Durf te stralen, je dient de wereld niet door je klein te houden

(Nelson Mandela)



Nicole Loermans - de Jager

Praktijkgericht onderzoek
studentnr 1406397
Studiegroepbegeleider
Adriaan Ansems
Fontys OSO Sittard
juli 2013

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave blz. 10/11

Samenvatting blz. 12

Introductie blz. 13

Hoofdstuk 1 Aanleiding en inleiding

1.1 Aanleiding blz. 14
1.2 Probleemstelling blz. 15
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen blz. 15
1.4 Doel blz. 16
1.5 Belang blz. 16

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Zelfvertrouwen algemeen en in de puberteit blz. 17
2.2 Oplossingsgericht werken blz. 20
2.2.1 De zevenstappendans blz. 21
2.2.2 EARS methode blz. 22
2.3 Oplossingsgerichte gesprekken met pubers blz. 23
2.4 Complimenten geven blz. 24

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Doelgroep en respondenten blz. 26
3.2 Het doel van het onderzoek blz. 26
3.3 Onderzoeksstrategie blz. 27
3.4 Onderzoeksplan en onderzoeksmethoden blz. 28
3.4.1 Methode interview blz. 29
3.4.2 Methode schaalvragen blz. 30
3.4.3 Methode VISEON blz. 30
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid blz. 31
3.6 Ethische aspecten blz. 31

Hoofdstuk 4 Data verwerking

4.1 Data voor nulmeting, tussenmeting en eindmeting blz. 33
4.1.1 Verwerking van interview blz. 33
4.1.2 Verwerking van schaalvragen blz. 34
4.1.3 Verwerking van VISEON blz. 34
4.2 Data m.b.t. oplossingsgerichte gesprekken blz. 35
4.3 Data m.b.t. aansluiting bij de puberteit blz. 35

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Data en theorie gekoppeld aan deelvragen blz. 37
5.2 Evaluatie nulmeting blz. 41
5.2.1 Conclusie interview blz. 41
5.2.2 Conclusie schaalvragen blz. 44
5.2.3 Conclusie VISEON blz. 47
5.3 Conclusie m.b.t. de onderzoeksvraag blz. 50
5.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk blz. 50

Hoofdstuk 6 Reflectie

6.1 Reflectie op het onderzoek blz. 52
6.2 Reflectie op mijn kennisontwikkeling blz. 52
6.3 Reflectie op mij als professional blz. 52

Nawoord blz. 55

Literatuurlijst blz. 57

Bijlagen

Bijlage 1: Interventies SWPBS blz. 59

Bijlage 2: Enquête oud leerlingen blz. 63

Bijlage 3: Het interview blz. 67

Bijlage 4: Schaalvragenlijst blz. 68

Bijlage 5: Evaluatie oplossingsgerichte gesprekken blz. 69

Bijlage 6: Uitgewerkte antwoorden bij het interview blz. 72

Samenvatting

Dit onderzoek draait om drie begrippen namelijk zelfvertrouwen, oplossingsgerichte gesprekken en puberteit. Bij het leerlingvolgsysteem sociaal emotionele ontwikkeling zie ik in groep 8 stelselmatig kinderen die laag scoren op het onderdeel zelfvertrouwen. Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs is het hebben van een gezonde dosis zelfvertrouwen geen overbodige luxe. Leerlingen met een goed zelfvertrouwen staan open voor nieuwe dingen en zullen dus de overstap goed kunnen maken.

Om goed te kunnen aansluiten bij de leerlingen heb ik mij verdiept in de ontwikkelingsfase van de leerlingen in groep 8. Hoe werkt dat puberbrein? Zijn er specifieke kenmerken waardoor het lage zelfvertrouwen misschien te verklaren is? Hoe kan ik het beste aansluiten? Het blijkt dat een puber niet zit te wachten op een alwetende volwassene die te hulp schiet. De puber wil autonoom zijn, kent een drang naar vrijheid. Wanneer wij als leerkrachten deze leerlingen willen helpen, zullen we meer de rol van een invloedrijke coach moeten aannemen. We moeten op zoek gaan naar de balans tussen sturing enerzijds en eigen inbreng van de leerling anderzijds.

Mijn onderzoeksvraag luidt: **In welke mate kunnen oplossingsgerichte gesprekken bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen bij leerlingen in de puberteit?**

Ik heb diverse oplossingsgerichte gesprekken gevoerd en daarna de opbouw van het gesprek geëvalueerd met de leerlingen. Leerlingen geven terug dat ze het prettig vinden dat er naar ze geluisterd wordt, dat de krachtbronnen opgespoord worden in plaats van de gebreken. Ze worden zich bewust dat in die krachtbronnen en in de momenten dat het probleem zich niet voordoet de oplossing ligt. De positieve insteek van een oplossingsgericht gesprek maakt dat de leerling gemotiveerd raakt. Ze voelen zich mede-eigenaar. Oplossingsgerichte gesprekken sluiten prima aan bij de drang naar autonomie en zelfstandigheid

Middels de nulmeting van een aantal leerling heb ik kunnen bewijzen dat oplossingsgerichte gesprekken in grote mate bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen.

Introductie

Mijn naam is Nicole Loermans-de Jager. Ik ben in 1994 afgestudeerd aan de katholieke leergangen Sittard (afdeling PABO). Ik heb na mijn afstuderen een aantal maanden vervangen om vervolgens te starten op mijn huidige werkplek. Met uitzondering van de groepen 1 en 2 heb ik in alle groepen ervaring mogen opdoen. De laatste 5 jaar ben ik werkzaam in de bovenbouw in groep 8. Ik hecht zeer veel waarde aan de basisbehoeften van Stevens: relatie, competentie en autonomie. Emotionele veiligheid staat bij mij voorop. Alleen dan is er naar mijn idee mogelijkheid tot ontwikkeling.

Mijn basisschool ligt in Brunssum en is een typische wijkschool met 219 kinderen. De wijk waarin de school ligt is een hechte gemeenschap waardoor er een gemoedelijke eigen sfeer in de school heerst. De laatste jaren zijn nogal heftig geweest. Een oordeel “zeer zwak” door de inspectie in 2009 is daar de aanleiding voor geweest. Als team hebben we er met zijn allen de schouders onder gezet. De laatste jaren is er op mijn school keihard gewerkt om opbrengsten weer op niveau te brengen. Het team heeft veel tijd geïnvesteerd in het analyseren van toetsen, het opstellen van en het werken met en evalueren van groepsplannen en –overzichten. Kortom handelingsgericht werken is geïmplementeerd en heeft zijn effectiviteit al bewezen.

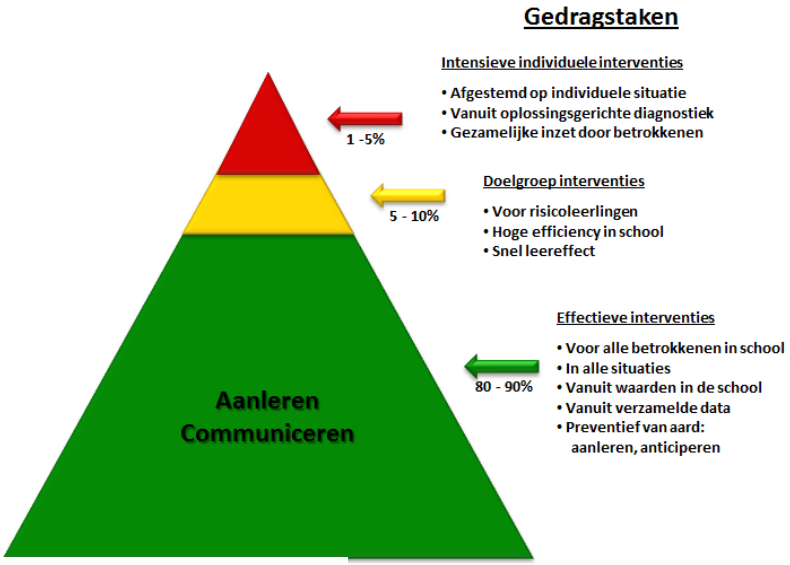
Door dit succes ben ik enorm gemotiveerd geraakt om mij verder te professionaliseren. Mijn keuze is op de master SEN gevallen. Na de investering op teamniveau op didactisch gebied is het een logisch vervolg om nu ook schoolbreed zorg te dragen voor een plan van aanpak op het gebied van gedrag. In mijn rol als change agent heb ik samen met mijn team al wat stappen gezet. Welke dit zijn is te lezen in hoofdstuk 1.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en inleiding

In dit eerste hoofdstuk wordt nader verklaard wat de aanleiding is tot dit praktijk gericht onderzoek (1.1) Vervolgens wordt ingegaan op de aanleiding tot het onderwerp met andere woorden, de probleemstelling (1.2) In paragraaf 1.3 komen achtereenvolgens de onderzoeksvraag en deelvragen aan bod. Er zal kort gemotiveerd worden waarom deze specifieke vragen gekozen zijn. Vervolgens wordt het doel van het onderzoek omschreven (1.4). In de laatste paragraaf wordt het maatschappelijk belang van het onderwerp uiteengezet (1.5).

1.1 Aanleiding

Zoals in de introductie beschreven, is er behoefte in de onderwijspraktijk om tot een schoolbrede aanpak op het gebied van gedrag te komen. Tijdens de onderwijsmodule sociaal emotionele ontwikkeling 2 (SEO 2) is kennis gemaakt met School Wide Positive Behaviour Support (verder: SWPBS) (Sprague, Sugai en Walker, 1998). SWPBS is de aanzet geweest om op school tezamen met collega en studiegenoot Ilona Ploem–Stakenburg een opzet te maken voor een schoolbrede aanpak gedrag. SWPBS gaat uit van drie preventieniveaus, waarbij het eerste preventieniveau (het groene gedeelte) een preventief karakter kent wat voor 80 – 90% van de leerlingen een positieve uitwerking op gedrag heeft. Er is gestart met preventieniveau 1. Deze interventies zijn uitgebreid beschreven in bijlage 1.



figuur 1: model SWPBS Blonk (2010), afgeleid van: www.pbis.org

Sommige kinderen hebben extra interventies nodig. Zij profiteren niet voldoende van het aanbod van preventieniveau 1. Met de onderzoeksvraag wordt tegemoet gekomen aan interventies die thuis horen bij preventieniveau 2 (de gele laag). Deze interventies zijn gericht op een kleinere groep leerlingen.

1.2 Probleemstelling

De rijksoverheid heeft bepaald dat onderwijs niet alleen moet inzetten op cognitie en kennisontwikkeling maar mede gericht moet zijn op leergebiedoverstijgende inhouden. De sociaal-emotionele ontwikkeling valt onder deze inhouden. Om deze sociaal-emotionele ontwikkeling systematisch te volgen wordt op school gebruik gemaakt van het VolgInstrument Sociaal-Emotionele ONtwikkeling (verder: VISEON). In groep 8 wordt VISEON twee keer per jaar ingevuld door zowel de leerkracht als de leerling. De trendanalyse van VISEON laat zien dat met name in de bovenbouw (groep 7 en 8) achtereen laag scoort op het onderdeel zelfvertrouwen. Het is noodzakelijk om te onderzoeken of hier een relatie gelegd kan worden naar de ontwikkelfase van bovenbouwleerlingen (de puberteit).

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Bovenstaande in acht nemend wordt de onderzoeksvraag:

In welke mate kunnen oplossingsgerichte gesprekken bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen bij leerlingen in de puberteit?

De deelvragen hierbij zijn:

1. Welk effect heeft het voeren van de zevenstappendans, op het zelfvertrouwen van de leerlingen in de puberteit.
2. Welk effect heeft het voeren van een gesprek op de EARS methode op het zelfvertrouwen van de leerlingen in de puberteit.
3. Met welke kenmerken van de puberteit moet rekening gehouden worden bij het voeren van oplossingsgerichte gesprekken.

De deelvragen sluiten goed aan bij mijn interesses. Ik ben sinds de start van de master SEN erg enthousiast geraakt over oplossingsgericht werken. Wat mij het meest aanspreekt is de blik op de toekomst. Niet “hoe willen we het anders?” maar “waar willen we naar toe?”. Daarom is het een bewuste keuze om in preventieniveau 2 van SWPBS (en op later tijdstip in preventieniveau 3) te gaan werken vanuit deze oplossingsgerichte benadering. Als laatste ligt mijn interesse bij de ontwikkelingsfase

waarin de leerlingen van groep 8 zich bevinden. Wat gaat er om in het puberend brein dat volgens de theorie toch al vanaf 10 jaar een rol gaat spelen. Hoe kan ik bij het oplossingsgericht werken nog beter bij mijn leerlingen aansluiten?

1.4 Doel

Het doel is het zelfvertrouwen te vergroten met behulp van oplossingsgerichte gesprektechnieken. Op die manier worden de leerlingen bewust gemaakt van hun eigen kracht tot het komen van oplossingen. Goed zelfvertrouwen heeft natuurlijk niet alleen een gunstig effect op het welbevinden van de leerling maar ook op leerprestaties. Leerlingen met veel zelfvertrouwen durven meer. Zij zullen dus eerder doorzetten, doen vaker succeservaringen op en zijn daardoor minder bang om fouten te maken.

Er wordt ook een doel beoogd op de lange termijn. Daarover meer in hoofdstuk 3.

1.5 Belang

"Zelfvertrouwen maakt kinderen weerbaar en minder afhankelijk van het oordeel van anderen. Het geeft ze de moed voor hun eigen mening uit te komen, initiatief te tonen en aan nieuwe dingen te beginnen". Sociaalemotioneel.nl Verkregen op 20 mei 2013, via http://sociaalemotioneel.slo.nl/thema/zelfvertrouwen/

De leerlingen van groep 8 staan op dit moment voor een belangrijk moment. Over een aantal maanden verlaten zij de "veilige" basisschool om naar het voortgezet onderwijs te gaan. Voor ieder kind is dit spannend. Het is de taak van de leerkracht leerlingen zo goed mogelijk hierop voor te bereiden. Deze voorbereiding beperkt zich niet alleen tot praktische zaken zoals het aanleren van agendagebruik of het leren plannen van werk. Bedoeld wordt dat ze de essentiële voorwaarden, die van belang zijn om te kunnen slagen op het voortgezet onderwijs meegeven wordt.

Een goed zelfvertrouwen is daar een voorbeeld van. Stevens (1994) benoemt het ook in zijn basisbehoeften: het gevoel van competentie en autonomie. Op het moment dat leerlingen de basisschool verlaten met een goede dosis zelfvertrouwen kunnen ze positief naar zichzelf kijken. Daardoor staan ze "open" voor andere aspecten zoals een nieuwe school.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Dit hoofdstuk heeft als doel: het onderbouwen van het onderzoek met theorie. Aan de hand van deze theorie en de verworven data worden straks conclusies getrokken in hoofdstuk 5. Alvorens de deelvragen vanuit de theorie te onderzoeken, is het eerst van belang om het begrip “zelfvertrouwen” onder de loep te nemen in algemene zin en later specifiek het zelfvertrouwen bij de puber (2.1). In 2.2 komen kort de principes van oplossingsgericht werken aan bod en in bijzonder de zevenstappendans en de gesprekstechniek volgens de Earsmethode. Vervolgens wordt beschreven met welke specifieke puberkenmerken rekening gehouden dient te worden bij het voeren van een oplossingsgericht gesprek (2.3). Omdat het geven van complimenten bij de oplossingsgerichte benadering zeer belangrijk is en bijdraagt aan de sfeer van positivisme wordt in paragraaf 2.4 hier ook aandacht aan besteed.

2.1 Zelfvertrouwen algemeen en in de puberteit

Algemeen:

Zelfvertrouwen speelt een belangrijke rol in het psychologisch welbevinden. Zelfvertrouwen, tezamen met weerbaarheid, hoort bij één van de drie leerlijnen van de sociaal-emotionele ontwikkeling (leraar24.nl Verkregen 8 juni 2013, via http://www.leraar24.nl/dossier/3371/sociaal-emotionele-ontwikkeling). De andere twee leerlijnen zijn “gevoelens van jezelf en anderen” en ”Sociale vaardigheden”. Zelfvertrouwen bestaat uit gedachten en gevoelens die iemand heeft over zijn eigen kwaliteiten. Hierbij kan gedacht worden aan het hebben van een doel in het leven, geliefd zijn door anderen en de waarde die je jezelf als persoon toekent (Pawel, 2001). Wanneer iemand over voldoende zelfvertrouwen beschikt kan hij succesvol sociale relaties aangaan en onderhouden (Seidah en Bouffard, 2007).

Zelfvertrouwen en zelfbeeld hebben een grote invloed op elkaar. Zelfbeeld ontstaat door de spiegel die anderen de persoon voorhouden. Bij kinderen en pubers spelen opvoeders daarbij een belangrijke rol. Het is daarom van groot belang dat een leerkracht zorgt voor een positief klimaat waarin iedere leerling op zijn niveau succeservaringen kan opdoen en zich competent kan voelen. Volgens sociaalemotioneel.slo (2013) betekent een goed zelfbeeld doorgaands een basis voor een goed zelfvertrouwen en leidt een laag zelfbeeld vaak tot weinig

zelfvertrouwen. Bij pubers is dit zelfvertrouwen een fragiele factor. Dit wordt in het volgende stuk nader verklaart.

Bij de puberteit:

Puberteit is een onderdeel van een grotere ontwikkelingsfase namelijk die van de adolescentie. Dit is de overgang van kindertijd naar volwassenheid. In onderstaand figuur is dit schematisch weergegeven.

Figuur 2: schematische weergave "adolescentie"



bron: Heuvers. W. (2006) *Pubers: Ontwikkeling en problemen.* Van Gorcum

Bij de puberteit is sprake van ontwikkeling op drie gebieden: de lichamelijke ontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze ontwikkeling loopt niet synchroon. Met name bij de ongelijke ontwikkeling van de hersengebieden heeft dit nadelige effecten. De hersengebieden nemen in de jaren vóór de puberteit makkelijk functies van elkaar over. Nu krijgen deze meer specifieke functies (Crone, 2008). De puber mist flexibiliteit waardoor hij zich onlogisch, soms risicovol en typisch gaat gedragen. Voor de leerkracht in de bovenbouw betekent het dat het wenselijk is een houding aan te nemen als een invloedrijke coach. In de puberteit heeft de jongere een volwassenen nodig die én tegemoet komt aan de drang naar vrijheid om eigen keuzes te maken en zelfstandigheid, maar die dit in heldere structuren leidt (Stevens, 2005)

Nelis en van Sark (2009) verklaren het gedrag van de puber in kenmerken / veranderingen en de gevolgen / uitingen die daarbij horen. Voor het zelfvertrouwen zijn onderstaande ontwikkelingen relevant. Een overzicht van alle ontwikkelingen in de puberteit is te vinden in bijlage 4.

	Kenmerken / veranderingen	**Gevolgen / uitingen**
Ontwikkeling	* Lichamelijke ontwikkeling. Er groeit ineens van alles op, aan en in het lichaam, hormonale	*Zelfbeeld kan beïnvloed worden. De puber voelt zich een periode niet thuis in zijn/haar eigen lichaam

	veranderingen	* hormonen maken emoties intenser
Zijn	* Ze gaan emotionele relaties aan met leeftijdsgenoten.	* Vrienden/vriendinnen worden belangrijker dan ouders.
Doen	* Willen niet in een uitzonderingspositie staan.	* “Meelopen” om bij de groep te horen (dit kan positief maar ook negatief zijn)
Denken/voelen	* Ze krijgen interesse in anderen (zowel affectief als seksueel). * Ze worden emotioneler. * Zijn gevoelig voor de peergroup.	* Emoties minder onder controle en vaak hevige stemmingswisselingen. * Negatieve emoties komen eerder naar voren (doemdenken).

Bron: Nelis en van Sark (2009)

Bovenstaande gevolgen en uitingen zijn zichtbaar bij leerlingen van groep 8. Deze hebben hun weerslag op het zelfbeeld en daarmee ook op het zelfvertrouwen.

Hensen (2006) onderschrijft dit ook. Volgens hem is de puberteit een cruciale periode voor het zelfvertrouwen. Gevolgen en uitingen uit bovenstaand schema komen terug in zijn drietal aspecten:

1) Door de hormonale veranderingen en lichamelijke ontwikkeling verandert het uiterlijk drastisch. De puber hecht veel waarde aan de mening van vrienden en is daardoor erg kwetsbaar in zijn zelfbeeld. Hoe zie ik eruit? Hoe zie ik in vergelijking met anderen eruit? Als er in deze kwetsbare periode een negatieve opmerking geplaatst wordt, kan dit grote gevolgen hebben voor het zelfbeeld en daarmee het zelfvertrouwen.

2) Waarden en normen van een groep zijn in deze periode belangrijker dan hetgeen de puber van thuis mee heeft gekregen. Krijgt de puber in zijn groep ruimte om bij zijn eigen mening te blijven of wordt hij “meegezogen” in het groepsproces? Dit kan een negatieve invloed hebben op het zelfvertrouwen, wanneer de puber zich bewust wordt van het feit dat hij/zij niet voor haar mening durft uit te komen en eigen controle mist. Dit aspect speelt een grote rol in dit onderzoek.

3) Hetgeen dat voor leerlingen van groep 8 ook meespeelt, is de keuze voor het vervolgonderwijs. Leerlingen worden zich bewust van hun capaciteiten maar ook van hun grenzen. Dit kan ook het zelfvertrouwen beïnvloeden.

2.2 Oplossingsgericht werken

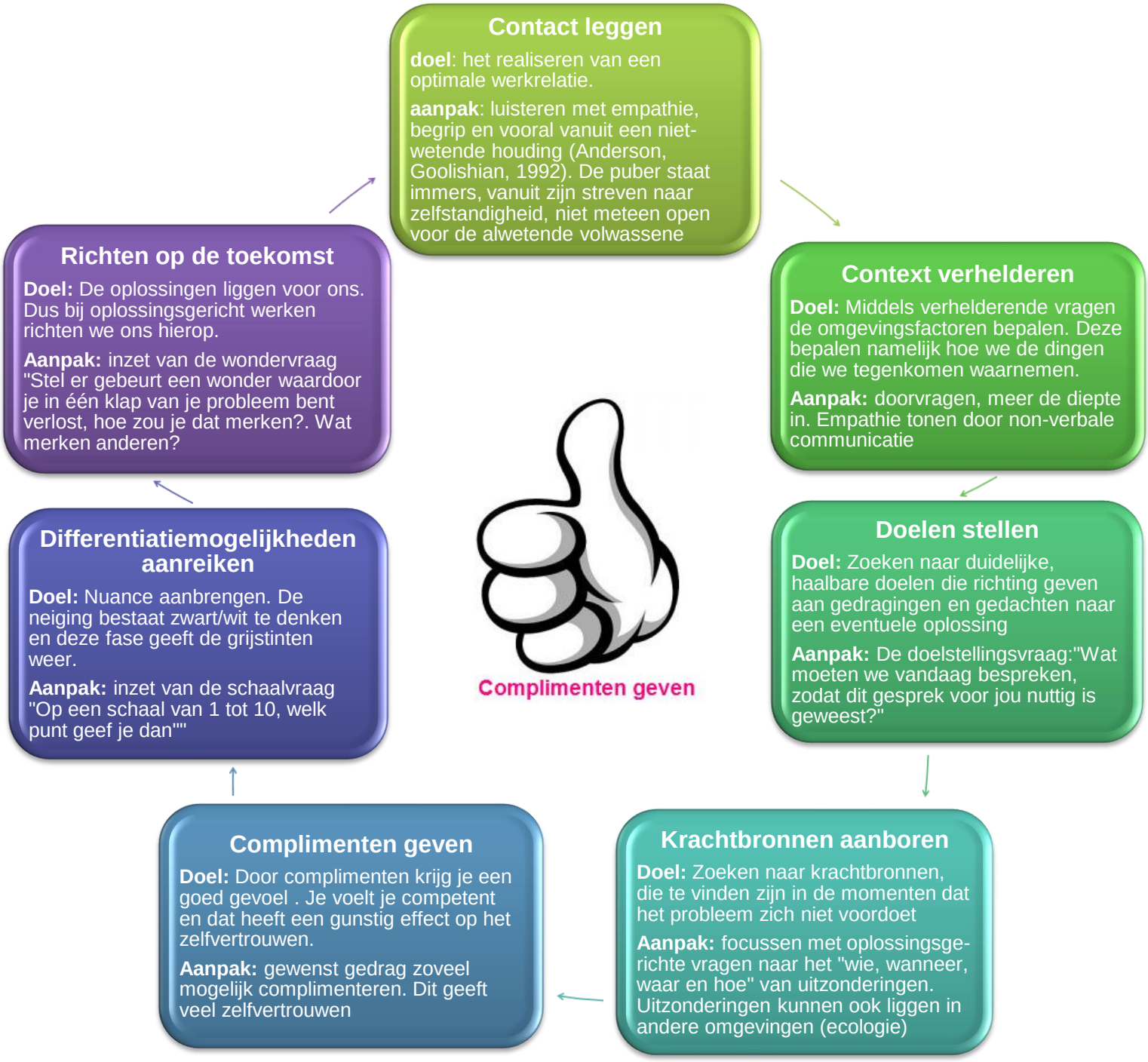
Oplossingsgericht werken (de Shazer, 1988) is een positieve aanpak die leidt naar de gewenste situatie door te zoeken naar oplossingen. Anders dan de probleemgerichte benadering, die vaak het probleem centraal stelt, zoekt men bij de oplossingsgerichte benadering naar de uitzonderingen op het probleem en de krachtbronnen. Hierin zit namelijk de oplossing tot een probleem verborgen. Het is toekomstgericht. Oplossingsgericht werken vraagt van de leerkracht een omslag in het denken. Waar wil ik met deze leerling naar toe? Welke aspecten gaan al goed? Bij deze laatste benadering is het voor de leerkracht belangrijk een balans te zoeken tussen sturing enerzijds en inbreng van de leerling anderzijds.

Oplossingsgericht werken is gebaseerd op 3 eenvoudige basisregels (Cauffman, van Dijk, 2009):

1. **Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.** Mensen zijn gewoontedieren. We leven volgens routines en gewoontes. Dat werkt prima, behalve wanneer iets volgens die gewoonte of routine niet werkt (de uitzondering). In deze situaties werken routines en gewoontes tegen. Het vraagt dus om een andere aanpak.
2. **Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.** Kleine stapjes in de richting van een gewenste situatie kunnen meer en meer uitgebreid worden, zodat er uiteindelijk een omvangrijkere remedie kan worden ontwikkeld.
3. **Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.** Men hoeft het wiel niet opnieuw uit te vinden. Bijeenkomsten, studiedagen, collegiale coaching en/of consultatie zijn bij uitstek geschikte momenten om kennis, van wat blijkt te werken, door te geven.

2.2.1 De zevenstappendans

Figuur 3: Bron: De zevenstappendans (Cauffman, 2010)



Eén van de oplossingsgerichte technieken die tijdens het onderzoek zijn ingezet, is de zevenstappendans (Cauffman, 2010). In bovenstaand figuur staan de stappen beschreven en zijn ze aangevuld met het doel en aanpak zoals deze in de praktijk zijn gebruikt.

Diverse stappen hebben een gunstige invloed op het zelfvertrouwen. De schaalvraag laat bijvoorbeeld de leerling ervaren dat, hoe uitzichtloos hij/zij de situatie ook ervaart, er toch positieve kanten zijn en er aspecten zijn die al goed gaan. Deze ervaring geeft de leerling het vertrouwen dat het zetten van kleine stapjes richting de gewenste situatie mogelijk is. Het aanboren van krachtbronnen heeft ook een versterkend effect op het zelfvertrouwen. Door het benoemen van de krachten, de successen en de uitzonderingen wordt nadruk gelegd op hetgeen wat al heel goed gaat en wat de leerling allemaal al kan. Deze positieve feedback stimuleert het zelfbeeld en daarmee het zelfvertrouwen (Cauffman, van Dijk, 2010)

2.2.2 EARS-methode

Een start middels de zevenstappendans geeft veel informatie over de gewenste situatie, de krachten en de beleving die door middel van de schaalvraag tot uiting is gekomen. Na dit eerste gesprek is het van belang dat het ontwikkelingsproces gevolgd wordt. Volgens de Jong en Berg (2001) is het belangrijk de leerling expert te laten zijn en vertrouwen te laten ervaren door meteen vanuit een positieve insteek een vervolggesprek te beginnen. Daarom wordt er niet gevraagd of eerder afgesproken taken gedaan zijn en of er al iets beter gaat sinds het vorige gesprek. Beide vragen kunnen suggereren dat we geen vertrouwen hebben in de capaciteit van de leerling om tot gedragsverandering te komen.

In onderstaand figuur is te zien welke stappen een EARS gesprek heeft en met welke vragen elk onderdeel veranderingen positief bekrachtigd wat uiteindelijk ten goede komt aan het zelfvertrouwen.

Figuur 4: Ears gesprek (Berg, 2001)



2.3 Oplossingsgerichte gesprekken met pubers

"Willen we met jongeren over hun problemen kunnen praten dan moeten we ons bewust zijn van hun wens om de eigen autonomie te ervaren en te benutten. De oplossingsgerichte werkwijze is hierbij een grote steun" (Wolter, 2011, pag. 68)

De leerling kan met de oplossingsgerichte benadering mede-eigenaar worden van zijn ontwikkeling en zich bewust worden van zijn/haar mogelijkheden. Deze beide factoren komen tegemoet aan de drang naar autonomie. Tevens verhoogt mede-eigenaarschap de motivatie (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009). De leerling ontwikkelt zich in iets wat hij zelf relevant vindt.

Met de volgende kenmerken / veranderingen en de daarop volgende gevolgen / uitingen dient bij het voeren van een oplossingsgericht gesprek rekening gehouden te worden.

	Kenmerken / veranderingen	Gevolgen / uitingen
Zijn	* Maken zich los van hun ouders. Verzetten zich tegen volwassenen.	* Accepteren vaker geen gezag van ouders en/of leerkrachten * Drang naar autonomie
Doen	* Handelen vanuit impulsiviteit. .	* Concentratie wordt minder. * Het wordt moeilijk keuzes te maken en prioriteiten te stellen.
Denken/voelen	* Ze worden emotioneler.	* Probleemoplossend vermogen is minder. * Negatieve emoties komen eerder naar voren (doemdenken).

Bron: Nelis en van Sark (2009)

In de communicatie met de puber betekent dit dat er rekening moet worden gehouden met de volgende aspecten:

1) Pubers hebben van nature een aversie tegen de volwassene die denkt dat de puber niet zonder zijn/haar hulp kan. Het is gewenst, wanneer met een puber een gesprek gevoerd wordt, eigen opvattingen, overtuigingen en professionele kennis niet als ruis mee te laten klinken. Wanneer dit wel gebeurt zal de puber zich snel onbegrepen voelen en zal het gesprek stil vallen (Prinsen & Terpstra, 2009) . Dit past geheel bij het oplossingsgericht werken, omdat uitgegaan wordt van de kracht van de leerling zelf (de Jong, Berg (2001)
2) De Jong en Berg (2001) benadrukken, naast het voeren van een oplossingsgericht gesprek, het belang van non-verbaal gedrag van de leerkracht. Leerlingen peilen dit gedrag om te beoordelen of ze wel of niet gerespecteerd en begrepen worden. Enkele voorbeelden zijn oogcontact, manier van spreken aanpassen aan dat van de leerling, bevestigend knikken, dicht in de fysieke nabijheid zitten, naar de leerling toe leunen om interesse aan te duiden en zo nu en dan aanraken.

3) Probeer vragen oordeelloos te stellen. De visie van de leerling moet gerespecteerd worden. Wolters (2011, pag. 69) zegt hierover: *"Vragen die gericht zijn op een betrokken nieuwsgierigheid zijn vaak effectiever dan vragen die gericht zijn op controle"*

2.4 Complimenten geven

In het schema van de zevenstappendans is zichtbaar dat het geven van complimenten een essentiele factor bij het oplossingsgericht werken is. Met het geven van complimenten wordt het zelfbeeld en het zelfvertrouwen verstevigd. Voor de puber die in een kwetsbare ontwikkelingsfase zit, is het geven van complimenten een zeer positieve interventie. Er zijn nog meer bijkomende voordelen voor de puber wanneer complimenten gegeven worden. Er wordt gebouwd aan een coöperatieve werkrelatie, men richt de ander op mogelijke oplossingen in plaats van te blijven steken in negativiteit en creëert een sfeer van samenwerking en vertrouwen (Cauffman, van Dijk, 2010)

Complimenten zijn goed als ze hun doel treffen. Het is aan te raden om te kijken naar de reacties op de complimenten. Deze reacties geven aanwijzingen of complimenten betekenisvol zijn voor de ontvanger. Wanneer een compliment aansluit zal de ontvanger meestal instemmend knikken of lachen (de Jong, Berg, 2001)

Goede complimenten voldoen aan drie randvoorwaarden (Cauffman, van Dijk, 2010):

1. Geef authentieke, gemeende en respectvolle complimenten.
2. Het compliment moet aansluiten bij de situatie en moet staven op realiteit.
3. Niet overdrijven! Complimenten zijn het sterkst als ze afgestemd zijn op de situatie en de ontvanger.



Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk worden de verschillende facetten van mijn onderzoek nader belicht. In 3.1 allereerst de doelgroep en respondenten. In 3.2 wordt het doel beschreven. Dit is het startpunt van waaruit vervolgens in 3.3 verantwoording gegeven wordt voor de onderzoeksstrategie. In 3.4 wordt het verloop van het onderzoek beschreven met de daarbij behorende onderzoeksmethoden. Hoe de kwaliteit van onderzoek gewaarborgd wordt door middel van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid wordt beschreven in 3.5. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt ingegaan op de ethische aspecten rondom het onderzoek.

3.1 Doelgroep en respondenten

Doelgroep van het onderzoek zijn de twaalf leerlingen uit groep acht die aangegeven hebben nog te willen groeien wat betreft zelfvertrouwen. Zij doorlopen allen het traject. In verband met tijdsdruk en omvang van dit onderzoek is bewust gekozen om drie kinderen bij de beginsituatie te onderzoeken en hun groei in kaart te brengen middels een nulmeting, tussenmeting en eindmeting. De namen die gebruikt zijn, Mieke, Nadja en Sharon, zijn fictieve namen. Dit vanuit ethisch oogpunt. Deze leerlingen zijn bewust gekozen omdat uit de nulmeting is gebleken dat zij allen dezelfde hinder ondervinden met betrekking tot zelfvertrouwen. Alle drie geven aan meer voor zichzelf te willen en durven opkomen, een belangrijke voorwaarde om straks op het voortgezet onderwijs goed te kunnen starten. De vragen die de effectiviteit van de oplossingsgerichte gesprekken moeten verduidelijken worden door alle twaalf leerlingen ingevuld omdat zij allen hierover informatie kunnen geven.

Respondenten zijn indirect alle leerlingen die de komende jaren met de oplossingsgerichte benadering kennis gaan maken op school. Oudleerlingen hebben ook meegewerkt aan mijn onderzoek middels een vragenlijst.

3.2 Het doel van mijn onderzoek

Het doel is het vergroten van het zelfvertrouwen middels oplossingsgerichte gesprekken. Door deze gesprekken aan te laten sluiten bij de ontwikkelingsfase (puberteit) van de leerlingen, wordt een klimaat gecreëerd waarin deze leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen.

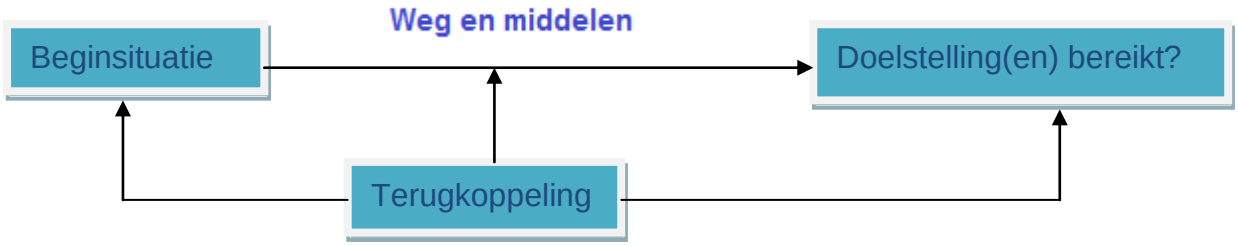
Een persoonlijk doel is vaardigheid te verkrijgen in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. In mijn functie als IB-er ligt namelijk de kans om vanaf komend schooljaar collega's met de oplossingsgerichte benadering kennis te laten maken en hierin te coachen.

"Als iets lukt, geef het door, draag het uit" (Caufmann en van Dijk, 2010, pag 43)

3.3 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek kent de strategie: evaluatieonderzoek. Bij een evaluatieonderzoek wordt vastgesteld of een beoogd doel bereikt kan worden door een bepaalde handeling, proces oftewel interventie. In dit onderzoek betreft dit het oplossingsgericht werken en met name oplossingsgerichte gespreksvoering. Het doelgericht menselijk handelen (van Gelder, 1973) wat in onderstaand schema is weergegeven, kan goed functioneren als een algemene weergave van een evaluatieonderzoek.

figuur 5: model van doelgericht menselijk handelen (van Gelder, 1973)



Evaluatieonderzoek richt zich op individuen die vanuit een beginsituatie een bepaalde doelstelling hebben geformuleerd. Vervolgens wordt gewerkt middels een bepaalde werkwijze (interventie) om de doelstelling te bereiken. Na afloop van het traject geeft een evaluatieonderzoek antwoord of de gekozen interventie daadwerkelijk heeft bijgedragen aan het verwezenlijken van het doel. De beginsituatie is bij een evaluatieonderzoek cruciaal (de Lange et al, 2010). Vast moet worden gesteld of de beginsituatie van de leerlingen in het verlengde ligt van de totale organisatie. Is de uitslag van het onderzoek straks relevant voor de verdere ontwikkeling van de onderwijspraktijk? Wanneer deze onderwijspraktijk al een optimaal pedagogisch klimaat kent, is dit onderzoek een losstaand project met weinig meerwaarde voor de gehele organisatie. Daarom is de beginsituatie niet beperkt tot die van de drie onderzoeksleerlingen. In de volgende paragraaf wordt getoond hoe de bredere benadering van de beginsituatie vorm gegeven wordt.

Het onderzoek is een samenstelling van een kwalitatief en een kwantitatief onderzoek. Het heeft een kwalitatief karakter omdat er onderzoek gedaan wordt naar gedragingen, achterliggende motivaties en behoeften van leerlingen. Data die hiervoor verzameld wordt, komt uit klassengesprekken en de oplossingsgerichte gesprekken. Het kwantitatieve karakter zit in het verzamelen van data die voortkomen uit schaalvragen, gegevens uit VISEON en de vragenlijst met betrekking tot de ervaring met oplossingsgerichte gesprekken. Deze data zullen uiteindelijk gekoppeld aan de theorie antwoord kunnen geven op de onderzoeksvraag.

3.4 Onderzoeksplan en onderzoeksmethoden

Met behulp van de aspecten bij de schematische weergave zoals gegeven bij 3.3 zal het onderzoeksplan verduidelijkt worden. Bewust gekozen is een aspect toe te voegen, namelijk de “tussenevaluatie”. Tussentijds is het van belang de voortgang te bewaken om eventueel interventies aan te passen of toe te voegen wanneer blijkt dat daar behoefte aan is. Deze tussenmeting zal plaatsvinden met behulp van de schaalvragen en een oplossingsgericht gesprek.

Een praktijkgericht onderzoek heeft als uitgangspunt en doelstelling, een verbetering of vernieuwing van de beroepspraktijk te bewerkstelligen (de Lange, Schuman, Montesano, 2010). Het onderwerp van het onderzoek dient breed van te voren bekeken te moeten worden om te kijken of het relevant is om een vernieuwing of verbetering te bewerkstelligen. Hoe deze brede beginsituatie tot stand komt mede als het verloop van het onderzoek zal verder beschreven worden.

Beginsituatie

Algemeen (inventarisatie): Om de beginsituatie van de onderwijspraktijk te bepalen worden gegevens verzameld van Viseon en zullen oud-leerlingen gevraagd worden een vragenlijst (bijlage 2) in te vullen waardoor met terugwerkende kracht aangetoond kan worden hoe het pedagogisch klimaat de afgelopen jaren is ervaren. Op deze manier kan bepaald worden of het onderzoek straks zal bijdragen aan een verbetering van de ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied in de bovenbouw.

Startsituatie onderzoeksleerlingen: nulmeting aan de hand van een interview, een lijst met schaalvragen en VISEON

De interventie welke in dit onderzoek geëvalueerd wordt is:

Oplossingsgericht werken: Enkele interventies die binnen deze benadering gaan plaatsvinden zijn de schaalvragen, de zevenstappendans, het Earsgesprek, krachtbronnen bekrachtigen met complimenten.

Om het proces te bewaken wordt een tussenevaluatie uitgevoerd. Dit gebeurt aan de hand van een oplossingsgericht gesprek en dezelfde vragenlijst met schaalvragen. Wanneer er aanleiding voor is kan het verloop aangepast worden.

Doelstelling: Bij de drie leerlingen wordt geëvalueerd of het zelfvertrouwen inderdaad verbeterd is. Alleen dan kan de interventie “oplossingsgericht werken met nam oplossingsgerichte gesprekken” onderzocht worden op effectiviteit.

Deze gesprekken onderzoeken op effectiviteit zal gebeuren tijdens de terugkoppeling. De oplossingsgerichte gesprekken worden geëvalueerd middels vragenlijsten die de technische kant van het gesprek evalueren.

3.4.1 Methode interview

Middels het interview wordt dieper ingegaan op het probleem dat de leerling ondervindt. Het is een “therapeutisch interview” (Gillham, 2000) waarbij inzicht wordt verkregen in de situatie van de leerling om zo een startpunt te bepalen van waaruit gedragsverandering mogelijk wordt (bijlage 3). Het is belangrijk om eerst de leerling aan het woord te laten, zodat zij zich gerespecteerd voelt (Wolters, 2011)

In hoofdstuk 2 is beschreven welke aspecten belangrijk zijn in een gesprek met een puber. Hier zal rekening mee gehouden worden.

Het gesprek wordt met positieve feedback afgesloten. De verwerking vindt plaats volgens de deductieve benadering (de Lange, Shuman en Montesano Montessori, 2011). Dit betekent dat de vragen worden opgesteld vanuit een theoretische invalshoek en dat antwoorden puntsgewijs kort benoemd worden waarna gezocht wordt naar de gemene deler. Er is bewust gekozen voor de deductieve benadering. Buiten het emotionele karakter wat het merendeel van de vragen teweeg brengt, worden ook vragen gesteld vanuit een theoretische achtergrond om het interview meer diepgang te geven.

3.4.2 Methode schaalvragen

De schaalvraag geeft een leerling vertrouwen wanneer hij/zij zich bewust wordt van het feit dat er oplossingen zijn, hoe uitzichtloos de situatie ook ervaren wordt. Dit vertrouwen maakt kleine stapjes in de gewenste richting mogelijk. Pubers lijken allergisch voor volwassenen en leerkrachten. Zij houden er niet van wanneer deze hen aanwijzingen of gedragsveranderingen opleggen (Furman, 2010). Voor de schaalvraag is gekozen om bovenstaand gegeven te omzeilen. Met de schaalvraag kan de leerling *zelf* bepalen hoe hij/zij de situatie inschat en welke kleine stappen ter verbetering gemaakt kunnen worden. Er is een vragenlijst ontworpen met daarop een aantal schaalvragen met betrekking tot zelfvertrouwen (bijlage 4). Deze vragenlijst zal tijdens mijn onderzoek een drietal keer worden ingevuld om het proces te bewaken.

3.4.3 Methode Viseon

VISEON maakt deel uit van het leerlingvolgsysteem van de school. Tweemaal per jaar wordt door zowel de leerkracht als de leerling een lijst ingevuld om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling systematisch te volgen. Het programma kan bij een leerling een specifieke dimensie van de sociaal emotionele ontwikkeling bepalen die nadere aandacht behoeft. Beide lijsten (leerkrachtlijst en leerlinglijst) worden bij de data verwerkt, omdat deze “dubbele kijk” een krachtige eigenschap is van VISEON. Soms kan gedrag voor een leerkracht als probleem ervaren worden, terwijl de leerling dit zelf niet zo ervaart. Daarom zijn beide lijsten nodig om weloverwogen tot een oordeel te komen. De nulmeting bevat de lijsten van de afname van november 2012. Voor de eindmeting zal begin juni Viseon nogmaals worden afgenomen

Na deze nulmeting, middels bovenstaande onderzoeksmethoden, wordt gestart met oplossingsgerichte interventies. Gesprekken gestaafd op de zevenstappendans, de EARS methode en het geven van complimenten zijn daar voorbeelden van. Hierbij wordt aangesloten bij de specifieke kenmerken van de puberteit, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Alleen dan zullen deze interventies leiden tot een optimaal resultaat. Tussentijds wordt het proces bewaakt door de schaalvragen nogmaals te laten invullen en een oplossingsgericht gesprek volgens de EARS methode (de Jong, Berg,1998). De nameting bestaat uit dezelfde onderzoeksmethoden als de

nulmeting. Met deze eindmeting en met de data verzameld uit de lijsten met betrekking tot effectiviteit van de oplossingsgerichte gesprekken (bijlage 5), die door alle twaalf leerlingen worden ingevuld, kan ik straks antwoord geven of oplossingsgerichte gespreksvoering een bijdrage heeft geleverd aan het vergroten van het zelfvertrouwen.

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Het is belangrijk gegevens te verzamelen door middel van diverse informatiebronnen of om ervoor te kiezen om de gegevens te verzamelen vanuit verschillende invalshoeken (Ponte, 2006). In dit onderzoek wordt dit verwezenlijkt door het inzetten van verschillende informatiebronnen (triangulatie). Hiervoor wordt gebruikt een interview, een vragenlijst met schaalvragen en de gegevens uit ons volgsysteem sociaal-emotionele ontwikkeling Viseon.

De validiteit van dit onderzoek is relatief. Het gaat immers om deze groep 8 op deze school. Wat er in deze klas gebeurt hoeft natuurlijk niet te gebeuren in een groep 8 op een andere school.

De betrouwbaarheid wordt gewaarborgd doordat gestandaardiseerde onderzoeksmethoden worden gebruikt. Alleen relevante data wordt gebruikt.

3.6 Ethische aspecten

De drie leerlingen die gevolgd worden voor de nulmeting zijn voorzien van een fictieve naam. De ouders van deze leerlingen zijn ingelicht en zijn allemaal akkoord gegaan met participatie aan het onderzoek. Zij hebben ook ten alle tijden inzicht kunnen hebben in de data. Tevens zijn zij ervan op de hoogte dat zij een kopie van het onderzoek mogen hebben, wanneer zij daar prijs op stellen. Tijdens de afronding van het onderdeel “VISEON” heb ik advies gevraagd bij dhr. Pierre Wolters, die jarenlang bij Cito betrokken is geweest en nu middels zijn adviesbureau scholen begeleid in het analyseren en interpreteren van Citotoetsgegevens. Dhr. Wolters heeft zijn goedkeuring gegeven dat zijn reactie verwerkt wordt in de conclusie van VISEON.

Alle leerlingen die aangegeven hebben te willen groeien in zelfvertrouwen hebben aan dit onderzoek meegewerkt. Zij hebben mede de data die de effectiviteit moet

aantonen van oplossingsgerichte gesprekken vorm gegeven. Daar is bewust voor gekozen, omdat het ethisch heel moeilijk is om bepaalde kinderen uit te sluiten. Waar echter wel bewust een keuze voor is gemaakt, is om slecht drie van hen te betrekken in de nulmeting. Enerzijds om ervoor te zorgen dat de data niet te omvangrijk wordt en anderzijds omdat de data uit de nulmeting slechts een onderdeel is van de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 4 Dataverwerking

In dit hoofdstuk wordt verantwoording gegeven over de analyse van data voor dit onderzoek. Gestart wordt met de onderzoeksmethoden voor de nulmeting, tussenmeting en eindmeting te weten het interview, de schaalvragen en de gegevens van Viseon (4.1) Vervolgens wordt verklaard hoe de data verwerkt zijn, die aan moeten tonen hoe efficiënt oplossingsgerichte gesprekken, zoals de zevenstappendans en het EARS gesprek, zijn bij het vergroten van het zelfvertrouwen 4.2. Als laatste wordt aangegeven op welke manier de data verwerkt zijn met betrekking tot aansluiting bij de puberteit. De verwerking hiervan wordt beschreven in 4.3

4.1 Data voor de nulmeting, de tussenmeting en de eindmeting

4.1.1 Verwerking van interview

Voor de nul-, en eindmeting wordt gebruik gemaakt van een interview. Met een therapeutisch interview (Gillham, 2000) is het mogelijk meer de diepte in te gaan met betrekking tot het probleem. De data wordt uiteengezet in een tabel. Het betreft een gesloten vraag die verhelderd moet worden met een motivering. Door te werken met een gesloten vraag kan bij een herhaling van deze vraag bij de eindmeting verandering zichtbaar worden gemaakt. Bij de motivering kan gezocht worden naar de gemene deler. De vragen staan beschreven in bijlage 3 en een uitgewerkte versie van de antwoorden bij dit interview is te vinden in bijlage 6.

Tabel 1 : Voorbeeld van dataverwerking uit interview

Vraag 1: Minder zelfvertrouwen gaat vaak samen met een minder zelfbeeld. Is dat in jouw geval ook zo?

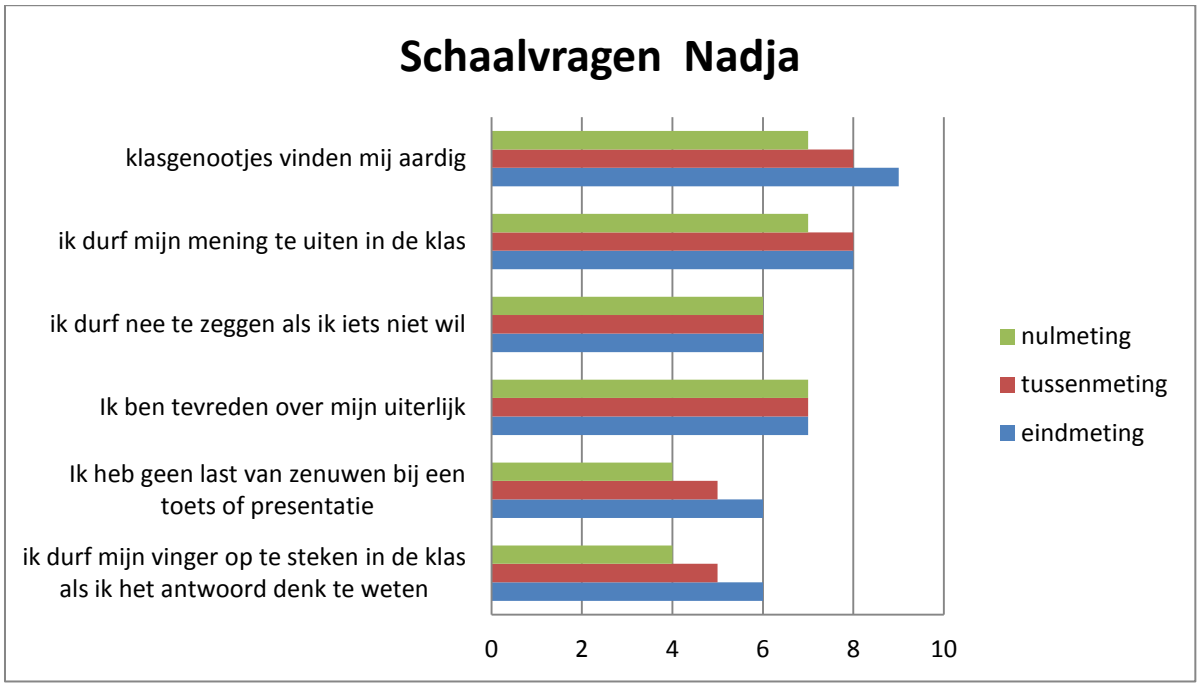
Nulmeting	**Ja**	**nee**	**Korte motivering**
Sharon		x	“Nee, ik kan heel goed dansen en krijg daar veel complimenten over. Dat doet mij goed”.
Nadja	X		“Ik ben veel gepest. Ik denk ook om hoe ik eruit zie. Ik heb niets speciaals”.
Mieke	x		“Ik vind het erg om ergens binnen te komen.

Iedereen kijkt me dan aan. Dat vind ik niet prettig".

4.1.2 Verwerking van de schaalvragen

Zelfvertrouwen heeft invloed op heel het sociaal-emotionele functioneren. Het houdt nauw verband met zelfbeeld, competentiegevoel, faalangst en assertiviteit. Door elk van deze aspecten te laten inschalen, kan tot de kern gekomen worden welk aspect als problematisch wordt ervaren. De schaalvragen worden uitgezet in een staafdiagram. In het diagram staan de nulmeting, de tussenmeting en de eindmeting per vraag per leerling onder elkaar uitgewerkt, zodat de ontwikkeling zichtbaar wordt.

Grafiek 1 : Voorbeeld van dataverwerking van de schaalvragen.



Op de horizontale as staan de waarden van de schaalvraag. Langs de verticale as de schaalvragen.

4.1.3 Verwerking van Viseon

Officieel bestaat er geen toetsmoment meer voor eind groep 8 van Viseon. Door het opnieuw inplannen van deze drie leerlingen is een eindmeting mogelijk gemaakt. Door de leerkrachtlijst en leerlinglijst van de midden- en eindtoets te vergelijken is eventuele groei zichtbaar. Deze toets is bewust gekozen omdat hij de sociaal emotionele ontwikkeling van de onderwijspraktijk in kaart brengt. De kracht van

VISEON is dat er vanuit twee invalshoeken naar deze sociaal-emotionele ontwikkeling gekeken wordt. Vanuit de leerkracht en leerling. Daarom staan ook beide lijsten naast elkaar in hoofdstuk 5. VISEON genereert zijn data middels de letters A en B (boven gemiddeld) en C, D en E (onder gemiddeld) en zet deze uit in een kleur.

Tabel 2: Voorbeeld van dataverwerking van Viseon

Leerlingrapport

Leerling: SHARON
Toets: VISEON

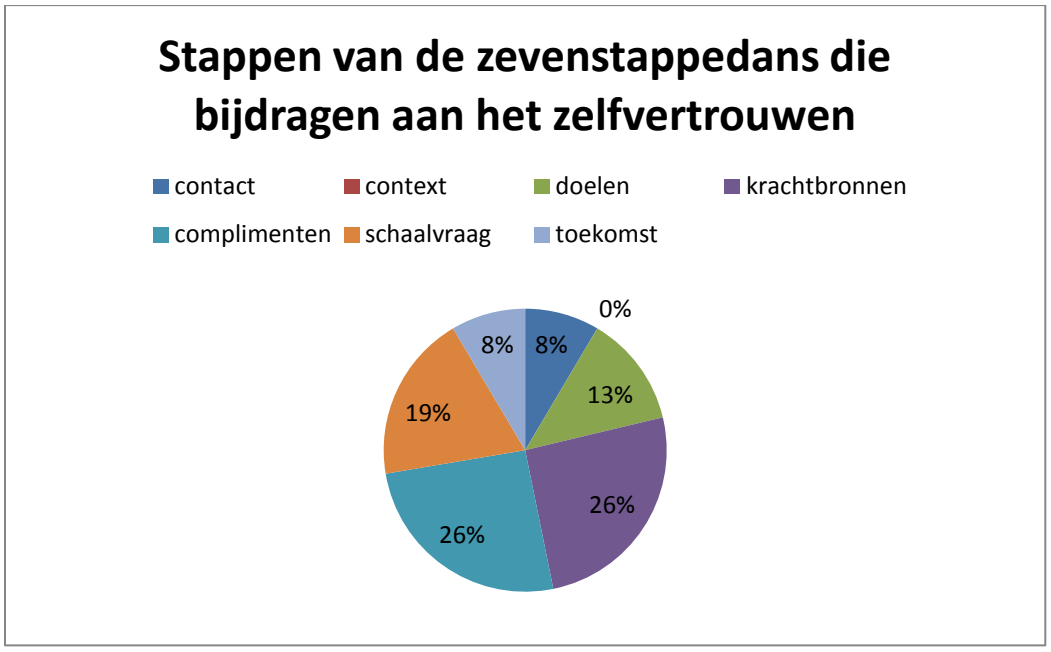
Leerkrachtlijst	2012-2013 Medio	Eind
Zorgvuldige werkhouding	55 E	98 C
Aangenaam gedrag	139 C	160 B
Emotionele stabiliteit	52 E	83 B
Sociaal gedrag	41 D	62 B

Leerlinglijst	2012-2013 Medio	Eind
Zelfvertrouwen	66 C	67 C
Werkhouding	88 B	83 B
Relatie leerkracht	110 A	110 A
Relatie leerlingen	64 C	101 A
Schoolbeeld	89 B	79 B

4.2 Data verzameld vanuit de oplossingsgerichte gesprekken

Om de effectiviteit te meten van de oplossingsgerichte gesprekken middels de zevenstappendans (Cauffman, 2009) en de EARS-methode (Berg, 2001) is gekozen voor een vragenlijst (zie bijlage 5). Deze vragenlijst bestaat uit vragen met keuzemogelijkheden en open vragen. Deze vragen met keuzemogelijkheden worden verwerkt in een staafdiagram en een cirkeldiagram. Met de open vragen wordt beoogd enkele uitspraken die de leerlingen doen met betrekking tot de oplossingsgerichte gesprekken te genereren. Deze vragenlijst is beantwoord door *alle* leerlingen die hebben gewerkt aan het zelfvertrouwen ongeacht het aspect (zelfbeeld, competentie, faalangst en/of weerbaarheid). Zij hebben allen kennis gemaakt met de oplossingsgerichte gespreksvoering en kunnen de effectiviteit ervan beoordelen. Door een groter aantal kinderen (12) te bevragen zal de betrouwbaarheid van de data verhogen.

Grafiek 2 : Voorbeeld van dataverwerking met betrekking tot effectiviteit van oplossingsgerichte gesprekken



4.3 Data verzameld met betrekking tot aansluiting bij de puberteit

Om te onderzoeken of deze gesprekken passen bij de ontwikkelingsfase van de leerlingen, wordt er na het gesprek een punt gegeven voor een aantal uitspraken. Goede punten bij vragen als “Er wordt serieus naar mijn probleem geluisterd en ik herken mijn eigen krachten” geven weer dat er aangesloten wordt bij de specifieke kenmerken van de puberteit. Er is bewust gekozen om een punt toe te kennen aan deze uitspraken zodat middels een gemiddelde in één oogopslag gezien kan worden of deze oplossingsgerichte gesprekken passen binnen de puberteit.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt de theorie uit hoofdstuk 2 gekoppeld aan data. Door middel van deze koppeling kan antwoord gegeven worden op de deelvragen en daarmee uiteindelijk op de onderzoeksvraag. De data, verzameld voor de deelvragen overlapt elkaar en er zijn verbanden onderling. Daarom zullen in 5.1 de deelvragen in een logisch verband voorzien worden van conclusies. In 5.2 wordt de nulmeting, de tussenmeting en de eindmeting uiteengezet en voorzien van conclusies. Het antwoord op de onderzoeksvraag wordt gegeven in 5.3. In 5.4 wordt het hoofdstuk afgesloten met een aanbeveling voor de onderwijspraktijk. Tussendoor zal ik enkele punten van kritische reflectie geven daar waar dat past.

5.1 Data en theorie gekoppeld aan deelvragen.

Na het voeren van de oplossingsgerichte gesprekken zijn twaalf leerlingen gevraagd hun ervaringen hiermee weer te geven. Gevraagd is of zij middels het gevoerde gesprek meer zelfvertrouwen hebben verworven en in welke mate. De zevenstappendans en het EARS gesprek zijn vervolgens op een technische wijze gereflecteerd, zodat de kracht van de diverse stappen en fases tot uiting komt. Op de verticale as staan de aantallen leerlingen die zich herkennen in de gradatie van ontwikkeling.

Grafiek 4: Zelfvertrouwen na de zevenstappendans



Grafiek 5: Zelfvertrouwen na een Ears gesprek



Van de ondervraagde leerlingen geeft 83 % aan veel meer zelfvertrouwen te hebben gegenereerd en 17 % heeft het over iets meer zelfvertrouwen. 0% geeft aan dat het hetzelfde is gebleven of zelfs gezakt. Om straks te kunnen verklaren waar de kracht zit bij een oplossingsgericht gesprek zijn de stappen en fases binnen de gesprekken verkend. Bij welke stappen/fases en op welke manier is de stijging van het zelfvertrouwen te verklaren. De leerlingen hebben de mogelijkheid gekregen om bij beide vragen meerdere antwoorden te geven. Kritische kanttekening hierbij is dat de leerlingen meer van dit soort gesprekken moeten voeren om de stappen/fases te herkennen. Bij het meten van effectiviteit van dit gesprek zijn de stappen mondeling toegelicht zodat de leerlingen er een goed oordeel over hebben kunnen geven.

Grafiek 2: Welke stappen dragen bij aan het zelfvertrouwen ?

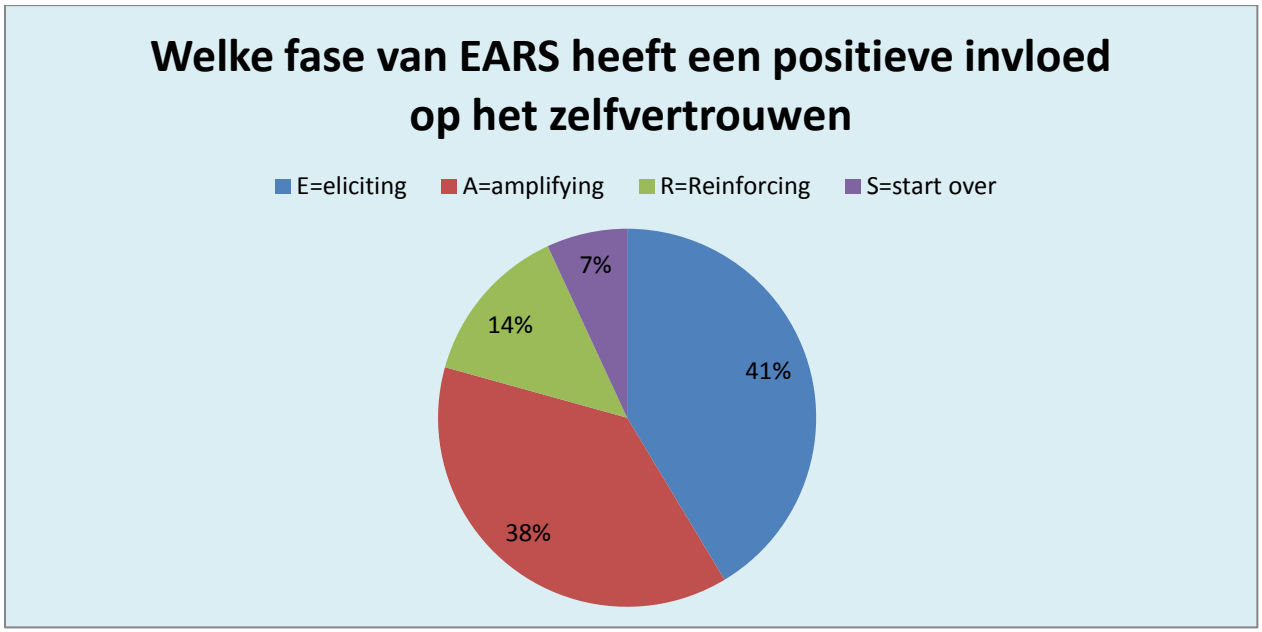


Zes van de zeven stappen leveren een bijdrage aan het zelfvertrouwen. De stappen “krachtbronnen opsporen” en “complimenten geven” zijn de stappen die het meest effectief worden ervaren door de leerlingen. Dit komt overeen met Cauffman en van Dijk (2010) die aangeven dat juist in de momenten van uitzondering (wanneer het probleem zich niet voordoet) mensen ervaren wat ze al kunnen en dat zij successen beleven. Wanneer deze successen daarnaast ook nog bekrachtigd worden met positieve feedback (complimenten) stimuleert dit het zelfvertrouwen. De schaalvraag heeft ook een groot aandeel bij het vergroten van het zelfvertrouwen. Zoals de

Shazer (1988) zegt , zit de oplossing van een probleem vaak in de uitzonderingen. Middels de schaalvragen worden die uitzonderingen, waarvan men zich vaak niet bewust is, uitvergroot en worden er kleine doelen gesteld om de gewenste situatie te benaderen. Het belang van het hebben van doelen, hoe klein ze ook zijn, heeft invloed op het zelfvertrouwen (Pawel, 2001) Kritische reflectie hierbij is, is dat de schaalvragen gericht zijn op het plaatsen van jezelf tussen nul en tien, maar dat enkele kinderen deze getallen als een echt punt zien. Dit is merkbaar geworden tijdens één van de EARS gesprekken. “Nee, dat punt kan blijven staan, want ik voel me net een voldoende”.

Dat de leerlingen bovenstaande onderdelen meer zelfvertrouwen geeft is eveneens terug te vinden in de data die uit de evaluatie van het EARS gesprek (Berg, 2001) zijn gegenereerd. De E staat voor “eliciting” waarin ontdekt wordt dat wat allemaal goed gaat nadat er in het eerste gesprek middels de zevenstappendans doelen zijn gesteld. Dit is te vergelijken met het aantonen van krachtbronnen. Fase A (amplifying) krijgt ook een groot aandeel. In deze fase worden de successen vergroot. Door de positieve feedback die successen teweeg brengen, krijgt de leerling een competent gevoel.

Grafiek 6: Welke fases hebben een positieve invloed hebben op het zelfvertrouwen bij een EARS gesprek.



Dat beide gesprekstechnieken de juiste voorwaarden scheppen om het zelfvertrouwen te vergroten is aannemelijk gemaakt middels bovenstaande data. Het belang van het geven van complimenten is een onderdeel dat als een rode draad door beide gesprekstechnieken loopt. De vraag die echter ook beantwoord moet worden is of deze gesprekken aansluiten bij de leerling in de puberteit. Staat de puber wel open voor oplossingsgerichte gesprekken? Wolters (2011) benadrukt het streven van de puber naar autonomie. De puber krijgt aversie tegen volwassenen die het in zijn/haar ogen beter weet. Ze zijn juist op zoek naar mensen die hun verhaal respecteren. Pubers zijn vaker doemdenkers. Negatieve gevoelens hebben de overhand op positieve gevoelens (Nelis en van Sark, 2009). Kritische refelectie: Wil de school echt starten met oplossingsgericht werken dan zal ook bij andere leeftijden gekeken moeten worden of oplossingsgerichte gesprekken effectief zijn.

De volgende data geeft een antwoord op de vraag: Houden oplossingsgerichte gesprekken rekening met deze kenmerken van de puber. Twaalf leerlingen hebben hiervoor een punt gegeven met betrekking tot de beschrijving. De verdeling van punten staat in onderstaande tabel.

Tabel 3: Gemiddelde punten met betrekking tot aansluiting bij puberkenmerken

beschrijving	**Waarde**				**Gemiddeld**
	6	**7**	**8**	**9**	
Ik heb zelf de regie in handen tijdens het gesprek.	3	4	5		***7.1***
Ik mag en kan zelf de doelen stellen voor de komende periode.	2	4	6		***7.3***
Er wordt serieus naar mijn probleem geluisterd.			4	8	***8.6***
Ik merk dat ik zelf al heel veel weet en dat ik zelf oplossingen kan bedenken	2	6	4		***7.1***
Ik herken mijn eigen krachten.		2	5	5	***8.3***

Op alle beschrijvingen wordt een ruim voldoende gescoord. Dit komt ook overeen met wat Wolters (2011) beweert namelijk dat oplossingsgerichte gesprekken heel

goed aansluiten bij de jongeren in de puberteit. Duidelijk is dat het streven naar autonomie ruimte krijgt doordat de puber mede-eigenaar wordt in zijn eigen ontwikkelproces. Pameijer, van Beukeringe en de Lange (2009) onderschrijven het belang van mede-eigenaarsschap. Het vergroot namelijk ook de motivatie van de puber.

Conclusie: Al het bovenstaande in acht nemend kan aannemelijk gemaakt worden dat oplossingsgerichte gesprekken een bijdrage leveren aan het vergroten van het zelfvertrouwen bij pubers. De gesprekken maken de leerlingen bewust van hun eigen krachten en mogelijkheden. Ze geven de leerling een positief gevoel. Dit zijn allemaal impulsen om zekerder te worden, sterker te worden en competent te voelen.

5.2 Evaluatie van de nulmeting

In bovenstaande paragraaf is beschreven dat oplossingsgerichte gesprekken een positieve invloed heeft op het zelfvertrouwen van de leerlingen in groep 8, maar is dit ook zichtbaar bij de leerlingen die in dit onderzoek gevolgd worden? Dit is aan te tonen door middel van de nulmeting, de tussenmeting en de eindmeting. In 5.2.1 staan gegevens uit het interview. In 5.2.2 komen de schaalvragen aan bod en in 5.2.3 staan de gegevens van VISEON. Kritische reflectie: 3 leerlingen is geen reële afspiegeling, maar de data uit de technische reflectie (waaraan de andere 9 ook participeren) impliceren dat ook bij die kinderen groei heeft plaatsgevonden.

5.2.1 Conclusie interview

Tabel 4 : nulmeting vraag 1

Vraag 1: Minder zelfvertrouwen gaat vaak samen met een minder zelfbeeld. Is dat in jouw geval ook zo?

Nulmeting	Ja	nee	Korte motivering
Sharon		x	Nee, ik kan heel goed dansen en krijg daar veel complimenten over. Dat doet mij goed.
Nadja	x		Ik ben veel gepest. Ik denk ook om hoe ik eruit zie. Ik heb niets speciaals.
Mieke	x		Ik vind het erg om ergens binnen te komen. Iedereen kijkt me dan aan. Dat vind ik niet prettig.

Tabel 5: eindmeting vraag 1

Eindmeting	Ja	nee	Korte motivering
Sharon		X	Het was al goed maar door al die complimenten ben ik nog meer zekerder van mezelf.
Nadja		X	Ik krijg nu regelmatig complimenten. Soms voelt het net alsof het niet echt is. Ik moet er nog erg aan wennen.
Mieke		x	Ik heb laatst in een klein groepje iets verteld. Dat lukte zo goed dat ik het nu ook in een grotere groep durf te proberen.

Opvallend: Nulmeting: Twee van de drie leerlingen zeggen zich te herkennen in de vraag. Nadja legt de oorzaak bij het pesten, terwijl Mieke aangeeft altijd al vervelend te hebben gevonden wanneer mensen haar aankijken. Bij de eindmeting zijn zij beide gestegen. Sharon geeft aan dat zij bij de nulmeting al een positief zelfbeeld heeft, maar dat dit nog meer gegroeid is.

Vraag 2: Een goed zelfvertrouwen leidt vaak tot nieuwe sociale contacten. Jij geeft aan dat je minder zelfvertrouwen hebt. Betekent dat dan ook dat je het moeilijk vindt om nieuwe vrienden te maken?

Tabel 6: Nulmeting vraag 2

Nulmeting	Ja	nee	Korte motivering
Sharon	x		Ik heb eigenlijk vaste vriendinnen. Ik maak niet gauw nieuwe vriendinnen.
Nadja	x		Mijn beste vriendinnen hebben mij in groep 4 in de steek gelaten. Ik heb geen vertrouwen meer in nieuwe vrienden.
Mieke	x		Ik heb een aantal best friends die me steunen. Anderen praten over mij.

Tabel 7: Eindmeting vraag 2

Eindmeting	Ja	nee	Korte motivering
Sharon		x	Ik heb nu ook contact met de kinderen die naar dezelfde school gaan als mij. Dat is wel een fijn idee dat we straks samen kunnen gaan.
Nadja	x		Het is iets verbeterd. De andere kinderen doen hun best om mij aardig te vinden. Ik vind het nog steeds gek dat ze me nu ineens wel aardig vinden.
Mieke		x	Ik durf steeds meer en dat zien andere kinderen ook. Ze praten nu vaker met mij. Dat vind ik heel leuk.

Opvallend: Nulmeting: Alle leerlingen geven aan een vaste vriendinnengroep te hebben en het moeilijk te vinden contacten te leggen. Mieke en Sharon hebben een positief contact met hun vriendinnen. Nadja geeft aan dat het contact met haar vriendinnen wisselend is.
Eindmeting: Sharon en Mieke hebben nieuwe contacten gelegd. Nadja blijft hierin nog wat achter maar geeft wel aan te zien dat andere kinderen hun best doen.

Vraag 3: Heb je het idee dat je zelfvertrouwen nu, door de puberteit, nog meer op de proef wordt gesteld?

Tabel 8: Nulmeting vraag 3

Nulmeting	Ja	nee	Korte motivering
Sharon	x		Ik heb het idee dat ik me meer moet bewijzen. De andere kinderen willen mij altijd vrolijk zien maar dat lukt me niet altijd.
Nadja		X	Ik heb al vanaf groep 4 minder zelfvertrouwen. Ik

		merk niet dat het nu nog erger is geworden.
Mieke	x	Ik vind het erg dat ik als één van de eerste ongesteld ben geworden en dat ik al een BH heb. Ik schaam me daar wel voor.

Het aspect “puberteit” is een vaststaand gegeven in deze vraag. Dezelfde vraag stellen bij de eindmeting geeft geen meerwaarde voor een eindmeting. Bij deze vraag is het belangrijk de antwoorden te bespreken in de grote groep. In een openhartig klassengesprek is “puberteit” aan de orde gesteld. Na afloop typeert de uitspraak van Mieke wat dit gesprek de leerlingen gebracht heeft: “Het is fijn om te horen dat we eigenlijk allemaal hetzelfde meemaken. Je weet nu dat je niet alleen bent en dat iedereen van jou leeftijd eigenlijk hetzelfde meemaakt.”

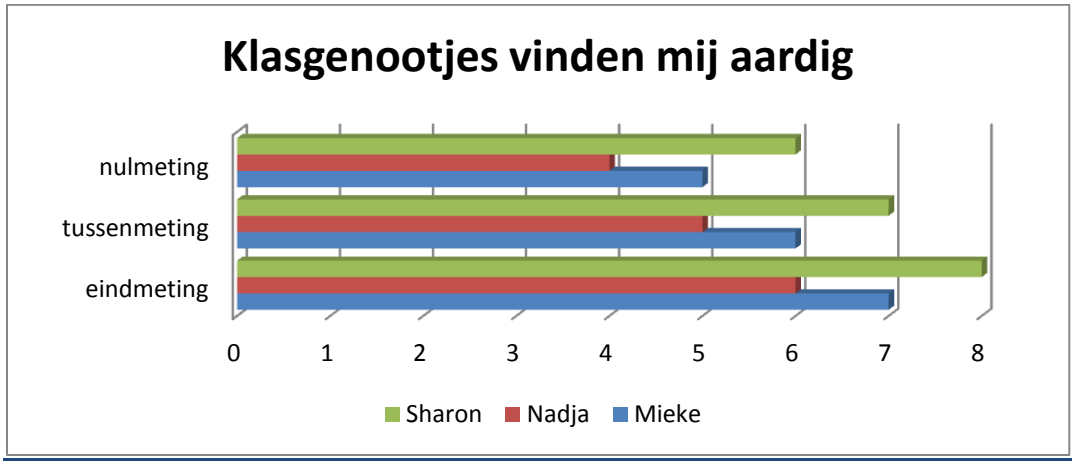
5.2.2 Conclusie schaalvragen

Zelfvertrouwen heeft invloed op heel het sociaal-emotionele functioneren. Het houdt nauw verband met zelfbeeld, competentiegevoel, faalangst en assertiviteit. Daarom heb ik gekozen voor meerdere schaalvragen die al deze gebieden kort aantippen. Kritische reflectie: De kinderen zijn individueel bekeken. Er is geen onderzoek verricht naar de verbanden tussen de vragen. Dit zou eventueel in een later stadium kunnen plaatsvinden. Doel van deze meting is om aan te tonen dat het zelfvertrouwen van deze drie leerlingen is gestegen.

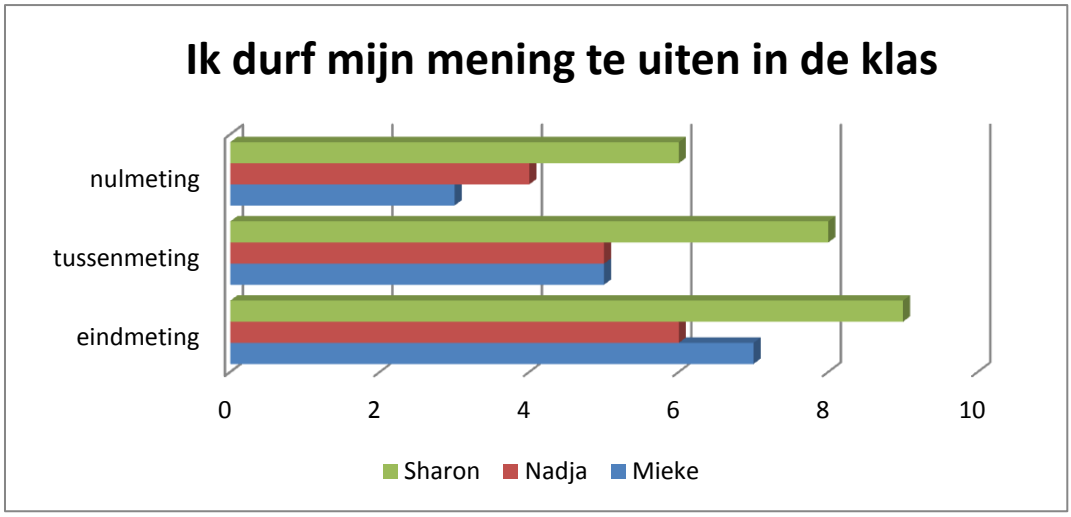
De leerlingen hebben de schaalvragen (bijlage 4) ingevuld voor de nulmeting, de tussenmeting en de eindmeting. De schaalvragen zijn vervolgens besproken in oplossingsgerichte gesprekken. Na de nulmeting heb ik dat gedaan middels de zevenstappendans (Cauffman, 2010). De tussenmeting is besproken middels de EARS methode (Berg, 2001) en na de eindmeting heb ik weer een interview gepland waarin uitvoerig de schaalvragen aan bod zijn gekomen.

Uitkomsten bij de schaalvragen

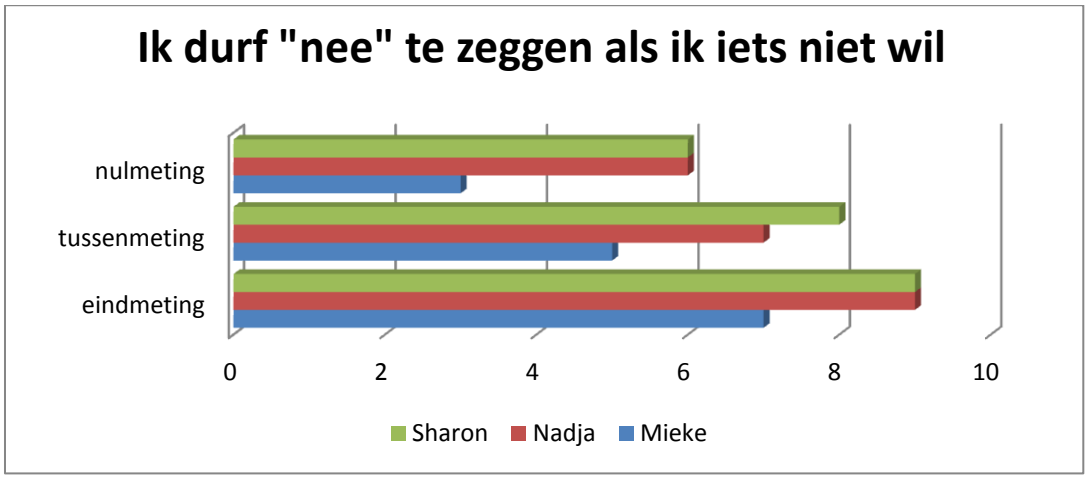
Grafiek 7: Schaalvraag: Klasgenootjes vinden mij aardig



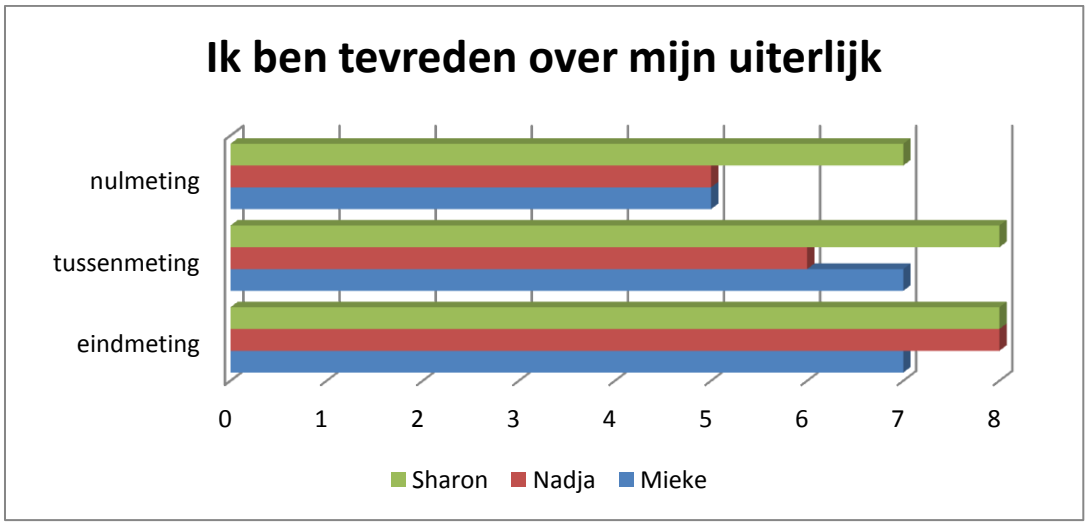
Grafiek 8: Schaalvraag: Ik durf mijn mening te uiten in de klas



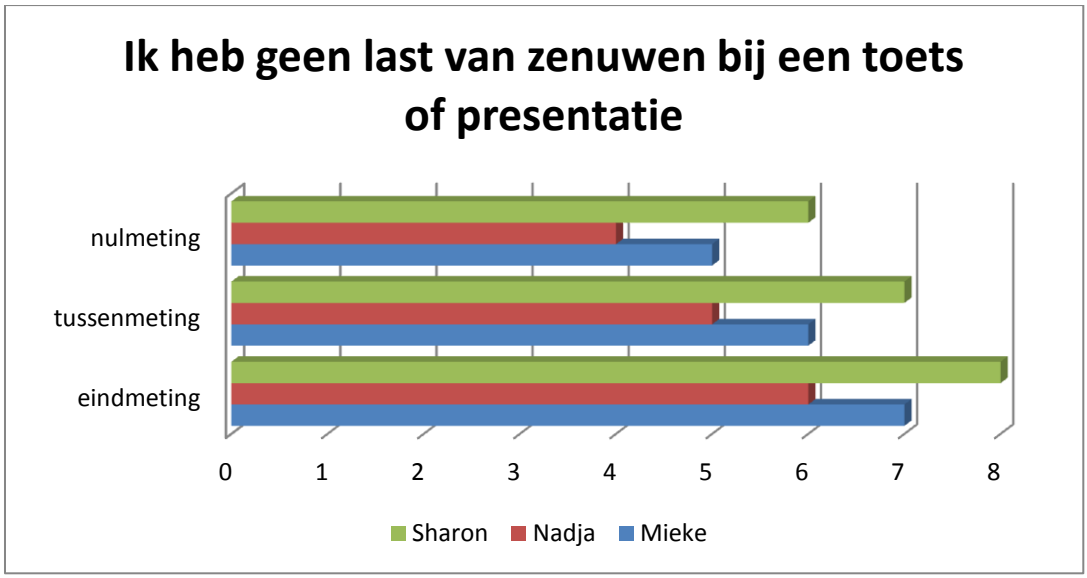
Grafiek 9 : Schaalvraag: Ik durf "nee" te zeggen als ik iets niet wil



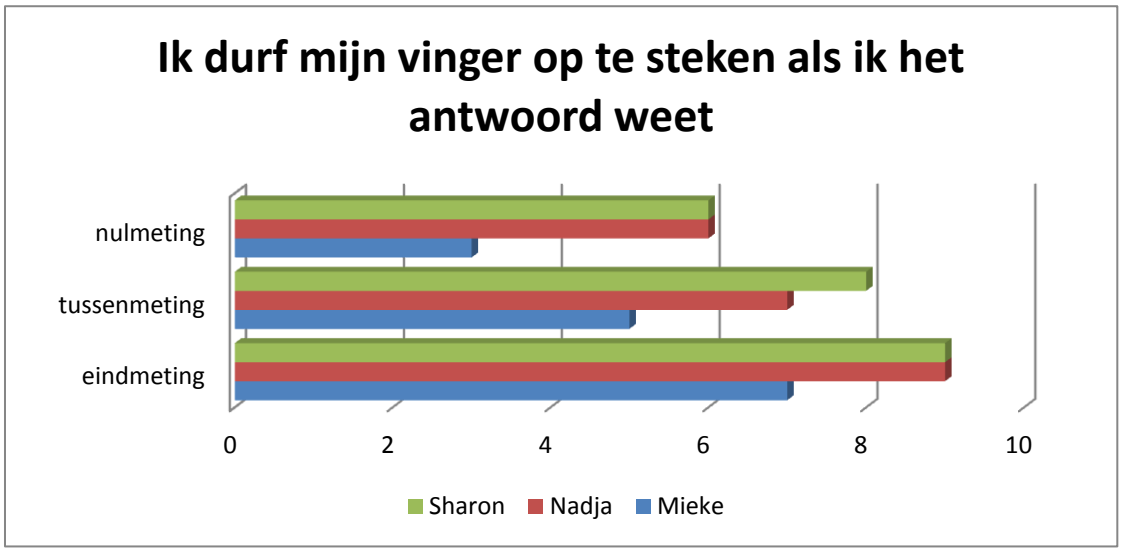
Grafiek 10: Schaalvraag: Ik ben tevreden over mijn uiterlijk



Grafiek 11: Schaalvraag: Ik heb geen last van zenuwen bij een toets of presentatie



Grafiek 12: Schaalvraag: Ik durf mijn vinger op te steken als ik het antwoord weet.



Bij de schaalvragen valt op dat de leerlingen stijgen in hun oordeel op de schaalvraag op alle gebieden. Er zijn wel enkele die twee metingen achtereen dezelfde waarde hebben.

Sharon start bij elke vraag vanuit een 6 of hoger. Het lukt haar op alle gebieden te stijgen. Bij de vraag over “het uiterlijk” blijft ze in de laatste meting een 8 toekennen. Zelf is ze hier heel tevreden mee.

Nadja maakt een grote groei door. Hier en daar vanuit een 4 gestart. Bij de eindmeting scoort zij alles voldoende. Eén aspect schiet erboven uit en dat is het tevreden zijn over haar uiterlijk.

Mieke is overal tot een 7 gekomen. Zij geeft aan waarom ze hier voor kiest middels de volgende uitspraak “ik weet dat ik nog door moet groeien en als je dan nu al op een acht of een negen zit dan ben je er al bijna en dat is niet zo”.

5.2.3 Conclusie Viseon

Officieel bestaat er geen afnamemoment meer voor eind groep 8 van Viseon. De ICT-er heeft het voor mijn eindmeting mogelijk gemaakt de onderzoeksleerlingen nog één keer de test te laten maken.

Tabel 9: Leerlingrapport VISEON van Sharon

Leerlingrapport

Leerling: **SHARON**
Toets: **VISEON**

Leerkrachtlijst	2012-2013 Medio		Eind	
Zorgvuldige werkhouding	55	E	98	C
Aangenaam gedrag	139	C	160	B
Emotionele stabiliteit	52	E	83	B
Sociaal gedrag	41	D	62	B

Leerlinglijst	2012-2013 Medio		Eind	
Zelfvertrouwen	66	C	67	C
Werkhouding	88	B	83	B
Relatie leerkracht	110	A	110	A
Relatie leerlingen	64	C	101	A
Schoolbeeld	89	B	79	B

Vooral bij de leerkrachtlijst zien we bij **Sharon** een behoorlijk positieve groei op alle gebieden. Met name “emotionele stabiliteit” is enorm gegroeid. Alles is nu boven gemiddeld.

Wat betreft de leerlingenlijst zien we geen ontwikkeling bij zelfvertrouwen maar zien we wel een duidelijke stijging daar waar het gaat om de “relatie met de leerlingen”.

Tabel 10: Leerlingrapport VISEON van Nadja

Leerling: **Nadja**
Toets: **VISEON**

Leerkrachtlijst	2012-2013 Medio		Eind	
Zorgvuldige werkhouding	35	E	155	A
Aangenaam gedrag	154	C	166	B
Emotionele stabiliteit	74	B	85	B
Sociaal gedrag	42	D	47	D

Leerlinglijst	2012-2013 Medio		Eind	
Zelfvertrouwen	42	E	41	E
Werkhouding	62	D	76	C
Relatie leerkracht	90	C	93	B
Relatie leerlingen	46	E	40	E
Schoolbeeld	52	E	39	E

Bij de leerkrachtlijst is opvallend dat de score voor sociaal gedrag gelijk is gebleven. Een enorme stijging is te zien bij “zorgvuldige werkhouding”. Dit zien we ook terug in de lijst van Nadja zelf, waarbij de score bij het item “werkhouding” ook is gestegen.

Ook de relatie met de leerkracht is verbeterd. Het item zelfvertrouwen is helaas gelijk gebleven.

Tabel 11: Leerlingrapport VISEON Mieke

Leerling: Mieke
Toets: VISEON

Leerkrachtlijst	2012-2013 Medio		2012-2013 Eind	
Zorgvuldige werkhouding	101	B	111	B
Aangenaam gedrag	132	C	154	C
Emotionele stabiliteit	60	D	68	C
Sociaal gedrag	67	B	61	B

Leerlinglijst	2012-2013 Medio		2012-2013 Eind	
Zelfvertrouwen	60	D	70	C
Werkhouding	82	B	90	A
Relatie leerkracht	126	A	126	A
Relatie leerlingen	82	B	88	A
Schoolbeeld	82	B	111	A

Bij de leerkrachtlijst van Mieke zien we stijging bij de emotionele stabiliteit. Bij zelfvertrouwen (leerlinglijst) zien we een stijging naar een C-niveau. Hierbij moet wel een kanttekening geplaatst worden wat meteen de kritische reflectie op de gegevens uit VISEON is. De leerlinglijst is twee keer afgenomen. Bij de eerste afname scoorde Mieke bij zelfvertrouwen een E-niveau. Vergeleken met de schaalvragen en haar interview, waar groei te zien is, is dat merkwaardig. Daarom is besloten samen de leerlinglijst nogmaals in te vullen.

Bij het kritisch bekijken naar de uitspraken van de leerlinglijst welke de kinderen op een vierpuntschaal moeten beoordelen komen bij het item “zelfvertrouwen” alleen uitspraken voor die gaan over de beleving van schoolwerk. Uitspraken als “Ik denk dat de meeste leerlingen in mijn klas beter kunnen leren dan ik, ik ben één van de beste kinderen in de klas en ik denk dat ik een slimme leerling ben” zijn voor een leerling met VMBO kader advies mogelijk misleidend. Mieke ziet dagelijks om haar heen dat andere leerlingen sneller van begrip zijn en makkelijker leren. Bij Sharon (een VMBO T leerling) blijft dit gelijk op een C-niveau. Nadja (een HAVO leerling) scoort hier een E-niveau. Haar zelfvertrouwen is (zoals te zien bij de schaalvragen groeiende) maar in VISEON nog niet aantoonbaar. Bij het item “relatie met andere leerlingen” staan de uitspraken die meer aansluiting hebben bij dit onderzoek. “Ik heb veel vriendjes/ vriendinnetjes in de groep en de meeste kinderen in de groep gaan

leuk met mij om" zijn meer de uitspraken die een reëler beeld geven over de uitkomst van dit onderzoek. Bij dit item is groei te bespeuren bij twee leerlingen. Sharon van C naar A en bij Mieke van B naar A. Nadja blijft hier steken op een E-niveau. Het interview en de schaalvragen laten groei zien en mede door observaties in de klas kan gesteld worden dat Nadja ook langzaam groeiende is.

5.3 Conclusie met betrekking tot de onderzoeksvraag

Middels de eindmetingen is aangetoond dat het zelfvertrouwen is gestegen. Daardoor kan een conclusie getrokken worden met betrekking tot de onderzoeksvraag:

> **In welke mate kunnen oplossingsgerichte gesprekken bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen bij leerlingen in de puberteit?**

De oplossingsgerichte gesprekken hebben hun effectiviteit bewezen als 100% van de kinderen aangeeft dat zij door het gesprek meer zelfvertrouwen hebben gekregen (83% veel meer zelfvertrouwen en 17% iets meer zelfvertrouwen). Met name de krachtbronnen benoemen en het bekrachtigen met positieve feedback, complimenten geven zijn de triggers die het zelfvertrouwen vergroten. Oplossingsgerichte gesprekken sluiten aan bij de ontwikkelingsfase van leerlingen in de bovenbouw (puberteit). De drang naar autonomie komt niet in het gedrang, sterker nog, wordt juist gebruikt zodat de leerlingen mede-eigenaar worden van het proces. Dit motiveert de puber om gedragsverandering teweeg te brengen.

5.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

In de onderwijspraktijk wordt vaak nog de probleemgerichte benadering gebruikt. Er wordt dan meer *over* leerlingen gesproken en minder vaak *met* de leerlingen. Hierin kan nog veel geleerd worden. Mogelijkheden om dit te verwezenlijken vanuit mijn taak als IB-er zijn:

- Theoretische kennis overdragen aan het team. Regelmatig tijdens teamvergaderingen theoretische kaders aanbieden met betrekking tot uitbreiding van SWPBS naar het preventieniveau 2 (gele niveau), oplossings gericht werken, de zevenstappendans, de kracht van complimenten, enz.

- Collega's coachen door oplossingsgerichte gesprekken met hen te voeren, maar hen ook coachen in het zelf voeren van dit soort gesprekken.
- Collega's helpen bij de omslag maken van de probleemgerichte benadering naar de oplossingsgerichte benadering (herkaderen)
- Klassenconsultaties met als doel het observeren van pedagogisch klimaat.
- In onderstaand schema laat ik zien hoe de ideale structuur van de schoolbrede aanpak naar mijn idee uit zou moeten zien.

Het oplossingsgericht werken kan een groot aandeel in onze schoolbrede aanpak krijgen. Tezamen met de interventies die al zijn opgezet op preventieniveau 1 kan de oplossingsgerichte benadering zorgen voor een optimaal maar voorals positief klimaat. Een klimaat waar ieder kind recht op heeft.

In onderstaand schema wordt getoond hoe de ideale structuur van de schoolbrede aanpak in de toekomst zou kunnen uitzien.

Figuur 6: Ideale structuur voor schoolbrede aanpak gedrag



Hoofdstuk 6 Reflectie

In dit laatste hoofdstuk wordt kort gereflecteerd wat dit onderzoek met mijn kennisontwikkeling heeft gedaan en wat het voor mij als professioneel betekend heeft.

6.1 Reflectie op het onderzoek

Ondanks de zes onderzoeksbijeenkomsten wordt je pas echt bewust van de bedoeling van het praktijkgericht onderzoek op het moment dat je er mee start. De studiegroepbegeleider heeft ons verteld dat het een proces is van schrijven, herschrijven en bijstellen. Dit alles heb ik inderdaad ervaren. Mijn onderzoeksvraag en deelvragen zijn een aantal keren veranderd. Ik ben zelfs van onderzoeksstrategie gewisseld. Wat ik als moeilijk heb ervaren is de verwerking van kwalitatieve data. Daardoor ben ik een tijd zoekende geweest. Uiteindelijk ben ik tevreden met het eindresultaat.

6.2 Reflectie op mijn kennisontwikkeling.

In toets 6 heb ik al uitvoerig beschreven hoe groot de impact is geweest van de theoretische ondergrond die ik nu heb. SWPBS en oplossingsgericht werken zijn de eye-openers geweest tijdens mijn opleiding master SEN maar ook inclusie, de ecologie, de zeven eigenschappen van Covey. Dit alles heeft er toe bijgedragen dat ik gegroeid ben van een volgende leerkracht naar een proactieve leekracht. Ik ben trots op het mooie resultaat dat we dit jaar op school hebben gekend met de interventies gebaseerd op de principes van SWPBS. Mijn collega's en ik zien meer gewenst gedrag binnen de schoolmuren en daarbuiten (dankzij mijn collega en medestudent Ilona Stakenburg). De kennis die ik heb opgedaan met betrekking tot oplossingsgericht werken en de vaardigheden die ik aangeleerd heb om een goed oplossingsgericht gesprek te kunnen voeren, zijn mooie aanvullingen op de schoolbrede aanpak van gedrag. Ik ben erg enthousiast en gemotiveerd om dit de komende jaren vervolg te geven op mijn school.

6.3 Reflectie op mijzelf als professional.

Voor mijn allereerste toets heb ik mijzelf beschreven in de niveaus van Bateson. Nu ik lees wat ik daar heb geschreven bemerk ik pas hoe enorm ikzelf als professional

gegroeid ben. Ik heb besloten deze niveaus nogmaals te gebruiken en aan te vullen (groene tekst) met wat ik nu na twee jaar master SEN nog meer ervaar.

Omgeving:



Mijn groep 8 heeft 31 kinderen. Cognitief onderling sterk verschillend. Opvallend kenmerk is dat deze groep bestaat uit 24 meisjes en 7 jongens.
Groep 8 bestaat uit jongens en meisjes in de puberteit. Daardoor zijn er specifieke kenmerken waar rekening mee gehouden moet worden. Zij hebben een invloedrijke coachende leerkracht nodig die hen én de vrijheid geeft op zoek te gaan naar autonomie, maar dat wel in structuren leidt. Verder is de puberteit een cruciale periode voor het zelfbeeld en zelfvertrouwen. Veel complimenten en positieve feedback is hard nodig in deze tijd.

Gedrag: Wat doe ik?

“Aandacht krijg je door het te geven” (Overveld, 2012). Ik ben “open” naar kinderen. Ik ben betrokken bij hen als leerling maar vooral als persoon. Ik durf mij kwetsbaar op te stellen. Ik merk dat kinderen dat prettig vinden en dat ik op die manier de drempel verlaag voor kinderen om mij te benaderen als hen iets dwars zit. Ik zet in op een goede relatie. Dat dit wederzijds respect oplevert, blijkt uit het feit dat ik met veel oud-leerlingen nog steeds contact heb. Die aandacht bestaat vooral uit het respecteren waar de leerling mee komt. Luisteren vanuit een niet-wetende houding. Vertrouwen hebben in de leerling zelf. Hij/zij is namelijk sterk genoeg om te zoeken naar oplossingen.

Vaardigheden: Wat kan ik?

Ik ben trots op mijn empatisch vermogen. Ik wil weten wat mijn kinderen bezighoudt, wat hun problemen zijn, waar ze enthousiast van kunnen raken enz. Organisatorisch ben ik goed onderlegd, wat terug te zien is in mijn klassenmanagement en planning van lessen. Ik ben ook goed in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken, in het stellen van oordeelloze, verhelderende vragen. Ik laat mijn leerling voelen dat ik naar

hem luister. Ik creëer in de klas een positief klimaat door veel positieve feedback te geven en gewenst gedrag van complimenten te voorzien.

Overtuigingen en normen: Wat vind ik belangrijk? Waar gaat het mij om?

Het belangrijkste vind ik dat kinderen zich bij mij emotioneel veilig voelen. Zonder relatie geen prestatie. Ik wil een vertrouwenspersoon voor ze zijn. Ik maak altijd tijd voor een gesprekje als een kind daarom vraagt of het nu om een probleem gaat of om juist iets leuks. Emotionele veiligheid is te waarborgen wanneer er bij onderwijsbehoeften (zowel didactisch als pedagogisch) wordt aangesloten. Daar begint het mee. Goed bekijken wat de leerlingen die voor je zitten nodig hebben. Vooral positieve feedback geven en ontvangen vind ik erg belangrijk.

Identiteit: Wie ben ik? Wat is mijn levensdoel?

Ik wil zijn: een betrouwbare persoon waarop men kan bouwen. Ik ben er trots op dat ik kinderen aan het begin van hun puberteit nog wijze lessen mag meegeven. Niet alleen op cognitief gebied, maar vooral op sociaal-emotioneel vlak. Ik dring me niet op aan mensen, maar sta meer dan open als ze me nodig hebben. Het geeft mij voldoening in mijn werk als ik weet dat ik een veilige haven ben voor kinderen.
Na twee jaar master SEN ben ik er aan toe om mijn werk uit te breiden. Ik wil graag mijn collega's deelgenoot maken van alle kennis en inzichten die mij zo enorm positief hebben gemaakt. Ik ben als persoon enorm positief geworden en zoek zelf nu ook steeds vaker naar oplossingen dan dat ik bij de pakken neer ga zitten.

Zingeving: Wat is het grotere geheel wat mij leidt?

Moeilijk, maar ik omschrijf het in één zin: **Ik wil verschil maken in iemands leven.**
Dit staat als een huis! Ik heb hier niets meer aan toe te voegen behalve dat de master SEN mij als persoon, in de praktijk en met heel veel theorie in mijn rugzak enorm verrijkt heeft. Dat verschil maken gaat nu zeker lukken, niet alleen voor mijn leerlingen maar ook voor mijn collega's en het klimaat op school.

Nawoord

Aan het begin van de master SEN heb ik vaker getwijfeld of dit niet te hoog voor mij gegrepen zou zijn. De toetsen die telkens voldoende terug kwamen, zijn voor mij een enorme stimulans geweest om door te gaan. Nu ik de laatste hand leg aan mijn praktijkgericht onderzoek voel ik me oprecht trots op mezelf. Net zoals mijn onderwerp is gegaan over het vergroten van zelfvertrouwen merk ik dat dit ook wel wat met mijn eigen zelfvertrouwen doet.

Zonder een aantal mensen zou het mij niet gelukt zijn om deze opleiding af te ronden. Ik wil de volgende mensen kort bedanken voor de steun die zij mij hebben gegeven:

Allereerst mijn man en drie kinderen. De studie master SEN heeft niet alleen van mij veel gevraagd maar ook van hen. Op momenten dat andere kinderen lekker naar de speeltuin gingen, zaten mijn kindjes met de zoveelste DVD op de bank omdat mama moest studeren. Marcel, mijn steun en toeverlaat, bedankt voor het geduld wat je met me hebt gehad met name in toetsperiodes.

Dan mijn collega maar ook lieve vriendin Ilona. We hebben elkaar samen door deze master Sen geloodst. Ik weet gewoon dat we in onze nieuwe functie als IB-ers, waar we beiden heel enthousiast over zijn, veel gaan betekenen voor de toekomst van onze basisschool. Ik heb al vaker gezegd: wij zijn 1 + 1 = 3 !

Mijn collega's wil ik ook hartelijk bedanken voor de belangstelling en de medewerking aan deze studie. De open en enthousiaste houding van dit team waardeer ik enorm. Zeker nu ik van medestudenten wel eens heb gehoord dat het op andere scholen wel eens anders is. We gaan er samen een nog mooiere school van maken.

Mijn leerlingen van groep 8 met wie ik maandag een geweldige week op Texel ga beleven. Ik laat hen over een aantal weken gaan met een brok in mijn keel, maar wel heel trots op het feit dat ik hen dit jaar op een speciale manier, met veel meer inzicht in hun ontwikkelingsfase heb mogen begeleiden.

Mijn critical friends van de master SEN: Dankzij hen heb ik altijd kritisch mijn eigen teksten nog eens herlezen na feedback. We tilden elkaar een level hoger en

daardoor zijn we allemaal als professionals gegroeid. Ik weet zeker dat we elkaar nog menigmaal zullen mailen.

Last but not least wil ik Adriaan Ansems bedanken. Op het einde van het eerste jaar hebben we kennis gemaakt. Hij heeft gezorgd voor duidelijkheid en structuur in mijn gedachtegang met name bij dit praktijkgericht onderzoek. Het feit dat we mochten bellen en door mochten blijven vragen wanneer iets niet duidelijk was, bewijst dat hij zich heel betrokken voelt bij de studenten. Dank u wel voor de duidelijkheid, de betrokkenheid, de fijne feedback (kritisch maar ook positieve stukjes) en de hulp, die ik soms wel eens miste bij de onderwijsmodules, die ik van u mocht ontvangen.

Nicole Loermans – de Jager

Juni 2013

Literatuurlijst

Beumers-Peeters, C. (2010) *Mission possible. Kids'skills voor jongeren.* Amsterdam: uitgeverij Boom Nelissen

Cauffman, L. & Dijk, D. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Amsterdam: Boom-Lemma

Crone, A. & Horner, R. (2003). *Ontwikkeling en implementatie van Positive Behaviour Support in de school.* Meppel: uitgeverij Pica

Crone, E. (2008) *Het puberende brein.* Amsterdam: uitgeverij Bert Bakker

Davis-Kean, P., & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Developme*

Golly, A. & Sprague, J. (2012). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Uitgeverij Pica

Hensen W. (2006-2007). *Zelfvertrouwen opbouwen.* Uitg IJsselgroep SON Opleidingen

Heuves, W. (2006) *Pubers: ontwikkeling en problemen.* Assen: uitgeverij van Gorcum

Jong, P. de & Berg, I.K. (2012). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie.* Amsterdam: Pearson

Nelis, H. & Sark Y, van. (2009) *Puberbrein binnenstebuiten.* Utrecht/Antwerpen: Kosmos uitgevers

Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S. de (2011). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven: Acco.

Pawel, J. J. (2001). Help your child develop self-esteem. *Brown University child and adolescent behaviour letter*

Prinsen, H. & Terpstra, K. (2009) *Pubers van nu.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Seidah, A., & Bouffard, T. (2007). Being proud of oneself as a person or being proud of one's physical appearance: What matters for feeling well in adolescence? *Social Behavior And Personality*

Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren. Gesprekken en werkvormen.* Meppel : Uitgeverij Pica

De volgende websites zijn geraadpleegd:

www.sociaalemotioneel.slo.nl laatst geraadpleegd op 20 mei 2013

http://www.leraar24.nl/dossier/3371/sociaal-emotionele-ontwikkeling laatst geraadpleegd op 8 juni 2013

Bijlage 1: Beschrijving van interventies op preventieniveau 1

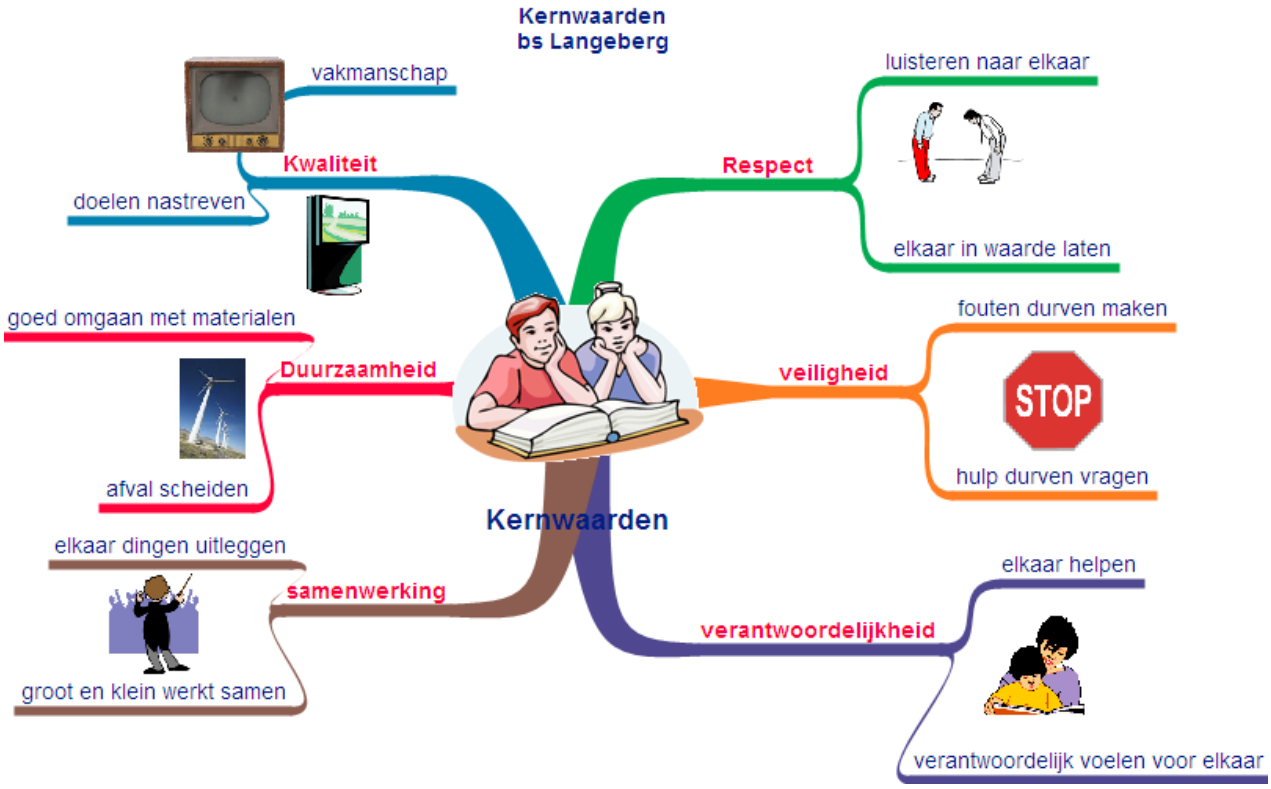
Bij een goede implementatie van SWPBS, die geïntegreerd en doelmatig door alle medewerkers wordt toegepast , heeft zo'n 80-90% van alle leerlingen baat (groene gebied=preventieniveau 1) . Het gaat hier om interventies die gericht zijn op *alle* leerlingen. Deze interventies vinden plaats op zowel leertaken als gedragstaken. Ik beperk mij hier tot de gedragstaken. Interventies zijn bijvoorbeeld lessen in sociale vaardigheden, het opstellen van gedragsverwachtingen, het systematisch bekrachtigen van goed gedrag met behulp van een schoolbreed beloningssysteem. Deze interventies hebben een preventief karakter. Een aantal kinderen (5-10%) binnen de reguliere setting heeft probleemgedrag dat buiten deze schoolbrede interventies meer gerichte steun vraagt. (gele vlak= preventieniveau 2) De laatste 1-5% vraagt een individuele benadering met nog steeds als uitgangspunt een verblijf op de reguliere basisschool (rode vlak=preventieniveau 3). De preventieve inslag van SWPBS maakt dat een leeromgeving voorspelbaar , duidelijk (lees: veilig) is en dus voor meer kinderen (ook die met speciale zorgbehoeften) toegankelijk is. Een stap dichter bij "passend onderwijs".



Blonk (2010), afgeleid van: www.pbis.org

Zowel ikzelf als mijn collega (medestudent) ,Ilona Ploem-Stakenburg, menen dat SWPBS de moeite waard is om te introduceren bij het team. Tijdens een studiedag, die in het teken staat van het visietraject van school, hebben wij samen het team laten kennis maken met SWPBS. Na deze introductie staat het team vrijwel meteen positief tegenover het plan om met ingang van schooljaar 2012-2013 met de principes van SWPBS aan de slag te gaan. We zullen ons in dit jaar richten op de onderste laag van de pyramide. De laag waarbij 80 – 90% van de kinderen baat heeft en die zich richt op alle betrokkenen en preventief van aard is. Wat betreft tijdsplanning komt het visietraject precies op de juiste tijd. Eén van de pijlers van SWPBS is namelijk dat vanuit gezamenlijke waarden gedragsverwachtingen worden opgesteld. Tijdens deze studiedag zijn onze gezamenlijke kernwaarden als volgt

geformuleerd:



Na aanleiding van deze kernwaarden heeft het team zich gebogen over welke gedragsverwachtingen bij deze kernwaarden horen. Dit hebben zij gedaan in samenwerking met de kinderen daar waar het gaat om de gedragsverwachtingen binnen de groep (micro), voor de schoolbrede aanpak is een fundament gelegd door voor de algemene ruimtes gedragsverwachtingen op te stellen (macro). De gedragsverwachtingen voor algemene ruimtes zijn visueel gemaakt aan de hand van







posters. Deze posters hangen verspreid door de hele school en maken het voor ieder kind duidelijk welk positief gedrag van hem of haar verwacht wordt.

Door deze posters en door de lessen in goed gedrag zal er meer aandacht komen voor positief gedrag. Dit positieve gedrag dient ook beloond te worden.

Gedrag dat beloond wordt zal zich vermoedelijk vaker voordoen, terwijl genegeerd gedrag direct of na enige tijd vermoedelijk zal ophouden. Van goed gedrag mag dan ook nooit zomaar aangenomen worden dat het normaal is, anders is er een kans dat het zal ophouden, wat de leeftijd van de leerling ook is. (Webster-Stratton & Herbert, 1994)



Het schoolbrede beloningssysteem is vanaf de herfstvakantie geïmplementeerd. De leerlingen kunnen van alle mensen (denk aan eigen leerkracht, andere leerkracht, de IB-ers, TSO ouders, conciërge enz) “complimuntjes” verdienen voor goed gedrag. De leerlingen hebben zelf de naam voor de muntjes verzonnen, zodat het beloningssyteem ook iets van hun eigen is. De groep bedenkt zelf voor welke beloning zij willen werken. Dat kan zijn een uurtje buitenspel of een filmmiddagje. Ook bekijken zij aandachtig hoe andere groepen de muntjes verzamelen. De spaarpijpen hebben we daarom bewust op de gang gehangen naast de deur van het klaslokaal. Ook voor de leerkrachten is het waardevol. Door complimuntjes uit te delen leren de collega’s “door een andere bril” te kijken. Vanuit een eigen mentaal model wat staaft op jarenlange ervaringen en handelingen is het erg moeilijk om ineens de knop om te zetten om volgens een verhouding 4:1 (complimenten : negatieve opmerking) te werken. Het schoolbrede beloningssysteem stimuleert dit proces, omdat de kinderen erg enthousiast zijn om complimuntjes te verdienen.





Nu, na bijna een schooljaar volgens de principes van SWPBS gewerkt te hebben, is er al duidelijk gedragsverbetering zichtbaar. Preventieniveau 1 (groene gebied van de pyramide) dat zich richt op *alle* leerlingen, is geïmplementeerd. Dit betekent voor zowel leerling als leerkracht een win-win situatie. Dat maak ik zichtbaar in de cyclus hiernaast.

Bijlage 2: Vragenlijst oud leerlingen

Ik heb via social media mijn oud-leerlingen opgeroepen om mij te helpen door onderstaande vragenlijst in te vullen.

Vragenlijst voor oud leerlingen basisschool Langeberg

Hallo jongens en meisjes, (beter gezegd dames en heren)

Fijn dat jullie mij willen helpen bij mijn afstudeerstuk voor mijn opleiding. Ik ben voor mijn studie aan het onderzoeken hoe wij de kinderen van de bovenbouw nog beter kunnen voorbereiden op het voortgezet onderwijs. Ik richt me *niet* op de leerstof en hoe die aansluit bij het VO maar vooral op de sociaal-emotionele kant. Dat heeft alles te maken met je ervaringen op de basisschool, je zelfbeeld (en daarmee je zelfvertrouwen) wat je toen had, je gevoel van "je-thuis-voelen"op school.
Ik heb een vijftal stellingen en je mag (moet!) er eerlijk je mening over geven. Je kunt het nummer wat voor jou geldt bij de stelling erbij typen. Je mag er ook wat bijschrijven als je wilt, misschien heb je wel aanwijzingen voor mij. Even opslaan en mij terug sturen. Als het je lukt voor as vrijdag.

Super bedankt !!!
Groetjes Nicole

Je mag dus je mening weergeven met een nummer. De nummers betekenen:

1. = Helemaal mee eens
2. = Beetje mee eens
3. = Beetje oneens
4. = Helemaal oneens

Hier komen de vragen:

1. **Op de basisschool heb ik mij altijd veilig gevoeld. ("Veilig" in de zin van dat je graag naar school ging, dat je je prettig voelde)**

2. **Op school was er genoeg mogelijkheid om met de juf of meester te praten wanneer er iets was. (met name in groep 7 en 8)**

3. **Op school besteedde de juf of meester (groep 7 en 8) tijd aan het hele groepsgebeuren, waardoor iedereen een plek had in de groep. Met andere woorden hij/zij maakte de groep een "thuis" voor iedereen.**

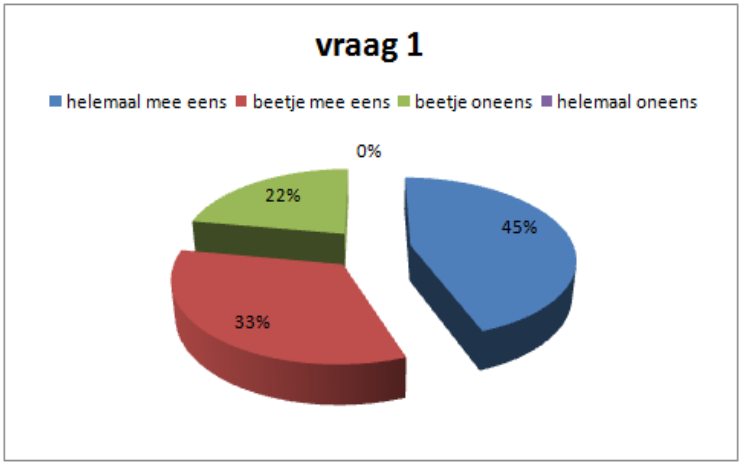
4. **Op de basisschool is er genoeg aandacht voor het versterken van het zelfvertrouwen en wordt er geleerd hoe je voor jezelf leert opkomen .**

5. **De overgang naar het voortgezet onderwijs is goed verlopen bij mij.**

In totaal hebben 18 kinderen gereageerd en de vragenlijst ingevuld teruggestuurd. Bij deze kinderen zitten zowel de cognitief zwakke en sterke leerlingen en ook wat betreft sociaal emotionele ontwikkeling zijn zij gevarieerd. Dit maakt deze inventariserende vragenlijst wel betrouwbaar.

Vraag 1:

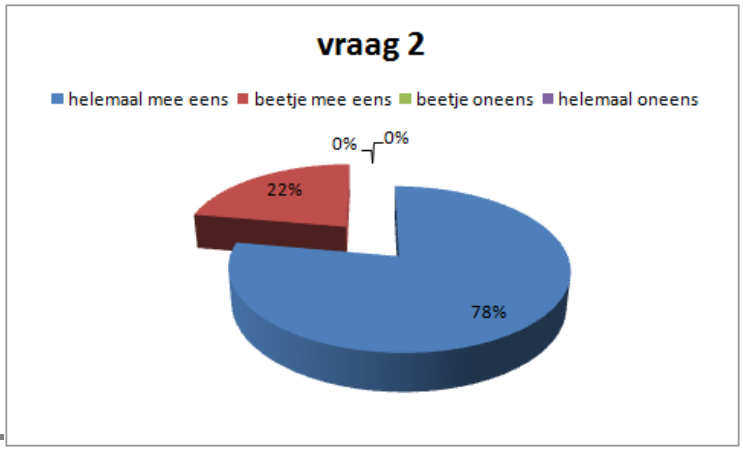
Op de basisschool heb ik mij altijd veilig gevoeld. ("Veilig" in de zin van dat je graag naar school ging, dat je je prettig voelde)



Conclusie: driekwart van de leerlingen geeft aan dat hij/zij zich op de basisschool altijd of geregeld "veilig" heeft gevoeld. De 22% die "beetje oneens" hebben ingevuld voelden zich dus ook wel vaker niet veilig. Door een optimaal pedagogisch klimaat, dat we onder andere creëren met de schoolbrede aanpak, werken we aan deze groep kinderen.

Vraag 2:

Op school was er genoeg mogelijkheid om met de juf of meester te praten wanneer er iets was. (met name in groep 7 en 8)

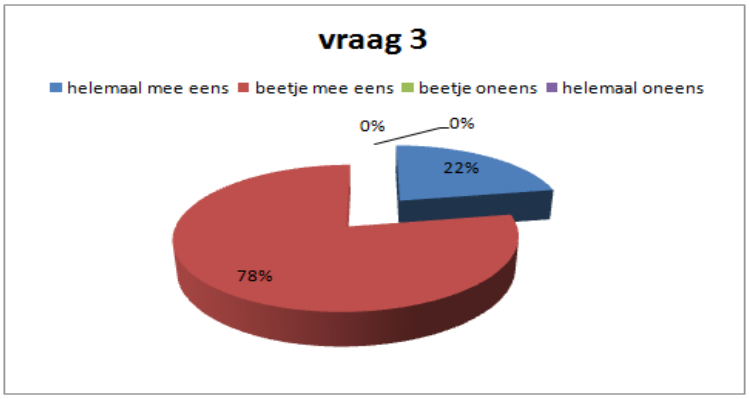


Conclusie: De leerkracht is betrokken bij de leerling bij ons in de bovenbouw. Dat blijkt uit het feit dat iedereen deze

vraag helemaal of deels positief beantwoordt. Bij deze vraag is het natuurlijk wenselijk om te streven naar de 100%

Vraag 3:

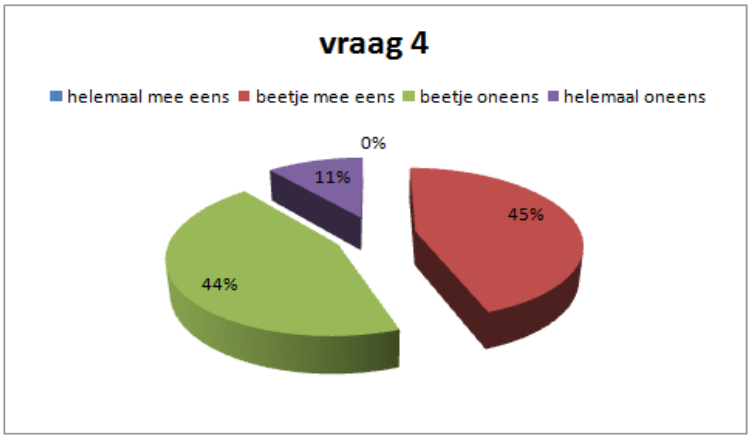
Op school besteedde de juf of meester (groep 7 en 8) tijd aan het hele groepsgebeuren, waardoor iedereen een plek had in de groep. Met andere woorden hij/zij maakte de groep een "thuis" voor iedereen



Conclusie: Hierin valt absoluut nog winst te behalen. Ook hierin kan de implementatie van SWPBS een grote rol spelen. Immers wordt hierdoor een pedagogisch klimaat gecreëerd waarin alle kinderen zich gerespecteerd en vertrouwd voelen.

Vraag 4:

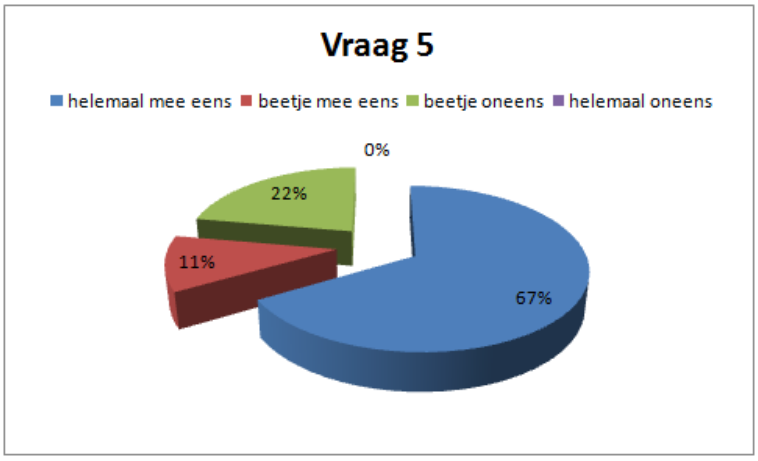
Op de basisschool is er genoeg aandacht voor het versterken van het zelfvertrouwen en wordt er geleerd hoe je voor jezelf leert opkomen .



Conclusie: Met deze uitslag wordt meteen het belang van mijn onderzoek bevestigd. Het merendeel van de leerlingen geeft hier aan dat er op mijn school te weinig aandacht besteed wordt aan het versterken van zelfvertrouwen.

Vraag 5:

De overgang naar het voortgezet onderwijs is goed verlopen bij mij.



Conclusie: Bij het merendeel van de kinderen verloopt de overgang soepel. Oud-leerlingen hebben nog aangegeven dat de meeste aanpassingen liggen op het vlak van huiswerk, planning enz. Wat opvalt is dat de sociaal-emotioneel zwakke kinderen ook op het voortgezet onderwijs hier hinder van blijven houden. Bovenstaande gegevens geven het belang aan van dit onderzoek. De uitkomsten, conclusies en aanbevelingen zullen een meerwaarde hebben voor de onderwijspraktijk. Ik ben voornemens om eens in de twee jaar een soortgelijke enquête te laten invullen door onze leerlingen. Op deze manier houden we ons pedagogisch klimaat in de gaten.

Bijlage 3 Vragen voor het interview

Doel van het interview is om inzicht te krijgen in het probleem van de leerling. Het is een therapeutisch interview (Gillham, 2000). Door dit probleem te verkennen kan ik later in een oplossingsgericht gesprek de omslag maken naar de toekomst. Bovendien is het belangrijk dat de leerling zijn verhaal kan doen, dat er naar hem/haar geluisterd wordt en dat hij zich gerespecteerd voelt (Prinsen en Terpstra, 2009). Dit interview legt dus eigenlijk het fundament van een goede werkrelatie.

Ik zal naast de drie interviewvragen die ik gebruik voor de nulmeting ook verhelderende maar vooral oordeelloze vragen stellen (Wolters, 2011). Van de drie interviewvragen verzamel ik data. Deze drie vragen zijn opgesteld vanuit een deductieve benadering (de Lange, Shuman en Montesano Montesorri, 2011). Dat wil zeggen dat de vragen zijn opgesteld vanuit een theoretische invalshoek.

Vraag 1: Minder zelfvertrouwen gaat vaak samen met een minder zelfbeeld. Is dat in jouw geval ook zo?

Deze vraag is opgesteld vanuit de theorie waarin gezegd wordt dat zelfvertrouwen nauw verband heeft met het zelfbeeld. (sociaalemotioneel.slo.nl)

Vraag 2: Een goed zelfvertrouwen leidt vaak tot nieuwe sociale contacten. Jij geeft aan dat je minder zelfvertrouwen hebt. Betekent dat dan ook dat je het moeilijk vindt om nieuwe vrienden te maken?

Vraag afkomstig uit de theorie van Seidah, Bouffard (2007) die stellen dat mensen met een goed zelfvertrouwen goede sociale contacten kunnen aangaan en onderhouden.

Vraag 3: Heb je het idee dat je zelfvertrouwen nu, door de puberteit, nog meer op de proef wordt gesteld?

Deze vraag vloeit voort uit de theorie van Nelis en van Sark (2009) die aangeven dat de puberteit een fase is van intensieve veranderingen in het zijn, denken en doen van de puber

Bijlage 4 De schaalvragenlijst

Vragenlijst voor het zelfvertrouwen

1. Klasgenoten vinden mij aardig.



2. Ik durf mijn menig te uiten in de klas.



3. Ik durf “nee” te zeggen als ik iets niet wil.



4. Ik ben tevreden over mijn uiterlijk.



5. Ik heb geen last van zenuwen bij een toets of presentatie.



6. Ik durf mijn vinger op te steken in de klas als ik het antwoord denk te weten.



Bijlage 5 Evaluatie oplossingsgerichte gesprekken

Middels onderstaande vragenlijst heb ik, bij de twaalf leerlingen die allen het programma gevolgd hebben, geëvalueerd in welke mate en op welke manier de oplossingsgerichte vragen hebben bijgedragen aan het zelfvertrouwen.

Deze vragenlijst heb ik voorzien van mondelinge instructie. Bijvoorbeeld bij de vraag over de stappen en de fases van het gesprek heb ik nog eens kort verteld wat er in die stappen / fases gebeurt. Dit was ook mijn kritische reflectie. Leerlingen moeten deze gesprekken vaker voeren om te ontdekken welke stappen zij doorlopen.

1. We hebben een gesprek gevoerd met de zevenstappendans. Wat kun je zeggen van je zelfvertrouwen nadat we dit gesprek gevoerd hebben?
    - Ik heb veel meer zelfvertrouwen gekregen.
    - Ik heb iets meer zelfvertrouwen gekregen
    - Mijn zelfvertrouwen is gelijk gebleven
    - Ik heb minder zelfvertrouwen gekregen.

2. Welke stappen van deze zevenstappendans hebben iets met je zelfvertrouwen gedaan. Hebben daar invloed op gehad? Vertel ook eens waarom? (je mag meerdere stappen aankruisen!)

Stappen van de zevenstappendans	Invloed gehad ?
Contact leggen	
Context (inhoud) verhelderen	
Doelen vaststellen (waar willen we heen)	
Krachtbronnen opsporen (wat gaat al goed, wat kun je al)	
Complimenten geven	
De schaalvraag (op de schaal van 0 tot 10)	
De toekomstvraag	

Ruimte om iets erover te schrijven:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. We hebben daarna een gesprek gevoerd volgens de EARS methode. Wat kun je zeggen van je zelfvertrouwen nadat we dit gesprek gevoerd hebben?
    - Ik heb veel meer zelfvertrouwen gekregen.
    - Ik heb iets meer zelfvertrouwen gekregen
    - Mijn zelfvertrouwen is gelijk gebleven
    - Ik heb minder zelfvertrouwen gekregen.

4. Welke fase van het EARS gesprek heeft invloed gehad op je zelfvertrouwen. Ook bij deze vraag mag je meerdere fases aankruisen en iets erbij schrijven.

Fases van het EARS gesprek	Invloed gehad ?
E = ontdekken wat er allemaal al goed gaat	
A = hoe komt het dat het allemaal goed gaat	
R = wat goed dat het allemaal zo goed gaat	
S = Wat gaat er nog meer allemaal goed	

Ruimte om iets erover te schrijven:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Om te bekijken of zo'n gesprek goed bij jullie leeftijd aansluit, wil ik je vragen om in de volgende tabel iedere uitspraak een punt te geven. Je kunt het punt in het hokje achter de uitspraak schrijven. Je mag alleen hele punten gebruiken.

Uitspraken over het gesprek	**punt**
Ik heb zelf de regie in handen tijdens het gesprek.	
Ik mag en kan zelf de doelen stellen voor de komende periode.	
Er wordt serieus naar mijn probleem geluisterd.	
Ik merk dat ik zelf al heel veel weet en dat ik zelf oplossingen kan bedenken	
Ik herken mijn eigen krachten.	

Dank jullie wel voor jullie medewerking !



Bijlage 6 Uitwerking van de interviews

Vraag 1: **Minder zelfvertrouwen gaat vaak samen met een minder zelfbeeld. Is dat in jouw geval ook zo?**

- *Sharon: Dit geldt niet voor haar. Ze geeft aan dat ze tevreden is met haar uiterlijk. Door haar goede niveau van dansen krijgt ze vaak complimenten en die doen haar goed.*
- *Nadja: Zij herkent dit helemaal. Zij is in de voorgaande jaren gepest. Zij geeft aan dat zij t/m groep 4 een goed zelfvertrouwen heeft gehad. Toen het pesten eenmaal begon heeft zij heel erg getwijfeld over haar uiterlijk. Nu kost het haar veel moeite om te geloven dat ze er toe doet.*
- *Mieke: Herkent dit bij haarzelf. Zij geeft aan dat zij nauwelijks aandacht wil, omdat mensen haar dan aankijken. Ze geeft aan zich daar heel onprettig bij te voelen. Op feestjes maakt ze altijd een stille entree. In de klas heeft ze dit zelfde gevoel met presentaties of wanneer ze beurten krijgt.*

Opvallend: Twee van mijn drie leerlingen zeggen zich te herkennen in de vraag die opgesteld is vanuit de theorie van hoofdstuk 2 waarin gezegd wordt dat zelfvertrouwen nauw verband heeft met het zelfbeeld (bron:www.sociaalemotioneel.slo.nl). Nadja legt de oorzaak bij haar pesters, terwijl Mieke aangeeft altijd al vervelend te hebben gevonden wanneer mensen haar aankijken.
Goed van Sharon dat zij een positief zelfbeeld heeft.

Vraag 2: **Veel zelfvertrouwen leidt tot goede sociale contacten, dus in de omgang met vriendinnen en vrienden verloopt dat dan heel soepel. Heb jij er wel eens hinder van dat je minder goed met vriendinnen en vrienden om kan gaan omdat je minder zelfvertrouwen hebt?**

- *Sharon: Ze zegt al heel lang met dezelfde vriendinnen contact te hebben. Zo heeft ze een vaste groep op school, maar ook bij het dansen en bij de scouting. Ze maakt geen nieuwe vrienden. Ze ziet wel op tegen volgend*

schooljaar wanneer ze opnieuw moet beginnen, want ze neemt maar één vaste vriendin mee.

- *Nadja: Geeft aan dat in groep 4 haar "goede" vrienden begonnen zijn met de pesterijen tegen haar. Zegt geen vertrouwen meer te hebben in kinderen. In dit jaar heeft ze drie vriendinnen waarbij ze aansluiting heeft maar, zo zegt ze:"de ene dag gaat alles goed tussen ons en de volgende dag staat er weer eentje buiten en meestal ben ik dat"*
- *Mieke: Heeft haar vaste vriendinnen. Zoekt niet gauw buiten haar vaste groep. Wanneer iemand haar aanspreekt denkt ze vaker dat het negatief bedoeld is. Ze geeft aan dat ze denkt dat andere kinderen over haar praten. Daarom is er van haar kant uit geen behoefte aan meer vriendinnen.*

Opvallend: Alle leerlingen geven aan een vaste vriendinnengroep te hebben en het moeilijk te vinden contacten te leggen of geen behoefte hebben aan nieuwe contacten. Mieke en Sharon hebben een positief contact met hun vriendinnen. Nadja geeft aan dat het contact met haar vriendinnen wisselend is.
Vraag afkomstig uit de theorie van Seidah, Bouffard (2007) die stellen dat mensen met een goed zelfvertrouwen goede sociale contacten kunnen aangaan en onderhouden.

Vraag 3: Heb je het idee dat je zelfvertrouwen nu, door de puberteit, nog meer op de proef wordt gesteld?

- *Sharon: geeft aan dat ze nu wel onzekerder is dan een jaar geleden. Ze geeft aan dat ze voelt dat ze altijd op haar opperbest moet zijn om anderen te plezieren. Ze zegt letterlijk:"Ik kan niet een dagje niet aardig zijn, of eens niet lachen". Ze geeft aan dat er veel op elkaar gelet wordt. Wat heb je aan? Hoe heb je de haren?*
- *Nadja: Zij geeft aan dat ze al jaren last heeft van verminderd zelfvertrouwen. Het is niet meer geworden in deze periode.*
- *Mieke: Herkent dit helemaal. Ze geeft aan dat ze het heel moeilijk vond toen ze als één van de eerste in de groep ongesteld werd. Mieke geeft ook aan dat ze het onprettig vindt dat ze al borsten krijgt en dat ze wat meer lichaamsvormen krijgt. Dit maakt haar nog extra onzeker.*

Opvallend: Sharon en Mieke herkennen zich in de vraag. De oorzaak ligt bij beiden wel verschillend. Sharon geeft de druk van mening van anderen weer en Mieke heeft nu last van haar “nieuwe” lichaam. Nadja heeft helaas door haar pestverleden al een lange tijd last van haar verminderd zelfvertrouwen. Deze vraag vloeit voort uit de theorie van Nelis en van Sark (2009) die aangeven dat de puberteit een fase is van intensieve veranderingen in het zijn, denken en doen van de puber.