RAKTAnske Renting

S1041663

S1041663@student.windesheim.nl

Juni 2012

Praktijkgericht Onderzoek

Zelfvertrouwen.

Hoe kun je het laten groeien?

Inhoud:

1 Samenvatting 4

2 Inleiding 5

3 Theoretisch Kader 7

3.1 Zelfvertrouwen en Zelfbeeld 7

3.2 Geloven in eigen kunnen 7

3.3 Zelfvertrouwen als basis voor de ontwikkeling 9

3.4 De rol van de leerkracht 10

3.5 Feedback van de leerkracht 11

3.6 De invloed van vriendschap 13

4 Opzet van het onderzoek 14

5 Resultaten uit het onderzoek 17

5.1 Zelfvertrouwen in het leerproces 17

5.2 Kenmerken van leerlingen die uitval vertonen 19

5.2.1 Gegevens uit het Leerlingvolgsysteem 19

5.2.2. Kenmerken volgens de leerkracht 23

5.2.3 Beoordeling van het zelfvertrouwen 24

5.3 Factoren van invloed 27

5.4 Hoe gaat de school om met factoren van invloed? 29

6 Conclusies en aanbevelingen 33

6.1 Conclusies 34

6.2 Beperkingen van het onderzoek en discussie 35

6.3 Aanbevelingen voor de school 36

6.4 Suggesties voor verder onderzoek 37

7 Geraadpleegde Literatuur 38

Bijlagen:

Bijlage 1A	Instrument: Brief en Vragenlijst ouders	39
Bijlage 1B	Instrument: Interview leerkrachten	41
Bijlage 1C	Instrument: Gesprek leerlingen met uitval	42
Bijlage 1D	Instrument: Kringgesprek in de groepen	43
Bijlage 2	Resultaten Viseon School A en School B	44
Bijlage 3	Ontwikkelingslijn Zelfstandige Leerhouding	49
Bijlage 4	Ontwikkelingslijn Coöperatief Leren	45
Bijlage 5	De Evaluatiekring	53
Bijlage 6	Document Interactie	58
Bijlage 7	OPA-strategie	59

1. SAMENVATTING

Gebrek aan zelfvertrouwen kan de reden zijn dat het leerproces van kinderen ernstig wordt belemmerd. Een gering zelfvertrouwen staat in nauwe relatie met een negatief zelfbeeld en geringe zelfwaardering. Het zelfbeeld en de zelfwaardering worden beïnvloed door de manier waarop mensen over het kind denken, wat er tegen hem of haar gezegd wordt, hoe mensen op hem of haar reageren en hoe het gewaardeerd wordt.

Op school durven leerlingen met een laag zelfvertrouwen vaak niet zelfstandig de volgende stap in het leerproces te zetten. Uit dit onderzoek blijkt dat er vaak angst en onzekerheid is over de resultaten, maar nog meer over de reacties op de resultaten. De leerkracht zou zijn afkeuring kunnen uitspreken en de klasgenoten zouden de leerling kunnen uitlachen om zijn fouten. Vooral meisjes geven aan dat zij bang zijn voor de reacties van peers.

Adequaat leerkrachtgedrag kan een leerling helpen het zelfvertrouwen te laten groeien. Een leerkracht kan bewust kiezen voor leerkrachtgedrag dat het zelfbeeld van de leerling positief kan beïnvloeden. Dat kan door bijvoorbeeld de wijze waarop hij vragen stelt en feedback aan de leerling geeft. Goed gekozen en voorzichtig gebrachte kritiek kan hoge verwachtingen communiceren, terwijl veel prijzen en complimenteren voor gemakkelijk behaald succes weinig betekenisvol is en kan leiden tot gebrek aan interesse. Een leerkracht kan leerlingen met een gering zelfvertrouwen helpen door in gesprek te blijven over hun schoolprestaties en functioneren. En door aandacht te besteden aan het verbeteren van de sociale relaties binnen een groep .

2. INLEIDING

Sinds enkele jaren wordt op de twee basisscholen, waar onderzoeker als intern begeleider werkzaam is, in de groepen 5 tot en met 8 de Viseon (2003) afgenomen. Viseon is een toets voor de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen, die bestaat uit een leerkrachten- en een leerlingenlijst. De leerkrachtenlijst levert op zich weinig verrassende informatie op. De leerkracht beoordeelt immers zelf de leerlingen op verschillende aspecten. Met name de leerlingenlijst krijgt op de scholen de aandacht, omdat de leerlingen die zelfstandig invullen op de computer. Onderdelen als zelfvertrouwen, werkhouding, relatie leerkracht, relatie leerlingen en het schoolbeeld worden door de leerling persoonlijk beoordeeld. De uitslagen worden verwerkt in de niveauscores van A tot en met E. Bij D en E-scores behoren de leerlingen tot de laagste 25% van hun leeftijdsgroep en is er sprake van uitval. Met de leerlingen wordt op basis van de uitslagen een kort persoonlijk gesprek aangegaan om te horen waarom zij onvoldoende op een bepaald onderdeel hebben gescoord. Ook de ouders worden na het afnemen van de toets, in november, geïnformeerd over de uitslagen van Viseon, tijdens de eerste oudergesprekken. Dan staat de sociaal emotionele ontwikkeling van een leerling en zijn of haar plaats in de groep op de agenda. Over het algemeen leiden de zwakke scores niet tot speciale handelingsplannen. Soms worden er afspraken gemaakt tussen ouders en leerkracht en een enkele keer, wanneer de gehele groep onder de maat presteert, volgt een groepshandelingsplan.

In de eerste drie weken na de zomervakantie staat in elke groep de groepsvorming centraal. Er wordt in die periode veel aandacht geschonken aan aspecten als vriendschap, samenwerken, spel, onderlinge afspraken en het opstellen van groepsregels. Incidenteel is er door het jaar heen extra aandacht in een groep, wanneer zich negatief gedrag voordoet als pesten, buitensluiten of agressie. Er wordt op school een pestprotocol gehanteerd. Op de uitval, de D- en E-scores bij Viseon, wordt op de scholen niet planmatig gehandeld. Ook komt het voor dat de lage scores enigszins gebagatelliseerd wordt: de leerlingen zouden een goed zelfbeeld hebben, hun eigen prestaties goed kunnen inschatten ten opzichte van klasgenootjes of niet willen opscheppen.

De D en E scores op de leerlingenlijst worden vooral behaald op de onderdelen ‘zelfvertrouwen’ en ‘relatie met andere leerlingen’. Ook blijkt dat er meerdere leerlingen uitval op meerdere gebieden tonen. Dit onderzoek richt zich vooral op de lage score op zelfvertrouwen bij bepaalde leerlingen. Welke oorzaken worden door de onderzoeksgroepen genoemd en hoe wordt hier op school rekening mee gehouden? Daarnaast wordt er onderzocht of er een relatie is tussen zelfvertrouwen en leerprestaties .

Het scholencluster, bestaande uit een middelgrote school met jaarklasgroepen (school A) en een kleine school met drie combinatiegroepen (school B), wil weten hoe het beste hulp kan worden geboden aan leerlingen met een laag zelfvertrouwen. In hoeverre speelt leerkrachtgedrag een rol en wat is de invloed van ouders of andere leerlingen? Het onderzoek geeft antwoord op de vraag wat de school kan doen om het zelfvertrouwen weer te laten groeien van leerlingen die laag scoren op het onderdeel zelfvertrouwen van de Viseon. Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in factoren die van invloed zijn op het zelfvertrouwen bij leerlingen. Ze moeten vol zelfvertrouwen kunnen werken aan hun taken op de school. Om dit te kunnen bereiken komt de school tot een gedragen planmatige aanpak van leerlingen met uitval op het onderdeel zelfvertrouwen van Viseon.

De centrale vraagstelling in het onderzoek luidt als volgt:

Wat kan de school doen om het zelfvertrouwen te verbeteren bij leerlingen met uitval op het onderdeel zelfvertrouwen van de Viseon?

Er wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvragen en deelvragen :

1 Wat is zelfvertrouwen in het leerproces?

1a. Wat wordt volgens de literatuur verstaan onder zelfvertrouwen in het leerproces?
1b. Wat verstaan de leerkrachten onder zelfvertrouwen in het leerproces?
1c. Wat verstaan de leerlingen onder zelfvertrouwen in het leerproces?
1d. Wat verstaan ouders onder zelfvertrouwen in het leerproces?

2 Wat zijn de kenmerken van leerlingen die uitvallen op zelfvertrouwen in het leerproces?

2a. Wat zegt de literatuur over kinderen met een laag zelfvertrouwen in het leerproces?
2b. Hoe beoordelen de leerlingen, die uitvallen op het onderdeel zelfvertrouwen in het leerproces, zichzelf?
2c. Hoe beoordelen de leerkrachten leerlingen die uitvallen op het onderdeel zelfvertrouwen in het leerproces?
2d. Hoe beoordelen de ouders hun kind wat uitvalt op het onderdeel zelfvertrouwen in het leerproces?

3 Welke factoren beïnvloeden het zelfvertrouwen van een kind tijdens het leerproces?

3a. Wat zijn volgens de literatuur factoren die het zelfvertrouwen van een kind tijdens het leerproces beïnvloeden?
3b. Wat zijn volgens de leerkracht factoren die het zelfvertrouwen van een kind tijdens het leerproces beïnvloeden?
3c. Wat zijn volgens de ouders factoren die het zelfvertrouwen van een kind tijdens het leerproces beïnvloeden?
3d. Wat zijn volgens de leerlingen factoren die het zelfvertrouwen tijdens het leerproces beïnvloeden?

4 Hoe gaat de school om met de factoren die van invloed kunnen zijn op het zelfvertrouwen?

4a. Hoe gaat de school om met de factoren die volgens de literatuur invloed op het zelfvertrouwen kunnen hebben?
4b. Hoe gaat de school om met de factoren, die volgens de leerkrachten invloed op het zelfvertrouwen kunnen hebben?
4c. Hoe gaat de school om met de factoren die volgens de ouders invloed op het zelfvertrouwen kunnen hebben?
4d. Hoe gaat de school om met de factoren die volgens de leerlingen invloed op het zelfvertrouwen kunnen hebben?

3. THEORETISCH KADER

Zelfvertrouwen heeft direct te maken met hoe iemand tegen de eigen prestaties aankijkt. Kan men een bepaalde opdracht aan? Is men competent genoeg? Zelfvertrouwen kent een nauwe relatie met zelfbeeld en zelfwaardering. Maar ook met de opdracht zelf. Is er voldoende uitdaging en motivatie aanwezig om iets aan te pakken en/of hiervan te leren?

3.1 Zelfvertrouwen en Zelfbeeld

Voor het ontwikkelen van zelfvertrouwen is het belangrijk dat een kind een positief zelfbeeld opbouwt (Langelaan, 2009). De leerkracht moet benoemen wat goed gaat, de kracht en talenten, de mogelijkheden en de prettige kanten van een kind, maar dat altijd op een authentieke wijze. Een kind kan nog zoveel leerstof aangereikt krijgen of kennis ergens van hebben, waar het uiteindelijk om gaat, is dat het genoeg geloof heeft in zichzelf. Langelaan (2009) vergelijkt ons zelfbeeld met een thermostaat. Als we beter dan ons zelfbeeld presteren, zullen deze gedachten ervoor zorgen dat uiterlijke omstandigheden weer in overeenstemming komen met dat zelfbeeld. Je zal dan ook nooit duurzaam succes ervaren dat uitkomt boven het beeld dat je van jezelf hebt, hoe hard je ook werkt. Alleen door de thermostaat hoger in te stellen, ofwel het zelfbeeld positiever te maken, kun je meer succes ervaren. Voor een leerkracht betekent het dat we een leerling moeten helpen het goede en positieve in zichzelf te zien en zo handvatten geven om zich goed te voelen. Het kind zal daardoor niet alleen beter zijn in alles wat het doet, maar zich ook socialer gedragen, gelukkiger zijn en willen bijdragen aan zijn omgeving.

3.2 Geloven in eigen kunnen

Wanneer een kind voortdurend op de tenen moet lopen, omdat het een te hoog streefdoel heeft gesteld en de prestaties achterblijven, kan faalangst het gevolg zijn. Gordebeke (2000) gaat ervan uit dat faalangst geleidelijk door allerlei oorzaken en gebeurtenissen ontstaat. De faalangstige heeft geleerd bepaalde situaties als bedreigend te ervaren, niet meer te geloven in eigen kunnen (een negatief zelfbeeld te creëren) en zich druk te maken over de gevolgen van het falen. Er ontstaat een neerwaartse spiraal die het presteren op het eigen niveau belemmert. Ook Apter (1997) dicht het geloof in eigen kunnen een sleutelrol toe. Zij beweert: ‘Kinderen die in hun eigen waarde en intelligentie geloven, en die de vaardigheid hebben zich ook zo te gedragen, hebben hoge verwachtingen over toekomstige successen, gaan langer door met hun taak en behalen betere resultaten dan andere kinderen die even vaardig zijn, maar minder zelfvertrouwen hebben. Emotionele intelligentie, een belangrijk onderdeel van zelfbewustzijn, geeft het kind veerkracht en zorgt dat het frustraties kan verdragen, zodat het bij inspanningen niet snel opgeeft” (Apter, 1997, p. 13). Zelfvertrouwen is volgens haar cruciaal voor wie kinderen zijn en wie ze willen worden.

Een laag zelfvertrouwen is volgens Kuijsters (2011) niet alleen aangeboren, maar ook een aangeleerde persoonlijkheidstrek. Het heeft te maken met een veilige binding. Ervaringen in de vroege baby- en kindertijd blijken hierbij belangrijk te zijn. Het zelfbeeld is het geheel van eigenschappen waarmee het kind zichzelf kan beschrijven. Het ontstaat vanaf een jaar of drie en wordt beïnvloed door de manier waarop mensen over het kind

denken, wat er tegen hem of haar gezegd wordt, hoe mensen op hem of haar reageren en hoe het gewaardeerd wordt. Kinderen met een positief zelfbeeld, houden van zichzelf en stralen meer zelfvertrouwen uit. Volgens Kuijsters (2011) zijn er vier fundamentele emotionele behoeften die een belangrijke rol spelen bij het leren van jezelf te houden en jezelf te waarderen:

- Erbij horen,
- Uniek zijn
- Macht hebben
- Vrijheid van meningsuiting.

Wanneer een kind tevreden is over de eigen prestaties en ook anderen hun waardering daarvoor laten blijken, gaat het zelfvertrouwen gepaard met zelfwaardering; ik ben iemand die de moeite waard is. De hoeveelheid zelfwaardering van een kind bepaalt dus de mate van zijn/haar zelfvertrouwen.

Stevens(1997) noemt als psychologische basisbehoeften van een kind: de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Hij stelt dat kinderen in staat zijn om in interactie met hun omgeving dat te doen wat nodig is voor hun ontwikkeling. Ze moeten de gelegenheid krijgen om zelf beslissingen te nemen. Daarvoor is een rijke leeromgeving nodig, maar ook het zelfvertrouwen en het vertrouwen van de ander dat ze een bepaalde taak aankunnen. Zelfvertrouwen en hoge verwachtingen gaan hand in hand. Echter te hoge verwachtingen, werkt faalangst in de hand.

Het onderwijsmodel van Vygotski (in Van Doorn, 1996) gaat uit van de zone van de naastgelegen ontwikkeling. Vygotski stelt dat een kind leert in aansluiting op wat hij of zij al weet, maar dat moet wel nieuw of uitdagend zijn. Met hulp van een meer bekwaam persoon kan de volgende zone bereikt worden. Op school gaat het dan om ondersteuning door de docent of medeleerling. Wordt die ondersteuning niet gegeven en kan een leerling de opdracht niet aan, dan is er kans op beschadiging; het zelfvertrouwen maakt plaats voor faalangst. Zie ook figuur 1.

Beheersing	Z.N.O.	Niet aankunnen
Zone van de actuele ontwikkeling Wat het kind zelfstandig kan uitvoeren. Kind heeft geen hulp nodig	**Zone van de naaste ontwikkeling** Wat het kind samen met een ander kan uitvoeren. Kind kan het niet zonder hulp van een bekwamer iemand.	**Ontologisch Veiligheidssysteem** Wat het kind ook niet met een ander kan uitvoeren. Kind raakt beschadigd als doorgezet wordt.

figuur 1 Vigotsky's Zone van de Naaste Ontwikkeling

3.3 Zelfvertrouwen als basis voor ontwikkeling

Zelfvertrouwen lijkt de basis voor ontwikkeling (Kuijsters, 2011) . Bij het ontbreken van zelfvertrouwen kan de ontwikkeling van een kind ernstig stagneren. Van Vugt (2002) noemt de zelfbeschikking (locus of control) een persoonlijkheidskenmerk dat te maken heeft met iemands waarneming van het eigen gedrag in relatie tot geluk, noodlot of externe omstandigheden en waaraan 'zelfcontrole' ten grondslag ligt. De mate waarin leerlingen ervan overtuigd zijn dat het behalen van succes op school afhankelijk is van een eigen inspanning (de interne locus of control) blijkt in veel gevallen een belangrijk gegeven in het behalen van goede prestaties. Maar men moet op school ook beducht zijn voor teveel projecten die zelfvertrouwen moeten bevorderen en het positief denken centraal stellen. Het kan dan uitmonden in zelfverheerlijking en zelfoverschatting (Apter, 1997).
Ook kinderen hebben volgens Castelijns en Stevens (1996) al verklaringen voor hun eigen succes of falen. Ze weten dat ze de dingen die van hen op school worden verwacht, wel of niet goed kunnen. Elk nieuw succes wordt daarom gezien als een bevestiging: zie je wel, ik kan het! Kinderen schrijven echter ook het falen of tekort schieten op school toe aan zichzelf. Ze vergroten daarmee hun gebrek aan zelfvertrouwen en voelen zich minder competent. Hun motivatie en doorzettingsvermogen neemt steeds meer af.

Van Spijk- Muurlings (2008) schrijft dat vroege ervaringen in sociaal falen ervoor kunnen er zorgen dat angstige en onzekere kinderen zich nog verder terugtrekken van leeftijdsgenoten. Teruggetrokken kinderen gaan opvallen en worden vaak afgewezen door leeftijdsgenoten. Er is vaak sprake van een negatieve zelfperceptie over sociale relaties en vaardigheden en een gevoel van eenzaamheid. De verhouding tussen de competenties en het beeld van anderen beïnvloedt de mate van zelfwaardering. De laagste waarden van zelfwaardering worden gevonden bij mensen die incompetent zijn en daarbij weinig positieve steun ontvangen. Maar niet alleen de eigen faal- en succeservaringen beïnvloeden volgens Weiner (1980) het zelfbeeld. Ook de verwachtingen en het gedrag van anderen uit de directe omgeving van het kind zijn van belang. Te denken valt aan ouders, familieleden peers en leerkrachten.

3.4 Rol van de leerkracht

De rol van een leerkracht lijkt essentieel in de ontwikkeling en bevordering van zelfvertrouwen van een leerling. Een leerkracht die steeds weer boos is, afkeurende reacties toont in woord en lichaamstaal, de leerling negeert en niet luistert of lage verwachtingen uitspreekt, geeft het kind het gevoel dat het niet gewaardeerd wordt. Zo ontstaat een negatief zelfbeeld. De oorzaken die leerlingen aangeven om het succes of falen te verklaren en de gevolgen die deze attributies hebben voor de verwachtingen van toekomstig succes en voor het academisch zelfbeeld noemt Weiner (1980) de attributietheorie. Er worden vooral vier verklaringen voor succes of falen genoemd, namelijk: de capaciteiten, de inspanning, de zwaarte van de taak en toeval. Voor de eerste drie verklaringen geldt dat ze het zelfbeeld positief beïnvloeden. Toeval beïnvloedt het zelfbeeld echter negatief.

Van de Gaer, Van Damme en De Munter (2001) constateren dat leerkrachten bij jongens het succes vaker toe blijken te schrijven aan intellectuele capaciteit. Falen wordt bij hen vaker aangezien als gebrek aan inzet of ijver, terwijl ze wel de capaciteiten zouden hebben. Bij meisjes wordt succes vaker toegeschreven aan toeval of inzet en wordt minder gesproken over hun capaciteit. Deze attributie heeft eerder een negatief zelfbeeld tot gevolg. Van de Gaer e.a. (2001) waarschuwen dat meisjes zich weliswaar meer inzetten op school, er meer hun best doen dan jongens, meer gemotiveerd zijn en liever naar school gaan, maar dat dat nog geen reden is om hun prestaties enkel hier aan toe te schrijven en hun capaciteiten daarmee over het hoofd te zien.

Boekaerts en Simons (2003) beweren dat er door docenten en ouders verwachtingspatronen gevormd worden op grond van overtuigingen, normen en waarden. Sommige docenten blijken daarbij een sterk vereenvoudigd waarnemingskader te hanteren. Gevoelens van sympathie en antipathie spelen een belangrijke rol bij de oordeelsvorming en hebben daarmee ook weer invloed op de mate waarin docenten denken de leerlingen te kunnen begeleiden bij leermoeilijkheden. Boekaerts en Simons (2003) waarschuwen dat de school bijzonder alert moet zijn wanneer leerlingen spreken over negatieve signalen als afkeuring of weinig waardering door bepaalde docenten. Het kan bij leerlingen een emotioneel verwerkingsproces op gang brengen, waardoor het instructieproces wordt belemmerd. Alleen door een goede afstemming van school met betrokkenen kunnen de processen weer in goede banen geleid worden.

3.5 Feedback van de leerkracht

Het zelfbeeld kan veranderd worden als gevolg van de feedback van de leerkracht en zijn verwachtingen ten aanzien van de prestaties (De Munter, 2002). Deze twee factoren spelen volgens haar op elkaar in bij het stellen van vragen door de leerkracht. Afhankelijk van het soort vraag dat de leerkracht aan de leerling stelt, krijgt de leerling inzicht in de verwachtingen van de leerkracht. 'Wie weet-beurten' werken positief in op het zelfbeeld terwijl 'herhalingsbeurten' een negatief effect kunnen hebben. Een leerling kan denken dat de leerkracht niet in hem of haar gelooft en daarom vraagt het antwoord maar na te zeggen. Leerkrachten moeten daarom volgens De Munter (2002) inzicht worden gegeven in de wijze waarop ze vragen stellen en feedback geven. Ook moet men als leerkracht beducht zijn voor het beoordelen vanuit onbewuste stereotypen. Volgens haar is het van cruciaal belang dat leerkrachten handelen vanuit een ethisch oordeel. Steeds moet men zich ervan bewust blijven de leerling geen onrecht aan te doen. Er moet bewust gekozen worden voor leerkrachtengedrag dat het zelfbeeld van de leerling positief kan beïnvloeden.

Het is volgens Castelijns en Stevens (1996) de leerkracht die het kind en het onderwijs samenbrengt. Door de wijze waarop dat gebeurt is dit van beslissende betekenis voor de ontwikkeling van het kind. Straffen helpt niet want als we een kind nadrukkelijk wijzen op alles wat het verkeerd doet en dus niet deugt, begint het kind te geloven dat dit is wie hij werkelijk is en zal het zijn prestaties en gedrag in overeenstemming brengen met dat beeld. Boekaerts en Simons (2003) beweren dat stimulering van de zelfregulatie in belangrijke mate de ontwikkeling van competent leergedrag beïnvloed. Het zelf herstellen van fouten en oplossingsproces bevorderend gedrag (zelfbekrachtiging) in de vorm van motivationele strategieën spelen hierbij een rol. Taken moeten in overeenstemming zijn met door de persoon gevoelde haalbare doelen. Is dat niet het geval, dan wordt er meer angst en stress ervaren

McLean (2001) is van mening dat je als leerkracht de leerlingen niet zomaar meer zelfvertrouwen kunt geven. Een wortel (voor motivatie) of een stok (als straf) werken niet. Leerkrachten kunnen volgens hem wel aan leerlingen laten zien hoe ze met inspanning en doorzettingsvermogen zorgen dat vaardigheden groeien. Volgens McLean (2001) kan de zelfwaardering van kinderen niet zoveel beïnvloed worden als we denken en bijvoorbeeld motivatie-goeroes claimen. Het zelfbeeld van kinderen wordt soms bepaald door onbekende factoren. De meeste leerkrachten denken dat het zelfvertrouwen van kinderen zou groeien door te vertellen hoe knap ze wel zijn. Maar men gaat er dan vaak vanuit dat de mogelijkheden min of meer vastliggen. Wanneer kinderen geloven dat zij beter kunnen presteren, hogere doelen kunnen behalen, groeit ook het zelfvertrouwen. Goed gekozen en voorzichtig gebrachte kritiek kan hoge verwachtingen communiceren terwijl veel prijzen en complimenteren voor gemakkelijk behaald succes weinig betekenisvol is en kan leiden tot gebrek aan interesse.

Ook Cleaver (2007) waarschuwt voor het gevaar om altijd te prijzen: Leerlingen zouden meer uit zijn op het fijne gelukkig makende gevoel dan de werkelijke prestatie. De belangrijkste focus moet liggen op de presentatie en ontwikkeling. Meer dan hoe kinderen zich voelen over zichzelf. Kijk uit voor beloningen. Ze hebben vaak een verborgen boodschap, namelijk dat de activiteit zelf niet aantrekkelijk of uitdagend is. De betrokkenheid op werk en spel komt niet voort uit de activiteit zelf, maar uit de beloning. Cleaver (2007) zegt inspanningen en karaktereigenschappen als doorzettingsvermogen, behulpzaamheid en overleg te benadrukken. Als je kinderen corrigeert, focust op wat ze de volgende keer beter kunnen doen en laat zien hoe ze dat moeten doen. Jonge kinderen zijn van zichzelf narcistisch. Als we kinderen steeds prijzen, blijven ze vooral aan zichzelf denken.

Kritiek op persoonlijke kwaliteiten bedreigt altijd het zelfbeeld. Een openbare vernedering door een leerkracht, kan funest zijn voor de eigenwaarde van een leerling. Wat volgens McLean (2001) echt helpt is de SEGA factor (self-efficacy in goal achievement) het bereiken van persoonlijk gestelde idealen. Leerkrachten die helpen bij het bevorderen van zelfvertrouwen zijn die leerkrachten die fouten zien als essentiële stappen naar meer rendement en leerlingen tonen dat ze zichzelf kunnen verbeteren. Dit pleit voor het in gesprek blijven met leerlingen over hun schoolprestaties en functioneren. Ook De Vries (2008) beweert dat er vooral gepraat moet worden met de leerlingen in plaats van over hen. Praten over ervaringen in werk, school en privé geven een veel beter beeld dan de alom gebruikte PMT-k, de prestatie-motivatietoets voor kinderen. Van Doorn (1996) noemt het praten met leerlingen tevens een goede methode om meer informatie over de werkhouding van kinderen te krijgen.

Zowel het extrinsieke belonen (denk aan hoge cijfers, tokens of complimenten) als het intrinsieke belonen (het boeiend en leuk maken van leerstof) kent gevaren. De leerlingen werken niet voor zichzelf, worden afhankelijk van leerkrachten of zijn niet meer bereid te werken wanneer de leerstof minder aantrekkelijk wordt. Leerlingen moeten steeds minder docent-afhankelijk worden en zichzelf motiveren voor het leerproces. De leerkracht treedt dan slechts als bemiddelaar op wanneer het proces stagneert. (Boekaerts & Simons, 2003).

Om kinderen met een lage eigendunk te helpen en een depressie tegen te gaan, hanteert Apter (1997) enkele richtlijnen voor hulp:

- help het kind voor zichzelf realistische doelen te stellen
- help het kind naar die doelen toe te werken.
- Laat het kind een mislukking als zodanig accepteren en bespreek wat er mis ging.
- Help besluiten nemen en blijf daarbij – en neem de gevolgen voor lief.
- Luister naar wat het kind zegt, erken dat, en onderzoek meningen en gevoelens samen.

Niet alle leerlingen lijken echter in staat om zichzelf te motiveren tot leren. Sommigen hebben meer sturing nodig van een leerkracht . Zij hebben minder baat bij ‘het nieuwe leren’ en de bijbehorende instructievormen, gebaseerd op het sociaal constructivisme, waarbij de leerling zelf kennis construeert. Zij presteren beter wanneer er traditionele instructie wordt gegeven, gebaseerd op kennisoverdracht en minder gericht op het stimuleren van de motivatie. Onderzoek van Hornstra, Van der Veen, Peetsma en Volman (2011) toont aan dat de doorgevoerde wijzigingen in het onderwijs zowel een positief als een negatief effect laten zien op motivatie en leerprestatie. Ook blijkt dat de verschillende instructievormen bij diverse typen leerlingen tot andere uitkomsten leiden.

3.6 De invloed van vriendschap

Vriendschappen zijn belangrijk voor het welzijn van een kind. Ze leiden tot hogere sociale zelfwaardering (Van Spijk – Muurlings, 2008). De kwaliteit is daarbij belangrijker dan de kwantiteit. Kinderen met vriendschappen die van goede kwaliteit zijn, rapporteren meer welzijn, minder eenzaamheid, een beter functioneren op school, een grotere vaardigheid voor het omgaan met stress en een hogere zelfwaardering. Vriendschap en slachtofferschap van pesten hebben invloed op de zelfwaardering van teruggetrokken kinderen. Mogelijk moet de hulp bij verlegen teruggetrokken kinderen gericht zijn op het leggen van sociale contacten terwijl het bij geïsoleerde teruggetrokken kinderen belangrijker is om pestgedrag in de klas tegen te gaan. Leerlingen die volgens de ideeën van Coöperatief Leren werken, zijn meer gemotiveerd dan andere leerlingen, aldus Van Vugt (2002). Samenwerking leidt volgens hem tot een vergroting van een algemeen gevoel van eigenwaarde en in het bijzonder van dat voor schoolse prestaties.

Door samen te werken met peers, leeftijds- of groepsgenoten, kan het gevoel van eigenwaarde versterkt worden. Zo blijkt uit onderzoek van Miller, Topping en Thurston (2010). Kinderen waarderen zichzelf wanneer zij, met gerichte hulp en instructie van de leerkrachten, de rol van tutor bij een jonger kind vervullen. Juist het tutoren van jongere kinderen levert meer zelfwaardering op dan het helpen van ‘zwakkere’ door beteren binnen dezelfde leeftijdsgroep.

Boekaerts en Simons (2003) benadrukken dat het geen zin heeft om leerlingen te dwingen hun aandacht te richten op de leerstof wanneer ze zelf bezig zijn met aspecten als het onderhouden van sociale contacten, zich aanvaard voelen door de groep, gezichts- of statusverlies of het omgaan met stress. Om hun welbevinden te herstellen, hanteren ze copingsprocessen. Het gaat hier om actieve en doelgerichte processen die bedoeld zijn als zelfhandhaving. Een bepaald gedrag ontstaat wanneer zich voor de leerling bedreigende situaties voordoen. Van der Ploeg (1997) omschrijft het als het weerstaan van een bedreigende situatie, die voortkomt uit een verstoord evenwicht tussen enerzijds de door de omgeving gestelde eisen en anderzijds de vaardigheden waarover een persoon beschikt. Er is sprake van een verstoring in evenwicht tussen draaglast en draagkracht. Docenten zouden de processen moeten herkennen en een leerling helpen de bijkomende emoties als angst, wanhoop, paniek, verdriet, schuld, schaamte, spijt of agressie onder controle te krijgen (Boekaerts & Simons, 2003).

4 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Als uitgangspunt van het onderzoek dienen de resultaten van de Viseon, de toets voor sociaal emotionele ontwikkeling, afgenomen in november 2011. De leerlingen die deelnemen aan het onderzoek zitten verdeeld over de groepen 6 tot en met 8 op de twee scholen. Totaal gaat het om 71 leerlingen op school A, waarvan 33 meisjes en 38 jongens en 20 leerlingen op school B, waarvan 9 meisjes en 11 jongens. Leerlingen uit groep 5, waar de leerlingenlijst van Viseon wel bij werd afgenomen, worden buiten het onderzoek gehouden. Cito adviseert de leerlingen pas eind groep 5 de leerlingenlijst te laten beantwoorden. Uit onderzoek bleek de betrouwbaarheid van een afname van de zelfbeoordelingslijst medio groep 5 te laag. (Kamphuis, Rosier, Sluijter, Van der Lubbe, Van Putten & Meijer, 2004).

Bij leerlingen die D en E scoren op het onderdeel zelfvertrouwen worden ook de andere onderdelen op de leerlingenlijst van Viseon bekeken zoals werkhouding, relatie leerkracht, relatie leerlingen en het schoolbeeld. Volgens Kamphuis e.a. (2004) maakt de lijst het leerlingen mogelijk concrete informatie te geven over het beeld dat zij hebben van hun eigen gedrag op het sociale en affectieve vlak. Dit gebeurt door concrete uitspraken en opvattingen waar een leerling al dan niet mee in kan stemmen.

Ook wordt de uitval op zelfvertrouwen vergeleken met de afzonderlijke leerresultaten van de leerlingen op de middentoetsen voor de vakken begrijpend lezen, technisch lezen, rekenen en spelling. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de landelijk genormeerde toetsen van het Cito LOVS, versie 4.4 (2010). Ook wordt er gekeken naar de leerlingen die wel uitval tonen op de bovengenoemde vakken, maar niet op het onderdeel zelfvertrouwen. Tenslotte worden de leerlingen met een eigen leerlijn vergeleken met leerlingen die het reguliere programma van de jaargroep volgen. Daarbij wordt steeds rekening gehouden met mogelijke verschillen in bevindingen tussen jongens en meisjes.

De gegevens uit de twee leerlingvolgsystemen van de beide scholen worden niet samengevoegd. Er is sprake van teveel variabelen. Zo houden de leerlingen op school B, drie jaar lang dezelfde leerkracht, maar is de groepssamenstelling wel elk jaar anders. De groepen uit school B bestaan bovendien uit kleinere combinatieklassen waardoor verschillende factoren als de relatie met andere leerlingen, de zelfstandige werkhouding, het efficiënt omgaan met de tijd een grotere invloed kunnen hebben.

De overige instrumenten, die in het onderzoek worden ingezet zijn:

1. een documentenanalyse
2. een vragenlijst voor ouders/verzorgenden
3. interviews met leerkrachten
4. gesprekken met leerlingen die uitval tonen op het zelfvertrouwen
5. kringgesprekken in de groepen

1. Voor de documentenanalyse wordt de hulp van de directeur gevraagd. Zij vertelt hoe de ontwikkeling van de documenten tot stand is gekomen en de visie van de school. Stukken als de schoolgids en het schooljaarplan zijn in te zien via de websites van de scholen. Voor de leerkrachten zijn de bestanden digitaal en toegankelijk via Voordeklas, een computerapplicatie van de beide scholen. Geregeld worden de documenten opnieuw aan de orde gesteld en indien noodzakelijk bijgesteld tijdens cluster- of bouwvergaderingen.

2. De ouders en/of verzorgenden van de kinderen met uitval op het onderdeel zelfvertrouwen ontvangen een vragenlijst over hun kind met het verzoek die na invulling op school in te leveren (zie bijlage 1A). De antwoorden van de ouders worden vergeleken met de antwoorden van de leerkrachten, de antwoorden van de leerlingen zelf en die van hun klasgenoten.

3. Met de leerkrachten worden afzonderlijk interviews gehouden. Van tevoren hebben ze de vragen doorgestuurd gekregen om zich alvast voor te kunnen bereiden op het gesprek (zie bijlage 1B). De namen van de leerlingen, die uitval vertonen op het zelfvertrouwen staan bovenaan hun vragenlijst vermeld. Het vergemakkelijkt het beantwoorden van de vragen over bijvoorbeeld de kenmerken van kinderen die uitval vertonen. Er is voor gekozen om alle betrokken leerkrachten die de verschillende groepen begeleiden afzonderlijk te spreken. Totaal gaat het om negen leerkrachten, waarvan twee tijdelijk aan de school zijn verbonden.

4. Omdat de meeste leerlingen de onderzoeker niet persoonlijk kennen, worden de gesprekken niet individueel, maar in een kleine groep gehouden. De kinderen hebben zo meer steun aan elkaar bij het vinden van de juiste woorden. De onderzoeker hoopt daarmee extra spanning te vermijden. Het praten over gevoelens kan lastig zijn. Voorafgaand aan de gesprekken wordt in het kort verteld wat zelfvertrouwen inhoudt. Het verhaaltje staat op papier en wordt bij elk gesprek met leerlingen op dezelfde manier verteld. (zie bijlage 1C). De gesprekken worden opgenomen met een camera om later te kunnen verwerken. De onderzoeker kan dan zonder steeds te moeten schrijven gemakkelijker ingaan op de gegeven antwoorden.

5. Aansluitend aan de gesprekken met leerlingen met een lage score op het onderdeel zelfvertrouwen worden kringgesprekken in de groep gehouden (zie bijlage 1D). Op school A gebeurt dat in het eigen lokaal met de homogene jaargroep. Op school B, de kleinere school met combinatieklassen, wordt het kringgesprek gehouden in de bestaande combinatiegroep 6, 7, aangevuld met de 5 leerlingen uit groep 6 uit een andere groep. De zo ontstane nieuwe combinatiegroep hoeft niet van invloed te zijn op de resultaten. De leerlingen op school B kennen elkaar goed en zijn gewend om vaker klassendoorbrekend te werken. Tijdens de kringgesprekken dienen slechts drie vragen als leidraad voor het gesprek (zie bijlage 1E). Door meer beurten te geven kunnen verschillende antwoorden op de verschillende vragen gegeven worden. De kinderen krijgen aan het begin van het kringgesprek een korte instructie hoe ze dienen te reageren op elkaar. Wanneer een leerling antwoord wil geven op een vraag of wil reageren op een andere leerling, wordt de hand opgestoken. De onderzoeker vertelt dat dit nodig is om het geluid bij de video-opname later weer af te kunnen luisteren.

Op aanraden van een groepsleerkracht van school B is een eerder gepland onderdeel uit het onderzoek weggelaten. In eerste instantie wil de onderzoeker dat een leerling met uitval op zelfvertrouwen twee leerlingen uit de klas zou noemen die hem of haar het beste kenden. Aan hen zou worden gevraagd het zelfvertrouwen van het betreffende kind ook te beoordelen op een schaal van 1 tot en met 10. Dit zou volgens de leerkracht een te lastige opgave worden voor de leerlingen in haar combinatiegroep 7/8. De invloed van klasgenoten blijkt al

jarenlang een grote rol te spelen binnen de groep. De aldus verkregen cijfers zouden niet betrouwbaar zijn. Om toch triangulatie toe te passen wordt de beoordelingsschaal voor het zelfvertrouwen wel ingezet bij de vragenlijst voor de ouders, het interview met de leerkrachten en het gesprek met de kinderen. De kinderen vraag ik in een klein groepje hun eigen zelfvertrouwen te beoordelen op een schaal van 1 tot en met 10. Het cijfer schrijven ze op een briefje zonder overleg met de anderen. Pas wanneer iedereen iets heeft opgeschreven worden de antwoorden besproken. In de daaropvolgende vraag wordt een verklaring voor het cijfer gevraagd.

5. RESULTATEN UIT HET ONDERZOEK

Volgens Kuijsters (2011) is zelfvertrouwen de basis van ontwikkeling. Kinderen moeten de gelegenheid krijgen om zelf beslissingen te nemen. Daarvoor is een rijke leeromgeving nodig, maar ook het zelfvertrouwen en het vertrouwen van de ander dat ze een bepaalde taak aankunnen. (Zelfvertrouwen en hoge verwachtingen gaan hand in hand (Stevens, 1997). Echter te hoge verwachtingen, werkt faalangst in de hand. (Vygotski, in Van Doorn, 1996)

5.1 Zelfvertrouwen in het leerproces

Hoe beantwoorden ouders en leerkrachten de vraag 'Wat is zelfvertrouwen in het leerproces? ' en hoe zit dat met de leerlingen?

Onderzoeker heeft de vraag niet expliciet opgenomen in de vragenlijst aan de ouders. Omdat deze lijst alleen verstuurd is aan de ouders van kinderen die uitval tonen. De vragenlijst voor de ouders is vooral bedoeld om een beter beeld te krijgen van de leerlingen die uitvallen. Van de 25 vragenlijsten, die naar ouders zijn verstuurd, zijn er 17 ingevuld teruggekomen.

De ouders van drie leerlingen hebben persoonlijk contact gezocht met mij over het invullen. Zij namen de uitval op het onderdeel zelfvertrouwen zeer serieus. Een van hen wilde weten of het lage zelfvertrouwen zou kunnen komen doordat zij als ouders ook niet graag op de voorgrond treden. Ik heb haar gevraagd dit op te willen schrijven als mogelijke factor van invloed. Een andere moeder had hulp nodig bij het invullen. Ik heb haar op de vragen iets meer mondelinge toelichting gegeven en eenvoudiger taalgebruik toegepast. Een moeder was het niet eens met hetgeen vader had ingevuld en wilde ook graag haar antwoorden geven. Haar mondelinge antwoorden heb ik toegevoegd aan de lijst, die vader had ingevuld. Bij de schaalbeoordeling heb ik het cijfer gemiddeld. Twee ouders van school A gaven uitsluitend korte antwoorden in de vragenlijst en twee ouders van school B bekritiseerden de toets sterk.

De antwoorden van de leerkrachten op de vraag 'Wat is zelfvertrouwen in het leerproces ?' zijn terug te brengen tot vier items, te weten:

- durven fouten te maken
- vertrouwen hebben in eigen kunnen
- zonder frustratiegevoel angst of blokkade kunnen werken
- onafhankelijk van anderen kunnen werken

-

De leerlingen beantwoorden dezelfde vraag met:

- geconcentreerd kunnen werken (niet af laten leiden door anderen)
- het vervelend vinden om fouten te maken
- durven aan iets te beginnen wat nieuw of onbekend is
- durven fouten te maken/ accepteren dat je fouten maakt
- dingen vergeten of minder goed doen omdat kinderen naar je kijken
- iets durven terwijl je weet dat iedereen naar je kijkt
- hulp durven te vragen
- In jezelf geloven, jezelf durven te zijn
- Jouw mening durven te uiten
- Durven om bij tegenvallers weer verder te gaan

5.2 De kenmerken van leerlingen die uitval vertonen

5.2.1 Gegevens uit het leerlingvolgsysteem

School A:

Het percentage uitval op het onderdeel zelfvertrouwen varieert op school A tussen 17 en 27 %.
(zie bijlage 2). In groep 6 gaat het om 17%, groep 7 om 27% en groep 8 om 25%
Het aantal leerlingen op school in de laatste drie groepen is als volgt verdeeld:

- aantal jongens:meisjes in groep 6 is 14:10
  uitval op zelfvertrouwen is: 2:2, relatief gezien om 14,3% : 20%
- aantal jongens:meisjes in groep 7 is 13:9
  uitval op zelfvertrouwen is 2:4, ofwel relatief gezien 16% : 44%
- aantal jongens:meisjes in groep 8: 10/14
  uitval op zelfvertrouwen is 2:4, relatief gezien 20% : 29%

Daarmee lijken meer meisjes dan jongens op school A uit te vallen op het onderdeel zelfvertrouwen. Om een eventuele relatie zichtbaar te maken tussen een laag zelfvertrouwen en leerprestaties zijn de D- en E scores op de leerlingenlijst van Viseon in onderstaande tabel 1 gecombineerd met de uitval op de middentoetsen (afname januari) van Begrijpend Lezen, Technisch Lezen, Spelling en Rekenen. Het gaat hier om de landelijk genormeerde citotoetsen.

School A Groep en llnr.	Geslacht J/M	Uitval Zelfvertrouwen	Uitval Werkhouding	Uitval Relatie leerkracht	Uitval Relatie leerlingen	Uitval Schoolbeeld	Uitval Begrijpend Lezen	Uitval Technisch Lezen	Uitval Rekenen	Uitval Spelling
6, ll. 08	J.	x			x		x	x		x
6, ll. 13	M.	x							x	
6, ll. 18	M.	x					x	x	x	
6, ll. 21	J.	x		x	x	x	x			
7, ll. 04	M.	x				x				
7, ll. 10	M.	x			x	x				
7, ll. 11	J.	x					x			x
7, ll. 12	J.	x								
7, ll. 18	M.	x			x	x		x		
7, ll. 20	M.	x	x		x					
8, ll. 07	J.	x					x		x	
8, ll. 08	J.	x	x				x	x	x	x
8, ll. 14	M.	x			x		x	x	x	x
8, ll. 20	M.	x		x	x	x		x		x
8, ll. 21	M.	x							x	
8, ll.23	M.	x								

tabel 1: overzicht van leerlingen met een gering zelfvertrouwen volgens Viseon en eventuele uitval op andere onderdelen van de leerlingenlijst Viseon en/of andere vakgebieden.

Uit tabel 1 kan het volgende worden afgeleid:

- De meeste leerlingen, 11 van de 16, tonen naast uitval op het zelfvertrouwen en/of een van de andere onderdelen van de Viseon ook uitval op een of meerdere van de vakgebieden begrijpend lezen, technisch lezen, rekenen en spelling.
- 3 meisjes en 1 jongen met een laag zelfvertrouwen vallen niet uit op de Cito-toetsen. Een laag zelfvertrouwen hoeft dus niet per se gepaard te gaan met uitval op leerprestaties.
- Op school A blijkt naast zelfvertrouwen ook vooral een ander onderdeel van Viseon, nl. de relatie met andere leerlingen, door de leerlingen met D of E-scores beoordeeld. Van de leerlingen die uitvallen op zelfvertrouwen geven 7 van de 16 aan dat ook de relatie met andere leerlingen uitval laat zien. Bij 5 van de 16 is dit ook het geval bij het schoolbeeld. Het schoolbeeld maakt duidelijk of een leerling zich thuis voelt op school, er zichzelf durft te zijn, zich geaccepteerd weet en vertrouwen in zichzelf en anderen kan hebben.

Wanneer het leerlingvolgsysteem op school A nader bekeken wordt blijkt dat:

- er binnen de drie jaargroepen leerlingen zijn met uitval op de Cito-toetsen, die geen uitval op het onderdeel zelfvertrouwen tonen. In groep 6 gaat het om 3 leerlingen, groep 7 om 3 leerlingen en groep 8 om 6 leerlingen.
- evenveel leerlingen met een eigen leerlijn wel uitval op zelfvertrouwen laten zien als leerlingen zonder uitval op zelfvertrouwen. Wanneer een leerling herhaaldelijk E-scores op toetsen haalt en remediëring geen verbetering laat zien, volgt er onderzoek door de orthopedagoog verbonden aan de onderwijsstichting van beide scholen. Wanneer blijkt dat er een specifieke oorzaak is, waarom de leerprestaties van een kind achterblijven, (bijv. door een lage intelligentie, een vermoeden van dyslexie of dyscalculie, een diagnose als ASS of ernstige spraakmoeilijkheden) kan de leerling op een eigen leerlijn binnen een of meerdere vakgebieden geplaatst worden. Tussen de uitvallers op het onderdeel zelfvertrouwen blijken vier leerlingen in groep 8, de nrs. 08, 14, 20 en 21, een eigen leerlijn te volgen. Echter evenveel leerlingen, een in groep 7 en drie in groep 8 hebben ook een eigen leerlijn, maar laten geen uitval zien op het zelfvertrouwen.

School B:

Op school B lopen de percentages leerlingen met uitval op zelfvertrouwen sterk uiteen. In groep 6 gaat het om 40% van de leerlingen, in groep 7 om 25% in groep 8 om 71%. Hierbij moet opgemerkt worden dat op een kleine school een leerling al een enorm effect kan hebben op de percentages. Zo zitten er in groep 6, totaal vijf leerlingen. Wanneer een leerling een D of E-score heeft, is het percentage 20%. Bij twee leerlingen gaat het al om 40%.

Het aantal leerlingen op school in de laatste drie groepen is als volgt verdeeld:

- aantal jongens:meisjes in groep 6 is 1:4
  uitval op zelfvertrouwen is: 0:2, relatief gezien gaat het om 0%:50%.
- aantal jongens:meisjes in groep 7 is 7:1
  uitval op zelfvertrouwen is 1:1, relatief gaat het om 14%:100%
- aantal jongens:meisjes in groep 8 is 2:5
  uitval op zelfvertrouwen is: 0:5. Relatief gaat het om 0%:100%

Ook op school B blijken meisjes zich zelf lager te beoordelen dan jongens op het onderdeel zelfvertrouwen. Opmerkelijk is dat in groep 7 en groep 8, die samen een combinatiegroep vormen, alle meisjes (5) uitvallen.

Op school B blijken de D en E-scores van met name groep 8 zich te herhalen op het onderdeel Schoolbeeld.

Ook in groep 6 van school B zitten twee meisjes die behalve op het onderdeel zelfvertrouwen uitval tonen op meerdere gebieden. De onderdelen relatie leerkracht, relatie leerlingen en het schoolbeeld leveren hier eveneens E-scores op. Zie ook tabel 2.

School B Groep en llnr.	Geslacht J/M	Uitval Zelfvertrouwen	Uitval Werkhouding	Uitval Relatie leerkracht	Uitval Relatie leerlingen	Uitval Schoolbeeld	Uitval Be-grijpend Lezen	Uitval Technisch Lezen	Uitval Rekenen	Uitval Spelling
6, ll. 02	M.	x		x	x	x				x
6, ll. 04	M.	x	x	x	x	x				
7, ll. 03	J.	x	x	x				x		x
7, ll. 10	M.	x	x							
8, ll. 01	M.	x	x			x				
8, ll. 02	M.	x								
8, ll. 03	M.	x	x	x		x				
8, ll. 05	M.	x			x	x		x		x
8, ll. 06	M.	x			x	x				

tabel 2: overzicht van leerlingen met een gering zelfvertrouwen volgens Viseon en eventuele uitval op andere onderdelen van de leerlingenlijst Viseon en/of andere vakgebieden.

Ook op school B zijn er leerlingen zijn met uitval op de Cito-toetsen, die geen uitval op het onderdeel zelfvertrouwen tonen. In groep 6 gaat het om 2 leerlingen, waarvan 1 met een eigen leerlijn. In groep 7 om 2 leerlingen.

5.2.2 Kenmerken volgens de leerkracht

De 9 geïnterviewde leerkrachten noemen veel verschillende kenmerken voor leerlingen met een laag zelfvertrouwen en hanteren veel verschillende benamingen voor het gedrag dat leerlingen met een laag zelfvertrouwen laten zien. Om die reden zijn ze geclusterd en teruggebracht tot 13 kenmerken. Zie tabel 3. De rechterkolom geeft het aantal keren aan dat leerkrachten dit als kenmerk hebben genoemd:

Kenmerken van de leerling volgens leerkrachten	Aantal keren genoemd
Veel navragen/ onzeker over het werk/bang om fouten te maken	7
Maskerend gedrag (stoer, clownesk, onverschillig, niet actieve houding)	5
Onzekere of angstige lichaamshouding (schouders opgetrokken, uitdrukking gezicht)	4
Stil teruggetrokken gedrag of huilen	3
Onrustig, nerveus gedrag, om zich heen kijkend	3
Ontwijkend gedrag/overslaan van onderdelen leerstof	2
Minderwaardigheidsgevoel/slachtofferrol	2
Klagen over buikpijn, misselijkheid oid.	2
Kritiek als persoonlijk ervaren	2
Behalen van minder goede leerresultaten	1
Afkijken bij een andere leerling	1
De lat zelf erg hoog leggen	1
Afsluiten voor leerkracht/school/andere lln-, terugtrekken in eigen wereld	1

tabel 3: Kenmerken van de leerling, genoemd door de leerkrachten

Uit tabel 3 blijkt dat de leerlingen met uitval het vaakst een onzeker gedrag laten zien. Ze zijn bang om fouten te maken en vragen vaker dan anderen aan de leerkracht of ze het juist doen. Maar ook het maskerende gedrag, bedoeld om problemen te verhullen, wordt opgemerkt. Het zijn de grappenmakers of de kinderen die in de klas opmerkingen roepen als : “Dat is een makkie”. Ze kunnen zich veel stoerder en zelfverzekerder voor doen dan ze werkelijk zijn.

Leerkrachten geven aan de leerlingen vaak te herkennen aan hun lichaamshouding. “Ze staan niet als een boom”, wordt opgemerkt. De kinderen slaan hun ogen neer of trekken hun schouders op.

Een van de leerkrachten gaf aan bij de twee leerlingen, die uitval toonden, geen specifieke kenmerken te hebben opgemerkt. Wanneer Viseon niet was ingezet, had ze niet geweten dat de twee leerlingen uit haar groep over een lager zelfvertrouwen beschikten. Ze had haar eigen handelen er dan niet op afgestemd.

5.2.3 Beoordeling van het zelfvertrouwen

Enkele ouders en leerkrachten twijfelden over de uitslag van de toets. De ouders van 7 van de 17 leerlingen geven aan verrast te zijn door de uitslag van de toets; uitval op het zelfvertrouwen. Van de ouders zeggen 2 zelfs hun kind totaal niet te herkennen in de toetsuitslag. Er is 1 ouder, die zich afvraagt of een incident vlak voor de toetsafname mogelijk de antwoorden heeft beïnvloed, terwijl een ander de vragen sterk bekritiseert.

Het verschil komt ook naar voren wanneer leerkrachten, ouders en de leerlingen gevraagd wordt het zelfvertrouwen van de specifieke kinderen te beoordelen. De verschillende groepen konden op een schaal van 1 tot 10 het zelfvertrouwen beoordelen van een specifieke leerling. Een 1 staat voor een uiterst laag zelfvertrouwen en een 10 voor een uiterst hoog zelfvertrouwen.

School, groep en leerlingnummer	**Eigen beoordeling**	**Beoordeling door ouders**	**Beoordeling door de groepsleerkracht of meerdere groeps-leerkrachten aangegeven in blauw of groen**
A6, ll. 08	8	6	4 5 3-4
A6, ll. 13	9		Bij rekenen 3, 5-6 bij rekenen 3, 7 3-4
A6, ll. 18	6	6	Bij rekenen 4, 6-7 6 5
A6, ll. 21	Niet aanwezig	8	5 5 2
A7, ll. 04	7	8	8
A7, ll. 10	7	7	6
A7, ll. 11	10		7
A7, ll. 12	6,5	7	7
A7, ll. 18	6	6	5
A7, ll. 20	6		8
A8, ll. 07	7,8	7	5–6 4
A8, ll. 08	8	6-8	5 3
A8, ll. 14	8,5		6 4
A8, ll. 20	8,5	6	6 4
A8, ll. 21	8,7	6	7 4
A8, ll. 23	6	6-	4 7-8
B6, ll. 02	2	5-6	6-7 4

B6, ll. 04	8		8 8
B7, ll. 03	5		7
B7, ll. 10	7,5		6
B8, ll. 01	7		6
B8, ll. 02	4-5	Moeder: 5 Vader: 7	4
B8, ll. 03	Wil niet noemen	8	4
B8, ll. 05	4	6	4
B8, ll. 06	7	7	6

tabel 4: Schaalbeoordeling van het zelfvertrouwen van bepaalde leerlingen.

De cijfers die de leerlingen, de ouders en de verschillende leerkrachten geven voor het zelfvertrouwen tonen veel verschillen. De leerlingen laten meer variatie zien (van 2 tot 10) terwijl ouders cijfers geven van 5 tot 8 en leerkrachten van 3 tot 8.

Uit de tabel kan verder worden opgemaakt:

- Enkele leerlingen beoordelen hun eigen zelfvertrouwen hoog, terwijl leerkrachten een lage score geven.
- De groepsleerkrachten zijn niet eenduidig in de schaalbeoordeling van het zelfvertrouwen van bepaalde leerlingen. Verschillende leerkrachten geven verschillende cijfers voor het zelfvertrouwen van dezelfde leerling.
- Bij een leerling (A7, ll 04) geven zowel de leerling, ouders als de leerkracht een hoog cijfer voor het zelfvertrouwen terwijl Viseon wel een uitval op zelfvertrouwen constateert. Ouders geven zelf als mogelijke verklaring dat het hier waarschijnlijk om een momentopname gaat.
- Bij een leerling (B6, ll 04) wordt het zelfvertrouwen door leerkracht en leerling met een 8 gewaardeerd. De ouders hebben de vragenlijst niet terug gestuurd.
- Een leerling (B6, ll 02) beoordeelt het eigen zelfvertrouwen lager dan ouders en de leerkrachten. In het gesprek met de onderzoeker geeft zij aan dat ze op school minder problemen ervaart dan in andere situaties als bijvoorbeeld bij het sporten.
- Een leerling (B8, ll 03) wil in het bijzijn van andere leerlingen geen cijfer geven. Ook later weigert ze inzage te geven. Ze geeft aan niet te begrijpen waar het onderzoek voor dient, wil niet dat de opname aan iemand getoond wordt en reageert sterk emotioneel op de vragen. Ze toont veel woede, huilt daarbij en zegt dat dit soort zaken haar alleen aan gaat. Een leerkracht kan haar volgens haar niet helpen, evenmin als haar ouders. Omdat ze erg veel weerstand toont, wordt door onderzoeker voorgesteld het gesprek te beëindigen. In een nagesprek met de eigen leerkracht, geeft ze onjuiste informatie over het verloop van het gesprek.

  De leerkracht beoordeelt het zelfvertrouwen van B8, ll 03, met een onvoldoende. De ouders doen dat met een 8. De ouders laten op de vragenlijst weten dat de vragen die in de toets gesteld worden niet juist zijn.

Hun dochter zal zich niet positioneren als de beste. Ze zijn het niet eens met het beeld dat Viseon geeft. Als advies wordt meegegeven om de toets eens “kritisch te beoordelen” Het lage zelfvertrouwen van deze leerlinge wordt echter ook opgemerkt bij afname van de Leer-Motivatie Test, onderdeel van de Compaz-toets in februari 2012. Bij beide scholen wordt bij groep 8 leerlingen deze toets door een onafhankelijk instituut, AOB-Compaz, afgenomen. De uitslag wordt mede gebruikt om een goed advies te kunnen geven voor het vervolgonderwijs. Ook uit het kindjournaal van deze leerling blijkt dat er gedurende de gehele schoolloopbaan meerdere incidenten zijn geweest, waarbij de interactie tussen genoemde leerlinge en andere leerlingen een rol speelde. Er zijn veel zorgen om haar binnen het team.

- In groep 8 van school B lijken vrijwel alle meisjes een laag zelfvertrouwen te hebben. Mogelijk is de invloed van de groepsgenoten hier erg groot. Het gesprek tussen onderzoeker en de vijf meisjes verliep dusdanig dat een van de meisjes op verzoek van onderzoeker het gesprek voortijdig beëindigde (B8, ll 03). Na schooltijd kwam een ander leerlinge (B8, ll 05) met haar moeder naar school voor nadere uitleg van het onderzoek. Het meisje had aangegeven veel moeite te hebben met de beoordeling die ze voor haar zelfvertrouwen moest geven. Ze was bang hier door andere meisjes weer op aan te worden gesproken. Een ander meisje, (B8, ll 02), dat zichzelf ook een onvoldoende gaf op zelfvertrouwen, huilde bovendien nadat (B8, ll 03) verbaasd opmerkte: “Hoe kan dat nou. Je hebt alleen maar hoge cijfers”.

5.3 Factoren van invloed:

Het zelfvertrouwen van kinderen wordt volgens de literatuur beïnvloed door veel factoren. Soms zijn die voor een buitenstaander niet altijd goed zichtbaar. Als belangrijkste worden genoemd:

- vriendschappen, sociale relaties
- eerder opgedane ervaringen
- verwachtingen van de omgeving en het kind zelf
- het leerkrachtgedrag, de feedback die door de leerkracht gegeven wordt
- oog voor talenten en positieve eigenschappen van een kind
- waardering door anderen
- zelfwaardering
- een rijke leeromgeving
- het vertrouwen dat een kind geschonken wordt

De volgende factoren zijn door de leerkracht, ouders en/of leerlingen genoemd als factoren van invloed op het zelfvertrouwen van een kind.

Factoren van invloed op het zelfvertrouwen	Aantal keren door leerkrachten genoemd	Aantal keren door ouders genoemd	Aantal keren door leerlingen genoemd
Aanpak van de leerkracht Boos worden, tegen eigen verwachting in een slechte beoordeling krijgen		2	15
Uitsluiting, uitlachten of pesten in de groep. Invloed van peers (negatief)	1	3	13
Twijfelen over eigen prestaties, Gevoel hebben het niet te kunnen.			12
Aanpak van de leerkracht (positief), waardering uitspreken, goede band opbouwen, interesse tonen, aandacht geven, complimenten	7		11
Lage resultaten of leerproblemen op bepaald gebieden (negatief)	1	4	10
Succeservaringen (positief), gemakkelijk leren,	4		10
Aanbod van leerstof op juiste niveau en hoeveelheid	3		7
Samenwerken met anderen			6
Acceptatie door de groep, veilige omgeving, invloed van peers (positief),	2	2	3
Traumatische ervaring		2	3
Anderen als voorbeeld			3
Onzeker over eigen uiterlijk			3
Relaxte levenshouding Eigen keuze, eigenzinnig		3	2
Niet kunnen of willen uiten van emoties	1	1	1
Eerst met hulp, daarna alleen			1
Erfelijke aanleg	1	1	
Erg gevoelig en begaan met anderen		1	

De lat hoog leggen	2		
Gehele opvoeding (thuis en school)	1		

tabel 5: overzicht van factoren van invloed, genoemd door ouders, leerkrachten en leerlingen.

Samenvatting van de resultaten: uit de gesprekken en kringgesprekken met kinderen wordt duidelijk dat veel leerlingen twijfelen over hun eigen prestaties. De reacties van de overige kinderen in de groep is voor hen een zeer belangrijke factor van invloed naast de aanpak van de leerkracht. Leerlingen noemen zowel de positieve als de negatieve reactie van een leerkracht van invloed. Ze vinden het fijn om te horen wanneer iets goed gaat, maar zijn ook bang dat de leerkracht hun handelen of het werk dat gemaakt is, afkeurt. Hattie en Timperly (2007) noemen in dit verband dat feedback zowel een positief als negatief effect kan hebben op het leren en de leerprestaties. Het betrekken van de leerlingen bij hun eigen leerproces werkt motiverend. Zeker wanneer de leerlingen op de hoogte worden gebracht van hun beheersingsniveau, de gestelde doelen en de overbrugging van het verschil hiertussen (Hattie & Timperly, 2007).

De leerlingen noemen verder tegenvallende schoolprestaties als factor van invloed op het zelfvertrouwen. Door een slechte beoordeling wordt steeds opnieuw bevestigd dat zij ergens niet goed in zijn. Maar niet alleen lage cijfers werken demotiverend. Onderzoek van Deci en Ryan (2000) toont aan dat beloningen ondermijnend werken op de intrinsieke motivatie van leerlingen; er wordt niet tegemoetgekomen aan de basisbehoefte autonomie. Autonoom gemotiveerde leerlingen studeren omdat ze de lesstof interessant vinden, het persoonlijk zinvol of relevant voor zichzelf vinden.

Zes leerlingen noemen het samenwerken met anderen aan bepaalde taken een manier om het zelfvertrouwen te vergroten. Een lessenserie Coöperatief Leren werd door hen als zeer prettig ervaren. Ook kan het voorbeeld van een andere leerling hen helpen bij het uitvoeren van een bepaalde taak als bijvoorbeeld een spreekbeurt. De kinderen hoeven dan minder onzeker te zijn over hun eigen presentatie.

Leerkrachten zijn zich terdege bewust van hun invloed op het zelfvertrouwen van kinderen. Er wordt door hen vooral het eigen positieve handelen genoemd in de vorm van complimenten geven, aandacht en interesse tonen in het kind en waardering uitspreken. Ook wordt genoemd dat het belangrijk is om kinderen succeservaringen te laten opdoen. De lesstof moet op het juiste niveau en in de juiste hoeveelheid worden aangeboden. De stof moet worden aangepast, zodra er frustratie dreigt.

De invloed van peers, de angst om uitgelachen te worden of slachtoffer te worden van pesterijen, wordt door leerlingen het vaakst genoemd als factor van invloed op het zelfvertrouwen. Ouders en zeker leerkrachten lijken zich hier minder bewust van. Dit ondanks de uitgebreide aandacht die momenteel aan het fenomeen wordt besteed.

5.4 Hoe gaat de school om met de factoren van invloed?

Veel van de in de literatuur genoemde factoren van invloed, worden ook door ouders, leerlingen en leerkrachten genoemd. De school gebruikt verschillende protocollen. De protocollen en afspraken staan in de schoolgids onder het kopje 'Werkwijze' vermeld in de webapplicatie Voordeklas.

De stuurgroep van de beide scholen, gevormd door directeur, de locatieleiders en bouwcoördinatoren, stelt de documenten bij, wanneer blijkt dat de werkwijze is veranderd. Dat kan door inzet van andere materialen, bijstelling van visie, of van hogerhand opgedragen instructies. Daarbij moet gedacht worden aan het Ministerie van Onderwijs, de Onderwijsinspectie, het Samenwerkingsverband of de Onderwijsstichting.

Uit de documentenanalyse blijkt dat veel bestanden gedateerd zijn. De essentie en de afspraken gelden nog steeds, maar de documenten moeten worden aangepast op gebruik en inzet van bepaalde methodes of lesmateriaal. Hierna volgt een overzicht van wat de school doet met de factoren van invloed, genoemd door ouders, leerlingen en leerkrachten.

Vriendschappen

Wat doet de school?

Aan het begin van het schooljaar wordt de eerste drie weken vooral aandacht besteed aan de groepsvorming. Voor ieder schooljaar is er een nieuw groepsboek dat wordt samengesteld uit het materiaal dat de kinderen zelf aanleveren. Op school wordt geen aparte methode voor sociaal emotionele ontwikkeling gebruikt. Op school wordt thematisch gewerkt gebruik makend van de methode Alles-in-1. Binnen de thema's wordt aandacht besteed aan de sociaal emotionele ontwikkeling van een kind.

Gerichte acties op pesten

Pesten betreft het aggresief gedrag voortkomend uit iemands moedwillige en bewuste wens om een ander te kwetsen en onder druk te zetten (Pellegrini en Long, 2002). Bij pestgedrag onder scholieren gaat het om verbaal geweld, slaan, trappen, dreigen of opsluiten (Olweus, 1992)

Wat doet de school?

De volgende twee grondregels hangen zichtbaar in de hal:

Iedereen moet zich thuis kunnen voelen en zichzelf kunnen zijn.
Wij dragen allemaal zorg voor een goede werk- en speelsfeer

Op school is een pestprotocol. Volgens dit protocol moet de school proberen pestproblemen te voorkomen. Het onderwerp 'Pesten' moet met de kinderen bespreekbaar worden gemaakt, waarna er met hen regels worden

vastgesteld. De school vindt het voorbeeld van de leerkrachten (en thuis de ouders) van groot belang. In het protocol wordt gesteld dat er minder gepest wordt in een klimaat waar duidelijkheid heerst over de omgang met elkaar, waar verschillen worden aanvaard en waar ruzies niet met geweld worden opgelost, maar uitgesproken. Agressief gedrag van leerkrachten, ouders en de leerlingen wordt niet geaccepteerd. Leerkrachten horen duidelijk stelling te nemen tegen dergelijke gedragingen. Voor aanpak van ruzies en pestgedrag is een stappenplan opgesteld.

Sociaal gedrag

Wat doet de school?

Aan het begin van het schooljaar worden per groep de groepsregels opgesteld die gedurende het schooljaar gelden. Daarnaast zijn er klassenregels en regels voor het spelen op het plein en op het gras. De school heeft dit alles beschreven in de ontwikkelingslijn Zelfstandige Leerhouding. (zie bijlage 3). Ook wordt gebruik gemaakt van materiaal als een 'Oeps-formulier', een formulier waarin de leerling kan aangeven wat er waar iets gebeurde , wie er bij betrokken was, hoe hij of zij het had kunnen voorkomen en wat eruit geleerd is.
In groep 8 wordt gedurende enkele weken aandacht besteed aan zelfverdediging en weerbaarheid.
Daarnaast heeft de school maandelijks contact met een medewerker van het plaatselijk Centrum voor Jeugd en Gezin (CJG). Het aan het CJG verbonden Maatschappelijk Werk verzorgt trainingen Sociale Vaardigheid voor kinderen. De school adviseert een enkele keer de ouders om hun kind dergelijke trainingen te laten volgen.

Leerkracht moet oog hebben voor talenten, positieve eigenschappen aandacht geven

Wat doet de school?

Belangrijkste uitgangspunt van de beide scholen is iedereen tot zijn of haar recht laten komen. Het is volgens de schoolgids dé basis voor werken en leren. Geen kind is gelijk en dat geldt ook voor de leerkrachten. De scholen in het cluster aanvaarden die verschillen en dragen zorg voor een prettige leer- en werkomgeving. De scholen doen dat door middel van breed denken, breed ontwikkelen en breed volgen. In de praktijk betekent het:

- Dat de kinderen een rapport krijgen dat niet alleen gaat over rekenen en taal.
- Dat goed kunnen spelen net zo belangrijk is als goed kunnen leren.
- Dat de pedagogische taak van de leerkracht net zo belangrijk is als de lesgevende taak
- Dat geprobeerd wordt zoveel mogelijk aan te sluiten bij wat kinderen interessant vinden
- Dat geprobeerd wordt kinderen mogelijkheden te bieden om zelf keuzes te maken
- Dat er thematisch onderwijs wordt gegeven.

Reacties en waardering door anderen

Wat doet de school?

Kinderen krijgen op school regelmatig de gelegenheid om hun werk te presenteren aan hun klasgenoten. De presentatie kan in veel verschillende vormen. Kinderen worden uitgenodigd om elkaar feedback te geven.

De leerkrachten geven geen cijfers. Op de rapporten wordt gewerkt met een vijfpuntsschaal. De school hanteert een document, ontwikkelingslijn Coöperatief Leren. (zie bijlage 4). Ook de Evaluatiekring (zie bijlage 5) wordt structureel ingezet.

Waardering van eigen prestaties

Wat doet de school?

Er is op de scholen geen vast moment om met de leerlingen afzonderlijk een gesprekje te houden. Deze individuele gesprekjes worden niet structureel ingezet. Wel wordt het regelmatig in de handelingsplannen of begeleidingsplannen van leerlingen genoemd.

Verwachtingen van ouders, familieleden, peers en leerkrachten

Wat doet de school?

Hier is geen beleid voor.

Rijke leeromgeving

Wat doet de school?

Op de scholen binnen het cluster wordt thematisch onderwijs gegeven. Voor kinderen is er veel keuze in verwerkingsopdrachten binnen het thema. Bij ieder thema hoort ook een uitstapje buiten de school en/of het bezoek van een gastspreker. Uitgangspunt voor het aanbod is dat de helft van de lestijd besteed wordt aan de vakken rekenen/taal/lezen en schrijven en de andere helft aan de andere leergebieden, waaronder de expressievakken en beweging.

Feedback van leerkracht

Wat doet de school?

De school heeft hiervoor het document Interactie opgesteld. (zie bijlage 6). In dit document staat beschreven hoe de schriftelijke en mondelinge communicatie tussen leerkracht en leerling dient te verlopen om het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerling te vergroten. Ook wordt de OPA-strategie toegepast (zie bijlage 7). De leerkracht en de leerling maken concrete afspraken over de hoeveelheid te maken werk, contactmomenten etc.

Veel van de overige factoren, voornamelijk genoemd door de kinderen, worden besproken in de protocollen en ontwikkelingslijnen.

6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Het onderwerp van dit praktijkgericht onderzoek heeft heel wat los gemaakt. Het heeft bij leerlingen en ouders veel verschillende emoties opgeroepen. Al vlot na het uitzetten van de vragenlijst zochten drie ouders persoonlijk contact met onderzoeker. Ze hadden of hulp nodig bij het invullen van de vragenlijst, vroegen advies of wilden graag het een en ander toelichten. Een moeder gaf aan het niet eens te zijn met hetgeen vader over hun dochter had ingevuld. Een andere moeder wilde graag toelichting geven op het antwoord over de verschillende traumatische ervaringen die het kind had opgedaan. Volgens de moeder hebben die ervaringen grote invloed op de persoonlijkheid van het kind.

Ook de leerlingen met uitval op zelfvertrouwen reageerden soms sterk emotioneel, terwijl onderzoeker getracht heeft met een neutraal voorbeeld 'het leren fietsen' uit te leggen wat zelfvertrouwen zoal inhoudt. Vaak konden de leerlingen in hele sterke en duidelijke bewoordingen een gevoel van frustratie omschrijven. "Je denkt dat je het kunt, maar dan blijk je toch teveel fouten te hebben gemaakt en word je weer bij juf geroepen'. "Waarom kan ik het niet?". Ook noemde een leerling zijn eigen hulpmiddel tegen het lage zelfvertrouwen: Ik zeg tegen mezelf 'Ik kan het' en dan gaat het ook echt beter. Hij behaalt desondanks D-scores op begrijpend Lezen en Rekenen, maar de leerkracht merkt wel een verbeterde taakgerichtheid tijdens het toetsen.

De literatuur geeft aan dat er een relatie bestaat tussen het zelfbeeld, de zelfwaardering en het zelfvertrouwen van kinderen. Vaak leggen de leerlingen met uitval op zelfvertrouwen de lat te hoog. Frustratie is het gevolg. De kinderen zijn minder tevreden over hun eigen prestatie, voelen zich minder competent en geven sneller op bij tegenslagen (Apter, 1997) Dit wordt versterkt wanneer zij niet kunnen voldoen aan de verwachtingen van de omgeving, de ouders, de leerkracht of hun peers. Emoties als angst, wanhoop, paniek, verdriet, schuld, schaamte, spijt of agressie kunnen getoond worden als verwerking van het sociaal falen (Boekaerts & Simons, 2003).

6.1 Conclusies

Uit het onderzoek kunnen als belangrijkste conclusies getrokken worden:

- Meer meisjes dan jongens tonen D of E-scores op het onderdeel zelfvertrouwen van Viseon. Ook uit onderzoek van Suhre (2002) blijkt dat meisjes hogere scores dan jongens behalen op de sociaal-emotionele ontwikkelpunten als welbevinden, werkhouding en sociaal gedrag, maar lagere scores op het onderdeel zelfvertrouwen.
- Tegenvallende schoolprestaties kunnen van invloed zijn op het zelfvertrouwen van een leerling.
- Wanneer er geen sprake is van tegenvallende leerprestaties noemen de kinderen als oorzaak voor hun laag zelfvertrouwen dat zij bang zijn voor de reacties van de rest van de groep. De invloed van groepsgenoten is groot en lijkt vaak te worden onderschat door de leerkrachten en de ouders. Pesten lijkt vaker aan de orde dan het schoolteam veronderstelt. Onderzoek van Baumeister en Leary (1995) bevestigt dat bedreiging van sociale relaties, door bijvoorbeeld pesterijen, kunnen leiden tot eenzaamheid, depressie en een lage zelfwaardering.
- Aanpassing van de leerstof werkt voor veel leerlingen 'bevrijdend'. Het kan weer voor groei van het zelfvertrouwen zorgen.
- Leerlingen hebben baat bij een leerkracht die persoonlijke interesse in ze toont. Complimenten en één-op-één gesprekken worden door leerlingen gewaardeerd. Een leerling met weinig zelfvertrouwen heeft behoefte aan een ondersteunende leerkracht.
- Een boze leerkracht of een leerkracht die geen hulp geeft wanneer een leerling daar om vraagt, lijkt desastreus voor het zelfvertrouwen. Angst dat als gevolg hiervan de groepsgenoten ook nog eens lachen om het falen, zorgt voor extra stress. Kinderen bedienen zich van copingsstrategieën en tonen bijbehorende emoties (Van der Ploeg, 1997).
- De leerlingen geven aan het prettig te vinden om samen te mogen werken met anderen. In hun ogen wordt daar bij het zelfstandig werken te weinig gelegenheid voor geboden. Ze voelen zich zekerder door de samenwerking. Ook door eerst een voorbeeld te krijgen van een ander of het uitvoeren van een opdracht - eerst met hulp van een ander - denken ze beter te kunnen presteren en hun zelfvertrouwen te vergroten. Vygotski stelt dat een kind leert in aansluiting op wat hij of zij al weet, maar dat moet wel nieuw of uitdagend zijn. Met hulp van een meer bekwaam persoon kan een volgende stap in het leerproces worden gezet. worden. Op school gaat het dan om ondersteuning door de docent of medeleerling. Wordt die ondersteuning niet gegeven en kan het kind de opdracht niet aan, dan is er kans op beschadiging; het zelfvertrouwen maakt plaats voor faalangst.
- Het zelfvertrouwen wordt vaak door leerkrachten, leerlingen en ouders verschillend beoordeeld. Ook de uitslag van Viseon komt vaak niet overeen met het beeld dat ouders en/of leerkrachten van het zelfvertrouwen van een leerling hebben.

6.2 Beperkingen van het onderzoek en discussie

Onderzoeker is gestart met het uitzetten van de vragenlijst voor ouders. Wanneer na twee weken blijkt dat er onvoldoende respons komt op de lijst, wordt door de onderzoeker telefonisch contact opgenomen en komen alsnog 17 van de 25 uitgezette lijsten retour. Uitgaande van de gedachte dat de antwoorden op de vragenlijst van de ouders mogelijk nieuwe invalshoeken en aanvullingen op het onderzoek zouden opleveren is dit de eerste stap in het onderzoek geweest. Achteraf gezien was het beter geweest om eerst de interviews met leerkrachten te houden. Tijdens de interviews kwamen de leerkrachten met verschillende kenmerken van leerlingen. Deze antwoorden van de leerkrachten hadden als leidraad kunnen dienen voor de vragen aan ouders waardoor er meer triangulatie op de kenmerken van de leerlingen kon worden bereikt.

Het grote verschil in de schaalbeoordeling van het zelfvertrouwen tussen leerkrachten en ouders zou kunnen wijzen op verschillen tussen school en thuis, die door de kinderen ervaren worden. In de thuissituatie kan een kind geheel anders reageren dan op school. Door enkele ouders is dat specifiek genoemd in de vragenlijst. Mogelijk voelt een kind thuis minder druk om te presteren, kan het meer zichzelf zijn, zijn de verwachtingen lager, maar ook lijkt het aannemelijk dat de invloed van peers in de thuissituatie minder invloed heeft.

Ook kan de situatie op school juist gunstiger zijn voor het welbevinden van een leerling. Het heeft dan geen moeite met hetgeen op school gevraagd wordt, maar ervaart in de thuissituatie meer problematiek. Dit is in ieder geval door een leerling met uitval genoemd.

Mogelijk achten leerkrachten hun eigen rol belangrijker in het ontwikkelen van zelfvertrouwen dan de rol van de leeftijdsgenoten. Tijdens de gesprekken in kleine groepjes met leerlingen die uitvallen op het zelfvertrouwen, wordt vooral de reactie van de groep genoemd als belangrijke factor van invloed. Enkele dagen nadat onderzoeker gesprekken met de leerlingen had gevoerd, legde een van de leerlingen (A, ll 23) een briefje in het postvak van de onderzoeker. Ze wilde onderzoeker laten weten hoe zij zich voelde als een meisje met weinig zelfvertrouwen. Ze schreef niet opgewassen te zijn tegen een leerlinge die als leidster in de groep kan worden gezien. Ze voelde zich te zwak om zich tegen haar te verweren. Ze wilde geen meeloper zijn, maar durfde ook niet goed voor haar eigen mening uit te komen. Onderzoeker heeft contact met haar gezocht en buiten de andere leerlingen om middels een rollenspel een lastige situatie nagespeeld.

Ondanks een goede voorbereiding en introductie van het onderzoek, heeft de onderzoeker niet kunnen voorkomen dat enkele leerlingen het onderzoek als lastig hebben ervaren. Er is bewust gekozen voor gesprekken in een kleine setting met uitsluitend leerlingen die uitval op zelfvertrouwen lieten zien. Onderzoeker had daarmee verwacht dat leerlingen steun bij elkaar konden ondervinden. Bij groep 8 van school B pakte dit anders uit. Deze leerlingen hebben de setting niet als ‘veilig’ ervaren.

Onderzoeker houdt er rekening mee dat er leerlingen zijn die een sociaal wenselijk antwoord geven. Mogelijk durven zij zich ook in een kleine setting niet goed te uiten. Ook het feit dat onderzoeker deel uitmaakt van het leerkrachtenteam op de beide scholen kan daarbij een rol spelen.

6.3 Aanbevelingen voor de school

Om een beter beeld te kunnen krijgen op de groepsdynamieken en de ontwikkelingen van een leerling op sociaal emotioneel gebied is het beter om Viseon twee maal per jaar in te zetten binnen het leerlingvolgsysteem. Nu wordt de toets enkel in november afgenomen in de bovenbouwgroepen, maar er wordt niet geëvalueerd of interventies resultaat hebben opgeleverd. Om de leerling in de sociaal emotionele ontwikkeling beter te kunnen volgen, moet Viseon ook ingezet worden in de lagere groepen. Tot eind groep 5 wordt uitsluitend de leerkrachtenlijst van Viseon gehanteerd. Vanaf eind groep 5 tot midden groep 8 wordt zowel de leerkrachtenlijst als de leerlingenlijst ingevuld.

Het verdient aanbeveling wanneer de school tot een gedragen aanpak bij uitval op het onderdeel zelfvertrouwen van Viseon komt. Ook wanneer de resultaten uit de toets in twijfel worden genomen, lijkt een gesprek tussen leerkracht en leerling de eerst te zetten stap. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen het belangrijk te vinden dat de leerkracht hen persoonlijke aandacht geeft en dat zij een goed contact prefereren met de leerkracht. Tijdens een 1-op-1 gesprek moet duidelijk worden of er een vervolgtraject komt en hoe dit eruit gaat zien. Leerkracht en leerling trekken hierin samen op. De leerkracht treedt op als coach en helpt de leerling voor zichzelf realistische doelen te stellen, naar de doelen toe te werken, besluiten te nemen en gemaakte fouten te accepteren. De leerkracht luistert daarbij vooral naar wat de leerling zegt, erkent dat en helpt het mening te vormen en gevoelens te uiten.

De op school gehanteerde methode Alles-in-1 wordt onderzocht op behandeling van onderwerpen op sociaal affectief gebied. Wanneer blijkt dat hier niet wekelijks aandacht aan wordt geschonken, zou er aanvulling moeten komen. Leerlingen moeten vol zelfvertrouwen kunnen werken aan hun taken op school.

De afspraken die in het verleden zijn gemaakt over de werkwijze op school, moeten opnieuw aan de orde komen. Jaarlijks is er een evaluatiedag voor het gehele team, waarbij de aanpak wordt besproken en geëvalueerd. De stuurgroepleden controleren de borging van afspraken door klassenbezoeken en individuele gesprekken met de leerkrachten. De essentie van de stukken geldt nog steeds, maar het daadwerkelijk aanpassen en schrappen van elementen uit de documenten moet de aandacht krijgen.

Leerkrachten beoordelen het leerlingenwerk niet met cijfers. Toch kan ook de vraag gesteld worden of het noodzakelijk is om elke vrijdag de eerder in de week aangeboden lesstof, behorende bij de methode Alles-in-1, te toetsen. Het toetsen heeft een sterk controlerend karakter en kan de intrinsieke leermotivatie van de leerlingen doen afnemen (Deci & Ryan, 2000).

6.4 Suggesties voor verder onderzoek

Wanneer blijkt dat de gehanteerde methode onvoldoende aandacht besteed aan de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen, lijkt het wenselijk een inventarisatie te maken van materialen en aanpakken op dit gebied. Hoe en waarmee kan de school de methode aanvullen?

Wanneer de school afspraken heeft gemaakt hoe het zelfvertrouwen van de leerlingen te verbeteren en de aanpak daadwerkelijk inzet, moet onderzocht worden welk effect de interventies of ingezette middelen hebben.

Het lijkt interessant te zijn te onderzoeken hoe groot de invloed van de groep is op het individuele zelfvertrouwen van leerlingen. Hoe verhouden zich de positieve en de negatieve effecten van de invloed van peers ten opzichte van elkaar? Op welke leeftijd is deze invloed het grootst? Neemt de invloed van peers toe of is er sprake van afname in de basisschoolperiode, puberteit, adolescentie en volwassenheid? Is de invloed van leeftijdsgenoten verschillend bij leerlingen op verschillende vormen van het voortgezet onderwijs?

Ook kan nader onderzocht worden of een laag zelfvertrouwen in de basisschoolperiode effecten heeft op de langere termijn.

Op de beide scholen noemen meer meisjes dan jongens de reactie van de groep als factor van invloed op het zelfvertrouwen. Een uitgebreider onderzoek kan aantonen of dit al dan niet toeval is.

Literatuur

Apter, T. (1997). *Zelfvertrouwen voor je kind.* Utrecht/Antwerpen: Kosmos – Z&K Uitgevers.

Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, p. 197-529.

Boekaerts, M., & Simons P.R. (2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces.* Assen: Dekker & Van der Vegt.

Castelijns, J., & Stevens, L.M. (1996). *Responsieve instructie in de onderbouw.* Hoevelaken: CPS

Citogroep, (2010). *Computerprogramma LOVS versie 4.4.* Arnhem: Cito B.V.

Citogroep, (2003). *Viseon, Volginstrument voor sociaal-emotionele ontwikkeling.* Arnhem: Cito B.V.

Cleaver, S. (2007). Too Much of a good thing*. Instructor, September/October* , p.31-35

Doorn, F. van (1996). *Hulpboek Werkhouding.* Amsterdam: Advies- en BegeleidingsCentrum voor het onderwijs.

Gaer, E., van de, Damme, J., van & Munter, A. de (2001). *Slimme meisjes, domme jongens? Doen meisjes het beter op school dan jongens? Welwijs,* 12 (4), 29-33.

Gordebeke, T. (2000). *Je zenuwen? Je motor!* Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, p. 81-112

Hornstra, L., Veen, I. van der, Peetsma, T., & Volman, M. (2011). *De relatie tussen vernieuwende instructievormen en de ontwikkeling van motivatie en prestaties van leerlingen in het basisonderwijs,* Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. Retrieved from http://www.ord2011.nl/sessiondetail.asp?conferenceID=1&entryID=98

Kamphuis, F., Rosier, W., Sluijter, C., Van der Lubbe, M., Van Putten, K. & Meijer, J. (2004). *Verantwoording Viseon; Volginstrument voor Sociaal-Emotionele Ontwikkeling.* Arnhem: CITO B.V.

Kuijsters, J. Zelfbeeld en zelfvertrouwen bij jonge kinderen. Aangeboren of aangeleerd? *Praxisbulletin,* 29/02 oktober 2011, p.5-9

Langelaan, T. Positief Zelfbeeld, Ik kan het, ik doe het. *JSW*, jaargang 93, april 2009, p. 24-27

Mc Lean, A. (2001) *Have we got it wrong about self-esteem?* TESS, 16 March. Retrieved from http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=344680

Miller, D., Topping K. & Thurston A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *The British Psychological Society,* 80, p.417-433

Munter, A. de (2002). Leerkrachtengedrag en academisch zelfbeeld van leerlingen. *Impuls,* nr.4, juni 2002, 190-196.

Olweus, D. (1992). *Treiteren op school.* Amersfoort: College Uitgevers.

Pellegrini, A.D. & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school trough secondary school. *British Journal op Developmental Psychology*, 91, 2, p. 259-280.

Ploeg, J.D. van der (1997). *Gedragsproblemen, Ontwikkelingen en risico's.* Rotterdam: Lemniscaat.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Callic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, p. 54-67.

Spijk-Muurlings, M. van de (2008). *De zelfwaardering van teruggetrokken kinderen; de invloed van vriendschap.* Master's thesis, Universiteit Utrecht. Retrieved from http://igitur-archive.library.uu.nl/.../thesis-MaaikeMuurling.pdf

Stevens, L.M. (1997). *Over denken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs.* Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Suhre, C. (2002). *Kansen voor kinderen. Een studie naar de invloed van gezin en school op leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het primair onderwijs.* Eindrapport bopo-project 41220010. Groningen: GION.

Vries, J. de (2008). *Stem aan de leerling.* Retrieved from http://www.faalangst.nl/artikelen.php

Vugt, J.M.C.G., van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs.* Baarn: HBuitgevers.

Weiner, B. (1980). *Human motivation.* New York: Holt, Reinhart & Winston.

Bijlagen

Bijlage 1A:

Instrument: Brief en vragenlijst voor ouders

Beste ouders,

Voor mijn afstudeeropdracht Master Special Education Needs, doe ik onderzoek naar het zelfvertrouwen van kinderen . In november 2011, na de afname van de Viseon, een toets voor sociaal emotionele ontwikkeling, werd geconstateerd dat uw zoon of dochter uitval op dit onderdeel liet zien. Uw kind heeft toen een digitale leerlingenlijst in moeten vullen met een aantal stellingen. De uitslag van de toets is door de leerkracht met u besproken tijdens het oudergesprek.

Op onze scholen vinden we de sociaal emotionele ontwikkeling van een kind belangrijk. Mogelijk kan de uitkomst van het onderzoek informatie opleveren waar de school haar voordeel mee kan doen om bij te dragen aan het ontwikkelen van zelfvertrouwen van kinderen.

U kunt ons helpen door onderstaande vragen te beantwoorden en de lijst in de bijgeleverde enveloppe op school weer in te leveren.

De informatie wordt vertrouwelijk behandeld.

Bij voorbaat dank,

Anske Pepping – Renting
intern begeleider

1. Naam leerling:

2. Ben u verrast door de toetsuitslag van uw zoon of dochter: uitval op het onderdeel zelfvertrouwen?

3. Hoe beoordeelt u het zelfvertrouwen van uw kind op een schaal van 1 tot 10? Waarbij een 1 zeer laag is en een 10 zeer hoog.

4. Wat is volgens u de oorzaak van het lage zelfvertrouwen?

5. Zijn er meer factoren die een negatieve invloed hebben?

6. Is het zelfvertrouwen van uw kind afgenomen op de basisschool

7. Laat uw kind bij verschillende leerkrachten een ander beeld zien, wanneer het om zelfvertrouwen gaat?

8. Besteedt u thuis speciale aandacht aan het bevorderen van zelfvertrouwen?
   Ja/nee (doorhalen)

9. Indien u de voorgaande vraag met ja heeft beantwoord, graag toelichten.

10. Hoe kan een leerkracht of de school volgens u het zelfvertrouwen van uw kind verbeteren?

11. Wordt er door de leerkracht specifiek aandacht besteed aan het lage zelfvertrouwen?

12. Bent u van mening dat het lagere zelfvertrouwen van uw kind, invloed heeft op zijn of haar leerprestaties?
    Ja/nee (doorhalen)

13. Indien u de voorgaande vraag met ja heeft beantwoordt, graag toelichten.

    Eventuele aanvullende informatie:

Bijlage 1B:

Instrument: interview leerkrachten

1. Wat verstaat u onder zelfvertrouwen?

2. Wat verstaat u onder zelfvertrouwen in het leerproces bij kinderen?

3. Wat zijn de kenmerken van kinderen die uitvallen op het onderdeel zelfvertrouwen in het leerproces?

4. Hoe beoordeelt u het zelfvertrouwen op een schaal van 1 tot 10 van de kinderen met uitval? Waarbij een 1 zeer laag is en een 10 zeer hoog.

5. Wat zijn volgens u factoren die het zelfvertrouwen van een kind in het leerproces beïnvloeden?

6. Hoe gaat de school om met deze factoren?

7. Hoe gaat u als leerkracht om met deze factoren?

Bijlage 1C:

Instrument: Gesprek voor leerlingen met uitval op zelfvertrouwen

Jullie hebben allemaal leren lopen en fietsen. Soms ging dat met vallen en opstaan. Maar je weet ook dat je pas iets leert door eerst fouten te maken. Het is dus niet erg om fouten te maken. Wanneer je voldoende zelfvertrouwen hebt, durf je iets nieuws op te pakken. Zo gaat dat.

1. Waar denken jullie aan bij zelfvertrouwen op school?
2. Hoe beoordelen jullie je eigen zelfvertrouwen op een schaal van 1 tot 10?
3. Waarom deze score?
4. Is jullie zelfvertrouwen meer of minder geworden op de basisschool?
5. Hoe kan een leerkracht jullie helpen het zelfvertrouwen te verbeteren?
6. Heeft jouw zelfvertrouwen invloed op je schoolresultaten? Wat voel jij?
7. Hoe vind je dat het gaat op school?

Bijlage 1D:

Instrument: kringgesprek in de groepen

Jullie hebben allemaal leren lopen en fietsen. Soms ging dat met vallen en opstaan. Maar je weet ook dat je pas iets leert door eerst fouten te maken. Het is dus niet erg om fouten te maken. Wanneer je voldoende zelfvertrouwen hebt, durf je iets nieuws op te pakken en kun je iets leren.

1. Waar denken jullie aan bij zelfvertrouwen op school? Wat versta je eronder?

2. Wat zorgt dat je een hoger of misschien wel lager zelfvertrouwen krijgt?

3. Hoe gaat de school, jouw juf of meester, hiermee om?

Bijlage 2

Resultaten Viseon (uit Cito-LOVS) van school A en school B

(leerlingennamen en de namen van de scholen zijn bewerkt).

Categorieënanalyse groep

school A

Groep: 6 - Groep6

Toets - taak: Viseon - M6

			Leerlinglijst									
	Geslacht	Afnamedatum	Zelfvertrouwen		Werkhouding		Relatie leerkracht		Relatie leerlingen		Schoolbeeld	
leerling 01	Jongen	16-11-2011	76	A	71	D	92	B	79	B	89	A
leerling 02	Meisje	09-11-2011	101	A	134	A	126	A	101	A	111	A
leerling 03	Jongen	16-11-2011	113	A	120	A	126	A	62	D	77	B
leerling 04	Jongen	16-11-2011	67	C	70	D	89	B	60	D	66	C
leerling 05	Meisje	09-11-2011	75	B	95	A	126	A	101	A	111	A
leerling 06	Jongen	16-11-2011	77	A	75	C	110	A	72	B	94	A
leerling 07	Jongen	16-11-2011	72	B	97	A	103	A	79	B	85	A
leerling 08	Jongen	16-11-2011	55	D	94	B	97	B	61	D	98	A
leerling 09	Jongen	09-11-2011	113	A	92	B	126	A	77	B	98	A
leerling 10	Jongen	16-11-2011	73	B	74	C	86	C	64	C	82	B
leerling 11	Meisje	10-11-2011	70	C	103	A	110	A	101	A	111	A
leerling 12	Meisje	10-11-2011	72	B	104	A	83	C	76	B	87	B
leerling 13	Meisje	09-11-2011	50	E	89	B	103	A	79	B	84	B
leerling 14	Jongen	16-11-2011	73	B	87	B	85	C	55	D	67	C
leerling 15	Jongen	16-11-2011	79	A	95	A	110	A	63	C	98	A
leerling 16	Meisje	10-11-2011	72	B	109	A	106	A	77	B	98	A
leerling 17	Meisje	16-11-2011	77	A	102	A	100	A	71	C	111	A
leerling 18	Meisje	10-11-2011	60	D	103	A	110	A	75	B	84	B
leerling 19	Meisje	16-11-2011	72	B	106	A	110	A	61	C	111	A
leerling 20	Jongen	16-11-2011	78	A	91	B	126	A	101	A	111	A
leerling 21	Jongen	16-11-2011	25	E	76	C	74	D	53	E	59	D
leering 22	Jongen	16-11-2011	71	B	83	B	110	A	85	A	80	B
leerling 23	Jongen	16-11-2011	88	A	93	B	87	B	69	C	80	B
leerling 24	Meisje	09-11-2011	98	A	134	A	126	A	61	D	111	A
Aantal leerlingen op D/E			4		2		1		6		1	
Percentage leerlingen op D/E			17%		8%		4%		25%		4%	

school A

Categorieënanalyse groep

Groep: **7 - groep7**
Toets - taak: **Viseon - M7**

			Leerlinglijst									
	Geslacht	Afnamedatum	Zelfvertrouwen		Werkhouding		Relatie leerkracht		Relatie leerlingen		Schoolbeeld	
leerling 01	Jongen	10-11-2011	113	A	85	B	98	A	71	C	77	B
leerling 02	Jongen	10-11-2011	91	A	120	A	110	A	63	C	98	A
leerling 03	Meisje	10-11-2011	73	B	84	B	89	C	88	A	76	C
leerling 04	Meisje	11-11-2011	46	E	88	B	90	C	68	C	67	D
leerling 05	Jongen	14-11-2011	73	B	76	C	94	B	62	D	74	C
leerling 06	Jongen	14-11-2011	66	C	84	B	78	D	73	B	70	C
leerling 07	Meisje	14-11-2011	88	A	95	A	126	A	64	C	82	B
leerling 08	Jongen	14-11-2011	69	B	88	B	103	A	82	B	82	B
leerling 09	Meisje	14-11-2011	76	B	104	A	126	A	72	C	74	C
leerling 10	Meisje	14-11-2011	62	D	90	A	90	C	55	D	68	D
leerling 11	Jongen	15-11-2011	57	D	76	C	103	A	101	A	87	A
leerling 12	Jongen	15-11-2011	50	E	84	B	91	B	73	B	84	B
leerling 13	Jongen	15-11-2011	69	B	76	C	110	A	101	A	111	A
leerling 14	Meisje	15-11-2011	67	C	106	A	89	C	61	C	87	B
leerling 15	Jongen	16-11-2011	60	C	87	B	103	A	64	C	87	A
leerling 16	Jongen	18-11-2011	75	B	78	C	91	B	73	B	75	B
leerling 17	Meisje	18-11-2011	65	C	81	C	84	C	70	C	89	B
leerling 18	Meisje	18-11-2011	19	E	103	A	87	C	61	D	61	D
leerling 19	Jongen	18-11-2011	69	B	80	C	95	B	77	B	76	B
leerling 20	Meisje	03-11-2011	42	E	54	E	87	C	57	D	70	C
leerling 21	Jongen	03-11-2011	91	A	98	A	87	B	85	A	76	B
leering 22	Jongen	03-11-2011	91	A	103	A	97	B	66	C	98	A
Aantal leerlingen op D/E				6		1		1		4		3
Percentage leerlingen op D/E				27%		5%		5%		18%		14%

school A

Categorieënanalyse groep

Groep: **8 - groep8**
Toets - taak: **Viseon - M8**

			Leerlinglijst									
	Geslacht	Afnamedatum	Zelfvertrouwen		Werkhouding		Relatie leerkracht		Relatie leerlingen		Schoolbeeld	
leerling 01	Meisje	02-11-2011	69	C	92	A	91	B	73	B	75	C
leerling 02	Meisje	02-11-2011	113	A	114	A	126	A	69	C	91	A
leerling 03	Jongen	09-11-2011	88	A	114	A	126	A	101	A	87	A
leerling 04	Jongen	09-11-2011	63	C	71	D	87	B	70	C	73	C
leerling 05	Meisje	09-11-2011	78	A	93	A	94	B	101	A	91	A
leerling 06	Meisje	09-11-2011	77	A	86	B	100	A	101	A	72	C
leerling 07	Jongen	02-11-2011	59	D	74	C	82	C	71	C	80	B
leerling 08	Jongen	09-11-2011	50	E	68	D	80	C	72	B	98	A
leerling 09	Meisje	09-11-2011	72	B	88	B	85	C	58	D	98	A
leerling 10	Meisje	09-11-2011	71	B	94	A	110	A	88	A	111	A
leerling 11	Jongen	09-11-2011	91	A	95	A	93	B	61	D	71	C
leerling 12	Meisje	09-11-2011	98	A	97	A	126	A	61	D	76	C
leerling 13	Meisje	09-11-2011	82	A	88	B	126	A	101	A	111	A
leerling 14	Meisje	31-10-2011	52	E	92	A	94	B	35	E	98	A
leerling 15	Jongen	18-11-2011	75	B	82	C	93	B	60	D	79	B
leerling 16	Jongen	18-11-2011	86	A	75	C	91	B	101	A	89	A
leerling 17	Meisje	17-11-2011	69	C	86	B	83	C	62	C	64	D
leerling 18	Meisje	17-11-2011	72	B	94	A	110	A	72	C	98	A
leerling 19	Jongen	17-11-2011	77	A	91	B	97	B	101	A	87	A
leerling 20	Meisje	17-11-2011	62	D	84	B	79	D	57	D	60	E
leerling 21	Meisje	17-11-2011	55	D	73	C	87	C	75	B	82	B
leering 22	Jongen	10-11-2011	69	B	86	B	97	B	77	B	98	A
leerling 23	Meisje	10-11-2011	61	D	82	B	97	B	70	C	85	B
leerling 24	Jongen	10-11-2011	62	C	80	C	89	B	67	C	98	A
Aantal leerlingen op D/E				6		2		1		6		2
Percentage leerlingen op D/E				25%		8%		4%		25%		8%

Categorieënanalyse groep

school B

Groep: 6 - Groep6
Toets - taak: VISEON - M6

	Geslacht	Afnamedatum	Leerlinglijst: Zelfvertrouwen		Werkhouding		Relatie leerkracht		Relatie leerlingen		Schoolbeeld	
leerling 01	Meisje	14-11-2011	67	C	114	A	100	A	68	C	91	A
leerling 02	Meisje	14-11-2011	0	E	82	B	45	E	35	E	46	E
leerling 03	Jongen	14-11-2011	62	C	101	A	88	B	62	D	98	A
leerling 04	Meisje	14-11-2011	51	E	55	D	74	E	45	E	52	E
leerling 05	Meisje	14-11-2011	75	B	85	B	78	D	66	C	69	C
Aantal leerlingen op D/E				2		1		3		3		2
Percentage leerlingen op D/E				40%		20%		60%		60%		40%

Categorieënanalyse groep

school B

Groep: 7 - Groep7
Toets - taak: VISEON - M7

	Geslacht	Afnamedatum	Leerlinglijst: Zelfvertrouwen		Werkhouding		Relatie leerkracht		Relatie leerlingen		Schoolbeeld	
leerling 01	Jongen	08-11-2011	88	A	78	C	106	A	65	C	73	C
leerling 02	Jongen	08-11-2011	69	B	72	D	88	B	71	C	98	A
leerling 03	Jongen	08-11-2011	47	E	52	E	78	D	101	A	69	C
leerling 04	Jongen	08-11-2011	91	A	75	C	79	C	72	C	71	C
leerling 05	Jongen	08-11-2011	72	B	84	B	89	B	65	C	111	A
leerling 06	Meisje	08-11-2011	50	E	62	D	83	C	68	C	74	C
leerling 07	Jongen	08-11-2011	82	A	94	B	85	C	69	C	91	A
leerling 08	Jongen	08-11-2011	78	A	88	B	100	A	70	C	75	B
Aantal leerlingen op D/E				2		3		1				
Percentage leerlingen op D/E				25%		38%		13%				

school B

Categorieënanalyse groep

Groep: **8 - Groep8**
Toets - taak: **VISEON - M8**

				Leerlinglijst									
		Geslacht	Afnamedatum	Zelfvertrouwen		Werkhouding		Relatie leerkracht		Relatie leerlingen		Schoolbeeld	
Julia Dekker	leerling 01	Meisje	08-11-2011	50	E	61	D	106	A	72	C	66	D
Marissa Dekker	leerling 02	Meisje	01-11-2011	52	E	97	A	100	A	72	B	70	C
Melissa Hop	leerling 03	Meisje	09-11-2011	0	E	65	D	78	D	62	C	53	E
Arnaud Pragt	leerling 04	Jongen	09-11-2011	72	B	80	C	106	A	64	C	74	C
Noemie Roovers	leerling 05	Meisje	08-11-2011	39	E	82	B	91	B	20	E	60	E
Ilse de Vries	leerling 06	Meisje	08-11-2011	55	D	74	C	86	C	61	D	67	D
Harold Zwaan	leerling 07	Jongen	08-11-2011	70	B	97	A	126	A	101	A	81	B
Aantal leerlingen op D/E				5		2		1		2		4	
Percentage leerlingen op D/E				71%		29%		14%		29%		57%	

Bijlage 3 De ontwikkelingslijn zelfstandige leerhouding

Afspraken en routines

Doel:
Afspraken vastleggen over het speel- en werkklimaat.

Indicatoren:

1. Groepsregels
   In twee groepsregels is de grondgedachte van waarden en normen verwoord
   (zie hiervoor ontwikkelingslijn E coöperatief leren - veld groepsvorming – indicator 3)

Iedereen moet zich thuis kunnen voelen en zichzelf kunnen zijn.

Wij dragen allemaal zorg voor een goede werk- en speelsfeer

2. Klassenregels
   - De leerkracht is vanaf 8.15 uur in het lokaal (behalve de pleinwacht)
   - Ontvangst van de kinderen bij de deur van het klaslokaal
   - In elke groep is een symbool voor uitgestelde aandacht
   - In elke groep is een aparte her/verlengde instructietafel
   - Tot de ochtend pauze is het rustig in de school
   - Werk wat klaar is, wordt op een vaste plek gelegd
   - Toiletgebruik: zittend plassen

3. Regels binnen/buitenspelen, schoolplein en het grasveld
   - Een kwartier voor aanvang van de school is er pleinwacht. De pleinwacht houdt ook toezicht op naar huisgaande leerlingen
   - Als kinderen ruzies niet zelf kunnen oplossen, gaan ze naar de pleinwacht. Als kinderen zich misdragen meldt de pleinwacht dat aan de groepsleerkracht.
   - De kleuters hebben inloop
   - Kleuter – midden - en bovenbouw hebben verschillende buitenspeeltijden in de ochtendpauze
   - De groepsleerkracht gaat samen met de kinderen naar buiten en blijft daar. Tijdens de ochtendpauze is elke groepsleerkracht pleinwachter
   - Door de school wordt gezorgd voor spelmateriaal op het plein.
   - Bij slecht weer wordt er om 8.15 uur en 13.00 uur gebeld en is de ochtend pauze binnen
   - De kinderen mogen overal spelen met respect voor de natuur
   - Er zijn speelobjecten die alleen toegankelijk zijn voor de midden – en bovenbouw
   - Op het grasveldje kan altijd gespeeld worden, mits de pleinwacht reden ziet om dit te verbieden (en reden kan zijn te nat, vorst). En datzelfde geldt ook voor sneeuwballen gooien rondom de school; sneeuwballen gebeurt alleen op de aangewezen plaats.
   - De kinderen spelen op het plein zodanig dat de leerkracht gemakkelijk toezicht kan houden

- Er is een rooster voor het spelen in het speellokaal

Bijlage 4 Coöperatief Leren: 1 - groepsvorming

Doel:
Een sfeer creëren binnen een groep waarin iedereen zich prettig kan voelen.

Indicatoren:

1. Groepsboek:
   Een groepsboek bestaat uit verschillende werkstukjes van de kinderen zoals zelfportretten, verhaaltjes, gedichten. Dit gebeurt vooral aan het begin van het schooljaar. Gedurende het schooljaar worden belangrijke groepsgebeurtenissen in dit groepsboek opgenomen.

2. Spelletjes:
   Het hele jaar door zijn er spelletjes die sociale vaardigheden bevorderen.
   Dit zijn bijvoorbeeld energiezers of bewegingstussendoortjes (zie de bewegingskalender) enz.

3. Groepsregels:
   Bij de start van het schooljaar worden de algemene schoolregels besproken. De schoolregels zijn:
   - Iedereen moet zich thuis kunnen voelen en zichzelf kunnen zijn.
   - Wij dragen allemaal zorg voor een goede werk- en speelsfeer

   De groepsregels worden door de groep zelf gemaakt en gevisualiseerd door b.v. tekeningen in de klas op te hangen. De groepsregels vloeien wel voort uit de 2 algemene schoolregels die voor alle kinderen in de hele school hetzelfde zijn.

4. Lessen sociale emotionele ontwikkeling:
   Hiervoor worden gebruikt:
   - de methode Ik jij ,wij
   - het boek Ik kan mijn adem niet ademen
   - het boek Uitstekend goed

   Deze lessen sociaal- emotionele ontwikkeling worden geïntegreerd in de thema's van de Grote Reis

5. Vroegtijdige signalering:
   Drie weken na de start van het schooljaar evalueert elk schoolteam binnen het cluster de groepsvorming. Ieder teamlid verteld hoe het is gegaan en wat de problemen waren of nog zijn, zodat adequaat handelen mogelijk is.

Coöperatief Leren: 2 - tandemleren

Doel;
- Kinderen leren samenwerken in tweetallen.

Indicatoren:

De school heeft deze afspraken gemaakt:
- Groep 1 en 2 worden de ontwikkelingsmateriaal Begrippentaal en Dubbeldam expliciet aangeboden.
- Groep 3 tot en met 8
  Rekenen: tafelsommen worden in tandems geoefend. En tandems worden ook gebruikt als de methode dat aangeeft.
- Groep 4 tot en met 8
  Taalactiviteiten worden in tandems uitgevoerd als de methode dat aangeeft.
- Groep 6,7 en 8
  Het oefenen van topografie gebeurt in tandems.
- bij het tandemleren wordt met het stilteteken gewerkt
- er zijn duidelijke routines om te zorgen dat de kinderen allebei aan bod komen.
- De kinderen leren elkaar goede vragen te stellen
- De kinderen leren goed te luisteren naar wat de ander zegt
- De kinderen leren een gesprek samenvatten
- De kinderen leren elkaar te complimenteren
- De kinderen leren elkaar te corrigeren
- De kinderen leren samen te overleggen

Coöperatief Leren 3: coöperatief leren in (tafel)groepen

Doel:
In een grotere groep dan een tandem leren samenwerken.

Indicatoren:
- Bij de thema's van de geïntegreerde (Grote Reis en kunstzinnige vorming) wordt er in elk geval (tafel)groepen gewerkt.
- De groepen worden heterogeen samengesteld
- Voordat de leerlingen in groepen gaan werken wordt het samenwerken geoefend (b.v. door ze samen een logo voor de groep te laten maken)

Bijlage 5

De evaluatiekring

Evalueren is beoordelen en tegelijk bedenken hoe het beter kan. En dat is precies de functie van de evaluatiekring.
Dat houdt in dat leerkracht en kinderen een compliment krijgen voor datgene dat goed ging en dat leerkracht en kinderen kritiek te verwerken krijgen omtrent datgene dat niet zo goed liep. Leerkracht en kinderen bedenken samen oplossingen voor moeilijkheden (de schuld bij zichzelf zoekend) en maken afspraken voor de volgende keer.

Dit alles vindt plaats in de kring omdat dan de betrokkenheid van de kinderen het hoogst is.
Het belangrijkste doel van de evaluatiekring is: werken aan de sfeer in de groep.
Een tweede doelstelling is het geven van inhoudelijke feedback op activiteiten die in de instructie zijn geïntroduceerd of gedemonstreerd.

Wanneer?

Aan het eind van een dagdeel of dag. Het moet voor kinderen een routine worden om het werk te evalueren en afspraken te maken over die zaken die verbetering behoeven.
Hoe jonger de kinderen zijn hoe belangrijker het is snel feedback te geven. Hoe ouder de kinderen worden hoe meer het mogelijk wordt om de evaluatiekring aan het eind van de dag/week te organiseren en daarin de hele dag/week mee te nemen.

De structuur

De evaluatiekring in Het Spelend Streefsysteem is als volgt gestructureerd:

1. Wat ging goed?
2. Wat ging niet zo goed en hoe zou dat beter kunnen?
3. Eén van de kinderen krijgt een compliment.

Proces- en productevaluatie

De evaluatiekring is gericht op product- èn/of proces.

a. Productevaluatie

Het begrip product moet breed gezien worden: ook een bordtekening, een poppenkastverhaal en het poppenhoekspel zijn producten , net zoals een tekening, een plakwerk of knutselauto.

b. Procesevaluatie.
Meer nog dan het product is het proces van belang: "Jullie werken goed samen " of " Het was muisstil tijdens het blokuur."

1. Wat ging goed

Het is heel belangrijk om - ook als de zaken niet zo goed verlopen- iets positiefs te melden en daarin intern te attribueren.
D.w.z. dat de leerkracht de oorzaak van het positieve verloop toeschrijft aan de kinderen: zij hebben goed geluisterd naar de instructie, goed met elkaar overlegd, hebben elkaar geholpen enz.
Dit alles benadrukt de positieve sfeer in de groep en maakt de andere kinderen weer even duidelijk hoe ze zich moeten gedragen om als positief te worden beoordeeld.
Positieve feedback is het meest effectief. Veel effectiever dan negatieve. Waarschijnlijk omdat de kinderen via positieve feedback weten welk gedrag van hen verwacht wordt.
Negatieve feedback geeft aan dat bepaald gedrag wordt afgekeurd maar laat niet zien hoe het dan wèl moet.

Aansluiten op de instructie
Het ligt voor de hand dat de leerkracht de doelen van de instructie koppelt aan de evaluatie.
Wanneer in de instructie werkwoordsvormen zijn besproken en de kinderen hebben de individuele verwerking heel goed gedaan is het heel motiverend om daar een compliment voor de krijgen.

2. Wat ging niet zo goed en hoe zou dat beter kunnen.

Alhoewel er altijd wel iets voor verbetering vatbaar is, is dit is een precair onderwerp in de evaluatiekring. Want voordat je het weet heb je – als leerkracht – de schuld aan de kinderen gegeven. M.a.w.: je hebt extern geattribueerd.
Daarom: voordat de leerkracht dit punt bespreekt moet zij/hij eerst proberen te bedenken wie/wat de oorzaak is van de fout.
Die oorzaak kan zijn:

1. De kinderen houden zich niet aan bekende regels.
   Zij kledderen bijvoorbeeld veel te veel of buurten te luidruchtig bij elkaar.
2. Er is (nog) geen regel voor het 'vergrijp'
   Dat kan voorkomen wanneer de activiteit nieuw is.
3. De leerkracht is tijdens de introductie of demonstratie niet duidelijk (genoeg) geweest.

1. De kinderen houden zich niet aan bekende regels.

Bij het bespreken van dit punt moet de leerkracht zich het volgende realiseren:

A. Proberen probleemgericht te werken.

Het is belangrijk het probleem bij de kinderen neer te leggen. Door bijvoorbeeld te zeggen: " Veel kinderen beginnen bij de weektaak eerst met het gemakkelijkste waardoor ze aan het eind van de week te weinig tijd hebben voor moeilijke dingen.. Hoe gaan we dat aanpakken. ?

Soms zullen de kinderen met oplossingen komen waaraan de leerkracht niet gedacht heeft. en die - omdat de kinderen ze zelf bedenken- vaak beter werken dan oplossingen door de leerkracht aangedragen..

B. (Laten) demonstreren hoe het dan wèl moet

Dit lijkt misschien overbodig, maar is het niet.

C. Individuele kinderen niet negatief evalueren in de evaluatiekring.

Het is weinig effectief om de evaluatiekring te gebruiken om het gedrag van één kind (negatief) te evalueren.. Dat gebeurt individueel.

In de evaluatiekring gaat het om een probleem van de hele klas.

D. Geen personen maar gedrag evalueren

In de evaluatiekring gebruikt de leerkracht situatiegericht taalgebruik in tegenstelling tot persoonsgericht taalgebruik:

Voorbeelden:

Persoonsgericht:	"Wat zijn jullie toch onhandig Kijk toch eens uit ".
Situatiegericht:	"Oh jullie hebben gemorst. ".
Persoonsgericht:	"Wat heb jullie nu gedaan ? Ik snap er niets van
Situatiegericht:	" Eens even kijken of ik kan zien wat jullie gemaakt hebben. Nee ik zie het niet. Vertel het me maar."
Persoonsgericht:	" Jullie zijn vervelende kinderen".
Situatiegericht:	"Probeer Maria te helpen in plaats van te plagen."

2. Er is (nog) geen regel voor het 'vergrijp'.

Juf :	" Hoor eens. Ik vind het heel fijn dat jullie zo veel scheuren, maar het wordt zo duur als jullie zoveel vouwblaadjes gebruiken. "
Kinderen:	"Zijn kranten niet duur?"
Juf:	" Nee, oude kranten kosten niets."
Kinderen:	"Dan scheuren we in het vervolg met kranten"
Juf:	"Prima, zullen we afspreken: Elk kind mag twee vouwblaadjes gebruiken en onbeperkt kranten?"
Kinderen:	"Okay"

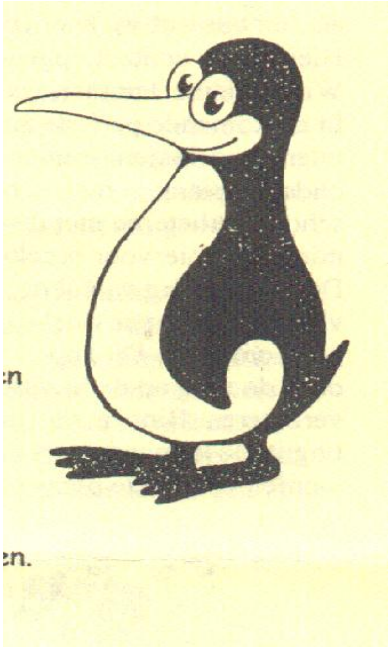
3. De leerkracht is niet duidelijk genoeg geweest tijdens de introductie van de activiteit.

Ook dat komt voor. En meer dan gedacht.

In dat geval moet de leerkracht de schuld fair op zich nemen en zeggen: "Ik heb het jullie ook niet goed uitgelegd. Ik zal het nog eens proberen.".

3 Eén van de kinderen krijgt een compliment

Op dit punt wordt de evaluatiekring pedagogisch gebruikt.
Positieve aandacht is voor mensen van levensbelang en zeker voor kinderen.
Het is voor sommige probleemkinderen zó goed dat het effect meteen merkbaar is.



De leerkracht zorgt dat de kinderen allemaal aan de beurt komen en ook al denkt hij/zij van een kind niets positief te kunnen opmerken: het moet toch gebeuren. Desnoods begeleidt de leerkracht dit kind individueel om straks in de evaluatiekring iets goeds te kunnen zeggen!
In het Samenwerkingsverband Hoogeveen is de pinguïn geïntroduceerd als symbool voor adaptief onderwijs.
Waarom? Omdat de pinguïns nadat ze aan de koude buitenrand van de groep te hebben gekleumd om de beurt in het warme centrum mogen staan.
Helaas is dat in een mensenleven anders: de goed bedeelden staan in het midden en de minder bedeelden aan de rand en dat blijft het hele leven zo.
Op school is dat ook vaak het geval: de knappe kinderen worden beter begeleid dan de domme. De kinderen die uit zichzelf assertief zijn komen veel gemakkelijker aan hun trekken dan de stille kinderen.
Aandacht vragende kinderen krijgen die ook.
Maar de school zou ook de plaats kunnen zijn waar dat doorbroken wordt. Waar elk kind op zijn beurt in het warme midden mag staan en de goed bedeelde kinderen leren zich in te leven in anderen.

De 'stille' kinderen.

Zo komen alle kinderen aan de beurt voor een compliment. Ook de stille kinderen. Ze vallen niet op en worden daardoor vaak vergeten.
Natuurlijk is het een kunst deze kinderen zo te benaderen dat ze zich niet opgelaten gaan voelen.
Een pedagogische aanpak is nodig. Door bijvoorbeeld eerst het kind via een groepje te complimenteren.

'Drukke' kinderen

Ook deze kinderen hebben positieve aandacht (hard) nodig. Want zij krijgen meestal op negatieve wijze aandacht.
Door in de evaluatiekring - voor het oog van alle kinderen- ook deze kinderen positief te benaderen valt hun druk- en lastig-zijn minder op. De goede band die de leerkracht hierdoor met het kind opbouwt geeft een goed voorbeeld naar de andere kinderen en zorgt er misschien voor dat het kind de negatieve aandacht niet meer zo nodig heeft.

Kinderen vergelijken met zichzelf.

Het is de kunst om bij de evaluatie kinderen niet met elkaar te vergelijken maar met zich zelf.
Dus bijvoorbeeld niet zeggen: "Dat heb je mooi gedaan hoor. De andere kinderen zijn niet op het idee gekomen om een huis een beweegbaar dak te geven"

Maar " Weet je nog Milou, dat je gisteren echt niets kon bedenken om in de zak van Sinterklaas te tekenen? En nu heb je zomaar bedacht dat een huis een beweegbaar dak kan hebben."

Probleemgericht

De evaluatiekring zou probleemgericht moeten zijn. Daardoor worden kinderen betrokken bij het wel en wee van de groep. Dat is niet alleen de verantwoordelijkheid van de leerkracht, maar een gezamenlijke.

In de map Literatuur van de cassette Het Spelend Streefsysteem is opgenomen:
De Speelwerkles in Het Spelend Streefsysteem.
Daarin wordt ook de evaluatiekring voor de kleutergroepen uitgebreid besproken.

Bijlage 6 De ontwikkelingslijn Interactie

(cel - basiscommunicatie en schriftelijke correctie)

Mondelinge communicatie tussen leerkracht en individuele kinderen.

Doel:
Het bevorderen van zelfvertrouwen en motivatie middels positieve contactmomenten tussen leerkracht en leerling

Indicatoren:
1. Het kind bij de (voor)naam noemen.
2. Oogcontact maken
3. Op ooghoogte praten met de leerling
4. Met aandacht reageren
5. Gewenst gedrag benoemen

Schriftelijke communicatie tussen leerkracht en individuele kinderen

Doel:
Het bevorderen van zelfvertrouwen en motivatie middels positieve schriftelijke feedback op het werk van de leerling

Indicatoren
1. Helder taalgebruik
2. Motiverend taalgebruik
3. Gewenst gedrag benoemen
4. Zoveel als mogelijk de leerling zelf laten corrigeren

Communicatie met probleemkinderen (cel - responsiviteit)

Doel:
Het bevorderen van zelfvertrouwen en motivatie bij sommige kinderen met handelingsplannen.

Indicatoren:
1. De leerkracht hanteert de OPA-strategie.

Bijlage 7

OPA strategie
afstemmingsstrategie

Individuele taak instructie/uitleg	Voorbeelden van vragen: responsief leerkrachtgedrag
a. ik ga na of de leerling weet waarover de taak gaat en wat het doel is b. ik haal voorkennis op en vraag naar de oplossingsmethode c. ik vraag naar de taakbeleving en haalbaarheid d. ik laat het kind de beoordelingscriteria bepalen ten aanzien van: - hoeveel goed/hoeveel af - hoeveel tijd nodig - de manier van oplossen - de netheid e. ik spreek met het kind af dat het zelf om een beoordeling vraagt als het werk af is f. ik spreek een beloning af	➢ Waarover gaat de taak? ➢ Wat moet je doen, denk je? ➢ Hoe los je dit vraagstukje op? ➢ Vind je de opdracht moeilijk? Denk je deze snel te kunnen maken? ➢ Hoeveel sommen denk je dat je straks goed hebt? ➢ Hoeveel zinnetjes heb je over 10 minuten af? ➢ Denk je je het zonder m.a.b. blokjes kunt? ➢ Als je klaar bent, dan bekijken we het samen (ronde). ➢ Als het goed is, krijg je …….
Hulp bij het begeleid zelfstandig leren:	
a. ik geef de leerling informatie over hoe hij werkt en moedig hem aan verder te gaan b. ik herhaal eventueel de instructie	➢ Ik zie dat je vaak opkijkt, vind je het moeilijk?
Beoordeling: a. ik geef de leerling informatie over het resultaat b. ik bepaal samen met de leerling of aan	➢ Weet je wat we hadden afgesproken, je zou…. en je hebt …. ➢ Wat vind je ervan?

de beoordelingscriteria is voldaan c. ik vraag de leerling naar de taakbeleving d. ik geef de leerling de gelegenheid om succes of falen te verklaren e. ik geef als leerkracht een eigen beoordeling van het werk van de leerkracht	➢ Vond je het moeilijk? ➢ Hoe komt het, denk je, dat het zo goed ging? ➢ Nou ik ben tevreden. Hard gewerkt. Je kunt het. ➢ Jammer, je hebt je best gedaan, maar het was ook wel moeilijk.
Gebruik kan eveneens gemaakt worden van onderstaande hulpmiddelen: • Kleuters: sorteeroefeningen (Pravoo), beertjes van Meichenbaum • Oudere leerlingen: lampjes-vragen van Remweg, Aftekenkaarten (Praxis 36 blz. 150, 185, 186, 190) Zie eveneens: • Document effectieve leertijd	