

*Vertel het mij en ik zal vergeten.
Toon het mij en ik zal het niet herinneren.
Betrek mij erbij en ik zal het begrijpen.*

(Indiaans gezegde; Jong & Berg 2009)



**Een onderzoek naar het ontdekken en benutten
van sterke kanten en successen bij leerlingen.**

Joke van Meel

Studentnummer: 2164100

Master Special Educational Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Gedragsspecialist

Begeleid door: P. Koppejan

Juni 2012

Voorwoord

Eindelijk! Mijn meesterstuk is af. Dit is het eindproduct van een twee jaar durende zoektocht naar oplossingsgericht werken en mezelf.

Ik heb er hard aan gewerkt. Het heeft me bloed, zweet en regelmatig tranen gekost. Met steun van mijn man Patrick van Sliedregt, heb ik dit kunnen volbrengen. Dank je wel voor je luisterend oor en voor je eindeloze geduld.

Ik wil mijn gastvrije collega bedanken. Ik heb gezien en ervaren hoe je worstelt. Ik heb bewondering voor jouw uithoudingsvermogen en professionaliteit. De leerlingen boffen met zo'n juf als jij!

Op mijn zoektocht was ik verdwaald zonder de hulp van mijn critical friends Eefje Schenk en Marjoke Bakker. Ik heb veel gehad aan jullie hulp. Wat een kanjers zijn jullie!

Tot slot nog mijn dank voor mijn begeleider Piet Koppejan. Jouw begeleiding heeft gezorgd voor de juiste focus en diende ter inspiratie.

Joke van Meel

Inhoudsopgave

	Samenvatting	5
1	Inleiding	6
2	Probleemstelling	7
	2.1 Probleembeschrijving	7
	2.2 Als iets niet werkt	7
	2.3 Gewenste toekomst	8
	2.4 Het wonder	8
	2.5 Als iets wel werkt	8
3	Achtergronden en theoretisch kader	10
	3.1 Probleemgedrag	10
	3.1.1 SCOL	11
	3.2 Probleemgericht werken	12
	3.3 Oplossingsgericht werken	13
	3.3.1 Kids' Skills	13
	3.3.2 Vragen naar uitzonderingen	15
	3.3.3 Complimenteren	15
	3.4 Persoonlijk leerthema	16
4	Methode	17
	4.1 Type onderzoek	17
	4.2 De nulmeting	17
	4.3 Het onderzoek	17
	4.4 Logboek	18
	4.5 Na het onderzoek	18
	4.6 Ethische verantwoording	18
	4.7 Triangulatie	19
5	Resultaten en Analyse	20
	5.1 De nulmeting	20
	5.2 De gesprekken	20
	5.3 De eindmeting	24
	5.4 Conclusie	24
6	Discussie	26
	6.1 Het onderzoek	26
	6.2 Aanbevelingen	28
7	Reflectie	29
	7.1 Logische niveaus van Bateson	29

Literatuur	33
Bijlage 1 Nulmeting	35
Bijlage 2 Planning Onderzoek	37
Bijlage3 Vragen bij de niveaus van Bateson	38
Bijlage 4 De categorieën van SCOL	40
Bijlage 5 Bekwaamheidsprofiel Leraar algemeen	43

Samenvatting

In een school waar veelal probleemgericht gewerkt wordt, waar leerkrachten over leerlingen praten in plaats van mét en waar gedragsproblemen aan de orde van de dag zijn is het tijd voor iets anders. *Als iets niet werkt, doe iets anders* (Cauffman & van Dijk, 2009).

Voor dit meesterstuk heb ik onderzocht hoe ik leerlingen met gedragsproblemen, vaardigheden kan laten ontwikkelen zodat ze sociaal-emotioneel competent worden.

Met behulp van de methode Kids' Skills en oplossingsgerichte interventies ben ik op zoek gegaan naar de sterke kanten en successen van leerlingen. Kids' Skills leert leerlingen in 15 stappen een nieuwe vaardigheid. Mijn onderzoek kenmerkt zich door niet teveel tijd te besteden aan wat er mis gaat, maar te focussen op wat er wel lukt. Dit past bij oplossingsgericht werken.

Ik ga op zoek naar uitzonderingen, benut sterke kanten van leerlingen en wil door het geven van complimenten zorgen dat de leerlingen een nieuwe vaardigheid leren die de sleutel zijn tot de oplossing van hun problemen.

1 Inleiding

Ik heb een droom. Ik wil met kinderen samenwerken. Ik wil bijdragen aan de ontwikkeling van zelfstandigheid bij kinderen. Ik geloof dat kinderen deel uit kunnen maken van hun eigen ontwikkeling, dat kinderen heel goed in staat zijn aan te geven wat ze nodig hebben om zich prettig te voelen. Ik heb gemerkt dat het niet altijd vanzelf gaat. Kinderen hebben een uitdagende leeromgeving nodig, kinderen willen uitgedaagd worden. Ik wil kinderen begeleiden in de zoektocht naar zichzelf. Ik wil dat ze leren zien wat ze kunnen en dat ze leren denken in mogelijkheden en oplossingen. Ik wil een steen verleggen die maakt dat de stroom nooit meer dezelfde weg zal gaan (De steen, Paul de Leeuw).

Al jaren merk ik dat er iets verandert in het gedrag van de leerlingen op school. Kinderen lijken weinig voor elkaar over te hebben. Kinderen vertonen 'straatgedrag' binnen de muren van de school; een soort 'survival of the fittest' (Darwin). Ik hecht waarde aan een goede sfeer. Ik wil dat kinderen in een veilig klimaat kunnen leren, dat kinderen zichzelf kunnen zijn, ongeacht hun achtergrond. Alle kinderen verdienen een eerlijke kans om zich naar eigen kunnen te ontwikkelen. Ik vind dat kinderen het verdienen om in een veilige school te werken aan een goede toekomst.

Door het volgen van de opleiding Master SEN Gedragsspecialist heb ik ontdekt dat ik door het aanpassen van mijn gedrag, het gedrag bij kinderen kan veranderen. Door naar kinderen te kijken, door naar kinderen te luisteren en door oplossingsgericht te werken zie ik dat kinderen zich veilig voelen in mijn klas. Vooral het oplossingsgericht werken trekt mijn aandacht. Door de focus te leggen op wat er goed gaat, door me te concentreren op de gewenste toekomst beleef ik meer plezier aan mijn werk als leerkracht.

2 Probleemstelling

2.1 Probleembeschrijving

In een oplossingsgericht interview met één van de leerkrachten van groep 3 komt naar voren dat zij een probleem ervaart met het gedrag van de leerlingen. De leerkracht ervaart probleemgedrag wat past bij een ‘oppositieel-opstandige gedragsstoornis’ zoals beschreven staat in DSM-IV (1996). De leerlingen vertonen wangedrag, zijn snel driftig, worden snel boos, zijn opstandig. Tevens vinden deze leerlingen het moeilijk om zich te schikken naar een verzoek of de regels van de leerkracht. Een standje van de leerkracht ontaardt meestal in gepikeerd gedrag en het afschuiven van eigen gemaakte fouten. “Dat was ik niet!” of “Altijd ik!”

2.2 Als iets niet werkt...

Op de school waar ik werkzaam ben, hoor ik steeds vaker leerkrachten klagen dat het ‘niet werkt.’ Ze ervaren ordeproblemen, vinden de ‘leerlingen van tegenwoordig’ weinig gemotiveerd en zeggen dat er heel hard gewerkt moet worden om goede resultaten te kunnen behalen. Toch gaan de meeste leerkrachten door met wat ze gewend zijn. De opgedane ervaring komt uit de praktijk of van ideeën van collega’s, waardoor er een stabiele interne werkomgeving is ontstaan, hierdoor wordt het veranderen van leerkrachtgedrag bemoeilijkt (Goijaarts & Laros, 2007). Een van de 3 grondregels van oplossingsgericht werken is: “Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders” (Cauffman, v. Dijk, 2009, p. 14). Ik wil ervoor zorgen dat die stabiele interne werkomgeving een nieuwe impuls krijgt. Door met een andere bril te kijken naar kinderen en hun gedrag, wil ik dat leerkrachten het handelen aanpassen.

De school waar ik werkzaam ben kenmerkt zich door probleemoplossend werken. De leerkrachten besteden veel tijd aan de analyse van het probleem en de leerlingen worden daarbij zelden betrokken. Leraren bedenken wat de leerlingen nodig zouden kunnen hebben, en er wordt zelden met leerlingen overleg gepleegd over wat zij denken dat helpt. Ik wil dat leerlingen worden gezien als deskundigen van hun eigen problemen, of beter gezegd van de oplossingen die horen bij de problemen. Leerlingen zijn heel goed in staat om ‘out of the box’ te denken bij het zoeken naar wat werkt (Berg & Steiner, 2006).

Tevens wordt er veelvuldig extern geattribueerd (Wolf & Beukering, 2009, p.24). Het probleem wordt bij de leerlingen of de omgeving gezocht, niet bij de leerkracht. “Hij doet zo raar, omdat zijn moeder er teveel aandacht aan besteedt” of “Doordat zijn broer langdurig in het ziekenhuis ligt, ontspoot die jongen steeds.” Extern attribueren zorgt ervoor dat de

leerkrachten het probleem, en dus ook de oplossing, altijd buiten zichzelf zoeken. Dit maakt de kans op échte oplossingen kleiner.

2.3 Gewenste toekomst

Ik wil onderzoeken of de methode Kids' Skills het gedrag van 4 leerlingen uit groep 3 kan verbeteren, omdat ik wil weten welke interventies ik moet inzetten om kinderen vaardigheden te laten ontwikkelen teneinde de sociaal emotionele gedragsproblemen bij deze leerlingen af zullen nemen, zodat zij zich bewust worden van hun sterke kanten en successen.

2.4 Het wonder

Door oplossingsgerichte hulp aan te bieden wil ik dat kinderen zich meer verantwoordelijk voelen voor het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden die hen helpen in de klas. Ik wil het verschil kunnen zien tussen beperkingen en problemen (Cauffman & v. Dijk, 2009, p. 160). Problemen zijn er om op te lossen en beperkingen geven de grenzen aan waarbinnen ik kan handelen. De leerlingen die medicatie tegen ADHD krijgen zullen het eerste half uur moeite hebben om geconcentreerd te zijn. Door deze leerlingen te laten beginnen met een actieve opdracht en op een ander tijdstip instructie te geven, zoek ik binnen de beperking ADHD naar een oplossing om effectief instructie te geven.

Kinderen hebben een natuurlijke drang om te leren (Leenders, Naafs & v.d. Oord, 2002, p.21). In het huidige onderwijs, op mijn school, wordt heel vaak alleen gekeken naar wat kinderen niet kunnen. Ik wil dat kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Ik wil naar kinderen kijken en aansluiten bij hun ontwikkelingsbehoeften. Ik wil uitgaan van de mogelijkheden die voorhanden zijn in mensen en middelen (Cauffman, v. Dijk, 2009, p.160). Door het scheppen van een veilige en uitdagende leeromgeving en door betekenisvolle interactie wil ik dat kinderen zelf een bijdrage leveren aan de oplossing, omdat het alleen dan werkt. Een leerling wil het gevoel hebben dat hij begrepen wordt, wil invloed hebben op hoe en wat het leert en wil zelf keuzes maken in zijn leer- en leefomgeving.

2.5 Als iets wel werkt...

In de afgelopen jaren heb ik ontdekt dat oplossingsgericht werken me past. Echter heb ik gemerkt dat het voor mij een grote valkuil is om niet in het oude 'probleemgerichte' terug te vallen. Ik wil dit onderzoek gebruiken om na te gaan hoe vaardig ik al ben in het zoeken naar kwaliteiten bij kinderen, in het geven van complimenten en in het zoeken naar doelen die

uitgaan van wat er al goed gaat. Als oplossingsgerichte Master SEN voel ik me gelukkiger wanneer ik een optimistische houding heb ten aanzien van mijn leerlingen, collega's en toekomstdromen.

Ik gebruik de methode Kids' Skills omdat het kinderen in 15 stappen nieuwe vaardigheden leert. Ik wil iets veranderen in de houding van de kinderen. Ik wil dat ze actief deelnemen aan beslissingen die hen aangaan, zodat ze zich kunnen ontwikkelen tot reflectieve persoonlijkheden die de sleutel voor het vinden van een oplossing in eigen handen hebben. Bannink (2007) noemt drie dingen die nodig zijn om gelukkig te zijn; autonomie, betrokkenheid en competentie. Door het gebruik van de methode Kids' Skills komen deze aspecten aan de orde en kan ik bijdragen aan het geluk van leerlingen.

3 Achtergronden en theoretisch kader

3.1 Probleemgedrag

Probleemgedrag is van alle tijden, in tegenstelling tot wat mijn collega's ervaren (zie H. 2.2). Het volgende zou zomaar gezegd kunnen zijn in de personeelskamer van de school waar ik werkzaam ben: "...de problemen nemen toe, de kinderen groeien op voor galg en rad, omdat de ouders laks zijn in de opvoeding." En ook: "Ouders ondermijnen ons gezag, omdat we de kinderen niet mogen straffen als dat nodig is, ze brengen de kinderen te laat naar school en verwennen ze..." Al in de 16^e eeuw is dit geschreven door een schoolmeester (Wolf & Beukering, 2009, p.21). Het is wetenschappelijk niet te bewijzen dat gedragsproblemen toenemen, wel zijn er steeds meer gediagnosticeerde gedragsproblemen / -stoornissen. Leerlingen met een diagnose komen in aanmerking voor een 'rugzak.' In dat rugzakje zit een leerling gebonden financiering die wordt ingezet om onderwijs op maat te kunnen bekostigen. Met de komst van het 'passend onderwijs' zal er een eind komen aan medisch gerichte indicaties (www.passendonderwijs.nl, 9 feb. 2012). De minister van onderwijs schrijft in een brief aan de tweede kamer (30 jan. 2011) dat er in het onderwijs gekeken moet worden naar individuele onderwijsbehoeften van leerlingen, in plaats van naar de financiering die een indicatie oplevert. Hier ligt een belangrijke, maar uitdagende taak voor de leerkrachten. Het is aan de leerkracht om het onderwijsaanbod voor elke leerling passend te maken. Ik vind het een goede ontwikkeling dat leerkrachten gedwongen worden te kijken naar wat er goed is voor de leerlingen, het vraagt om professionalisering en investering. Als leerkracht is het van belang dat je kunt omgaan met grote verschillen tussen leerlingen, zodat elk kind gelijke kansen krijgt en zich optimaal kan ontwikkelen binnen het reguliere onderwijs. In een gesprekje met de bouwcoördinator over de zorgleerlingen uit groep 3, is het eerste wat hij vraagt: "Zijn deze leerlingen al aangemeld bij WSNS?" Na wat doorvragen kom ik erachter dat hij dit belangrijk vindt omdat hij wil weten wat er met deze leerlingen "aan de hand is." Ik vind het jammer dat er zo snel gekeken wordt naar wat er met een kind aan de hand kan zijn, in plaats van wat er wel goed gaat bij een kind.

Gedragsproblemen gaan over de interactie tussen het kind en de belangrijke volwassenen in zijn omgeving (Jeninga, 2011, p.29). In het geval van mijn onderzoek betekent dit dat de leerkracht er toe doet! De leerling wordt beïnvloed door de leerkracht, maar ook door de klas, de school en zijn omgeving. De leerkracht en zijn leerling zijn continu met elkaar in interactie en zij beïnvloeden elkaar (Wolf & Beukering, 2009, p.28). Een leerkracht uit groep 1/2 ervaart problemen met een leerling. Ik vraag haar naar de uitzondering (zie H. 3.3.1). De leerkracht vertelt me dat het laatst, op die zonnige vrijdag, eigenlijk heel goed ging, "omdat ik vrolijk was, de zon en het weekend zaten in mijn hoofd," aldus de leerkracht.

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Het goed gehumeurde gedrag van deze leerkracht heeft een positieve uitwerking op het gedrag van haar leerling en zijn probleemgedrag.

Gedragsproblemen zijn subjectief. Een leerkracht kan iets als probleemgedrag ervaren, terwijl een andere leerkracht het gedrag 'normaal' vindt. Het kan zelfs zo zijn dat de leerkracht vindt dat een leerling een gedragsprobleem heeft, bijvoorbeeld omdat de leerling de leerkracht niet aankijkt wanneer deze met hem spreekt, terwijl de leerling zich van geen kwaad bewust is, omdat het 'normaal' is in zijn cultuur om een volwassene niet aan te kijken wanneer deze met je spreekt. Alles draait om de context. Volgens Bateson heeft niets buiten zijn eigen context een betekenis (in: Durrant, 2007, p.20). Hetzelfde eerder beschreven voorbeeld krijgt een andere betekenis in een andere context. De leerkracht vindt dat de jongen een gedragsprobleem heeft omdat hij niet aangekeken wordt, (hij liegt, hij heeft een communicatieprobleem) echter de jongen behandelt de leerkracht met respect, zoals hij dit thuis geleerd heeft.

3.1.1 SCOL

In de schoolgids van de school waar ik op dit moment werkzaam ben, staat geschreven: *“Met onze onderwijsvisie willen we de kinderen zodanig begeleiden dat ze tot een optimale ontwikkeling kunnen komen. We willen dat het leef- en werkklimaat in onze school zodanig is, dat de aan onze zorg toevertrouwde kinderen met plezier naar school gaan en zo tot betere prestaties komen.”* Ondanks deze formulering en de geldende gedragsregels op school worden de leerkrachten regelmatig geconfronteerd met probleemgedrag, wat gezien wordt als een belemmering van goed onderwijs. Deze confrontaties en de eis van de onderwijsinspectie heeft de directie ertoe doen besluiten om de methode SCOL in te voeren.

In de verantwoording van de Sociale Competentie Observatie Lijst (afgekort SCOL) schrijft Joosten (2006) dat sociaal competent gedrag bestaat uit 3 basisvaardigheden; kennis (van de geldende regels, van de betekenis van gezichtsuitdrukkingen), vaardigheden (aardig zijn, 'stop dat wil ik niet' zeggen, een vraag stellen) en houding (waarden en normen). SCOL heeft er desondanks voor gekozen om niet de 3 basisvaardigheden te meten, maar om te scoren op gedrag in concrete situaties. Deze keuze is onder andere gemaakt omdat in concreet gedrag terug te zien is of een leerling sociaal competent is en omdat gedrag eenvoudiger te observeren is dan de houding van een leerling. SCOL heeft 26 vragen, verdeeld over 8 categorieën van sociaal competent gedrag (zie bijlage 4). In het kader van mijn onderzoek is SCOL een geschikt meetinstrument. Ik wil immers een

gedragsverandering teweeg brengen door het aanleren van nieuwe vaardigheden (zie H. 2.3).

SCOL heeft een positieve invalshoek. De vragen gaan over wat het kind wel kan. Deze invalshoek bepaalt over welke sociale vermogens de leerling beschikt en gaat van daaruit op zoek naar hiaten. Dit past bij mijn werkwijze en de oplossingsgerichte visie van Kids' Skills. Ik wil uitgaan van de krachtbronnen en uitzonderingen en van daaruit de oplossing zoeken. De methode SCOL heeft ook een leerling module. Deze is van origine bedoeld voor leerlingen van de bovenbouw, dus laat ik die buiten beschouwing voor mijn onderzoek.

3.2 Probleemgericht werken

Ondanks SCOL wordt er nog veel probleemgericht gewerkt op de school waar ik werkzaam ben. Er wordt veel aandacht besteed aan het verleden. Het ontdekken van fouten is uitgangspunt. De aandacht richt zich steeds op het probleem, wat het zoeken naar oplossingen tegenhoudt. In een gesprek met de leerkracht of de leerlingen worden vragen gesteld als: "Wat is het probleem?", "Hoe erg is het?", "Wat is er nog meer aan de hand?" (Måhlberg & Sjöblom, 2008, p. 27).

Het is erop gericht het probleem grondig te onderzoeken, wat kan betekenen dat de leerkracht of de leerling de problemen steeds groter ziet worden en in plaats van een oplossing, krijg je een leerkracht of leerling die zich incompetent voelt, wat ervoor zorgt dat de oplossing steeds verder weg lijkt te liggen (Bannink, 2009, p.17).

Tijdens de "probleemanalyse" probeert de hulpverlener de ernst van het probleem in te schatten en een analyse te maken op basis van kennis en theorie. Er wordt niet aangesloten bij percepties van de leerkracht, of geluisterd naar de leerling, wat het vinden van een oplossing moeilijk maakt.

Ik denk dat het niet nodig is veel over het probleem te weten om het te kunnen oplossen. Het kost onnodig veel tijd en energie. Er wordt te veel tijd besteed aan het onderzoeken van het probleem. De leerkrachten blikken terug naar wat er fout is gegaan en gaan op zoek naar een schuldige. *"Als je focust op de gewenste toekomst wordt verandering gemakkelijker. Focus daarom op wat je wel wilt in plaats van wat je niet wilt"* (Bannink, 2009, p.2). Voor mijn onderzoek betekent dit concreet dat ik in gesprek wil met de leerling, in plaats van langdurig over de leerling en zijn probleem te spreken. Ik wil samen met de leerling proberen een gewenste toekomst te schetsen en dat als uitgangspunt nemen om tot verandering te komen.

3.3 Oplossingsgericht werken

Ik wil proberen mijn negatieve vooronderstellingen 'uit' te zetten en op zoek te gaan naar de percepties van de leerling. Ik wil weten wat de leerling denkt en voelt. Door oplossingsgericht te werken wil ik de leerling als expert van zijn eigen ervaringen benaderen. Ik wil uitgaan van de betekenis die de leerling aan zijn ervaringen geeft. Een leerkracht kan een leerling druk en storend noemen omdat hij steeds door de klas roept, terwijl de leerling alleen maar graag aan de leerkracht wil laten zien dat hij het begrijpt. Om de leerling in de gelegenheid te stellen om meer informatie over zichzelf en zijn situatie te geven neem ik een 'niet-weten-houding' aan (de Jong & Berg, 2004, p.39). Deze 'niet-weten-houding' zorgt ervoor dat ik me niet laat leiden door vooronderstellingen, alleen op deze manier kan ik op een open, kansrijke manier werken met de leerlingen. Ik wil dat deze manier van kijken naar leerlingen ervoor zorgt dat de leerling zich begrepen en gehoord voelt, waardoor er een goede vertrouwensband zal ontstaan.

3.3.1 Kids' Skills

Ik heb gekozen voor de methode Kids' Skills, omdat het een speelse en praktische methode is, die de moeilijkheden waarmee de leerlingen die meewerken aan mijn onderzoek worden geconfronteerd, omzet in te leren vaardigheden. Volgens Furman (2006) draait het vooral om één belangrijk idee: praktisch alle problemen kunnen worden opgevat als vaardigheden die nog ontwikkeld moeten worden. (Stap 1) "Kids 'Skills geeft leerlingen of leerkrachten niet de schuld van problemen. De methode gaat er van uit dat de leerling expert is en in 15 stappen de oplossingen zelf kan bedenken en (mogelijk met hulp van deskundigen of supporters) kan uitvoeren" (Furman, 2006, achterzijde boek).

Gedurende de hele methode wordt de leerling betrokken bij het verwerven van nieuwe vaardigheden. Er worden geen schuldigen gezocht, er wordt niet langdurig gezocht naar de oorzaak van het probleem, maar de leerling wordt uitgedaagd om te zoeken naar wat hij wil leren om van zijn problemen af te komen. Leerlingen hebben een natuurlijke drang om iets nieuws te leren, wanneer het nuttig is en een voordeel oplevert (Stap 3). Ik vind het mooi dat ik deel uit kan maken van het proces dat leerlingen aanzet tot leren. Het geeft mij het gevoel dat ik er toe doe en tegelijkertijd wordt het competentiegevoel van de leerlingen vergroot; alles wat er gebeurt in de methode Kids' Skills is door de inzet van de leerlingen.

Door een totemfiguur te kiezen die de leerlingen helpt bij het overwinnen van het probleem wordt er geput uit de vindingrijkheid en vasthoudendheid van de leerlingen (Stap 5). Behalve de totemfiguur zoeken de leerlingen ook supporters die ervoor zorgen dat de leerlingen worden aangemoedigd om de vaardigheden te leren (Stap 6). Leerlingen vinden het fijn te

weten dat er mensen zijn die willen horen dat er vooruitgang is. Ik wil de leerlingen zelfvertrouwen geven, zodat het makkelijker is de vaardigheid te behalen (Stap 7). Het is niet genoeg om tegen een leerling te zeggen 'Ik denk dat jij het kan.' Ik ben er van overtuigd dat de leerling het kan en dit maakt dat wat ik zeg ook gemeend overkom. Een goed voorbeeld: "Jij bent zo goed in voetballen, ik weet zeker dat je hier ook goed in wordt." Een tweede manier om vertrouwen in de leerlingen te tonen is door een feestje te plannen (Stap 8). Voordat er gevierd kan worden moeten de leerlingen bewijzen dat ze de vaardigheid beheersen. Door de vaardigheid te omschrijven wordt het voor de leerlingen duidelijk hoe zij zich moeten gedragen wanneer ze de vaardigheid beheersen (Stap 9). Ik hoor leerlingen regelmatig zeggen dat ze "goed willen luisteren." Door gebruik te maken van rollenspellen en voordoen/ nadoen wil ik het begrip "goed luisteren" kunnen expliciteren in vaardigheden die horen bij "goed luisteren," bijvoorbeeld "mijn vinger opsteken als ik iets wil zeggen" en "recht op mijn stoel zitten." Na de vaardigheid inzichtelijk te hebben gemaakt is het belangrijk dat alle betrokkenen weten wat de leerlingen aan het leren zijn (Stap 10). Als er in de school gesproken wordt over de leerlingen uit groep 3, laat het dan gaan over de vaardigheden die ze leren, in positieve zin. In het verleden is meerdere malen gebleken dat de beelden die leerkrachten hebben van invloed zijn op hun leerlingen ('Pygmalion' experiment, Wolf & Beukering, 2009, p.65).

Wanneer alle betrokkenen weten dat de leerlingen een vaardigheid willen leren dan kan er geoefend worden (Stap 11). Om ervoor te zorgen dat de leerlingen gemotiveerd blijven is het belangrijk om het oefenen dagelijks, op een leuke manier terug te laten keren. Het maken van complimenten is hier een goede interventie (zie H. 3.3.3).

Kinderen leren met vallen en opstaan, zo ook de leerlingen die deel nemen aan de methode Kids' Skills. Tijdens het oefenen bestaat de mogelijkheid dat er een terugval plaatsvindt. De leerlingen mogen zelf vertellen hoe de omgeving moet reageren als zij de vaardigheid even kwijt zijn (Stap 12). Door de verantwoordelijkheid op deze manier terug te geven aan de leerlingen klinken reacties van supporters als hulpgebaar in plaats van als verwijten. Ik heb gemerkt dat de leerlingen uit groep 3 snel het gevoel hebben "het niet te kunnen," Kids' Skills zorgt ervoor dat de leerlingen samen met de leerkracht zoeken naar de oplossing.

Een feestje, wat kan lijken op een verjaardagspartijtje, wanneer de leerlingen en de leerkracht vinden dat de geleerde vaardigheden beheerst worden is de beloning voor het harde werken. Tijdens deze viering kunnen de kinderen iedereen bedanken. *"Anderen bedanken voor hun hulp is als trakteren van een magische taart: hoe meer je uitdeelt, des te groter en mooier wordt de taart,"* (Furman, 2006, p.105).

Een van de regels van een oplossingsgerichte grondhouding is *“Als iets blijkt te werken, leer het aan iemand anders”* (Cauffman & van Dijk, 2009, p.14). De leerlingen worden na het verwerven van de vaardigheid gestimuleerd om hun vaardigheid door te geven (Stap 14). In het geval van mijn onderzoek kunnen de leerlingen elkaar helpen bij het leren van nieuwe, bruikbare vaardigheden (Stap 15).

3.3.2 Vragen naar uitzonderingen

Een probleem is er nooit altijd. Om het realiseren van een oplossing te vergemakkelijken wordt er tijdens een oplossingsgericht gesprek gezocht naar uitzonderingen. Uitzonderingen op het probleem zijn eigenlijk kleine deeloplossingen (Cauffman & v. Dijk, 2009, p. 63). Een jongen die moeite heeft om zijn rekentaak af te maken, maar bij taal wel altijd zijn taak met succes afrondt, heeft dus niet altijd last van een werkhoudingsprobleem. Door de uitzonderingen expliciet te laten beschrijven, de leerling te complimenteren met deze krachtbronnen, wordt de leerkracht of leerling zich ervan bewust dat hij op de goede weg is (Jong & Berg, 2004, p. 121).

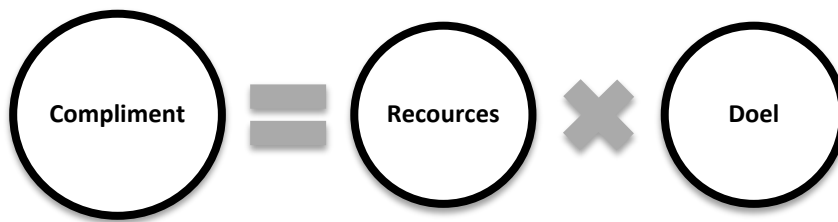
Als oplossingsgerichte gespreksleider kan ik het verschil maken als ik doorvraag naar de uitzondering. Ik wil de leerling in staat stellen te reflecteren op zijn eigen handelen. Als de leerling zich af vraagt wat hij kan, wat hij wil bereiken en waar hij in gelooft, kan het verschil (de uitzondering) zorgen voor een verschil in één van de niveaus van Bateson. Wat je kunt, hoe je over iets denkt, wie je bent, en de ‘opdracht’ waarmee je op aarde rondwandelt, bepalen in hoge mate wat je doet. Door het letterlijk langslopen van de dimensies met de leerling, door ze op de grond uit te tekenen en het gevoel, de houding en het gedrag dat daarbij hoort uit te proberen, kan de leerling helpen om te komen tot het expliciteren van de uitzondering (<http://www.willemdenijs.nl/materiaal.php?ID=8>, bezocht 6-2-2012).

3.3.3 Complimenteren

Het geven van complimenten is een bruikbare ‘niet-weten vaardigheid’ (Jong & Berg, 2004). Ik wil vaardiger worden in het geven van goede directe en indirecte complimenten, omdat het successen, krachtbronnen en positieve ervaringen van de leerling onder de aandacht brengt. De leerling houdt een goed gevoel over aan mijn complimenten, groeit in zijn zelfvertrouwen, waardoor hij met zijn neus in de richting van de oplossing komt te staan. Een direct compliment is een positieve reactie op wat de leerling vertelt. Een jongen vertelt me dat hij de afgelopen week wel 5 stickers heeft verdiend. “Wauw!” is dan een direct compliment wat ik al regelmatig geef. Ik vind het lastiger om een indirect compliment te geven. Een leerkracht, die veel problemen ervaart met een jongen uit haar klas, vertelt me dat ze

vanmiddag een top-middag heeft gehad. Ik zou dan kunnen vragen “Hoe heb je het voor elkaar gekregen zo’n top-middag te realiseren?”

Cauffman & van Dijk (2009) geven een formule voor goedwerkende complimenten (zie figuur 1). Een goed compliment (**C**) is afgestemd op het doel (**D**) van de cliënt en zijn resources (**R**).



Figuur 1: Formule voor goedwerkende complimenten

Deze formule helpt me bij het vaardiger worden in complimenten geven bij gesprekken met leerlingen. Ik wil dat leerlingen een doel voor ogen hebben en een vaardigheid gaan leren om dat doel te bereiken (zie H. 3.5). Om dat doel te kunnen behalen moeten ze putten uit hun resources. Resources zijn de krachtbronnen van een leerling. Een krachtbron is wat een leerling nodig heeft om zijn doel te bereiken (Cauffman, 2010). Mijn complimenten moeten ervoor zorgen dat de leerling erin gelooft dat zijn doel te halen is. Ik wil het competentiegevoel van de leerling vergroten door een compliment te geven dat aansluit bij de doelen van de leerling en zijn krachtbronnen.

3.4 Persoonlijk leerthema

In het ‘Bekwaamheidsprofiel Gedragsspecialist’ (bijlage 5) staan de 7 competenties en de 2 verdiepingsdimensies waaraan een gedragsspecialist moet voldoen. Als gedragsspecialist wil ik op een goede en adequate wijze met leerlingen met gedragsproblemen om kunnen gaan. Door te werken aan mijn persoonlijke ontwikkeling (competentie 7) hoop ik aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met gedragsproblemen te kunnen voldoen. Het zoeken naar uitzonderingen, het geven van complimenten en het gebruiken van de methode Kids’ Skills dragen bij aan het ontwikkelen van competentie 1. Ik wil het zelfbeeld, vertrouwen en welbevinden van de leerlingen vergroten en een beroep doen op de verantwoordelijkheid van de leerlingen. Door leerlingen te betrekken bij het zoeken naar oplossingen en aan te sluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen, wil ik dat de gedragsproblemen verminderen (competentie 3).

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

4 Methode

4.1 Type onderzoek

Mijn onderzoek voer ik uit op mijn huidige werkplek, in de periode februari – april 2012, met 4 leerlingen uit groep 3.

Om mijn gewenste toekomst te bereiken doe ik een actieonderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2010, H.6). Ik voer dit kwantitatieve onderzoek uit om te ontdekken of ik leerlingen vaardigheden kan laten ontwikkelen waardoor gedragsproblemen afnemen. Dit doe ik met behulp van de methode Kids' Skills en de oplossingsgerichte interventies zoals beschreven staan in hoofdstuk 3.

Ik wil dit onderzoek ook gebruiken om vaardiger te worden in het oplossingsgericht werken. Ik geloof dat oplossingsgericht werken me helpt bij het vinden van oplossingen in complexe situaties, zoals gedragsproblemen op school. Dit actieonderzoek stelt me in de gelegenheid om te oefenen met indirect complimenteren en actief op zoek te gaan naar krachtbronnen van de leerling. Door in de praktijk te oefenen, te reflecteren en uit te proberen vindt er verbetering van mijn handelen plaats (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2010, p. 92).

4.2 De nulmeting

Ik neem als startpunt voor mijn onderzoek de SCOL vragenlijst zoals de groepsleerkracht van groep 3 deze heeft ingevuld in oktober 2011.

4.3 Het onderzoek

Met behulp van het Kids' Skills vaardighedenboek (Furman, 2010) zal ik de leerlingen aanmoedigen en helpen bij het zoeken naar nieuwe vaardigheden. Dit werkboekje dient als leidraad voor mijn onderzoek. Ik heb in een planning (zie bijlage 2) aangegeven wat ik per gesprek wil behandelen. De gesprekken vinden 1 á 2 keer per week plaats. De werkboekjes zijn eigendom van de leerlingen, zodat ze kunnen dienen als extra stimulans bij het verwerven van de te leren vaardigheid.

Naast het actief maken van leerlingen bij het zoeken naar vaardigheden wil ik ook zelf groeien in het geven van complimenten. Elk gesprek wat ik voer met de leerlingen zal ik vast leggen op video. Door het terugkijken van het filmmateriaal wil ik inzichtelijk krijgen hoe het

complimenteren gaat. Door deze opnames hoop ik bewuster om te gaan met het geven van complimenten en mijn vaardigheid te vergroten.

4.4 Logboek

Gedurende mijn onderzoek houd ik een logboek bij. Ponte schrijft op haar website (www.leidinggevenaaneleren.nl) dat ik mijn eigen professioneel handelen kan verbeteren door te reflecteren op mijn werkwijze, aanpak en gedrag, dit zal ik doen in het logboek. Aan de hand van de niveaus van Bateson (zie bijlage 3) zal ik na elke interventie reflecteren op mijn handelen. Het logboek zal ook dienen als registratiemiddel bij Kids 'Skills, hierin zijn de gemaakte vorderingen met de leerlingen terug te lezen.

4.5 Na het onderzoek

De SCOL vragenlijst dient tevens als eindpunt. Na het afronden van mijn onderzoek laten de uitslagen van SCOL zien of er verbetering is in het gedrag van de leerlingen, volgens de leerkracht van groep 3.

Naast de kwalitatieve gegevens uit de SCOL vragenlijst zal ik ook een kwantitatieve analyse doen.

De methode Kids' Skills heeft in de 11^e en 12^e stap een afrondende activiteit. Als de leerlingen stap 11 en 12 halen mogen ze respectievelijk vieren dat de vaardigheid is behaald en moeten ze de vaardigheid aan een ander kind leren. Voor mij is het behalen van stap 12 "Leer het iemand anders" het bewijs dat mijn onderzoek, betreffende het activeren van de leerlingen, is behaald!

4.6 Ethische verantwoording

Ik heb dit onderzoek in overleg met de directie en betrokken collega's, leerlingen en ouders uitgevoerd. Alle betrokken personen blijven anoniem.

Mijn onderzoek is regelmatig door mij, mijn critical friends en begeleider bestudeerd en besproken. Het onderzoek is gedurende de voorbereiding en de uitvoering opgebouwd en waar nodig bijgesteld.

Tijdens mijn onderzoek heb ik regelmatig gesproken met de betrokken leerkracht en collega's. Zij hebben mij geholpen mijn onderzoek in de juiste richting te doen gaan door het geven van feedback. Ik heb mijn best gedaan om de betrokken leerkracht zoveel mogelijk als coach en oplossingsgericht gedragsspecialist te benaderen. De gevoerde gesprekken

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

hebben me geholpen om doelgericht aan het werk te blijven en dienden ter inspiratie. Ik heb van dichtbij mogen ervaren hoe zeer de leerkrachten worstelen met de gedragsproblemen van leerlingen. Alles wat ik gebruik in mijn onderzoek is met toestemming van de betrokken leerkrachten.

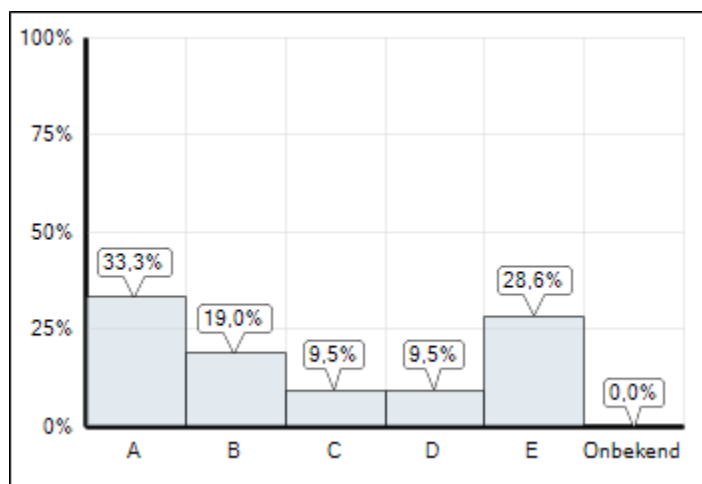
4.7 Triangulatie

Om mijn onderzoek meer validiteit te geven heb ik gebruik gemaakt van triangulatie (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2010, p. 46). Ik heb gebruik gemaakt van meerdere bronnen, waaronder mijn critical friends, collega's, medestudenten en leerlingen. Doordat via meerdere bronnen dezelfde resultaten verkregen worden, zijn de resultaten valide te noemen.

5. Resultaten en Analyse

5.1 De nulmeting

De gegevens uit SCOL dienen als vertrekpunt voor mijn onderzoek. De leerkracht van groep 3 ervaart veel sociaal emotionele problemen bij de leerlingen. 38.1% van de leerlingen scoort, tijdens de eerste afnamen van dit schooljaar, een D of E. Dit is een onvoldoende score (zie figuur 2).



Figuur 2: Groepsoverzicht SCOL, najaar 2011

De grootste uitval (<75% van de leerlingen van groep 3 halen de norm) is in de categorieën aardig doen, samen spelen en werken, taakbesef, keuzes maken en omgaan met ruzies.

De leerlingen die deelnemen aan mijn onderzoek scoren, ten opzichte van de norm, een E (4x). Zij vallen uit op meerdere categorieën. De individuele scores van de leerlingen zijn terug te vinden in bijlage 1.

5.2 De gesprekken

In een periode van 6 weken heb ik regelmatig interventies gepleegd met 4 leerlingen uit groep 3. Aan de hand van het vaardighedenboek doorloop ik de stappen van Kids' Skills. De eerste gesprekken heb ik één op één uitgevoerd. Deze gesprekken ervaar ik als positief, omdat ik samen met de leerlingen gesprekken voer die passen bij het oplossingsgericht werken (zie H. 3.3). Ik heb ook een gesprek met een groepje leerlingen gevoerd. Deze laatste manier van werken ervaar ik als onrustig, waardoor ik dit maar eenmalig heb gedaan. De kinderen zijn meer betrokken wanneer ze individueel bij mij zijn, dat levert mooie betekenisvolle gesprekken op, die gaan over (het ontdekken van) de successen van leerlingen. Tijdens individuele gesprekken lukt het mij beter om me te richten op wat er goed

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

gaat bij een leerling. Hierdoor komt de focus te liggen op de krachtbronnen van de leerling en lijkt de oplossing dichterbij.

We hebben gezocht naar vaardigheden die de leerlingen graag willen leren. Alle leerlingen geven in eerste instantie aan dat ze 'goed hun best moeten doen.' Ik heb veel tijd besteed om dit te pellen tot een nieuwe vaardigheid die de leerlingen kunnen leren (zie figuur 3) (Furman, 2009, p.28).

De gekozen vaardigheden:

- Naar de juf luisteren.
- Aardig zijn voor anderen.
- 'Stop dat wil ik niet' zeggen
- Goed op mijn stoel zitten

Figuur 3: Vaardigheden die de leerlingen willen leren.

Het zoeken van een vaardigheid vraagt om een verandering in gedrag. Bateson spreekt over 'logische niveaus,' die als bij de schillen van een ui over elkaar heen liggen (zie figuur 4). Tijdens het zoeken naar de nieuwe vaardigheden ben ik samen met de leerlingen op zoek gegaan naar krachtbronnen in een hoger logisch niveau. Door met de leerlingen te spreken over wat ze willen bereiken en wie ze willen zijn, komen de leerlingen tot een verandering op een hoger logisch niveau. Het grootste voordeel wat de leerlingen zien in het leren van de gekozen vaardigheid is dat, wanneer ze de vaardigheid beheersen, ze stickers kunnen verdienen. Daarnaast denkt 1 leerling dat 'zijn moeder dan trots zal zijn' en 1 leerling hoopt 'minder ruzie te hebben.'

Ik heb veel aandacht besteed aan het zoeken naar uitzonderingen en het geven van complimenten, dit heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen een vaardigheid heel expliciet hebben omschreven. De kinderen zijn niet gewend om te praten over dingen die ze nog willen leren. Ze zijn gewend geraakt te horen wat ze niet mogen doen. Meestal heeft het benoemen van 'wat niet mag' niet het beoogde effect, en spoort het juist aan om verkeerd gedrag te tonen. Het is ook tijdens deze gesprekken dat ik gebruik heb gemaakt van de niveaus van Bateson (zie H. 3.3.2 en figuur 4). Ik heb de leerlingen de uitzonderingen, of de nieuwe vaardigheid, laten omschrijven aan de hand van de stappen van Bateson. Een leerling vertelt me over een ruzie op het schoolplein tijdens de pauze. Hij beschrijft nauwkeurig zijn gedrag en vertelt me wat hij zou kunnen doen, als het opnieuw voorkomt; "Ik ga dan zeggen 'Stop, dat wil ik niet!,' en ga dan naar de juffrouw." Dit soort omschrijvingen

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

zorgen ervoor dat ik kan vragen naar zijn krachtbron. “Hoe komt het dat je dan wel ‘Stop, dat wil ik niet!’ kan zeggen?”



(Figuur 4: Niveaus van Bateson)

Naast het woordelijk omschrijven van de vaardigheden hebbende leerlingen de vaardigheden ook uitgespeeld door middel van een rollenspel. De vaardigheden 'stop, dat wil ik niet' zeggen en 'goed zitten' zijn concreet en eenvoudig te omschrijven en te oefenen. 'Naar de juf luisteren' en 'aardig zijn' heb ik, samen met de leerlingen, geprobeerd concreet te maken. De leerling die 'naar de juf wil luisteren' wil vooral meteen respons geven wanneer de juf hem een opdracht geeft. 'Aardig zijn' is gekozen, omdat de leerling anderen graag wil helpen, en aardige dingen wil zeggen. Wat opvalt is dat deze leerling vooral aardig wil zijn tegen de leerkracht en zijn vrienden. Hij heeft er moeite mee om aardig te zijn voor andere leerlingen. Bij deze leerling heb ik gezocht naar krachtbronnen door indirecte complimenten te maken over zijn getoonde gedrag; "Hoe heb je het voor elkaar gekregen om zo aardig te zijn voor je vriend?" Ter voorbereiding op het volgende gesprek met deze leerling ben ik een ochtend in de groep gaan kijken. Geïnspireerd door de film "Classroom Solutions" (Berg & Huibers, 2007) heb ik gezocht naar momenten waarop hij 'aardig' is voor andere leerlingen, naast zijn vrienden. Deze kleine successen heb ik gebruikt om de te leren vaardigheid verder uit te bouwen; "Ik heb gezien dat jij de pen van je buurvrouw op kan rapen, dat was aardig van je. Wat vind ik het fijn om te zien dat je aardig bent voor andere kinderen dan je vrienden!" Doordat ik hier op zoek ben gegaan naar de sterke kanten van de leerling en de leerling deze situaties heb laten omschrijven, krijgt hij zelfvertrouwen in zijn te leren vaardigheid.

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

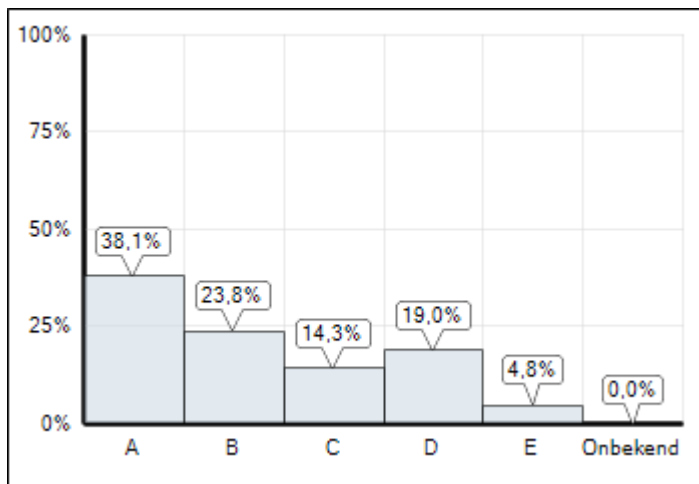
Vóór stap 9, het oefenen van de vaardigheid, hebben de leerlingen in de klas mogen vertellen welke vaardigheid ze de komende tijd aan het leren zijn. De leerlingen hebben zelf uitgelegd wat ze gaan leren, hoe ze gaan oefenen en hoe ze geholpen willen worden. Ik heb ervaren dat het de leerlingen goed doet dat ze op een positieve manier naar voren treden in de klas. De bemoedigende woorden van de klas vergroten zichtbaar het zelfvertrouwen van de leerlingen. Enkele klasgenoten zijn zelfs gevraagd als supporter. Naast klasgenoten, zijn ook enkele ouders en de leerkracht gevraagd als supporter. Ik heb gemerkt dat sommige leerlingen het lastig vinden om de supporters te vragen om steun. Ik heb de leerlingen ondersteund bij het vragen van klasgenoten en de groepsleerkracht als supporter.

Na het doorlopen van de eerste 10 stappen van Kids' Skills gaan de leerlingen oefenen. Het valt me op dat de alle leerlingen meteen een hele grote periode aan de slag willen met het oefenen van de vaardigheid. De oefenmomenten variëren van een dagdeel tot 15 minuten tijdens het buitenspelen. Gedurende de oefenperiode worden de leerlingen herinnerd aan de vaardigheid, door de totemfiguren die als poster in de klas hangen. Ik probeer minimaal twee keer per week bij de groepsleerkracht na te vragen "wat er goed gaat" bij de leerlingen die deelnemen aan mijn onderzoek.

In de volgende gesprekken met de leerlingen bespreek ik steeds de vorderingen. Ik laat de leerlingen vertellen wat er allemaal goed gegaan is. Ik vind het mooi om te merken dat de gesprekken steeds vaker gaan over wat er dan ook écht allemaal goed gegaan is. In het begin heb ik de leerlingen steeds moeten vragen naar uitzonderingen, waar de leerlingen dan heel lang over na moesten denken. Naarmate er meer gesprekken geweest zijn, beginnen de leerlingen steeds vaker te vertellen over de uitzonderingen, en worden ze gestimuleerd door het belofde feestje (zie H. 3.3.1).

5.3 De eindmeting

In het voorjaar van 2012 heeft de leerkracht van groep 3 ter afsluiting van mijn onderzoek de SCOL vragenlijst nogmaals ingevuld. Na het invullen van de 26 vragen voor alle leerlingen van de groep, blijkt dat er 23.8% van de groep een D of E score heeft gehaald (zie figuur 5).



Figuur 5: Groepsoverzicht SCOL, voorjaar 2012

Er is een fikse daling te zien van het aantal leerlingen dat een E score heeft. Dit komt omdat de 4 leerlingen die bij aanvang van mijn onderzoek een E score hebben, na het onderzoek D (3x) en zelfs C (1x) scoren.

Tijdens de eindmeting is het aantal categorieën dat door meer dan 25% van de leerlingen van groep 3 niet beheerst wordt, teruggebracht naar de categorieën aardig doen, samen spelen en werken en taakbesef.

In de individuele overzichten van de leerlingen die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek is, over het algemeen, een verbetering of gelijke score van de sociale competenties waar te nemen ten opzichte van de nulmeting (zie bijlage 1).

5.4 Conclusie

Zowel de nul- als de eindmeting is gedaan door de leerkracht van groep 3. Het is van belang te benoemen dat de scores anders kunnen zijn, wanneer de lijst door een andere leerkracht ingevuld zou worden. Leerlingen met gedragsproblemen staan immers in relatie tot de leerkracht, de omgeving en de medeleerlingen (Wolf & Beukering, 2009, p. 31). Doordat de nul- en eindmeting door dezelfde leerkracht zijn gedaan, is de uitslag voor deze leerkracht wel betrouwbaar.

Er is sprake van een verbetering van de sociale competenties van de leerlingen in groep 3, bij deze leerkracht, in deze groepssamenstelling. Naast de kwantitatieve gegevens zoals SCOL ze laat zien, blijkt dat ook de leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek een positieve verandering ervaren. Zij hebben ontdekt dat ze zelf deel uit kunnen maken van

oplossingen voor hun moeilijkheden. De leerlingen dragen de nieuwe vaardigheden over aan andere leerlingen van de groep, waardoor ook aan de laatste stap van de methode Kids' Skills voldaan wordt. Tijdens mijn onderzoek heb ik meerdere malen met mijn 'critical friends' en begeleider gekeken of ik nog 'op de goede weg was.' Zij hebben mij geholpen om gefocust te blijven op mijn persoonlijke leerdoelen; het geven van complimenten en het zoeken naar krachtbronnen. Door deze triangulatie, de gegevens van SCOL, de bevindingen van de leerlingen en de intervisie met mijn critical friends / begeleider, is mijn praktijkonderzoek valide te noemen.

6 Discussie

6.1 Het onderzoek

In hoofdstuk 2 heb ik mijn gewenste toekomst beschreven: *“Ik wil het gedrag van leerlingen uit groep 3 verbeteren met behulp van de methode Kids’ Skills, omdat ik met oplossingsgerichte interventies kinderen vaardigheden wil laten ontwikkelen, teneinde de sociaal emotionele gedragsproblemen bij deze leerlingen af nemen, zodat zij zich bewust worden van hun sterke kanten en successen.”*

De resultaten van mijn onderzoek laten zien dat er een verbetering heeft plaatsgevonden in het sociaal emotioneel gedrag van de leerlingen die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek. De leerlingen hebben een betere score aan het einde van het onderzoek, ten opzichte van de nulmeting. Deze verandering is teweeg gebracht doordat ik me gedurende het onderzoek alleen maar heb willen richten op wat er ‘goed’ gaat bij de leerlingen. Ik ga bewuster om met het geven van complimenten en zoek naar de sterke kanten van de leerlingen.

De methode Kids’ Skills is een mooie methode om stapsgewijs een nieuwe vaardigheid te ontwikkelen. Gedurende mijn onderzoek heb ik veel tijd gestoken in oplossingsgerichte gespreksvoering. Ik heb gemerkt dat de leerlingen het in het begin een beetje vreemd vonden dat ik steeds maar wilde zoeken naar wat er goed ging. Naarmate we vaker met elkaar gesproken hebben, merk ik aan de leerlingen dat er een gedragsverandering heeft plaatsgevonden. Mijn oplossingsgerichte invalshoek heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen deel uit maken van de oplossing van hun moeilijkheden.

Tijdens één van de laatste gesprekken, vlak voor het te vieren feestje, heb ik een gesprek met een leerling die net een fikse ruzie heeft gehad op het schoolplein. De betrokken leerkrachten en leerlingen maken allemaal een boze, verontwaardigde indruk en zoeken de ‘schuldige.’ In het gesprek wat ik voer met de leerling hebben we het, als vanzelfsprekend, niet over wie er fout is en de straf die moet volgen, maar gaan we op zoek naar uitzonderingen. We bespreken eerst kort de situatie en gaan dan op zoek naar mogelijke oplossingen. Door de sterke kanten van de leerling te benoemen en te complimenteren dienen ze als referentiekader bij een volgend incident. We hebben samen onderzocht hoe deze leerling er bij een volgend incident voor kan zorgen dat het niet escaleert, op een positieve, oplossingsgerichte manier, zodat de leerling vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen.

Het is me gelukt om competentier te worden in het geven van complimenten. In het begin ben ik erg zoekende geweest naar het juiste moment, voor het juiste compliment. Door mijn innerlijke drive om het verschil te willen maken, is het me gelukt om mooie complimenten te

geven. Naarmate ik meer complimenten geef, groeit mijn zelfvertrouwen. Ik raak er steeds meer aan gewend om de leerlingen, maar inmiddels ook collega's, te complimenteren met de krachtbronnen die leiden tot het gewenste resultaat. Het geeft de leerlingen en collega's een goed gevoel. Mijn complimenten lijken de leerlingen, of collega's, ineens te raken; ze zetten ertoe aan na te denken over het tot nu toe behaalde resultaat. Mooier nog, ze helpen om in de richting van de oplossing te gaan denken, in plaats van te blijven hangen in het probleem (Cauffman & van Dijk, 2009). De leerkracht van groep 3 worstelt al een tijdje met haar gezondheid. Daarnaast, of misschien wel daardoor, ervaart ze de problemen in haar groep. Ik heb haar laatst gecompimenteerd met het doorzettingsvermogen en de veerkracht die ze toont. "Ik bewonder de kracht waarmee je je dagelijks inzet voor de leerlingen van je groep," heeft ervoor gezorgd dat de leerkracht zich gezien voelt, en het vergroot haar zelfvertrouwen. Daarnaast ben ik ervan overtuigd dat dit er mede voor heeft gezorgd dat er een verbetering van de sociale competenties heeft plaatsgevonden in de groep.

In hoofdstuk 3.1 beschrijf ik dat de leerkracht ertoe doet. De leerkracht van groep 3 is een handelingsverlegen leerkracht; ze ervaart gedragsproblemen bij leerlingen in haar groep. De leerkracht geeft me veel informatie over de problemen en heeft een hele duidelijke hulpvraag; "hoe kunnen we de leerlingen in groep 3 sociaal emotioneel vaardiger maken?" Doordat ik mijn collega heb laten merken dat ik haar worstelen zie en me, oprecht, afvraag hoe ze het volhoudt, heb ik geprobeerd me te richten op wat er goed gaat in de groep. Tijdens het onderzoek heb ik regelmatig met de leerkracht gesproken over de vorderingen van de leerlingen. Ik ben het gesprek altijd begonnen met de vraag: "Wat ging er goed de afgelopen dagen?" Door het stellen van deze vraag wil ik me richten op de successen die er hebben plaatsgevonden in de groep. Kids' Skills heeft ervoor gezorgd dat ik 4 leerlingen een nieuwe vaardigheid heb aangeleerd. Dit is het eerste kleine begin tot een sociaal-emotioneel competentere groep leerlingen. Ik heb het als uitdaging gezien om met de leerlingen nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Dit is de verlegde steen die maakt dat de stroom nooit meer dezelfde weg zal gaan (De Steen, Paul de Leeuw).

Het geeft me heel veel positieve energie om te zien dat Kids' Skills werkt. De methode benut de sterke kanten en successen van leerlingen en dit geeft ze voldoende zelfvertrouwen om, met behulp van supporters, te groeien in hun vaardigheid. Toch ben ik tijdens mijn onderzoek ook tegen moeilijkheden aangelopen. Ik heb het onderzoek uitgevoerd als externe factor. Ik maak geen deel uit van de omgeving waarin de problemen zich openbaren. Naast de gesprekken met de leerlingen, zijn ook de gesprekken met de leerkracht van groot belang voor het slagen van mijn onderzoek. Doordat de leerkracht van groep 3 zich bereid heeft gevonden iets aan het probleem te doen is zij een belangrijke factor in het succes van mijn onderzoek. Ik heb geprobeerd de focussen op wat er goed gaat, hoe erg de situatie

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

soms ook lijkt. Door te praten over een gewenste toekomst en met schaalvragen te onderzoeken wat er al goed gaat creëer ik waarneembare veranderingen, waarmee ik de leerkracht kan complimenteren.

6.2 Aanbeveling

De methode Kids' Skills een goede methode om kinderen nieuwe vaardigheden te laten ontwikkelen. De methode is zelfs prima te gebruiken ter aanvulling op de sociale competentielijst SCOL. SCOL geeft aan waar leerlingen uitvallen op sociaal-emotioneel gebied, Kids' Skills kan hier dienen als remediërend programma. Tijdens dit onderzoek is gebleken dat het werkt. Daarentegen ben ik van mening dat het grootste rendement te halen valt wanneer Kids' Skills wordt gebruikt in situaties waarbij alle betrokkenen deelnemen aan de interventies. In het geval van mijn onderzoek heb ik met 4 leerlingen gewerkt, die gedragsproblemen veroorzaken in de huidige groep, bij de huidige leerkracht. Wanneer de leerkracht deel uit zou maken van de interventies, wordt het zoeken naar oplossingen voor beide partijen makkelijker en passend.

Op mijn huidige werkplek zou Kids' Skills een waardevolle aanvulling kunnen zijn. In de schoolgids staat geschreven: *“De maatschappij vraagt mensen die zelfstandig keuzen kunnen en willen maken. ... Met betrekking tot het volgen en geven van onderwijs proberen wij de kinderen te vormen tot de mondige, zelfstandige, kritische burgers die de samenleving vraagt. Ontwikkeling van het individu betekent voor leerlingen dat ze zich bewust zijn van eigen ontwikkeling en (deels) zelf eigenaar zijn van vraag en aanbod (autonomie).”* Kids' Skills is een methode die de leerlingen leert op een positieve, constructieve wijze problemen om te zetten in nieuwe vaardigheden. Door de methodische manier van schrijven zou het toepasbaar kunnen zijn. Het vereist wel dat de leerkrachten op mijn huidige school minder tijd gaan besteden aan de oorzaak van het probleem, maar zich moeten gaan richten op wat de leerling kan leren.

De 4 leerlingen die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek hebben allemaal een nieuwe vaardigheid ontwikkeld. Ze dragen deze vaardigheid nu over aan andere leerlingen in de groep. Zowel de leerkracht van groep 3, als ik, hebben een duidelijk beeld van de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Wij weten nu wat werkt, en leren het de leerkracht van groep 4!

7 Reflectie

7.1 Logische niveaus van Bateson

Tijdens mijn onderzoek heb ik meerdere malen gebruik gemaakt van de niveaus van Bateson (zie bijlage 1 en figuur 4). Ook voor mijn reflectie wil ik gebruik maken van de niveaus van Bateson.

Omgeving

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd op mijn huidige werkplek. Een basisschool in een grote stad in Zuid-Holland. De leerkrachten die op deze school werken zijn gewend om veelvuldig extern te attribueren; zij zoeken de oorzaak van (gedrags-)problemen buiten zichzelf. Ik merk dat ik er last van heb dat er steeds 'over' leerlingen wordt gesproken, in plaats van met de leerlingen in gesprek te gaan. Daarom heb ik ervoor gekozen om bij mijn onderzoek 4 leerlingen te betrekken. De leerlingen komen uit een groep waarvan de leerkracht handelingsverlegen is, vanuit een circulair mandaat zal ik als coach proberen de leerlingen nieuwe vaardigheden te laten ontwikkelen, teneinde die een positieve gedragsverandering teweeg brengen. Dit alles in samenspraak en samenwerking met de leerkracht van groep 3 (Cauffman & van Dijk, 2009, p. 119).

Vertel het mij en ik zal vergeten.

Toon het mij en ik zal het niet herinneren.

Betrek mij erbij en ik zal het begrijpen.

(Indiaans gezegde; Jong&Berg 2009)

Gedrag

Door oplossingsgericht leerkrachtgedrag heb ik geprobeerd het verschil te maken. Tijdens mijn onderzoek ben ik uitgegaan van de mogelijkheden die er zijn in de leerlingen. Ik heb gefocust op uitzonderingen. Ik heb onderzocht wanneer het probleem er niet is en wat er dan anders is. Door met de leerlingen de niveaus van Bateson, letterlijk, stapsgewijs na te lopen ben ik op zoek gegaan naar de krachtbronnen van de leerlingen. Alle leerlingen willen dat de juf trots op hen zal zijn, alle leerlingen willen deel uit maken van een tafelgroepje en beloond worden voor goed gedrag. Door te zoeken naar de sterke kanten van leerlingen en deze te benutten heb ik bij de leerlingen een gedragsverandering teweeg gebracht.

Naast oplossingsgericht leerkrachtgedrag heb ik ook veelvuldig gecompimenteerd. Er wordt in de school, door de leerkrachten, vaak over de leerlingen die deelnemen aan mijn onderzoek gesproken. Meestal in negatieve zin. Furman (2009) stelt in zijn methode Kids'

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Skills dat, als er dan gesproken wordt over de leerlingen, het in ieder geval in positieve zin moet wezen. Gedurende mijn onderzoek ben ik regelmatig even met mijn leerlingen 'langs' een collega-leerkracht gelopen, om de vooruitgang van de nieuwe vaardigheid te bespreken, in het bijzijn van de leerling. Naast het complimenteren in het bijzijn van anderen heb ik de leerlingen ook complimenten gegeven tijdens de gevoerde gesprekken. Door het geven van indirecte complimenten heb ik de leerlingen laten omschrijven hoe ze tot een succes zijn gekomen (H.3.3.3). Indirect complimenteren heeft ervoor gezorgd dat het gevoel van competentie en autonomie wordt vergroot bij zowel de leerlingen als mij. De leerlingen krijgen door het beschrijven van hun succeservaring het gevoel zelf deel uit te kunnen maken van de oplossing en ik merk dat de positieve reactie van de leerlingen maakt dat ik nog enthousiaster wordt in het geven van goede complimenten.

Vaardigheden

Cauffman & van Dijk (2009) schrijven dat bij het geven van complimenten geldt: *Teaching is learning*. Doordat ik merk dat het complimenteren werkt, probeer ik het vaker en in meerdere situaties uit. In gesprekken met andere leerkrachten probeer ik altijd op zoek te gaan naar uitzonderingen. Een probleem is er nooit altijd! Door indirect te complimenteren probeer ik de krachtbronnen van collega's te achterhalen. Ik merk dat collega's die problemen ervaren het prettig vinden als het probleem vanuit een ander perspectief bekeken wordt. Het geeft ze de kracht om meer te doen van wat werkt.

Naast de gesprekken met de leerlingen heb ik ook meerdere gesprekken gevoerd met de leerkracht van groep 3. Zij ervaart veel gedragsproblemen in de groep en wil dat deze verbeteren. Ik merk dat ik het nog moeilijk vind om oplossingsgericht te blijven in een 'klaag typische relatie' (Jong & Berg, 2009). Volgens de flowchart (Cauffman & van Dijk, 2009, p.83) is er sprake van een 'consulterende relatie:' er is een werkbare hulpvraag, maar de leerkracht is niet (meer) in staat haar eigen krachtbronnen aan te wenden. Ik ben ervan overtuigd dat dat de leerkracht van groep 3 krachtbronnen ter beschikking heeft, alleen moeten deze opnieuw gevonden worden. Ik weet dat ik dit kan doen door te vragen naar wat ze al geprobeerd heeft, door kleine successen te benoemen en door advies te geven in de vorm van een vraag. Dit onderzoek heeft me vaardiger gemaakt in het oplossingsgericht werken, maar het heeft me duidelijk gemaakt dat ik in het oplossingsgericht coachen van collega's nog wat meer oefening nodig heb. Ik wil vooral vaardiger worden in het benutten van de expertise (of krachtbronnen) van de ander, om het gevoel van competentie te vergroten.

Overtuigingen

Het geeft me kracht en energie als het me lukt om me te laten sturen door de oplossing in plaats van te laten leiden door problemen. Tijdens het onderzoek heb ik me laten leiden door die overtuiging. Na jarenlang te hebben geworsteld met probleemgericht werken, vind ik dat het tijd is voor een nieuwe visie op mijn werk als leerkracht. Het oplossingsgericht werken geeft me nieuwe, positieve energie in mijn werk als professional. Het geeft me een goed gevoel dat ik 4 leerlingen de kans heb gegeven om een nieuwe vaardigheid te ontwikkelen. Dit heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen het gevoel hebben competent te zijn en hopelijk is dit de eerste aanzet tot het laten zien van meer positieve gedragingen. Volgens Skinner (Jeninga, 2011) wordt gedrag bepaald door de gevolgen die het heeft. Hoe vaker gedrag wordt beloond, hoe vaker het wordt getoond. Tijdens mijn onderzoek heb ik me veelvuldig gericht op het belonen van goed gedrag, omdat ik geloof in deze 'wet van succes.' Deze gedragstheorie en de handelingsgerichte diagnostiek (Wolf & Beukering, 2009) maken mijn werk als professional uitdagend. Door voortdurend te reflecteren op mijn eigen handelen hoop ik als professional het verschil te kunnen maken. Wolf en Beukering (2009) schrijven dat het talent van de leraar zit in het 'kunnen lezen van de situatie,' flexibel zijn en adequaat kunnen reageren. Ik wil van elke leerling weten wat de onderwijsbehoeften zijn, zodat ik onderwijs op maat kan bieden en kan begeleiden op een manier die bij de leerling past. Alleen op deze wijze ben ik in staat om het beste uit mijn leerlingen te halen.

Identiteit

Als oplossingsgerichte leerkracht wil ik me verder ontwikkelen tot oplossingsgericht begeleider. Ik wil een bescheiden houding als coach aan kunnen nemen, die leerkrachten kan coachen bij het oplossen van problemen die zij ervaren, voortkomend vanuit de krachtbronnen van de leerkrachten. Als ik dát kan, ben ik degene die ervoor zorgt dat er een steen wordt verlegd, en de stroom nooit meer dezelfde weg zal gaan (zie H.1). Dan kan ik ervoor zorgen dat leerkrachten leren kijken naar de onderwijsbehoeften van leerlingen en het handelen daarop wordt afgestemd.

Het oplossingsgericht denken en het uitvoeren van dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik minder impulsief handel. Ik heb een praktische leerstijl (Kolb). Door dingen te proberen weet ik of het werkt. Het oplossingsgericht werken heeft me de rust gegeven om af te blijven van wat goed is. "If it ain't broke, don't fix it" (Cauffman & Van Dijk, 2009). Ik neem de tijd te onderzoeken wat er moet gebeuren en probeer na te denken voor ik over ga tot handelen. Dit geeft me de innerlijke rust en kracht om ook wanneer situaties me niet helemaal duidelijk zijn congruent te kunnen handelen. Ik blijf bij mezelf.

Spiritualiteit

Uiteindelijk draait het allemaal om 1 ding: *Ertoe doen*. Als leerlingen en leerkrachten het gevoel hebben 'ertoe te doen' zorgt dat ervoor dat het werkt. Fevere (2008) noemt een aantal belangrijke fundamenteën van waaruit ik handel:

- Gebruik de krachten en sterktes van mensen.
- Elk mens is uniek.
- Laat je sturen door oplossingen, niet leiden door problemen.
- De mogelijkheid om te kiezen is essentieel om je leven in handen te nemen.

Wanneer ik kan handelen vanuit deze fundamenteën, heb ik het gevoel er toe te doen.

Literatuur

Bannink, F., (2007) *Gelukkig zijn en geluk hebben* Zelf oplossingsgericht werken. Amsterdam: Pearson

Berg, Insoo K. & Huibers, A., (2007) *Classroom Solutions*. Film van Solutions Centre The Netherlands

Berg, Insoo K. & Steiner, T., (2006) *Het spel van oplossingen* Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen. Amsterdam: Pearson

Bijsterveldt – Vliegenthart, M. van, (2011) *Naar Passend onderwijs* Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap over een nieuwe stelsel van passend onderwijs

Bruin, L. de, (2011) *Veranderen in 333 vragen* Oplossingsgericht communiceren voor therapeuten, coaches en managers. Amsterdam: Hogrefe

Cauffman, L. & Dijk, J. van, (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs

Darwin, C., (2008), *Origin of Species*

DSM- IV., (1996), Diagnostiek en Classificatie van Psychische Stoornissen voor de Geneeskunde

Durrant, M., (2007) *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen: Garant

Furman, B., (2006) *Kids' Skills* Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen. Soest: Uitgeverij Nelissen

Furman, B., (2010) *Mijn Kids' Skills vaardighedenboek* Ik kan het met een beetje hulp! Huizen: Pica

Fevere, Le de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T., Maene, W., (2008), *Survivalkit voor leerkrachten* Oplossingsgericht werken op school. Antwerpen: Garant

Goijaarts, A. & Laros, P., (2007). Oplossingsgericht werken in interne en/of ambulante begeleiding, *Zorg Primair*, no. 6, p. 7-10.

Jeninga, J., (2011) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen* Praktijkboek voor het primair onderwijs. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

Jong, P. de, & Berg, I. Kim, (2009) *De kracht van oplossingen* Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie. Amsterdam: Pearson

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W., (2010) *Ontwikkeling door onderzoek* Een handreiking voor leraren. Baarn: ThiemeMeulenhoff

Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002) Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directie instructiemodel. Amersfoort: CPS

Leeuw, P. de, (2007), De Steen. track 16, *Van u wil ik zingen*. Baarn: Universal Music.

Måhlberg, K., Sjöblom, M., (2008) *Oplossingsgericht onderwijs* Naar een gelukkiger school! Antwerpen: Garant

Wolf, K. van der, Beukering, T. van, (2009) *Gedragsproblemen in scholen* Het denken en handelen van leraren. Leuven: Acco

Website's

<http://www.willemdenijs.nl/materiaal.php?ID=8> bezocht 6-2-2012

<http://www.louiscauffman.com/index.php/boeken/simpel> bezocht 9-2-2012

<http://www.passendonderwijs.nl/> laatst bezocht 23-2-2012

<http://leidinggevenaanderen.nl/aanbod/actieonderzoek>
bezocht 2-3-2012

<http://www.onderwijsinontwikkeling.nl/nl/Projecten/Vo-raad/Bateson-reflectiemodel.html> bezocht 2-3-2012

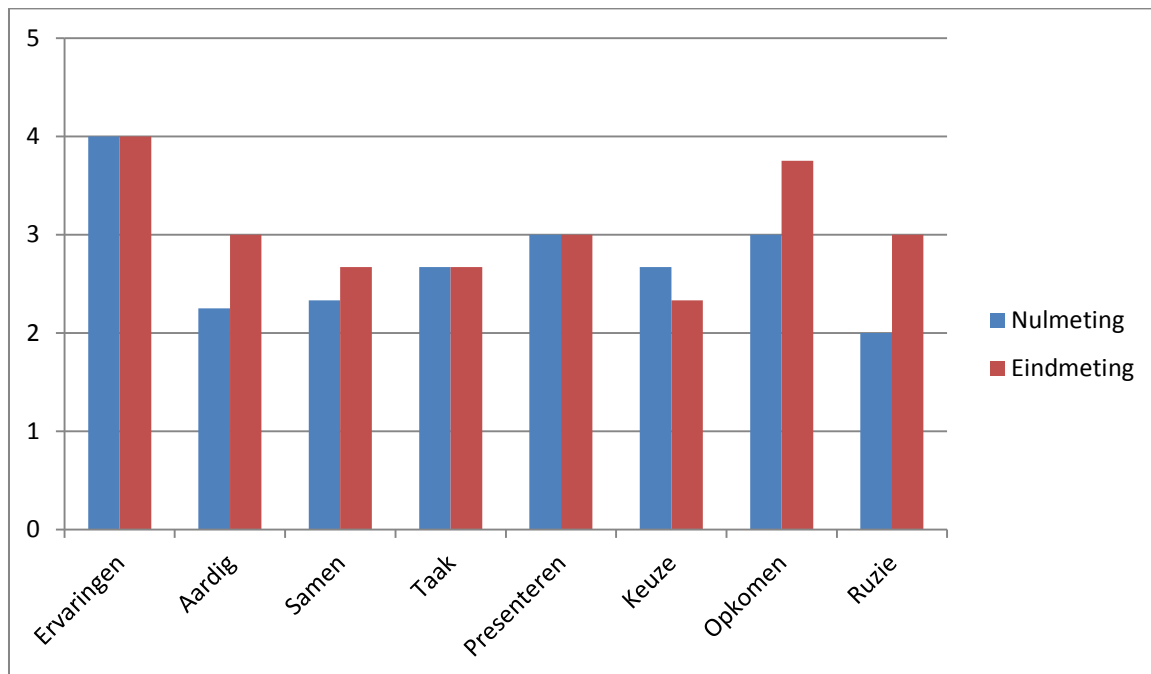
Bijlage 1 Nulmeting / Eindmeting

SCOL

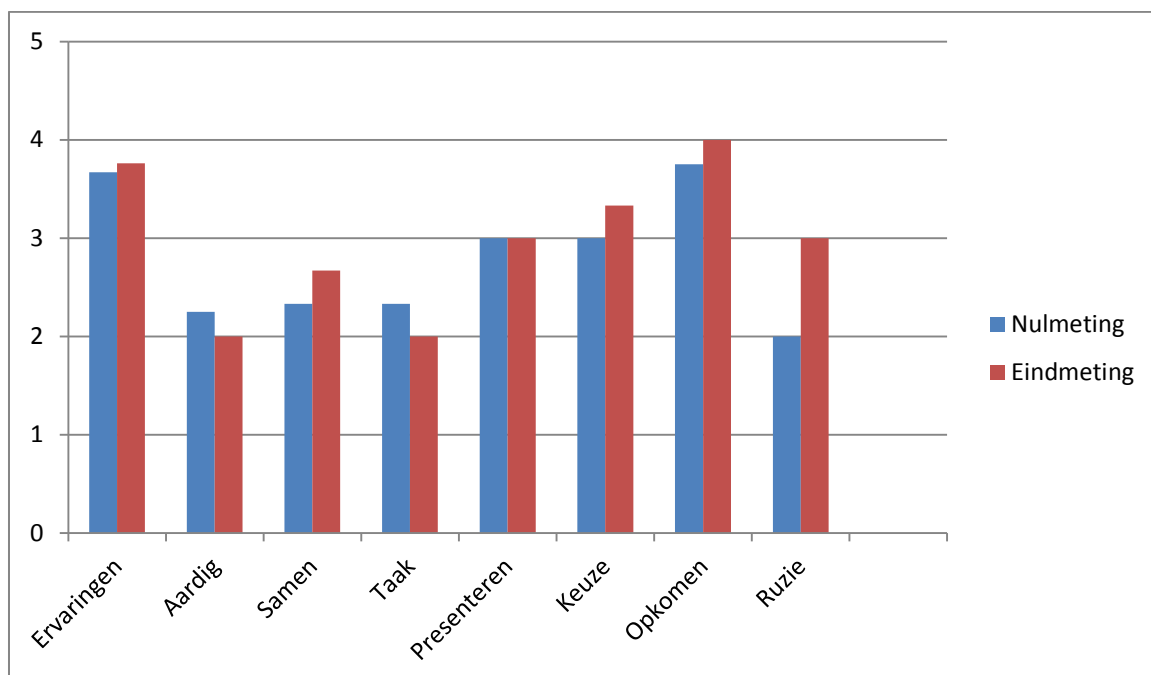
afname 1; najaar 2011 (nulmeting)

afname 2; april 2012 (eindmeting)

Leerling G.

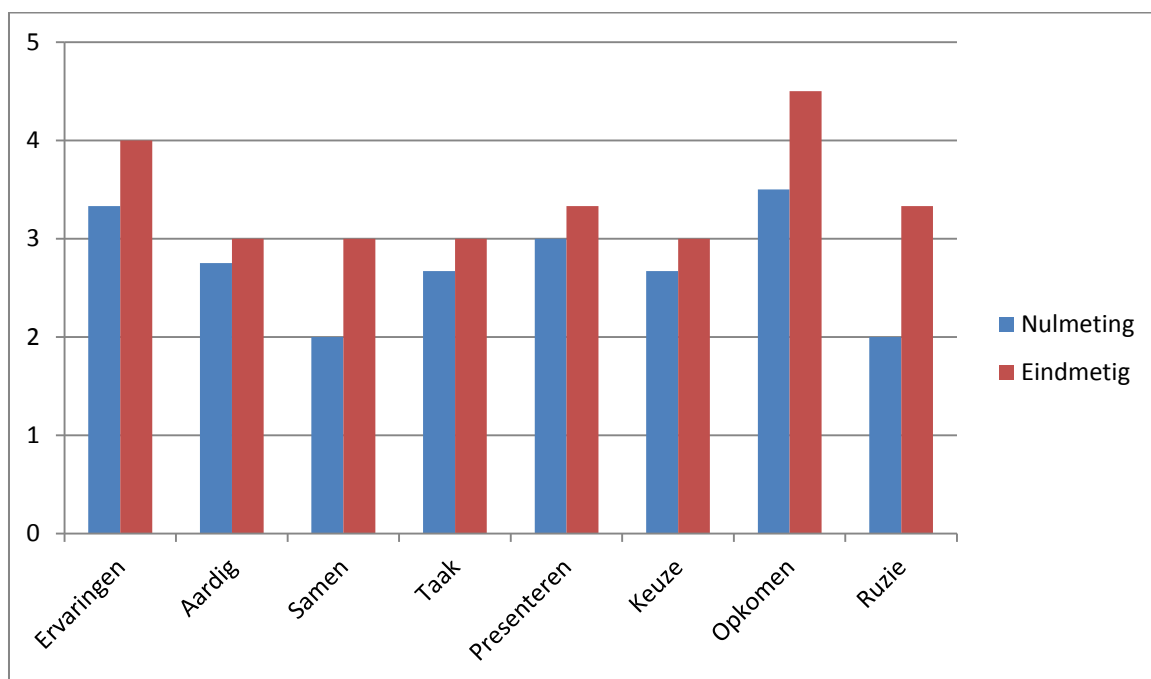


Leerling Jo.

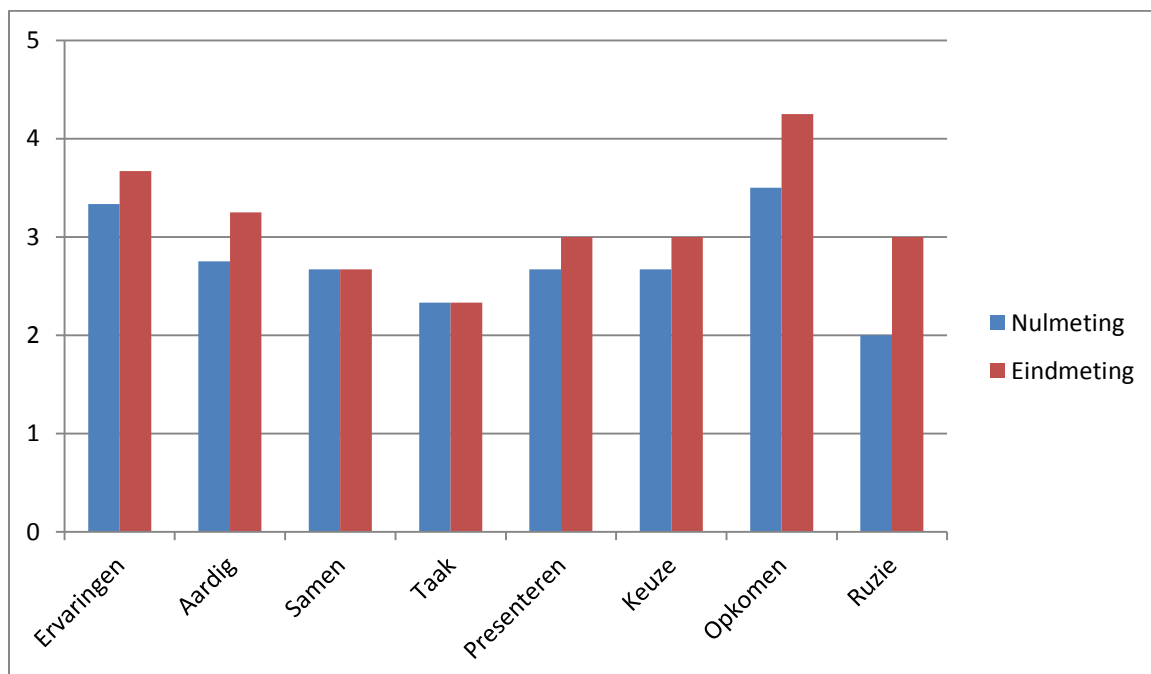


Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Leerling Ja.



Leerling D.



Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Bijlage 2 Planning Onderzoek

<u>Week</u>	<u>Activiteit</u>
10	Stap 1 + 2
11	Stap 3 + 4
12	Stap 5 + 6
13	Stap 7 + 8
14	Stap 9 + 10
15	Stap 10 + 11
16	Stap 12
17	

Bijlage3 Vragen bij de niveaus van Bateson

Vragen om te leren van *succeservaringen*

Omgeving

Welke succeservaring heb je je voorgesteld?
Hoe zag die situatie eruit?
Wat gebeurde er precies?
Welke consequenties had deze situatie voor jou?

Gedrag

Wat deed jij in die situatie? Hoe deed je dat?
Op welk punt was je over jezelf het meest tevreden?
Wat was jouw invloed in de situatie?
Hoe had je nog meer invloed uit kunnen oefenen?
Wanneer kreeg je het trotse gevoel?
Waar denk je aan als je dat trotse gevoel oproept?
Wat is gemeenschappelijk in de verschillende situaties?

Vaardigheden

Kun je dezelfde invloed ook in andere situaties uitoefenen?
Hoe komt het dat het lukt die invloed uit te oefenen?
Wat zou je nodig hebben om in andere situaties ook die invloed uit te oefenen?
Hoe kun je dat laten lukken?
Wat zou je dan moeten kunnen of leren?
Wat is gemeenschappelijk in de verschillende situaties?

Overtuigingen

Waar kreeg je het trotse gevoel van?
Wat vind je daar eigenlijk van?
Wat is daar fijn aan? Waarom is dat goed?
In welke (vergelijkbare) situaties krijg je nog meer datzelfde trotse gevoel?
Wat is de gemeenschappelijk factor in de verschillende situaties?
Dus je zegt eigenlijk (overtuiging benoemen)
Hoe omschrijf jij zelf je overtuiging? Wat is voor jou belangrijk om iets als een succes te ervaren?
Wat voor winst haal je uit deze overtuiging?
Hoe denk je dat deze overtuiging is ontstaan?
Kun je met deze overtuiging voldoende succeservaringen opdoen?
Wat betekent het feit dat je zicht hebt op je (succes) overtuiging voor je werk en je eigen ontwikkeling?

Identiteit

Waar word je enthousiast van? Waar ga je voor?
Hoe zie jij jezelf in de situatie? Kom je tot je recht?
Wil zo blijven leven? Past dat bij je?
Wat is voor jou het belangrijkste?
Welke nieuwe uitdagingen zie je?

Spiritualiteit

Wat zie je voor verbanden in het leven?
Welke ervaringen maken je rijker/wijzer?
Wat zijn je levenslessen?
Waar draait het uiteindelijk allemaal om?

Bron: Kessels&Smit, the Learning Company

Vragen bij de niveaus van Bateson

Vragen om te leren van *faalervaringen*

Omgeving

Waar heb je last van, waar wind je je over op?
Kun je het wat concreter maken?
Wat gebeurt er dan precies?
Welke consequenties heeft dat voor jou?

Gedrag

Wat doe jij in die situatie?
Hoe doe je dat? Helpt dat?
Wat had je liever willen doen?
Wat is jouw invloed op de situatie?
Wat zou je kunnen doen om invloed uit te oefenen?

Vaardigheden

Kun je dat? Waarom niet?
Wat zou je nodig hebben om die invloed uit te oefenen?
Hoe komt het dat je dat nog niet gedaan hebt?
Hoe kun je dat laten lukken?

Overtuigingen

Wat vind je daar eigenlijk van?
Wat is daar erg aan?
Wat zou er kunnen gebeuren?
Waarom is dat erg?
Waarom is dat goed/slecht/ondraaglijk?
Wat houdt deze overtuiging in stand?
Wat voor winst haal je uit die overtuiging?
Dus je zegt eigenlijk: (overtuiging benoemen)
Wat voor nut heeft het om dit te blijven geloven?
Hoe denk je dat deze overtuiging ontstaan is?
Zit je eraan vast voor de rest van je leven?

Identiteit

Waar word je enthousiast van, waar ga je voor?
Hoe zie jij jezelf in die situatie?
Wil je zo blijven leven? Past dat bij je?
Wat is voor jou het belangrijkste?

Spiritualiteit

Wat zie je voor verbanden in het leven?
Welke ervaringen maken je rijk?
Wat zijn je levenslessen?
Wie of wat laat je toe in je eigen denkwereld? Waarom?

Bron: Kessels&Smit, the Learning Company

Bijlage 4 De categorieën van de SCOL

(bron: <http://www.scol.nl/?main=degedragscategorieen>)

De SCOL bestaat uit 26 vragen die telkens concreet sociaal competent gedrag beschrijven. Er zijn vanzelfsprekend veel meer sociaal competente gedragingen dan in de SCOL zijn opgenomen. Daarom moet u de vragen beschouwen als voorbeelden van sociaal competent gedrag. Het blijkt namelijk dat veel sociaal competente gedragingen uiteindelijk te herleiden zijn tot deze 26 vragen. De 26 vragen zijn ondergebracht in acht categorieën van sociaal competent gedrag.

De acht categorieën zijn:

1. Ervaringen delen
2. Aardig doen
3. Samen spelen en werken
4. Een taak uitvoeren
5. Jezelf presenteren
6. Een keuze maken
7. Opkomen voor jezelf
8. Omgaan met ruzie

1. Ervaringen delen.

Deelt de leerling met anderen wat hem bezighoudt, zowel de positieve als de negatieve ervaringen? Heeft hij plezier met andere kinderen?

2. Aardig doen.

Benadert de leerling andere leerlingen op een positieve manier en draagt hij zorg voor anderen?

3. Samen spelen en werken.

Kan de leerling met anderen iets tot stand brengen: overleggen, afspraken maken en ideeën inbrengen?

4. Een taak uitvoeren.

Hoe gaat de leerling om met opdrachten? Denk hierbij niet alleen aan schoolse taken, maar ook aan andere taken, zoals de planten water geven, het bord schoonmaken, de klas opruimen en dergelijke.

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

5. Jezelf presenteren.

Hoe beweegt de leerling zich onder de mensen; hoe gemakkelijk maakt hij zich kenbaar?

6. Een keuze maken.

Gaat de leerling impulsief te werk? Blijft hij bij een beslissing? Hoe gemakkelijk hakt hij een knoop door? In hoeverre beslist de leerling zelf en in hoeverre laat hij zich leiden door anderen?

7. Opkomen voor jezelf.

Hoe gaat de leerling om met weerstand? Kan hij voor zichzelf zorgen? Vraagt hij op tijd om hulp?

8. Omgaan met ruzie.

Kan de leerling een verschil van mening of een belangentegenstelling oplossen, zonder dat het leidt tot een knallende ruzie?

Bijlage 5 Bekwaamheidsprofiel Leraar algemeen

De leerroutespecifieke doelen worden gerelateerd aan de competenties uit het generieke competentieprofiel *Speciaal en Bekwaam* (WOSO/SBL, 2004) en het competentieprofiel van de Gedragsspecialist. De student heeft gespecialiseerde competenties verworven als M SEN Gedragsspecialist wat betreft taken in (zie ook competentieprofiel):

1. het begeleiden van leerlingen (individueel en groepsgewijs);
 2. het coachen van docenten en ouders die een gezamenlijke begeleidingsroute vormgeven / uitvoeren;
 3. het vormgeven van een onderwijzorgsysteem (op drie niveaus) en het verbeteren en innoveren daarvan (gerelateerd aan zijn/haar taak/rol/functie).

Het competentieprofiel van de Gedragsspecialist M SEN

Het competentieprofiel van de gedragsspecialist dient als uitgangspunt voor de opleiding tot gedragsspecialist in het primair / voortgezet onderwijs. De competenties geven de doelen aan en hieruit vloeien bekwaamheidseisen voort. Binnen het bekwaamheidsprofiel worden opleiding, kennis en vaardigheden beschreven.

De structuur van het bekwaamheidsprofiel

De structuur van het generieke bekwaamheidsprofiel voor speciale onderwijszorg bestaat uit:

1. een compacte beschrijving van de zeven competenties uit de matrix van beroepssituaties en beroepsrollen

2. een uitwerking van twee dimensies die uitdrukking geven aan de diepgang in het functioneren van gedragsspecialist:

- in de specifieke eisen die gesteld worden aan de (normatieve professionaliteit van de) gedragsspecialist als persoon;
- in de specifieke eisen die gesteld worden aan gebruik en ontwikkeling van kennis.

Het in 2009 ontwikkelde competentieprofiel *Inclusief Bekwaam* voegt meer inhoud toe aan deze twee verdiepingsdimensies. Met behulp van de QuickScan Inclusief Bekwaam kan de student in beeld brengen hoe zijn/haar competenties richting Inclusief Bekwaam ontwikkeld zijn.

De verhouding tussen de zeven competenties en de twee verdiepingsdimensies kan in een matrix als volgt worden weergegeven:

Tabel 1. De structuur van het bekwaamheidsprofiel (WOSO/SBL, 2004, 2009)

A Professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten die nodig zijn voor het professioneel functioneren in 'moeilijke situaties': - normatieve professionaliteit: afstemmen op de meergelaagdheid in de hulpvraag van de leerlingen - authentiek functioneren: jezelf kunnen hanteren in werksituaties, afstemmen op de meergelaagdheid in je eigen functioneren ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓				
Contexten van het handelen → Beroepsrollen ↓	Werken met de leerling(en)	Competent in samenwerken met collega's	Competent in samenwerken met de omgeving (w.o. ouders)	werken aan eigen ontwikkeling (competent in reflectie en ontwikkeling)
Interpersoonlijk competent	Competentie 1	Competentie 5	Competentie 6	competentie 7
(ortho)pedagogisch competent	Competentie 2			
(ortho)didactisch competent	Competentie 3			
Organisatorisch competent	Competentie 4			

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

↑ ↑	↑ ↑	↑ ↑	↑ ↑	↑ ↑
B Vereiste diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling: - toepassing van (praktische, methodische, theoretische) kennis m.b.t. leerling, leren en vak - bekwaamheid in het hanteren van de cyclus van professioneel handelen: diagnosticerend onderwijzen, handelingsgerichte diagnostiek				

Bekwaamheidsprofiel leerroutespecifiek Gedragsspecialist

In tabel 2 staat het bekwaamheidsprofiel van de gedragsspecialist (WOSO/SBL, 2004, 2009; Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009).

Vaak wordt er gesproken over de leraar echter de taken en de rol van een gedragsspecialist richten zich op 2 posities:

- die van de leraar als deskundige op het gebied van gedrag en het zelf ontwerpen en bieden van (seo-)ondersteuning aan leerlingen;
- die van de ondersteuner van die leraar of de ouders van de (zorg-)leerlingen.

Tabel 2. Leerroutespecifiek bekwaamheidsprofiel Gedragsspecialist

Contexten van het handelen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				
Interpersoonlijk competent	Competentie 1 <i>De leraar maakt contact met de leerlingen en communiceert met hen.</i> <i>Een GS die interpersoonlijk</i>	Competentie 5 <i>De leraar stemt zodanig af dat ook op school-niveau alles op elkaar aansluit.</i> Een GS die competent is	Competentie 6 <i>De leraar werkt, gezien zijn orthopedagogische en didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de schoolorganisatie en stemt met hen af.</i> Een GS die competent is in samenwerking met	Competentie 7 <i>De leraar werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: deskundigheid, persoonlijke kwaliteiten en opvattingen.</i>

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Contexten van het handelen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
Beroepsrollen	<i>competent is in de omgang met een kind met opvallend gedrag:</i> - bouwt contact met het kind op, accepteert de persoon van het kind (niet het probleemgedrag), creëert betrokkenheid met behoud van distantie; - gaat uit van ontwikkelingskansen en groeimogelijkheden van het kind (niet van problemen); - versterkt het kind in zijn of haar zelfbeeld, vertrouwen en welbevinden. - Doet een beroep op de medeverantwoordelijkheid van leerlingen en betreft de leerlingen daarom	in samenwerking met collega's, intern begeleider en externe specialisten: - brengt het gedrag van het kind in relatie tot zijn situatie / context en verwoordt dit helder en concreet; - doet een beroep op en maakt gebruik van ervaring en inzichten van collega's; - stemt de aanpak van gedragsproblemen af met teamleden	ouders en externe hulpverleners: - zoekt bij problematisch gedrag tijdig contact met de ouders van het kind; - beschrijft in het gesprek met de ouders het gedrag van het kind in de schoolsituatie concreet en gaat na of er een relatie is met het gedrag thuis / buiten school. Hij / zij creëert wederzijds vertrouwen, zoekt samen naar oplossingen en maakt ouders tot bondgenoot. Hij / zij stemt de aanpak op school af op de aanpak thuis. - bespreekt de voortgang periodiek met ouders en hulpverleners; - gaat zo nodig, tegen de ouders in als het belang van het kind in gevaar dreigt te komen. - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie De GS dient kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen. (kennis en vaardigheid: 13) Ketenzorg wordt gewaarborgd en gerealiseerd.	De GS dient kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt. (kennis en vaardigheid: 8). De GS dient kennis te hebben van het vigerend Nederlands onderwijsstelsel en het Nederlands onderwijsbeleid (kennis en vaardigheid: 14). Een GS die competent is in reflectie en

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Contexten van het handelen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				
	bij het opstellen van het groepsplan en de individuele handelingsplannen ; - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie			ontwikkeling: - Denkt na over het eigen functioneren als leraar en de invloed daarvan op het gedrag van het kind; - Experimenteert met een andere benadering van het kind en gaat de effecten daarvan na; - Werkt gericht aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen van kinderen. - Is zich bewust van zijn/haar eigen mentale model en

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Contexten van het handelen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				
				beseft dat mede op basis van die houding het eigen handelen gestuurd wordt - Heeft een positieve grondhouding t.a.v. kinderen en ziet hun ontwikkelingsmogelijkheden i.p.v. hun tekorten; - Is zich bewust van het beoordelen van gedrag in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingsken

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Contexten van het handelen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				merken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken). - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie

Orthopedagogisch competent	Competentie 2 <i>De leraar biedt een klimaat dat voldoende veiligheid biedt voor verdere ontwikkeling.</i> – Een GS die pedagogisch competent is: - praat met het kind over zijn gedrag en de consequenties die dat heeft voor zichzelf, voor andere kinderen, en voor de leraar. Het gedrag wordt concreet benoemd, zodat het kind het herkent en ervaart; - maakt afspraken met het kind over regels, verwachtingen, rollen en volgt de uitvoering ervan consequent. Hij stimuleert dat het kind komt tot zelfsturing. - belooft gewenst gedrag consequent en negeert ongewenst gedrag, corrigeert het of maakt het bespreekbaar. - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie
-----------------------------------	---

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

Orthodidactisch competent	Competentie 3 <i>De leraar ontwerpt een op de leerling(en) afgestemde krachtige leeromgeving.</i> Een inhoudelijke en didactische competente GS in de omgang met een kind met een gedragsprobleem: - zorgt ervoor dat het onderwijs uitdagend is en aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van de leerling en werkt daarmee aan het voorkomen of verminderen van leer- en gedragsproblemen; - brengt het gedrag van het kind in kaart, bepaalt welke ontwikkelingskansen er zijn en volgt verdere ontwikkeling; - kiest veranderingsdoelen, formuleert deze concreet en brengt deze stapje voor stapje in de praktijk. - Heeft kennis van sociale vaardigheden en sociaal-cognitieve vaardigheden en verzorgt eventueel lessen sociale vaardigheden in de klas of in de kleine groep - De leerkracht met speciale taken op het gebied van gedrag moet een leerlijn op seo kennen, aanpassen of opzetten naar de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerlingen - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.
Organisatorisch competent	Competentie 4 <i>De leraar draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving.</i> <i>Een GS die organisatorisch competent is in de omgang met kinderen met een gedragsprobleem:</i> - <i>observeert het gedrag van kinderen;</i> - <i>richt het onderwijs zo in dat er tijd is voor extra aandacht van het gedrag van het kind;</i> - <i>arrangeert de fysieke omgeving, de sociale omgeving en de leeromgeving zodanig dat het kind structuur en veiligheid geboden wordt met behoud van haalbare ontwikkelingskansen.</i> - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.

De gedragspecialist als ondersteuner

In zijn rol als ondersteuner van de leerkracht beschikt de gedragspecialist over de volgende kenmerken (Van Meersbergen, 2009):

1. de GS kan leerkrachten begeleiden of oplossingsgericht coachen. Dit in situaties waarin leerkrachten dreigen vast te lopen met de sociaal-emotionele ondersteuning of gedragsaanpak van een leerling/een groepje leerlingen of de groep.
2. de GS weet de leerkracht ontvankelijk te maken voor het kijken naar en eventueel veranderen van leerkrachtgedrag.
3. de GS kan gedrag beoordelen in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken).

Vertel het mij en ik zal het vergeten, toon het mij en ik zal het niet herinneren, betrek me erbij en ik zal het begrijpen.

4. de GS is samen met de intern begeleider een eerste aanspreekpunt voor leerkrachten bij de signalering van mogelijke gedragsproblematiek op school en kan vervolgens de eerstelijnsignalering in de sociale context, zoals hierboven omschreven vormgeven. Hierbij kan vanaf juni 2010 gebruik worden gemaakt van het simulatieprogramma *1-Zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling* (WOSO/OU/RdMC, 2010).
5. de GS kan een schoolvisie ontwikkelen of meehelpen ontwikkelen, welke gemeenschappelijke sociale cultuur nagestreefd wordt met bijbehorende waarden en normen van daarvan afgeleide positief geformuleerde gedragsregels.

Kennis en vaardigheid

De gedragsspecialist dient:

- 1) Te beschikken over de noodzakelijke achtergrondkennis op het gebied van theoretische verklaringsmodellen.
- 2) De daartoe geëigende orthopedagogische en didactische kennis van de ontwikkeling van het kind toe te kunnen passen wat betreft: sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 3) Gebruik te kunnen maken van een op dat moment daartoe geëigende gesprekstechniek.
- 4) Met de daartoe geëigende instrumenten pedagogisch onderzoek te kunnen uitvoeren en te verslaan.
- 5) Met behulp van de gegevens te kunnen diagnosticeren.
- 6) Een handelingsplan te kunnen opstellen, schriftelijk vast te kunnen leggen en uit te kunnen voeren, gebruik makend van de kennis van pedagogische en/of orthodidactische technieken.
- 7) In staat te zijn dit handelingsplan te evalueren en zo nodig bij te stellen.
- 8) Kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt in de verschillende vak- en vormingsgebieden.
- 9) Kennis te hebben van specifieke leer- en hulpmiddelen.
- 10) Kennis te hebben van verschillende gedragsbegeleidingsmethodiken en deze kennis te kunnen gebruiken bij het handelen met leerlingen.
- 11) Kennis te hebben van verschillende observatiemodellen en deze te kunnen toepassen.
- 12) Te beschikken over achtergrondkennis van specialismen, zoals psychopathologieën, vroegtijdige onderkenning, et cetera.
- 13) Kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen.
- 14) Kennis te hebben van het vigerend Nederlandse onderwijsstelsel en het Nederlands.

