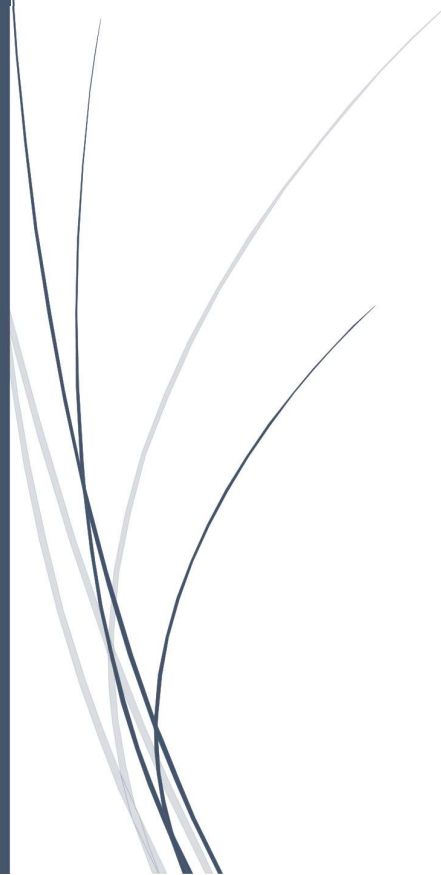


Development: this way

Samen in gesprek

De leerling aan het woord



3533549 – Nicole Lambrix

PRAKTIJK GERICHT ONDERZOEK

Datum: Augustus 2019

Begeleider: Nettie Veeninga – Mulder

Opleiding: Master EN

Domein: Gedrag

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1. Inleiding.....	4
1.1 Probleemanalyse.....	4
1.2 Probleemstelling.....	5
1.3 Doel van dit onderzoek	5
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag	7
2.1 Theoretisch kader.....	7
2.1.1 Voicing	7
2.1.2 Relatie, Competentie, Autonomie.....	9
2.1.3 Welbevinden en taakgerichtheid	9
2.2 Onderzoeksvraag.....	10
3. Onderzoeksstrategie en methode.....	11
3.1 Inleiding	11
3.2 Respondenten	11
3.2.1 Leerlingen	11
3.2.2 De betrokken leerkrachten.....	12
3.2.3 Mijn eigen rol.....	12
3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	12
3.4 Ethiek.....	12
3.4.1 Ouders, leerlingen en leerkrachten.....	13
3.4.2 Geluidsopnames	13
3.5 Onderzoekinstrumenten	13
3.5.1 Voicing en welbevinden	14
3.5.2 Taakgerichtheid	16
3.5.3 Mening van de leerkracht.....	16
3.5.4 Niet meetbare factoren en betrouwbaarheid.....	17
4. Data-analyse en resultaten	18
4.1 Data-analyse.....	18
4.1.1 Anton	18
4.1.2 Ben.....	19
4.1.3 Cees	21
4.1.4 Dirk	23
4.1.5 Ed.....	24
4.1.6 Frank.....	25
4.1.7 Gert.....	27
4.1.8 Harm	28
4.2 Resultaten overzicht.....	30

4.2.1	Visies op welbevinden en taakgerichtheid.....	30
4.2.2	Overzicht observatielijst 'welbevinden'	31
4.2.3	Overzicht taakgerichtheid	32
5.	Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	33
5.1	Conclusie	33
5.2	Discussie	36
5.3	Aanbeveling en verwachte opbrengst.....	37
6.	Literatuurlijst	39

Samenvatting

Dit onderzoek komt voort uit nieuwsgierigheid naar mijn bijzondere leerlingen in het cluster 4, basisonderwijs. Ze zijn allemaal uniek. Maar wat weet ik van ze? Wat weten zij van zichzelf? Kan ik iets met die informatie? Of nog belangrijker, kan de leerling iets met die informatie?

In dit verslag wordt mijn onderzoek beschreven waarin ik vorm en tijd geef aan deze informatie. Ik ga bewust in gesprek met leerlingen om te ontdekken welke meerwaarde dat heeft voor de leerling, de groep en de leerkracht. Ik geef de leerlingen een stem.

Uit literatuuronderzoek blijkt dat voicing (stem geven aan de leerling) positief bijdraagt aan het ontwikkelen van zelfconcept van een leerling. De leerling ontdekt dat hij kwaliteiten heeft die waardevol zijn, dat hij onderdeel is van de omgeving, dat er relaties ontstaan en dat wat hij doet betekenisvol is. Dit heeft een positief effect op zijn rust, vertrouwen, eigenwaarde, zelfrespect en draagt bij aan ontwikkeling van de omgeving.

Ik beschrijf wat voicing in mijn praktijk teweegbrengt. Gaat de leerling zich echt beter voelen? En komt dit ten goede van zijn werkhouding? De onderzoeksvraag die centraal staat is:

Wat zijn de effecten van het inzetten van voicing op het welbevinden en de taakgerichtheid van de leerling in de groep?

Om een valide antwoord te krijgen op deze vraag betrek ik leerlingen en leerkrachten van twee groepen bij dit onderzoek. Door middel van interviews met de leerlingen, vraag- en observatielijsten over welbevinden, een observatielijst over taakgerichtheid en gesprekken met de leerkrachten vorm ik een antwoord op deze onderzoeksvraag.

Mijn bevinding is dat de literatuur aansluit bij mijn conclusies. Zowel het welbevinden als de taakgerichtheid neemt toe. Ik beschrijf tevens welke verscheidenheid aan factoren, naast voicing, invloed hebben op dit welbevinden en taakgerichtheid.

Het enthousiasme en plezier dat dit onderzoek met zich meebracht, voor zowel mijn leerlingen als mijzelf, kan alleen al een reden zijn om voicing te blijven inzetten.

1. Inleiding

Sinds dit schooljaar ben ik werkzaam op een cluster 4 school in het midden van het land. Onze school staat in een prachtige omgeving waarvan ik iedere keer weer geniet. Ik ben leerkracht in de middenbouw waarbij ik drie dagen voor mijn 'eigen' groep sta en 1 dag per week de groep van een collega overneem. Ik noem onze leerlingen vaak bijzondere kinderen. Wij hebben een mix van kinderen met en zonder autisme. Zo ook in mijn klas en de kinderen die deelnemen aan mijn onderzoek. Ondanks de vele verschillen die talrijk benoemd worden in de literatuur tussen kinderen met en zonder autisme, ben ik van mening dat er veel overeenkomsten zijn in behoeften gelijke structuren en benaderingen hebben. In mijn klas kan ik niet altijd, zonder voorkennis, aanwijzen welk kind autistisch is. Ieder kind in mijn klas zit daar met een reden die hem niet in staat stelde om binnen het regulier onderwijs 'wenselijk' te functioneren: van ADHD tot hechtingsstoornis tot ASS. Ieder kind heeft zijn belemmeringen dat hem beperkt om de concentratie lang vast te houden, de prikkels buiten te sluiten (of binnen te laten), sociale contacten aan te gaan of bewust te zijn van zijn impact op de andere om hem heen. Dat betekent niet dat ik denk dat alle kinderen hetzelfde zijn, en hetzelfde nodig hebben. Integendeel: alle kinderen zijn verschillend en hebben hun eigen manier van uiten en benaderen. In het regulier onderwijs en in het speciaal onderwijs. Hansen en Philo (in Davidson, 2009) onderschrijven dit: *"Wholly unexceptional normality of doing things differently, and acknowledging, tolerating and maybe even (cautiously) celebrating the many and hugely varied ways in which things can be done."* Zij moedigen aan om niet vanuit de beperking te denken maar in te zetten op een toegankelijke, open benadering die de verschillen tussen kinderen (h)erkent, respecteert in plaats van nadruk op deze verschillen te leggen.

1.1 Probleemanalyse

Ik zie het als een voordeel om een nieuwkomer te zijn binnen de school. Ik kom in aanraking met andere visies op organiseren van onderwijs, benaderen van gedrag en omgang met leerlingen. Zodoende kan ik mijn perspectief verruimen en bijstellen en maakt dat ik leer denken in meerdere mogelijkheden. Vanuit mijn master als professional ben ik nieuwsgierig naar het hoe en waarom van bestaande werkwijzen daarbij deel en neem ik graag kennis met en van collega's.

Het valt mij op dat mijn collega's hard werken en veel energie stoppen in hun lesdagen. Dat vind ik positief. Daarnaast zie ik ook de strijd die ze voeren met leerlingen vanwege onrust of overprikkeling. Deze strijd maakt moe. Vaak zijn ze druk met orde houden en lijkt het alsof ze tegen de stroom in gaan. Ze proberen oplossingen en ideeën te bedenken om rust te houden en slagen daar niet altijd in. Ik herken dit bij mezelf.

In mijn ogen zijn onze klassen niet "autismevriendelijk". Een autismevriendelijke omgeving biedt structuur, geeft verantwoordelijkheid aan de leerling en stimuleert het zelfvertrouwen van een leerling (Vos in rapport Gezondheidsraad, 2009). Een autismevriendelijk omgeving heeft kennis van autisme, betreft ouders, werkt samen met partners, formuleert duidelijke verwachtingen en past de leeromgeving aan door middel van prikkeldosering, structuur in ruimte, tijd en activiteiten. Dit zijn de externe beschermingsfactoren volgens Ince, Van Yperen en Valkesteyn, (2013) voor een autismevriendelijke omgeving. Deze omgeving is tevens aangepast aan de sensorische mogelijkheden van de leerlingen om zodoende die prikkeldosering te ondersteunen (Stultiens-Houben, De Hoog & Van der Heijden, 2014). Stuk voor stuk belangrijke aspecten. In dit onderzoek wil ik mij richten op het verbeteren van deze leeromgeving. Wat zijn de mogelijkheden daartoe?

Onze interne begeleider en orthopedagoge delen mijn mening in het gebrek aan autismevriendelijkheid in de groepen. Samen hebben we gesproken over hoe het anders zou kunnen. In mijn beroepsproduct 'eigen organisatie' heb ik geschreven over dit proces. We kwamen tot de conclusie dat een autismevriendelijke school een aantal kenmerken heeft: goede omgang met

transities voor de leerlingen, een aangepaste omgeving en duidelijke open communicatie met onze leerlingen.

Wat ik nu zie zijn veelal frontale en klassikale lessen. Daarbij werkt men op verschillende didactische niveaus maar niet op verschillende kindniveaus. De leerlingen zitten in rijen of groepjes en de instructies zijn meer verbaal en talig dan visueel. Men ervaart het rooster als vol en vindt weinig tijd voor andere dingen dan lesgeven. Desondanks concludeert men dat een dag met zes lesuren vaak maar anderhalf uur effectieve werktijd heeft gehad. De rest van de tijd is men bezig met ‘brandjes blussen’.

We zouden graag meer tijd aan het individuele kind willen besteden maar vinden het moeilijk deze tijd te vinden. Als we kijken naar onze klassen zijn onze lokalen maar semi-prikkelarm. Nee, er hangt niets aan de muren. Maar de zitplekken zijn als in iedere reguliere klas. Er is weinig eigen plek voor een leerling wat het moeilijk maakt om prikkels te kunnen vermijden of opzoeken. Door de frontale en directe manier van lesgeven, maken we weinig onderscheid in de leerstijlen en behoeften van onze leerlingen. Ik ervaar op onze school dat we niet daadwerkelijk focussen op verantwoordelijkheid geven aan de leerling, volgens zijn behoeften. Ik ben van mening dat het anders kan. Ik denk dat een begin van onze oplossing in onze leerlingen zit. Immers iedere leerling heeft zelf de meeste kennis over zichzelf. Op mijn vorige werkplek heb ik ervaren dat de leerlingen vaak goed weten wat zij nodig hebben en dat de aanpassingen daarvoor vaak eenmalig intensief zijn en vervolgens ontstaat er ruimte en tijd. Kienhuis (in HJK, 2010) legt uit dat door een oplossingsgerichte houding aan te nemen de leerling in zijn kracht gezet wordt. De positieve samenwerkingsrelatie tussen de leerkracht en de leerling die hieruit voortkomt, draagt bij aan een plezierige werkdag die effectief en goed vol te houden is.

1.2 Probleemstelling

Binnen de literatuur word ik geïnspireerd door twee onderzoekers die zelf autisme hebben. Michelle Dawson geeft aan: *“Laat de persoon met autisme aan het woord. Hij weet zelf het beste wat hij nodig heeft.”* Jim Sinclair zegt: *“Als je mij wilt helpen, probeer me dan niet te veranderen, zodat ik in jouw wereld pas. Werk met mij om bruggen te slaan tussen ons.”*

Dit zet mij aan het nadenken over wat ik zie en wat we doen. Zowel bij mijn collega’s als in mijn eigen groepen zie ik dat er vaak veel onrust is en de spanningsboog kort is. De meeste leerlingen kunnen zich niet lang concentreren op hun werk en worden snel afgeleid door geluiden of bewegingen om hen heen. Dit resulteert in rondkijken, praten met klasgenootjes of zelfs boos worden. Op zulke momenten lijkt het nut te hebben om boos te worden en zo de klas weer rustig te krijgen maar dit is van korte duur en aan het einde van de dag is vaak iedereen moe en gespannen inclusief ikzelf. Ik ben zelf van mening dat dit komt omdat we te weinig tijd en ruimte hebben om echt in gesprek te gaan met onze leerlingen. Vanuit de opvattingen van Dawson en Sinclair word ik gemotiveerd om te achterhalen wat het is dat onze leerlingen nodig hebben.

1.3 Doel van dit onderzoek

Mijn doel is dat ik via deze weg wil werken aan het welbevinden van de leerling en een verbetering van zijn taakgerichtheid. Ik kies voor de verbetering van welbevinden en taakgerichtheid omdat ik denk dat dit de kinderen in staat stelt om rustiger in de klas te zitten en zodoende zelf bij te dragen aan een ‘autismevriendelijke’ (en dus vriendelijk voor alle leerlingen) omgeving en hun eigen leerproces. Kienhuis (in HJK, 2010) onderschrijft dit. Hij legt uit dat een leerling die druk is in de klas of om negatieve aandacht vraagt, ‘hard’ aan het werk is maar zijn inzet is contraproductief. Door open met de leerling in gesprek te gaan en de inspanningen van de leerling positief te benoemen, stimuleert de leerkracht de leerling om zijn eigen krachtbonnen te (h)erkennen en te gaan benutten.

Dit draagt bij aan vergroting van het competentiegevoel van de leerling en vergroot het vermogen om zichzelf te controleren. Erickson (in Lefevre de Tenhove, 2007) voegt nog toe: door in gesprek te gaan met de leerling kan je samen *'de best beschikbare oplossing voor die leerling'* bedenken in een betreffende situatie. Dat voorkomt dat een leerkracht zijn objectiviteit zal verliezen ten opzichte van de leerling.

Door in gesprek te gaan met de leerling wil ik kennis verwerven over de sterke en zwakke punten van de leerling en zijn behoeften in hulp om deze zwakke punten te verbeteren. Ik denk dat ik door deze gesprekken en het bieden van de hulp die deze leerling vraagt met de leerling bouw aan onze relatie. Ik verwacht dat door het versterken van onze relatie en het initiatief bij de leerling neer te leggen, de leerling zijn gevoel voor competentie zal groeien en daarmee ook zijn gevoel van autonomie.

2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Theoretisch kader

Vanuit de probleemstelling vorm ik mij een beeld over voicing en de voordelen daarvan voor de leerlingen. Daarbij verdiep ik me in het belang van werken aan de relatie, competentie en autonomie (RCA). Ik ben nieuwsgierig naar wat de theorie mij biedt over verbeteren van welbevinden en taakgerichtheid en de verbinding hierin met voicing en RCA.

2.1.1 Voicing

Voicing is de leerlingen een stem geven (Den Otter, 2015). Daarbij is het van belang dat leerlingen actief betrokken worden bij hun leren. De essentie van voicing is de leerling doen beseffen dat hij ertoe doet, dat zijn mening gerespecteerd wordt en dat hij gelijkwaardig mag deelnemen aan onze maatschappij. Zodoende bereiden we de leerling voor op toekomstig burgerschap.

De leerling is de beste bron voor informatie over zichzelf. Het advies van een leerling draagt bij aan een kwaliteitsverhoging van het onderwijs (Van Meersbergen en De Vries, 2013). Een leerling kan vaak een gefundeerde mening geven over wat wel en niet goed voor hem werkt (De Vries en De Vries, 2016). We kunnen niet zien wat in het hoofd van de leerling afspeelt. Invulling geven aan die gedachten zonder daarover in gesprek te gaan met de betreffende leerling kan communicatie en wederzijds begrip dusdanig tenietdoen dat de relatie verstoord wordt. Sinclair (z.d.) vergelijkt mensen met een andere cultuur met mensen met autisme. Wanneer iemand zich niet kan inleven in de 'cultuur' van iemand met autisme kan er geen band ontstaan. Maar dit geldt ook voor contact maken met een persoon zonder autisme, immers kunnen we altijd alleen de buitenkant zien en zullen we in gesprek moeten gaan om een inkijkje in de binnenkant te krijgen. (Den Otter (2015), Hattie (2018), Van Meersbergen en De Vries, (2013)).

Door de leerlingen een stem te geven maken we ze medeverantwoordelijk voor hun acties. Hierdoor nemen de leerlingen niet meer alleen informatie tot zich maar worden ze gestimuleerd tot actieve initiatie van eigen ideeën en afstemmen op anderen om zich heen. Dit creëert een gevoel van vrijheid en verantwoordelijkheid. Vrijheid om te zijn en worden wie je bent met daarbij de ruimte om hier richting aan te geven. Verantwoordelijk voor je eigen ontwikkeling en de afstemming daarin met de anderen om je heen. De sleutel hierin is om de leerling niet bepalend te laten zijn met zijn eigen stem maar leidend door op een democratische wijze te bepalen wat goed voor hem is maar ook voor zijn omgeving (Den Otter, 2015). Marzano (in Van Meersbergen en De Vries, 2013) voegt toe: *"Constructieve communicatie heeft een positieve invloed op het sociale en emotionele functioneren en welbevinden van het kind, schoolprestaties en de werkhouding."*

De voordelen van voicing

De voordelen van voicing zijn veelvoudig. Door voicing in te zetten, ontwikkelen de betrokken leerlingen een sterk gevoel voor zelfconcept. (Holdsworth in Den Otter, 2015). Dit zelfconcept is driedig:

- Het gevoel van capaciteit: door inzet van eigen kwaliteiten heeft de leerling en draagt bij aan zijn ontwikkeling en verbetering van de omgeving.
- Het gevoel van verbinding: de leerling voelt dat hij onderdeel is van de omgeving, er ontstaan relaties, hij is gewenst. Dit heeft een positief effect op zijn rust en vertrouwen.
- Gevoel van betekenisvol zijn: gezien en gehoord worden en ertoe doen, zorgen voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en kan een positief zelfbeeld ontwikkelen en daarbij groei van eigenwaarde en zelfrespect.

Volgens Hattie (2011) is het noodzakelijk om denkprocessen bij leerlingen te stimuleren die nodig zijn om tot leren en presteren te komen. Door in gesprek te gaan met de leerling kan de leerkracht ontdekken wat de gedachten en gevoelens van de leerling zijn en daarbij de juiste ondersteuning geven. Den Otter (2015) voegt hieraan toe dat een leerling zijn eigen keuzes leert maken en daarbij verantwoordelijkheid leert nemen voor zijn eigen leervaardigheden en prestaties.

Wanneer een leerling leert welke leerstrategieën toereikend zijn en wat hij nodig heeft om te presteren, leert een leerling autonomie nemen. Door te luisteren naar een leerling is de leerkracht beter in staat om de leerling te ondersteunen bij het leren leren.

Doordat de leerling zijn eigen stem mag laten horen en daardoor nadenkt over wat hij voelt en wilt, komt hij in contact met zijn 'binnenstem'. Hierdoor ontstaat innerlijke motivatie die ontwikkelingsgroei van de leerling stimuleert en motiveert. Deze innerlijke motivatie gaat samen met de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan. (meer [hier](#))

De voordelen van voicing op een rij:

- Ontwikkeling sterk gevoel zelfconcept;
- Stimulatie denkproces om te leren en presteren;
- Eigen keuzes leren maken en hiervoor verantwoordelijkheid leren nemen (zelfstandigheid);
- Ontstaan van autonomie door kennis over eigen leerstrategieën;
- De leerkracht weet wat de leerling nodig heeft en kan ondersteunen om leren succesvol te maken (relatie);
- De leerling creëert innerlijk motivatie en wordt gestimuleerd in zijn zelfdeterminatie.

De inzet voor en techniek van voicing

Voicing vraagt een serieuze toewijding van een leerkracht. De leerkracht moet zich bewust zijn dat zijn communicatie zonder vooroordelen is, niet suggestief en sensitief in reactie op de leerling. (Den Otter, 2015). Dit vraagt van de leerkracht dat hij zijn perceptievermogen versterkt en reflectief is op zijn eigen gespreksvaardigheden. Volgens Hattie (2018) is er een triangulatie nodig waarbinnen de leerkracht begrijpt:

- Hoe leren eruitziet door de ogen van een leerling.
- Daarbij de ontwikkeling van een leerling vergelijkt met eerdere peilmomenten, deze bespreekt met de leerling en daarbij luistert naar hoe de leerling zijn eigen ontwikkeling aanschouwt.
- En dat de leerkracht zich bewust wordt van zijn invloed op de leerling geobserveerd door collega leerkrachten om zodoende te begrijpen welke effecten zijn rol als leerkracht heeft op de leerling.

Tijdens het gesprek is een goede beurtverdeling met een uitwisseling van vragen en informatie van belang. Er wordt overlegd, een mening gevormd en perspectieven gedeeld. Eventuele conflicten hierin worden besproken en, indien nodig, een besluit of conclusie aangekoppeld. (Dekker en Biermans in Den Otter, 2015) Een oplossingsgerichte benadering tijdens een gesprek met de leerling maakt dat de leerling de kans krijgt om na te denken over zijn eigen krachtbronnen en om te kunnen bepalen hoe hij deze krachtbronnen kan inzetten om zijn eigen doel te realiseren (Cauffman en Van Dijk, 2016). De leerling kan geloven in zijn eigen capaciteit en zal in staat zijn, zijn eigen krachtbronnen (kwaliteiten) in te zetten om zodoende zijn doel concreet te maken. De leerling gebruikt hiervoor zijn innerlijke motivatie. Door tijdens het gesprek een positieve mindset te creëren, ontstaat er motivatie, inspiratie en wilskracht (Den Otter, 2015).

2.1.2 Relatie, Competentie, Autonomie

“Ieder mens is gebouwd om zich te ontwikkelen en heeft een natuurlijke behoefte aan relatie, competentie en autonomie” (Stevens, 2012)

Dit geldt voor alle leerlingen in het onderwijs met en zonder een beperking. Wanneer er in voldoende mate gehoor is gegeven aan de behoefte aan relatie, autonomie en competentie dan groeit het welbevinden van de leerling en neemt de inzet van de leerling, de motivatie en de zin in het leren toe aldus Stevens (2012). Stevens onttrekt de basis van zijn onderzoeken uit de eerdere zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (in o.a. Van Steenkiste, Ryan & Deci, 2008) Zij leggen uit dat zelfmotivatie de ontwikkeling van leerlingen (didactisch en sociaal-emotioneel) doet vergroten. Om de leerling te ondersteunen in deze ontwikkeling is het belangrijk om te weten wat een leerling intrinsiek motiveert. Voicing geeft de leerling de mogelijkheid om te verwoorden wat er in hem omgaat en geeft de leerkracht de mogelijkheid om te horen en te voelen wat de leerling wil delen. Zodoende wordt er gewerkt aan de relatie tussen de leerkracht en de leerling.

Het gaat om de verbinding tussen relatie, competentie en autonomie. Volgens Stevens (in Van Blijswijk, 2012) hebben alle leerlingen behoefte aan relatie. Door erbij te horen en onderdeel te zijn van een gemeenschap ontstaat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid. De leerkracht heeft een sterke invloed op de relatie met een leerling en de groep. Door oprecht te luisteren, vertrouwen te bieden, duidelijke grenzen aan te geven, een vruchtbare sfeer te creëren, zelf het goede voorbeeld te zijn, te ondersteunen en uit te dagen wanneer nodig bouwt de leerkracht aan de pedagogische voorwaarden voor het ontstaan van een goede relatie. Voicing geeft de leerkracht de ruimte om te luisteren en die belangrijke vertrouwensband op te bouwen.

Uitdaging zorgt ervoor dat een leerling wil laten zien wat hij kan. Daarvoor is een omgeving nodig die is afgestemd op de behoeften en de mogelijkheden van deze leerling. Gevoel van competentie wordt ontwikkeld als de leerkracht hoge verwachtingen heeft en daarbij beschikbaar is voor hulp en ondersteuning. Csikszentmihalyi (in Van Meersbergen en De Vries, 2013) voegt hieraan toe dat een juiste balans tussen vaardigheden en uitdaging belangrijk is om succes te ervaren. Als een leerling zich competent voelt, ontwikkelt zich de wil en kracht in de leerling om zelf te kunnen beslissen en keuzes te maken. De leerkracht kan individuele vrijheid stimuleren door veiligheid en ruimte te bieden en de leerling te leren afstemmen met de anderen om zich heen. Om tot dit gevoel van autonomie te komen bij een leerling is een goede relatie noodzakelijk. Een goede relatie ontstaat door in gesprek te gaan met de leerling en te luisteren naar zijn behoeften (Van Blijswijk, 2012).

2.1.3 Welbevinden en taakgerichtheid

Zowel Stevens (2012) en Marzano (2013) spreken over het toenemen van welbevinden wanneer een leerling zich competent voelt. Welbevinden heeft invloed op het dagelijkse leven van een persoon. Positief welbevinden binnen het onderwijs houdt in dat er aan de basisbehoeften van een leerling tegemoet wordt gekomen. Het welbevinden van een leerling is herkenbaar aan diverse signalen: openheid, zelfvertrouwen, weerbaarheid en spontaniteit. De behoefte van een leerling kan achterhaald worden door een leerling te observeren en in gesprek te gaan met de leerling. Balledux (2005) geeft aan dat welbevinden afgeleid kan worden van concreet gedrag enerzijds en anderzijds door een beschrijving van het gevoel van de leerling. Kenmerken van welbevinden zijn volgens Balledux: Open, nieuwsgierig, levenslustig, tevreden, ontspannen, zelfvertrouwen, evenwichtig. Balledux vult hierop aan dat er aan verscheidene basisbehoeften moet worden voldaan om tot welbevinden te kunnen komen. Deze behoeften zijn:

- Lichamelijke behoeften
- Behoeftte aan affectie en geborgenheid
- Behoeftte aan veiligheid, duidelijkheid en continuïteit

- Behoeftte aan erkenning en waardering
- Behoeftte aan ontwikkeling en competentie
- Behoeftte om een goed mens te zijn

Door in gesprek te gaan met de leerling ontstaat er ruimte voor erkenning en waardering. Vervolgens kan er gesproken worden over ontwikkeling en het gevoel van competentie kan groeien bij de leerling. Het welbevinden van een leerling kan gemeten worden op drie terreinen (Balledux, 2005): Het kind zelf, de leerling in relatie tot de leerkracht en de leerling in relatie tot zijn klasgenootjes.

Marzano (2013) noemt ook de verbetering van werkhouding wanneer een leerling zich competent voelt. Wij-leren.nl definieert werkhouding als de attitude die een leerling heeft ten aanzien van zijn leerproces. Hierbij horen motivatie, concentratie en zelfstandigheid. De begrippen komen ook terug bij taakgerichtheid. Förer en Janssen (2016) beschrijven taakgerichtheid als taakgerichte leertijd ofwel effectieve leertijd. Zowel Förer en Jansen (2016) als Veenman (1993) stellen dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in de taakgerichtheid. Taakgerichtheid houdt in dat een leerling zich kan concentreren op een opdracht en daar gefocust en rustig aan kan werken. De leerkracht kan taakgerichtheid stimuleren door een duidelijke structuur te bieden en gerichte feedback te geven op de werkhouding van de leerling. (Marzano, 2013) Wanneer een leerling weet waar hij kan verbeteren, kan hij dat aanpassen en groeit zijn competentiegevoel. Hiervoor is het noodzakelijk dat er ruimte is voor dialoog. Dit schakelt terug naar voicing.

2.2 Onderzoeksvraag

Vanuit de theorie blijkt dat voicing een positief effect heeft op de relatie, competentie en autonomie (RCA) van een leerling. RCA heeft weer een positief effect op het welbevinden en de werkhouding van de leerling. Het aspect werkhouding vormt de basis voor taakgerichtheid. Er is onderlinge verwevenheid van de kernwoorden.

Wat ik opvallend vind vanuit de theorie is dat ik geen tegenstanders of nadelen van voicing kan vinden. Wat ik wel veelal terugzie, is dat literatuur met stappenplannen voor 'beter' onderwijs, het onderdeel 'in gesprek gaan met de leerling' niet altijd meenemen.

Dit maakt mij nieuwsgierig naar de waarneembare effecten van voicing in de praktijk voor de leerling. Daarbij wil ik weten wat dat per kind betekent en of dit ondanks eventuele verschillende effecten genoeg voordelen heeft om dit schoolbreed in te zetten. De literatuur beschrijft verschillende positieve invloeden van voicing op welbevinden. Een directe link met taakgerichtheid wordt niet genoemd. Voicing heeft invloed op de relatie met een leerling, dit beïnvloedt het competentiegevoel van een leerling. Gevoel van competentie draagt bij aan taakgerichtheid. Ik ben geïnteresseerd of en welke effecten van voicing er specifiek zijn op deze taakgerichtheid. Vanuit mijn bevindingen op school en dagelijkse praktijk, mijn nieuwsgierigheid en de literatuur formuleer ik de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Wat zijn de effecten van het inzetten van voicing op het welbevinden en de taakgerichtheid van de leerling in de groep?

- **Wat is voor de leerlingen belangrijk om tot welbevinden te komen?**
- **Wat is de verwachting van de leerling ten opzichte van de taakgerichtheid?**
- **Wat is de verwachting van de leerkracht ten opzichte van de taakgerichtheid?**
- **Wat is het effect van voicing specifiek op taakgerichtheid?**

3. Onderzoeksstrategie en methode

3.1 Inleiding

Als professional ben ik altijd aan het observeren, bespreek ik wat ik zie met collega's en zoek met regelmaat in de literatuur voor een verklaring of een theoretische onderbouwing. Daarom kies ik om een kwalitatief actieonderzoek uit te voeren. Door binnen mijn eigen terrein onderzoek uit te voeren, wil ik bijdragen aan verbetering van mijn praktijk en leerkrachthandelen (Ponte, 2012) en de mogelijkheid creëren om aanbevelingen te doen voor de school ter verbetering van onze beroepspraktijk (Schuman, 2009). Ik ben benieuwd naar de impact van de gesprekken met leerlingen op het functioneren in de groep.

3.2 Respondenten

Dit onderzoek voer ik uit in beide groepen waar ik werkzaam ben. Groep A is mijn eigen groep waar ik 3 dagen voor de klas stond. Groep B is de groep waar ik 1 dag per week voor stond. Momenteel sta ik wegens ziekte niet voor de groep en voer ik dit onderzoek uit als onderdeel van mijn re-integratie. Ik ben vervangen door andere leerkrachten. Ik kies bewust om mijn onderzoek uit te voeren in mijn 'eigen' groepen omdat ik de leerlingen ken en de leerlingen kennen mij. Ik ervaar mijn band met de leerlingen sterker in mijn eigen groep, Groep A. Ik ben benieuwd of dit invloed heeft op mijn resultaten en wat dit doet met de leerlingen en mijzelf.

Groep A is een groep met leerlingen met internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Het didactisch niveau loopt uiteen tussen groep 3 en 6. Het sociaal-emotioneel niveau van de groep is laag. De meeste kinderen gedragen zich jonger dan wat algemeen passend is bij hun leeftijd. Groep A bestaat uit 16 leerlingen.

Groep B is een groep met leerlingen met internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Het didactisch niveau is gemiddeld groep 5/6. Het sociaal-emotioneel niveau past bij de leeftijd van de leerlingen. Groep B bestaat uit 16 leerlingen.

3.2.1 Leerlingen

Ik kies ervoor om uit iedere groep 4 leerlingen mee te nemen in mijn onderzoek. Deze 4 leerlingen zijn een afspiegeling van de groep als geheel. In totaal betrek ik 8 leerlingen bij mijn onderzoek. De leerlingen heb ik in overleg met de leerkrachten gekozen. In groep A zijn dit: Anton, Ben, Cees en Dirk. In groep B zijn dit: Ed, Frank, Gert en Harm. Deze namen zijn fictief.

Leerling	Leeftijd	Leerniveau	Diagnose	Sociaal gedrag
Anton	9 jaar	Groep 5	ADHD	Emotioneel jong, mist soms aansluiting met de groep. Houdt zich goed aan de schoolregels. Wordt druk van geluiden en drukke kinderen om zich heen. Dat beïnvloedt zijn concentratie en zijn ervaring van de dag.
Ben	9 jaar	Groep 5	ASS en ADHD	Pienter, bijdehand en heel beweeglijk. Wil het graag goed doen en overschreeuwt zichzelf hierdoor. Dit vindt hij zelf vervelend. Visuele prikkels leiden hem snel af.
Cees	10 jaar	Groep 5/6	ASS en ADD	Stille jongen en een allemansvriend. Hij kan moeilijk zijn eigen grenzen aangeven bij overprikkeling.

				Sterke focus op tractors en boer zijn. Op school rustig en thuis explosief.
Dirk	10 jaar	Groep 6	ASS	Vorige school zeer agressief, bij ons eerst heel rustig. Nu steeds brutaler en uitgesproken ontevredenheid over school. Snel afgeleid op boze dagen. Grote fan van de Beegees zij motiveren hem.
Ed	10 jaar	Groep 5	Geen diagnose	Onzeker, faalangstig en snel overprikkeld. Zacht en gevoelig karakter. Jonger gedrag dan zijn leeftijd. Hij wil het graag goed doen en wordt verdrietig als het niet goed is.
Frank	11 jaar	Groep 6	ASS	Tijdens werken serieus en geconcentreerd. In contact met anderen gaat hij van de hak op de tak en lacht om zijn eigen (onbegrijpelijke) grappen. Hij heeft geen 'echte' vrienden in de klas.
Gert	9 jaar	Groep 6	ASS en ADHD	Onzeker over eigen kunnen en zoekt veel bevestiging. Dit uit zich in snel huilen en vragen stellen. Op school rustig en thuis heel druk.
Harm	10 jaar	Groep 6	ASS	Dromer, weinig focus op werk maar lijkt wel alles te horen en pikt zo veel op. Intelligent maar laat dit niet altijd zien. Geen sociale contacten met anderen. Kiest ervoor om bij zichzelf te blijven, maakt af en toe een grapje in de klas.

Tabel 1.

3.2.2 De betrokken leerkrachten

Twee leerkrachten betrek ik bij dit onderzoek. Enerzijds omdat gemaakte afspraken met de betrokken leerlingen opgevolgd moeten worden; hier heb ik de medewerking van mijn collega's in nodig. Anderzijds geven meer ogen, meer inzichten. De betrokken leerkrachten noem ik Inge en Judith.

3.2.3 Mijn eigen rol

Zelf doe ik de gespreksvoering met de leerlingen buiten de klas. Tevens ben ik tweemaal per week een aantal uren aanwezig in iedere groep om te observeren en de betrokken leerlingen te ondersteunen in hun leerdoelen.

3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Onderzoek uitvoeren binnen het onderwijs, binnen een sociale context, wordt bemoeilijkt doordat de verscheidenheid van mensen zorgt voor een niet te herhalen situatie. Iedere herhaling van dit onderzoek kan bij benadering gelijkenissen tonen maar nooit exact gelijk zijn (Van der Donk en Van Lanen, 2012) Daarom is het onderzoek dat ik uitvoer en de resultaten hiervan alleen van toepassing op mijn onderzoeksgroep. Om zorg te dragen voor een gedegen uitvoering van dit onderzoek maak ik gebruik van triangulatie met input van de leerlingen, leerkrachten en mijzelf door middel van interviews, observaties en enquêtes. Daarnaast is de basis van deze middelen de informatie vanuit het theoretisch kader. Deze werkwijze zal de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek verhogen.

3.4 Ethiek

Ponte (2012) geeft het belang aan van het opbouwen van een goede relatie tussen de onderzoeker en de deelnemer. Actieonderzoek is gericht op verandering en heeft zichtbare gevolgen voor beiden.

Daarom is het van belang om een sfeer te creëren die veilig is en waar vertrouwen vanzelfsprekend is voor zowel leerling als leerkracht als mijzelf.

3.4.1 Ouders, leerlingen en leerkrachten

Zorg voor transparantie voor alle betrokkenen is belangrijk. Dit versterkt het vertrouwen, geeft duidelijkheid en maakt het onderzoek navolgbaar (Van der Donk en Van Lanen, 2012) Vooraf aan het onderzoek heb ik de betrokken ouders benaderd per e-mail en het doel van mijn onderzoek uitgelegd. Van de ouders heb ik per mail toestemming gekregen om hun kinderen mee te nemen in mijn onderzoek. Alle ouders ontvangen van mij een verslag aan het einde van dit onderzoek met daarin de resultaten, mijn eigen visie hierop en de mening van hun kind hierover. Ik ga niet in op vertrouwelijke dingen die kinderen mij verteld hebben. De betrokken leerkrachten heb ik eerst persoonlijk gesproken en vervolgens een planning gestuurd. Gedurende het onderzoek informeer ik hen over de afspraken met de leerlingen en bevestig ik hen over hun bevindingen ten opzichte van de leerlingen die in het onderzoek zitten. Ook de leerlingen heb ik tijdig gevraagd voor deelname zodoende hebben ze hierover kunnen nadenken en dit thuis kunnen bespreken. De leerlingen mogen op ieder moment uit het onderzoek stappen.

Vanuit de gesprekken verwacht ik tevens informatie te krijgen die waardevol is voor zowel de leerkracht, intern begeleider, leerling als de ouders. Deze praktische informatie wil ik graag kunnen vastleggen zodat dit kan meegenomen worden in de overdracht naar een nieuwe groep en bij ingrijpendere onderwerpen eventueel in het schooldossier. Wanneer dit zich voordoet neem ik tussentijds contact met de ouders op om toestemming te vragen. Wanneer een leerling in vertrouwen praat over mogelijk gevoelige onderwerpen dan zal ik eerst met de leerling bespreken wat hij wil dat ik met deze informatie doe. Ik hecht grote waarde aan vertrouwen. Dat is voor mij de basis van echt contact.

3.4.2 Geluidsopnames

Van de individuele gesprekken maak ik geluidsopnames. Deze zijn alleen voor mijn eigen gebruik om de gesprekken te kunnen naluisteren en te kunnen verwerken in een verslag. In overeenstemming met de ouders zullen deze gesprekken aan het eind van dit onderzoek gewist worden. De leerlingen informeer ik vooraf over opname van ieder gesprek.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

Bij het doen van onderzoek is het belangrijk dat ik data vanuit verschillende invalshoeken bekijk en deze systematisch verzamel. Daarbij is het van belang dat mijn methodes van dataverzameling aansluiten bij mijn onderzoeksvraag. (Van der Donk en Van Lanen, 2012)

Gedurende mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten. De triangulatie ontstaat hier door het in gesprek gaan met de leerlingen en de leerkrachten, de observaties en de vragenlijsten voor zowel de leerlingen als de leerkrachten. Sommige instrumenten zijn gericht op meerdere vragen. Alle gebruikte onderzoeksinstrumenten zijn terug te vinden in de bijlagen (1 t/m 4).

Mijn onderzoeksvraag en deelvragen zijn als volgt:

Wat zijn de effecten van het inzetten van voicing op het welbevinden en de taakgerichtheid van de leerling in de groep?

- **Wat is voor de leerlingen belangrijk om tot welbevinden te komen?**
- **Wat is de verwachting van de leerling ten opzichte van de taakgerichtheid?**
- **Wat is de verwachting van de leerkracht ten opzichte van de taakgerichtheid?**
- **Wat is het effect van voicing specifiek op taakgerichtheid?**

De belangrijkste kernwoorden zijn 'welbevinden' en 'taakgerichtheid'. Deze kernwoorden bepalen de invulling van de onderzoeksinstrumenten.

Kernwoord:	Welbevinden	Taakgerichtheid
Instrumenten:	Vragenlijst leerling	Observatielijst
	Interview leerling	Interview leerling
	Observatielijst welbevinden voor onderzoeker	Gesprekken leerkrachten
	Observatielijst welbevinden voor leerkracht	
	Gesprekken leerkrachten	

Tabel 2.

3.5.1 Voicing en welbevinden

Voicing ontstaat wanneer ik één-op-één in gesprek ga met de leerling en de leerling het woord laat doen over zijn sterktes en zwaktes en de doelen die hij graag zou willen behalen. In de gesprekken met de leerling bespreek ik hoe hij school ervaart, wat hij voor zichzelf zou willen veranderen in de klas, stel samen een doel op en laat hem bepalen welke hulpmiddelen hij hiervoor nodig heeft.

Het welbevinden van de leerling meet ik door gebruik van twee instrumenten.

- Een lijst met stellingen voor de leerling. De leerling kan door middel van een cijfer tussen 1 en 10 te geven, aangeven hoe zijn welbevinden is in de klas. Deze stellingen sluiten aan bij de drie terreinen van Balledux (2005): het kind, het kind in relatie tot de leerkracht en het kind in relatie tot zijn klasgenootjes. Tevens neem ik hierin mee de basisbehoefte competentie: Hoe tevreden is de leerling over het verloop van het streven naar zijn doel. Ik kies ervoor dat de leerling deze lijst invult tijdens onze gesprekken zodoende kan ik hierover met hem in gesprek gaan en de onderliggende redenen voor zijn cijfers achterhalen.
- Een observatielijst waarin ik observeer op twee kenmerken: 'open, levenslustig' en 'tevreden, ontspannen'. Ook hier deel ik in op de drie terreinen van welbevinden. De basis van deze observatielijst komt voort uit de observatielijst van Balledux (2005) In deze lijst maak ik gebruik van een vijf-puntschaal.

Doel van het startinterview met de leerling	Kernbegrip	Deelaspecten	Stellingen
Na afloop van het interview met de leerling heb ik data waaruit blijkt welk doel de leerling wil bereiken om zijn	Welbevinden		De leerling definieert in eigen woorden wat welbevinden voor hem betekent.
	Taakgerichtheid		De leerling definieert in eigen woorden wat taakgerichtheid voor hem betekent.

eigen gedrag te verbeteren in de klas.	Reflecteren	Sterke punten	De leerling benoemt wat er goed gaat voor hem en waarom dit zo is.
		Zwakke punten	De leerling benoemt wat er minder goed gaat voor hem en waarom hij dit zou willen veranderen.
		Doel stellen	De leerling stelt een doel om zijn eigen gedrag te verbeteren
	Organiseren	Hulpmiddelen	De leerling bepaalt wat of wie hij nodig heeft om zijn doel te behalen.

Tabel 3.

Doel van de vervolginterviews met de leerling	Kernbegrip	Deelaspecten	Stellingen
Na afloop van de 3 vervolginterviews met de leerling heb ik data die ik kan gebruiken om de bevindingen van mijn observaties en de vragenlijsten te onderbouwen.	Welbevinden		De leerling bespreekt wat hem bezighoudt.
	Reflecteren	Sterke punten	De leerling benoemt wat er goed gaat voor hem en waarom dit zo is.
		Zwakke punten	De leerling benoemt wat er minder goed gaat voor hem en waarom hij dit zou willen veranderen.
		Doel stellen	De leerling bepaalt of hij op schema ligt om zijn doel te behalen.
	Organiseren	Hulpmiddelen	De leerling bepaalt wat of wie hij nodig heeft om zijn doel te behalen.
		Tussenschappen	De leerling bepaalt of zijn doel haalbaar is of dat er tussendoelen nodig zijn.

Tabel 4.

Doel van de enquête voor de leerling	Kernbegrip	Deelaspecten	Stellingen
Na afloop van de 3 enquêtes heb ik data met een nulmeting, tussenmeting en een eindmeting waaruit blijkt hoe de leerling zijn eigen groei ziet ten opzichte van zijn welbevinden en het behalen van zijn doelstelling gedurende de begeleiding.	Welbevinden	Algemeen	Deze leerling geeft een cijfer voor hoe fijn hij zich voelt in de klas.
	Relatie	Contact met medeleerlingen	De leerling geeft een cijfer voor hoe goed zijn contact is met medeleerlingen.
		Contact met leerkrachten	De leerling geeft een cijfer voor hoe goed zijn contact is met de leerkrachten.
	Competentie		De leerling geeft een cijfer voor het bereiken van zijn doel
	Autonomie		De leerling geeft een cijfer voor zijn zelfstandigheid m.b.t. het bereiken van zijn doel.
	Zelfregulatie	Taakgerichtheid	De leerling geeft een cijfer voor zijn concentratie tijdens de werkmomenten.

Tabel 5.

Doel van de observatielijst voor de leerling	Kernbegrip	Deelaspecten	Beschrijvingen
Na afloop van een beginobservatie en een eindobservatie heb ik data waaruit de verandering van het welbevinden van de leerling blijkt.	Open en levenslustig	De leerling zelf	Voor de volledige beschrijvingen zie observatieformulier bijlage 3
		Relatie leerling – klasgenootjes	
		Relatie leerling – andere leerlingen	
	Tevreden en ontspannen	De leerling zelf	
		Relatie leerling – klasgenootjes	
		Relatie leerling – andere leerlingen	

Tabel 6.

3.5.2 Taakgerichtheid

Om de taakgerichtheid van de leerlingen te meten en te vergelijken, maak ik gebruik van een tijdsteekproef. Een tijdsteekproef geeft inzicht in het gedrag van de leerling tijdens een bepaald werkmoment. Ik kies ervoor om de tijdsteekproeven op verschillende momenten tijdens verschillende vakken af te nemen. Zodoende krijg ik een algemeen beeld van de taakgerichtheid van de leerling. Om een objectief beeld te krijgen, is het belangrijk dat ik de tijdsteekproef meerdere malen afneem (Horeweg, 2015) Ik doe dit per leerling ten minste 5 keer. De eerste meting doe ik voor het startinterview, zo wil ik waarborgen dat de beginmeting volledig objectief is en niet richt op het doel dat de leerling zich zal stellen.

Doel van de tijdsteekproef	Kernbegrip	Deelaspecten	Observatiepunten
Na afloop van de tijdsteekproef heb ik data van een nulmeting, tussenmetingen en een eindmeting waaruit de taakgerichtheid blijkt van een leerling tijdens het zelfstandig werken.	Taakgerichtheid	Aandacht gericht op werk	Taakgericht bezig zijn.
		Aandacht anders gericht	Rondkijken in de klas
			Storen van een andere leerling of hele groep
			Lopen door de klas
			Andere activiteit

Tabel 9.

3.5.3 Mening van de leerkracht

Om de validiteit van mijn bevindingen te vergroten, vullen ook de leerkrachten het observatieformulier welbevinden tweemaal in. Zodoende krijg ik een vergelijking. Tevens voer ik tussendoor informele gesprekken met de leerkrachten om informatie te delen en te verkrijgen over de leerlingen. De informele gesprekken verwerk ik in de logboeksamenvattingen van de leerlingen. In een eerste gesprek bevestig ik hun visie op welbevinden en taakgerichtheid. Aan het einde van dit onderzoek laat ik de leerkrachten een eindevaluatie schrijven. Hierin vraag ik algemeen naar hun bevindingen en de veranderingen die ze bij de leerlingen gezien hebben. Ik kies bewust om hier geen specifieke vragen te stellen en alleen richtlijnen met de kernwoorden te geven. Zodoende wil ik een breder perspectief aanwenden dan alleen mijn eigen perspectief.

Doel van de observatielijst voor de leerling	Kernbegrip	Deelaspecten	Beschrijvingen
Na afloop van een beginobservatie en een eindobservatie heb ik data waaruit de verandering van het welbevinden van de leerling blijkt, gezien vanuit de leerkracht.	Open en levenslustig	De leerling zelf	Voor de volledige beschrijvingen zie observatieformulier bijlage 3
		Relatie leerling – klasgenootjes	
		Relatie leerling – andere leerlingen	
	Tevreden en ontspannen	De leerling zelf	
		Relatie leerling – klasgenootjes	
		Relatie leerling – andere leerlingen	

Tabel 8.

Doel van de geschreven eindevaluatie door de leerkrachten	Kernbegrip	Deelaspecten	Stellingen
Na afloop van de eindevaluatie voor de leerkrachten heb ik feedback waaruit blijkt welke veranderingen de leerkrachten gezien hebben bij de leerling en wat hun mening hierover is.	Welbevinden	Algemene indruk	De leerkrachten schrijven aan de hand van de kernbegrippen en deelaspecten hun visie op dit onderzoek.
		Relatie LK-LL	
		Relatie LL-LLN	
		Competentie	
	Zelfregulatie	Autonomie	
		Taakgerichtheid	
		Organiseren	

Tabel 9.

3.5.4 Niet meetbare factoren en betrouwbaarheid

Een kritische houding aannemen en feitelijke informatie verzamelen zijn belangrijk (Van de Donk en van Lanen, 2015). Observatie met een vast formulier is een directe vorm van data verzamelen die zo ingekaderd is dat deze zeer objectief is en een hoge validiteit heeft. Gedurende dit onderzoek ben ik mij bewust van ‘het menselijke’ achter dit onderzoek. Ik voer onderzoek uit waarin meningen van de leerlingen, de leerkrachten en mijzelf een grote rol spelen. Deze meningen zijn gekoppeld aan gevoel. Vooral bij de leerlingen speelt dit een sterke rol wat maakt dat cijfers bij vragenlijsten niet altijd alleszeggend zijn. Ik zal deze cijfers goed moeten onderbouwen met de informatie van de leerlingen die ik uit de gesprekken verkrijg om zodoende de betrouwbaarheid van het onderzoek hoog te houden.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik per leerling de analyse van de verzamelde data weer. Tevens geef ik een totaaloverzicht van alle leerlingen bij de resultaten.

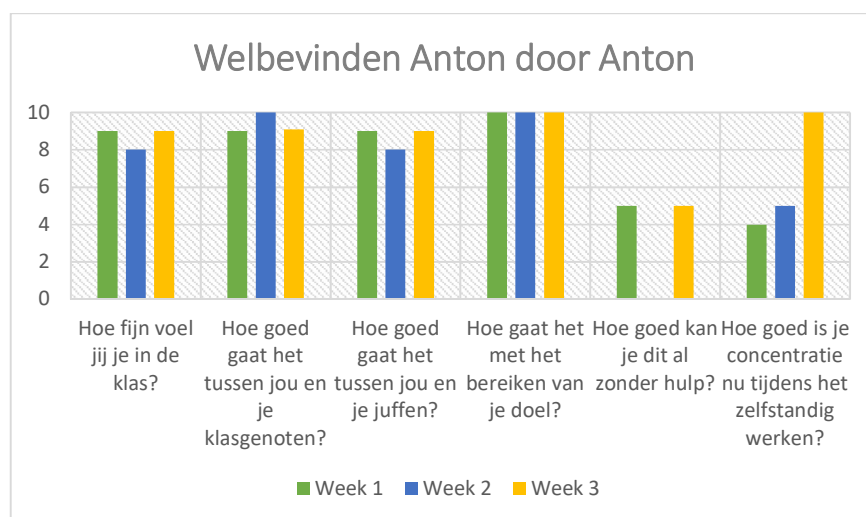
4.1 Data-analyse

4.1.1 Anton

Anton stelt zichzelf tot doel om te leren rustig te worden wanneer hij druk is in zijn hoofd om zodoende geconcentreerder te kunnen werken. Hij wil aan dit doel werken door middel van vier inzetbare hulpmiddelen: tangram maken, adem oefeningen doen, koptelefoon opzetten, mindfulness toepassen. We geven dit weer in een kaartje op zijn tafel.

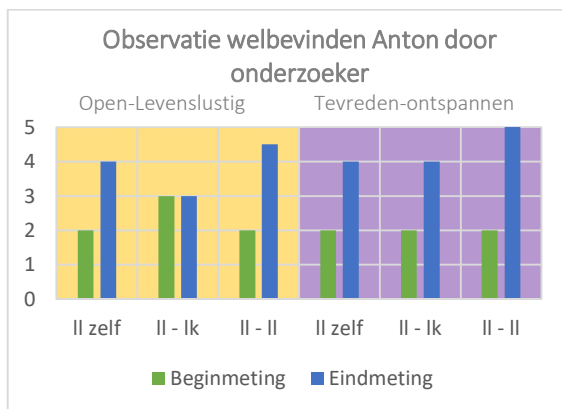
In ons derde gesprek komt naar voren dat Anton het moeilijk vindt om zijn doel te behalen omdat hij niet altijd zin heeft om te spelen, de ademhalingen en mindfulness niet lukken als hij te vol zit in zijn hoofd en de koptelefoon niet al het geluid buitensluit. We spreken af dat Anton muziek mag luisteren wanneer hij druk is. Anton verwacht dat dit hem sneller rustig maakt.

4.1.1.1 Welbevinden Anton

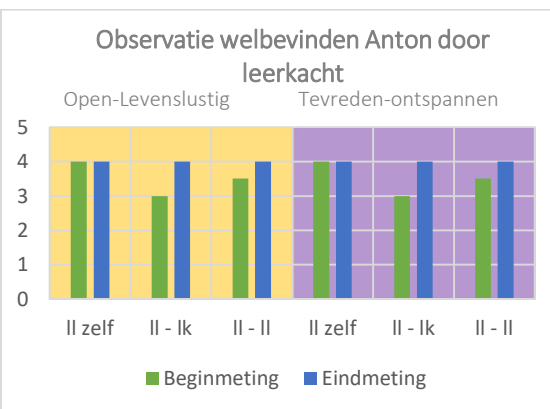


Grafiek 1.

Anton geeft zichzelf hoge scores bij de vragenlijsten over zijn welbevinden. Wanneer ik hierop doorvraag, geeft hij daar verschillende redenen voor: "Vandaag voel ik mij fijn. Gisteren was het minder dan had ik een lager punt gegeven." Of "Het gaat tussen mij en mijn klasgenoten goed alleen met ..." gaat het niet goed samen. Voor hem wil ik geen punt geven." Zijn gevoel van welbevinden is gekoppeld aan het moment. Zijn ouders geven aan dat Anton positiever over school praat daarbij merken ze dat hij rustiger en minder moe is als hij thuiskomt. De grote stijging in zijn concentratie zie ik ook terug in mijn taakgerichtheidobservaties.



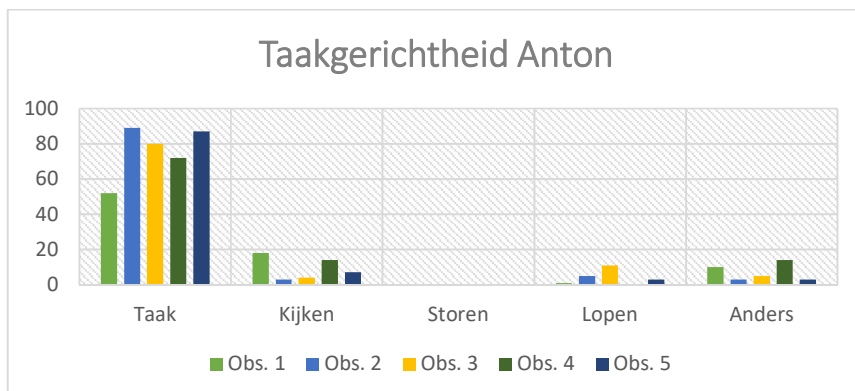
Grafiek 2.



Grafiek 3.

Uit mijn observatie blijkt een stijging op alle vlakken behalve bij leerling – leerkracht: kenmerk 1 (open, levenslustig). Dit blijft gelijk. De leerkracht ziet deze stijging II-Ik wel. Na het inzetten van de koptelefoon met muziek merken zowel zijn leerkrachten als ik een verandering in Anton zijn uitstraling. Hij wiebelt minder, zit rechter en kijkt meer de klas rond. Wanneer ik dit terugvraag, geeft Anton zelf aan dat de muziek geluiden buitensluit, hem rustig houdt en afleidt van de dingen om hem heen. Doordat hij zich rustiger voelt, kan hij makkelijker met andere kinderen praten. Het valt mij en de leerkrachten op dat hij een nieuwe vriendschap sluit met Dirk en nog een klasgenoot.

4.1.1.2 Taakgerichtheid Anton



Grafiek 4.

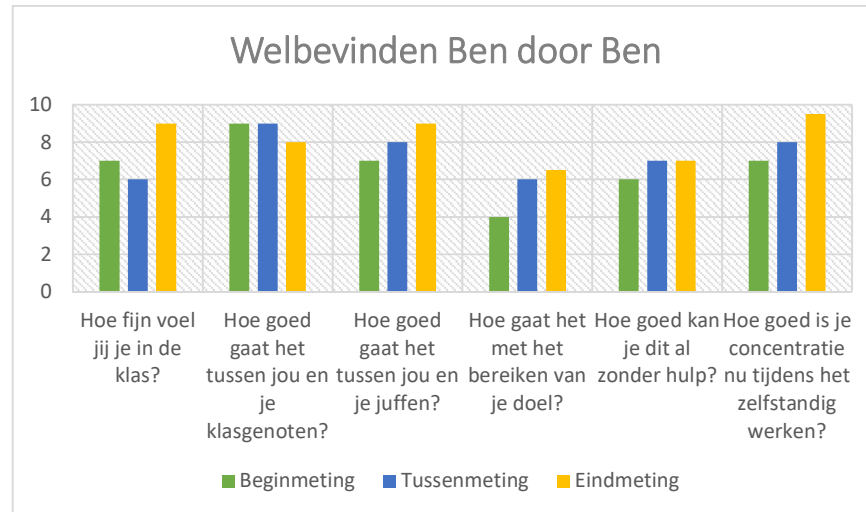
Tijdens observatie 1 is de taakgerichtheid van Anton beduidend lager dan tijdens de volgende metingen. Zowel Anton als de leerkrachten bevestigen dat Anton rustiger en opener is sinds hij gesprekken heeft. Anton geeft zelf aan dat hij zich beter kan concentreren omdat hij rustiger is.

4.1.2 Ben

Ben stelt zichzelf tot doel om aan het einde van het schooljaar naast een andere klasgenoot te kunnen zitten in de klas. Ben zit aan de zijkant van het klaslokaal. Dit is een groot doel. We maken dit doel kleiner. Ben wil aanleren te voelen wanneer hij druk wordt en daarnaar handelen. Hij wil op het moment dat hij zich te druk voelt, zelfstandig naar een plek achterin de klas kunnen gaan om daar rustig te worden en de andere klasgenoten niet te storen. Tevens wil hij leren hoe hij zijn drukte kan vermijden. Om eerst te leren zijn drukte te herkennen, zetten we een drukte-thermometer in.

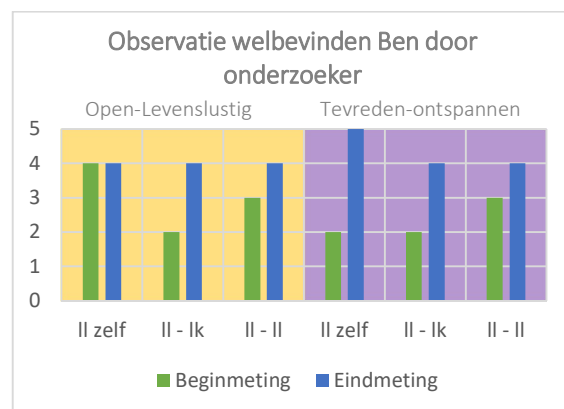
Na twee weken blijkt dat Ben de thermometer niet gebruikt, hij vindt dit moeilijk. De leerkracht ziet ook geen verandering. In gesprek bespreken we stappen die Ben kan nemen om rustig te worden. Ben tekent voor zichzelf een schema en hangt dit op.

4.1.2.1 Welbevinden Ben

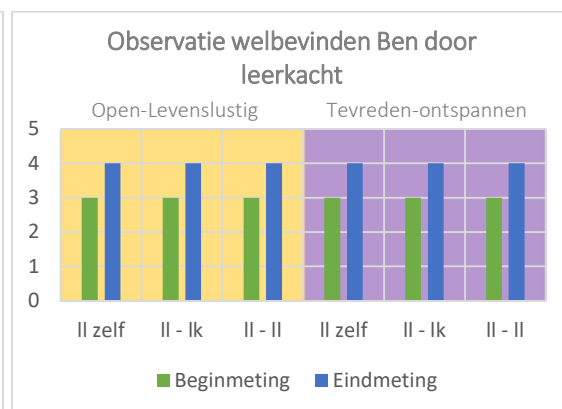


Grafiek 5.

Ben zijn welbevinden stijgt volgens zijn eigen scores. Alleen zijn contact met zijn klasgenoten verminderd. Dit komt volgens hem omdat hij ruzie heeft gehad met zijn twee vrienden. Dat wordt weer beter, geeft hij aan. Ben heeft houvast aan zijn schema waardoor hij rustiger is en zijn concentratie toeneemt. Daardoor lukt het werken beter en zijn de leerkrachten aardiger tegen hem. De leerkrachten beamen dat hij de laatste twee weken rustiger is en er weinig moeilijkheden met hem zijn.



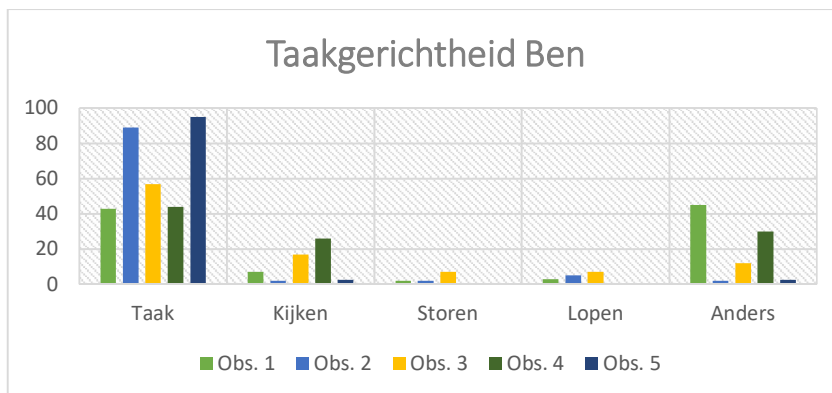
Grafiek 6.



Grafiek 7.

Zowel de leerkracht als ik zien een toename in het welbevinden van Ben. Dit komt overeen met zijn eigen scores. Ben laat iedere keer blijken dat hij het leuk vindt als ik er ben. Hij vindt de gesprekken erg leuk want dan kan hij vertellen hoe het de afgelopen week gegaan is en dan met mij bespreken wat hij wel of niet goed gedaan heeft. Dit motiveert hem.

4.1.2.2 Taakgerichtheid Ben



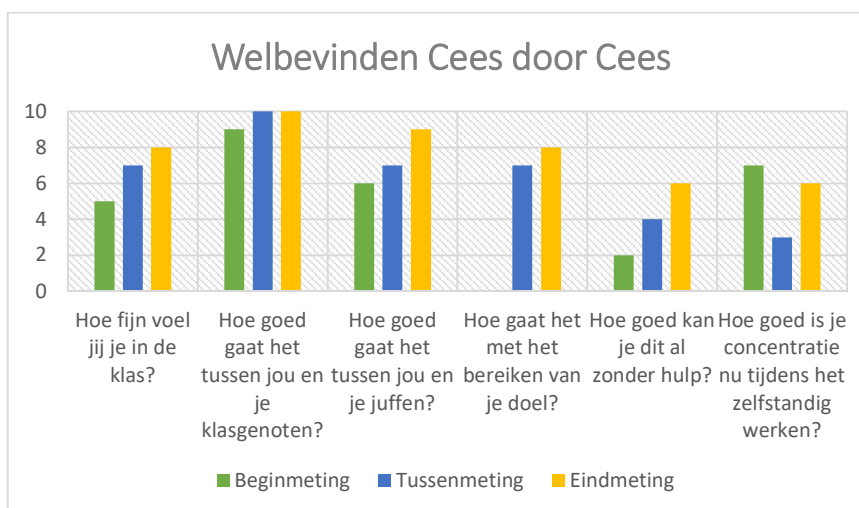
Grafiek 8.

Ben zijn taakgerichtheid is tussen observaties 1 en 5 toegenomen. Daar tussenin is tweemaal een terugval te zien. Gedurende week 3 t/m 5 heb ik Ben niet of nauwelijks kunnen observeren omdat hij of voor straf buiten de klas zat of ik hem zelf meenam uit de klas om af te koelen en te praten over zijn onrust. Dit is ook terug te zien bij observatie 3 en 4. Ben verveelt zich soms en wordt dan onrustig. Dit maakt dat hij opstandig wordt. Tijdens de gesprekken kon hij goed verwoorden wat er gebeurde en hoe hij zou kunnen handelen. Hij kon zich vervolgens herpakken en de dag verder in de klas doorbrengen. Bij Ben zie ik een direct effect op zijn taakgerichtheid. Een gesprek doet hem plezier, maakt hem rustig en hij kan vervolgens beter concentreren op zijn werk.

4.1.3 Cees

Cees stelt zichzelf tot doel om tijdens de schooldag rustiger te blijven zodat hij geen vol hoofd krijgt en thuis moet 'ontploffen' om te ontladen. Cees wil gebruik maken van zijn kaartje met emmertjes (dit heeft hij eerder gebruikt). Hij wil bij de leerkracht aan kunnen geven hoe vol zijn emmertje is. We ontwerpen samen een nieuw kaartje met daarbij oplossingen bij ieder emmertje.

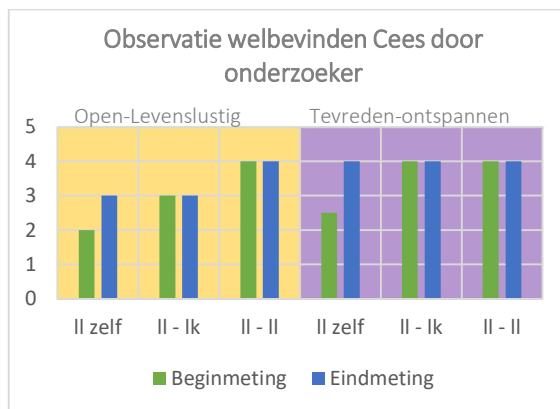
4.1.3.1 Welbevinden Cees



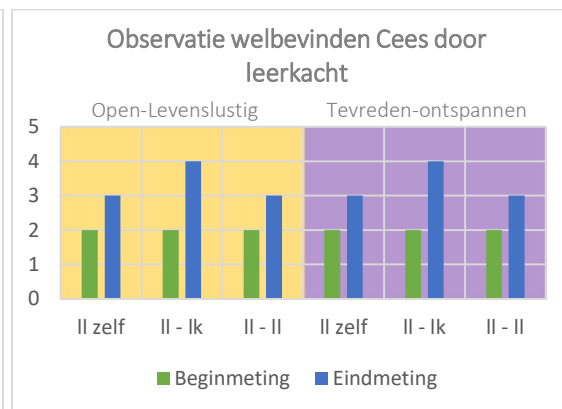
Grafiek 9.

Cees geeft aan dat hij door het gebruik van de emmertjes vaker een rustmoment krijgt en daardoor met een minder vol hoofd naar huis gaat. Hij vindt het fijn om een gericht hulpmiddel te hebben dat

concreet aangeeft wat er aan de hand is. Het welbevinden omtrent zijn doel stijgt. Cees zijn concentratie neemt daarentegen af. Cees verklaart dit omdat hij erg moe is en de klas onrustiger is de laatste paar weken.



Grafiek 10.

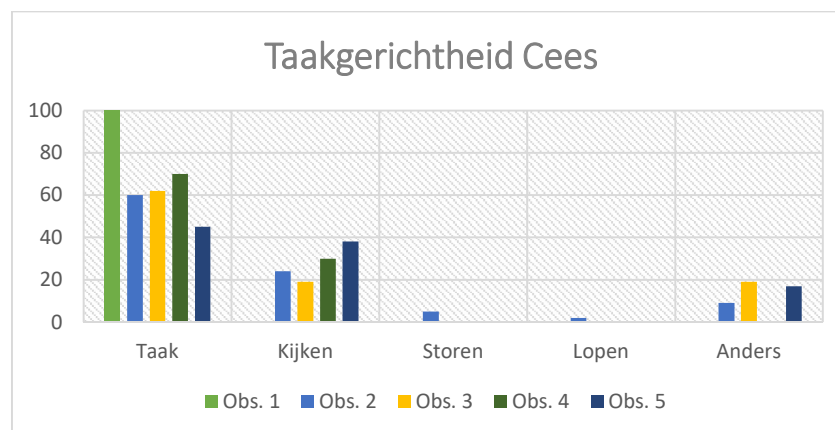


Grafiek 11.

Bij mijn observatie neemt het welbevinden van Cees zelf toe. Volgens de observatie van de leerkracht neemt het welbevinden van Cees op alle vlakken toe.

Cees kan benoemen wanneer hij druk is en wat daar op dat moment de beste oplossing voor is. Door onze gesprekken heeft hij zelf een aantal conclusies getrokken: Wanneer hij druk in zijn hoofd is, gaat hij grapjes maken waardoor hij nog drukker wordt. Hij durft niet tegen klasgenoten te zeggen dat hij alleen wil zijn. Lezen maakt hem rustig. Deze bewustwording lijkt hem meer te ontspannen. De leerkracht zegt: *"Cees lijkt wel geland te zijn en zich in een keer bewust te zijn dat hij deel uitmaakt van deze groep."*

4.1.3.2 Taakgerichtheid Cees



Grafiek 12.

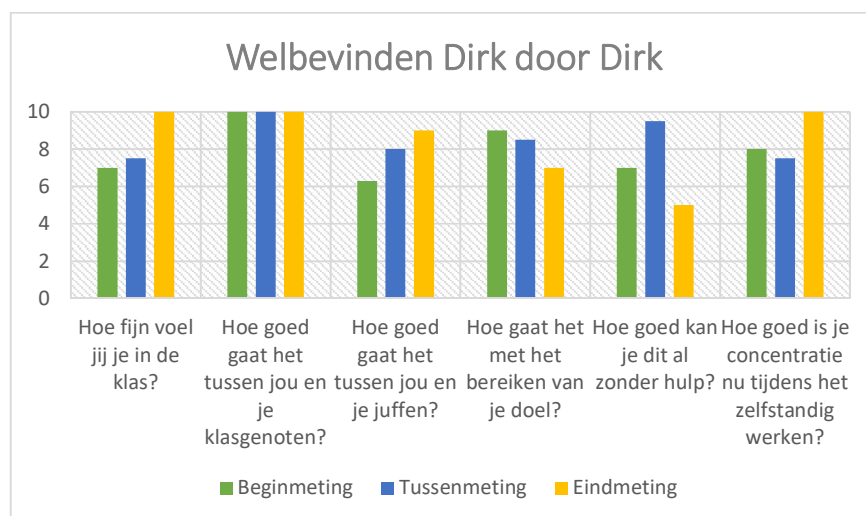
In de grafiek is te zien dat de taakgerichtheid daalt op 1 kleine piek na. Cees geeft op de vragenlijst Welbevinden ook aan dat zijn concentratie afneemt. Cees geeft hier zelf als verklaring voor dat hij moe is en dat zijn klasgenoten de laatste weken te druk zijn. Dit leidt hem af en zorgt ervoor dat hij vaker een rustmoment moet kiezen (met behulp van de emmertjes).

4.1.4 Dirk

Dirk stelt zichzelf tot doel om beter te leren concentreren in de klas. Hij wordt afgeleid door geluiden en wat andere klasgenoten om hem heen doen. Dirk wil graag als hulpmiddel een study buddy (een 'hokje' op tafel) en een koptelefoon gebruiken.

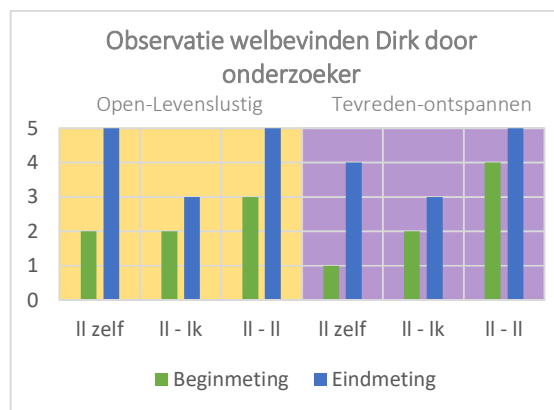
Na twee weken bespreek ik met de leerkracht het gebruik van de study buddy en koptelefoon. Zij geeft aan dat hij deze alleen inzet als ze hem erop wijst. In gesprek geeft Dirk zelf aan dat alles nu anders is en dat het beter gaat sinds hij die uitslag van de processierups heeft gehad (bijlage 8). We bespreken hoe dit kan en daar ontstaat een positieve cyclus uit die we op zijn tafel plakken. Dirk houdt zijn koptelefoon maar zijn study buddy gaat weg. Deze heeft hij niet meer nodig nu hij geleerd heeft hoe hij zichzelf rustig kan maken.

4.1.4.1 Welbevinden Dirk

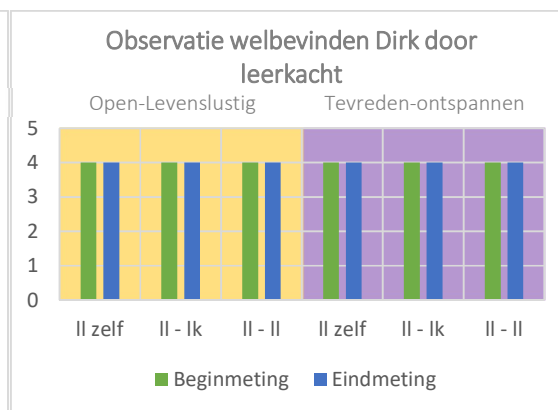


Grafiek 13.

Opmerkelijk is de stijging bij 'fijn voelen' en de daling in hoe goed gaat het met het bereiken van zijn doel. Dirk geeft aan dat de gesprekken ervoor zorgen dat hij meer over zichzelf nadenkt. Dirk is in de gesprekken tot de conclusie gekomen dat het in hem zelf zit om te veranderen. Dit verklaart de stijging van 'fijn voelen'. Dit blijkt nog niet voldoende te zijn om zijn doel ook daadwerkelijk te kunnen halen. Juist nu zoekt hij vaak hulp bij zijn schema. Dit verklaart de daling omtrent zijn doel.



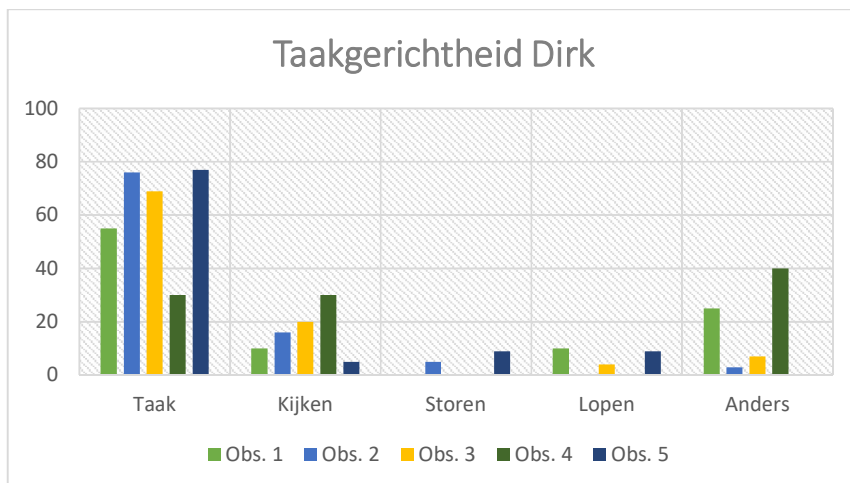
Grafiek 14.



Grafiek 15.

Dirk stijgt op alle vlakken in zijn welbevinden. Dit wordt onderschreven door wat ik zelf zie: Dirk maakt minder opmerkingen door de klas, is minder brutaal naar de leerkracht en werkt geconcentreerder. De leerkracht bevestigt deze stijging niet. Dit kan onder andere komen doordat zij Dirk vaker ziet of dat Dirk zijn gedrag aanpast als ik in de groep ben.

4.1.4.2 Taakgerichtheid Dirk



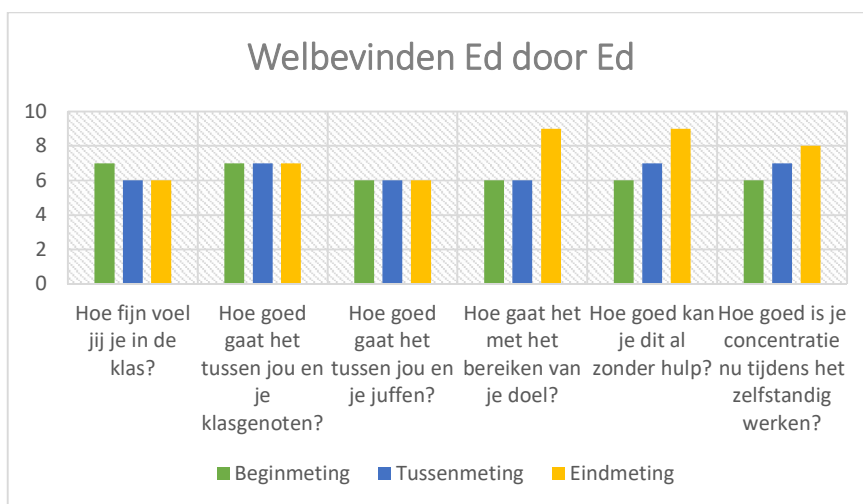
Grafiek 16.

Dirk zijn taakgerichtheid neemt toe. Dit beoordeelt Dirk zelf ook door zijn concentratie hoger te scoren in zijn vragenlijst welbevinden. De dip bij observatie 4 komt door de processierupsuitslag.

4.1.5 Ed

Ed heeft moeite met zijn concentratie vast te houden tijdens het werken. Hij wil dit graag verbeteren. Hij wil hiervoor geen hulpmiddelen gebruiken. Hij wil in zijn eigen hoofd leren dat hij zichzelf aanspreekt als hij afgeleid is.

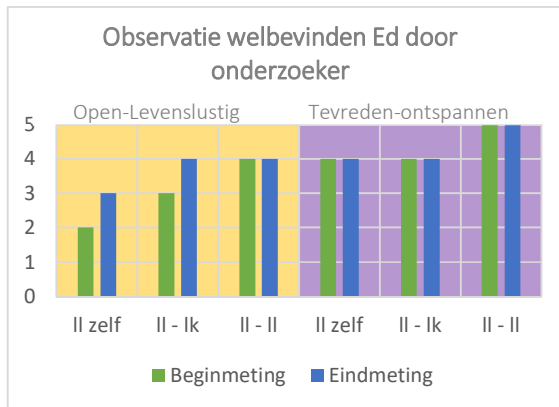
4.1.5.1 Welbevinden Ed



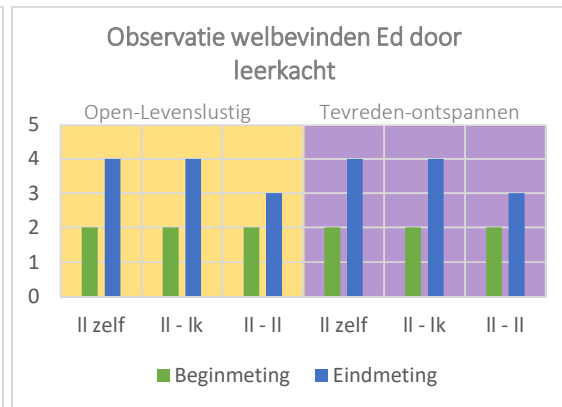
Grafiek 17.

Vanuit de vragenlijst lijkt dat Ed zich minder fijn voelt dan voor het onderzoek. Hij geeft aan dat dat helemaal niet zo is. Maar dat hij gewoon een cijfer volgens zijn gevoel van vandaag geeft. Hij voelt

zich juist heel fijn in de klas want het gaat goed met werken en hij heeft een hele leuke buurman in de klas. Ed zijn scores met betrekking tot zijn doel en concentratie stijgen. Ed ziet graag zijn scores terug van het taakgerichtheidsformulier, die motiveren hem om zijn best te doen. Bij taakgerichtheid is deze stijging ook terug te zien.



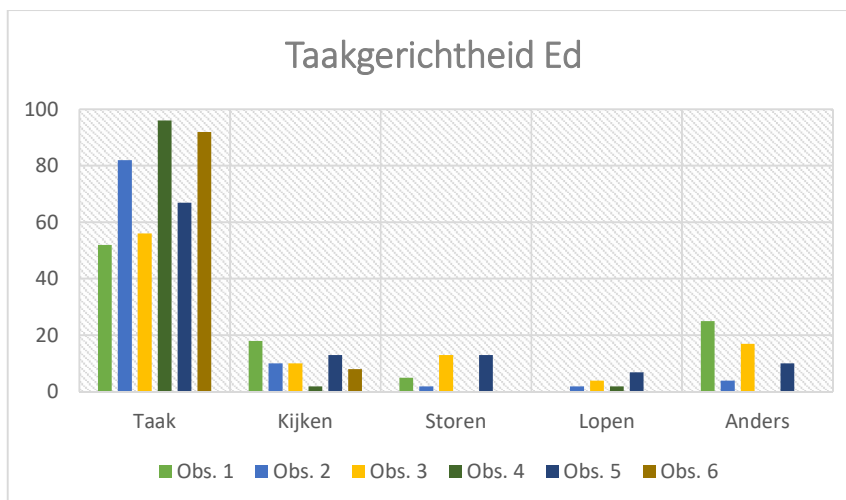
Grafiek 18.



Grafiek 19.

Gedurende het onderzoek zie ik dat Ed zich zelfverzekerder voelt. Ed is trots op zijn goede taakgerichtheidscores en geeft aan dat dat maakt dat hij 'anders' is in de klas. Bij de observatie van de leerkracht is deze verklaring goed terug te zien in de stijging van zijn welbevinden.

4.1.5.2 Taakgerichtheid Ed



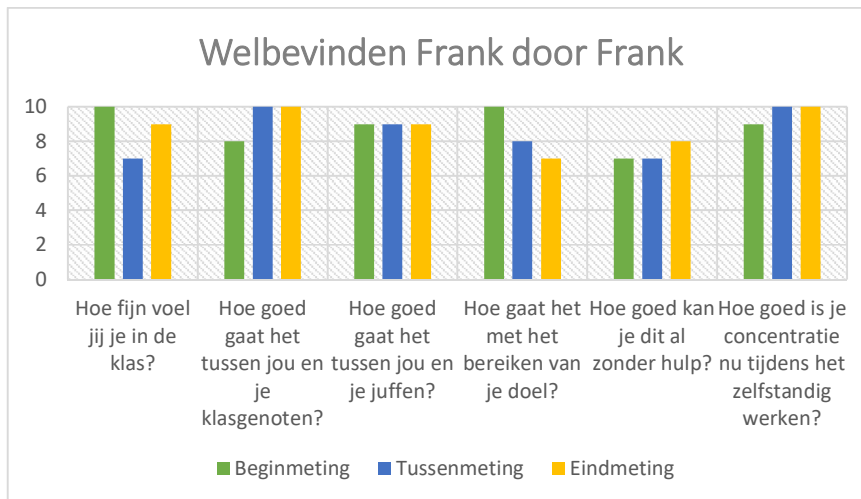
Grafiek 20.

Ed is zeer tevreden met zijn scores. Bij observatie 3 heeft hij een lagere score omdat hij snel klaar was met zijn werk en vervolgens geen wachtwerkje gekozen had waardoor hij ging praten met zijn buurman. Tijdens observatie 5 was zijn tablet vastgelopen en daar frustreerde hij op. Ten opzichte van observatie 1 is er een stijging te zien van zijn taakgerichtheid.

4.1.6 Frank

Frank vindt zijn concentratie en gedrag al goed in de klas. Hij stelt tot doel: netter werken in zijn schriften. We formuleren stijlregels die hij op zijn tafel krijgt. Tevens krijgt hij een letterkaart in zijn laatje.

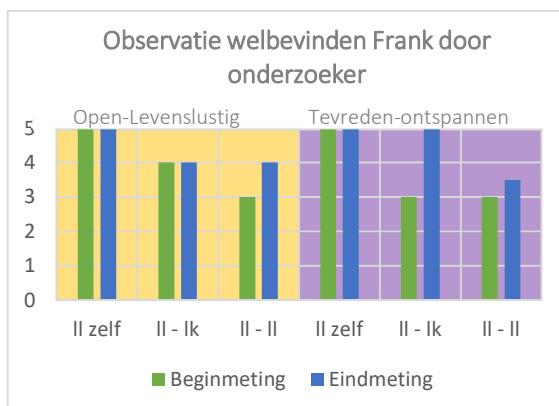
4.1.6.1 Welbevinden Frank



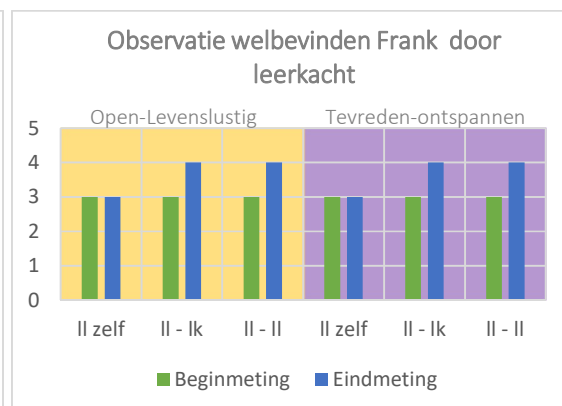
Grafiek 21.

Frank denkt enerzijds kritisch over de vragen na. Anderzijds merk ik dat een cijfer geen gevoel voor hem kan aanduiden. Bij de vraag “hoe fijn voel jij je in de klas” scoort hij 10, 7 en 9 met dezelfde verklaring: hij voelt zich fijn in de klas.

De score voor het bereiken van zijn doel neemt af. Dit komt omdat Mike bij ieder gesprek zijn doel bijstelt. Eerst was het verbeteren met potlood, vervolgens de letter P goed schrijven en vervolgens de trema goed schrijven. Het was moeilijk om doelgericht een gesprek met Frank te voeren. Dit komt door het constant wisselen van onderwerp door Frank. Frank gaat van ‘hak op tak’. Dit ervaart de leerkracht ook.



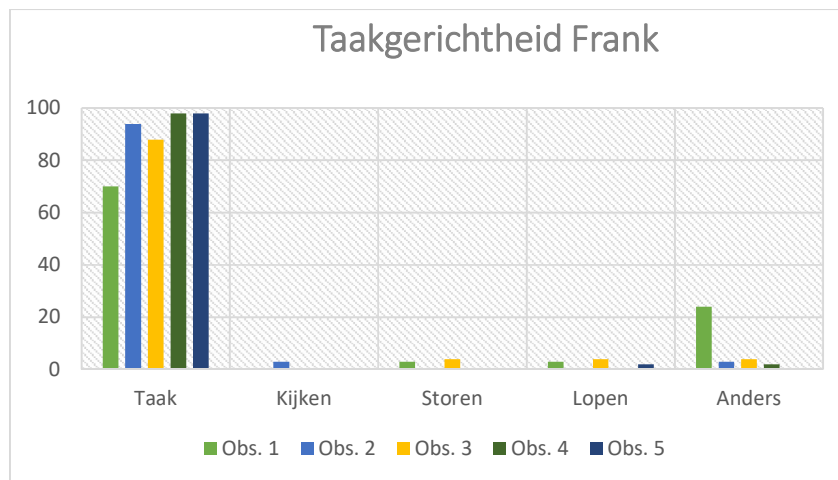
Grafiek 22.



Grafiek 23.

In mijn observatie is een positieve verandering in zijn contact met klasgenoten en de leerkracht te zien. Frank ervaart dit ook. Hij werkt meer samen met andere leerlingen en maakt vaker grapjes. Hij oogt minder serieus. Ik zie dat Frank opener wordt in onze gesprekken en meer contact met mij zoekt in de klas. Zijn leerkracht bevestigt dit.

4.1.6.2 Taakgerichtheid Frank



Grafiek 24

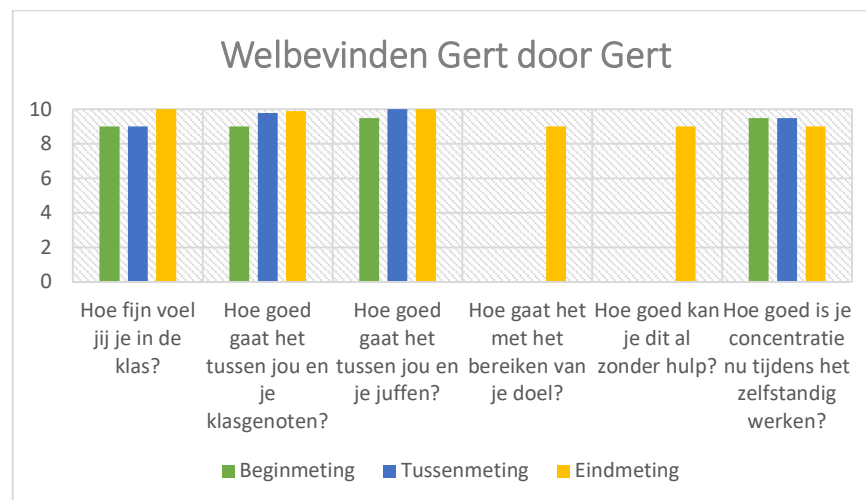
Frank zijn scores voor taakgerichtheid is altijd 70% of hoger. Frank zijn taakgerichtheid is toegenomen naar bijna 100%. Frank geeft aan dat hij gericht werkt omdat we vaker spreken over zijn werk.

4.1.7 Gert

In onze gesprekken leeft Gert zijn verhaallijn een eigen leven. Hij wil niet praten over dingen die hij moeilijk vindt of niet goed kan. Doelvorming is daardoor lastig. In het eerste gesprek besluiten we het doel uit zijn rapport te gebruiken: Minder vragen te stellen aan de leerkracht tijdens het werken en daardoor meer tijd over hebben om te besteden aan zijn werk.

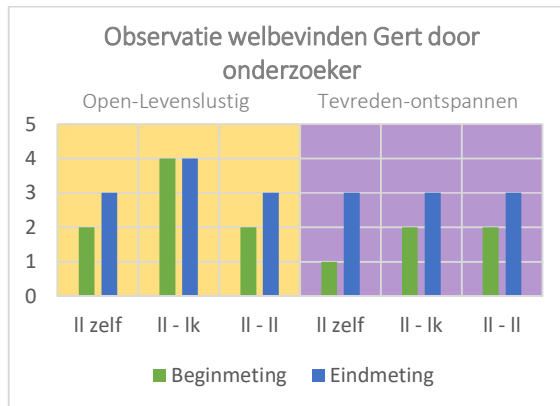
Tijdens het tweede gesprek is Gert dit doel vergeten en wil hij graag een ander doel: Hij wil leren beter te concentreren tijdens het zelfstandig werken door minder achterom te kijken (hij zit tegen de muur). Hij gebruikt daarvoor zijn koptelefoon zodat hij niet nieuwsgierig wordt naar de geluiden.

4.1.7.1 Welbevinden Gert

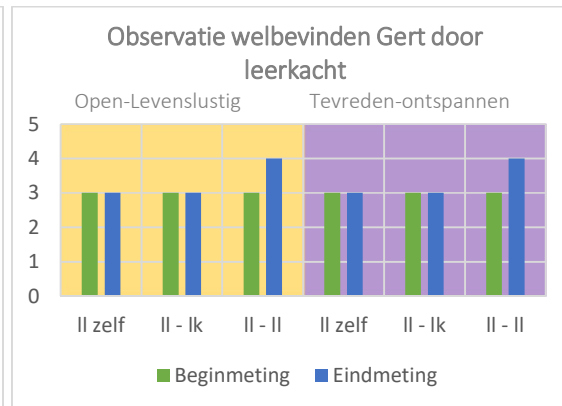


Grafiek 25

Bij de beginmeting heeft Gert zijn doel niet duidelijk en vult daarom geen score in. Bij de tussenmeting gaat het bereiken van zijn doel niet goed daarom wil hij daar geen score invullen. Gert voelt zich fijner in de klas en zijn contact met de leerkracht en de klasgenoten is gestegen. Dit komt volgens hem ook doordat het einde van het schooljaar dichterbij komt. Hij is zelf niet tevreden over zijn concentratie.



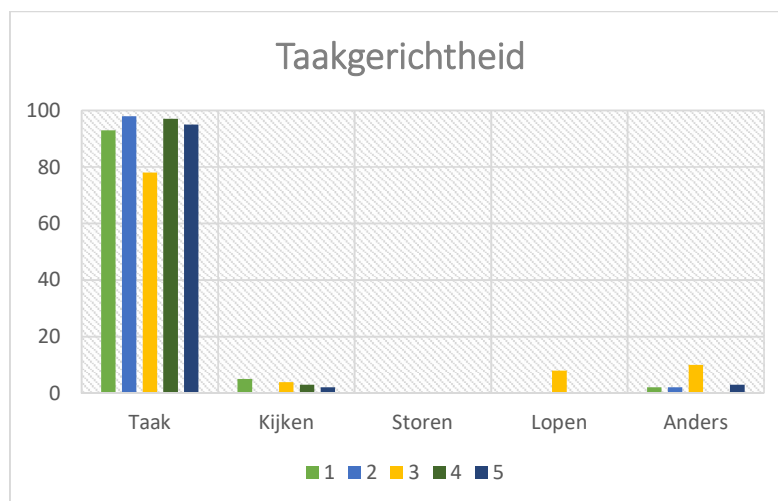
Grafiek 26.



Grafiek 27.

We zien beiden een stijging in het welbevinden in contact met medeleerlingen. Dit beaamt Gert. In mijn observatie is terug te zien dat er een stijging van welbevinden voor de leerling zelf is. De leerkracht bevestigt deze stijging niet. Zij vindt dat Gert zijn welbevinden sterk afhankelijk is van zijn gedachtegangen. Gert geeft in zijn eigen scores aan zich fijner te voelen.

4.1.7.2 Taakgerichtheid Gert



Grafiek 28.

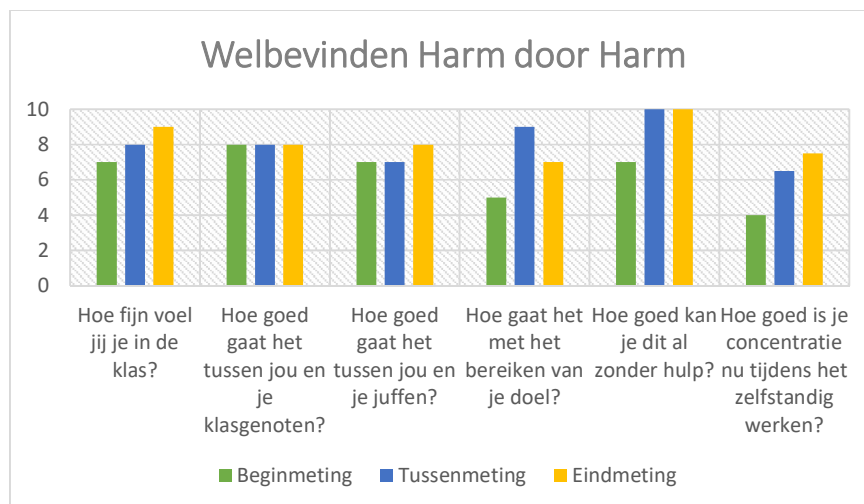
Gert heeft een hoge taakgerichtheid. Er is een lichte stijging van observatie 1 naar observatie 5. De dip bij observatie 3 komt doordat deze net voor het innemen van zijn medicatie is gedaan. Zowel Gert als de leerkracht verklaren dat hij dan minder kan concentreren.

4.1.8 Harm

Harm stelt zichzelf tot doel om nog maar 1x per week stress te ervaren in de klas. Harm ervaart stress wanneer er te veel geluiden in de klas zijn. Deze geluiden zijn voor anderen niet altijd goed hoorbaar. Harm wil hieraan werken door het gebruik van een study buddy en een koptelefoon in te zetten. In

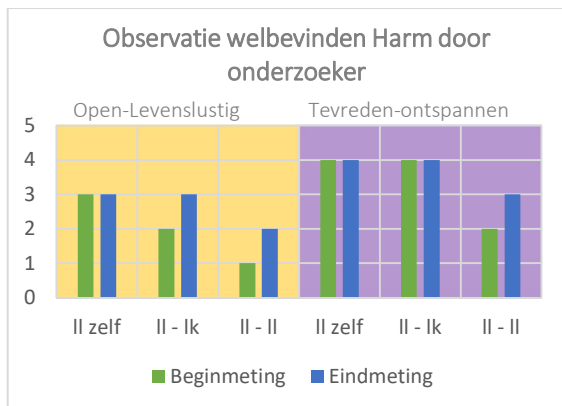
een later gesprek geeft hij aan dat hij ook meer in de rusthoek zou willen zitten. Dit zet hij in overleg met de leerkracht in.

4.1.8.1 Welbevinden Harm

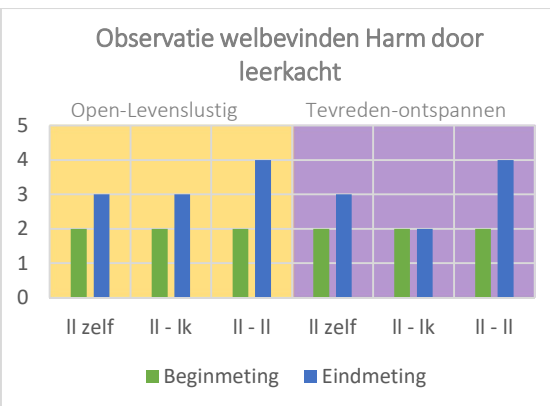


Grafiek 29.

Harm zijn scores van welbevinden nemen toe bij: hoe fijn hij zich voelt in de klas, zijn contact met de leerkracht, het behalen van zijn doel en zijn concentratie tijdens werk. Harm geeft aan dat hij de gesprekken ongemakkelijk vindt. Hij houdt niet van praten. Hij is wel blij met wat deze gesprekken hem opleveren (koptelefoon, study buddy, rusthoek).



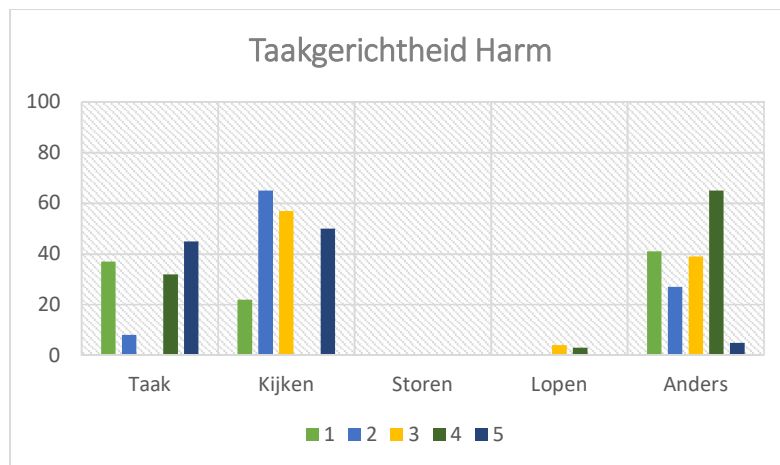
Grafiek 30.



Grafiek 31.

We constateren beiden dat er een toename van het welbevinden is in het contact met andere leerlingen. Harm blijft in zijn eigen score hierbij gelijk. We zien beiden dat Harm zich meer openstelt naar de leerkracht toe.

4.1.8.2 Taakgerichtheid Harm



Grafiek 32.

Vanuit de observaties is een lichte stijging tussen begin- en eindmeting te zien in de taakgerichtheid van Harm. Tevens is te zien dat de taakgerichtheid fluctueert. Harm heeft korte momenten dat hij zich concentreert op zijn werk. Zowel de leerkracht als ik denken dat Harm alles meekrijgt wat er uitgelegd wordt maar hij toont niet dat hij meeluistert. Als Harm zijn werk maakt, is terug te zien dat hij de uitleg heeft meegekregen.

4.2 Resultaten overzicht

Vanuit de data-analyse en de gesprekken die ik gevoerd heb met zowel leerlingen als leerkrachten heb ik de data georganiseerd in een aantal overzichten.

4.2.1 Visies op welbevinden en taakgerichtheid

Zowel de leerkrachten als de leerlingen heb ik gevraagd een omschrijving te geven voor wat 'welbevinden' en 'taakgerichtheid' voor hen betekent.

	Welbevinden	Taakgerichtheid
Anton	Rust in hoofd Werk op tijd af Tijd over om te spelen	Score boven de 70 %
Ben	Een goede dag hebben: Leerkracht is positief Opletten lukt goed Leuk spelen met klasgenoten	Score boven de 80 %
Cees	Kunnen doorwerken Andere leerlingen zijn rustig Hij hoeft niet te wiebelen	Genoeg kunnen concentreren om werk binnen tijd af te krijgen.
Dirk	Zelf niet te brutaal Weinig opmerkingen maken Andere leerlingen vinden hem leuk Concentreren tijdens werk	Wanneer hij zich niet laat afleiden door anderen.
Ed	Werk niet te makkelijk Alle klasgenoten zijn vrienden Leerkracht hoeft hem niet te corrigeren.	Score boven de 50 %

Frank	Rust in klas Geconcentreerd kunnen werken Praatje kunnen maken met leerkracht	Wanneer hij geconcentreerd kan werken en na ieder werkje tijd over houdt voor iets leuks.
Gert	Rust in klas Als de leerkracht dichtbij is Als hij goed met andere kinderen kan spelen	Wanneer hij zijn werk op tijd kan afkrijgen.
Harm	Geen stress in zijn hoofd vinden In zichzelf mogen zijn	Heeft geen mening over taakgerichtheid
Leerkracht Inge	De leerling is: Ontspannen Open Maakt contact met anderen	Wanneer een leerling binnen de gestelde tijd zijn werk kan afkrijgen en tussendoor geen stoorzender is.
Leerkracht Judith	Wanneer de leerling zich op zijn gemak lijkt te voelen door actief mee te doen, contact te zoeken met anderen en het hem lukt om zijn werk goed te doen.	Wanneer een leerling zijn focus kan houden op zijn werk en dit naar behoren maakt.

Tabel 10.

4.2.2 Overzicht observatielijst 'welbevinden'

Van de data uit de observatielijst die zowel de leerkracht als ik hebben ingevuld, heb ik een overzichtstabel gemaakt waarin zichtbaar is of het welbevinden toegenomen, afgenomen of gelijk gebleven is per leerling.

	II zelf open		II-Ik open		II-II open		II zelf ontspannen		II-Ik ontspannen		II-II ontspannen	
	Ond.	LK	Ond.	LK	Ond.	LK	Ond.	LK	Ond.	LK	Ond.	LK
Anton												
Ben												
Cees												
Dirk												
Ed												
Frank												
Gert												
Harm												
Toename welbevinden per gebied in %	56%		44%		81%		56%		56%		81%	
Toename			Afname					Gelijk				

Tabel 11.

In dit overzicht is duidelijk te zien dat het welbevinden voor de leerlingen op sommige vlakken gelijk is gebleven en op sommige vlakken is toegenomen. Met de leerkrachten heb ik de verschillen in bevindingen besproken. We komen tot de conclusie dat er verschillende factoren invloed hebben op onze observaties: de leerkracht is meer in de groep, de leerkracht heeft een andere positie dan ik ten opzichte van de leerlingen, de leerlingen kunnen bewust ander gedrag laten zien als ik er ben, we hebben een verschillende manier van observeren en kinderen zien.

We delen de mening dat de gesprekken en de extra aandacht de leerlingen zeker goed gedaan heeft. Leerkracht Inge geeft aan: *“Ik zie dat de leerlingen het als zeer prettig ervaren om met een volwassene te praten en dat ze zelf mogen inbrengen (met wat sturing) waar dit over gaat.”* Leerkracht Judith voegt toe: *“De kinderen genieten van de individuele aandacht. Het is goed dat ze meer betrokken worden bij hun eigen doel door er steeds over in gesprek te zijn.”*

4.2.3 Overzicht taakgerichtheid

Vanuit de data van de observatieformulieren en de gesprekken met de leerkrachten ontstaat het volgende overzicht.

Taakgerichtheid	Anton	Ben	Cees	Dirk	Ed	Frank	Gert	Harm
Observatie Nicole								
Vragenlijst In vraag concentratie								
Evaluatie LK Inge								
Evaluatie LK Judith								
Toename	Afname				Gelijk			

Tabel 12.

Volgens gerichte observatie is de taakgerichtheid bij alle leerlingen, behalve bij Cees, toegenomen. Voor Cees is de reden van afname van concentratie dat het aan het einde van het jaar drukker is in de groep en hij gericht met zijn doel bezig is wat in eerste instantie ervoor zorgt dat hij minder met zijn taak kan bezig zijn. Beide leerkrachten geven een mening over de taakgerichtheid zonder gerichte observatie. Deze mening wijkt bij allen, behalve Gert, af van de observatielijsten. We bespreken samen het nut van de observatielijsten; dat geeft een objectiever beeld.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

De hoofdvraag die in dit hoofdstuk beantwoordt zal worden is: Wat zijn de effecten van het inzetten van voicing op het welbevinden en de taakgerichtheid van de leerling in de groep? Vanuit de data van hoofdstuk 4 en de theorie van hoofdstuk 2 evalueer ik dit onderzoek en beantwoord ik de deelvragen en de hoofdvraag.

5.1 Conclusie

Deelvraag 1: **Wat is voor de leerlingen belangrijk om tot welbevinden te komen?**

In tabel 10 heb ik de antwoorden van de leerkrachten en leerlingen op deze vraag samengevoegd. Een aantal kernwoorden komen hieruit naar voren: Rust, werk af hebben, positieve leerkracht, concentratie, vrienden. In hoofdstuk 2.1.3 noemde ik de verschillende basisbehoeften om tot welbevinden te komen volgens Balledux (2005). De kernwoorden die volgens de leerkrachten en leerlingen definiëren tot welbevinden sluiten aan bij deze basisbehoeften:

- Rust: behoefte aan veiligheid, duidelijkheid en continuïteit
- Werk af hebben: behoefte aan ontwikkeling en competentie
- Positieve leerkracht: behoefte aan affectie en geborgenheid, behoefte aan erkenning en waardering.
- Concentratie: behoefte aan continuïteit, behoefte aan ontwikkeling en competentie
- Vrienden: behoefte om een goed mens te zijn.

Deelvraag 2: **Wat is de verwachting van de leerling ten opzichte van de taakgerichtheid?**

Vanuit de gesprekken met de leerling heb ik de antwoorden verwerkt in tabel 10. Er is een tweedeling bij de leerlingen: Drie leerlingen richten zich op de score van taakgerichtheid met daarbij een minimum van 50%. De overige vijf leerlingen geven een definitie van taakgerichtheid. Twee duidelijke overeenkomsten zijn te zien in deze antwoorden: Focus op werk en het werk afhebben binnen de gestelde tijd. Marzano (in Van Meersbergen en De Vries, 2013) noemde al dat taakgerichtheid van een leerling verbonden is aan concentratie, focus en rustig werken. Deze focus, door leerlingen ook wel vertaald als concentratie komt duidelijk naar voren in antwoord op de vraag wat taakgerichtheid voor een leerling betekent.

Deelvraag 3: **Wat is de verwachting van de leerkracht ten opzichte van de taakgerichtheid?**

In gesprek met de leerkrachten komen we tot verschillende definities, overkoepelend komen we tot dezelfde conclusie. Waar ik zelfregulatie 'het vermogen van een leerling om zichzelf bij zijn werk te kunnen houden' noem, noemen mijn collega's focus kunnen houden en binnen gestelde tijd werk af kunnen hebben. De verwachting van de leerkracht ten opzichte van taakgerichtheid van de leerling is dat de leerling in staat is zelfstandig zijn werk af kan maken. Daaraan koppelen we dat dit binnen de gestelde tijd gebeurt, voldoende op leerniveau en zonder storende of lange onderbrekingen. Dit sluit aan op de beschrijving van taakgerichtheid als effectieve leertijd volgens Förer en Janssen (2016)

Deelvraag 4: **Wat is het effect van voicing specifiek op taakgerichtheid?**

Vanuit het theoretisch kader blijkt dat voicing een positief effect heeft op de relatie tussen de leerling en de leerkracht. Deze relatie bevordert het competentiegevoel van de leerling en hierdoor verbetert de werkhouding van de leerling. Een betere werkhouding zorgt voor een toename in taakgerichtheid. Hiermee heeft voicing indirect effect op de taakgerichtheid van een leerling.

Vanuit de resultaten van het onderzoek kan ik stellen dat de taakgerichtheid van de meeste leerlingen is toegenomen. Echter, kan ik niet aantonen dat er een direct effect is van voicing op deze taakgerichtheid. Alleen bij Ben kon ik duidelijk zien dat direct na een gesprek hij een hogere taakgerichtheid had. Hierbij moet ik opmerken dat ik met Ben vaak in gesprek ging omdat hij vastliep in de klas. Een gesprek hielp hem dan om te kalmeren en te overzien om zodoende met voldoende rust weer naar de klas te kunnen gaan. Bij de andere leerlingen heb ik niet zo'n direct effect waargenomen.

Ik concludeer dat voicing een indirect effect heeft op taakgerichtheid. Meerdere factoren dan alleen de gesprekken hebben invloed op voicing. Deze factoren neem ik mee in antwoord op de hoofdvraag.

Hoofdvraag: **Wat zijn de effecten van het inzetten van voicing op het welbevinden en de taakgerichtheid van de leerling in de groep?**

Vanuit het theoretisch kader weet ik de voordelen van voicing:

- Ontwikkeling sterk gevoel zelfconcept;
- Stimulatie denkproces om te leren en presteren;
- Eigen keuzes leren maken en hiervoor verantwoordelijkheid leren nemen (zelfstandigheid);
- Ontstaan van autonomie door kennis over eigen leerstrategieën;
- De leerkracht weet wat de leerling nodig heeft en kan ondersteunen om leren succesvol te maken (relatie);
- De leerling creëert innerlijk motivatie en wordt gestimuleerd in zijn zelfdeterminatie.

Hetgeen mij het meest enthousiast maakt in dit onderzoek is de verandering in het denkproces van de leerlingen gedurende de onderzoeksperiode. Dirk kwam tot het besef dat zijn gedrag invloed had op de groep maar dat de groep ook invloed had op zijn gedrag. Het bleek dat Dirk geen study buddy of koptelefoon nodig had om meer rust te vinden, maar dat hij rust vond in zichzelf door zich rustig en aardig op te stellen in de groep en daar vriendelijkheid en rust voor terugkreeg van de groep. Door met Cees steeds terug te kijken op wat er goed ging, wat hem geholpen had en wat hij voelde, ontdekte Cees dat hij zelf heel goed kon kiezen wat hij nodig had om rustig te worden. Deze jongens luisterden naar hun 'binnenstem' en creëerden een innerlijke motivatie. Het ontwikkelen van zelfconcept speelde een grote rol tijdens de gesprekken. De leerling beseften dat hun acties invloed hadden op hun omgeving. Doordat Anton nu meer rust kon vinden door zijn muziek, stond hij meer open voor contact en bouwde hij aan een nieuwe vriendschap.

Door de gesprekken met de leerlingen was ik goed op de hoogte van hun behoeften en de hulp die ze nodig hadden. Zodoende besprak ik bewust met Ed zijn taakgerichtheidobservaties, de score en zijn denkproces waarom hij een bepaalde score had. Dit motiveerde hem om beter te presteren. Frank, die als doel had om netter te werken, leerde heel concreet bepalen wat hij wilde veranderen en waarom hij dat wilde. Zijn keuzes werden specifiekier omdat hij gericht keek naar wat anders kon.

Bovenstaande bevindingen komen voort uit gesprekken die niet terug te brengen zijn in specifieke data. Deze veranderingen in de leerlingen door het inzetten van voicing werken door op hun houding

in de groep. In tabel 11, resultaten observaties welbevinden, wordt dit bevestigd. Binnen de 6 observatiegebieden (open-levenslustig; II zelf, II-Ik, II-II en tevreden-ontspannen: II zelf, II-Ik, II-II) laten alle 8 leerling tenminste op drie gebieden een vooruitgang in hun welbevinden zien. Waarbij de observatiegebieden leerling-leerling zowel bij open-levenslustig en tevreden-ontspannen de grootste groei toont: 81%. Dit kan ik koppelen aan de theorie van Ryan & Deci (2008) waarin zij aangeven dat zelfmotivatie hun sociaal-emotionele ontwikkeling vergroot. Deze groei stelt de leerlingen in staat om zich beter in te leven in hun klasgenoten. Leerkracht Inge schrijft in haar evaluatie: *“De leerlingen ervaren dat ze vanuit zichzelf kunnen veranderen, maar voor de groep is het ook positief omdat de leerling waarschijnlijk minder storend is voor de groep.”* Dit onderbouwt de groei van welbevinden tussen de leerlingen.

Van de resultaten van de afgenomen vragen- en observatielijsten en de gesprekken met leerlingen en leerkrachten kan ik concluderen dat deze voordelen van voicing op welbevinden, zoals hierboven genoemd, zich in mijn praktijk gemanifesteerd hebben. Hieraan voeg ik toe dat een niet gering effect van voicing op welbevinden is: de versterking van de relatie tussen de leerkracht (ik in dit geval) en de leerling en hoezeer dat als prettig ervaren wordt. Dit wordt op verschillende manieren verwoordt door zowel de leerlingen als de leerkrachten:

- Anton nu hij een koptelefoon op heeft: *“Nu ik muziek mag luisteren, voel ik me veel rustiger. Ik wilde allang graag muziek luisteren maar zonder onze gesprekjes had ik dat niet durven vragen.”*
- Cees die mij in een heel lang gesprek toevertrouwt wat er allemaal in zijn hoofd afspeelt wat zelfs zijn ouders niet weten en op het laatste zegt: *“Ik word rustiger door te praten met jou, juf.”*
- Frank die mij in de laatste week, nadat ik een week niet geweest ben, een knuffel geeft en zegt: *“Wat fijn om je weer te zien juf. Ik heb je gemist.”* Frank zocht eerder geen persoonlijke toenadering.
- Gert die zegt: *“Ik vind het leuk om even met jou uit de klas te zijn. Ik weet niet of ik er beter van ga concentreren maar ik kan dan wel praten met jou over hoe ik me voel.”*
- Harm geeft aan: *“Ik houd niet zo van praten dat vind ik ongemakkelijk maar daardoor heb ik nu wel een study buddy en een koptelefoon gekregen en daar ben ik wel blij mee.”*
- Leerkracht Judith in haar geschreven eindevaluatie: *“De kinderen genieten van de individuele aandacht. Het is goed dat ze meer betrokken worden bij hun eigen doel door er steeds over in gesprek te zijn.”*

De uitkomsten van de observatielijsten taakgerichtheid in tabel 12 laten duidelijk zien dat bij 7 van de 8 leerlingen de taakgerichtheid is toegenomen sinds de start van de gespreksvoering met de leerlingen. Hieruit kan ik concluderen dat voicing een positief effect heeft op taakgerichtheid. Eerder noemde ik dat Veenman (1993) en Förer en Janssen (2016) de mening delen dat de rol van de leerkracht een belangrijke factor is binnen het stimuleren van taakgerichtheid. Door de gesprekken met de leerlingen heb ik gewerkt aan onze relatie en zodoende mijn invloed als leerkracht kunnen hebben. Het resultaat van dit onderzoek sluit aan bij hun theorie.

Echter vanuit de gesprekken met de leerlingen waarin ik de observatielijsten met hen bespreek, ontdekte ik dat er veel factoren van invloed zijn op de taakgerichtheid van deze leerlingen: medicijngebruik/ tijd van inname, welke les er gegeven werd, de moeilijkheidsgraad van die les, hoe ‘goed’ de leerling in zijn vel zat die dag, de mate van onrust in de groep en de moeheid/ gezondheid van de leerling. De invloed van de andere factoren, dan het belang van de rol van de leerkracht, had ik niet opgenomen in het theoretisch kader en heb ik alsnog opgezocht. Timmerman (2003) verwoordt dat verschillende interne en externe factoren invloed hebben op de taakgerichtheid. Hij noemt onder andere: medische en lichamelijke factoren, (sociaal) emotionele factoren, cognitieve factoren en taakkenmerken. Deze factoren herken ik nu als de factoren die de leerlingen zelf noemden.

Bij deelvraag 4 geef ik aan dat ik het effect van voicing op taakgerichtheid niet specifiek kan benoemen. Ik geef een benadering van dit antwoord door een mening te vormen op basis van de observatieresultaten en de uitingen van de leerlingen:

Door gericht in gesprek te gaan met de leerlingen(voicing), hen verantwoordelijk te maken voor hun eigen ontwikkeling en dit systematisch te observeren heb ik ervoor gezorgd dat de leerlingen zich gezien, verantwoordelijk en belangrijk voelden. Dit blijkt uit een aantal opmerkingen van de leerlingen:

- Dirk die in de laatste week hardop in de klas zegt: *“Ik vond het heel fijn om met juf Nicole gesprekjes te voeren. Daardoor voelde ik mij bijzonder en ik heb geleerd hoe ik mijzelf rustiger kan houden in de klas.”*
- Ed die vraagt en aangeeft: *“Kunnen we hiermee doorgaan juf? Ik vind het leuk om te zien hoe geconcentreerd ik gewerkt heb. Dan kan ik er de volgende keer weer voor zorgen dat ik nog beter scoor. Ik ben heel trots op mezelf dat ik dit zo goed kan.”*
- Ben heeft een schema gemaakt: *“Dat schema heb ik samen met jou gemaakt en nu gaat het een stuk beter in de klas omdat ik in mijn hoofd steeds aan dat schema moet denken en dan erna kijk en probeer het te volgen.”* De leerkracht beaamt dat hij de laatste twee weken een stuk rustiger is in de klas.

Door deze uitingen toe te voegen aan het positieve resultaat van de observaties concludeer ik dat voicing een positief effect heeft op de taakgerichtheid van de leerlingen. Niet-specifiek kan benoemd worden dat trots, eigenwaarde en doorzettingsvermogen gestimuleerd worden door de positieve rol van de leerkracht bij het inzetten van voicing.

5.2 Discussie

In hoofdstuk 1 vroeg ik mij af of er verschil in resultaten zou zijn tussen groep A (mijn ‘eigen’ groep) of groep B. Ik merkte dat de eerste gesprekken met de vier leerlingen van groep A een soepelere start hadden. Ik wist op persoonlijk vlak veel van de kinderen en kon zodoende een makkelijke opening vinden. Nadat ik met de vier leerlingen van Groep B de eerste twee gesprekken had gehad, merkte ik dat ook daar de gesprekken soepeler gingen verlopen en de leerlingen zich meer open gingen stellen door meer te vertellen en uit zichzelf vragen te stellen. Mijn eigen houding veranderde ook. Onbewust was ik zelf geremder bij groep B. Ik heb mij bewust meer open moeten stellen om toenadering te krijgen. De resultaten zijn gevarieerd in beide groepen. Beide groepen vertonen geen dusdanige verschillen waardoor gedacht kan worden dat ik meer bij groep A hoor of meer afstand heb gehouden van groep B.

Deelvraag 4 was voor mij een belangrijke vraag. Ik wilde (hoopte) een direct verband te zien tussen voicing en taakgerichtheid. Gedurende het onderzoek maakte deze vraag mij bewust van de verscheidenheid aan factoren die invloed hebben op taakgerichtheid. Bij het antwoorden van deelvraag 4 en de hoofdvraag realiseerde ik me dat beide vragen deels eenzelfde antwoord hebben. Toch heb ik gekozen om deelvraag 4 te behouden. Dankzij deze deelvraag stond ik open voor de andere factoren die een belangrijke rol speelden.

In mijn verantwoording over validiteit en betrouwbaarheid noemde ik dat onderzoek doen binnen het onderwijs een sterk menselijk aspect heeft. Een voordeel hiervan is dat er meer naar voren komt dan alleen de resultaten van observaties en enquêtes. Je leert de leerling achter de cijfers kennen. Een nadeel hiervan is dat de vertaling van de gesprekken van de leerlingen door mij als onderzoeker niet geheel objectief kan zijn. Desondanks ben ik van mening dat de uitspraken van leerlingen, vooral wanneer er de ruimte en de tijd is om hierop door te vragen, een sterk aanvulling zijn op het verklaren van de resultaten van de onderzoeksinstrumenten. Vanuit mijn eigen ervaring binnen het

speciaal onderwijs weet ik dat onze leerlingen niet altijd uitstralen wat ze voelen en denken. Hattie (2018) legt uit dat het waardevol is om de leerling woorden te laten geven aan dat wat je als leerkracht objectief observeert. Dan blijkt soms dat de interpretatie niet altijd passend is bij wat er opvalt. De valkuil van de leerling daadwerkelijk te bevragen op zijn welbevinden, is dat de leerling graag een goed antwoord wil geven en daarbij voortkomt wat hij moet uitleggen waarom iets minder goed is (Balledux, 2005). Dit zie ik terug in de hoge scores die de leerlingen zichzelf geven over hun welbevinden binnen de drie gebieden: zichzelf, contact met leerkrachten en contact met klasgenootjes. Dit is de reden waarom ik in mijn conclusie de gesprekken met de leerlingen zwaarder laat wegen dan de vragenlijsten die de leerlingen gescoord hebben. In een volgend onderzoek zou ik deze leerling-vragenlijst met scores alleen inzetten als een aanvulling op de gesprekken. De gesprekken met de leerlingen bieden de meerwaarde en samen met de observatielijsten welbevinden (met als onderliggende basis de theorie van Balledux) vormen zij een sterke onderbouwing voor mijn conclusies.

Ik ben dit onderzoek na de meivakantie begonnen. Ik heb ondervonden dat deze tijd roerig is vanwege het naderen einde schooljaar, Cito-toetsen en feestdagen. Hierdoor kon ik niet volgens een vaste tijdsyclus het onderzoek uitvoeren. Dat creëerde soms onrust en onduidelijkheid bij de betrokken leerlingen. Dit zorgde er tevens voor dat er soms meer tijd zat dan ik wenste tussen observaties en gesprekken. In een volgend onderzoek zal ik het moment van uitvoeren gerichter plannen.

5.3 Aanbeveling en verwachte opbrengst

Dit onderzoek en de positieve resultaten nodigen uit tot verdere uitdieping van de effecten van voicing. Ik heb mij gericht op een kleine groep leerlingen die binnen een grotere groep functioneren. Het positieve effect van voicing binnen dit onderzoek is een verbetering van zowel het welbevinden als de taakgerichtheid van de individuele leerling. In de literatuur is terug te vinden dat een verbetering van het welbevinden van alle leerlingen een verbetering teweeg zal brengen in de groep. Stevens (in Van Blijswijk, 2012) geeft aan dat een goede relatie bijdraagt aan 'erbij horen'. Dit gemeenschapsgevoel creëert een gezamenlijke verantwoordelijkheid en versterkt de onderlinge relaties. Tevens geldt voor een toegenomen taakgerichtheid dat leerlingen geconcentreerder en met meer focus werken wat rust creëert in de groep (Marzano, 2013).

Den Otter (2015) noemt dat voicing tweeledig is: emanciperen en participeren. Dit onderzoek heeft zich gericht op emanciperen: de leerling een stem geven zodat hij zich volwaardig voelt en weet dat hij ertoe doet. De volgende stap is participeren. De leerling hoort erbij, doet mee en leert medeverantwoordelijkheid dragen voor het welbevinden van zijn klasgenoten.

Wanneer we voicing tot onderdeel van onze wekelijkse planning maken, ontstaat er daadwerkelijk ruimte voor de leerkracht om een gestructureerde gespreksyclus op te zetten met de leerlingen. Wanneer de positieve effecten van voicing, zoals in dit onderzoek gepresenteerd, voor alle leerlingen in een groep kunnen gelden, zal er een verandering in de groepsdynamiek en de groepsregulatie komen. In een ideale situatie zou dit kunnen betekenen dat de dag en de leerlingen voorspelbaarder wordt, er meer rust heerst en de leerlingen bewust bijdragen aan een positief groepsklimaat. Zodoende kan er een 'autismevriendelijke' omgeving ontstaan. (Vos in rapport Gezondheidsraad, 2009) Tevens zal die 'strijd' van de leerkrachten, waarover ik sprak in de probleemstelling, afnemen als de groep als een soepeler geheel functioneert.

Mijn aanbeveling is om voicing in te passen in twee testgroepen gedurende een schooljaar. Belangrijk is dan dat er gedurende dit schooljaar het welbevinden van de leerlingen wordt geobserveerd alsook in de gesprekken wordt aangestuurd op vergroten van het competentiegevoel van de leerlingen. Er zal door middel van observatielijsten de verandering in groepsdynamiek en

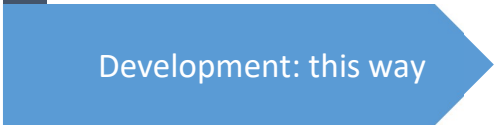
groepsregulatie moeten worden vastgelegd. Zodoende kunnen de resultaten van verschillende meetmomenten vergeleken worden als de resultaten van beide testgroepen.

Naast het vastleggen van de veranderingen voor de leerlingen, speelt ook het welbevinden van de leerkrachten een rol. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden zijn: Is er een verandering van werkdruk merkbaar? Welk gevoel ontstaat wanneer de groep anders gaat functioneren? Wat is de balans tussen tijdsinvestering leerling-gesprekken en tijdsverlies voor andere vakken?

6. Literatuurlijst

- Balledux, M. (2005) *Werken aan welbevinden. Evalueren door observeren*. (3^e gewijzigde druk)
Utrecht: NIZW Jeugd. Geraadpleegd op 01 augustus 2019 op
<https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Werken-aan-welbevinden.pdf>
- Cauffman, L. en Van Dijk, D.J. (2016) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. (3^e druk)
Amsterdam: Boom
- Davidson, J. (2009) 'It cuts both ways': A relational approach to access and accommodation for autism. *Elsevier, Social Science & Medicine* 2010(70) 305-312
- De Vries, P., en De Vries, P. (2016) *Instrumenten voor begeleiden in passend onderwijs*. Utrecht: Perspectief Uitgevers
- Delfos, M. (2000) *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: SWP Publishers
- Den Otter, M. (2015) *TIB Tools. Voicing: geef leerlingen een stem*. Dordrecht: Instondo
- Förrer, M. en Janssen, A. (1996) *Verder met klassenmanagement*. Amersfoort: CPS Uitgeverij
- Gezondheidsraad (2009) *Autismespectrumstoornissen. Een leven lang anders (2009/09)*. Den Haag: Gezondheidsraad
- Hattie, J. (2011) *Visible learning for teachers. Maximize impact on learning*. Didcot (UK): Taylor & Francis Ltd.
- Hattie, J. (2018) *Interview John Hattie: What does it mean to be a successful teacher?* Geraadpleegd op 18 juli 2019 op <https://www.youtube.com/watch?v=NT1T8o9P87o>
- Horeweg, A. (2015) *Gedragsproblemen in de klas in het basisonderwijs*. Amsterdam: Lannoo Campus
- Ince, D., van Yperen, T. & Valkesteyn, M. (2013). Top tien positieve ontwikkeling jeugd. Beschermende factoren in opvoeden en opgroeien. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Kienhuis, J. (2010) Werken met jonge kinderen. Oplossingsgerichte gespreksvoering. *Het Jonge Kind*, 37(6) 10-15
- Lefevre de Tenhove, M. (2007) *Survivalkit voor leerkrachten. Oplossingsgericht werken op school*. Fontys-OSO reeks, 26. Garant Uitgevers
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. (4e druk). Den Haag: Boom Lemma.
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Sinclair, J. (z.d.) *Interview door Ellerman, M.: Interview with Jim Sinclair*. Geraadpleegd op 21 juli 2019 op
https://www.autism.se/RFA/uploads/nedladningsbara%20filer/Interview_with_Jim_Sinclair.pdf
- Stultiens-Houben, S., De Hoog, R., Van der Heijden, I. (2014) *Autisme en een sensorisch waardevolle omgeving*. Geraadpleegd op 28 april 2019 van <http://www.prikkelsindegroep.nl/wp-content/uploads/2017/11/Artikel-autisme-centraal.pdf>
- Timmerman, K. (2003) *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco
- Van Blijswijk, R. (2012) *Luc Stevens: 'Ieder mens is gebouwd om zichzelf te ontwikkelen en heeft een natuurlijk behoefte aan relatie, competentie en autonomie.'* Geraadpleegd op 21 juli 2019 op <https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie>
- Van der Donk, C. en Van Lanen, B. (2012) *Praktijkonderzoek in de school*. (herziene druk) Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Van Meersbergen, E. en De Vries, P. (2013) *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*. Utrecht: Perspectief Uitgevers
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). Selfdeterminaion theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Conim & M. Pungo (red.), *Capabilities and happiness* (187-223). Oxford, UK: Oxford University Press.

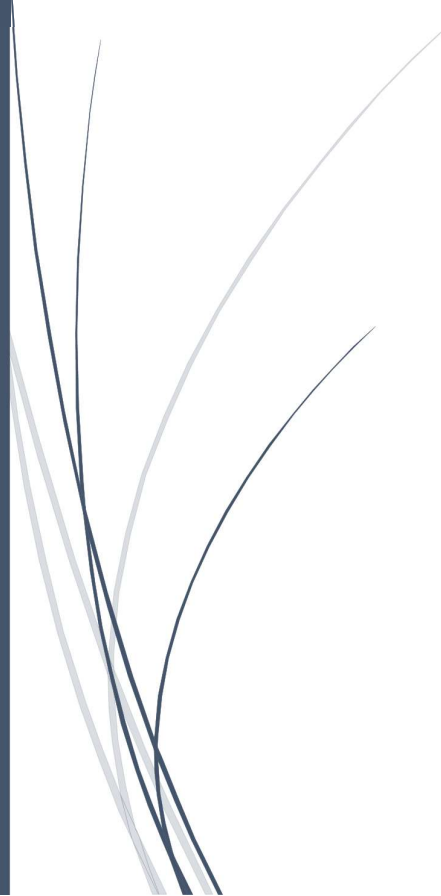
Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. en Nijssen, F. (1993) *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Amsterdam/ Lisse: Swets en Zeitlinger



Development: this way

Samen in gesprek

Bijlagen PGO



3533549 - Nicole Lambrix
BIJLAGEN PGO

Inhoud

Bijlage 1: vragenlijst leerling.....	2
Bijlage 2: vragenlijst startinterview leerling.....	3
Bijlage 3: observatieformulier welbevinden	4
Bijlage 4: Tijdsteekproef-formulier	6
Bijlage 5: Logboek Anton.....	7
Bijlage 6: Logboek Ben	11
Bijlage 7: Logboek Cees	15
Bijlage 8: Logboek Dirk	20
Bijlage 9: Logboek Ed.....	24
Bijlage 10: Logboek Frank.....	28
Bijlage 11: Logboek Gert	32
Bijlage 12: Logboek Harm.....	35

Bijlage 1: vragenlijst leerling

Vraag	Cijfer (1 heel slecht – 10 heel goed)
Hoe fijn voel jij je in de klas?	
Hoe goed gaat het tussen jou en je klasgenoten?	
Hoe goed gaat het tussen jou en de juffen?	
Hoe gaat het met het bereiken van je doel?	
Hoe goed kan je dit al zonder hulp?	
Hoe goed is je concentratie tijdens het zelfstandig werken?	

Bijlage 2: vragenlijst startinterview leerling

Vragenlijst startinterview leerling

Hoe gaat het in de klas?

Hoe voel je je daarbij? Wat zijn momenten dat je heel blij bent? Wat zijn momenten dat je baalt?

Wat zou je anders willen doen om die baalmomenten ook leuker te maken?

En hoe zou je dat dan willen doen?

Kan iemand (Juf of ik) jou daarbij helpen?

Wil je samen met mij proberen om die momenten te verbeteren?

Dus dan stellen we als doel dat je gaat proberen te veranderen.

Laten we samen kijken of we dit doel in stappen kunnen behalen (tussendoelen stellen)

Wat hebben we daarvoor nodig?

- Doel op tafel plakken.
- Zelf afvinken/bijhouden
- Regels noteren
- Plaatjes erbij
- Ander plekje
- ...

Welke dingen zouden het moeilijk kunnen maken om te veranderen? Wat zou je dan kunnen doen?

Bijlage 3: observatieformulier welbevinden

Observatieformulier welbevinden kenmerk 1: open, levenslustig – gesloten, lusteloos

Naam leerling:	Observatie door:	Datum observatie:

De leerling zelf	
5 of 4	2 of 1
- De leerling is open, nieuwsgierig, levenslustig. - Hij is ondernemend, energiek. - Hij heeft aandacht voor de leerstof. - Hij heeft aandacht voor zijn omgeving. - Hij geniet van dingen die gebeuren of die hij zelf doet.	- De leerling schermt zich af voor nieuwe dingen. - Hij vindt weinig dingen leuk. - Hij heeft nauwelijks oog voor uitdagingen. - Hij geniet niet echt. - Hij is hangerig. - Hij vertoont weinig initiatief tot leren.
Score: 1 2 3 4 5	

De leerling in relatie tot de leerkracht	
5 of 4	2 of 1
- De leerling is open en levenslustig in contact met de leerkracht. - Hij heeft goed contact met de leerkracht en vindt dit prettig. - Hij staat open voor initiatieven van de leerkracht. - Hij neemt zelfinitiatief door oogcontact, nabijheid of steun te zoeken van de leerkracht. - De leerkracht kan de leerling makkelijk stimuleren.	- De leerling vermijdt contact met de leerkracht. - Hij schermt zich af voor de leerkracht en neemt geen initiatieven. - Hij vraagt de leerkracht niet om hulp. - Hij toont geen enthousiasme naar de leerkracht. - Hij heeft een vlakke of sombere uitstraling naar de leerkracht.
Score: 1 2 3 4 5	

De leerling in relatie met andere leerlingen	
5 of 4	2 of 1
- De leerling is op en nieuwsgierig in contact met andere leerlingen. - Hij heeft goed contact met andere leerlingen en geniet daarvan. - Hij reageert positief op initiatieven van anderen. - Hij neemt zelfinitiatief naar andere leerlingen. - Hij sluit zich aan bij andere leerlingen.	- De leerling schermt zich af voor contact en initiatieven door andere leerlingen. - Hij neem zelf geen initiatief naar andere leerlingen. - Hij heeft geen plezier in contact met anderen leerlingen. - Hij sluit zich af voor wat andere leerlingen doen. - Hij toont geen levenslust in omgang met andere kinderen.
Score: 1 2 3 4 5	

Observatieformulier welbevinden kenmerk 2: tevreden, ontspannen – ontevreden, gespannen

Naam leerling:	Observatie door:	Datum observatie:

De leerling zelf	
5 of 4	2 of 1
- De leerling is tevreden, ontspannen, evenwichtig. - Hij heeft aandacht voor zijn omgeving. - Hij kan zichzelf bezighouden. - Hij reageert zonder schrik op gebeurtenissen. - Hij laat zich niet uit het veld slaan. - Hij heeft een ontspannen en zelfverzekerde lichaamshouding. - Zijn emoties passen bij de situatie.	- De leerling is rusteloos, schrikachtig, snel in paniek. - Hij toont frustratie door tegendraadsheid, onredelijke boosheid, dwingend gedrag of passiviteit. - Hij is snel ontmoedigd. - Hij doet weinig, verveelt zich snel, niets is leuk. - Zijn lichaamshouding is stijf en gespannen. - Hij toont geen of juist extreme emoties.
Score: 1 2 3 4 5	

De leerling in relatie tot de leerkracht	
5 of 4	2 of 1
- De leerling is ontspannen en evenwichtig in contact met de leerkracht. - Hij toont weinig frustratie of boosheid naar de leidster. - Hij staat open voor hulp van de leerkracht. - Hij protesteert niet tegen de leerkracht en laat zich aanspreken door de leerkracht.	- De leerling is dwingend, hangerig, dwars, rusteloos in contact met de leidster. - Hij laat zich niet door de leerkracht helpen. - Hij heeft een stijve, gespannen lichaamshouding in contact met de leerkracht. - Hij toont vlakke of extreme emoties in contact met de leerkracht.
Score: 1 2 3 4 5	

De leerling in relatie met andere leerlingen	
5 of 4	2 of 1
- De leerling is ontspannen en evenwichtig in contact met andere leerlingen. - Hij heeft positieve contacten met andere leerlingen. - Hij laat zich niet uit het veld slaan bij het leggen van contacten. - Hij straalt rust uit in contact met andere leerlingen. - Hij reageert met invoelbare emoties. - Hij laat merken wanneer hij het ergens niet mee eens is aan andere leerlingen.	- De leerling heeft weinig positieve contacten met andere leerlingen. - Hij is agressief, afwerend, afwachtend of tegendraads in contact met andere kinderen. - Hij reageert angstig of paniekerig of heeft een gespannen lichaamshouding. - Hij toont vlakke of extreme emoties in contact met andere leerlingen.
Score: 1 2 3 4 5	

Bijlage 4: Tijdsteekproef-formulier

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Naam leerling: Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie:		categorie	aantal	procenten
		Ta		
		Kij		
		Sto		
		Lo		
		An		
		Totaal		100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

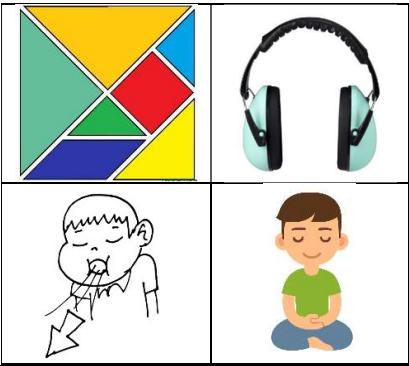
Bijlage 5: Logboek Anton

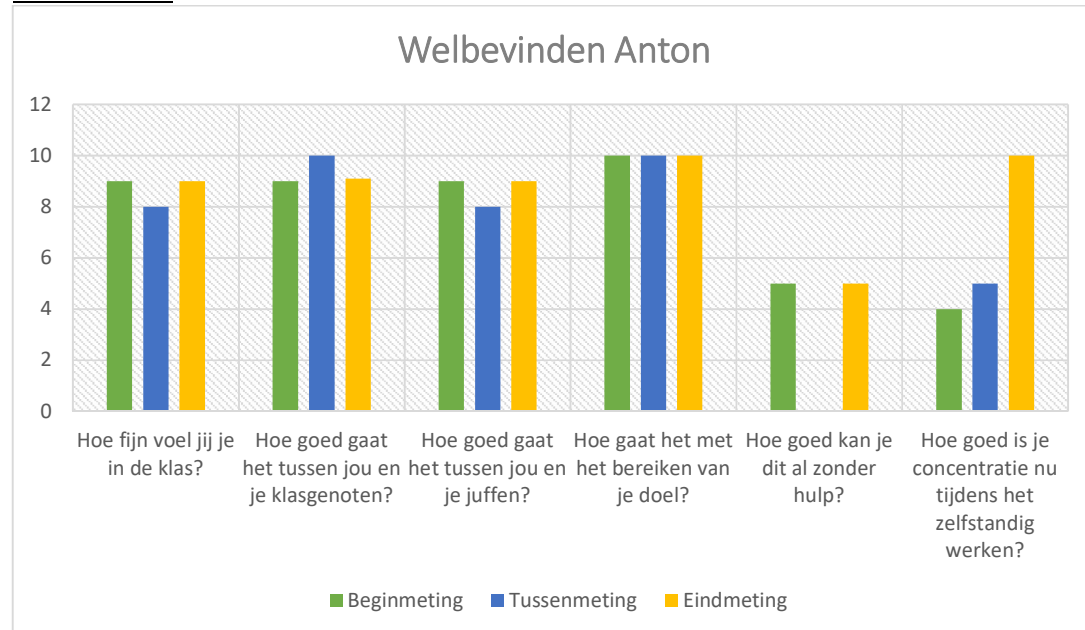
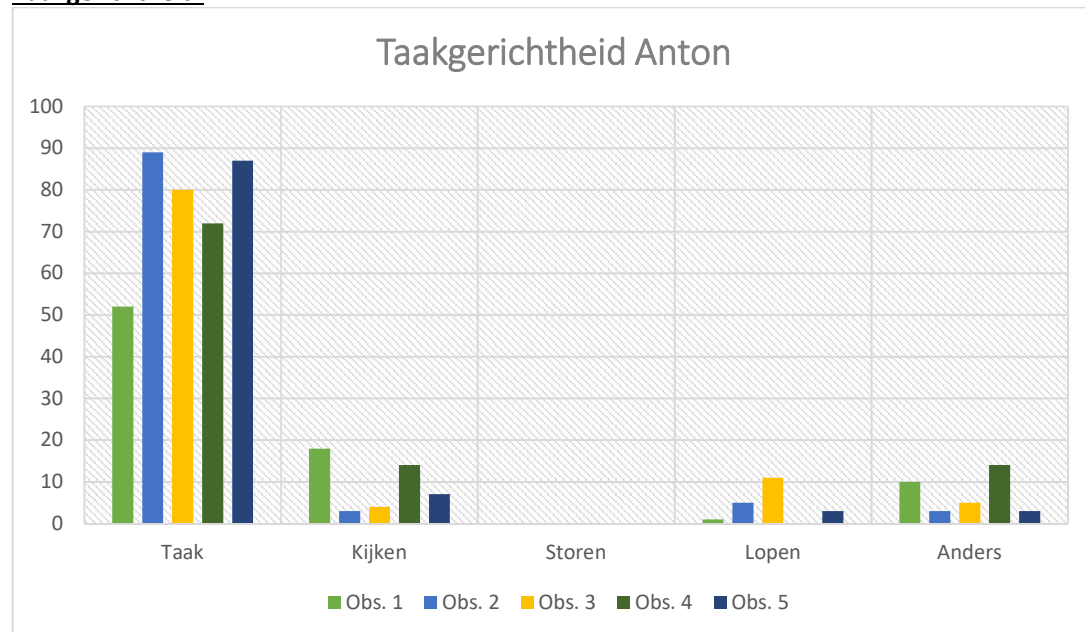
Algemeen

Leerling:

Anton is een jongen van 9 jaar. Hij houdt van muziek, dansen en scouting. Op school is hij heel goed in Engels en kan hij goed meekomen met rekenen, spelling en taal. Hij kent de schoolregels en houdt zich daaraan. Hij is gediagnosticeerd met ADHD. Hij is sociaal en vertelt graag. Emotioneel is hij jonger dan zijn leeftijd en hij vindt het moeilijk om om te gaan met sociale afwijzing. Hij is gevoelig voor geluiden, deze maken hem druk in zijn hoofd. Op momenten dat hij druk in zijn hoofd wordt, vindt hij het moeilijk om zichzelf weer rustig te krijgen. Dit uit zich in veel onrust in zijn lichaam en storend gedrag zoals tikken, schoppen tegen de tafel en door de klas roepen of weigeren te werken. Zijn ouders zijn zeer betrokken en staan open voor ideeën. Dat maakt de samenwerking met de leerkracht prettig. Anton zit op PMT waar hij leert om op een goede manier voor zichzelf op te komen en trucjes aanleert om zichzelf rustig te krijgen wanneer hij druk is in zijn hoofd.

Doel:

Wie:	Anton
Doel:	Anton wil leren om rustig te worden wanneer hij druk in zijn hoofd is.
Hoe:	Anton heeft verschillende trucjes om zichzelf rustig te maken. Maar op een moment van stress of drukte vergeet hij deze trucjes en lukt het hem niet om rustig te worden. Anton krijgt een kaartje op zijn tafel met 4 plaatjes. Deze plaatjes staan symbool voor de trucjes die hij kan doen om rustig te worden. Dit zijn: Tangram: Tangram doen of tekenen of iets anders ontspannends. Ademen: Diep in en uit ademen Koptelefoon: Deze opzetten om geluiden buiten te sluiten Jongen: Mindfulness. Even nergens aan denken door bewust te worden van hoe hij zit en wat hij voelt om zodoende de drukke gedachte los te laten. Met regelmaat bespreek ik met Anton hoe het gaat en of de plaatjes helpen. Tevens kijken we wanneer er een plaatje weg kan omdat dat trucje dan al goed gaat.
Wat nodig:	Anton: Kaartje op tafel 
Bijstelling doel	Doel blijft gelijk maar Anton mag vanaf nu muziek luisteren als hij zich druk voelt.

Welbevinden:**Taakgerichtheid:****Opmerkingen bij observatie taakgerichtheid:****Observatie 1:**

Tijdens de verwerking van taal was Anton volledig taakgericht. Na 11 minuten had hij zijn werk af en leverde hij dit in. Vervolgens terug op zijn plek koos hij geen wachtwerkje. Hij ligt op zijn tafel of kijkt rond tot aan het einde van de werktijd. Hij stoort geen medeleerlingen.

Observatie 2:

De observatie vindt plaats tijdens dictee en verwerking werkboek. Spelling. Hij zet aan het begin van het werken zijn koptelefoon op en houdt deze op tot aan het einde. Ook nu heeft hij na 11 minuten zijn werk af en is hij continue taakgericht. Ditmaal een werkblad van spelling. Hij levert dit in en gaat aan de slag met een werkboekje/puzzelboekje van Yurls. Hij is ook nu voornamelijk taakgericht.

Observatie 3:

De observatie vindt plaats tijdens spelling. Hij kijkt een aantal maal rond tijdens het werken maar heeft zijn werk snel af. Hij leest in de verdere tijd 1 Donald Duck. Gedurende de hele tijd wiebelt hij.

Observatie 4:

De observatie vindt plaats tijdens taal. Hij werkt taakgericht en kijkt alleen rond wanneer hij een vraag heeft. Dan wacht hij even en zet een liedje op. Hij heeft zijn iPod de hele tijd op. Hij maakt geen wiebelende bewegingen.

Observatie 5:

De observatie vond plaats tijdens spelling. Hij heeft zijn koptelefoon op met daarop muziek via zijn iPod. Hij werkt snel en is als één van de eerste klaar. Hij pakt een vervolgens een Donald Duck en is ook dan taakgericht.

Dag verslagen**Verslag 1:**

Anton vindt het werken niet altijd leuk. Wanneer zijn hoofd vol zit, lukt werken niet goed. Dat vindt hij irritant. Hij heeft ook last van de kinderen als hij druk is. Zijn hoofd zit vol met allerlei dingen die hij moet onthouden van school. Dus niets van buiten school

Hij probeert rustig te worden door heel diep in- en uit te ademen. Dit heeft hij geleerd bij begeleiding. Dit lukt ook goed. Eerder had hij zijn knuffel nodig om rustiger te worden, dat hoeft niet meer. Hij werkt aan een tafeltje achter in de klas wanneer hij een toets maakt. Daar heeft hij geen last van andere kinderen. Zelf zit hij nu voorin de klas. Dit gaat goed omdat er nu geen drukke kinderen meer voor hem zitten. Wat hij graag wil verbeteren voor zichzelf is:

- Bijna geen fouten meer maken. Zowel gedrag als werk.
- Bij gedrag: dat hij wat rustiger blijft.
- Bij werk: dat hij betere cijfers krijgt.
- Dit heeft al met elkaar te maken.

Vandaag is hij druk in zijn hoofd. Hij was wiebelig. Hij zat te denken aan spelen met een vriendje zaterdag. Leuk druk in zijn hoofd. Ook wel gespannen van de klas. Druk kan dus positief en negatief zijn voor hem. Wat kun je dan doen om weer rustig te worden?

- In/uitademen
- Koptelefoon opzetten (doet hij al) Hij is erg gevoelig voor geluid.
- Soms even alleen zijn. Uit de klas, zonder drukte. Daar kan hij rustig worden. (Misschien). Niet met time timer maar dat de juf hem komt ophalen.
- Iets rustigs doen voor hemzelf zoals tangram, tekenen (Tekenboek regelen!),

Trucjes vergeet hij weleens bij druk in zijn hoofd. Hoe kunnen we dat voorkomen?

Door de drukte kan hij er niet aan denken. Kaartje aan tafel?

Hij wil het liever goed zelf onthouden. Streven is onthouden zonder hulp.

Eerst alle regels op het kaartje en steeds een regel eraf totdat hij alles zelf kan onthouden. Met plaatjes.

Eigen bevindingen naar aanleiding van dit eerste gesprek:

Ik merk dat het gesprek makkelijker loopt omdat ik Anton goed ken. Dat maakt dat ik deels weet waar zijn interesses liggen en wat er eerder in de klas is gebeurd. Dat geeft gespreksstof.

Verslag 2:

Hij was vandaag veel aan het wiebelen in de klas en met zijn hoofd aan het draaien. Hij stoorde daarbij geen andere leerlingen. Af en toe maakt hij wel een opmerking tussendoor waarbij hij tegen de juf ingaat. Deze week was er ook een app van ouders waaruit blijkt dat Anton zich niet fijn voelt op school. Dat hij veel last heeft van drukte en dat het hem niet lukt om zichzelf rustig te krijgen.

Verslag 3:

Vandaag gesprek met hem aangegaan buiten de klas. Gesproken over zijn onrust. Hij geeft aan dat hij druk wordt van de drukte om hem heen. En dat het hem momenteel niet lukt om zijn trucjes toe te passen. Hij heeft moeite met de juffen omdat hij iedere keer iets moet uitkiezen om te doen als hij klaar is met werken. Maar hij weet niet wat hij wil doen. Ik wijs hem op onze afspraak om een

tangram te maken of te tekenen. Het tangram is hij nu op uitgekeken. Alles wat hij kan heeft hij al gedaan. En als hij druk is kan hij niet zelf bedenken wat hij wil tekenen. We denken na over een oplossing. Hij weet heel goed zelf wat hem helpt maar hij durft het niet te zeggen. Dit benoem ik en dan geeft hij aan dat muziek hem goed helpt. We spreken af dat hij een mp3 mag gaan gebruiken in de klas tijdens de momenten dat hij niet naar de juf hoeft te luisteren. Tijdens het luisteren doet hij ook zijn ademhalingsoefeningen. Tevens spreken we af dat hij een leuk kleurboek van thuis mag meenemen i.p.v. zelf tekenen. Deze afspraak met juffen en ouders kortgesloten. Tijdens het gesprek zag ik hem af en toe lachen en wegstaren. Ik vraag hem wat dit betekent. Hij legt uit dat hij zijn trucjes momenteel niet durft te gebruiken omdat hij bang is dat ze niet zullen lukken. Hij is onzeker.

Verslag 4:

Even kort bij hem aan de tafel gezeten. Benoemd dat ik zijn iPod zie en we kijken samen even naar de liedjes. Ik vraag of het hem helpt om naar de muziek te luisteren. Ik merk dat hij er niet echt over wil praten omdat hij ontwijkend antwoord (hij praat door over zijn liedjes) maar wanneer ik weer vraag, geeft hij aan dat het hem rustiger maakt. Dit viel mij vandaag ook op tijdens de observatie en ook zo.

Verslag 5:

Vandaag een gesprekje gevoerd met Anton. Hij geeft aan dat het de laatste tijd goed met hem gaat en dat hij steeds vaker rustig is. Hij vertelt ook dat het buitenspelen goed gaat. In de klas is hij soms nog weleens druk maar hij weet dit goed tegen te gaan. Wanneer hij te druk is, doet hij niet zijn ademhalingsoefeningen want dat kost hem dan te veel energie. Wel gebruikt hij continu zijn koptelefoon dit helpt hem om storende geluiden buiten te sluiten en daarmee rustig te blijven/worden. Dit viel mij ook op tijdens de observatie van spelling. Het was redelijk rumoerig maar Anton werkte geconcentreerd door. We hebben zijn doel geëvalueerd en hij is erg tevreden over hoe het gaat. Wel vindt hij het prettig als we de gesprekken en de observaties nog voortzetten. Het in gesprek gaan met regelmaat helpt hem om dingen te vertellen die hem dwarszitten die hij anders niet zou vertellen.

Bijlage 6: Logboek Ben

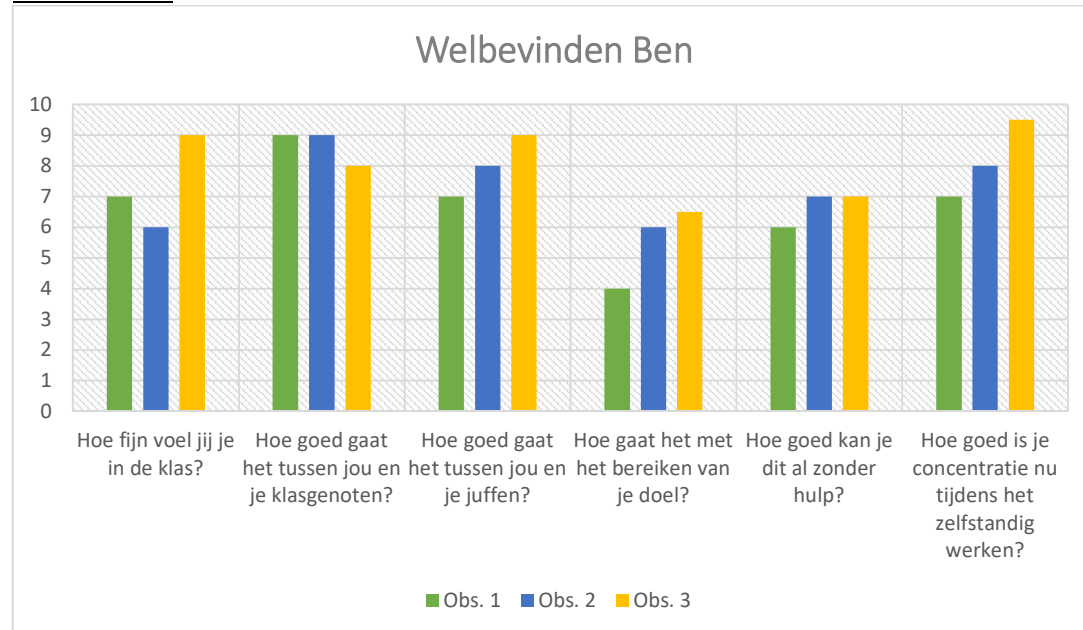
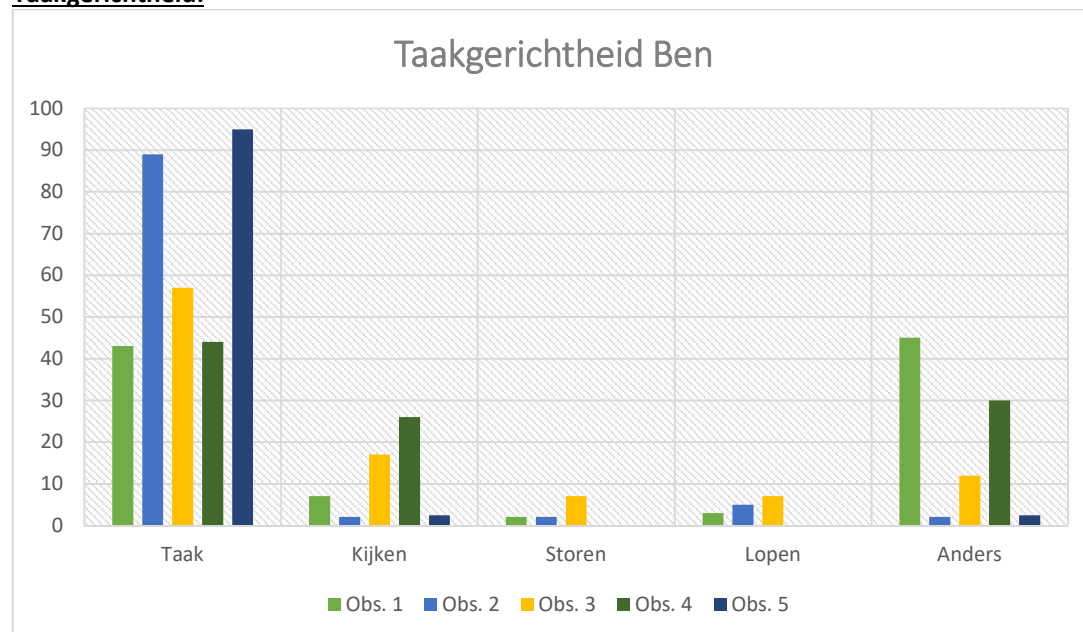
Algemeen

Leerling:

Ben is een jongen van 9 jaar en sinds dit jaar een nieuwe leerling op onze school. Hij heeft een diagnose autisme met ADHD. Ben is een pientere jongen en kan goed tekenen. Hij wiebelt veel en kan veel onrust laten zien in de klas. Wanneer hij gecorrigeerd wordt, gaat hij hier tegenin en kan hij brutaal zijn. Hij wil het graag goed doen maar vindt dit moeilijk, geeft hij zelf altijd aan. Met zijn ouders is goed overleg mogelijk. Ook zij vinden het af en toe moeilijk met hem. Zijn ouders zijn goed betrokken.

Doel:

Wie:	Ben
Doel:	Ben wil aan het eind van dit schooljaar naast iemand kunnen zitten.
Hoe:	Ben wil graag naast een klasgenoot kunnen zitten maar beseft dat hem dit niet altijd op een goede manier zal lukken. Hij wil dan ook zichzelf aanleren om te voelen wanneer hij te druk wordt en daarnaar te handelen. Hij wil dan op het moment dat hij zich te druk voelt, zelfstandig naar een plek achterin de klas kunnen gaan om daar weer rustig te worden en de andere klasgenoten niet te storen. Tevens wil hij leren hoe hij zijn drukte kan vermijden. Ben gaat dit met tussendoelen leren. Het eerste tussendoel is: Duidelijk kunnen inschatten hoe druk hij is en dit aan te geven op een drukte thermometer. Voor het moment dat de drukte in hem te sterk wordt, moet hij beseffen dat hij zich zou moeten verplaatsen. Ben houdt zelf een logboekje bij hoe vaak hij de drukte thermometer gebruikt per dag en bij welke kleur hij te druk is.
Wat nodig:	➤ Ben Drukke thermometer op tafel en logboekje om het gebruik van de thermometer bij te houden. ➤ Leerkrachten bespreken af en toe met hem waar hij zit op zijn thermometer. ➤ Nicole observeert en bespreekt voortgang met hem.
Bijstelling doel	Ben blijft hetzelfde doel behouden maar heeft een ander manier bedacht om hieraan te werken. We hebben samen een stappenplan gemaakt en redenen opgeschreven daarbij wanneer hij zich druk begint te voelen.

Welbevinden:**Taakgerichtheid:****Opmerkingen observaties:****Observatie 1:**

Deze observatie is tijdens het zelfstandig werken bij taal. Ben is druk bezig met tekenen op zijn gum en in zijn schrift. Tussendoor kijkt hij rond, maakt hij geluiden en trekt een aantal maal zijn trui over zijn hoofd. Ik kan niet peilen of hij zijn taak moeilijk vindt of juist te makkelijk. In beide gevallen kan hij dit gedrag laten zien. Wanneer de juf bij hem komt, geeft ze geen uitleg maar zet hem wel aan het werk. Vervolgens heeft hij werk snel af. Hij kiest ervoor om te gaan spelen. Dit doet hij op een andere plek achterin de klas.

Observatie 2:

Deze observatie vindt plaats tijdens spelling. Hij werkt in het werkboek en gaat er snel doorheen. Hij is veelal taakgericht bezig. Wanneer hij klaar is, levert hij zijn boek in en gaat spelen op zijn eigen plek. Ook nu blijft hij taakgericht.

Observatie 3:

Deze observatie vindt plaats tijdens spelling. De vorige 2 observaties heb ik niet kunnen doen bij hem omdat hij op dat moment wegens onrust op de gang zet. Tijdens het laatste stuk van dictee zit hij te tekenen tussen de zinnen door. Vervolgens moet hij aan de slag in het werkboek. De eerste 2 minuten blijft hij tekenen. Dan heeft hij door dat ik naar hem kijk en begint hij te werken. Vervolgens werkt hij afwisseling taakgericht en rondkijkend aan zijn werk. Wanneer hij zijn werk af heeft, gaat hij spelen.

Observatie 4:

Deze observatie vindt plaats tijdens rekenen. Hij werkt weinig taakgericht. Ik zit dichtbij en na 10 minuten vraag ik hoe het komt dat hij niet aan het werken is. Het blijkt dat hij een som niet begrijpt. Hij heeft niet om hulp gevraagd en de leerkracht heeft hem niet benaderd. Dit is iets dat mij al vaker bij hem is opgevallen: geen hulp vragen. Ik ben hier nog niet verder op ingegaan met hem. Ik zal dit benoemen bij de leerkracht.

Observatie 5:

Deze observatie vindt plaats tijdens rekenen. Hij heeft een hoge taakgerichtheid. Na 15 minuten gaat hij naar De Boomhut. Zou dat een motivatie zijn?

Dag verslagen

Verslag 1:

Cijfer: 8

Het gaat echt heel goed in de klas. Alles gaat goed. Het was vorige week zelfs een top week. Alles wat je op school moet doen, gaat goed. Zoals spelling taal, werken, buitenspelen en opletten, luisteren. Ook deze week gaat het goed. Hij is nog niet op het bord geweest. Oh jawel, gisteren maar 1x. Wat zou je willen verbeteren in de klas? Samen over nagedacht: eerst niks. Beter naar de juf luisteren hoeft niet want als hij het al weet dan hoeft hij niet te luisteren naar haar. Wat doe je dan op zo'n moment? Dan begint hij meestal al met werken.

Hij zou wel extra werk willen. Hij wil nog beter in rekenen worden. Hij zou daar de beste in willen worden. Net als zijn zus zou hij wel rekenhuiswerk willen hebben. Of spelling. Maar buitenspelen vindt hij toch wel leuker. Thuis gaat het verder goed.

Hij zou wel een 9 of een 10 van zijn cijfer willen maken. Hoe zou dat kunnen? Hij zou graag naast iemand willen zitten. Maar hij weet dat concentreren dan wel heel moeilijk zal worden. Als hij druk in zijn hoofd heeft, is het extra moeilijk. Hij wordt druk omdat hij aan dingen denkt die hij gaat doen.

Hij wordt rustig van:

- Een muziekje (mp3)
- Teken
- You tube op de computer
- Iets met rekenen

Doel: Vaardigheden oefenen om naast iemand te kunnen zitten. Leren om rustig te worden.

- Niet teveel praten
- In kunnen schatten wanneer je druk bent. En als hij dan te druk is, niet naast iemand te zitten. Door zich te verplaatsen naar een ander plekje in de klas.

Hij kan aanvoelen dat hij te druk wordt doordat hij dan veel wil gaan bewegen en gaat draaien op zijn stoel.

Gaan werken met een stoplicht met meerdere kleuren. Een druktemeter. En dat we dan samen gaan bepalen bij welk kleurtje hij over moet naar een plekje alleen om te voorkomen dat hij te druk wordt.

Eigen bevindingen:

Ook met Ben heb ik een sterke band. Een haat-liefde verhouding. We hebben veel samen meegemaakt en dat maakt dat we makkelijk veel kunnen vertellen. Ben maakt dat ook regelmatig uitstapjes naar andere onderwerpen. Dingen die hij gedaan heeft en graag wil delen. We gaan nu oefenen dat hij leert voor zichzelf aan te geven wanneer hij te druk wordt. Ik vraag me nu wel af of we ook moeten bedenken wat hij dan moet doen om weer rustig te worden.

Verslag 2:

Ik zie dat hij veel onrust vertoont vandaag. Hij heeft bij spelling goed doorgewerkt maar ik denk aan zijn manier van draaien te zien dat hij onrustig is. Na de pauze moet hij (iedereen) een rekentoets maken. Hij kijkt veel rond en begint geluiden te maken. Ik ga even bij hem zitten en benoem wat ik zie. Hij bevestigt dat hij druk is en denkt dat het mis kan gaan zo meteen. We bedenken samen wat hij eraan kan doen. Dat weet hij niet. Ik stel voor om even op een stille plek te gaan zitten buiten de klas. En eerst even iets leuks te doen om tot rust te komen. We gaan met een bak met speelgoed op de gang zitten. Tevens breng ik hem zijn toets en een time timer. Afgesproken dat hij eerst even mag spelen en als de time timer voorbij is, hij aan zijn toets begint. Vervolgens zie ik hem niet meer, hij is naar de boomhut gegaan. Later terug in de klas geeft hij aan dat het geholpen had om rustiger te worden en dat hij zijn toets af had gekregen.

Verslag 3:

Vlak voor de observatie heeft Ben een aanvaring met de juf en loopt de klas uit. Daardoor heb ik vandaag niet kunnen observeren. Wat er gebeurde: De leerkracht is de dagkaartjes aan het bespreken. Ben is rustig aan het knutselen aan zijn eigen tafel. Uit ervaring met hem weet ik dat hij alles meekrijgt van wat er gezegd wordt. Zonder vragen staat Ben op en loopt door de klas, voor het bord langs en vlak langs de juf om een knutsel bij iemand anders op zijn tafel te leggen. De leerkracht staat dit niet toe en pakt hem stevig bij zijn arm en spreekt hem aan. Als reactie hierop slaat Ben haar. In dit handgemeen komt hij met zijn rug tegen het tafeltje. Leerkracht zegt dat hij terug naar zijn tafel moet. Hij loopt de klas uit en gaat in het tussenportaal achter de deur zitten. Na 5 minuten kom ik in het tussenportaal en ga zitten. Ik begin hardop te vertellen wat ik zag gebeuren in de klas. Ik denk aan zijn bewegingen te horen dat hij meeluistert. Ik verplaatst me naar het tafeltje naar de deur en kan hem zien zitten. Ik vraag waarom hij boos is. Dit is omdat de juf hem eerst zijn arm kneep en vervolgens tegen de tafel aanduwde. Ik beaam dat de juf zijn arm hard vastpakte en vraag waarom ze dit deed. Dit vertelt hij niet. Ik leg hem uit dat hij niet zomaar door de klas mag lopen. Dat het hele idee is dat hij niet zelf de regels mag bepalen en dat dat ook indirect is waar wij samen aan aan het werken zijn. Ben maakt ondertussen meer oogcontact met me, beweegt minder houterig en ik weet dat hij rustiger wordt. Ik leg hem uit dat hij nu twee keuzes kan maken. Of hij zet zich erover heen, maakt zijn werk af en maakt er verder een leuke dag van. Of hij blijft boos, gaat niet aan het werk, baalt dan straks als hij in de pauze niet naar buiten kan en heeft dan misschien wel een vervelende dag van hem. Ik laat de keuze bij hem. Ik pak zijn taalwerk uit de klas en leg dat voor hem neer in de tussenruimte. 10 minuten later terwijl ik de andere kinderen zit te observeren, zie ik dat hij in het tussenportaal aan de tafel is gaan zitten en zijn werk maakt. Hij heeft het voor de pauze af en komt vervolgens in de klas zitten om verder te knutselen. Hij is rustig. Tijdens het eten, praat ik nog even met hem en geeft hij aan rustiger te zijn. Ik complementeer hem voor zijn keuze.

Verslag 4:

We hebben samen een gesprek gevoerd. Hij is erg tevreden over het gaat de laatste twee weken. Het gaat een stuk beter. Dit komt volgens hem omdat hij in zijn hoofd tegen zichzelf zegt dat hij goed zijn best moet doen en omdat hij het schema volgt dat hij zelf gemaakt heeft. Op de vraag waarom het nu zo goed gaat, antwoordt hij dat dat komt omdat hij zelf aan het veranderen is. De juf bevestigt later ook dat het redelijk goed gaat. Hij heeft net ruzie gehad met zijn vrienden. Ze waren het ergens niet over eens. Daarom is hij nu even minder blij met zijn vrienden.

Bijlage 7: Logboek Cees

Algemeen:

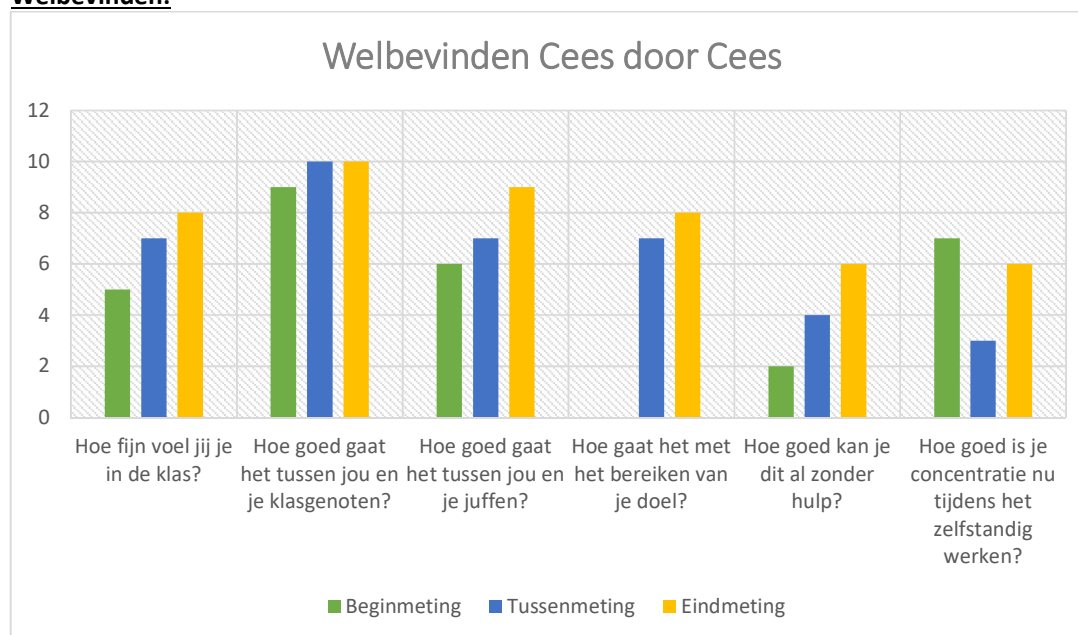
Leerling:

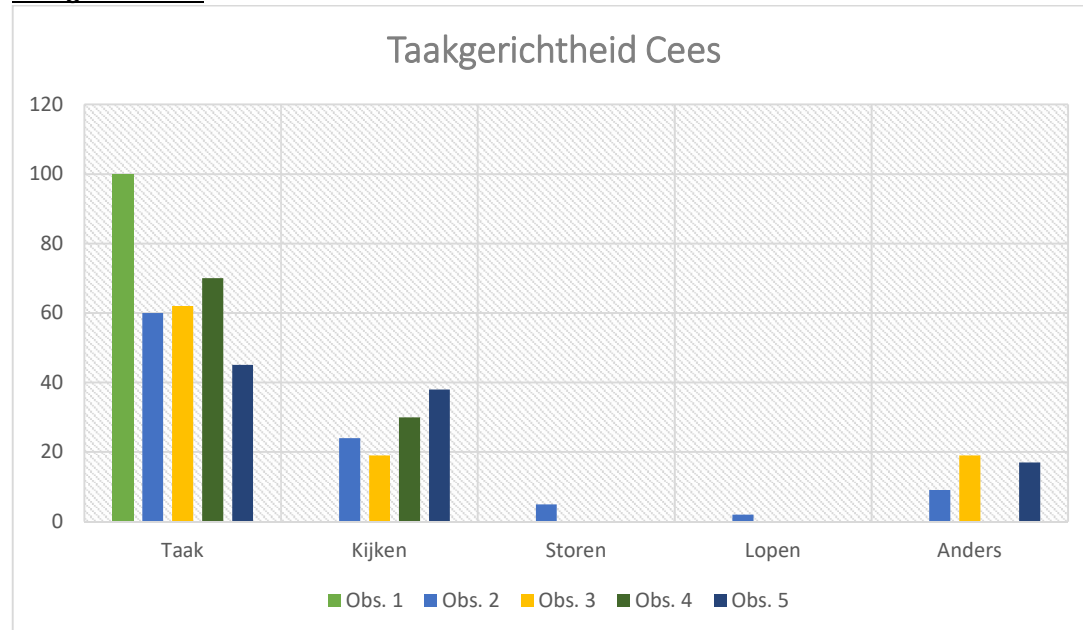
Cees is een stille jongen van 10 jaar. Hij heeft een grote interesse voor tractors en wil later graag boer worden. Los van zijn traktatie met zijn verjaardag is daar niks van te merken in de klas. Hij is het type kind dat je bijna niet hoort in de klas en thuis tot een explosie komt. De verhalen van zijn ouders komen niet overeen met het kind dat wij school zien. Ouders zijn geloofwaardig en werken graag met school samen.

Doel:

Wie:	Cees
Doel:	Cees wil leren om rustiger te blijven tijdens de schooldag om zodoende thuis niet te hoeven ontploffen.
Hoe:	Cees krijgt een kaartje op zijn tafeltje met emmertjes. Dit kaartje heeft hij eerder gebruikt. We hebben nu aangepast naar zijn wensen. Op kaartje kan hij aanwijzen hoe vol zijn emmertje is en daarbij zien wat hij dan moet doen.
Wat nodig:	➤ Cees krijgt een kaartje met emmertjes op zijn tafel ➤ Leerkrachten bespreken af en toe met hem hoe vol zijn emmertje is en volgen samen met hem de stappen wanneer zijn emmertje te vol zit. ➤ Nicole observeert en bespreekt voortgang met hem

Welbevinden:



Taakgerichtheid:**Opmerkingen observaties:****Observatie 1:**

Ik observeer Cees tijdens het AVI-lezen. Dit levert een 100% taakgerichte score op. Als ik Cees in de rekenles die voorafging, geobserveerd zou hebben, zou dan een tenminste 80% niet taakgerichte observatie hebben opgeleverd. Ik heb hem op dat moment niet met formulier geobserveerd omdat hij met een groepje buiten de klas werkte. Omdat ik zag dat hij ontzettend wiebelig was, ben ik tijdens deze rekenles wel bij hem gaan zitten. Hij gaat op zo'n onrustig moment van links naar rechts en van voor naar achter zijn stoel, op zijn buik, op zijn rug etc. Tevens maakt hij grapjes met de klasgenootjes die bij hem zaten en hij was apart gezet aan een tafeltje. Bij het afronden van de rekenles kwam hij terug in de klas en ging hij lezen. In het begin was hij nog wiebelig en trok hij aan zijn trui maar zijn ogen bleven in het boek. Gedurende 20 minuten lezen heeft hij geen 1x opgekeken en de Ik moest hem aanspreken om te stoppen met lezen.

Observatie 2:

Ik observeer Cees tijdens de spellingles. Hij wiebelt veel, hij zit af en toe met zijn knieën op de stoel, achterstevoren en speelt met zijn boek. De Ik komt bij hem staan en samen maken ze de oefeningen. Iedere keer als de Ik even wegloopt dwalen zijn ogen rond. De hele les maakt hij samen met de leerkracht en dan mag hij spelen.

Observatie 3:

De observatie vindt plaats tijdens taal. Cees zit met zijn knieën op zijn stoel en leunt met gestrekte armen op zijn tafel. Dit straalt voor mij al onrust uit. Hij staart veel in zijn boek en gaapt af en toe. Af en toe vult hij iets in. Wanneer hij een vraag heeft, kijkt hij de klas rond. Hij zit geen moment stil. De leerkracht komt naast hem staan en blijft daar staan en wijst hem steeds op de volgende vraag. Zo krijgt hij zijn werk af.

Observatie 4:

De observatie vindt plaats tijdens spelling. Het valt me op dat Cees lichamelijk rustiger oogt dan anders. Hij wiebelt nauwelijks en heeft een hoge taakgerichtheid. Hij heeft op een kortere tijd dan normaal zijn werk af.

Observatie 5:

Deze observatie vindt plaats tijdens rekenen. Voor rekenen zat hij in het 'gele emmertje' wat betekent dat hij een beetje druk begon te worden in zijn hoofd. Hij heeft vervolgens 10 minuten gelezen en is vervolgens aan de slag gegaan met rekenen. Vanuit mijn eigen interpretatie denk ik dat

hij nog niet uit dit gele emmertje was na het lezen. Maar de leerkracht en Cees besluiten toch dat Cees aan het werk gaat. Zijn taakgerichtheid is niet goed tijdens het werken. Hij krijgt tijdens het werken zijn medicatie (voor ADHD) ik vraag me af of dit ook invloed heeft. Na 9 minuten ga ik bij hem zitten en we bespreken zijn emmertje. Hij zit inderdaad nog steeds geel. Hij mag zijn boek gaan ruilen en gaat vervolgens lezen. Op andere momenten helpt lezen bijna altijd om rustig te worden. Maar ook dat helpt niet voldoende nu. Hij blijft veel rondkijken en luisteren naar de onrust in de klas.

Dag verslagen

Verslag 1

Interview Cees

Heeft nu de woensdagen tijdelijk vrij. Vindt dit erg fijn. Hij heeft niet het gevoel dat hij veel mist. Thuis doet hij leuke dingen maar hij ligt dan ook vaak op de bank. Het helpt hem ook op het op donderdag en vrijdag beter geconcentreerd zijn.

In de klas gaat het goed ook met de juffen samen. Hij zit nu naast een andere leerling dit vindt hij leuk. Ze kunnen goed samen spelen. Daar wordt hij wel druk van omdat ze veel grapjes samen maken. Spelling is moeilijk, rekenen gaat nog altijd goed.

Als hij wiebelig wordt in de klas tijdens het werk dan is dat omdat hij geen zin heeft. Dan gaat hij wiebelen omdat hij zich anders verveelt. Van lezen wordt hij rustig. Als hij druk is, luistert hij ook minder. Daar heeft hij dan geen zin in. Hij wordt vooral druk van geluiden en het geschreeuw van andere kinderen. Ook vindt hij het niet fijn als andere kinderen om hem heen staan. Dan gaat hij geluiden maken en grapjes maken. Hij wil niet per se dat ze weggaan. Hij vindt dat druk zijn ook wel leuk. Het is moeilijk om rustig te blijven. Hij zou wel rustiger willen zijn.

Doel: Rustiger zijn in de klas en de drukte niet zo hoog te laten oplopen dat hij thuis ontploft.

- De woensdag thuis helpt hem goed
- Vorig jaar in de klas was hij rustiger maar toen had hij andere medicatie. Die was niet fijn.
- Kaartje met de emmertjes

Kaartje met de emmertjes was fijn maar niet alle tips erop waren handig. Hij wil het kaartje wel opnieuw gebruiken maar dan moet het aangepast worden. Samen maken we een nieuw kaartje om te gaan gebruiken.

Wat hem rustig kan maken, is een filmpje kijken maar dat mag vaak niet. Een koptelefoon vindt hij niet fijn. Een boekje lezen kan hem ook goed helpen om rustig te worden. We maken afspraken die hem kunnen helpen. Zie kaartje:

Het laatste emmertje waarbij hij fysiek begrenst moet worden, komt op school niet voor. Wel kan hij thuis ontploffen. En daarbij zijn moeder lastigvallen of zijn zusje plagen. Hij wordt bewust opstandig en gemeen. Hij heeft daar achteraf niet altijd spijt van. Hij geeft aan dat als hij druk wordt, dat iemand in zijn hoofd hem overneemt.

	Help! Er komt stoom uit mijn oren! ➤ Ik ben zo druk dat ik opstandig en gemeen wordt. Ik ontplof bijna. ○ De juf blijft bij mij en houdt mij vast.
	Ik ben heel druk in mijn hoofd en voel dat mijn hoofd wordt 'overgenomen'. ➤ Ik blijf zitten en ga door met lezen. ○ Ik blijf net zo lang lezen totdat ik rustig ben. ○ Ik wacht tot de juf nogmaals komt en dan overleg ik. Misschien kan ik op de computer een filmpje kijken.
	De drukte in mijn hoofd gaat niet weg en wordt meer. ➤ Ik zoek een rustige plek buiten de klas en ga daar lezen (bv. Bijenkorf) met de time timer op 10 minuten. ○ Als ik rustig ben geworden, ga ik zelf terug naar de klas. ○ Als ik nog steeds druk ben, blijf ik zitten en wacht op de juf.
	Ik word een beetje drukker in mijn hoofd. ➤ Ik ga een boekje lezen op mijn eigen plek. Ik pak een time timer en zet deze op 10 minuten. ○ Als ik rustig ben geworden, doe ik weer mee met de klas. ○ Als ik nog steeds druk ben, vraag ik de juf voor een plekje buiten de klas.
	Ik ben rustig in mijn hoofd. ➤ Ik ben lekker aan het spelen / werken. ○ Ik ga door met wat ik aan het doen ben.

Verslag 2:

Tijdens de rekenles denk ik te zien dat Cees zijn emmertje overloopt. Zijn onrust neemt toe, hij wiebelt meer en wordt steeds vaker aangesproken door de Ik dat hij rustiger moet zijn. Ik loop naar hem toe en vraag hem welk emmertje nu voor hem is. Hij wijst het oranje emmertje aan (emmertje 3). Dat betekent al dat hij het nodig heeft om buiten de klas op een rustige plek te gaan lezen. We gaan samen naar die plek. Ik laat hem zitten en geef aan dat ik een time timer ga zoeken. Na 5 minuten kom ik bij hem en hij lijkt rustiger al. Hij bevestigt dit maar geeft aan dat hij nog niet helemaal rustig is. Het is etenstijd en in de klas staat een filmpje op. Ik weet dat hij rustig ook kan worden van een filmpje dus ik vraag hem wat hij wil. Hij wil in de klas eten. Ik vraag hem vervolgens of hij denkt dat hij dan zijn rust kan houden. Hij geeft aan dat hij zeker weet dat hij dan weer druk wordt. Is het dan een goed idee om naar de klas te gaan, vraag ik hem. Hij denkt na. Hij geeft aan dat hij het gezelliger vindt in de klas maar dat hij toch voor zijn rust gaat kiezen. Ik breng hem zijn eten en blijft tot aan het buitenspelen op die plek zitten. Hij leest dan niet. Lezen en eten tegelijk lukt niet. Vervolgens gaat hij buitenspelen. Na de pauze vraag ik hem hoe het nu gaat. Hij geeft aan dat hij nu al iets rustiger is.

Verslag 3:

Bij binnenkomst van de gym, zit ik al in de klas. Ik zie dat Cees veel gekke bewegingen maakt zoals draaien, op 1 knie zitten, van links naar rechts wiebelen, zijn bril op zijn neus duwen, uithalen met armen naar langslappende klasgenootjes. Vervolgens worden de dagkaartjes besproken en zit hij op zijn plek. Hij doet niet mee, hij stoort niet, hij zit gewoon. Vervolgens begint de taalles. Hierbij observeer ik hem. Ik denk zelf te zien dat hij een vol emmertje heeft, en na de observatie loop ik naar hem toe. Ik vraag hoe vol zijn emmer zit en hij zit tussen 2 en 3 in. Ik vraag hem of hij zelf bij de juf kan aangeven dat hij vol zit. Dit gaat waarschijnlijk niet lukken, zegt hij. Hij voelt wel dat hij druk is, maar kan niet de link leggen naar rust vragen. We bespreken dat het belangrijk is dat hij zelf bij de juf aangeeft dat hij te druk is. Hij kan dit het beste aanvoelen en het makkelijkste de juf informeren. De juf heeft tevens andere kinderen waar ze op moeten letten. We spreken af dat hij nu zijn vinger gaat

opsteken en de juf gaat vertellen welk emmertje voor hem is. Hij doet dit en de juf neemt hem met zijn boek mee naar een stille plek op de gang. Met het naar buiten gaan, komt hij weer terug en geeft aan weer iets rustiger te zijn.

Verslag 4:

Vandaag geen observatie doen maar wel een gesprek gevoerd met Cees. Mijn doel van het gesprek is om samen te bepalen wat hij nodig heeft om zelf zijn emmertjes in te kunnen zetten. Het gesprek duurt meer dan een uur. Cees legt veel uit hoe zijn hoofd werkt. Ondanks dat dit informatie is die ik voor mijn onderzoek niet nodig heb, voel ik de noodzaak om dit gesprek wel door te zetten met hem. En daarbij ouders en school te informeren hierover. Hierover heb ik een gespreksverslag geschreven. Dit heb ik vanwege privacy van de leerling niet in dit logboek opgenomen.

Verslag 5:

Ik merk op dat ik hem bij spelling heel rustig vond en dat hij nu drukker lijkt. Dat klopt inderdaad. In plaats van antwoord te geven hoe hij denkt dat het komt, gaat hij over op een verhaal van de hond in de ochtend. Hij gaat van de hak op de tak in zijn verhaal. De hond had hem gebeten vanochtend maar het was wel goed geweest thuis. In de taxi was hij ook rustig en daarom rustig op school aangekomen. Spelling ging goed en nog geen 5 minuten daarna had hij 3 streepjes op het bord. Dit kwam omdat hij geluidjes gemaakt had. Hij weet dat hij zijn emmertjes had moeten aangeven maar daar had hij niet aan gedacht. Het werken met de timer had hij afgelopen 1x geprobeerd. Dit was nog niet echt gelukt. Ik spreek met hem af dat hij vandaag een timer krijgt en dat hij zodra hij terug in de klas gaat deze gaat aanzetten. Hij is nu nog steeds wat druk we spreken een plan af voor als hij dadelijk in de klas komt.

Cees vindt het moeilijk om in te schatten hoe hij gaat reageren en hoe hij daarop moet handelen. Hij voelt nu wel dat hij vanmiddag thuis gaat ontploffen.

Bijlage 8: Logboek Dirk

Algemeen

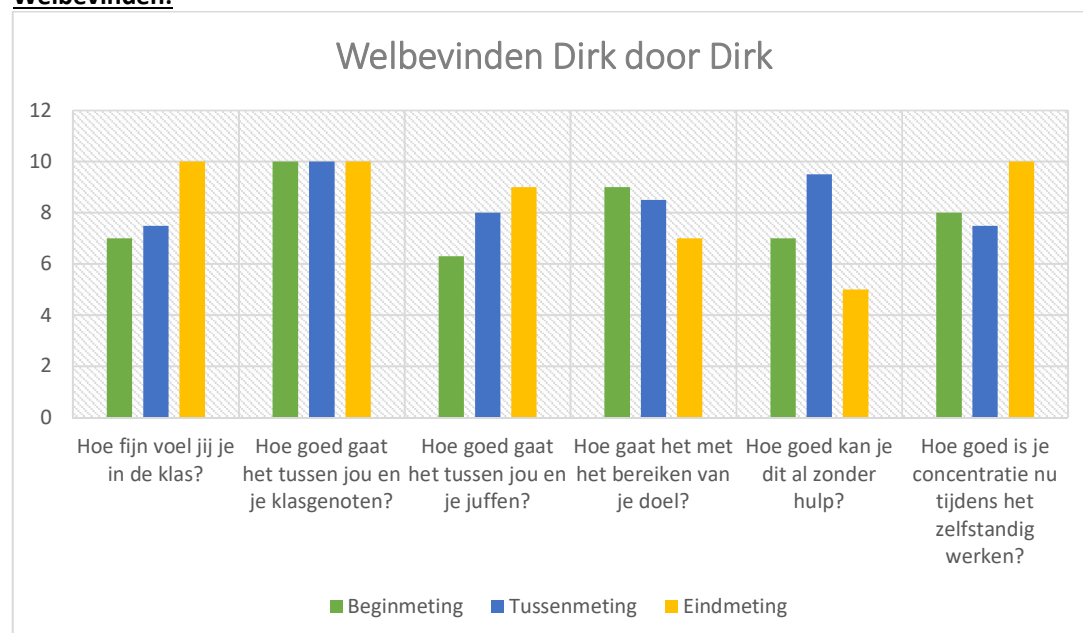
Leerling:

Dirk is een jongen van 10 jaar. Hij zit sinds deze jaar bij ons op school en komt van het regulier onderwijs. Daar had hij veel agressieve buien en was hij veelal opstandig. Bij ons is het een rustige jongen. Hij doet goed mee tijdens de lessen en maakt makkelijk contact met de andere klasgenootjes. Hij laat de laatste tijd meer onrust zien en brutaler gedrag met name tegen de leerkrachten aldus de leerkrachten. Dirk houdt van tekenen en is daar erg goed in. Hij creëert eigen personages en tekent daar verhalen omheen. Tevens is hij een fan van de Beegees en dat tekent hij nu veel.

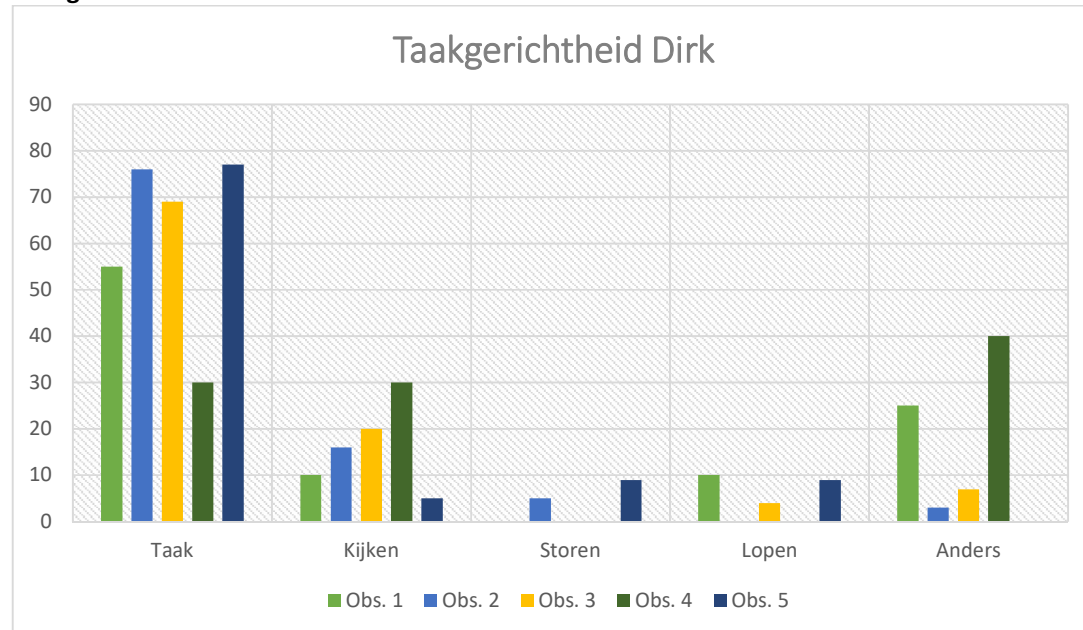
Doel:

Wie:	Dirk
Doel:	Dirk wil zich beter kunnen concentreren tijdens het werk.
Hoe:	Dirk wordt afgeleid door geluiden van andere kinderen. Dan gaat hij daarnaar staren en lukt het hem niet om zich weer opnieuw te concentreren. Op zijn vorige school had hij een koptelefoon en study buddy. Dit werkte daar goed voor hem en dat zou hij nu ook willen uitproberen. We hebben samen de regels besproken omtrent de study buddy. Op tijdens werken, laag tijdens instructies.
Wat nodig:	➤ Dirk krijgt van Nicole een study buddy en koptelefoon. ➤ Nicole observeert en bespreekt voortgang met hem
Bijstellen doel	Doel is onveranderd maar de manier om aan het doel te werken is aangepast. In gesprek samen hebben we geclusterd waarom het voor Dirk belangrijk is om zich te concentreren. Dit hebben we in een schema gezet (Dirk werkt dit nog verder uit)

Welbevinden:



Taakgerichtheid



Observaties taakgerichtheid

Observatie 1:

De observatie is tijdens taal. Tijdens het werken is hij continu in zijn boek. Wanneer hij een vraag heeft, kijkt hij rond terwijl hij zit te wachten. Het is rustig op dit moment in de klas. Na het werken, begint hij met tekenen. Hierbij is hij vaker afgeleid en staat hij op om bij de computer mee te kijken.

Observatie 2:

Deze observatie is tijdens het dictee. Dit is een vak waarin hij de beste van de klas is. Hij heeft op zijn vorige school alle categorieën al geleerd. Wanneer de juf een dicteewoord noemt, zegt hij bij sommige woorden de spellingscategorieën hardop of hij zoekt contact met de juf om de categorieën te bespreken. Na het dictee gaat hij lezen. Hij kijkt vanaf dit moment alleen nog maar door de klas.

Observatie 3:

Deze observaties is tijdens spelling, zelfstandig werken in het werkboek. Hij heeft een aantal keer een vraag en stelt deze dan aan de juf. In de tussentijd wacht hij en kijkt hij rond. Wanneer hij klaar is met zijn werk gaat hij tekenen. Zijn concentratie wisselt tussen rondkijken en tekenen.

Observatie 4:

De observatie is tijdens taal. Hij werkt minder taakgericht dan andere keren. Hij heeft geen study buddy op en geen koptelefoon. Hij heeft uitslag van de processierups en dat brandt en jeukt erg geeft hij aan. Dit leidt hem af.

Observatie 5:

Deze observatie is tijdens spelling. Hij heeft zijn study buddy omhoog en gaat snel door zijn spelling heen. Vervolgens mag hij op de computer. Zijn taakgericht is hoog.

Dag verslagen

Verslag 1:

Samenvatting interview 1 Dirk

Dirk tekent erg graag. Momenteel is hij erg bezig met de Beegees. Maar hij verzint zelf ook hele verhaallijnen en werelden. Hij tekent ook tijdens de lessen. Wanneer hij niks te doen heeft. Maar hij gaat ook weleens tekenen zonder dat het mag.

Het lukt hem goed om zich aan de regels te houden maar soms doet hij ook wel herrieschoppen. Dat is de laatste tijd meer. Dit komt omdat hij moet wennen aan de andere juffen. Deze juffen zijn

strenger en worden sneller boos. De hele klas wordt daar onrustiger van. Hij vond het fijner toen de oude juffen er nog waren. De regels zijn nu strenger en de kinderen zijn ook onrustiger nu. Wat gaat goed in de klas: Hij kan goed luisteren, goed samenspelen en hij kan steeds beter tekenen. Wat zou je beter willen? Concentreren tijdens het werken lukt niet altijd. Dat vindt hij zelf vervelend. Daar heeft hij zelf last van. Wat doe je dan? Kijken naar wat er dan gebeurt. Hij heeft geen trucje om zijn eigen concentratie weer terug te krijgen. Dan blijft hij afgeleid. Hij wordt niet storend. Maar zijn aandacht is kwijt en zijn werk gaat dan niet af. Hoe kan je je nu concentreren? Door er niet meer naar te kijken. Het geluid leidt hem vooral af.

- Hij wil wel een koptelefoon uitproberen
- Hij wil ook wel een koptelefoon uitproberen.

Dit had hij ook op zijn vorige school en dat hielp hem.

Verslag 2:

Hij heeft nog geen study buddy. Ik heb hem wel geobserveerd. Geen gesprekje gevoerd.

Verslag 3:

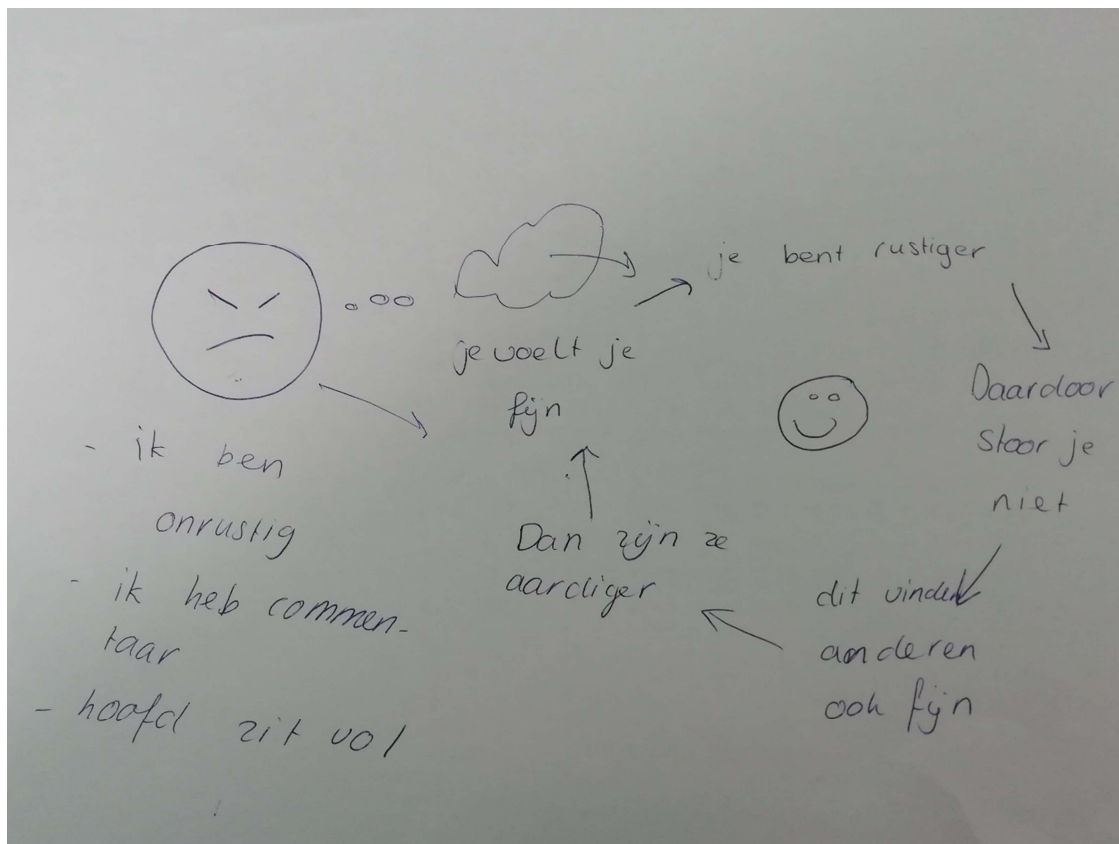
Dirk heeft vandaag zijn stude buddy en koptelefoon gekregen. Hij zegt: nu kan ik eindelijk weer me gaan concentreren tijdens het werken. Tijdens de rekentoets opent hij zijn study buddy niet. Ik loop naar hem toe en vraag hem of we deze zullen opzetten. Dit wil hij graag. Hij werkt vervolgens geconcentreerd door.

Verslag 4:

Vandaag een pechdag omdat Dirk gisteren tegen een bal van processierupsen is aangelopen. Dit jeukt en brandt erg en zit op zijn gezicht, hals en arm. Hij geeft zelf aan dat hij geen goede dag heeft. Dit is ook aan hem te zien.

Verslag 5:

Een 1-op1 gesprek gevoerd met Dirk. Eerst praten we een tijd over de Beegees. Hier heeft hij momenteel een sterke focus op. Na 4 minuten krijg ik het gesprek gebracht op de klas. Het gaat steeds beter. Sinds hij de uitslag heeft gehad, gaat het een stuk beter. Iedereen is aardiger tegen hem en dat vindt hij fijn. Doordat iedereen zo doet, kreeg hij een fijn gevoel en daardoor wilde hij beter zijn best gaan doen om rustiger te zijn in de klas omdat dat fijner is voor zijn klasgenoten. Er ontstaat een cyclus. Deze schrijven we samen uit. Hij benoemt tevens dat hij van tekenen weer rustiger kan worden.



Verslag 6:

Voordat ik in de klas kwam, had ik al een app van de leerkracht dat Dirk onrustig en brutaal was in de klas. Bij binnenkomst zie ik het zelf ook meteen. Hij maakt bijdehante opmerkingen en probeert daarbij de klas met zich mee te krijgen. Hij reageert niet op de leerkracht. Ik neem hem mee uit de klas. In de school is overal veel onrust en ik zie dat hij geen rust kan vinden. Daarom lopen we buiten het bos is. Hier maken we een aardige survivaltocht door de bosjes en ondertussen vertelt hij vooral. Hij geeft aan dat hij rustig op school was aangekomen maar dat de gymles tegen was gevallen (het eerste uur) Hij moest dingen doen die hij niet leuk vond en daarbij was er veel drukte vanuit de andere kinderen ook. Dit maakte dat hij geïrriteerd was en het lukte hem niet om zich te herstellen omdat het druk bleef in de klas. We bespreken zijn schemaatje en we voegen eraan toe wat hem rustig zou kunnen maken: 10 minuten buitenspelen of alleen buiten de klas zitten. In beide gevallen gaat het erom dat hij het geluid kwijt is. Hij denkt dat als hij uit de gym had mogen weg gaan dat het dan een betere dag had kunnen zijn. Door het schema met hem te bespreken komt ook zijn wil weer terug om zich fijn te voelen. We spreken ook nog over hoe het thuis gaat. Thuis is er veel ruzie tussen hem en zijn broertjes. Op dit moment hebben ze als gezin ook begeleiding. Hij vindt de ruzies zelf niet prettig maar hij weet niet wat hij daar zelf aan kan doen. Ik krijg zelf ook de indruk dat hij niet beseft dat hij voor een groot deel de aanstichter is voor deze ruzies. Na een uur is hij aanzienlijk rustiger. We maken geen concrete afspraken voor verder in de klas. Hij gaat wel weer terug op zijn plek.

Verslag 7:

Vervolgens heb ik hem 2 dagen later weer geobserveerd in de klas. Hij is weer opstandig maar de leerkrachten hebben er goed controle over en vinden ook de tijd om zelf een gesprekje met hem te doen. Ik heb me er zelf verder buiten gehouden.

Bijlage 9: Logboek Ed

Algemeen:

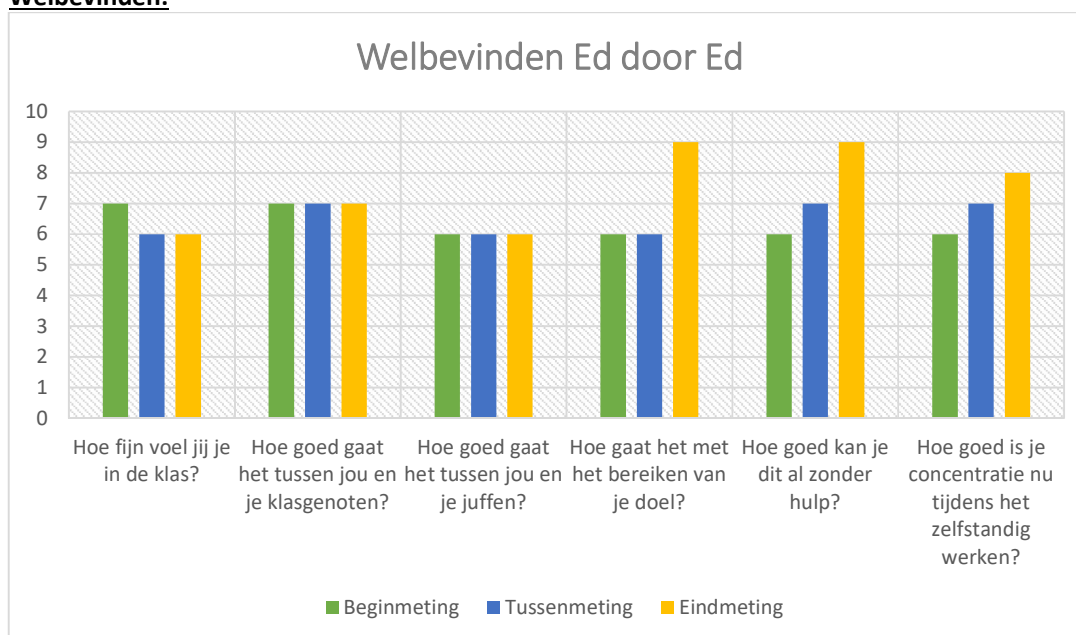
Leerling:

Ed is een lieve, onzekere jongen die het heel graag goed wil doen. Wanneer dit niet lukt, kan hij frustreren en vastlopen. Ed zit sinds de herfstvakantie in deze groep. Hij zat hiervoor in een groep van een lager didactisch niveau en jongere sociaal-emotionele ontwikkeling. Er is twijfel geweest om hem over te plaatsen. Didactisch kan hij beter met onze groep mee, sociaal-emotioneel is hij jonger in zijn gedrag dan de andere leerlingen. Ik ken Ed zijn ouders niet. De communicatie verloopt veelal via de vaste leerkracht.

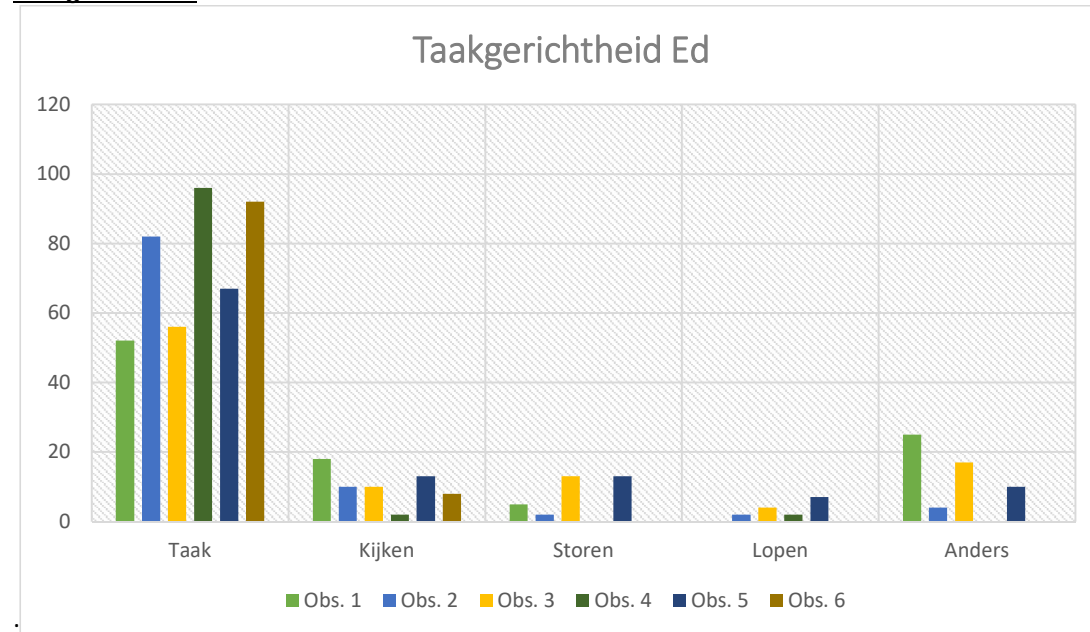
Doel:

Wie:	Ed
Doel:	Ed wil zich graag langer en beter kunnen concentreren tijdens het werken.
Hoe:	Ed weet hier zelf nog geen antwoord op. Aangeboden suggesties zoals study buddy gebruiken, koptelefoon opzetten, een kaartje ter herinnering op zijn tafel of in zijn la, een beloning als hij op tijd klaar is door zijn verhoogde concentratie, zijn allemaal ideeën waarvan hij denkt dat ze niet werken. W. wil het zelf proberen door er in zijn hoofd aan te denken. Afspraak voor nu is: Ik observeer hem nogmaals en bespreek deze observatie met hem na. Tevens denken we beiden na over ideeën om hem te helpen bij zijn doel en bespreken deze.
Wat nodig:	➤ Nicole observeert wekelijks en bespreekt voortgang met hem
Bijstellen doel	Ed gaat d.m.v. wekelijkse gesprekken met mij en daarbij de bespreking van de taakgerichtheidobservatieformulieren werken aan zijn doel om beter te concentreren. Hij kiest ervoor om zijn eigen hoofd en denken als hulpmiddel te gebruiken.

Welbevinden:



Taakgerichtheid



Opmerkingen observaties:

Observatie 1:

De observatie vindt plaats tijdens rekenen. De taakgerichtheid van Ed is continue van korte duur, meestal max. 40 seconden. Eenmaal heeft hij een taakgerichtheid van 3 minuten. Hij kijkt vaak even rond of speelt met iets en gaat dan weer naar zijn werk. Wanneer hij de iPad krijgt, ongeveer halverwege de observatietijd, stoot hij regelmatig zijn buurman aan om iets te laten zien. De taakgerichtheid neemt naar het einde toe sterk af.

Observatie 2:

De observatie vindt plaats tijdens taal. Ed zit hiervoor alleen achter een computer. Tijdens het werken zet hij een koptelefoon op en werkt hij veelal taakgericht. Wanneer hij halverwege de observatietijd klaar is, pakt hij een werkje en gaat hij aan zijn tafel zitten. Dit werkje (vrijwillig) legt hij vrijwel direct weer weg en vervolgens kletst hij even met zijn buurman. Samen gaan ze een spelletje doen (kamertje verhuren). Dit doen ze rustig zonder anderen te storen.

Observatie 3:

De observatie vindt plaats tijdens spelling. Start observatie is bij klassikaal nakijken dictee. Ed doet alleen mee wanneer hij de beurt krijgt om een woord te spellen of de categorie te benoemen. Op andere momenten kijkt hij rond of staart voor zich uit. Hij verbetert niet zijn eigen dictee. Vervolgens levert hij zijn dictee schrift in en krijgt hij de iPad om spelling verder te doen. Tijdens de iPadtijd heeft hij een maximale taakgerichtheid van 40 seconden. Tussendoor kijkt hij rond, speelt met de iPad of stoort zijn buurman.

Observatie 4:

Observatie begint nadat hij instructie van taal heeft gehad. De verwerking van taal is helaas maar kort waardoor ik hem maar kort tijdens een werkmoment heb kunnen observeren. Hij is geheel taakgericht hiermee bezig, na het inleveren gaat hij verder met een kleurwerkje. Dit heeft hij binnen 2 minuten af en laat dit aan de juf zien (loopje) vervolgens pakt hij een krantje om te lezen en leest de gehele tijd geconcentreerd door.

Observatie 5:

Deze observatie is tijdens rekenen. Ik zie dat hij veel leunt op zijn arm met zijn hoofd. Hij is bezig met de iPad en tikt af en toe stevig op de iPad. Later gaf hij aan dat hij een beetje moe is en het niet helemaal lukte met de iPad.

Observatie 6:

Deze observatie is tijdens geschiedenis. Hij neemt actief deel aan de les door regelmatig zijn vinger op te steken. Hij schrijft goed mee met de opdrachten en kijkt de filmpjes goed mee.

Dag verslagen:

Verslag 1:

Verslag startinterview Ed

Cijfer: 7

Het gaat goed in de klas. Wat is goed? Net als altijd. Hij vindt het leuk in de klas. Hij weet niet goed waarom. Deze klas is wel leuker dan die andere klas. In de andere klas was het werk te makkelijk. Moeilijker werk is leuker. Met zijn klasgenoten gaat het goed. Iedereen is zijn vriend. Met zijn buurman (in de klas) kan hij het beste.

Wat vind je moeilijk in de klas? Geconcentreerd blijven. Dan gaat hij rondkijken in de klas. Vooral korte harde geluiden leiden hem af. Hij kijkt dan even en probeert vervolgens wel weer door te werken.

Het doorwerken gaat nu ook wel beter. Hij heeft bijna niet meer dat hij nog werk af moet maken.

Wat doe je als je afgeleid bent? Tegen me zelf zeggen, laat het maar gaan, ga maar gewoon door. Hij vindt het niet leuk als de juf hem corrigeert of een beetje boos is. Dan denkt hij wat heb ik nu weer gedaan? Maar van fouten maken, kun je leren.

Zijn opp doel was: niet te verdrietig of boos zijn als de juf hem aanspreekt. Dit doel kan hij zich niet meer herinneren maar hij vindt dat dat nu bijna niet meer gebeurt.

We proberen samen een doel te bedenken. Nakijken van zijn werk gaat goed. Maar soms ziet hij toch wel dingen over het hoofd maar ook dat gebeurt niet vaak. Hij zou toch wel minder afgeleid willen zijn. Geluiden en boze kinderen leidden hem af. Het lukt dan soms ook wel om niet meer aan het werk te kunnen. Wat kun je doen als dit gebeurt:

- Hulp vragen aan de juf. Maar wat moet de juf dan voor jou doen? Dat weet hij niet.
- Study buddy wil hij niet meer want dat maakt niet veel verschil.
- Koptelefoon gebruikt hij niet zo vaak. Hij weet niet of de koptelefoon hem zou helpen. Maar harde geluiden hoor je dan toch nog.

Doel: Niet meer afgeleid worden door de geluiden en als hij wel afgeleid wordt dan iets vinden dat hem helpt om weer te concentreren. Dus langer te kunnen concentreren.

- Naast een rustig kind zitten helpt.
- Koptelefoon uitproberen.
- Motivatie kan zijn: als snel klaar omdat hij zich kan concentreren: Leuk tekenen of fijn even niks doen.
- Zouden plaatjes kunnen helpen? Hij houdt niet van plaatjes.
- Gewoon in zijn hoofd blijven zeggen dat hij moet concentreren. En steeds weer zijn werk moeten zien.
- Wil je een beloning als je op tijd klaar bent? Nee, dat hoeft niet.
- Stappenplan in je la? Nee ook niet
- Hij weet het niet zo goed. Het is lastig om tot iets te komen.

Donderdag weer samen in gesprek gaan hierover.

Eigen bevindingen:

Ed is terughoudend en lijkt graag goede antwoorden te geven. Hij vindt veel vragen moeilijk. Dan weet hij eigenlijk geen antwoord. We kunnen wel tot een doel komen maar niet samen bedenken wat hem tot dit doel kan helpen. Al mijn ideeën zijn nee, liever niet.

Verslag 2:

Geen gesprekje gehad, wel kort bij hem aan de tafel gezeten. Hij heeft het blaadje van welbevinden ingevuld. Hij weet zijn doel nog maar hij heeft nog geen idee hoe hij zijn doel kan bereiken. We spreken af dat we dat de volgende keer samen bespreken.

Verslag 3:

Na de observatie een kort gesprek gevoerd 1-op-1. Het volgende hebben we besproken:

Het gaat goed met hem. Deze week een korte week en dat vindt hij leuk. Zijn neefje komt logeren. Hij weet zijn doel nog: dat hij zich beter wil concentreren. We hadden nog geen hulpmiddelen bedacht. Ik noem ze nogmaals maar hij wil deze nog niet gebruiken. Het viel me op dat hij wel een koptelefoon heeft hangen maar die gebruikt hij maar af en toe. Alleen bij harde geluiden. Hij wil deze niet continue op. Hij geeft aan dat hij zich nu zonder koptelefoon beter kan concentreren. Hij vindt het niet meer nodig om hem veel op te hebben. Hij vindt het ook niet zo fijn. De koptelefoon is voor hem geen oplossing om zich nog beter te gaan concentreren. Hij kijkt naar mijn observatieformulieren en ik leg hem uit wat ik doe. Ik leg hem het taakgerichtheidsformulier uit. Hij heeft 27 van de 48 gescoord met taakgerichtheid. Ik leg hem uit wat ik bij hem omcirkelt hebt en waarom. Hij kijkt en luistert actief mee. Hij merkt dat hij niet altijd in de gaten heeft wat hij allemaal tussendoor doet. Zoals bv even spelen met zijn koptelefoon. Hij vindt het goed van zichzelf dat hij toch wel de helft van de tijd bezig is geweest met zijn taak. Dit is volgens hem in het verleden anders geweest. Toch wil hij wel een hogere score op taakgerichtheid halen. Hij gaat dit doen door in zijn hoofd te denken dat hij weer aan het werk moet. Dit doet hij al en dat zie ik ook. Maar hoe kan hij dit langer volhouden en vaker doen in zijn hoofd? Deze gesprekjes helpen hem om inzicht te geven in zijn werken. We spreken af dat ik hem volgende week weer observeer en dat we dan de lijsten vergelijken.

Verslag 4:

Deze keer geen gesprekje met hem gevoerd.

Verslag 5:

Samen een kort gesprek gevoerd op de gang. We hebben de laatste twee observatieformulieren samen bekeken. 1x maal een hoge taakgerichtheid en 1x maal een gemiddelde taakgerichtheid. Hij doet zijn best om er goed aan te denken. Hij kan niet uitleggen waarom het de ene keer beter gaat dan de ander. We hebben maar kort tijd voor een gesprekje en spreken af dat we volgende week weer samen verder praten.

Verslag 6:

Afgelopen dinsdag heb ik hem geobserveerd en deze donderdag heb ik een gesprekje met hem. We vergelijken de observatieformulieren met elkaar en er is duidelijk een stijgende lijn in zijn taakgerichtheid te zien. Hier is hij erg blij mee en trots op. Dit mag ook. Hij is er veel mee bezig in zijn hoofd om zich beter te kunnen concentreren en dit werkt voor hem. Tevens blijkt uit zijn cijfers op het vragenblaadje van welbevinden dat hij zichzelf steeds hoger scoort. Ed wil deze lijn graag voortzetten. Voor mijn onderzoek moet ik zijn observaties afronden maar ik heb met Ed afgesproken dat ik hem zal blijven observeren en af en toe nog een gesprekje met hem zal blijven doen.

Bijlage 10: Logboek Frank

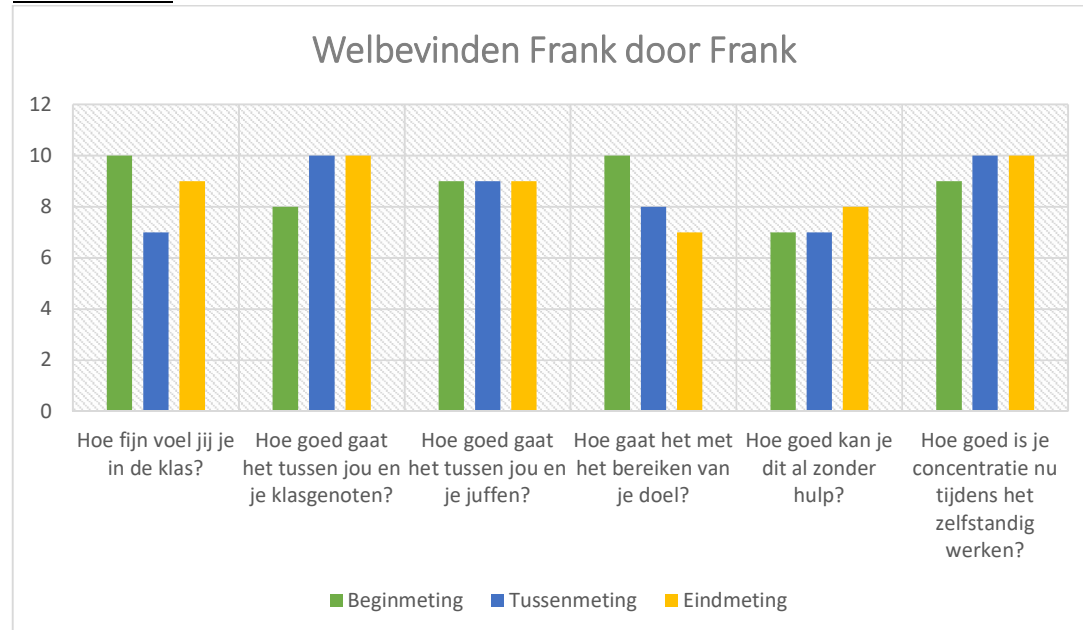
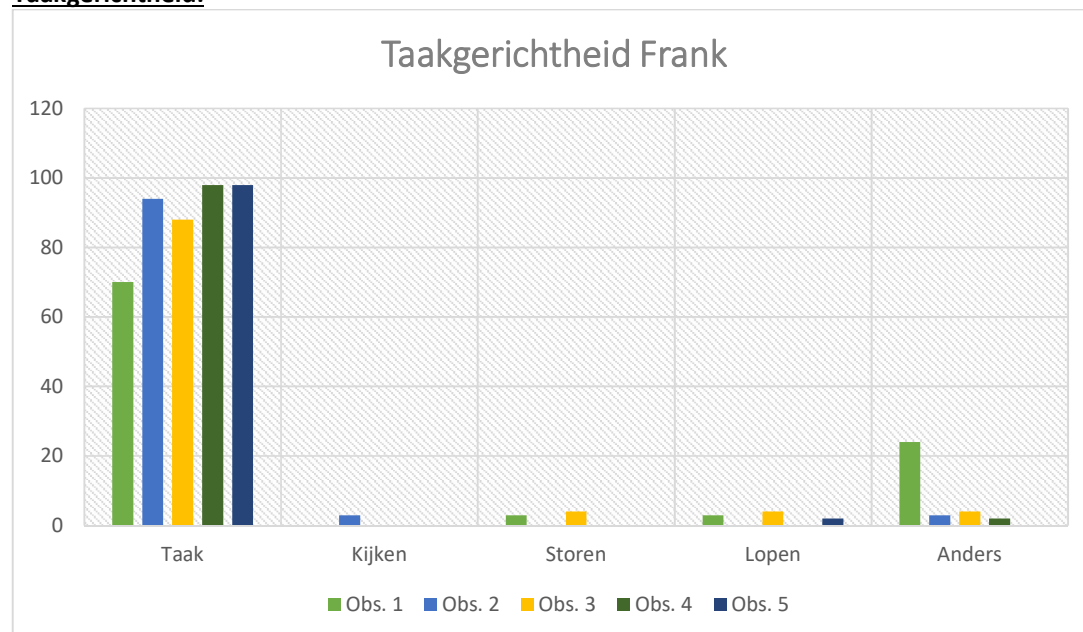
Algemeen:

Leerling:

Frank is een hardwerkende en aardige jongen. Hij kan goed vertellen met iemand en zijn gedachten, en dus ook de gesprekken, gaan van de hak op de tak. Hij lacht veel om zijn eigen grappen en dat maakt hem een leuke gesprekspartner. Hij werkt serieus.

Doel:

Wie:	Frank
Doel:	Frank wil netter werken in zijn schriften.
Hoe:	Frank heeft allerlei tips voor zichzelf bedacht die hem helpen om netter te werken. Deze tips komen in een klein lijstje op zijn tafel. Frank gaat deze tips zoveel mogelijk volgen en probeert uiteindelijk zonder het kaartje zelfstandig netter te werken. Op het kaartje staan de volgende tips: • Werken met kleuren in plaats van lijntjes trekken. • Moeilijke woorden met potlood schrijven zodat deze duidelijk verbeterd kunnen worden. • Bij fouten in woorden, het woord verbeteren door het netjes erachter of eronder te zetten. • Niet te groot schrijven en op de lijntjes schrijven. Ik zal bij de observaties zijn schriften doorkijken en slordigheden met hem Frank bespreken.
Wat nodig:	➤ Frank krijgt kaartje op tafel met daarop de afgesproken regels ➤ Nicole kijkt mee in zijn schriften wekelijks en bespreekt dit met hem. ➤ Nicole observeert en bespreekt voortgang met hem
Scherper stellen doel	Omdat Frank de eerste regels goed toepast al, gaat hij nu letten op de juiste schrijfwijze van de letter p.
Scherper stellen doel	Frank wil zich liever niet focussen op de juiste schrijfwijze van de letters. Hij wil graag meer gaan oefenen met het juist plaatsen van de trema's en dit netjes ook te doen. We stellen het doel bij.

Welbevinden:**Taakgerichtheid:****Opmerkingen bij taakgerichtheid:****Observatie 1:**

De observatie vindt plaats bij dictee nakijken en vervolgens verwerking spelling. Frank werkt zeer geconcentreerd. Hij kijkt bijna niet op of rond en schrijft de hele tijd. Ook zie ik geen tekeningetjes of andere dingen in zijn schrift die op afleiding wijzen. Wanneer hij bijna klaar is, lacht hij even met een buurman en gaat vervolgens naar het toilet. Dit duurt lang maar past ook bij Frank wegens pijn in zijn buik. Wanneer hij terugkomt, gaat hij meteen weer verder met zijn werk en maakt het af.

Observatie 2:

De observatie vindt plaats tijdens taal. Frank gaat vrijwel direct aan het werk. Wanneer een andere leerling een vraag stelt, zie ik hem stoppen met zijn werk en meeluisteren. Vervolgens werkt hij weer

door. Wanneer hij klaar is met zijn werk, levert hij dit in en gaat hij spelen. Ook dit gaat geheel taakgericht.

Observatie 3:

De observatie vindt plaats bij Spelling. Ook nu werkt hij weer geconcentreerd. Hij is snel klaar en krijgt dan de iPad om zijn spelling daar verder te maken. Na 15 minuten zie ik hem wiebelen en wordt hij iets onrustig. Hij vraagt of hij in de rusthoek mag. Dit mag niet van de juf omdat de werktijd voorbij is en de leestijd nu begint.

Observatie 4:

De observatie vindt plaats bij Taal. Hij doet actief mee met de uitleg door zijn vinger op te steken en af en toe mee te praten met de uitleg. Ik vind hier taakgerichtheid aan tevens omdat zijn er doorheen praten met goede informatie niet als storend door de leerkracht wordt benoemd. Eenmaal is hij even met zijn pen aan het spelen.

Observatie 5:

De observatie vindt plaats bij geschiedenis. Het is een interactieve les en Frank steekt regelmatig zijn vinger op. In tegenstelling tot andere observaties zie ik hem nu regelmatig wiebelen en friemelen. Dit doet niet af aan zijn taakgerichtheid.

Dag verslagen:

Verslag 1:

Verslag startinterview Frank

Cijfer: 8,9

Eerst gesprek over zijn autisme (zijn eigen inbreng). Dit maakte het voor hem moeilijk op zijn oude school. Hij had daar problemen met kinderen en werken en hij werd daar ook gepest. Nu is het rustiger. Geen harde geluiden. Op zijn vorige school werd hij vaak boos en moest hij steeds uit de klas. Nu is dat niet meer aan de orde. Vorige school cijfer 2,1.

Wat zou hij op deze school willen: Meer AVI-leesboeken. En meer tijd in de klas om informatieboeken te kunnen lezen zodat hij moeilijke woorden kan leren. Zodat hij weer sneller kan leren.

Concentratie in de klas is goed. Hij is erg blij met de rusthoek in de klas. Wat zou je voor jezelf willen veranderen? Hij komt steeds met externe ideeën.

Wat kun je nog niet zo goed in de klas: Hij kan eigenlijk alles best goed in de school. Input juf: Kan je netjes werken?

Hij wil nog weleens slordig werken door zijn pen. Omdat hij geen uitwispen heeft. Netter werken kan wel. Maar hoe kan je dat doen zonder dat je zo'n uitwispen nodig hebt? Hij mag bv sommige vakken ook met een potlood schrijven. Hij moet zelf van mij tips bedenken om netter te werken:

- Ipv lijntjes trekken, te werken met verschillende kleuren en zo woorden matchen.
- Bij spelling trekt hij te veel lijntjes naar de verbeterde woorden. Hij kan beter dan het woord even opnieuw schrijven.
- Hij kan bij spelling beter kiezen om moeilijke woorden te schrijven met potlood.

Maak je veel foutjes? Soms (noemt vb. Topo). De juf komt soms wel terug met het werkschrift omdat er te veel foutjes zijn. Hij werkt al rustiger doordat hij zijn koptelefoon opzet en kladblaadjes bv gebruikt bij rekenen.

Je hebt best veel tipjes voor jezelf. Maar hoe kan je dat nu onthouden? Dat zou ik kunnen oefenen buiten school. Zou een blaadje op je tafel kunnen helpen?

Hoe kan je nu toch nog je punt wat hoger kunnen krijgen. Als hij zich thuis geen zorgen meer maakt dan zou het op school een 10 kunnen zijn. Wat hij doet als het lastiger wordt in de klas, vraagt hij zijn ouders thuis om hulp.

Doel: Netter werken. Doordat ik met hem meega kijken in zijn schriften de komende weken. Wat zien we dan samen en wat kan dan anders?

Eigen bevindingen:

Het gesprek gaat van de hak op de tak. Frank weidt steeds uit over onderwerpen die niet het hoofdonderwerp van het gesprek zijn. Ik vind het moeilijk om zelf structuur te houden en zie nu ook dat ik een aantal keer de draad van het gesprek kwijt ben en daardoor geen concrete doelen of tips krijg gevormd. Het voelt alsof Frank liever geen zichtbare hulp wil krijgen in de klas. Hij wil het graag heel goed doen. Wanneer we iets bedenken dat moeilijker gaat, geeft hij iedere keer weer aan nadat we erover gepraat hebben dat hij denkt dat hij het nu wel beter kan.

Verslag 2:

Geen opmerkingen

Verslag 3:

Vandaag 1-Op-1 gesprek gehad met Frank. We bekijken samen zijn werkschriften. Hij gaat op zijn foutjes is maar ik geef aan dat ik alleen kijk naar zijn netheid van schrijven. Ik kan zien dat hij zich goed houdt aan zijn eigen regels. Hij schrijft met potlood wanneer een woord moeilijk is. Hij schrijft het hele woord opnieuw wanneer hij verbetert. Tijdens het observeren viel me op dat hij zijn spelling ging inleveren en vervolgens weer met zijn werkboek terugliep naar zijn plek. Hij had gezien dat hij een aantal woorden gemist had. Hij vindt zijn netheid van werken beter. Het gaat al beter met schrijven op de lijnen. Dit staat niet als regel op zijn blaadje maar daar let hij nu wel op.

Ik benoem dat hij gelijkheid heeft in zijn type letter. Hij schrijft constant in kleine blokletters. Hij vindt het nog wel wennen om op zijn schrijven te letten. Maar het gaat wel goed, geeft hij aan.

We bespreken hoe hij zijn letters schrijft. Ik leg hem uit dat sommige letters onder lijn moeten komen. Bijvoorbeeld de letter p, y en j. Hij geeft aan dat het toch wel goed te lezen is, maar ik benoem zijn doel van netter schrijven en dat dit daar dan ook bij hoort. We stellen als voorbeeld dat hij deze week bijv. op de letter p kan letten. We bespreken ook nog de letter J. We komen erachter dat hij niet goed weet welke letters allemaal hoe geschreven wordt. Ik laat hem een letterkaart zien. Dit wil hij wel met een kopie in zijn laatje hebben. Dit kaartje voor hem geregeld.

Als laatste stel ik hem nog de vraag of hij vragen voor mij heeft. Hij begint over het feit dat hij binnenkort een spreekbeurt heeft en het moeilijk vindt om een onderwerp te bepalen. We bespreken kort de onderwerpen die hij in gedachten heeft. Ik probeer met hem te filteren maar dat lukt nu nog niet. Hij vraagt mij welke spreekbeurt ik vroeger gegeven heb en waarom ik die gekozen heb. Dat leg ik hem uit. De volgende bespreek ik dit nog een keer met hem.

Verslag 4:

Geen gesprekje met hem gehad maar wel in zijn schrift gekeken. De letter p staat onder de lijn nu.

Verslag 5:

We voeren samen een gesprekje. Frank vindt dat het best goed gaat met schrijven. Zelf zie ik dat het slordiger geworden is. Tevens zie ik dat de letter p weer op de lijn staat. We bespreken het verschil tussen de hoofdletter en de kleine letter p. Frank gebruikt soms zijn letterkaartje, zijn eigen tips wil hij weleens vergeten. We bekijken het letterkaartje samen. Ik geef Frank aan dat het zijn eigen doel was en dat het aan hem is hoe en of hij daar mee door wil gaan. Hij wil graag als doel stellen dat hij de trema's netter gaat neerzetten en ook beter gaat leren op welke letter het trema komt. Dit doel wilde hij de vorige keer ook, en toen heb ik aangestuurd op een ander doel. Omdat dat doel hem niet gelukt is, laat ik deze keer de keuze volledig bij hem. Zijn nieuwe doel wordt het trema toepassen.

Verslag 6:

Een gesprek met hem gevoerd. Frank vertelde veel over zijn computerspelletje. We hebben het ook over zijn spreekbeurt gehad. Hij heeft een onderwerp kunnen kiezen. We hebben het maar kort over zijn doel: de trema goed plaatsen. Sinds ons laatste gesprek heeft hij maar 1x een tremawoord hoeven opschrijven en dat was goed. Frank wil graag verder oefenen met dit doel. En dit houden we aan. De voortgang in zijn doel lijkt af te nemen wanneer we kijken naar de tabel van welbevinden. Dit komt omdat Frank telkens zijn doel bijstelt. Ik heb Frank aangegeven dat ik voor mijn onderzoek onze gesprekken kan afronden. Frank zou graag de gesprekken tot aan het einde van dit schooljaar graag nog willen doorzetten. We spreken af dat we dit zullen doen.

Bijlage 11: Logboek Gert

Algemeen:

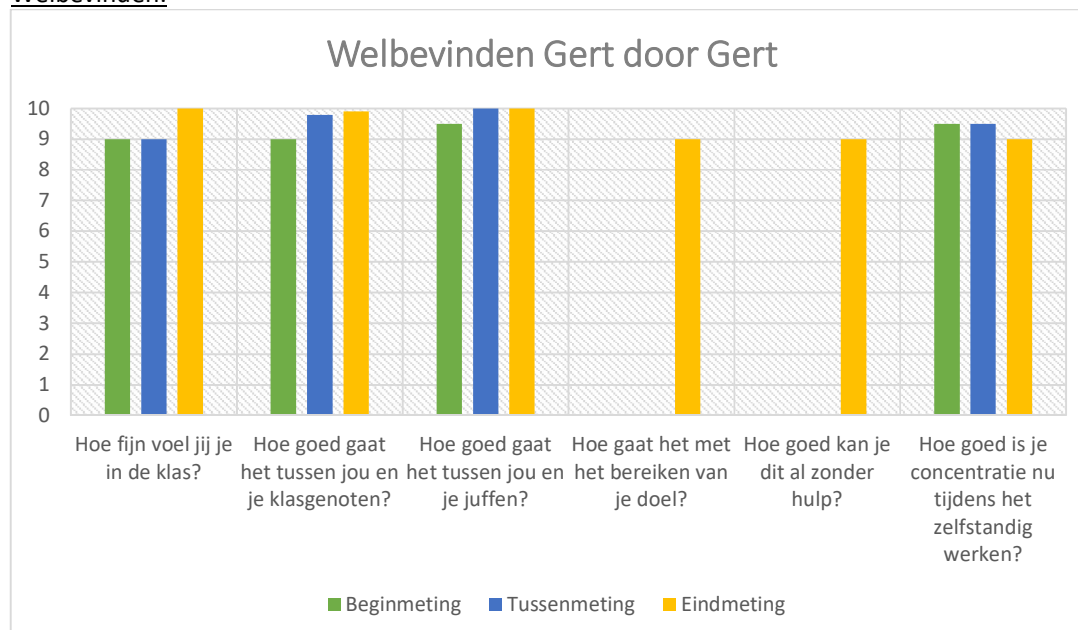
Leerling:

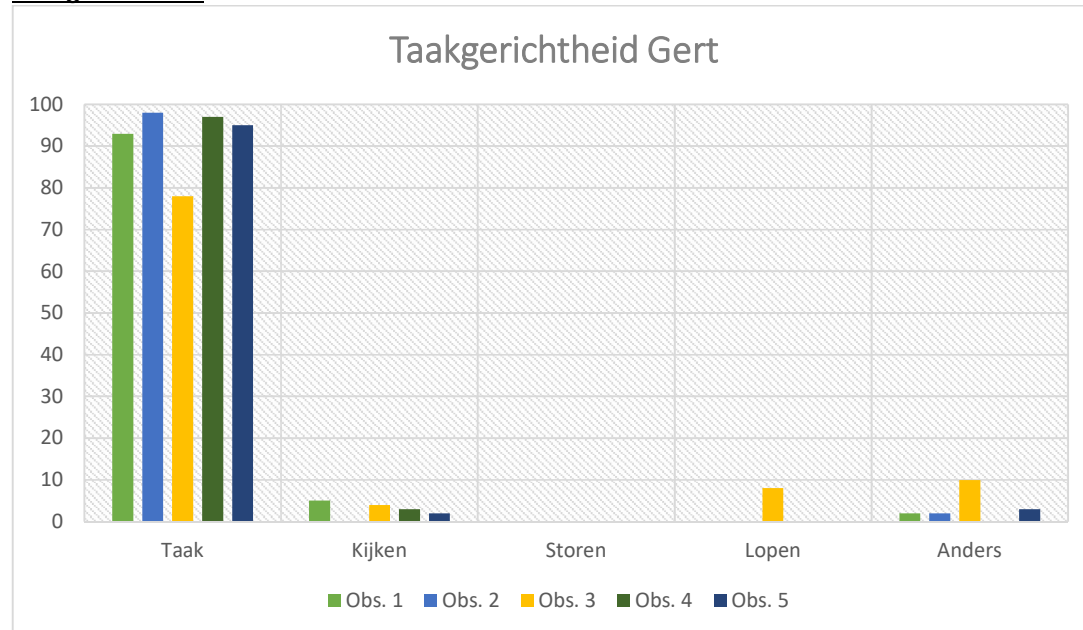
Gert is een spontane jongen van 10 jaar met autisme. Hij maakt graag een praatje en kan daar moeilijk zijn grens in vinden. Hij zit momenteel alleen tegen de muur in de klas. Hij kan goed meekomen met de vakken maar omdat hij regelmatig ziek is, mist hij bepaalde delen. Hij vindt het moeilijk om zich goed te concentreren en kan veel op zoek zijn naar bevestiging. Dit uit zich in veel vragen stellen of uitbarsten in huilen. Gert vindt het fijn als de leerkracht nabij is.

Doel:

Wie:	Gert
Doel:	Gert wil leren om de vragen die hij stelt doelgerichter te laten zijn.
Hoe:	Gert stelt veel vragen. Vragen die soms niet belangrijk zijn voor dat moment en vragen die alleen te bevestiging zijn van dat wat hij al weet. Daardoor is hij veel kwijt aan vragen en wachten op juffen totdat ze bij hem langskomen om zijn vragen te beantwoorden. We hebben nog geen manier kunnen bedenken hoe we dit gaan aanpakken.
Wat nodig:	➤ Nicole observeert en bespreekt voortgang met hem
Bijstelling doel	Gert wil zich liever focussen op beter concentreren tijdens het werken d.m.v. minder achterom te kijken. Hij gaat hiervoor het gebruik van de koptelefoon inzetten.

Welbevinden:



Taakgerichtheid:**Opmerkingen taakgerichtheid:****Observatie 1:**

Observatie tijdens rekenen. Eerst in het werkboek en vervolgens op de iPad. Geheel taakgericht. Alleen kijken wanneer hij een vraag heeft, en even lopen om de iPad op te halen.

Observatie 2:

Observatie tijdens taal op de computer. Volledige taakgerichtheid. Rekt zich af en toe even uit. Wanneer klaar op de computer, loopt hij rechtstreeks naar zijn plek en gaat daar meteen weer aan het werk.

Observatie 3:

Observatie is tijdens spelling. Het is nu 10 voor 11. Hij is onrustiger dan normaal. Hij staat af en toe, speelt met zijn potlood, heeft een vraag. Dan is het tijd voor zijn medicatie. Hij krijgt ook de iPad. Terwijl hij deze ophaalt, blijft hij ronddwalen door de klas. De leerkracht spreekt hem aan, hij gaat zitten en werkt volledig taakgericht vervolgens.

Observatie 4:

Observatie tijdens rekenen. Hij heeft zijn koptelefoon op. Het kaartje hangt nu een week op zijn plek. Hij werkt taakgericht, tussendoor overlegt hij eenmaal met de juf over een vraag.

Observatie 5:

De observatie was tijdens geschiedenis. Het was een interactieve les met afwisseling tussen filmpjes, vragen van de juf en invullen op papier. Gert deed actief mee en stak met regelmaat zijn vinger op.

Dag verslagen:**Verslag 1:**

Verslag startinterview Gert

Het gaat wel goed op school. Waarom kan hij niet zo goed uitleggen. Hij heeft wel last van de drukke kinderen in de klas en vindt het niet leuk dat hij de juf hoort mopperen. Hij gebruikt daarvoor zijn koptelefoon.

Spelling gaat goed in de klas en schrijven. Wat doe je als het druk wordt in de klas? Daar gaat hij niet op in. Gert benoemt steeds opnieuw dat andere kinderen druk zijn en dat hij daar last van heeft. Wat vind je ervan als andere kinderen onrustig zijn. Dat vindt hij druk. Hij kan niet omschrijven wat er dan in zijn hoofd gebeurt.

Hij zit op een plekje apart. Hier heeft hij zelf voor gekozen, geeft hij aan. Hij vertelt ook dat hij naar de naschoolse opvang gaat. Deze zit in het bijgebouw van de school. Hier oefent hij met kinderen spelen. Hij zit nu al in fase geel omdat hij alleen maar goede dag gehad heeft.
 Wat vind je zelf goed gaan? Spelling en schrijven. Hij heeft gelezen dat kinderen met ADHD zich niet goed kunnen concentreren. Daar heeft hij soms wel en soms niet last van.
 Waar zou je beter in willen worden? Taal vindt hij soms niet zo leuk. Maar wat kan je goed of niet goed in je gedrag? Geen antwoord.
 Ik stuur aan op zijn verbeterpunt vanuit zijn opp. Gert stelt veel vragen. Vaak zijn het vragen alleen ter bevestiging of die niet met het te maken werk van doen heeft.

Eigen bevindingen:

Gert geeft continue aan dat anderen dingen niet goed doen en dat hij daar last van heeft. Het lukt hem niet op te benoemen wat goed gaat bij hem of wat niet goed gaat. Bij zulke vragen gaat hij op een ander onderwerp over of hij spreekt over wat anderen niet goed doen.

Verslag 2:

Geen bijzonderheden.

Verslag 3:

Een tweede gesprek met Gert gevoerd. Gert weet niet meer precies zijn doel. Dit was om te leren om alleen belangrijke vragen te stellen. Volgens Gert was het doel anders en dat is om zich meer te kunnen concentreren en minder op de andere kinderen te letten. We stellen dit als nieuw doel. Hij zit nu met zijn rug naar de klas maar vindt zelf dat hij toch nog wel draait naar de klas. Hij heeft er soms wel last van dat hij gaat dagdromen wanneer hij naar achteren kijkt. Vaak is hij ook een beetje moe. Maar dit kunnen wij nu niet veranderen.

Gert bedenkt wat hij kan doen om minder naar achteren te kijken. Hij wil vaker zijn koptelefoon opzetten omdat hij deze nog wel eens vergeet. We bespreken dat een kaartje met daarop een koptelefoon op zijn tafel hem kan helpen om hem aan de koptelefoon te herinneren. We spreken af dat het een plaatje met tekst moet zijn.

Hij benoemt nog dat zijn concentratie afhankelijk is van de tijd. Wanneer zijn medicatie bijna is uitgewerkt, kan hij zich minder concentreren. Zijn medicijntijden zijn om 11.00, 12.00 en 14.30.

Verslag 4:

Vandaag zie ik hem voor het eerst met zijn koptelefoon werken. De observatie vindt plaats om 11.30. Hij heeft dan al zijn medicatie ingenomen. Kort bij hem aan tafel gezeten omdat hij zat te huilen. Dit blijkt omdat hij niet begrijpt wat hij moet doen bij de opdracht. Samen met hem gekeken en hij kon weer verder werken. Kort nog benoemd dat ik zie dat hij zijn koptelefoon op heeft. Bij mijn vraag of dit komt door het kaartje, krijg ik geen concreet antwoord.

Verslag 5:

Vandaag een gesprekje gedaan op de gang. Gert vindt dat het nog niet altijd goed gaat met zijn koptelefoon en dat hij hem nog regelmatig vergeet. Ik zie hem soms wel en soms niet met de koptelefoon. Hij weet niet zo goed wat hij daaraan moet doen aangezien er al een herinneringskaartje voor hem hangt en de koptelefoon op zijn tafel ligt. Hij besluit dat hij het gaat overleggen met de juffen van de dagopvang. We spreken af dat ik donderdag bij hem kom om te vragen wat daaruit is gekomen.

Verslag 6:

Vandaag hem kort aan zijn tafeltje gesproken. De dagopvang wist ook geen oplossing. Hij wil zelf wel graag een oplossing. Hij gaat vanmiddag weer bij de dagopvang overleggen want er zijn nu andere juffen. We spreken af dat we volgende week weer een echt gesprek doen.

Nb. Zijn leerkracht geeft aan dat zijn concentratie tijdens het werken eigenlijk heel goed is. Dat zie ik zelf ook en dat ik ook terug te zien op de taakgerichtheidsformulieren. Volgende week kom ik hierop terug bij hem.

Bijlage 12: Logboek Harm

Algemeen:

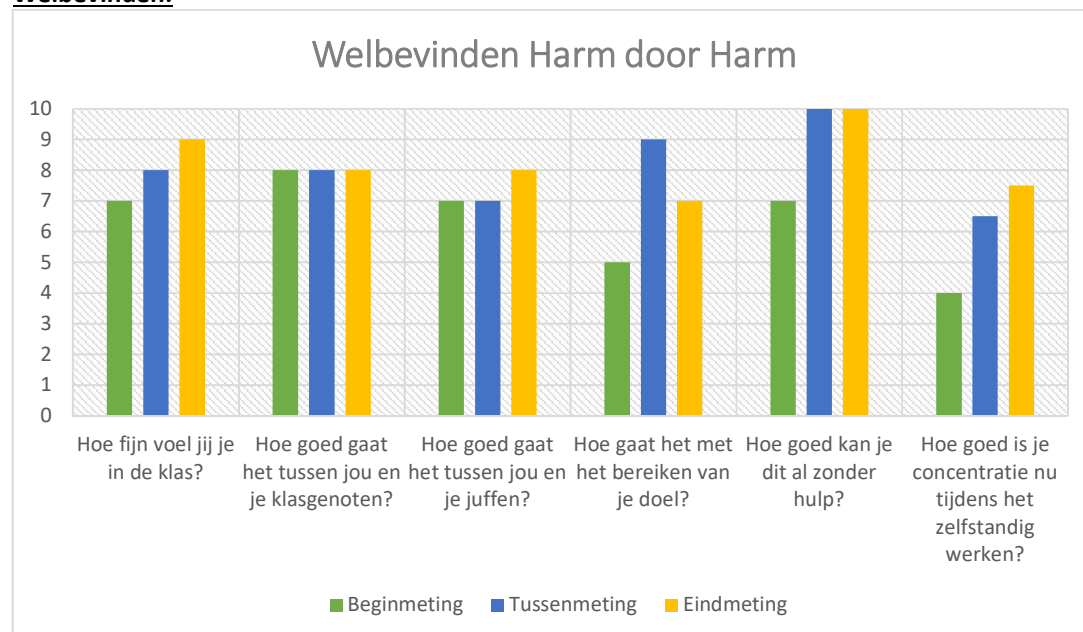
Leerling:

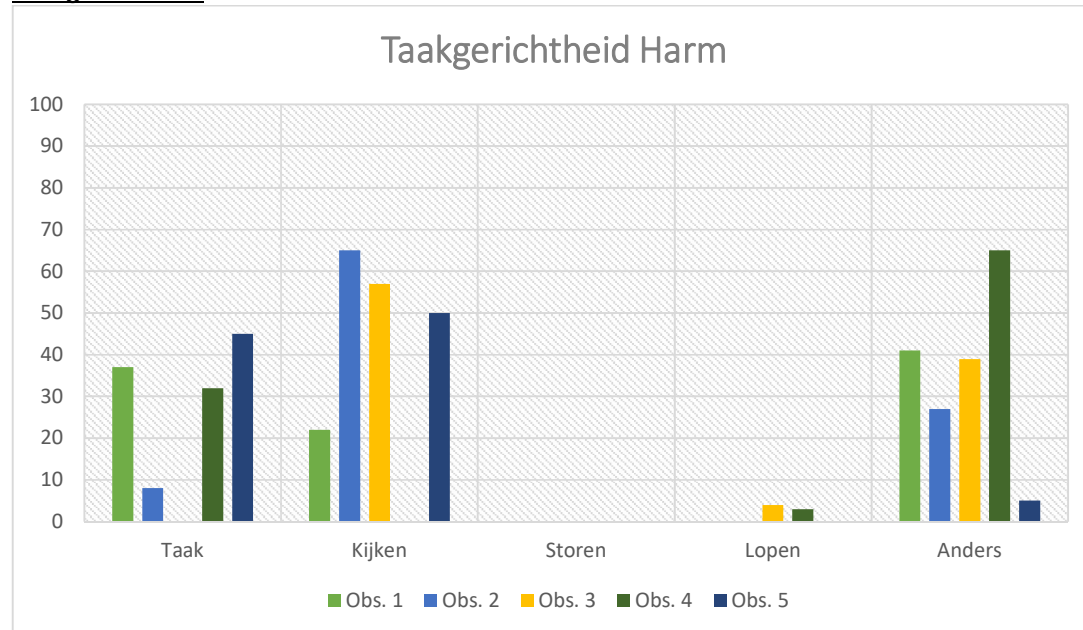
Harm is een rustige jongen die nooit storend gedrag laat zien. Hij is slim maar laat dit niet altijd zien. Hij is ook een echte dromer en vaak moeilijk aan het werk te krijgen. Sinds kort heeft hij medicatie waardoor hij iets meer concentratie heeft maar alsnog droomt hij veel. Hij kan leuke grapjes maken en zingt graag mee met de muziekles.

Doel:

Wie:	Harm
Doel:	Harm wil nog maar 1x per week stress ervaren in de klas.
Hoe:	Harm ervaart stress wanneer hij te veel geluiden hoort. Dan wordt hij druk in zijn hoofd. De stress zorgt ervoor dat hij zich niet kan concentreren. Harm wil geen koptelefoon gebruiken want deze werken niet goed. Harm gaat een study buddy gebruiken dit geeft hem afscherming van de klas en misschien daardoor ook van de geluiden.
Wat nodig:	➤ Harm krijgt een study buddy van Nicole ➤ Nicole observeert en bespreekt voortgang met hem

Welbevinden:



Taakgerichtheid:**Opmerkingen taakgerichtheid:****Observatie 1**

Deze observatie vindt plaats tijdens nakijken van het dictee en verwerking van spelling werkboek. Tijdens het nakijken kijkt hij niet mee na in zijn eigen schrift. Hij kijkt/droomt voor zich uit en af en toe schudt hij zijn hoofd. Af en toe kijkt hij mee op het bord waar de juiste woorden worden geschreven. Af en toe speelt hij met zijn potlood en soms valt dat. Wanneer er overgegaan wordt op het werkboek, pakt hij zijn werkboek, bladert erin maar opent niet de juiste bladzijde. Na een aantal minuten zet de leerkracht hem aan tot werken en legt ze de goede blz. open. Hij pakt zijn potlood maar vult niets in. Hij lijkt af en toe te lezen wat hij moet doen. Vandaar toch wel een aantal keren taak aangekruist. Aan het einde van de observatietijd heeft hij een aantal woorden in zijn werkboek opgeschreven.

Observatie 2:

Deze observatie vindt plaats tijdens taal. Hij scoort 8% op taakgerichtheid bij deze observatie. Hij heeft met aanmaning van de leerkracht af en toe in zijn werkboek gelezen maar hij is er niet toegekomen om iets in te vullen. Hij kijkt veel rond en staart met regelmaat lange tijd voor zich uit. Ik weet van hem dat hij op zo'n moment droomt. Soms zie ik hem ook in een keer lachen. Dan komt er iets grappigs voorbij in zijn hoofd. Hij speelt veel met zijn pen en zet halverwege zijn koptelefoon op na aanraden van mij. Er is best veel geluid in de klas. In de laatste minuut schrijft hij een woordje op.

Observatie 3:

Deze observatie vindt plaats tijdens spelling. Tijdens het tweede deel wordt er op de iPad gewerkt maar Harm krijgt geen iPad omdat hij zijn gewone werk nog niet af heeft. Hij komt deze keer wederom niet tot werken. Hij leest zelfs niet in zijn boek. De juf roept hem er een aantal keer bij maar er gebeurt niets. Hij gaapt vaak en legt zijn hoofd op tafel. Van de 20 minuten observatietijd zit hij 5 minuten op de wc. Study buddy heeft hij na de observatie gekregen.

Observatie 4:

Deze observatie vindt plaats tijdens taal. Eerst is er instructie op het bord. Hij doet uit zichzelf zijn boek open op de juiste blz. en lijkt de uitleg op het bord te volgen. Hij doet niet actief deelnemen aan de instructie door zijn vinger op te steken. De eerste 3 oefeningen worden samengedaan. Hij lijkt mee te luisteren door van de leerkracht naar zijn boek te kijken en weer terug maar hij schrijft niet mee. Ik vraag me af of hij luistert. (De leerkracht is van mening dat hij altijd mee luistert, meestal weet hij ook wat er behandeld is aan lesstof) Vervolgens moet hij de laatste twee oefeningen

zelfstandig maken. Dit doet hij niet, hij kijkt rond, speelt met zijn potlood, kijkt af en toe naar mij en beweegt met zijn hoofd. Het valt me op dat hij zijn koptelefoon niet op heeft en na 14 minuten zet hij zijn study buddy op, op verzoek van de leerkracht. Dan lijkt het even of hij zich gaat concentreren maar als ik van observatieplek verhuis, zie ik dat dat toch niet zo is.

Verslag 5:

De observatie vindt plaats tijdens Geschiedenis. Ik weet van hem en van zijn leerkracht dat hij dit vak leuk vindt. Tijdens deze les zijn er deze keer veel filmpjes en alle taakgerichte momenten vinden plaats tijdens deze filmpjes. Wanneer de vragen besproken worden, schrijft hij niet mee en kijkt hij rond. In de laatste minuut (20 min) stelt de leerkracht weer een klassikale vraag en antwoord hij uit het niets op deze vraag. Is dat een bevestiging dat hij het wel degelijk mee krijgt?

Dag verslagen:

Verslag 1:

Wanneer ik hem in het interview vraag waarom hij niet werkte, gaf hij aan dat er te veel geluid was. Voor mij was het juist ontzettend stil in de klas. Interessant.

Verslag Startinterview Harm

Cijfer: 8

Leuk in de klas. Het gaat goed. Spreekt nadenkend, laat stiltes vallen, vindt het moeilijk om antwoorden te bedenken. Hij vindt het moeilijk om een antwoord te vormen wat school zo leuk maakt. Hij heeft geen vrienden in de klas. De juffen zijn leuk. De vakken zijn leuk. Het leukste is Begrijpend Lezen en minste is Spelling. Wanneer klaar met werken: Donald Duck lezen.

Hij hoeft geen hoger cijfer. Een 8 is goed genoeg.

Wat vind je moeilijk in de klas? Lang nadenkend... moeilijk om een antwoord te bedenken. Met hulp: concentratie gaat beter. Spelling dictee schrijven gaat nu goed. Rekenen gaat op tijd af. Met werken zijn er geen moeilijkheden meer.

Hij weet niet meer wat zijn doel was dat hij moest bedenken ter ontwikkeling van hem zelf. Hij weet dit niet (vanuit opp bleek dat hij geen doel wist). Hij wil geen vriendjes maken. Daar heeft hij geen behoefte aan. Als hij met iemand anders is wordt het hem te druk. Dan krijgt hij stress. De stress komt van veel geluiden. En dat leidt hem weer af. Als hij stress heeft, wat doet hij dan? (Friemelt met vingers nu maar dit is geen stress.) Hij kan zich dan minder concentreren op zijn werk. Als hij stress heeft, doet hij er niet zoveel aan. En blijft er dan ook last van hebben.

Wat kunnen we daarvoor bedenken?

Rust en stilte helpt hem. Maar een koptelefoon helpt daar niet bij. Even werken in het lokaal naast de klas helpt hem. (als dat vrij is.) Zodra hij in dat stille lokaal komt, is hij rustig.

Hoe zou je ervoor kunnen zorgen dat je in de klas geen stress krijgt? De meeste kinderen zijn best druk. Maar kan je iets in jezelf veranderen? Moeilijk... stilte. Plaatje op je tafel? Ja, dat zou wel helpen. Wat voor een plaatje zou dat moeten worden? Hij leest graag DD. Misschien daar een plaatje van?

Stress is niet iedere dag. Eens in de 3 dagen. Gewilde situatie is er helemaal geen last meer van hebben. Maar hij geeft zelf aan dat dat een te groot doel is. Conclusie: proberen 1x in de week nog maar stress hebben. Idee van juf: Study Buddy proberen? Hij weet niet wat het is. Na uitleg geeft hij aan dat hij dit wel zou willen uitproberen. Het zou hem concentratie kunnen geven.

Plek in de klas: eerst vooraan. Nu midden. Midden is fijner want dan lopen er niet zoveel kinderen langs. Nu kan hij wel veel rondkijken maar dat leidt hem niet af. Geluid leidt af, wat hij ziet niet.

Wanneer gaat het goed in de klas: wanneer het rustiger. Als het druk is, lukt het niet meer. Hier heeft hij ook geen succeservaring mee.

Afgesproken dat hij de study buddy gaat gebruiken. Regels besproken voor study buddy. Dicht bij instructie, open bij zelfstandig werken.

Eigen bevindingen:

Harm en ik kennen elkaar maar hebben weinig band samen. Harm is een dromer en heeft een geheel eigen wijze van werken. Hij was voor mij altijd moeilijk te bereiken maar hij deed altijd wel (soms met

moeite) wat ik hem vroeg. We hebben nooit aanvaringen gemaakt. Wanneer ik Geschiedenis of muziek gaf deed hij heel actief mee. Dit is ons eerste echte gesprek. Ik merk dat Harm niet goed weet wat hij moet met mij. Gedurende het gesprek kwam hij wel iets losser maar hij bleef gereserveerd.

Verslag 2:

Vandaag gevraagd of hij het blaadje over welbevinden wil invullen. Dit ligt een tijdje op zijn tafel maar het lukt hem niet om het nu in te vullen. Dit doen we de volgende keer. Hij heeft vandaag nog geen study buddy gekregen.

Verslag 3:

In een 1-op-1 gesprek met hem hebben we het volgende besproken: Het gaat goed met hem. Maar het werken gaat vandaag niet zo goed. Er is veel afleiding. Dat viel mij ook op. Hij keek veel rond. Hij denkt dat de afleiding komt door de stress. Nu in het gesprek heeft hij geen stress maar in de klas wel. Dat komt door alle geluiden. We bespreken wat te veel geluid is voor hem. Ik vond het bij Spelling muisstil. Hij geeft aan dat het voor Spelling al druk was. En bij Spelling was er nog steeds te veel geluid voor hem. Hij hoort pratende kinderen (ik niet), hij hoort iedere fluistering. Het zijn allemaal verschillende kinderen. Hij hoort niet wat ze zeggen wel het geluid. Dit is lastig. Het is ook weleens echt stil voor hem in de klas. Maar de klas is wel klein. Als hij rondkijkt, wat gaat er dan door zijn hoofd? Hij vraagt zich dan af wat er aan de hand is in de klas. Hij is hier niet per se nieuwsgierig naar maar het komt gewoon in zijn hoofd op. Hij kan dan ook niet zelf bedenken dat hij weer aan de slag moet. Als de leerkracht hem aanspreekt, focust hij heel even maar dan is hij ook weer snel afgeleid. Hij vindt het naar dat zijn werk niet af is maar hij vindt het niet erg dat hij afgeleid is. Het is oké in zijn hoofd. Aan het einde van de dag heeft hij toch altijd zijn werk af. Dan vraagt hij hulp van de juf. Waarom kan je dan soms wel werken? Dan moet het echt rustig zijn in de klas. Hij kan zichzelf niet aanspreken om te gaan werken. Hij krijgt alle uitleg mee en onthoudt dat ook. Wat zou hem nu kunnen helpen? Hij wil heel graag de study buddy uitproberen. Ik ga een andere regelen. Deze eerste is niet goed. Hij zet nu ook af en toe zijn koptelefoon op. Het helpt een beetje, niet tegen de harde geluiden. Hij gebruikt hem niet altijd want hij vindt hem niet fijn.

Verslag 4:

Hij werkt nu eindelijk een week met zijn study buddy. Ik probeer me voor te stellen tijdens de observatie wat er allemaal in zijn hoofd omgaat en wat het nu is dat hij niet tot werken kan komen. Zelf geeft hij keer op keer aan dat hij wordt afgeleid door geluiden zelf zachte geluiden die mijzelf niet opvallen. De leerkracht geeft aan dat ze denkt dat hij alles meekrijgt. Wat nu ook opvalt bij de cito toetsen is dat hij moet blijven door getoetst worden omdat hij te goed scoort. Daar laat hij niks van zien tijdens het gewone werken. Het lukt hem vaak niet om tot werken te komen. Maar als hij een toets slecht scoort omdat hij hem niet maakt dan baalt hij wel behoorlijk. Hij heeft sinds een tijdje nu medicatie. Dit lijkt hem iets meer focus te geven. Maar de taakgerichtheidobservaties laten zien dat dit nog nihil is.

Verslag 5:

We voeren een gesprekje. Het gaat hetzelfde met hem. Ik vraag hem naar de study buddy en de koptelefoon. Dat helpt hem. De koptelefoon dempt het geluid voor hem. De fluistergeluiden zijn weg en hij hoort de kinderen minder praten. Maar het helpt hem niet altijd met zijn concentratie. Hij komt met een voorbeeld bij knutselen dan is het echt te druk nog. Tijdens de ochtendlessen gaat het wel beter. Hij vindt het gebruik van de study buddy ontspannend. Het stressniveau is nog steeds hetzelfde. Maar hij kan het wel beter beheersen nu. Wat betekent dat? Hij kan zijn hoofd rustiger houden. Hij weet niet of hij dan beter kan werken. Soms wel, soms niet. Matig. Het ligt ook aan het vak. Wanneer er veel schrijfwerk is, komt de stress sneller terug. Bv. spelling is veel schrijven. Wat hij probeert om het dan toch af te krijgen (niet dat het perse lukt). Hij kan het niet bedenken. De reden dat hij het toch af heeft aan het einde van de dag is dat hij het vaak in de pauze afmaakt. Dat vindt hij heel fijn omdat het dan lekker rustig is.

Als hij eenmaal afgeleid is, dan focust hij helemaal niet meer op zijn werk. Zijn gedachten gaan dan naar dingen die rustgevend zijn om te proberen weer te kunnen concentreren. Dat lukt weinig. Hij vindt het een beetje irritant als hij volledig afgeleid is. Denk je dat het anders zou kunnen, vraag ik hem. Dit is gewoon zo, het zal altijd zo blijven. Hij geeft aan dat hij dit allang heeft en er goed mee

kan omgaan. Maar dit is moeilijk, kost hem veel energie en maakt hem moe. Soms wil hij daarom graag wat rusten, maar dat mag niet in de klas. Hij weet niet waarom dit is. Hij denkt dat het hem zou helpen met concentreren als hij tussendoor kan rusten. Ik geef hem aan dat ik dit zal overleggen met zijn leerkracht. De rusthoek is dan een prima plek en 10 minuten zou een goede tijd kunnen zijn. Dit, benoem ik, kan een goede oplossing zijn maar het doel is uiteindelijk om te zorgen dat hij niet druk wordt in zijn hoofd. Hij weet hier nog geen antwoord op. Hij geeft aan dat het fijn zou zijn als hij eerst een mogelijkheid heeft (rusthoek) om sneller rustig te worden. Hij wil dit heel graag uitproberen.

Verslag 6:

Deze week geen gesprek met hem gevoerd wel een observatie gedaan. Tijdens de observatie was opmerkelijk dat hij niets meeschrijft maar verder de hele les wel lijkt mee te krijgen: Hij beantwoordt een vraag zonder een beurt te krijgen, hij kijkt de filmpjes mee en leest mee op het bord. Leerkracht vertelt nog dat er nu de afspraak met hem gemaakt is dat hij moet nablijven als het werk niet af is (taal, spelling, rekenen). Hij heeft dit altijd af aan het einde van de dag. Met de leerkracht besproken of de rusthoek een optie is voor hem. De leerkracht geeft aan dat hij meer in de rusthoek mag maar dan wel voor of na de les en niet tijdens de les. Dit vandaag kort met hem besproken aan zijn tafel. Hij geeft aan dat hij deze week al een keer in de rusthoek gezeten heeft. Het viel me tevens op dat hij doorwerkte aan zijn toets van rekenen. Hij gaf aan dat het hem redelijk lukte om zich te concentreren. Hij heeft zijn study buddy op en een tijd zijn koptelefoon op gehad.