden.htm#10.9%20Beoordelingsformulier>
- Glaser, B., G., & Strauss, A., L., (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. United States of America: Aldine transaction.
- Gravestijn, C., Diekstra, R., F., W., de Wilde, E., J., & Koren, E. (2004). Effecten van ‘levensvaardigheden’: Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten. *Kind en Adolescent*, 25(4), 169-177. doi:10.1007/BF03060925
- Hikspoors, J. (2012). *De gezonde schoolkantine: Een krachtige leeromgeving binnen het Praktijkonderwijs* (proefschrift). Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nijmegen.
- Hulpguids (z.d.). *ADHD - DSM-5 criteria*. Geraadpleegd op <https://hulpguids.nl/informatie/ziektebeelden/neurobiologische-ontwikkelingsstoornissen/adhd/dsm-5-criteria-adhd>
- Karels, M. (2014). *Sociaal emotionele vaardigheden - uitgebreid overzicht*. Geraadpleegd op <https://wij-leren.nl/sociaal-emotionele-vaardigheden.php>
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap: Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 4, 361-375. Geraadpleegd op <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187556>
- McCurry, C. (2010). *Help je kind met mindfulness angst te overwinnen: Opvoeden met aandacht en acceptatie*. Houten: Springer.
- Nederlands Instituut van Psychologen (2015). *Beroepscode voor psychologen 2015*. Amsterdam: Boom.
- Nederlands Instituut van Psychologen (z.d.). *De basisprincipes*. Geraadpleegd op <https://www.psynip.nl/uw-beroep/beroepsethiek/beroepscode/de-basisprincipes/>
- Nederlands Instituut van Psychologen (z.d.). *Minderjarige cliënten*. Geraadpleegd op <https://www.psynip.nl/uw-beroep/beroepsethiek/uit-het-spreekuur/minderjarige-client>

en/

- Neijmeijer, L., Moerdijk, L., Veneberg, G., & Muusse, C. (2010). *Licht verstandelijk gehandicapten in de GGZ*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Nieuwenhuijzen, M. (2010). *De (h)erkenning van jongeren met een licht verstandelijke beperking*. Amsterdam: SWP.
- Nelissen, J., M., C. (2002). Interactie: een vakpsychologische analyse. *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Reken-wiskundeonderwijs*, 20(4), 11-40.
Geraadpleegd op <http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/5813.pdf>
- Oostdam, R., J., Peetsma, T., T., D., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: Een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Prodia (z.d.). *Protocol lees- en spellingproblemen en dyslexie*. Geraadpleegd op http://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/Lezen_en_spelleng_Bijlage%206%20Criteria%20Specifieke%20leerstooris%20volgens%20de%20DSM.pdf
- Remmerswaal, J. (2013). *Handboek groepsdynamica: Een inleiding op theorie en praktijk*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Riksen-Walraven, J., M., A., (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Rot, E. (2013). *Handreiking Balans in Beeld: Jongeren met een licht verstandelijke beperking uitdagen, zonder hen te overvragen of ondervragen*. Geraadpleegd op <https://www.vilans.nl/docs/producten/Balans-in-Beeld-Handreiking.pdf>
- SAW (z.d.). *Het observatieplan*. Geraadpleegd op http://www.profi-leren.nl/files/saw_dc23.pdf
- Scheeler, M. C., Macluckie, M., & Albright, K. (2010). Effects of immediate feedback delivered by peer tutors on the oral presentation skills of adolescents with learning disabilities. *Remedial and Special education*, 31(2), 77-86.
doi:10.1177/0741932508327458
- Thijs, A., Fisser, P., Van Der Hoeven, M. (2014). *21^e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- TrajectWelzijn (z.d.). *Observatieschema*. Geraadpleegd op http://content.cs.trajectwelzijn.nl/Vaardigheidstrainingen/observeren_voorbereiden_observatieschema.htm
- Van Eijl, P., J., Wientjes, H., Wolfensberger, M., V., C., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs. *Onderwijs in thema's*, 117-156. Den Haag: Onderwijsraad.

- Veenman, M. V. J. (2004). Faalangst, een dobbelsteen met zes zijden. *Tijdschrift Remedial*, 5, 1. Geraadpleegd op https://www.orthoconsult.nl/upload_images/2010-10-082010.10-faalangst-een-dobbelsteen-met-zes-zijden.pdf
- Vonk, R. (2013). *Sociale psychologie*. Groningen: Noordhoff.
- Wessel, M., Remmelzwaal, S., & Daalmeijer, L. (2014). *Presentatieangst bij leerlingen: PGO over faalangst, sociale angst en groepsdruk als bronnen van angst bij presenteren* (proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Wiertzema, K., & Jansen, P. (2011). *Spoken in het openbaar: Inspirerend en overtuigend presenteren*. Amsterdam: Pearson.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zoon, M. (2012). *Wat werkt bij jeugdigen met een licht verstandelijke beperking?* Geraadpleegd op https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/LVB_Wat_werkt.pdf
- Zoon, M. (2013). *Kenmerken en oorzaken van een licht verstandelijke beperking*. Geraadpleegd op <https://docplayer.nl/31156684-Kenmerken-en-oorzaken-van-een-licht-verstandelijke-beperking.html>

Bijlagen

Bijlage 1. Beoordelingsformulier presentatie

Presentatie wie ben ik:

Presentatie van:		Feedback door:	
		Opmerkingen	
Je voorbereiding was	  		
Je begroet je publiek.	  		
Je praat duidelijk	  		
Je kijkt naar het publiek	  		
De presentatie is goed leesbaar	  		
De presentatie ziet er netjes uit	  		
De spelling in je presentatie is goed.	  		
Je houding is goed	  		
Je bent rustig tijdens je presentatie	  		
Uitstraling tijdens de presentatie	  		
Je beantwoordt de vragen	  		
Je hebt een duidelijk einde van je presentatie	  		
Tips:		Tops:	
Wat heb ik er zelf van geleerd:			

Bijlage 2. Nieuwsbrief De Sprong

Bericht in de nieuwsbrief van De Sprong in Deurne, school voor praktijkonderwijs, van 10 januari 2019.

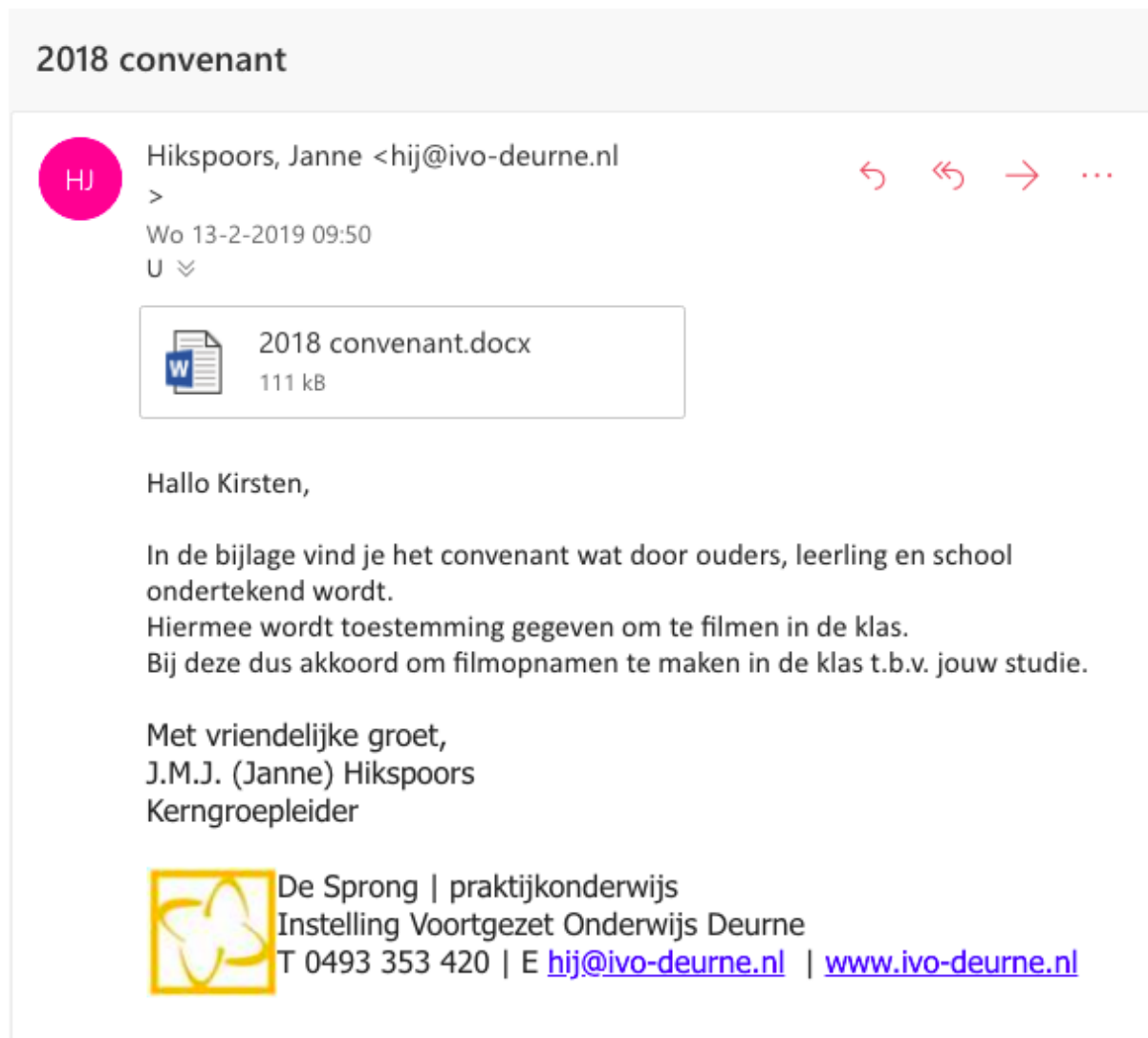
“VOORSTELLEN

Hoi allemaal, mijn naam is Kirsten Willekers. Ik doe een afstudeeronderzoek op De Sprong voor mijn opleiding Toegepaste Psychologie. In dit onderzoek bekijk ik hoe de presentaties van de leerlingen verbeterd kunnen worden. Dit ga ik doen door:

- Meekijken in de klas (in januari)
- Leerlingen interviewen (in februari)
- Een interventie ontwikkelen en toepassen (instrument, training, etc.) (in maart of april)

Ik ga mijn best doen om de leerlingen zo goed mogelijk te helpen. Heeft u nog vragen? Neem dan contact op, u kunt mailen naar desprong@ivo-deurne.nl.”

Bijlage 3. Toestemming filmopnames



Convenant school, ouders en leerling

Schooljaar:

In het kader van de ontwikkeling van **X** willen we als school graag u, als ouder(s)/verzorger(s) van de leerling, actief betrekken bij de school. Om dit te bereiken hebben we een gesprek met u om de beginsituatie van uw kind en uw verwachtingen naar de school helder te krijgen. Hoe zal uw kind over 4 of 5 jaar onze school verlaten?

Naam leerling:

Ouder(s)/verzorger(s): dhr./mevr.

Namens school: mevr. J. (Janne) Hikspoors

<u>Instroomgegevens:</u>	
• Kwaliteiten	
• Werkhouding	
• Zijn of haar passie is (hobby):	
• Thuissituatie	
• hulpverlening	

Verwachtingen over 5 jaar?

Uw zoon/dochter wil uitstromen naar:

- 0 Een reguliere baan.
- 0 Arbeidsmatige dagbesteding.
- 0 Sociale Werkvoorziening
- 0 Scholing

Toelichting / verslag van het gesprek:

Wij verwachten van u als ouder(s)/verzorger(s), dat:

- U betrokken bent bij de leerontwikkeling van uw kind.
- U aanwezig bent op de rapport- en OPP(ontwikkelingsperspectief)besprekingen.
- U zorgt voor een deugdelijke fiets voor activiteiten vanuit school.
- U het beleid van gezonde school onderschrijft.

Tijdens de schoolloopbaan van uw zoon/dochter hebben we regelmatig contact met externe organisaties zoals MEE en Senzer. Ondertekening van dit convenant houdt in dat u er mee instemt dat het dossier van uw zoon/dochter ook met medewerkers van externe organisaties gedeeld wordt.

De Sprong is een leeromgeving voor stagiaires van MBO en HBO opleidingen. Daarnaast volgen docenten regelmatig nascholing. In het kader van deze opleiding worden er op sommige momenten filmopnames gemaakt in de klas (van de docent/stagiair). Deze opnames worden enkel gebruikt voor de opleiding van de docent/stagiair.

Ondertekening van dit convenant houdt in dat u er mee instemt dat filmopnames in de klas van uw zoon/dochter worden gemaakt.

Datum:

Namens de school: _____

Vader: _____

Moeder: _____

Leerling: _____

Bijlage 4. Ethische verantwoording

Bij het opstellen en uitvoeren van een onderzoek hoort ook het rekening houden met de ethische aspecten en morele implicaties hiervan. Dit geldt voor zowel de onderzoeksopzet, het onderzoek zelf en de interventie. In dit hoofdstuk wordt toegelicht hoe hiermee rekening wordt gehouden.

NIP code

Bij alle fasen van het onderzoek wordt rekening gehouden met de NIP code. Dit is een gedragscode van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) (Nederlands Instituut van Psychologen, 2015). De 4 basisprincipes van de NIP zijn verantwoordelijkheid, integriteit, respect en deskundigheid (Nederlands Instituut van Psychologen, z.d.).

Met verantwoordelijkheid wordt bedoeld dat een psycholoog zijn professionele en wetenschappelijke verantwoordelijkheid ten opzichte van de betrokkenen, hun omgeving en de maatschappij onderkent. Een psycholoog is verantwoordelijk voor zijn of haar beroepsmatig handelen en om er voor te zorgen dat zijn of haar diensten en de resultaten van zijn of haar handelen niet worden misbruikt. Ik hou hier rekening mee door mijn keuzes voor en gedurende het onderzoek te onderbouwen, zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hoe ik het onderzoek uitvoer en als ik twijfel dit te bespreken met mijn begeleidend docent vanuit Fontys en/of de opdrachtgever. Verder hoort hierbij dat ik transparant ben naar de deelnemers van het onderzoek over wat ik doe en over de resultaten van mijn onderzoek. Om de transparantie te waarborgen worden de stappen die ondernomen worden met de opdrachtgever en de begeleidend docent besproken. Ook wordt er na het onderzoek in de nieuwsbrief van De Sprong een bericht geplaatst met hoe het onderzoek is gegaan en wat voor interventie er geïmplementeerd gaat worden. Hierin kunnen de deelnemers aan het onderzoek ook bedankt worden voor de medewerking. Daarnaast zal ik alleen anonieme gegevens en resultaten van het onderzoek in dit verslag opnemen en communiceren.

Verder streeft een psycholoog altijd naar integriteit in de wetenschap, het onderwijs en toepassing van de psychologie. Ik hou hier rekening mee door mijn onderzoek en keuzes hierin met literatuur te onderbouwen, me hierbij ook te houden aan een goede bronvermelding volgens APA regels en kritisch te zijn over de informatie die ik lees en opneem in mijn scriptie. Ook hou ik hier rekening mee door mijn onderzoek zo objectief mogelijk te laten zijn, door eerlijk te zijn over de krachten en gebreken ervan en door geen gegevens te verzinnen, maar alles te baseren op literatuur of het onderzoek.

Ook tonen psychologen respect voor de rechten (bijvoorbeeld privacy en vertrouwelijkheid) en waardigheid van betrokkenen. Het is de bedoeling dat een psycholoog eerlijk is, mensen gelijkwaardig behandelt en open is tegenover betrokkenen. Ik hou hier rekening mee door open te zijn naar de opdrachtgever en deelnemers van het onderzoek over het onderzoek en de resultaten. Ook

zal ik hierbij de privacy en vertrouwelijkheid van de deelnemers van het onderzoek waarborgen door de verkregen gegevens anoniem te verwerken. Tijdens het onderzoek zal tevens gewerkt worden volgens de Algemene Verordening Gegevensbescherming, regels die zijn opgesteld voor de verwerking van persoonsgegevens.

Als laatste wordt met deskundigheid bedoeld dat een psycholoog streeft naar het verwerven en handhaven van een hoog niveau van deskundigheid en de beroepsuitoefening. Hierbij hoort dat een psycholoog weet waar zijn of haar grens van deskundigheid ligt en wat zijn of haar beperkingen zijn. Hier hou ik rekening mee doordat ik weet wat ik wel en niet kan onderzoeken, ik mijn onderzoeksgebied goed zal afbakenen en me gedurende het onderzoek aan de gestelde grens zal houden. Verder zal ik ook met mijn begeleidend docent overleggen als ik twijfel of ik iets wel of niet kan doen of uitvoeren of dat dit een beperking is.

Naast deze principes moet er in dit onderzoek ook rekening mee gehouden worden dat de doelgroep minderjarig is. Volgens de beroepscode van de NIP zijn jongeren onder de zestien jaar minderjarig. Bij het werken met minderjarigen is het belangrijk er rekening mee te houden dat er altijd ook sprake is van een wettelijke vertegenwoordiger (ouders of voogd) van de minderjarige(n) en soms ook van een externe opdrachtgever. Bij dit onderzoek is het laatste ook het geval, er is namelijk sprake van een opdrachtgever, namelijk De Sprong, school voor praktijkonderwijs. In dit onderzoek gaat het dus om voortgezet onderwijs en om leerlingen tussen de twaalf en achttien jaar. Bij deze groep minderjarigen worden de rechten die aan hen toegekend zijn, uitgeoefend door henzelf en door de wettelijke vertegenwoordigers (Nederlands Instituut van Psychologen, z.d.). Daarbij komt dat de doelgroep bestaat uit zorgleerlingen, waardoor zij mogelijk meer begeleiding van de wettelijke vertegenwoordigers nodig hebben. Om de wettelijke vertegenwoordigers van de leerlingen op de hoogte te stellen van het onderzoek en de interventie, wordt een bericht geplaatst in de nieuwsbrief van De Sprong (zie bijlage 2).

Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo

Naast de gedragscode van de NIP wordt er ook gewerkt volgens de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo, 2010). Deze code bestaat uit 5 basisprincipes die nagestreefd dienen te worden.

Allereerst dienen onderzoekers aan het hbo het professionele en maatschappelijke belang. Dit betekent dat zij een bijdrage leveren aan het beroepenveld en zich inzetten voor het publieke belang. Dit principe wordt nagestreefd door een maatschappelijk relevant onderzoek te doen, dit te onderbouwen en een de maatschappelijke ontwikkelingen weer te geven.

Ook dient de onderzoeker zorgvuldig te zijn. Dit doe ik door uitgebreid literatuuronderzoek te doen, theorieën en bronnen met elkaar te vergelijken, goed na te denken over welke methode geschikt is

voor het onderzoek en onderbouwen waarom ik voor deze methode heb gekozen. Ook houdt zorgvuldig zijn in rekening te houden met de ethiek omtrent onderzoek doen.

Daarnaast dient de onderzoeker respectvol en integer te zijn en verantwoordelijkheid te nemen voor hun keuzes en gedrag. Deze principes komen overeen met principes van de NIP beroepscode. Hoe ik met deze principes omga, is hierboven beschreven.

Algemene Verordening Gegevensbescherming

Sinds 25 mei 2019 is de nieuwe Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) van toepassing. Deze Europese regelgeving vervangt de oude Wet Bescherming Persoonsgegevens. Privacyrechten zijn met de AVG versterkt en uitgebreid. Gebruikers hebben met de AVG meer mogelijkheden om voor zichzelf op te komen als het gaat om de verwerking van hun gegevens. De Europese privacywet geldt voor alle bedrijven en organisaties die persoonsgegevens vastleggen van klanten, personeel of andere personen uit de EU. De wet geldt ook voor scholen. De AVG dwingt tot meer actie en maatregelen, zo moet je kunnen bewijzen dat je geldige toestemming hebt gekregen voor het verwerken van persoonsgegevens (Autoriteit Persoonsgegevens, z.d.). In de uitvoering van het onderzoek is rekening gehouden met de eisen die de AVG stelt. Zo ook voor het maken van filmopnames. Ten eerste legt de school ouders en de leerling een convenant voor waarin onder andere toestemming wordt gegeven tot het delen met andere organisaties van het dossier van de leerling en het maken van filmopnames (bijlage 2). Dit convenant wordt ondertekend door de school, de ouders en de leerling zelf. Ten tweede ga ik voorzichtig om met de filmopnamen die ik heb gemaakt in de klassen. Er is niets anders gefilmd dan wat ik nodig heb voor het onderzoek (leerlingen die presentaties geven en reacties van docent en medeleerlingen). Verder zijn er op de filmopnamen geen gepersonifieerde gegevens te zien. Gelet op de AVG zal ik alle naar personen herleidbare gegevens van dit onderzoek, voor zover aanwezig, verwijderen uit mijn administratie en van mijn laptop als mijn afstudeerfase afgerond is.

Bijlage 5. Observatieformulier

Datum:	Observatiemoment:
Docent:	Tijd observeren totaal:
Tijd van:	Tijd tot:

Thema's	
Leerling zelf	Houding (stevig, wiebelen, friemelen, onrustig, etc.)
	Stemgebruik (hard, zacht, weinig, veel, etc.)
	Uitstraling (plezier, angstig, zelfvertrouwen, emotioneel, etc.)
	Fysiologische reacties (zweten, misselijkheid, rood worden, etc.)
	Contact met de groep
	Overig
Medeleerlingen	Houding
	Contact met de presenterende leerling

	Manier van feedback geven
	Overig
Docent	Houding
	Manier van feedback geven
	Contact met de presenterende leerling
	Overig
Omgeving	Geluiden
	Temperatuur ruimte
	Overig
Interactie	Binnenkomst les

	Begin/opstart van de les
	Tijdens de presentaties
	Einde/afsluiting van de les
	Verlaten les
	Overig

Bijzondere gebeurtenissen/opmerkingen:

Bijlage 6. Analyseplan

De analyse van de verkregen data wordt gedaan door middel van de gefundeerde theoriebenadering. De gefundeerde theoriebenadering bestaat uit 5 stappen (Glaser & Strauss, 1967; Baarda, 2014). De stappen zijn als volgt:

- Stap 1 Ordenen van de gegevens
De eerste stap is het ordenen van de gegevens. Dit wordt gedaan in genummerde fragmenten.
- Stap 2 Vaststellen van de relevantie
De tweede stap is alle fragmenten bekijken op hun relevantie voor het onderzoek. De onderzoeksvraag en deelvragen moeten hierbij centraal staan.
- Stap 3 Open coderen
De derde stap, het open coderen, komt na het aanbrengen van structuur in de ruwe data (stap 1 en 2) en houdt in de data te reduceren door open te coderen. Dit gebeurt in twee stappen, namelijk labelen en samenvoegen van synoniemen. Bij het labelen worden de fragmenten samengevat in een label, hierbij worden interpretaties nog zo veel mogelijk vermeden. Het is mogelijk meerdere labels bij 1 fragment te plaatsen. Bij het samenvoegen van synoniemen worden gelijke labels samengevoegd. Achter deze samenvoeging wordt genoteerd hoe vaak een label voorkomt, om zo de prominentie van een label te zien. De prominentie wordt echter niet alleen bepaald door de aantallen, maar ook door de relevantie en originaliteit. Het resultaat hiervan is een overzichtelijke verzameling van labels.
- Stap 4 Axiaal coderen
Bij stap 4, het axiaal coderen, worden de labels die verwant zijn ondergebracht in (sub)categorieën.
- Stap 5 Selectief coderen
Bij stap 5, het selectief coderen, wordt vanuit de samenvattende beschrijving van het axiaal coderen, gekomen tot een hoger abstractieniveau. Hierbij wordt opnieuw stilgestaan bij de onderzoeksvraag en het onderzoeksdoel en wordt er gekeken welke informatie gebruikt kan worden om deze vraag te beantwoorden en het doel te behalen. Hieruit ontstaat weer een ordening van categorieën met eventueel subcategorieën.

Bijlage 7. Analyse

Tabel 5

Het nummeren van fragmenten, sorteren op relevantie en toevoegen van labels (de nummering van de fragmenten kan niet lijken te kloppen, dit komt omdat niet alle fragmenten opgenomen zijn in dit voorbeeld)

Thema's en fragmentnummers		Label(s)
1 Leerling zelf	Houding (stevig, wiebelen, friemelen, onrustig, etc.)	
	1.1 Wiebelen, onrustig, veel bewegen, niet stilstaan	<i>Wiebelen</i>
	1.2 Friemelen aan kleding	<i>Friemelen</i>
	1.3 Naar het bord kijken en de informatie oplezen van de PowerPoint	<i>Presentatie oplezen</i> <i>Geen oogcontact</i>
	1.4 Houding is naar het bord toe gedraaid	<i>Naar bord gedraaid met lichaam</i>
	Stemgebruik (hard, zacht, weinig, veel, etc.)	
	1.5 Kuchen om stem terug te krijgen	<i>Hoesten</i>
	1.6 Snel en gehaast praten	<i>Snel praten</i>
	1.7 Zacht praten, niet goed verstaanbaar	<i>Zacht praten</i>
	1.8 Monotone stem	<i>Monotoon praten</i>
	Uitstraling (plezier, angstig, zelfvertrouwen, emotioneel, etc.)	
	1.9 Weinig zelfvertrouwen	<i>Geen zelfvertrouwen</i>
	1.10 Neemt presentatie niet altijd helemaal serieus (bijvoorbeeld uit de presentatie komen en de docent iets vragen: 'Moet ik dit echt allemaal vertellen?')	<i>Niet serieus nemen</i>
	1.11 Rustig	<i>Rustige uitstraling</i>
	1.12 Niet erg op het gemak	<i>Ongemakkelijke uitstraling</i>
	1.13 Niet willen presenteren, smoesjes verzinnen (bijvoorbeeld 'Mijn presentatie is nog niet af')	<i>Niet willen presenteren</i>
2 Medeleerlingen	Houding	
	2.1 Rustig kijken en luisteren	<i>Rustige klas</i> <i>Aandachtig luisteren</i>
	2.2 Veel giechelen of lachen, niet uitlachen, maar mee lachen (bijvoorbeeld om plaatjes van de PowerPoint), de presenterende leerling gaat van vaak mee lachen	<i>Lachen/giechelen</i>

2.3 1 iemand lachte misschien een presenterende leerling wel kort uit	<i>Uitlachen</i>
2.4 Na elke presentatie wordt geklapt	<i>Klappen</i>
2.5 1 keer werd er volgens de docent wat te veel lol gemaakt en zei hij dat de klas stil moest zijn, dit deden ze ook	<i>Luisteren naar docent</i>
2.6 De groep wordt langzaam drukker en gaat meer lachen	<i>Lachen/giechelen</i>
2.7 Het lachen van de klas is niet storend, dit is ook niet continu, meestal kijken en luisteren ze rustig naar de presentaties, er hangt een goede sfeer	<i>Goede/veilige sfeer</i>
Contact met de presenterende leerling	
2.8 De presenterende leerling wordt geholpen (bijvoorbeeld met de PowerPoint)	<i>Elkaar helpen</i>
2.9 Er wordt tijdens de presentatie commentaar geleverd en vragen gesteld	<i>Feedback geven tijdens presentatie</i>
2.10 Er wordt naar de presterende leerling gekeken	<i>Aandachtig luisteren</i>
Manier van feedback geven	
2.11 Dit wordt tijdens en na de presentatie gedaan	<i>Feedback geven na presentatie</i> <i>Feedback geven tijdens presentatie</i>
2.12 Dit is niet heel uitgebreid (bijvoorbeeld 'Leuke plaatjes')	<i>Korte feedback geven</i>

Tabel 6

Een voorbeeld van een deel van het resultaat van de open codering na het samenvoegen van de synoniemen

Label	Aantal	Label	Aantal
<i>Zenuwachtig</i>	7	<i>Niet willen presenteren</i>	10
<i>Rood worden</i>	3	<i>Niet serieus nemen</i>	1
<i>Rustige uitstraling</i>	2	<i>Ongemakkelijke of gespannen uitstraling</i>	4
<i>Aandacht aan camera/observatie</i>	1	<i>Aandachtig luisteren</i>	8
<i>Lachen/giechelen</i>	8	<i>Uitlachen</i>	2
<i>Klappen</i>	1	<i>Begrip voor elkaar</i>	5
<i>Docent: korte feedback geven</i>	1	<i>Docent: positieve feedback geven</i>	3

Bijlage 8. Taxonomie

Categorie: Houding en presentatievaardigheden leerling

L Subcategorie: houding

- L Friemelen 7
- L Wiebelen 5
- L Verstoppen 1
- L Verstijven 1
- L Geen oogcontact 9
- L Presentatie oplezen 3
- L Open houding 1
- L Oogcontact 1

L Subcategorie: stemgebruik

- L Snel praten 4
- L Hoesten 1
- L Zacht praten 3
- L Monotoon praten 1
- L Duidelijke uitspraak 2
- L Stamelen 2

L Subcategorie: uitstraling

- L Rood worden 3
- L Aanmoediging nodig 1
- L Zenuwachtig 7
- L Plezier 1
- L Niet willen presenteren 10
- L Niet serieus nemen 1
- L Rustige uitstraling 2
- L Ongemakkelijke of gespannen uitstraling 4
- L Willen presenteren 3
- L Neutrale uitstraling 1
- L Leerlingen vinden oefenen met presenteren leuk 1

Categorie: Sfeer in de klas en manier van met elkaar omgaan

L Subcategorie: sfeer

- L Rustige omgang met elkaar 5
- L Informele setting 1
- L Goede/veilige sfeer 13
- L Begrip voor elkaar 5
- L Lachen/giechelen 8

L Subcategorie: Feedback geven

- L Klappen 1

- L Feedback geven tijdens presentatie 5
- L Feedback op inhoud van de presentatie 2
- L Feedback geven na presentatie 2
- L Korte feedback geven 1
- L Docent: korte feedback geven 1
- L Docent: uitgebreide feedback 1
- L Docent: feedback op inhoud van de presentatie 2
- L Docent: positieve feedback geven 3
- L Docent: feedback geven na presentatie 1
- L Docent: feedback geven prive 1
- L Docent: feedback geven tijdens presentatie 1
- L Geen feedback 1
- L *Subcategorie: contact presenterende leerling met medeleerlingen (exclusief feedback)*
 - L Vragen klas beantwoorden 2
 - L Meedoen met wat de groep doet 1
 - L Aandachtig luisteren 8
 - L Uitlezen 2
 - L Vragen stellen 1
- L *Subcategorie: contact leerlingen met de docent*
 - L Luisteren naar docent 1
 - L Docent: aandachtig luisteren 2
 - L Docent: aantekeningen maken 1
 - L Docent: stimuleert leerlingen te presenteren 2
 - L Docent: rustige uitstraling 2
 - L Docent: uitleg geven over presenteren en verwachtingen 3
 - L Docent: laat leerlingen reflecteren 1

Categorie: setting

- L Omgevingsgeluid 2
- L Temperatuur 1
- L Bekende omgeving 3
- L Lange opstart les 1
- L Aandacht aan camera/observatie 1
- L Geen aandacht aan camera/onderzoeker 2
- L Kennis over presenteren en wat er verwacht wordt 1