

Vervroegde doorstroming: Een sprong in het diepe ?

*Het preventief begeleiden van de sociaal-emotionele
ontwikkeling van een vervroegde doorstromer.*



Anita van Uden

Studentnummer: 2154544

Master Special Education Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: BGD2

Begeleid door: Annemieke Weterings-Helmons

Juni 2011

Inhoudsopgave:	2
Samenvatting	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Aanleiding	10
1.2 Doelstelling van het onderzoek	10
1.3 Deelvragen	11
1.4 Huidige situatie	11
1.5 Gewenste situatie	11
1.6 Opbrengst van het onderzoek voor anderen	12
Hoofdstuk 2: De theorie	14
2.1 Wat is hoogbegaafdheid/ontwikkelingsvoorsprong?	14
2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafden	15
2.3 Risicofactoren voor de ontwikkeling van kinderen met ontwikkelingsvoorsprong	15
2.4 Wat kun je doen?	15
2.5 Voorkomen van risico's op het gebied van de sociaal-emotionele Ontwikkeling	16
2.6 Methodieken	17
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Het onderzoek	19
3.2 Data verzameling	20
3.3 Onderzoeksinstrumenten	20
3.4 Onderzoeksgroep	22
3.5 Situaties	22
3.6 Triangulatie	22

3.7	Betrouwbaarheid en validiteit	23
3.8	Ethiek	23
Hoofdstuk 4: Analyse en resultaten		24
4.1	Bevindingen tijdens de nulmeting en eindmeting	24
4.2	Data-analyse van het aangaan van sociale contacten en het samenwerken	24
4.3.1	Data-analyse zelfbeeld Dirkje	25
4.3.2	Data-analyse zelfbeeld Dirkje volgens de ouders	26
4.3.3	Gesprek met de ouders	29
4.4	Data-analyse competentielijst uit denken, voelen doen	31
4.5	Data-analyse logboek naar aanleiding van de interventies	32
Hoofdstuk 5: Conclusies		33
5.1	De interventies	33
5.2	Conclusies ten aanzien van:	33
5.2.1	Het sociogram	33
5.2.2	Het zelfbeeld	34
5.2.3	De Competentielijst	34
5.3	Nieuwe visies/ nieuwe gezichtspunten	35
5.4	Terugkijken naar de aanleiding van de onderzoeksvraag, naar mijn handelingsverlegenheid	36
5.5	Het vervolgtraject	37
5.6	Validering conclusies	37
Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek		38
6.1	Procesgericht	38
6.2	Productgericht	38
6.3	Opbrengst voor mij als professional	40
Nawoord		42
Geraadpleegde literatuur		43

Bijlagen	45
1. Handelingsgericht werken (HGW)	45
2. Sociogram	58
3. Zelfbeeldlijst leerling	68
4. Zelfbeeldlijst ouders	71
5. Competentiemethodiek & scoreoverzicht competentielijst	74
6. Kader competentiemethodiek en uitleg scores	77
7. Didactisch handelingsplan	85
8. Interventies	87
9. Gesprek welbevinden	93
10. Logboek	95
11. Leerstijltest Kolb	98
12. Denkniveaus van Bateson	105

Samenvatting:

De laatste jaren wordt er in het primair onderwijs steeds meer aandacht besteed aan hoogbegaafde leerlingen en hun behoeftes. Men is er steeds meer van overtuigd dat deze leerlingen uitdaging nodig hebben en moeten leren om te leren. Minister Bijsterveld van onderwijs, zegt dat slimme leerlingen te weinig uitgedaagd worden (Brabants Dagblad, 2011). Ze heeft actieplannen opgesteld om het onderwijs ambitieuzer te maken.

Over de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen lopen de meningen nogal uit een. Vooral op de werkvloer hoor je regelmatig dat deze kinderen een achterstand vertonen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Vervroegde doorstroming is voor veel leraren in het basisonderwijs dan ook geen optie. Wanneer je je verdiept in de theorie, blijkt echter het tegendeel. Hoogbegaafde leerlingen zijn anders op sociaal-emotioneel gebied en in de meeste gevallen hebben ze zeker geen achterstand (Van Gerven, 2009). Ze hebben wel begeleiding nodig, meestal is preventieve begeleiding voldoende. Omdat er vorig jaar een leerling met een grote ontwikkelingsvoorsprong in mijn groep zat, ben ik me meer in deze specifieke materie gaan verdiepen. Vanuit het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (D.H.H.), kreeg de leerling het advies vervroegde doorstroming. Zowel de ouders als mijn collega, waren er huiverig voor om haar vervroegd naar groep 3 door te laten stromen, juist vanwege die sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik was ervan overtuigd dat de leerling meer uitdaging nodig had en dat we haar in groep 3 de begeleiding konden bieden die zij nodig had. Om het risico van vastlopen in haar sociaal-emotionele ontwikkeling uit te sluiten heb ik haar als onderwerp van mijn onderzoek gekozen. Zo kan ik haar goed blijven volgen en interventies inzetten op haar sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik realiseer me wel dat we er met die vervroegde doorstroming alleen nog niet zijn. Dirkje zal op cognitief gebied snel weer meer uitdaging nodig hebben. Ze heeft ook contact met gelijkgestemden nodig. Dat is de reden waarom ze al in de plusklas zit. Daarnaast krijgt ze compacting en verrijking van het leerstofaanbod, in haar eigen groep. Omdat ook de meeste andere collega's al erg goed bezig zijn met het compacten en verrijken van de leerstof, voorzie ik weinig problemen voor Dirkje in de komende jaren, op dat gebied.

Mijn onderzoek betreft een gevalstudie van een leerling (Dirkje) die vervroegd is doorgestroomd van groep 1 naar groep 3. Op pedagogische criteria is er in groep 1 een risico -analyse verkregen, vanuit het digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid voor vervroegde doorstroming. Ik heb n.a.v. die risico–analyse en de zorg van de ouders en mijzelf een preventief aanbod gegenereerd om problemen in haar sociaal–emotionele ontwikkeling te voorkomen.

Volgens de risicoanalyse heeft Dirkje moeite met het aangaan van sociale contacten en het samenwerken. Volgens de ouders vertoont Dirkje thuis een minder goed ontwikkeld zelfbeeld. Ik heb tijdens de voor- en nameting een aantal onderzoeksinstrumenten op de 3 risicogebieden ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van Dirkje in kaart te brengen. Ik heb de interventies met Dirkje en haar ouders besproken, nadat ik de nulmeting in kaart gebracht heb. Dirkje geeft aan dat ze wel weet dat het belangrijk voor haar is dat ze sociale contacten aan kan gaan en beter kan samenwerken. Daarnaast wil ze ook nog dingen alleen doen.

Vanuit de methode: “Ho, tot hier en niet verder!” (Jooske Kool, 2006) heb ik een handelingsplan opgesteld. Ik heb deze interventies ingezet bij Dirkje en bij 9 leerlingen uit haar groep. Het aangaan van sociale contacten, het samenwerken en het bevorderen van het zelfbeeld staan daarin centraal.

Gedurende 6 lessen heb ik de groep leerlingen begeleid in hun sociaal–emotionele ontwikkeling. Op deze manier heb ik een antwoord verkregen op mijn onderzoeksvraag.

Inleiding:

Mijn naam is Anita van Uden, ik ben 49 jaar en werk 19 jaar in het reguliere basisonderwijs.

Momenteel werk ik op een kleine dorpsschool in Noord-Brabant en ben leerkracht van groep 3. Ik ben afgestudeerd aan de K.L.O.S. en ben nog een echte kleuterleidster. De afgelopen 19 jaar heb ik met veel plezier in groep 1-2 gewerkt. Ik ben in die jaren veel leerlingen tegengekomen met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik gaf hen uitdagender werk en liet hen testen, veel verder kwam ik niet. Het frustreerde mij enorm dat ik er zelf geen raad mee wist en dat er regelmatig in groep 3 t/m 8, niks extra's met deze kinderen gedaan werd, met alle gevolgen van dien. Omdat ik het belangrijk vond en nog steeds vind, dat deze leerlingen gezien worden en onderwijs op maat krijgen, ben ik de opleiding voor specialist hoogbegaafdheid gaan volgen. Dit is een verademing: Ik ben in september 2010 begonnen met het ontwikkelen van beleid voor het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/ hoogbegaafde leerlingen. Vorig jaar heb ik diverse leerlingen ingevoerd in het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (D.H.H.) van E. van Gerven (2007) en ben ik hen verder gaan begeleiden. Volgens een van mijn collega's heb ik geluk dat ik leerlingen met een duidelijke ontwikkelingsvoorsprong in de groep heb, ik denk zelf dat ik daar nu oog voor heb en ook weet wat ik daar mee aan moet. Een van deze leerlingen heeft een enorme voorsprong, op meerdere gebieden. Nadat ik haar ingevoerd heb in het D.H.H., wordt het advies gegeven om haar vervroegd door te laten stromen van groep 1 naar groep 3. Dat betekent dat de leerling nog even 4 jaar zal zijn in groep 3, een hele stap dus. De ouders zijn erg huiverig, iets wat begrijpelijk is, ze gunnen het hun kind nog zo dat het kan spelen. We kiezen voor een gedeeltelijke vervroegde doorstroming, de leerling gaat gedurende de ochtenden naar groep 3 en de middagen naar groep 2. Omdat ik zelf ook les ga geven in groep 3, heb ik haar gekozen voor mijn onderzoek. Ik geef haar een fictieve naam, in verband met de privacy, ik noem haar Dirkje. Het doel van mijn onderzoek is het welbevinden van een vervroegde doorstromer in kaart te brengen, te begeleiden en te waarborgen. In het eerste hoofdstuk zal ik mijn doelen uitgebreid beschrijven. Ik heb gemerkt dat veel van mijn collega's hun twijfels hebben over de vervroegde doorstroming van Dirkje. Ook mijn naaste collega uit regelmatig dat ze niet echt een voorsprong constateert. Zij heeft haar in de zongroep meegenomen, omdat ik vind

dat zij aanbod moet krijgen dat haar naar de naaste ontwikkelingszone moet brengen, uitdaging dus. Omdat Dirkje in de kleutergroep een eenling is, erg op zichzelf en vrij teruggetrokken, wil ik haar sociaal-emotionele ontwikkeling goed gaan volgen en preventief begeleiden. Over haar cognitieve ontwikkeling maak ik me geen zorgen, ze pikt alles snel op en ze is voldoende geobserveerd en gediagnosticeerd om te concluderen dat het aanbod al snel te gemakkelijk zal zijn in groep 3. Om te voorkomen dat haar sociaal-emotionele ontwikkeling in gevaar komt, ga ik dit onderzoek opzetten en uitvoeren. Ik doe dit in haar huidige groep, groep 3 dus. Ik neem de risicoanalyse uit het D.H.H. mee in het onderzoek. Ik wil aantonen wat vervroegde doorstroming met het sociaal welbevinden van een leerling doet en hoe je kunt voorkomen dat een leerling vastloopt in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast wil ik mijn collega's bewust maken van het feit dat je soms over moet gaan tot vervroegde doorstroming, juist om te voorkomen dat een leerling vastloopt op sociaal-emotioneel gebied.

Ik ben sinds twee jaar kartrekker van de werkgroep: "Leerlingen met ontwikkelingsvoorsprong" en we hebben samen al een deel van het beleid opgezet, materialen aangeschaft en een aanvulling op de intakeformulieren gemaakt. Ook komen er tijdens teamvergaderingen regelmatig onderwerpen aan bod om beleid te ontwikkelen voor onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid. Ik ben gefaciliteerd om 1 middag in de week met de plusgroep binnen onze school te werken. Wij hebben als school, op mijn advies, gekozen om de kinderen te selecteren vanuit de onder- en middenbouw, omdat de kinderen in deze groepen gesignaleerd en gediagnosticeerd worden. Om aanpassing en onderpresteren te voorkomen moet je het onderwijs van het begin af aan afstemmen op de behoeftes van de leerlingen. (van Gerven, 2009). Voor de kinderen vanaf groep 6 is er al een bovenschoolse plusklas: SocratOss. Dirkje zit in de plusklas binnen onze school. Het is nog wel lastig dat ze nog niet alles kan lezen, maar kinderen uit de hogere groepen vangen dit probleem op. Op het moment dat zij met de plusklas is gestart, is ze 1 middag minder naar groep 2 gegaan. Wij hebben als school niet gekozen voor volledig inclusief onderwijs. Leerlingen moeten een reële kans hebben om zich te ontwikkelen binnen het onderwijs dat wij bieden. Na de aanmelding wordt bekeken welke beperking een kind heeft en de toelatingscommissie schat in of wij de mogelijkheden binnen ons bereik hebben om

dit kind goed onderwijs te bieden. Onze doelstelling is om zoveel mogelijk onderwijs op maat te bieden aan de leerlingen, zowel naar boven als naar beneden toe. Voor leerlingen die naar boven toe extra aanpassingen nodig hebben, hebben we een aanvullende lijst bij het intakeformulier gevoegd. Dit intakegesprek wordt met de ouders gevoerd voor aanvang van het eerste schoolbezoek. Gedurende de eerste 6 weken van het schoolbezoek wordt de ontwikkeling van leerlingen die mogelijk een ontwikkelingsvoorsprong hebben in kaart gebracht. Vervolgens vullen we het D.H.H. in en bieden we de leerling uitdagend werk. We compacten en verrijken de leerstof en in sommige situaties gaan we over tot vervroegde doorstroming.

De risico's van vervroegde doorstroming moeten goed overwogen en afgewogen worden, er moet aan de voorwaarden voldaan kunnen worden om te slagen in de volgende groep. Er wordt vaak gesuggereerd dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/ hoogbegaafde leerlingen een achterstand hebben in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit hoeft niet het geval te zijn, deze leerlingen kunnen ook op dit onderdeel van hun ontwikkeling een voorsprong hebben.

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding:

Dirkje is een leerling uit mijn groep. Ze is in september 2010 gedeeltelijk vervroegd doorgestroomd van groep 1 naar groep 3. De middagen blijft zij in de kleutergroep. Uit de risicoanalyse vervroegde doorstroming van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid blijkt dat het sociaal functioneren van Dirkje in groep 1 minder gunstig is. Het advies is om extra aandacht te besteden aan de punten waarop zij uitvalt in het diagnostisch rapport. Dit betreft vooral het aangaan van sociale contacten en het samenwerken. Omdat Dirkje thuis een minder goed ontwikkeld zelfbeeld vertoont, heb ik dit onderdeel ook in mijn onderzoek opgenomen.

We hebben gekozen voor gedeeltelijke vervroegde doorstroming, omdat Dirkje op het moment van de doorstroming, nog maar 4 jaar is en de ouders bang zijn dat Dirkje niet meer voldoende kan spelen in groep 3. Na de herfstvakantie gaat Dirkje hele dagen naar groep 3. Zij heeft zelf het idee dat ze constant alles in moet halen wat ze gemist heeft in de middagen. Zowel de ouders als de leerkracht zien in dat gedeeltelijke doorstroming niet langer relevant is voor Dirkje. Om risico's zoveel mogelijk te vermijden, kies ik ervoor, om Dirkje preventief te gaan begeleiden in haar sociaal-emotionele ontwikkeling.

1.2 Doelstelling van het onderzoek:

Het sociaal-emotioneel welbevinden van een vervroegde doorstromer observeren, in kaart brengen en preventief begeleiden.

Doelstelling in het onderzoek:

Onderzoeken op welke manier ik een vervroegde doorstromer preventief kan begeleiden om het sociaal-emotioneel welbevinden te bevorderen/ stimuleren.

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, een leerling die vervroegd doorgestroomd is, preventief begeleiden op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, zodat haar zelfbeeld beter ontwikkelt, zij sociale contacten aan kan gaan en kan samenwerken?

1.3 Deelvragen:

- Wanneer spreek je van een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe ziet de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde leerlingen eruit?
- Welke onderzoeksmiddelen zijn er om onderzoek te doen naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van een vervroegde doorstromer?
- Wat zijn de risicofactoren van een vervroegde doorstromer? Waar heeft Dirkje hulp nodig?
- Welke methodes, materialen, hulpmiddelen en werkvormen kan ik inzetten om het sociaal-emotionele welbevinden van Dirkje preventief te bevorderen en op welke manier ga ik dat doen?

1.4 Huidige situatie:

Nu zit Dirkje, sinds de herfstvakantie, hele dagen in groep 3. Op cognitief gebied draait zij prima mee, maar ze vindt weinig aansluiting, is veel alleen, zowel in de klas als daarbuiten. Wanneer ik voor haar regel dat ze met een groepje leerlingen mee kan spelen, lukt dit wel, maar ze toont zelf geen initiatief. Ook in de plusklas vindt zij geen aansluiting. Ze kijkt veel naar de anderen, reageert op opdrachten, maar tijdens het samenwerken, trekt zij zich terug of is zij overheersend naar andere leerlingen toe. Ze wil dan haar mening doordrijven en luistert slecht naar de mening van andere leerlingen. Ze vindt het leuk om andere zwakkere leerlingen te helpen. Ze vindt het prettig om in de zongroep te zitten omdat ze niet houdt van veel herhaling.

Dirkje vertoont thuis een minder goed ontwikkeld zelfbeeld. Ze stelt alles ter discussie, ze fantaseert, vertelt verzonnen verhaaltjes, ze geeft anderen de schuld van problemen en is besluiteloos.

1.5 Gewenste situatie:

Ik wil zorgen dat Dirkje sociale contacten aan kan gaan, kan samenwerken en een goed ontwikkeld zelfbeeld heeft.

Allereerst wil ik uitzoeken of Dirkje het een probleem vindt, om zoveel op zichzelf te zijn, haar gedrag komt voort uit haar leer –en persoonlijkheidskenmerken. Het feit dat een leerling geen echte vriendjes heeft in de groep, hoeft niet meteen te betekenen

dat de leerling problemen heeft. Het is mogelijk dat een leerling minder behoefte heeft aan sociale contacten. Het is pas een probleem wanneer hij aangeeft dat hij het graag anders zou zien (Gerven, 2009). Ik wil gaan onderzoeken of het voor Dirkje een probleem is, dat ze weinig aansluiting heeft binnen de groep. Of het niet mijn probleem is. Dat neemt niet weg dat ze toch moet leren om samen te werken en rekening te houden met ideeën en gevoelens van anderen. Mensen kunnen zich niet ontwikkelen wanneer ze niet gerelateerd zijn (P. Wolters, 2008). Allereerst zal zij zichzelf moeten leren kennen, begrip op leren brengen voor anderen en rekening leren houden met andere leerlingen. Daarbij is het van belang dat Dirkje wel zichzelf kan blijven. Andere leerlingen moeten leren accepteren dat Dirkje anders is en leren dat te respecteren. Dirkje zal andere leerlingen ook moeten accepteren en respecteren, ook al zijn ze anders.

Ik heb al veel gelezen over de risico's van vervroegde doorstroming, maar het is moeilijk om literatuur te vinden over de gevolgen en effecten van vervroegde doorstroming op het welbevinden van een leerling. Drs. Lianne Hoogeveen, Dr. Janet van Hell, Prof. Dr. Ludo Verhoeven, Eleonoor van Gerven en Sylvia Drent (Van Gerven, 2009) zijn het erover eens dat er een goede verantwoorde afweging moet worden gemaakt om een leerling vervroegd door te laten stromen, dat hebben we in dit geval gedaan. Ik denk dat Dirkje de aansluiting wel zal vinden, wanneer zij gelijkgestemde leerlingen tegenkomt. Vooropgesteld dat ik haar hierin goed begeleid en de juiste interventies inzet (zie bijlage 1).

1.6 Opbrengst van het onderzoek voor anderen:

- Welbevinden van Dirkje.
- Leerkrachten en de buitenwereld inzicht geven in de sociale ontwikkeling van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde leerlingen.

Aantonen dat je door vervroegde doorstromers preventief te begeleiden in hun sociaal –emotionele ontwikkeling, je kunt voorkomen dat zij problemen gaan vertonen binnen die sociaal-emotionele ontwikkeling.

Remediëren:

Omdat er nog geen sprake is van een probleem, kun je niet van remediëren spreken. Ik wil een preventief aanbod genereren om te voorkomen dat Dirkje problemen krijgt in haar sociaal-emotionele ontwikkeling.

Ik wil als specialist hoogbegaafdheid het proces optimaal begeleiden en ben op zoek naar haar educatieve behoeften op didactisch en pedagogisch gebied om een passend onderwijsaanbod te kunnen bieden in plusklas, eigen klas en eigen gezin.

Ik zal de gewenste situatie misschien niet in het komende jaar bereiken. Haar sociaal-emotionele ontwikkeling moet in doorgaande lijn bewaakt worden. Dit kan ik bereiken door een goede overdracht naar de volgende leerkrachten en door de in te zetten interventies goed door te spreken met de ouders, zodat ook zij thuis een zelfde aanpak kunnen hanteren. Omdat ik de leerkracht van de plusgroep ben, kan ik ook daar haar sociaal-emotionele ontwikkeling observeren en de juiste interventies inzetten. Ik wil de komende jaren een tutor voor Dirkje zijn, ik wil haar leerproces blijven volgen en een vertrouwd persoon zijn bij wie ze met al haar problemen en vragen terecht kan.

Compenseren:

Ik laat Dirkje een aantal taken op de computer uitvoeren, omdat ze nog moeite met schrijven heeft. Ze moet wel samen met andere leerlingen overleggen hoe ze de taken verdelen. De oudere leerlingen helpen haar bij het lezen.

Dispenseren:

Tot nu zie ik geen reden om zaken te dispensereren voor Dirkje, omdat ze geen stoornis heeft die haar in haar functioneren beperkt, waardoor doelen niet haalbaar zouden zijn.

Om bovenstaande te waarborgen ben ik eerst op zoek gegaan naar achterliggende theorie. In het volgende hoofdstuk heb ik de meest relevante theorie beschreven.

2. De theorie

2.1 Wat is hoogbegaafdheid/ontwikkelingsvoorsprong?

Om Dirkje optimaal te kunnen begeleiden zoek ik eerst naar theoretische achtergronden van hoogbegaafdheid. Hoewel er geen vast criterium is voor hoogbegaafdheid, is de meest gebruikte omschrijving die van Renzulli (1979). Volgens deze omschrijving moet de leerling over de volgende persoonlijkheidskenmerken beschikken: hoge intellectuele vermogens, taakgerichtheid en volharding en een hoog creatief vermogen. In aansluiting op het model van Renzulli heeft Mönks (1987) een drietal factoren onderscheiden die van invloed zijn op het tot uiting komen van hoogbegaafdheid: school, gezin en vrienden. Dit model is verder uitgewerkt door Heller en Hany (1993), waarbij de nadruk is gelegd op de invloed van de niet-cognitieve factoren. Zowel in het model van Mönks als in dat van Heller blijkt het sociaal-emotioneel functioneren van het hoogbegaafde leerling van belang.

Bij kinderen tot 6 jaar spreken we nog niet van hoogbegaafdheid, maar wordt de term ontwikkelingsvoorsprong gebruikt. Dat houdt niet in dat deze leerlingen geen opvallende prestaties op hoog niveau kunnen leveren. Het is alleen nog niet duidelijk of deze snelle ontwikkeling door zal zetten. Bij jonge kinderen is het mogelijk dat na grote sprongen vooruit gemaakt te hebben, de ontwikkeling een periode tot stilstand komt. Het is ook erg lastig om op jonge leeftijd betrouwbaar onderzoek te doen naar de intelligentie (Drent & Van Gerven 2002; Peters 2007). Dit is de reden dat ik de ouders nog niet geadviseerd heb om Dirkje te laten testen op hoogbegaafdheid. Op jonge leeftijd geeft intelligentieonderzoek het ontwikkelingsniveau van dat moment aan. (De Bruin-de Boer 2006). De invloed van ouders is bij jonge kinderen nog enorm groot. (Freeman 2001). Ik heb de indruk dat de omgeving van Dirkje een hele positieve invloed heeft op haar functioneren.

De ouders van Dirkje stimuleren haar om zo zelfstandig mogelijk te functioneren, ze creëren randvoorwaarden om haar tot een evenwichtig persoon uit te laten groeien; gymclubje, kinderen uitnodigen om mee samen te spelen. Ze informeren zich ook over wat ontwikkelingsvoorsprong/ hoogbegaafdheid inhoudt en hoe zij daar het

beste mee om kunnen gaan. Ze geven het goede voorbeeld in het aangaan van sociale contacten, door zichzelf sociaal op te stellen naar de buitenwereld toe.

2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafden:

De term sociaal-emotioneel klopt eigenlijk niet. Het zijn twee afzonderlijke gebieden, die wel met elkaar te maken hebben, maar inhoudelijk anders zijn.

De sociale ontwikkeling heeft te maken met de manier waarop een kind leert omgaan in relatie tot de ander. De verwachtingen die het kind heeft ten opzichte van de ander, spelen daarbij een grote rol. De emotionele ontwikkeling betreft de gevoelens van het kind ten opzichte van zichzelf. Hoogbegaafde kinderen moeten leren zich bewust te zijn van hun gevoelens, deze uit te drukken en wanneer nodig erover praten. De sociaal-emotionele ontwikkeling van een hoogbegaafd kind kan alleen optimaal tot uiting komen wanneer het kind voldoende contact heeft met gelijkgestemden. Onderzoek heeft uitgewezen (Frumau, 2000; Span, De Bruin-de Boer & Winnekus, 2001) dat kinderen met een IQ tot ongeveer 150 geen afwijkende ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied doormaken. Deze kinderen hebben zelfs vaak ook een voorsprong in hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

2.3 Risicofactoren voor de ontwikkeling van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling:

- Wanneer men denkt aan een hoogbegaafd leerling, vormen velen zich een beeld van een sociaal onvaardig buitenbeentje. Uit recent onderzoek blijkt echter dat hoogbegaafde leerlingen over het algemeen, tenminste net zo sociaalvaardig zijn als andere leerlingen (Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S. (2002). De reden dat hoogbegaafde leerlingen vaak geen of moeilijk aansluiting vinden bij hun leeftijdsgenoten ligt dus niet aan hun sociale incompetentie, maar wellicht juist aan hun meer ontwikkelde sociale competentie.
- Begaafde leerlingen stellen vaak hogere eisen aan vriendschap, hebben een voorlijk taalgebruik en hebben soms andere interesses. Dit heeft gevolgen voor de communicatie van de begaafde leerling met zijn omgeving. De

consequentie kan zijn dat de leerling niet begrepen wordt door leeftijdsgenoten. De hoogbegaafde leerling loopt daarbij risico's op het gebied van: de ontwikkeling van vriendschappen, aansluiting met leeftijdsgenoten op school, de ontwikkeling van een sociale identiteit, de ontwikkeling van het zelfbeeld en de ontwikkeling van een leerhouding die past bij zijn capaciteiten (Van Gerven, 2009).

2.4 Wat kun je doen om risico's op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling te voorkomen?

- De leerling feedback geven op het taalgebruik, de leerling leren zich in te leven in anderen.
- Het spel samen met de leerlingen structureren en evalueren, situaties creëren waarin leerlingen met ontwikkelingsgelijken kunnen samenwerken.
- De leerling betrekken bij de organisatie van de lessen en zijn sterke kanten benutten.
- Ouders adviseren om kortdurende neutrale afspraakjes (bv. zwemmen) met andere kinderen te organiseren.
- De leerling erop wijzen dat hij er rekening mee moet houden dat andere leerlingen niet allemaal dezelfde interesses hebben. De leerling kan zien wanneer zijn verhaal niet overkomt door goed op non-verbaal gedrag van de ander te letten (Van Gerven, 2009).

2.5 Voorkomen van risico's op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling:

Door een veilig pedagogisch klimaat te creëren op schoolniveau, op leerkrachtniveau en op groepsniveau, kun je voorkomen dat begaafde leerlingen vastlopen in zowel hun cognitieve als in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong heeft al jong een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel. Hij verwacht dat gemaakte afspraken ook nagekomen worden (Kieboom, 2007). Een hoogbegaafde leerling kan teleurgesteld worden wanneer een andere leerling zich niet aan de afspraken houdt. Ik denk dat voorgaande in het geval van Dirkje duidelijk speelt. Zij vindt iemand niet zo snel haar vriendin. Ze begrijpt haar leeftijdsgenootjes

niet goed en voelt zich door hen niet begrepen. Leeftijdsgenootjes ervaren afspraken vaak als niet geldend wanneer er iets op hun pad komt dat hen leuker lijkt. Dirkje kan hier niet mee omgaan, ze wordt boos of trekt zich terug.

Ook haar leiderschapskwaliteiten worden door andere leerlingen vaak niet op prijs gesteld, ze vinden dat Dirkje vaak de baas wil spelen. Eleonoor van Gerven heeft daar een duidelijke verklaring voor: leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben vaak duidelijk voor ogen welke kant hun spel uit gaat (Van Gerven, 2009).

Dirkje heeft een enorme fantasie en het lukt haar vaak om andere leerlingen (wanneer ze verplicht moet samenspelen) mee te nemen in haar spel. Ze blijft in haar rol, terwijl andere leerlingen daar vanaf afwijken. Hier reageert Dirkje heel fel op. Omdat Dirkje nu met oudere leerlingen in groep 3 zit, komt ze in aanraking met leerlingen die verder zijn in hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

Om tot het inzetten van de juiste interventies te komen heb ik de theorie van een aantal methodes op sociaal-emotioneel gebied bestudeerd.

2.6 Methodieken:

- “Ik voel me” van Eleonoor van Gerven.

De methode richt zich op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters met ontwikkelingsvoorsprong. De methode heeft als doelstelling om al op jonge leeftijd emoties en problemen met betrekking tot het sociaal functioneren van slimme kleuters bespreekbaar te maken met de leerlingen zelf. Deze methode is preventief bedoeld voor risicokinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

- “Ho, tot hier en niet verder!” Van Jooske Kool.

De methode richt zich op de psychosociale ontwikkeling van leerlingen en maakt gebruik van de vroegste (leer)ervaring in ons leven: het bewegen. Al bewegend en door te doen leren leerlingen respectvol omgaan met zichzelf in relatie tot anderen, met hun eigen mogelijkheden en beperkingen. De methode richt zich op het ontmoetingsmoment tussen de activiteit (het spel, de beweging) en het terugblikken hierop. “Alleen door het ervaren wordt het kind meester over zichzelf en het geleerde”, volgens Jooske Kool (2006, p. 27). De fysieke en emotionele ervaring is volgens haar nodig om zich werkelijk dingen eigen te maken. “Deze ervaring wordt ondersteund door het denken: je bewust worden van wat je doet, hoe je dat doet en wat je kunt inzetten om je doel te bereiken. Een positieve

leerervaring kan daarmee onmiddellijk ingezet worden in nieuwe situaties in het dagelijks leven”.

- “Denken, voelen”, doen van Ton Deley.

Dit is een nieuwe benadering in het omgaan met kinderen bij sociaal-emotionele kwesties op school. Er worden 2 methodieken geïntroduceerd die je helpen via je eigen verhaal kennis over het kind te verwerven over hoe competent een kind is in de omgang met zichzelf en anderen. Ze helpen je ook inzicht te ontwikkelen in de manier van aanpak.

De methode: “Ik voel me”, is bedoeld als verrijkingsmateriaal voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. De verschillende thema’s zijn erg goed bruikbaar voor kleuters en zelfs als leidraad voor groep 3. Wij behandelen de verschillende thema’s van de methode in groep 3, met de hele klas. Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong houden van ontdekken en nieuwe, uitdagende dingen. Daarom kies ik er niet voor om deze methode te gebruiken voor het inzetten van mijn interventies, dit is immers al bekend terrein voor Dirkje.

Omdat jonge leerlingen graag handelend bezig zijn en zich op die manier snel vaardigheden eigen maken, kies ik “Ho, tot hier en niet”, verder als preventieve interventie. De methode richt zich op het leren van sociaal-emotionele vaardigheden door te doen. Voor het bepalen van mijn nulmeting en eindmeting wil ik gebruik maken van de competentiemethodiek uit: “Denken, voelen, doen”. Deze methodiek lijkt me erg bruikbaar voor het verwerken van de observaties uit mijn logboek. In deze methode zijn geen lessen uitgewerkt, er wordt enkel verwezen naar andere bruikbare methodes. Daarnaast is de methode : “Denken, voelen, doen”, zeer geschikt om achtergrondinformatie over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te verkrijgen.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Het onderzoek:

In dit hoofdstuk geef ik mijn methodische aanpak voor dit onderzoek weer. Ik beschrijf hoe ik antwoord op mijn onderzoeksvraag wil krijgen.

Omdat het gaat over het sociaal-emotioneel welbevinden van Dirkje, een vervroegde doorstromer, heb ik gekozen voor een casestudy ofwel voor een gevalstudie (Kallenberg & Koster & Onstenk & Scheepsmma, 2007, p. 62). *“Deze methode is vooral bruikbaar en wordt gebruikt in situaties waarin het betreffende probleem niet uitgekristalliseerd of erg complex is. Je legt dan een verzameling van gegevens aan die zich richt op een specifieke situatie. Het is kenmerkend voor een casestudie dat je kennis opdoet die alleen betrekking heeft op dat geval dat je onderzoekt. Je onderzoeksresultaten hebben dus geen algemene geldigheid. Wel kun je door een geval nauwgezet te onderzoeken op het spoor komen van inzichten waarvan je mag verwachten dat ze ook gelden voor vergelijkbare gevallen.”* Ik kies voor deze methode omdat ik geen verbanden wil toetsen, maar inzichtelijke kennis in een bepaalde leerling wil krijgen. Ik wil Dirkje in groepsverband laten werken, omdat sociaal-emotionele ontwikkeling in de kern geformuleerd wordt als het leren omgaan met jezelf en de ander (Ton Deley, 2004). Om de sociaal-emotionele ontwikkeling te begeleiden moet je dus niet alleen van het kind zelf uitgaan, maar ook van het kind in relatie tot de ander. Uit het rapport van het DHH is gebleken dat er een aantal risicofactoren aanwezig zijn in haar sociaal-emotionele ontwikkeling, waar we in groep 3 voldoende aandacht aan moeten besteden. Dirkje is vervroegd doorgestroomd naar groep 3. Zij heeft moeite met het spontaan aangaan van sociale contacten binnen groep 3, trekt zich terug tijdens groepswork/samenwerken of ze is erg overheersend en vertoont thuis een minder goed ontwikkeld zelfbeeld. Ik wil haar preventief gaan begeleiden in het aangaan van sociale contacten, het samenwerken en de ontwikkeling van een goed zelfbeeld.

Mijn onderzoek vindt plaats in de periode na de kerstvakantie tot de voorjaarsvakantie (zie bijlage 7).

Gedurende de hele periode neem ik een onderzoekende houding aan; ik heb een open houding, ben nieuwsgierig, neem niet alles als vanzelfsprekend aan, maar blijf vragen stellen, ik neem goed waar en noteer de gegevens op een objectieve manier (Harinck, 2009).

3.2 Data verzameling:

Voor mijn nulmeting op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling van Dirkje, maak ik gebruik van de volgende onderzoeksinstrumenten: een sociogram (bijlage 2), dat ingevuld wordt door Dirkje en haar medeleerlingen, een zelfbeeld–invullijst (bijlage 3) die Dirkje en haar ouders (bijlage 4) afzonderlijk van elkaar invullen. Naar aanleiding van gegevens die ik verkregen heb uit de observaties van Dirkje, vul ik de competentie -methodieklijst (bijlage 5) in. Omdat het DHH al ingevuld is in groep 1, is de risico-analyse niet bruikbaar als nulmeting. Ik heb de gegevens van de risico-analyse van het DHH wel als aanleiding voor mijn onderzoek gebruikt. De gegevens zijn niet up to date, de samenstelling van de groep is veranderd, haar klasgenootjes zijn ouder dan Dirkje en ze zit nu in de plusgroep. Daarom heb ik ervoor gekozen om verder gebruik te maken van andere onderzoeksinstrumenten.

Om goed in beeld te krijgen waar de educatieve behoeftes van Dirkje liggen, breng ik de sociaal-emotionele ontwikkeling van Dirkje op verschillende manieren in kaart en vergelijk mijn bevindingen met literatuur over de sociaal-emotionele ontwikkeling van (hoogbegaafde) kinderen. Nadat ik mijn interventies heb ingezet, herhaal ik bovenstaande stappen omdat ik het effect van de interventies duidelijk wil krijgen. Ik wil zien of het zelfbeeld van Dirkje veranderd is, of Dirkje kan samenwerken en sociale relaties aan kan gaan. Dirkje moet daarin wel de ruimte krijgen om zichzelf te zijn.

3.3 Onderzoeksinstrumenten:

Alle onderzoeksinstrumenten behalve de competentiemethodiek, leveren kwalitatieve gegevens. De competentiemethodiek levert kwantitatieve data op.

	Onderzoeksinstrument:	Gegevens die ik wil verzamelen:
1.	Literatuur bestuderen.	Achterhalen wat de risico's zijn op sociaal-emotioneel gebied van vervroegd doorstromen en hoe ik de risico's preventief kan voorkomen

		Methodes die ik ga bestuderen zijn: “Denken, voelen, doen”, “Ho, tot hier en niet verder” en “slim sociaal”. Ik bekijk welke interventies uit de methodes het best passen bij de begeleiding van Dirkje.
2.	Sociogram.	Nagaan hoe Dirkje in de groep functioneert/opgenomen is voor en na het inzetten van mijn interventies
3.	Formulier zelfbeeld.	Nagaan hoe Dirkje over zichzelf denkt en hoe de ouders van Dirkje over haar zelfbeeld denken, voor en na het inzetten van de interventies.
4.	Gesprekken.	Ik wil een mondelinge toelichting van Dirkje en haar ouders over het zelfbeeld van Dirkje en over haar sociaal-emotioneel welbevinden, voor en na het inzetten van mijn interventies. Ik wil hen een interview afnemen dat bestaat uit open vragen. Ik bespreek de interventies die ik in ga zetten met de ouders, zodat zij thuis dezelfde aanpak toepassen en de benadering van Dirkje thuis en op school op elkaar aansluit.
5.	Observaties/logboek. Formulier competentiemethodiek.	Ik wil nagaan hoe Dirkje functioneert op sociaal-emotioneel gebied, in verschillende situaties en tijdens verschillende werkvormen, voor en na het inzetten van mijn interventies. Mijn duocollega’s observeren Dirkje ook en houden samen met mij het logboek bij.
6.	Gesprekken met mijn duocollega’s.	Ik wil wekelijks mijn bevindingen delen met mijn collega’s. Opmerkingen/aanvullingen van hen meenemen in mijn onderzoek. Ik spreek de interventies die ik in ga zetten met hen door, zodat ook zij dezelfde interventies toepassen in de dagelijkse omgang met Dirkje.

3.4 Onderzoeksgroep:

- Dirkje
- Klasgenoten
- Ouders
- Leerkrachten groep 3: ik ben zelf een van de leerkrachten van groep 3.
- Leerkracht plusgroep: dit ben ik.
- Ikzelf: ik ben de leerkracht van groep 3, leerkracht van de plusgroep en de onderzoeker, in de rol van specialist hoogbegaafdheid binnen mijn school.

3.5 Situaties:

- In de klas, tijdens verschillende werkvormen.
- Tijdens het buitenspelen.
- In de plusklas.
- Tijdens de gym.

3.6 Triangulatie:

Om de triangulatie in mijn onderzoek te waarborgen maak ik gebruik van verschillende typen informanten:

- Dirkje
- Ouders
- Medeleerlingen
- Leerkrachten groep 3
- IB-er van onze school
- Leerkracht plusgroep
- Critical friends van de opleiding

En verschillende soorten informatiebronnen:

- Onderzoeksrapport D.H.H.
- Sociogram
- Formulier zelfbeeld
- Observaties (logboek)
- Competentieformulier

Ik voer de metingen voor en na het inzetten van mijn interventies uit.

3.7 Betrouwbaarheid en validiteit:

De onderzoeksmiddelen zijn kritisch bekeken en van op- en aanmerkingen voorzien door mijn “critical friends” van de opleiding en door mijn duo-collega’s. Door gebruik te maken van dezelfde instrumenten tijdens de nulmeting en nameting en door een logboek bij te houden kan ik het onderzoek valideren.

3.8 Ethiek:

Ik heb gekozen voor een fictieve naam van de leerling. Voordat ik aan mijn onderzoek begon, heb ik de ouders, de directie en de leerkrachten van Dirkje om toestemming gevraagd voor mijn onderzoek naar het Zelfbeeld, het aangaan van sociale contacten en het samenwerken, van Dirkje. Ik voer regelmatig gesprekken met de betrokken personen om ze op de hoogte te stellen van mijn bevindingen binnen het onderzoek en ik neem de reacties van de betrokken personen mee in mijn onderzoek.

4. Onderzoeksresultaten

4.1 Bevindingen tijdens de nulmeting en eindmeting:

In dit hoofdstuk beschrijf ik de kwalitatieve en kwantitatieve analyse van de data die ik tijdens mijn onderzoek verzameld heb.

Vanuit de risicoanalyse vervroegde doorstroming van het DHH heb ik mijn onderzoeksvraag geformuleerd:

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, een leerling die vervroegd doorgestroomd is naar groep 3, preventief begeleiden op het gebied van haar sociaal-emotionele ontwikkeling, zodat haar zelfbeeld beter ontwikkelt, zij sociale contacten aan kan gaan en kan samenwerken?

In het onderstaande gedeelte geef ik mijn bevindingen weer van de onderzoeksmethodes die ik heb toegepast, tijdens de nulmeting en na het inzetten van mijn interventies. In hoofdstuk 5 worden de conclusies naar aanleiding van de analyse van de data beschreven.

4.2. Data-analyse van het aangaan van sociale contacten en het samenwerken:

Hiermee krijg ik antwoord op mijn deelvraag: kan Dirkje samenwerken en sociale contacten aangaan?

43 kinderen uit groep 3 hebben 5 vragen ingevuld over het samenspelen en samenwerken. In onderstaande tabel heb ik aangegeven hoe vaak Dirkje door de andere leerlingen gekozen is.

	Nulmeting	na interventies
1. Met wie speel je het liefst?	0	0
2. Met wie speel je liever niet?	0	0
3. Met wie werk je het liefst samen?	0	0
4. Met wie werk je ook graag samen?	1	0
5. Met wie werk je liever niet samen?	2	0

Op de vraag: met wie werk je ook graag samen, werd Dirkje tijdens de nulmeting door 1 leerling uit de groep van 43 leerlingen gekozen.

Na de interventies door geen enkele leerling.

Op de vraag: Met wie werk je liever niet samen, werd Dirkje tijdens de nulmeting door 2 leerlingen uit een groep van 43 leerlingen gekozen. Na de interventies door geen enkele leerling.

Dirkje wordt na de interventies door niemand uit de groep gekozen, niet in positieve zin, maar ook niet in negatieve zin (Bijlage 2). Dirkje wordt tijdens de nameting als neutraal ervaren door haar medeleerlingen.

4.3.1 Data-analyse zelfbeeld Dirkje:

(Gebruik gemaakt van: “Ho, tot hier en niet verder! “ (Jooske Kool, 2006). Hier krijg ik antwoord op mijn vraag: Hoe ziet het zelfbeeld van Dirkje eruit, tijdens de nulmeting en nameting?

0: nulmeting

X: Na het inzetten van mijn interventies

Er is verandering opgetreden in de items die met groen gearceerd zijn.

	Lijkt helemaal niet op mij	Lijkt een beetje op mij	Lijkt veel op mij	Lijkt helemaal op mij
Netjes, beleefd		X	0	
Bang	X	0		
Bazig	X	0		
Aardig			X	0
Vervelend	X	0		
Hulpvaardig			X	0
Trots/tevreden		X	0	
Verdrietig		0 X		
Gemeen	0 X			
Onhandig	0 X			
Huilen	0 X			

Vriendjes	0	X		
Veel slapen		X	0	
Ik durf veel			X	0
Zeggen: Ik vind		X		0
Vragen				0 X
Snel boos		X		0
Verlegen		0 X		
Het allerbeste van mezelf vind ik: 0: "Ik vind dat ik best goed kan lezen, ik kan goed met anderen omgaan, ik speel graag gewoon alleen" X: "Dat ik goed kan werken".				
Ik wil graag leren om: 0: "Ik zou het niet weten" X: "Sommen goed uit te rekenen".				
Het liefst van alles wil ik: 0: "Goed kunnen leren" X: "Goed kunnen lezen".				
Samenwerken is belangrijk voor mij: 0: "Ja, maar ik vind het niet zo fijn, ik vind het moeilijk". X: "Ja, het gaat nu veel beter, ik vind het niet meer zo moeilijk, soms nog wel.				

Het zelfbeeld van Dirkje is op een aantal deelaspecten ten goede veranderd na het inzetten van mijn interventies (zie groene items).

Tijdens het gesprek dat ik na het inzetten van de interventies met haar voer (bijlage 8), vertelt Dirkje dat ze meer samenspeelt. Ze heeft nog niet veel vriendinnen, ze is minder snel boos en ze helpt kinderen minder vaak ongevraagd.

4.3.2 Data-analyse zelfbeeld Dirkje volgens de ouders. (Gebruik gemaakt van: "Ho, tot hier en niet verder!" Jooske Kool, 2006).

0: Nulmeting

X: Na het inzetten van mijn interventies

Er is verandering opgetreden in de items die met groen gearceerd zijn.

Gedrag/eigenschap	Absluut niet (- -)	Weinig (-)	Duidelijk aanwezig (+)	Zeer opvallend (+ +)
1. Eigenzinnig (houdt geen rekening met anderen).			0 X	
2. Perfectionist (wil alles goed doen).		0 X		
3. Plaagt andere kinderen.		0 X		
4. Begint gemakkelijk te vechten.	0 X			
5. Vraagt veel genegenheid.		0 X		
6. maakt makkelijk nieuwe vrienden.		0 X		
7. Praatziek/ praat veel.			0 X	
8. Houdt van activiteit.			0 X	
9. Is beleefd.			0 X	
10. Is vlug tevreden.		0 X		
11. Eist uw aandacht voor zichzelf op.			0 X	
12. Wordt door anderen goed aanvaard.			0 X	
13. Is bang voor nieuwe dingen/situaties.		0 X		

Gedrag/eigenschap	Absluut niet (- -)	Weinig (-)	Duidelijk aanwezig (+)	Zeer opvallend (+ +)
14. Lichamelijke Klachten (hoofd- pijn e.d.)		0 X		
15. Wordt snel boos, is driftig.		0 X		
16. Is verlegen.			0 X	
17. Ontstemt anderen door haar manier van spreken/doen.	0	X		
18. Goede concentratie/ aandacht.			0 X	
19. Is angstig in een groep.		0 X		
20. Kan verant- woordelijkheid dragen			0 X	
21. Is onhandig (morst, loopt tegen iets aan).		0 X		
22. Gespannen indruk.		0 X		
23. Leert van fouten die hij/zij maakt.			0 X	
24. Is vaak samen met andere jongens/meisjes.			0 X	
25. Speelt de baas			0 X	
26. Impulsief (handelt snel, zonder nadenken)		0 X		

Gedrag/eigenschap:	Absoluut niet (- -)	Weinig (-)	Duidelijk aanwezig (+)	Zeer opvallend (+ +)
27. Is beïnvloedbaar.		0 X		
28. Houdt afstand, is gereserveerd.			0 X	
29. Schreeuwt als hij/zij niet tevreden is.		0 X		
30. Fantaseert (vertelt verzonnen verhaaltjes).		X	0	
31. Lijkt een angstig Kind.		0 X		
32. Geeft anderen de schuld van problemen.		X	0	
33. Is besluiteloos.	X	0		
34. Is zeer gevoelig.			0 X	
35. Slaap/problemen: welke?	0	X		

4.3.3 Gesprek met ouders: 0: Nulmeting x: Nameting

A. Vraagt uw kind ergens om als het iets niet weet of het iets nodig heeft?
Vraagt het anderen om advies?

0: Ja, ze is daarbij wel erg op ouders gericht. Kan goed vertellen wat ze wil, en nodig heeft. Ze vraagt ook dingen die ze niet snapt.

X: Ja, Dirkje vraagt duidelijk wat ze nodig heeft. Bij anderen valt haar

doelgerichtheid op. Vb. ze rent zo bij oma naar binnen en zonder haar te groeten vraagt ze wat ze wil hebben. Ze is hier nog niet zo handig in.

B. Zegt uw kind het als het iets niet fijn vindt? Hoe is dat bij andere volwassenen of vreemden?

O: Ja, dat zegt ze tegen haar ouders. Grootouders ook nog, vreemden denken we van niet. (bijvoorbeeld zwemleraar, overblijf)

X: Ja, dat zegt ze wel. Bij anderen laat ze het ook wel horen, zij het heel voorzichtig. (Niet willen schinken bij de BSO, niet willen meedoen aan een speurtocht)

C. Kan uw kind zich verplaatsen in een ander?

O: Ze kan het wel maar lijkt hier matig in geïnteresseerd. Als je haar er expliciet naar vraagt geeft ze de juiste antwoorden.

X: Wisselend, vooral als zij de derde persoon is lukt het haar goed. Ze ziet dan wat de twee anderen doen, en vult dan aan: dat is toch ook niet leuk voor Romme. Als ze zelf in de strijd zit lukt dit niet.

D. Neemt uw kind wel eens het initiatief om iets te doen?

Bij kinderen? Bij volwassenen?

O: Ja hoor, continu. Ze weet goed wat ze wil en leuk vindt. Ze weet dit ook op een dusdanig charmante manier te doen dat ze het vaak voor elkaar krijgt.

X: Als er eenmaal een speelafpraak is met de kinderen dan neemt ze continu initiatief. Het afspreken zelf lijkt nog veel van anderen te komen, maar daar gaat ze wel goed op in. Thuis vraagt ze aan ons continu dingen om samen te doen.

De zelfbeeldlijst die de ouders ingevuld hebben vertoont na het inzetten van de interventies veranderingen op een aantal deelaspecten:

- Ontstemt anderen door haar manier van spreken (van absoluut niet naar weinig).
- Fantaseert, vertelt verzonnen verhaaltjes (van duidelijk aanwezig naar weinig).
- Geeft anderen de schuld van problemen (van duidelijk aanwezig naar weinig).
- Is besluiteloos (van weinig naar absoluut niet).

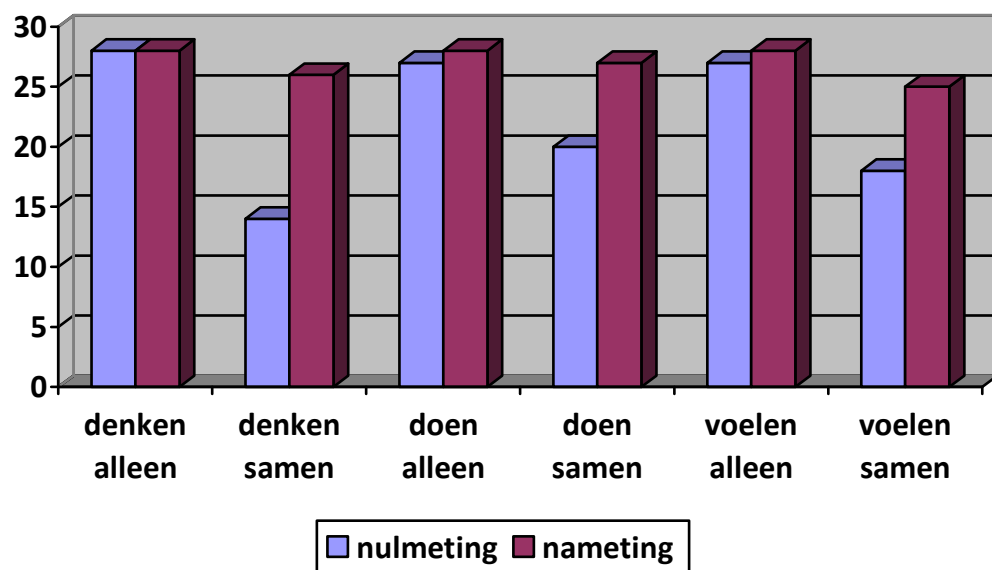
- Slaapproblemen (van absoluut niet naar weinig).

De items in het groen zijn in positieve zin veranderd na het inzetten van de interventies, de andere items zijn onveranderd.

Tijdens het gesprek, dat ik voer na het invullen van de zelfbeeldlijst door ouders, geven de ouders bij de nameting aan, dat Dirkje veel afspreekt. Het initiatief gaat nog meestal van de andere kinderen uit, maar ze reageert er positief op. Dirkje heeft niet echt slaapproblemen, maar ze heeft wel veel slaap nodig. Ze is minder besluiteloos, kan beter knopen doorhakken en ze schuift de schuld minder op de ander, wanneer er iets voorvalt.

4.4 Data-analyse competentielijst uit “Denken, voelen doen” (Ton Deley, 2004).

A.d.h.v. mijn observaties (bijlage 10) van Dirkje tijdens de nulmeting en nameting, heb ik de competentielijst ingevuld. Ik heb de behaalde scores opgeteld en in het scoreoverzicht geregistreerd (zie bijlage 5a en 5b). In onderstaande grafiek heb ik de verkregen gegevens in kaart gebracht.



Er is duidelijk verschil te zien in de scores die ik waargenomen heb tijdens de observaties. Vooral in relaties met andere leerlingen kun je positieve veranderingen zien in haar sociale competentie. Dit blijkt uit de competentielijst uit: “Denken, voelen, doen”, van T. Deley (bijlage 5a en 5b) en uit de theoretische onderbouwing hiervan (bijlage 6a en 6b). Haar sociale competenties waarin zij samen met andere leerlingen denkt, voelt en doet, zijn 25 punten gestegen.

4.5 Data-analyse logboek naar aanleiding van de Interventies:

Ik heb 6 lessen gegeven uit de methode: “Ho, tot hier en niet verder” van Jooske Kool (2006). Na deze lessen wordt Dirkje door geen enkele leerling uit de groep gekozen op de vragen: naast wie zit je liever niet en met wie speel je liever niet. Haar zelfbeeld is op een aantal punten in positieve zin veranderd, ook in de ogen van de ouders. Uit het gesprek met Dirkje blijkt dat zij meer samen speelt, dat ze nog weinig vriendinnen heeft, dat ze minder snel boos wordt en dat ze andere kinderen minder vaak ongevraagd helpt. Ook de ouders geven aan dat zij vaker gevraagd wordt door leerlingen om te spelen en dat ze hier positief op reageert.

5. Conclusie

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op mijn onderzoeksvraag in samenhang met de literatuurstudie uit H2.

5.1 De interventies:

De interventies die ik ingezet heb voor het vergroten van het zelfbeeld, het leren aangaan van sociale contacten en het leren samenwerken, komen uit: “Ho, tot hier en niet verder” van Jooske Kool (2006).

Ik heb Dirkje samen met 9 andere leerlingen begeleid door het geven van 6 lessen uit deze methode. Het vergroten van het zelfbeeld, het aangaan van sociale contacten en het samenwerken stonden in deze lessen centraal (zie bijlage 8).

“De methode: “Ho, tot hier en niet verder” van Jooske Kool (2006, p. 27) leert kinderen voor zichzelf zorgen in relatie tot de ander en met respect voor zichzelf en de ander. Er wordt gewerkt vanuit het idee: de enige die altijd bij je is om voor jezelf te zorgen, ben jezelf. ”

Dit alles gebeurt vanuit beweging. De spelen doen een beroep op het denken, voelen en doen. Leerlingen leren zo over zichzelf en anderen, over lichaamssignalen en lichaamshouding en ze leren omgaan met gevoelens. Ze ervaren wat hun gedrag met anderen doet en leren manieren om dit gedrag te veranderen. De groep moet een veilig gevoel geven waar kinderen met hun gedrag kunnen experimenteren. Door het opdoen van positieve ervaringen, ontwikkelt het zelfbeeld en groeit het zelfvertrouwen (Kool, 2006).

5.2 Conclusies ten aanzien van data verzameld met de volgende ingezette dataverzamelmethoden:

5.2.1 Het sociogram:

Dirkje wordt na het inzetten van de interventies als neutraal gezien in de groep. Ze wordt niet gekozen in negatieve, noch in positieve zin. Tijdens de nulmeting werd ze door 2 leerlingen gekozen die liever niet met haar samen wilden werken. Ze werd toen ook door 1 leerling gekozen dat ook graag met haar samen wilde werken. Ze wordt beter getolereerd in de groep, maar behoort niet bij de favorieten van de groep (zie resultaten sociogram H.4 en bijlage 2). In bijlage 9 heb ik beschreven dat Dirkje

gaandeweg beter op andere leerlingen af durft te stappen, beter kan samenwerken en overleggen, zich neer kan leggen bij de mening en ideeën van anderen en zich veiliger voelt en geniet van het samenwerken. Dus haar sociale vaardigheden zijn in positieve zin veranderd.

5.2.2 Het zelfbeeld:

De zelfbeeldlijst van Dirkje tijdens de nulmeting toont aan dat ze een reëel beeld van haar sterke en zwakke kanten heeft. Ze kan goed tegen een standje en is in staat op zichzelf te reflecteren. Ze heeft positieve verwachtingen van zichzelf en kan goed tegen kritiek (D.H.H. 2010). Omdat de ouders vinden dat Dirkje thuis een minder goed zelfbeeld vertoont, heb ik hier onderzoek naar gedaan. Dirkje ziet zichzelf zoals ze is. Er zijn wel veranderingen opgetreden in haar zelfbeeld na het inzetten van de interventies. Zij ziet dat ze veranderd is in relatie tot de ander. Dat blijkt uit het feit dat ze minder bang en bazig is, ze helpt minder zonder dat het haar gevraagd wordt, ze vindt zichzelf minder trots, heeft een paar vriendjes, komt minder voor haar mening uit en is minder snel boos. Omdat ik wil weten of het aangaan van sociale contacten en het samenwerken invloed hebben op haar zelfbeeld, heb ik haar zelfbeeld zowel voor als na de interventies in kaart gebracht. Ik ben tot de conclusie gekomen dat haar zelfbeeld in positieve zin veranderd is. Dirkje heeft nu in de gaten dat haar gedrag, het gedrag van andere leerlingen beïnvloedt. De ouders merken op dat Dirkje in positieve zin veranderd is in relatie tot haar broertje en zus en naar andere kinderen toe. Ze staat open voor het samenspelen, ze wordt meer gevraagd om te spelen en gaat hier ook op in, ze is minder besluiteloos, ze geeft anderen minder de schuld en ze vertelt minder verzonnen verhaaltjes. Verder geven ze aan dat Dirkje veel slaap nodig heeft maar dit vormt geen probleem. Ik had niet verwacht dat haar zelfbeeld zou veranderen door het inzetten van de interventies. Toch is er een duidelijk verschil in positieve zin merkbaar. Ik mag hieruit concluderen dat het beter aan kunnen gaan van sociale contacten en het kunnen samenwerken een positieve invloed hebben, op het ontwikkelen van je zelfbeeld.

5.2.3 De Competentielijst: “Uit Denken, voelen, doen” van Ton Deley (2004).

De competentiemethodiek laat een sociaal-emotioneel profiel van een leerling zien, in situaties alleen en samen. Ik heb de competentielijst ingevuld n.a.v. de

observatiegegevens van het voorgaande schooljaar en het logboek dat ik in de afgelopen periode bijgehouden heb (bijlage 10).

In bijlage 10 geef ik weer in welke dimensies sociaal- emotionele competenties ondergebracht kunnen worden.

Uit de competentielijst tijdens de nulmeting blijkt dat Dirkje prima functioneert in situaties alleen. Dat blijkt uit de hoge scores (zie bijlage 6b). Er zijn per onderdeel 28 punten te behalen. Op de onderdelen A: denken in situaties alleen, B: Doen in situaties alleen en C: grondhoudingen en voelen in situaties alleen, scoort Dirkje in totaal 83 punten. Dat staat voor zeer goed functionerend (Deley, 2004). Tijdens de nameting haalt ze hier het maximum van 84 punten.

In situaties samen waar het maximum 84 punten is, scoort Dirkje tijdens de nulmeting 53 punten. Hier scoort zij onvoldoende. Vooral bij het denken in situaties samen scoort zij opvallend laag (14 punten waar 28 het maximum is). Tijdens de nameting zijn de competenties van Dirkje in situaties samen, sterk verbeterd: dan behaalt zij 78 punten. Het denken, voelen en doen zijn in harmonie met elkaar tijdens de nameting (Deley, 2004). Dirkje heeft geleerd compromissen te sluiten in bepaalde situaties. Volgens J.T Webb, E.A. Meckstroth & S.S. Tolan (1982) moeten hoogbegaafde kinderen leren om redelijk te zijn in relatie met de ander. Ze moeten leren om zich bewust te worden wanneer ze al dan niet redelijk zijn en in sommige gevallen compromissen sluiten. Daarnaast moeten ze leren om compromissen te weigeren. Ze hebben hulp nodig van ouders, leraren en andere betrokkenen. Hieruit blijkt dat een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong/ hoogbegaafde leerling begeleiding nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen (Gerven, 2009). Ik concludeer dat de sociaal-emotionele competenties van Dirkje in positieve zin ontwikkeld zijn.

5.3 Nieuwe visies/ nieuwe gezichtspunten:

J.T Webb, E.A. Meckstroth & S.S. Tolan (1982) beschrijven dat hoogbegaafde kinderen zich ook terug kunnen trekken in de hoop dat andere leerlingen wel naar hen toe komen. Afgewezen worden voelt voor hen erger dan bewust geen vrienden hebben. Zij zijn al te vaak teleurgesteld en afgewezen en gaan dat verder uit de weg. Alle mensen hebben relaties nodig. Misschien speelt dit aspect voor Dirkje ook. Ik ben van mening dat Dirkje al vaak afgewezen is door leerlingen van haar eigen leeftijd. Dit zou haar manier van zelfbescherming kunnen zijn, hier had ik niet bij stilgestaan. Nu ze beter getolereerd en geaccepteerd wordt door andere leerlingen,

staat ze meer open voor het aangaan van sociale contacten en durft ze er ook van te genieten.

Jooske Kool (2006) beschrijft dat emotionele ervaringen die ondersteund worden door het fysiek ervaren, beter eigen gemaakt en toegepast kunnen worden. Wanneer leerlingen op een puur cognitieve manier benaderd worden, weten ze vaak wel wat ze geleerd hebben, maar kunnen ze het niet toepassen. Door handelend bezig te zijn beleven leerlingen het voelen, denken en doen en kunnen ze ervaringen zonder nadenken inzetten in het dagelijks leven.

5.4 Terugkijken naar de aanleiding van de onderzoeksvraag, naar mijn handelingsverlegenheid:

De aanleiding van mijn onderzoeksvraag was dat Dirkje, een vervroegde doorstromer, mogelijke risico's liep in haar sociaal- emotionele ontwikkeling (zie bijlage 1). In eerste instantie dacht ik dat het wel mee viel, dat het probleem bij mij lag. Maar nu ben ik van mening dat Dirkje problemen zou hebben gekregen in haar sociaal- emotionele ontwikkeling, wanneer ik de interventies niet preventief had ingezet. Dirkje gaf in eerste instantie aan dat zij geen behoefte aan vriendinnen had. Ik dacht in het begin dat Dirkje hier bewust voor gekozen had en dat het geen probleem was. Ik ben nu van mening dat Dirkje uit zelfbescherming heeft gehandeld. Het is fijn om te zien dat zij nu wel vriendinnetjes heeft, want zij zal in een inclusieve maatschappij steeds sociale contacten aan moeten gaan. Volgens Schuman (2007) richt inclusie zich voornamelijk op normen en waarden die een maatschappij uitdraagt. Leerkrachten en ouders kunnen waarden en normen als respect en rekening houden met de ander, overdragen op de kinderen. Dit sluit aan bij de methode: "Ho tot hier en niet verder!" (Kool, 2006). In de methode beschrijven ze de doelstelling van zowel de ouders als de leerkrachten: volwassen helpen kinderen te vormen naar de waarden, doelen en gewoonten van de cultuur.

Dirkje zal rekening moeten leren houden met en zich moeten kunnen verplaatsen in de ander. Ze zal moeten kunnen samenwerken met anderen. Nu blijkt dat zij plezier beleeft aan de contacten met haar medeleerlingen. Dirkje is vrij om zich terug te trekken, maar ze laat zien dat ze ook graag bij de groep wil horen. Mede door het inzetten van mijn interventies heeft ze geleerd om rekening te houden met de ander. Ze heeft ervaren dat het fijn is om met anderen te spelen en samen te werken. Dirkje mag wel zichzelf blijven. Ze moet echter ook respect op kunnen brengen voor

medeleerlingen die anders zijn. Door de interventies voelt zij zich veiliger binnen de groep, ze durft zichzelf te zijn, maar kan ook sociale contacten aangaan en samenwerken.

5.5 Het vervolgtraject:

Ik blijf doorgaan met de lessen uit: “Ho, tot hier en niet verder”, van Jooske Kool (2006). Dit is voor meer leerlingen uit de groep belangrijk. Ik blijf Dirkje stimuleren tot samenspelen, samenwerken en reflecteren op zichzelf en de ander. Ik wil de tutor van Dirkje blijven in de komende jaren en haar verder begeleiden in haar ontwikkeling. Mijn duo- collega’s zijn erg enthousiast over de vorderingen van de leerlingen op het gebied van samenwerken en het aangaan van sociale contacten. Ook zien zij, dat zich het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van verschillende leerlingen positief ontwikkelt.

5.6 Validering conclusies:

We hebben hier te maken met een casestudy. De conclusies uit het onderzoek gelden alleen voor deze leerling in deze situatie op onze school (Kallenberg 2007). Door gebruik te maken van dezelfde instrumenten tijdens de nulmeting en nameting, door een logboek bij te houden van de interventies en door feedback van mijn collega’s en critical friends kan ik het onderzoek valideren. Omdat ik gedurende het onderzoek meerdere petten op heb, die van onderzoeker, leerkracht groep 3 en leerkracht plusgroep, ben ik niet helemaal onpartijdig (Harinck, 2007). Het is lastig om puur objectief mijn conclusies te trekken. Omdat zowel mijn collega’s als de ouders van Dirkje mijn bevindingen bevestigen, mag ik constateren dat er een positieve ontwikkeling te zien is in het sociaal-emotionele gedrag van Dirkje. Ik kan niet onomstotelijk bewijzen, dat de positieve ontwikkeling puur te wijten is aan het inzetten van mijn interventies.

Leerkrachten in het basisonderwijs kunnen uit mijn onderzoek afleiden dat het vervroegd doorsturen van een leerling geen problemen hoeft te geven. Voorwaarde is wel dat je de mogelijkheid hebt om een vervroegde doorstromer preventief te begeleiden op de risicogebieden die door middel van het D.H.H en het H.G.W. (bijlage 1) in beeld zijn gebracht.

6. Evaluatie onderzoek

6.1 Procesgericht:

Mijn onderzoeksvraag kwam voort uit handelingsverlegenheid m.b.t. het begeleiden van de sociaal- emotionele ontwikkeling van een vervroegde doorstromer. Dirkje is in september 2010 vervroegd doorgestroomd van groep 1 naar groep 3. Ze had moeite met het aangaan van sociale contacten en het samenwerken. Thuis vertoonde zij een minder goed ontwikkeld zelfbeeld. Ik heb gemerkt dat ik in het begin van mijn onderzoek teveel bezig was met de vervroegde doorstroming van Dirkje. Dit komt waarschijnlijk voort uit het feit dat ik in groep 1 en 2 ook de leerkracht van Dirkje was. Mijn onderzoeksvraag was te groot en te veelomvattend. Naarmate het onderzoek vorderde kreeg ik meer inzicht in de opzet van het onderzoek. Mijn onderzoeksvraag was niet: Heb ik er wel goed aan gedaan om Dirkje vervroegd door te laten stromen? Maar: hoe kan ik preventief te werk gaan om deze vervroegde doorstroming te laten slagen? Ik heb vaak de neiging om te uitgebreid te werk te gaan en heb nu geleerd om belangrijke zaken te scheiden van de minder belangrijke zaken. Ik vond het soms moeilijk om objectief te blijven, ik had teveel petten op: Ik was zowel de leerkracht van groep 1-2, als de leerkracht van groep 3, als de leerkracht van de plusgroep en de onderzoeker. Gelukkig hebben mijn duocollega's van groep 3 en mijn critical friends van de opleiding mij enorm goed van informatie en van feedback voorzien. Zij wezen me erop dat ik mogelijk teveel bij Dirkje betrokken was geraakt en niet alles even objectief bekeek. Zij hebben ervoor gezorgd dat ik meer afstand nam en me vragen ging stellen. Ik ben op zoek gegaan naar theorie over objectief observeren. Ik heb mijn duocollega's gevraagd om Dirkje te observeren in verschillende situaties. We hebben onze bevindingen naast elkaar gelegd en vergeleken. Ik heb een aantal keren de leercirkel van Kolb (bijlage 11) doorlopen en ben objectiever naar Dirkje gaan kijken. Ik heb puur geregistreerd wat ik zag en pas achteraf mijn observaties geïnterpreteerd.

6.2 Productgericht:

Ik kan niet met hardheid bewijzen dat het verbeterde functioneren op sociaal- emotioneel gebied puur de opbrengst is van het inzetten van mijn interventies. Toch ben ik van mening dat ik door preventief te handelen heb kunnen voorkomen dat

Dirkje op den duur problemen zou hebben gekregen in haar sociaal–emotionele ontwikkeling. Ze was teveel op zichzelf gericht en voelde ook niet de behoefte om contacten aan te gaan met haar medeleerlingen. Een curatieve aanpak was op den duur misschien noodzakelijk geweest.

Ik vind het lastig om het inzetten van mijn interventies als volledig betrouwbaar te beschouwen, omdat je in geval van een casestudy niet volledig kunt voorspellen hoe de ontwikkeling normaal zou zijn verlopen. Had Dirkje zonder de interventies misschien ook wel de aansluiting gevonden? Had ze gewoon tijd nodig om te wennen? Had ze daarna misschien ook beter kunnen samenwerken? Was haar zelfbeeld dat ze thuis vertoonde anders toch wel beter ontwikkeld? Door de positieve veranderingen bij Dirkje en het groepje leerlingen, ben ik toch van mening dat de interventies een positieve invloed hebben gehad op haar sociaal-emotioneel functioneren. We hadden de opdracht om een praktijkonderzoek te doen, maar ik ben iemand die graag met harde feiten bewezen ziet, dat de vooruitgang door mijn toedoen tot stand is gekomen. Ik heb door het onderzoek geleerd om me professioneler op te stellen, ik houd meer rekening met de gevoelens van anderen en reageer minder assertief. Ik ben me ervan bewust dat mijn reactie de reactie van de ander beïnvloedt. Ik laat anderen beter uitpraten en ik luister eerst naar hen. Ik overweeg wat ik ga zeggen voordat ik reageer. Dit roept bij mijn omgeving ook ander gedrag op. Ik krijg meer medewerking, belangstelling en hulpvragen van mensen. Doordat ik de anderen in hun waarde laat, krijg ik respect terug. Ik ben mezelf vragen gaan stellen die me gebracht hebben tot het niveau van overtuiging, volgens de niveaus van Bateson (bijlage 12). Ik heb me afgevraagd waardoor ik zo assertief ben geworden. Ik heb een overlevingsdrang ontwikkeld, doordat ik in mijn leven heel veel met ziekte te maken heb gehad. Doordat ik voor anderen en later voor mezelf op moest komen ben ik als mens veranderd, dit heeft gevolgen voor mijn gedrag opgeleverd. Nu ik me daarvan bewust ben, sta ik anders in het leven. Ik hoef niet tegen iedereen te knokken en laat dat zien in mijn gedrag en ik sta anders in het leven ten opzichte van mijn medemens. Dit heeft mij tot een rijker mens gemaakt en heeft zelfs mijn identiteit in positieve zin veranderd.

6.3 Opbrengst voor mij als professional:

Het onderzoek heeft een positieve uitwerking op mijn competenties als leerkracht, specialist hoogbegaafdheid en als mens opgeleverd:

- Interpersoonlijk competent in de omgang met de leerlingen: Door de onderzoeksmethodes en de interventies heb ik meer inzicht gekregen in de 10 leerlingen die ik begeleid heb. Ik heb een betere band met hen opgebouwd en hen het gevoel van veiligheid gegeven. De leerlingen durven zich beter te uiten naar elkaar en naar mij toe. Ze kunnen meer zichzelf zijn, ze worden meer gezien en gehoord. We hebben een groep 3 met 43 leerlingen, voor sommige leerlingen is de groep te groot om zich veilig te voelen. Misschien heeft dit gegeven ook invloed gehad op het functioneren van Dirkje. Ik heb de lessen gegeven uit: “Ho, tot hier en niet verder”, hen geobserveerd en een logboek bijgehouden. Ik heb mezelf ook meer kunnen laten zien aan deze leerlingen.
- Orthopedagogisch competent in de omgang met de leerlingen: Ik heb meer theoretische kennis opgedaan over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Ik heb meer inzicht verkregen in de interventies die je in kunt zetten om de sociaal-emotionele ontwikkeling preventief te begeleiden. Omdat ik volgens Kolb een accomodeerder ben (bijlage 11), een doener dus, vind ik het lastig om niet gelijk te gaan handelen. Ik heb geleerd om eerst achtergrondinformatie te bestuderen en te bezinnen over de mogelijkheden. Ik kan mijn doelen nu SMART formuleren, voordat ik daadwerkelijk ga handelen. Ik heb geleerd om op metaniveau te denken, om zo tot de kern van de handelingsverlegenheid te komen. Dit heb ik geleerd tijdens de L.O.L.-bijeenkomsten van BG12.
- Orthodidactisch competent in de omgang met de leerlingen: Ik heb verschillende onderzoeksmethodes bestudeerd en toegepast. Ik heb interventies ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen preventief te begeleiden. Ik heb nametingen verricht en heb conclusies geformuleerd na de uitwerking van de onderzoeksmethodes. Ik kan beter observeren, luisteren, signalen oppikken, interpreteren en afstemmen op de behoeftes van leerlingen. Ik ben me ervan bewust dat ik objectiever naar leerlingen moet en kan kijken.
- Organisatorisch competent in de omgang met de leerlingen en anderen betrokkenen: Doordat we meer handen in de klas hebben, heb ik de organisatie binnen de groep aan moeten passen. Dit heb ik in overleg met mijn duocollega's gedaan. Ik heb tijd vrij gemaakt voor de uitvoering van de

onderzoeksmethodes en het toepassen van de interventies. Ik heb een tijdsplanning gemaakt voor de lessen en een lessencyclus samengesteld. Door het inplannen van deze lessen heb ik prioriteiten leren stellen. Andere lessen kwamen hierdoor te vervallen. Ik kan beter plannen en ben vaardiger geworden op de computer.

- Competent in samenwerking met collega's: Ik heb heel veel steun van mijn duocollega's gehad. Door de L.O.L- bijeenkomsten ben ik minder assertief geworden. Ik ben me ervan bewust dat mijn gedrag reactie oproept bij de ander. Door meer rekening te houden met de ander, door beter te luisteren en op een rustiger manier te reageren krijg ik meer begrip en medewerking van hen. Ik ben nu niet meer geneigd om anderen mijn mening op te dringen, dat werpt zijn vruchten af. Zij hebben samen met mij geobserveerd, overleg gepleegd en mij de ruimte gegeven om mijn onderzoek ten uitvoer te brengen. Doordat ik zelf socialer reageer, krijg ik veel van de mensen om me heen terug. Deze opbrengst is een belangrijke en positieve verandering in mijn sociale competentie. Ik kan beter met stress omgaan.
- Competent in samenwerking met de omgeving van de school: Ik heb veel gesprekken gevoerd met de ouders van Dirkje en met de ouders van de andere leerlingen uit het groepje. Ik heb heel veel positieve reacties van deze ouders gekregen op het inzetten van de interventies. Op heel veel leerlingen hebben deze lessen een positieve uitwerking. Ze houden meer rekening met elkaar, overleggen beter, kunnen compromissen sluiten en staan open voor elkaar. Mijn duocollega geeft aan dat ze van mij geleerd heeft om tactvol met ouders te communiceren.
- Competent in reflectie en ontwikkeling: Ik heb geleerd om naar mezelf en naar de leerlingen te reflecteren op metaniveau. Ik kan beter tot de kern van de zaak komen. Ik heb na mijn reflectie mijn onderzoek op verschillende onderdelen bijgesteld. Ik heb de onderzoeksvraag kleiner gemaakt, Ik ben objectiever naar Dirkje gaan kijken en naar mijn eigen rol in het geheel, ik heb meer theoretische achtergrond opgezocht en ben me meer gaan bezinnen alvorens te handelen.

Nawoord

Allereerst wil ik mijn partner Geert en mijn kinderen, Ken en Vera, bedanken voor hun steun. Ik heb dagen achter de computer gezeten, ook op momenten dat ik er eigenlijk voor hen moest zijn. Daarnaast ben ik mijn directeur, de IB-er en mijn collega's dankbaar voor de kansen die zij me gegeven hebben om dit onderzoek te realiseren en voor de manier waarop ze hun medewerking hebben verleend. Ik wil 2 collega's in het bijzonder bedanken, zij hebben mij samen met mijn schoonzus Tini, van feedback voorzien op de grammatica van mijn werkstuk. Mijn grootste dank gaat uit naar Dirkje en haar ouders zonder wie dit onderzoek niet mogelijk was geweest. Zij hebben behoorlijk wat tijd en energie geïnvesteerd in mijn meesterstuk. Ook aan mijn critical friends, mijn L.O.L.- begeleider en de leraren die de modules verzorgd hebben, wil ik mijn dank uitspreken. Zij hebben me van feedback voorzien, gemotiveerd en gestimuleerd. Het was een zware periode, maar ik heb er ontzettend veel van geleerd en er veel plezier aan beleefd. Ik hoop hier in de toekomst de vruchten van te mogen plukken. Als mens ben ik ook veel veranderd. Ik stel me socialer op en toon meer respect voor mensen. Daar krijg ik respect door terug. De L.O.L.-bijeenkomsten hebben een positieve verandering teweeggebracht in mijn sociale competentie. Ik ben hier een completer mens door geworden. Ik hoop dat ik een aandeel kan leveren in het welbevinden van hoogbegaafde leerlingen op onze school. Daarnaast wil ik een inspiratiebron zijn voor onderwijsgevend. Ik hoop, dat zij mede door mijn onderzoek stappen durven zetten die recht doen aan de hoogbegaafde leerling. Ik wens Dirkje een fijne schooltijd toe, waarin zij geprikkeld, gestimuleerd en uitgedaagd wordt. Maar bovenal gun ik haar een gelukkige tijd toe, waarin zij ruimte en mogelijkheden krijgt om die samen met andere leerlingen in te vullen, zonder haar eigenheid te verliezen.

Geraadpleegde literatuur:

- Bruin- de Boer, A.L. & Gerven van E. De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen. In E. van Gerven (ed), Handboek hoogbegaafdheid (p.189-211). Assen: Van Gorcum.
- Deley, T. (2004). Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Deley, T. (2004). Denken, voelen, doen, het materialenboek. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Drent, S. & Gerven van E. (2007). Digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid. Handleiding webbased versie. Assen: Van Gorcum.
- Drent, S. & Gerven van E. (2002). Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Assen: Van Gorcum.
- Gerven van E. (2009). Handboek hoogbegaafdheid. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van. Vervroegde doorstroming. Wat is wijsheid? *Slim! Digitaal*, jaargang 2 nummer 3, 15-1—2007.
- Gerven, E. van & Lambermont, M. (2007). Ik voel me...Lespakket voor de begeleiding van slimme kleuters. Lelystad: De wereldschool.
- Goleman, D. (2007). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Harinck,F & Kienhuis, J. & Wit, T. de. (2009). Waarom zijn de bananen krom? Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Kallenberg T. & Koster B. & Onstenk J. & Scheepsma W. (2007). Ontwikkeling door onderzoek. Thieme Meulenhof, Baarn, Utrecht, Zutphen: Thieme Meulenhof.
- Kallenberg T. & Koster B. & Onstenk J. & Scheepsma W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek* (pp. 62). Thieme Meulenhof, Baarn, Utrecht, Zutphen: Thieme Meulenhof.
- Kessels en Smit, de learning company. *Beter denken: op niveaus van Bateson*. Verkregen op 5 november 2010 van:
www.willemdenijs.nl/materiaal/bateson.doc
- Kieboom T. (2007). Als je kind (G)een einstein is. Tielt: Lannoo nv.
- Kool, J. (2006). Ho, tot hier en niet verder! Leuven/Voorburg: Acco.
- Kool, J. (2006). Ho, tot hier en niet verder! Werkboek. Leuven/Voorburg: Acco.

- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (1987). Hoogbegaafde kinderen op de basisschool. *School*, 15(3), 31-45.
- Nederstigt, I. Hoogbegaafdheid een gave? CPS, Amersfoort, Assen: van Gorcum 2007.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S. (2002). The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? Pruffrock Press Inc.
- Nieweg, M.(2006). *Leren volgens Kolb*. Verkregen op 5 november 2010 van: www.cop.hva.nl/artefact-5470-nl.html
- Redeactie Brabants Dagblad (23-05-2011). School moet meer uitdaging bieden. Actieplannen: minister wil toename ambitie in onderwijs. Oss: Brabants Dagblad.
- Schuman H. (2007). Passend onderwijs, pas op de plaats of stap vooruit. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 266-278.
- Webb J.T.& Meckstroth E.A.& Tolan S.S. (1982). Guiding the gifted child. Ohio: Psychologie press.
- Wolters, P.(2008). *Wat kunnen we onze hoogbegaafde leerlingen bieden?* Verkregen op 15 mei 2011 van: Website: Slim digitaal.

Bijlage 1: FORMULIER HANDELINGS GERICHT WERKEN:

Naam kind: Dirkje		Geboortedatum: 08-10--2005	
Groep: 3			
Reden van aanmelding: Dirkje is vervroegd doorgestroomd naar groep 3. Zij heeft moeite met het spontaan aangaan van sociale contacten binnen groep 3, trekt zich terug tijdens groepswerk/samenwerk of is erg overheersend en vertoont thuis een minder goed ontwikkeld zelfbeeld.			
INTAKEFASE			
1. Waaruit bestaan de moeilijkheden, zorgen en positieve aspecten? Concrete voorbeelden en situaties: 1a. Dirkje is veel alleen, zij heeft niet echt aansluiting met de leerlingen in groep 3, tijdens het samenwerken trekt zij zich terug of ze is erg overheersend en zij vertoont thuis een minder goed ontwikkeld zelfbeeld. 1b. Moeilijkheden / zorgen volgens de ouders: Zij vertoont een minder goed ontwikkeld zelfbeeld, ze heeft geen behoefte om thuis met andere kinderen te spelen. Ze speelt het liefst met haar oudere zus en jongere broertje. 1c. Moeilijkheden / zorgen volgens de leerling: Ze wil graag moeilijk werk en houdt niet van herhaling. Ze heeft niet echt vriendinnen.			

Wat gaat juist goed?

- 1d. Positieve aspecten volgens de leerkracht: Wanneer ze moeilijker werk aangeboden krijgt, leeft ze op. Op cognitief gebied kan zij prima mee, ze zit voor taal en rekenen in de zongroep en krijgt extra uitdagender werk.
- 1e. Positieve aspecten volgens de ouders: Ze stelt thuis bijna alles ter discussie, heeft inzicht, legt snel verbanden, is erg talig.
- 1f. Positieve aspecten volgens de leerling: Ze vindt het leuk om moeilijke werkjes te doen.

2. Wat zijn de vragen aan de specialist Hoogbegaafdheid? Waar willen ze naar toe? Wat verwachten en wensen ze van je?

- 2a. Vragen en verwachtingen / wensen van de leerkracht: Hoe kan ik Dirkje leren samenwerken, leren om sociale contacten aan te gaan en ervoor zorgen dat haar zelfbeeld positief ontwikkelt?
- 2b. Vragen en verwachtingen / wensen van de ouders: Onderwijs op haar niveau, stimuleren van het zelfbeeld en leren om sociale contacten aan te gaan, zodat zij vriendjes en vriendinnen krijgt.
- 2c. Vragen en verwachtingen / wensen van de leerling: Moeilijk werk.

3. Hoe zou het kunnen komen dat de situatie nu zo is? Welke mogelijke verklaringen zijn er?

- 3a. Verklaringen van de leerkracht: Dirkje heeft een ontwikkelingsvoorsprong en is mogelijk hoogbegaafd. Zij is vervroegd doorgestroomd naar groep 3. Ze mist gelijkgestemden, haar vriendschapsverwachtingen zijn hoog. Ze is sterk leidend, heeft een duidelijke eigen mening die ze ventileert naar andere leerlingen. Ze heeft een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel en spreekt leerlingen er op aan als er iets mis gaat. Ze heeft andere vriendschapsverwachtingen en trouw, afspraak is afspraak.
- 3b: Verklaringen van de ouders: Haar vriendschapsverwachtingen zijn hoog, Dirkje noemt iemand niet zomaar een vriendin.
- 3c: Verklaringen van de leerling: Ze heeft niet echt leerlingen in de groep waar ze graag mee speelt.

4. Relevante informatie uit de voorgeschiedenis:

Dirkje heeft op het kinderdagverblijf gezeten totdat ze naar school ging. Uit het verslag bleek dat zij een didactische voorsprong had van minimaal een half jaar (Verder keken ze niet op het kinderdagverblijf). Ze was snel met alles in haar ontwikkeling, behalve in haar grove motoriek, volgens haar ouders. Ze is van groep 1 naar groep 3 doorgestroomd, heeft extra begeleiding gehad voor haar motoriek en haar sociaal-emotionele ontwikkeling, ze vindt het lastig om vriendinnen te maken en om samen te werken. Andere leerlingen vinden haar anders.

5. Genomen maatregelen en effecten?

In de school:

- Intakegesprek met de ouders voor aanvang van het eerste schoolbezoek.
- Observeren volgens: “Zo leren kleuters”, gedurende de eerste 6 weken van haar schoolbezoek.
- Gesprek met de ouders.
- Onderwijs op haar niveau.
- Gesprekken met Dirkje.
- Invoeren in het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid.
- Doortoetsen.
- Extra ondersteuning voor haar motorische - en sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Traject vervroegde doorstroming doorlopen.
- Gesprekken met ouders en de leerling.
- Besluit vervroegde doorstroming van groep 1 naar groep 3.
- Stimuleren om tijdens het buitenspelen samen te spelen.
- Begeleiden tijdens het samenwerken in de groep.
- Piep, sociaal-emotioneel programma binnen de groep wordt 1 keer per maand een les behandeld en verwerkt.
- De vreedzame school, 1 keer per maand wordt een thema aangeboden en verwerkt in de groep.
- Fides, lessen weerbaarheidstraining in de groep, deze komen 1 keer per maand aan bod.
- Gesprekken n.a.v. het sociogram en de wereldbol over het welbevinden van de leerlingen.

Buiten de school:

- Gymclubje.
- Stimuleren tot samenspelen met andere kinderen thuis.

Wat werkte goed?

- Onderwijs op haar niveau.
- Extra oefening motoriek en sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Gymgroepje.

6. Personen, instanties die betrokken zijn bij het kind (bijvoorbeeld logopedist, kinderfysiotherapeut, jeugdzorg) N.V.T.

7. Wat weten we al? Huidige moeilijkheden en positieve aspecten: gedrag in het hier en nu; zo concreet mogelijk. (DHH)

- Leer – en persoonseigenschappen:
 - Zowel ouders als leerkracht herkennen leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde kinderen bij Dirkje.
 - Traject vervroegde doorstroming doorlopen.
- Prestatie/motivatie:
 - Verschil van inzicht tussen ouders en leerkracht, Dirkje lijkt zich op school gemotiveerder voor haar schoolse taken te tonen dan thuis.
 - Advies: Bespreken met de ouders. Uit dit gesprek bleek dat Dirkje thuis vaak wil spelen, maar dat ze wel erg enthousiast is over het feit dat ze op school moeilijk werk krijgt.
- Werk- en leerstrategieën:
 - Zowel de ouders als de leerkracht zijn van mening dat Dirkje goede werk- en leerstrategieën weet toe te passen.
- Sociaal functioneren:
 - Er bestaat een verschil in inzicht tussen de ouders en de leerkracht. Dirkje lijkt op school beter te functioneren dan in de thuissituatie.
 - Uit het gesprek met de ouders blijkt dat Dirkje thuis nog niet de behoefte heeft om met andere kinderen spelen, behalve dan met haar zus en broertje. Dirkje speelt op school wel veel alleen, maar kan wel samenspelen wanneer dat van haar gevraagd wordt. Ze blijft over en gaat na school naar de buitenschoolse opvang en is daarom voldoende in de gelegenheid om met andere kinderen te spelen. In groep 3 trekt ze zich vaak terug tijdens groepswork, of ze is juist heel overheersend. Buiten loopt ze vaak alleen rond. Ze houdt niet van drukte en wilde spelletjes zegt ze.

- Zelfbeeld:
 - Er bestaat een verschil in inzicht tussen de ouders en de leerkracht met betrekking tot de factor zelfbeeld. Dirkje lijkt op school een positiever zelfbeeld te tonen dan thuis.
 - Advies: Gesprek met de ouders Uit dit gesprek blijkt dat Dirkje op school vol vertrouwen aan haar werk begint, ze weet wat ze kan, ze weet ook dat ze heel veel dingen gewoon weet. Thuis vertoont zij dat gedrag in mindere mate..
- Perfectionisme:
 - Zowel de ouders als de leerkracht hebben niet het idee dat Dirkje wordt gehinderd door perfectionisme.

Uit het traject vervroegde doorstroming blijkt:

- dat Dirkje een ontwikkelingsvoorsprong heeft en mogelijk hoogbegaafd is.
- dat er geen sprake van een leer- of persoonlijkheidsstoornis is die een belemmerende rol kan spelen bij vervroegde doorstroming.
- er voldoende begeleidingscapaciteit is om Dirkje in groep 3 te begeleiden in haar sociaal-emotionele ontwikkeling.
- dat Dirkje beschikt over goede werk- en leerstrategieën, dit is dus geen belemmering om vervroegd door te stromen naar groep
- dat Dirkje niet gehinderd wordt door faalangst. Ze presteert niet onder en wordt niet belemmerd door perfectionisme
- dat Dirkje goed om kan gaan met uitgestelde aandacht, ze gaat zonder problemen aan het werk en zorgt dat haar taak zoveel mogelijk aan de gestelde eisen voldoet.

7a. Leervoorwaarden en leervorderingen (leerlingvolgsysteem)

Moeilijkheden:

Grove motoriek, sociaal-emotionele ontwikkeling.

Positieve aspecten:

Ordenen en taakgerichte vaardigheden.

7b. Werkhouding en gedrag (zoals concentratie, zelfstandig werken, motivatie)

Moeilijkheden: Ze wil vooral snel klaar zijn en werkt daardoor regelmatig slordig.	Positieve aspecten: Dirkje kan goed geconcentreerd, taakgericht en zelfstandig werken
7c. Cognitieve en functieontwikkeling:	
Moeilijkheden: Grove motoriek	Positieve aspecten: Taal-denken, wereldverkenning, ordenen, ruimtelijke oriëntatie, tijdsoriëntatie en taakgerichte vaardigheden.
7d. Sociaal-emotioneel functioneren:	
Moeilijkheden: Dirkje speelt veel alleen, zowel binnen als buiten. Heeft geen echte vriendjes/vriendinnetjes, voelt dat ze anders is dan andere leerlingen. Kan erg overheersend zijn, legt kinderen haar wil en mening op.	Positieve aspecten: Behulpzaam, kan haar gevoelens goed verwoorden, durft voor zichzelf op te komen, durft voor haar mening uit te komen, kan lief zijn voor andere leerlingen.
7e. Lichamelijk functioneren (zoals gehoor, visus, motoriek, medicatie):	
Moeilijkheden: Grove motoriek, beweegt zich vrij stijf. Ze zit hiervoor bij een gymclubje. Ze is vaak verkouden, heeft veel keelontsteking en praat nasaal. Ze is inmiddels geholpen aan haar amandelen, het gaat nu veel beter.	Positieve aspecten: Ze is erg alert, gebruikt geen medicijnen.
8. Kenmerken van de school, groep en leerkracht, alleen voor zover relevant voor het begrijpen of oplossen van de situatie. De leerkracht die haar begeleidt heeft in groep 1 gaat mee naar groep 3, is ook de leerkracht van de plusgroep en de specialist hoogbegaafdheid.	

Moeilijkheden / risicofactoren in de onderwijsleersituatie van deze leerling: Dirkje moet voldoende uitdaging hebben. Ze heeft gelijkgestemde leerlingen nodig, leerlingen die haar begrijpen, die hetzelfde denken. Pedagogische werkwijze leerkracht: Dirkje moet voldoende begeleiding krijgen in haar sociaal-emotionele ontwikkeling. Didactische vaardigheden: Dirkje moet voldoende uitdaging in haar werk blijven houden. Klassenmanagement: Is er voldoende tijd voor de begeleiding in groep 3 met 43 leerlingen, wel met meer handen in de klas? Groep: Vindt Dirkje gelijkgestemden in groep 3?	Positieve aspecten: Dirkje kan in groep 3 met de zongroep mee, er wordt al gewerkt in 3 niveaugroepen. Leerlingen zitten meer op een lijn, op sociaal-emotioneel gebied, ze heeft meer kans op aansluiting. Wanneer zij kan lezen, kan ze zelf ook meer op zoek naar uitdaging, ook thuis.
---	---

9. Kenmerken van het gezin en ouders / opvoeders, alleen voor zover relevant voor het begrijpen of oplossen van de situatie:

Moeilijkheden / risicofactoren in de opvoedingssituatie van dit kind: Dirkje stelt thuis alles ter discussie. Gezinskenmerken: Vader, moeder, 1 zus die 2 jaar ouder is en een broer die 2 jaar jonger is. Verwachtingen van de ouders: Bang dat ze niet genoeg meer kan spelen. Aanpak van de ouders:	Positieve aspecten: De ouders stimuleren haar in het ontwikkelen van het zelfbeeld, ze zijn erg stimulerend en positief in de omgang met de kinderen. Ze laten Dirkje naar een gymclubje gaan. Stimuleren haar om kinderen uit te nodigen en doen dat ook op eigen initiatief.
--	---

STRATEGIEFASE

Samenvatting van gegevens uit de intakefase:

Dirkje heeft een ontwikkelingsvoorsprong en is mogelijk hoogbegaafd. Ze is vervroegd doorgestroomd naar groep 3. Op cognitief gebied functioneert ze prima. Ze vertoont thuis een minder goed ontwikkeld zelfbeeld, heeft moeite om thuis en op school sociale contacten aan te gaan en trekt zich terug tijdens groepsactiviteiten of is erg overheersend in situaties waarin ze moet samenwerken. Haar motoriek is sterk verbeterd. Ze gaat met plezier naar school, wil graag moeilijk werk en houdt niet van herhaling.

- Weten we al genoeg om de pedagogisch-didactische behoeften te kunnen formuleren?

→ Zo ja ga naar stap 12 b.

→ Zo nee ga naar onderzoeksfase: vraag 10 en 11

ONDERZOEKSFASE:

- Ik laat Dirkje en haar klasgenoten vragen beantwoorden van het sociogram, om haar rol binnen de groep duidelijk te krijgen(bijlage 2).
- Ik laat Dirkje en haar ouders een zelfbeeldtest invullen (bijlage 3 en 4).
- Ik observeer Dirkje in verschillende situaties en tijdens verschillende werkvormen.
- Ik houd een logboek bij met de gegevens verkregen uit mijn observaties.
- Ik vul een competentiemethodiek- lijst in aan de hand van de gegevens uit mijn logboek (bijlage 6).
- Ik baseer mijn nulmeting op bovenstaande gegevens.

10. Welke hypothesen formuleer je op basis van voorafgaande? Zijn ze onderkennend, oorzakelijk of indicierend? Hoe ga je ze testen?

Hypothese: Als ik preventief inzet bij deze leerling die vervroegd is doorgestroomd van groep 1 naar groep 3, met de gegevens die ik van voorgaande jaren heb verzameld, kan Dirkje zich pedagogisch goed ontwikkelen in deze groep.	Soort hypothese: Indicerend.	Onderzoeksmethode: • Sociogram. • Zelfbeeldtest voor Dirkje. • Zelfbeeldtest voor de ouders. • Observeren, door mij en mijn duocollega's. • Logboek bijhouden. • Competentie-methodieklijst invullen aan de hand van de observatiegegevens.
---	---------------------------------	---

11. Afspraken en planning: Zie bijlage 7 Didactisch handelingsplan school.

Wat?	Hoe?	Wie?	Wanneer?
11b. Uitkomsten van het onderzoek:		Hypothesen bevestigd / ontkend:	

INDICERINGSFASE

12a. samenvatting van gegevens uit de vorige fasen (intake, verzamelde gegevens, positieve kenmerken):

Dirkje heeft een ontwikkelingsvoorsprong van meer dan een jaar, ze is vervroegd doorgestroomd van groep 1 naar groep 3.

Uit het DHH blijkt dat de ouders van Dirkje en de ik verschillen van mening over een aantal onderdelen van haar sociaal-emotioneel functioneren:

- Haar zelfbeeld wekt een minder stevige indruk.
- Ze heeft geen voorkeur voor oudere of jongere kinderen.
- Ze heeft weinig vriendjes, ze geeft een andere betekenis aan vriendschap dan haar leeftijdsgenootjes.

Dirkje zit nu al een paar maanden in groep 3 en is nog steeds erg op zichzelf, ze speelt weinig met andere leerlingen en is veel alleen. Mijn mening: dat het omgaan met oudere leerlingen daar wel verandering in zou brengen, blijkt tot nu toe niet het geval te zijn. Ik moet haar zelfbeeld eerst in kaart brengen om daar duidelijk zicht op te krijgen.

12b. formulering van de pedagogisch-didactische behoefte van dit kind:

Deze leerling heeft (* invullen indien van toepassing): Uit de gegevens van het eindrapport van het DHH is gebleken dat Dirkje risico's loopt in haar sociaal-emotionele ontwikkeling. De ontwikkeling van het zelfbeeld, het aangaan van sociale contacten en het samenwerken brengen risico's met zich mee. Vanuit het DHH wordt geadviseerd om in het vervolgtraject voldoende aandacht aan deze onderdelen te besteden en hier begeleiding op te zetten.

Voor de ondersteuning van de ontwikkeling van het zelfbeeld, het aangaan van sociale contacten en het samenwerken heeft Dirkje:

- **ondersteuning nodig bij:**

Haar sociaal-emotionele ontwikkeling: Het vergroten van haar zelfbeeld, het aangaan van sociale contacten en het samenwerken

- **een leerkracht nodig die:**
 - Kennis heeft van de kenmerken en behoeftes van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde kinderen en die daar naar handelt.
 - Die haar begeleidt bij het vergroten van haar zelfbeeld.
 - Haar leert samenwerken.
 - Haar begeleidt in het aangaan van sociale contacten.
- **groepsleden nodig die:**
 - Gelijkgestemd zijn.
 - Bereid zijn om met haar samen te werken.
 - Die haar respecteren en accepteren om wie ze is.
- **opdrachten nodig die:**
 - Haar uitdagen, die haar in de zone van de naaste ontwikkeling brengen.
 - Uitnodigen tot samenwerken, het noodzakelijk maken om met anderen samen te werken.
 - Haar zelfbeeld vergroten.
- **materialen nodig die:**
 - Haar uitdagen, aanspreken, prikkelen, uitnodigen.
 - Uitnodigen tot samenwerken, het noodzakelijk maken om samen te werken.
- **instructie nodig die:**
 - Haar verder helpt. Compacten/verrijken.
 - Haar zelfbeeld vergroten; duidelijke instructie zodat zij samen met anderen aan de slag kan en zij succeservaringen op kan doen.
 - Duidelijk maakt dat het noodzakelijk is om samen te werken en zodoende sociale interacties aan te gaan.
- **feedback nodig die:**
 - Haar verder helpt. Haar zelfbeeld vergroot, doordat de feedback zowel positief als opbouwend is, dus tips en tips.
- **verder nodig:**
 - Sociaal-emotionele training, om haar zelfbeeld te vergroten, te leren om sociale contacten aan te gaan en om haar te leren samenwerken.
 - Een plusgroep/ gelijkgestemden.

13. Haalbaarheidstoets

13a. Herkennen ouders en leerkracht zich in de formulering van stap 12b? Ja, de ouders zijn het hier mee eens.

13b. Wat wil en kan deze leerkracht?

evt. extra nodig: Interventies om haar in de groep, de plusklas te begeleiden.
--

13c. Wat willen en kunnen deze ouders?

Interventies die zij ook thuis in kunnen zetten, zodat er een doorgaande lijn is in aanpak, op school en thuis.

Kinderen uitnodigen waar Dirkje mee kan spelen.

evt. extra nodig:

13d. Wat wil en kan deze leerling?

evt. extra nodig: Ze stemt in met het plan en ziet in dat ze dit nodig heeft. Ze wil meer samenspelen met andere leerlingen, beter kunnen samenwerken en weten wat ze kan en dat ze goed is zoals ze is, ook al is dat anders. Ze wil ook tijd voor zichzelf.

ADVIESFASE

14: Concretisering van de aanpak op school en buiten school:

Op school: zie bijlage didactisch handelingsplan school

Elders: zie bijlage

Lidmers: zie bijlage ...

Afspraken over de afstemming van de aanpak op school/thuis/elders:
Ouders willen interventies die op school ingezet worden, ook thuis doorvoeren, meer kinderen uitnodigen waar ze mee samen kan spelen.

15: Volgende afspraak voor evaluatie van de voortgang: 16 maart 2011.

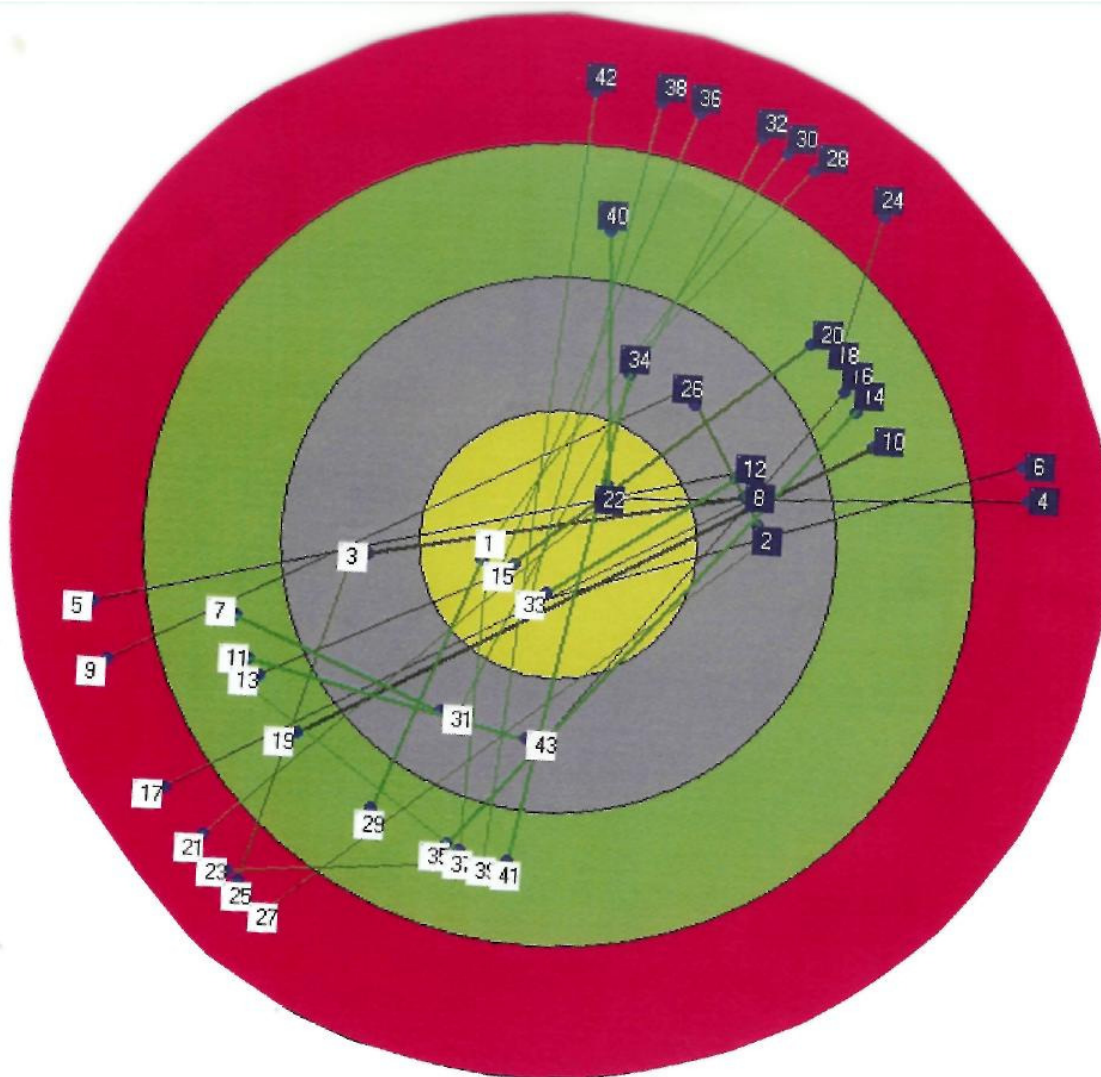
handtekening voor akkoord:

leerkracht	IB'er	ouders
------------	-------	--------

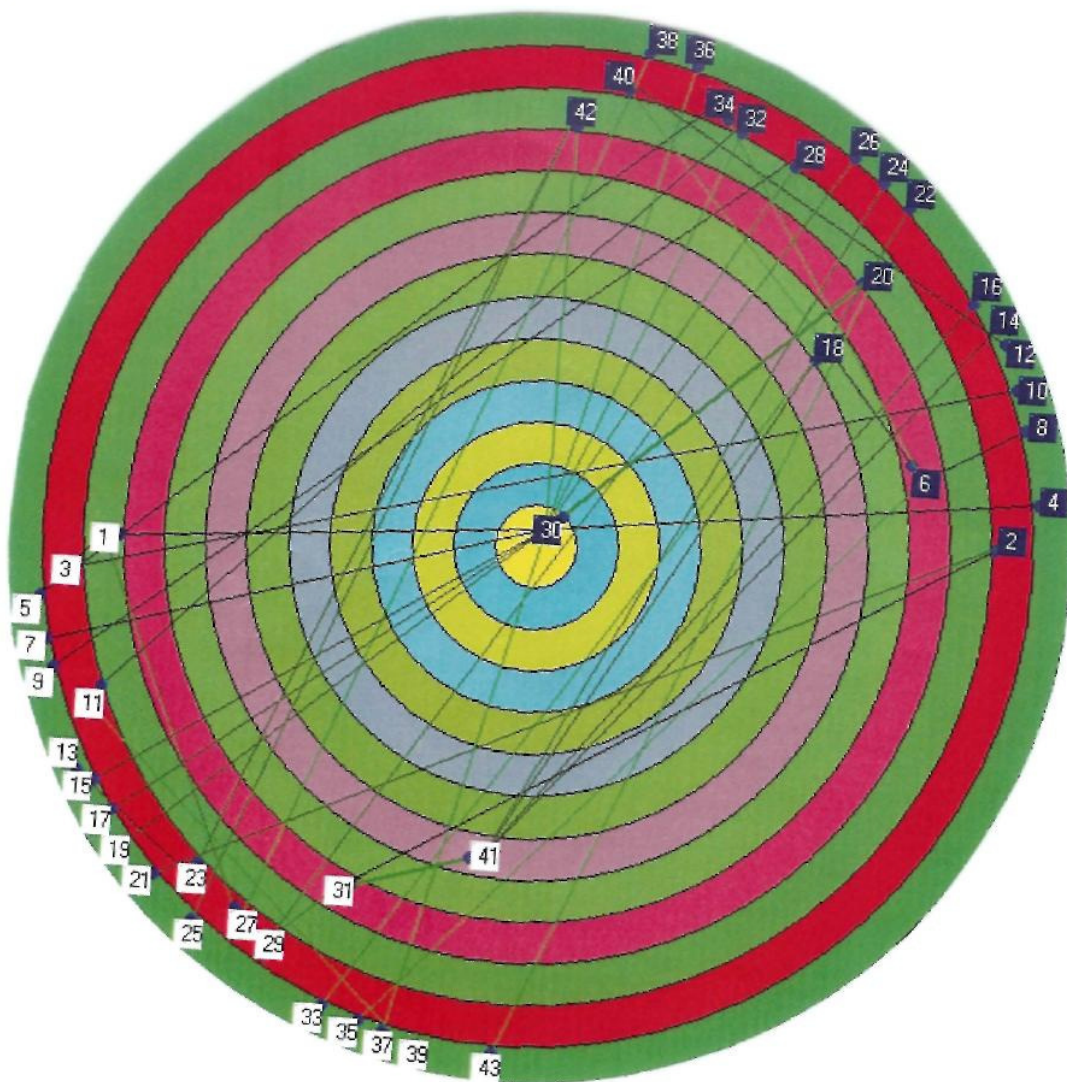
leerkracht	id-er	ouders
------------	-------	--------

Bijlage 2: Vragen sociogram:

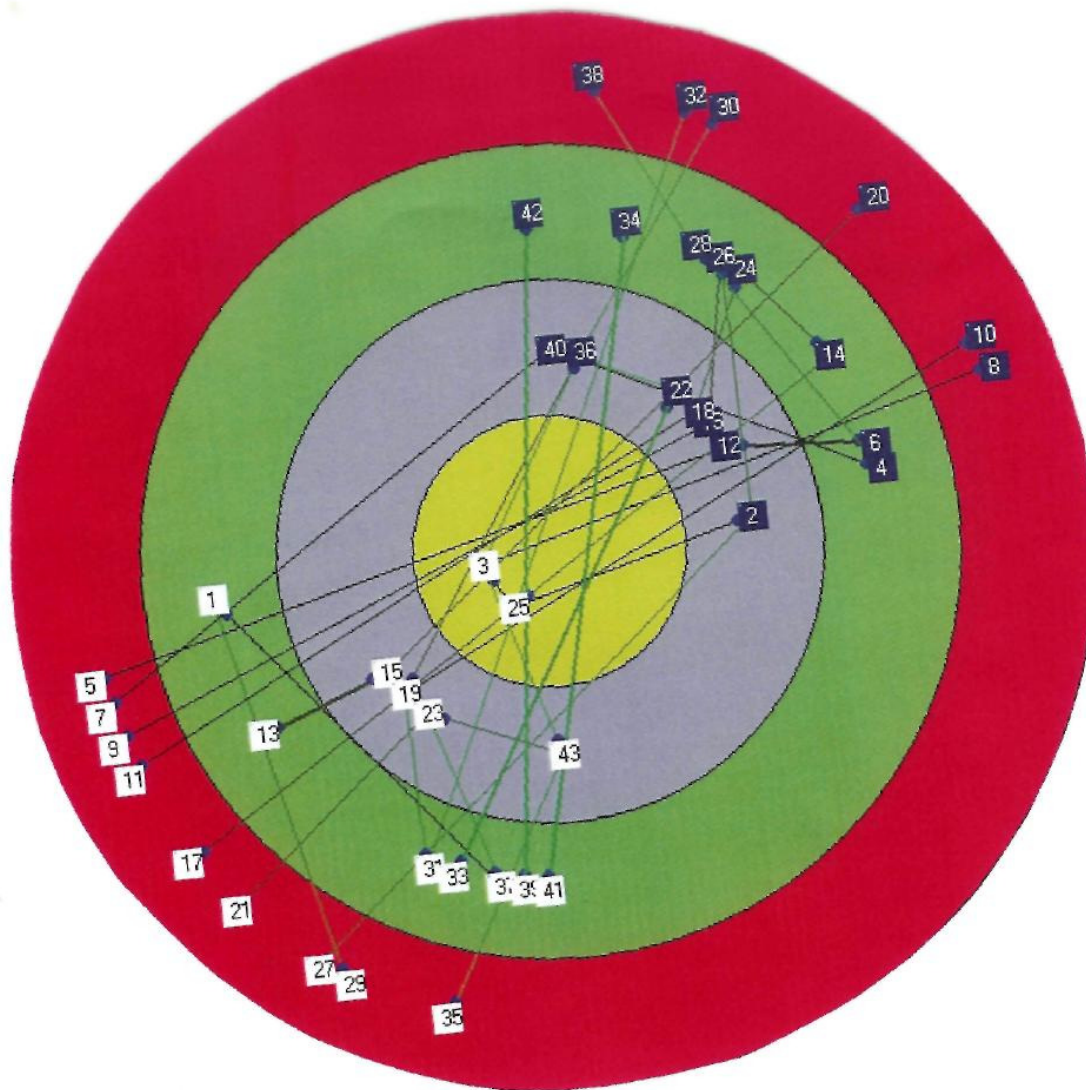
- Naast wie zit je het liefst?
- Naast wie zit je liever niet?
- Met wie werk je graag samen?
- Met wie werk je ook graag samen?
- Met wie werk je liever niet samen?



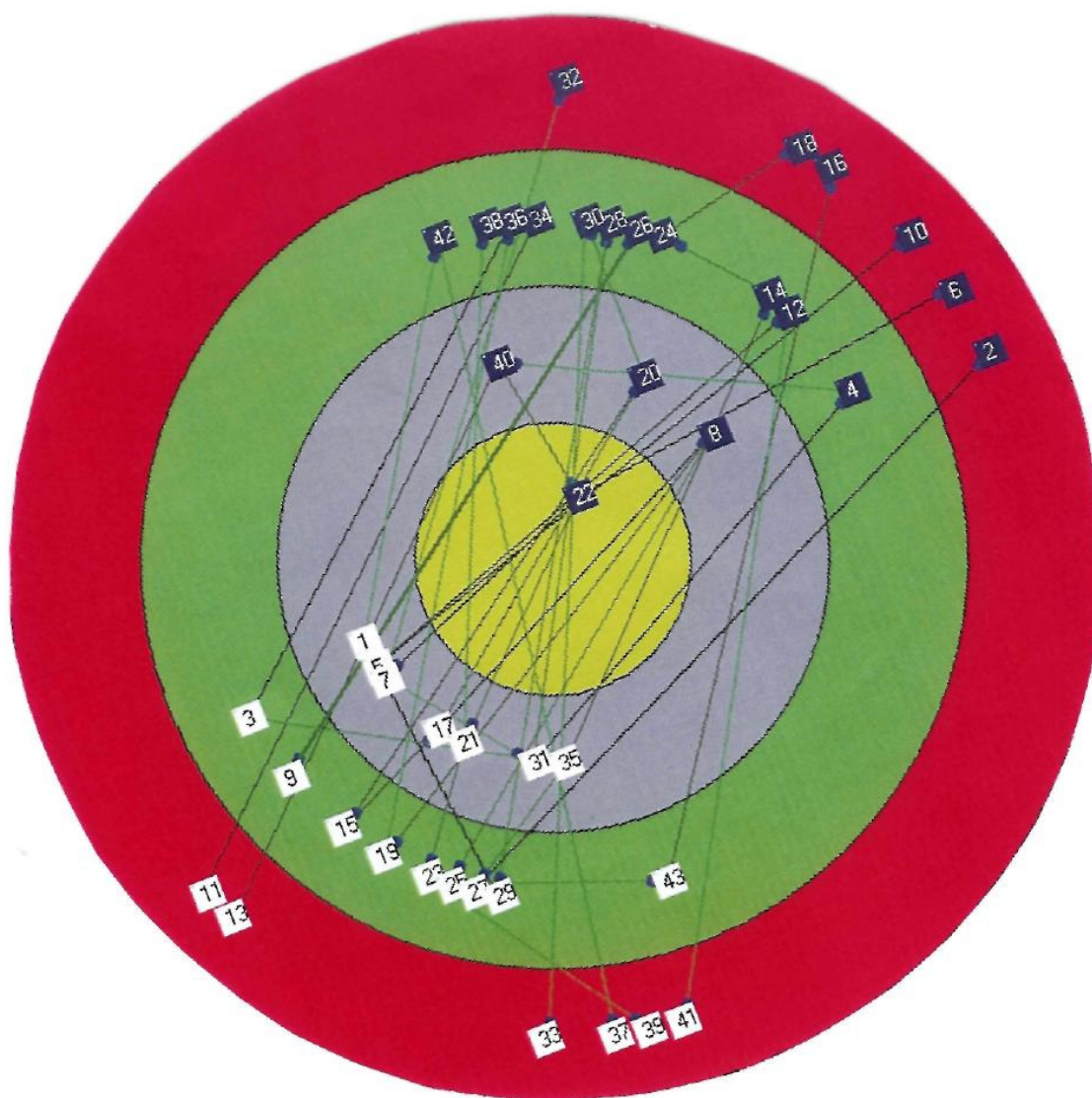
Vraag 1 nulmeting: Naast wie zit je het liefst? Januari 2011.
Dirkje is nummer 9. Zij wordt door niemand gekozen.



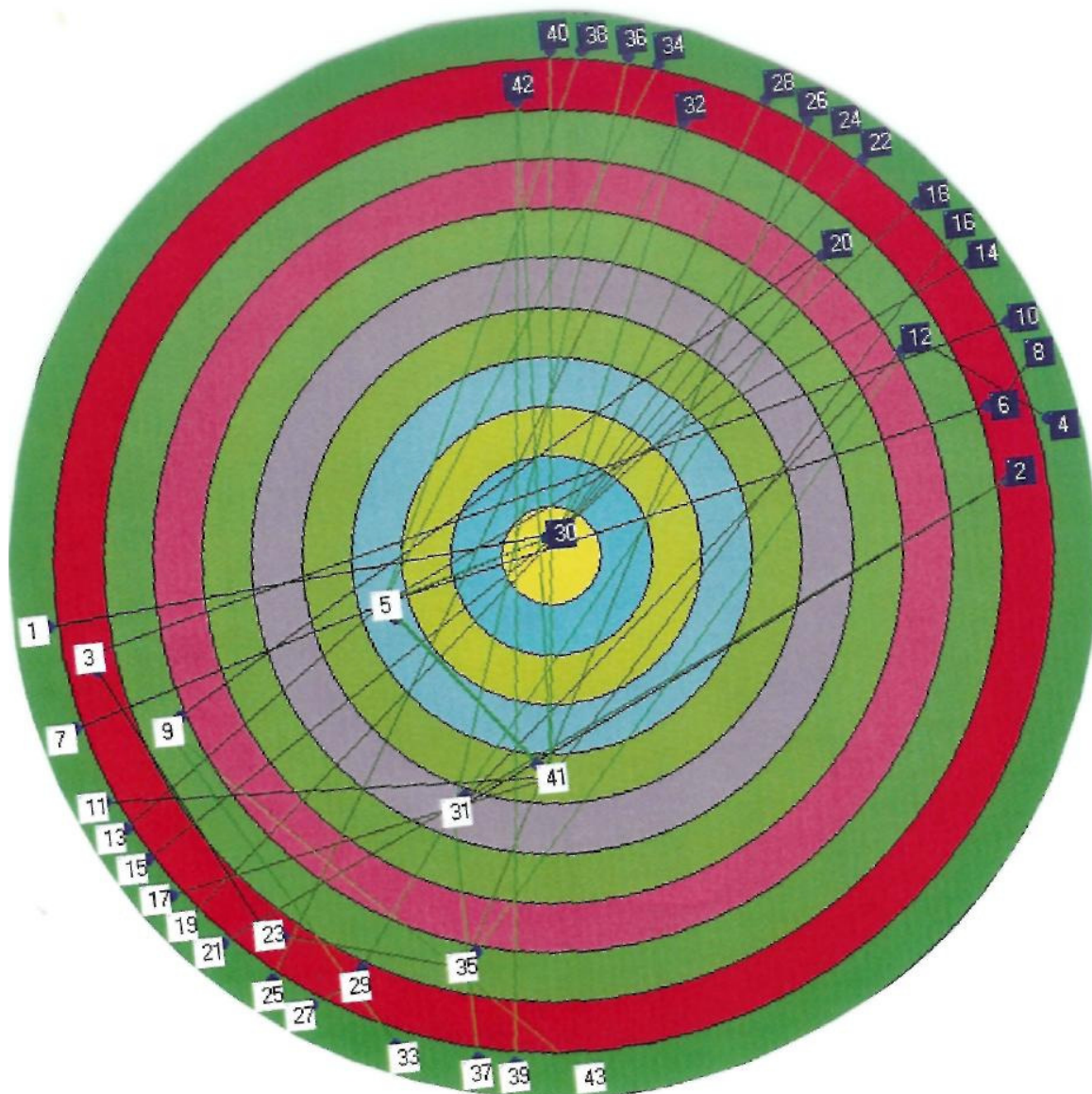
Vraag 2 nulmeting: Naast wie zit je liever niet? Januari 2011.
Dirkje is nummer 9. Ze wordt door niemand gekozen.



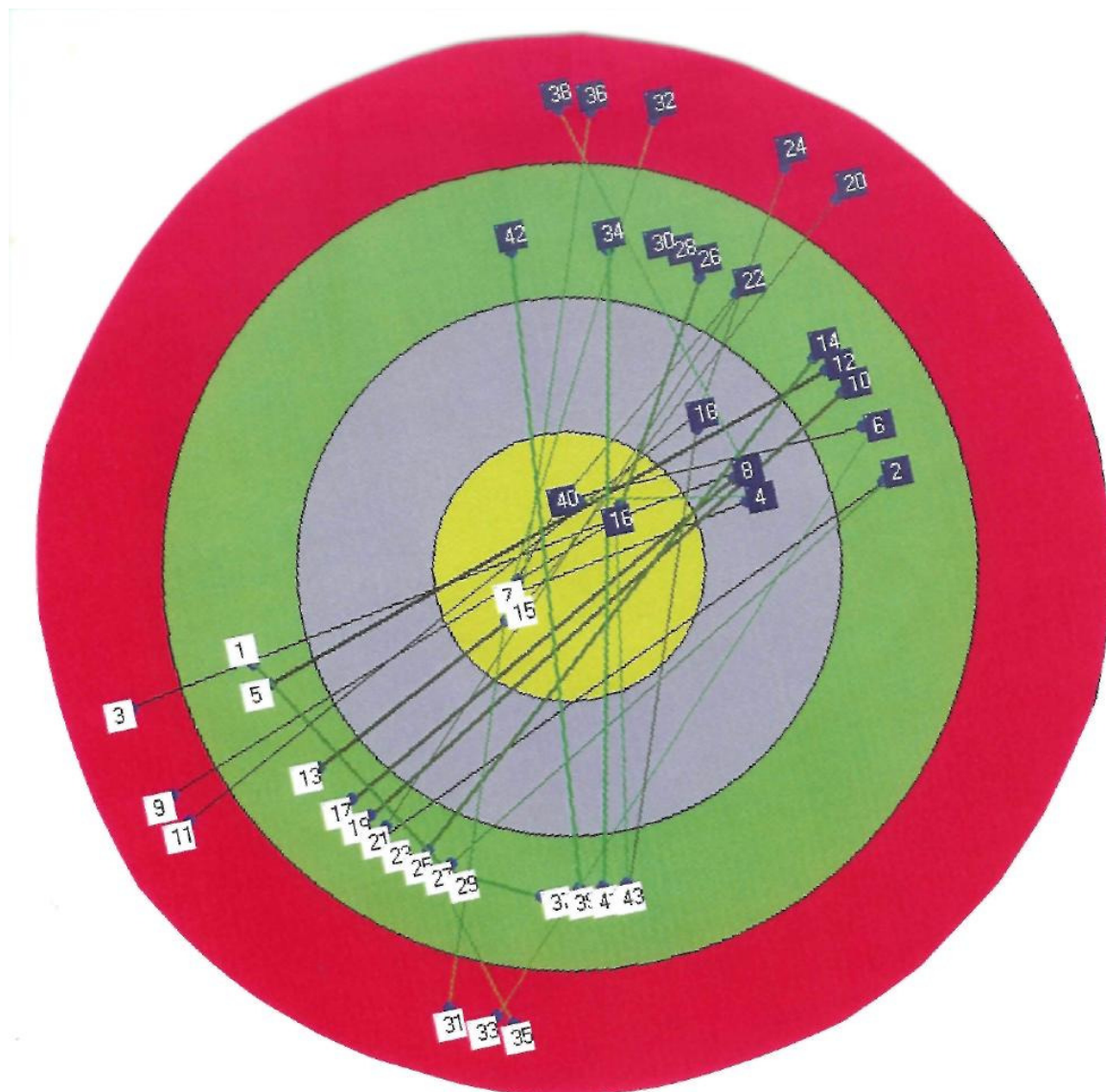
Vraag 3 nulmeting: Met wie werk je het liefst samen? Januari 2011.
Dirkje is nummer 9. Ze wordt door niemand gekozen.



Vraag 4 nulmeting: Met wie werk je ook graag samen? Januari 2011.
Dirkje is nummer. 9. Ze wordt door 1 leerling gekozen.

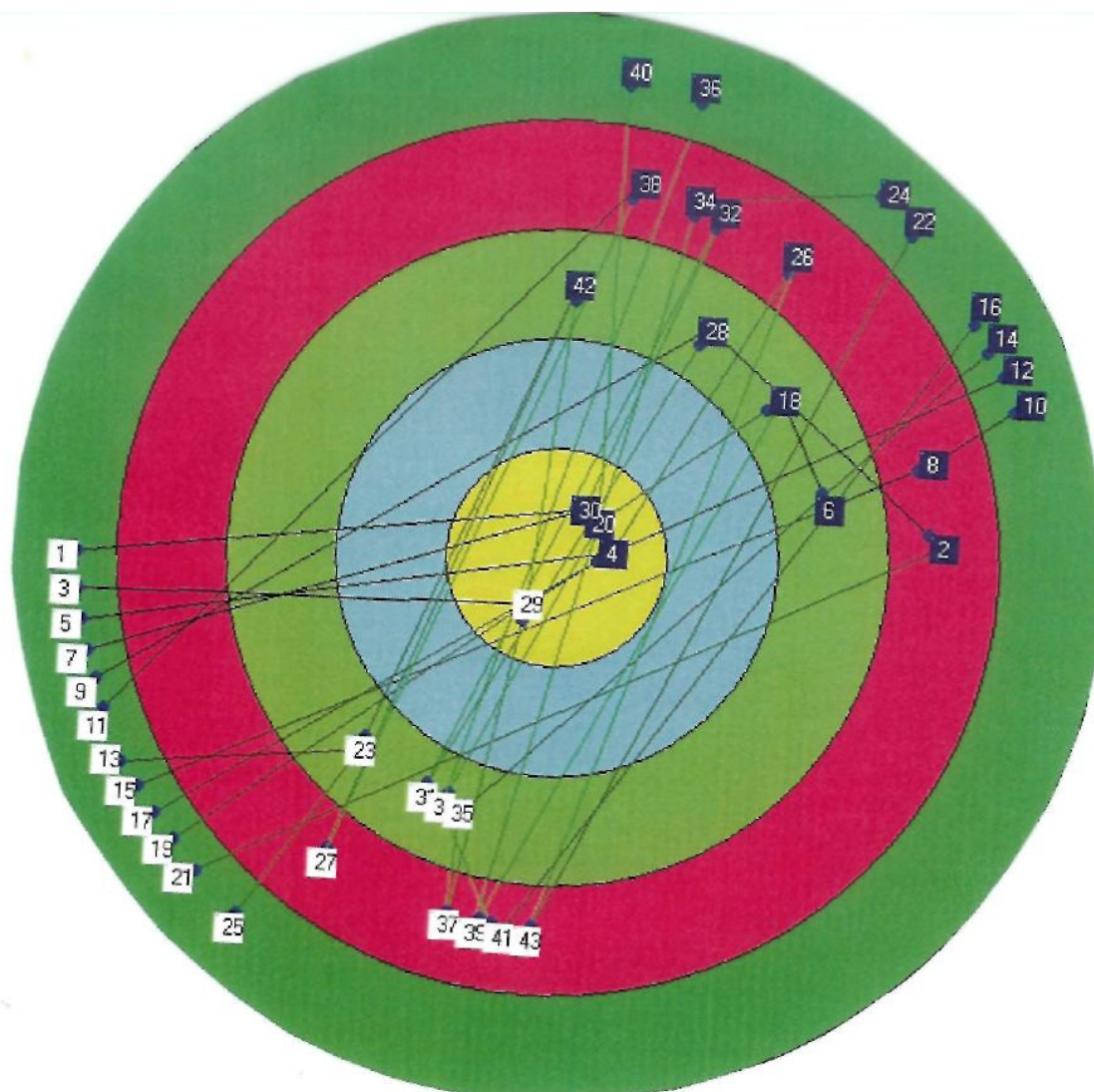


Vraag 5 nulmeting: Met wie werk je liever niet samen? Januari 2011.
Dirkje is nummer 9. Ze wordt door 2 leerlingen gekozen.



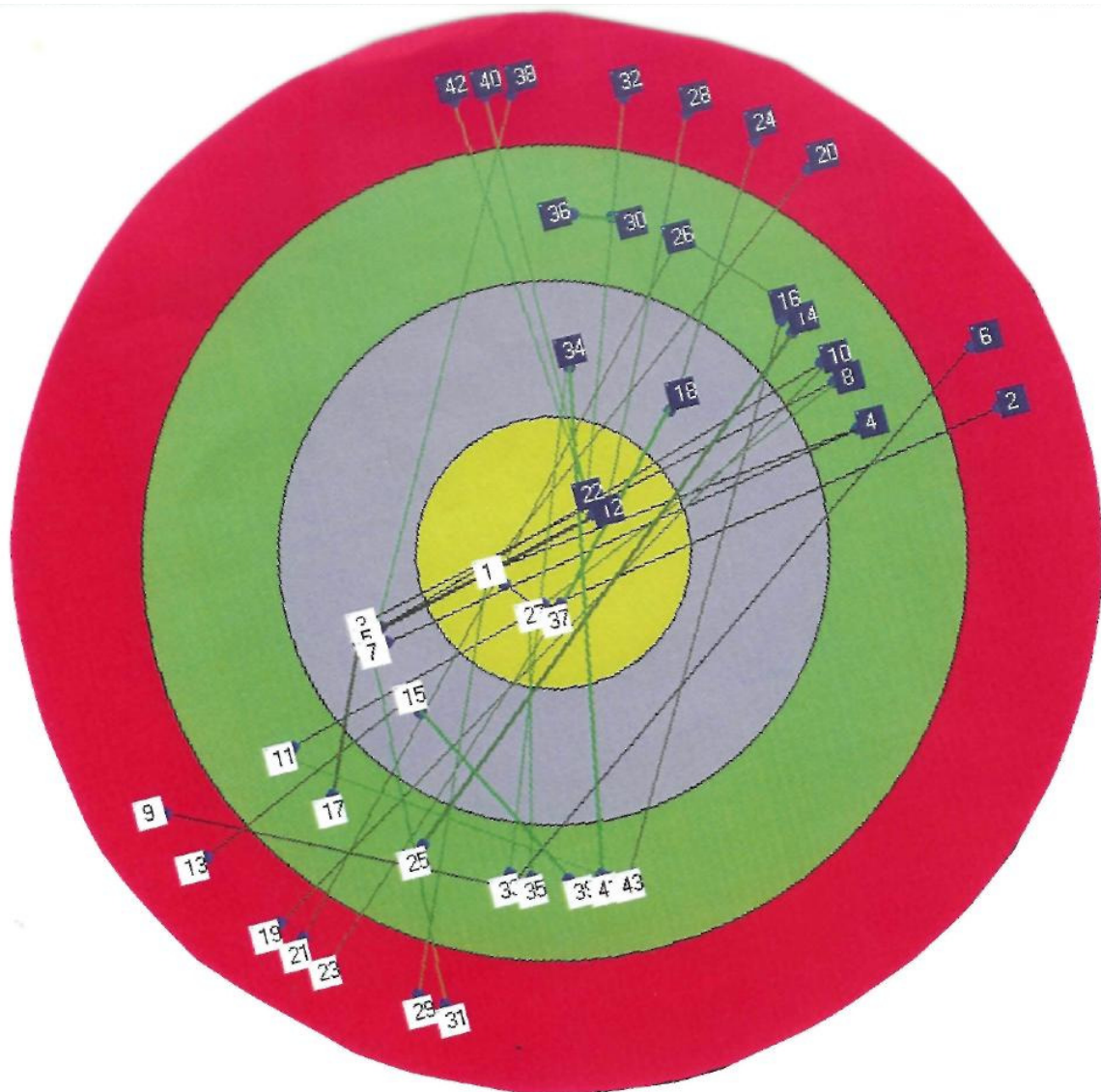
Vraag 1 nameting: Naast wie zit je het liefst? Maart 2011.

Dirkje is nummer 9. Ze wordt door niemand gekozen.

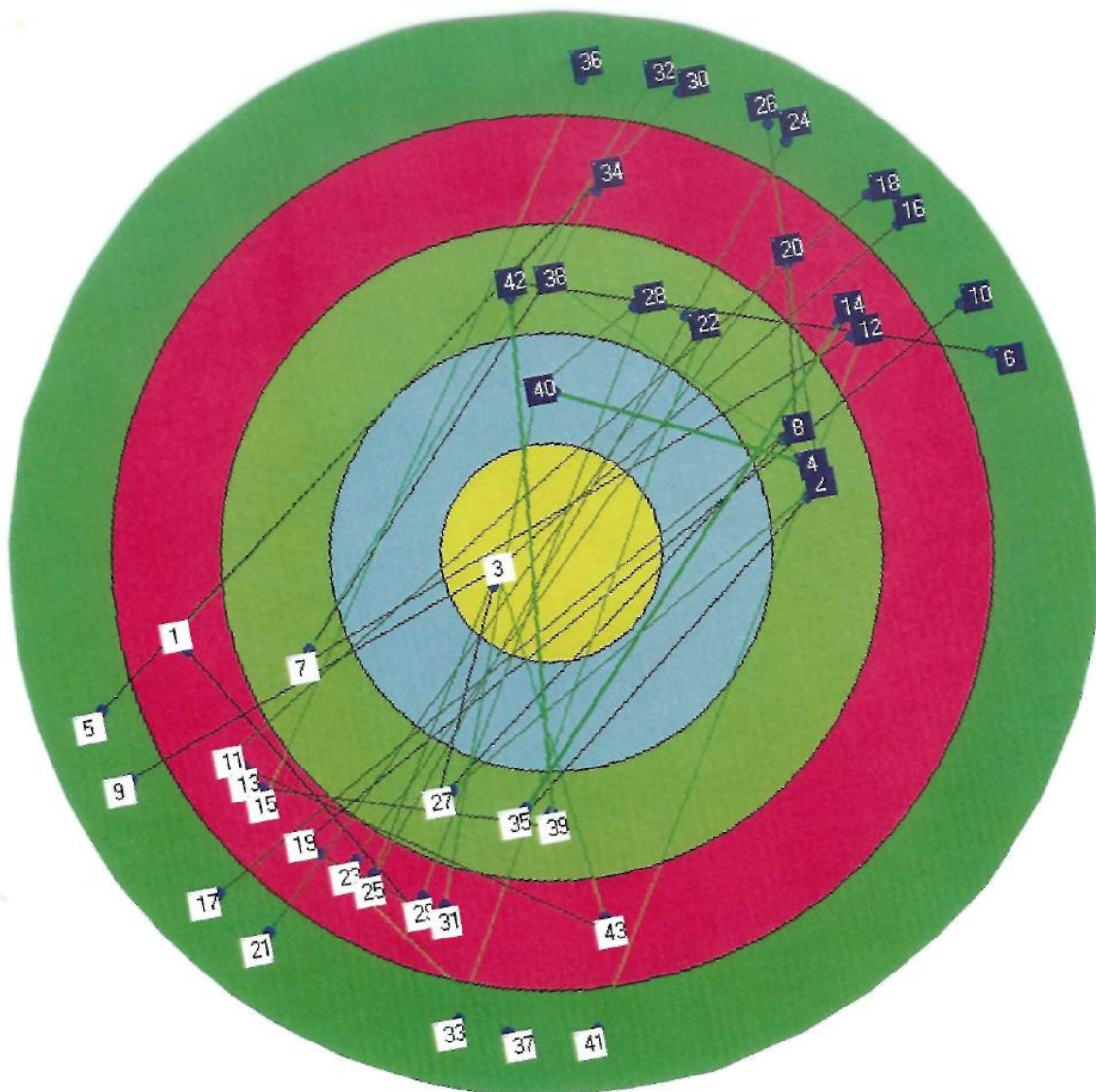


Vraag 2 nameting: Naast wie zit je liever niet? Maart 2011.

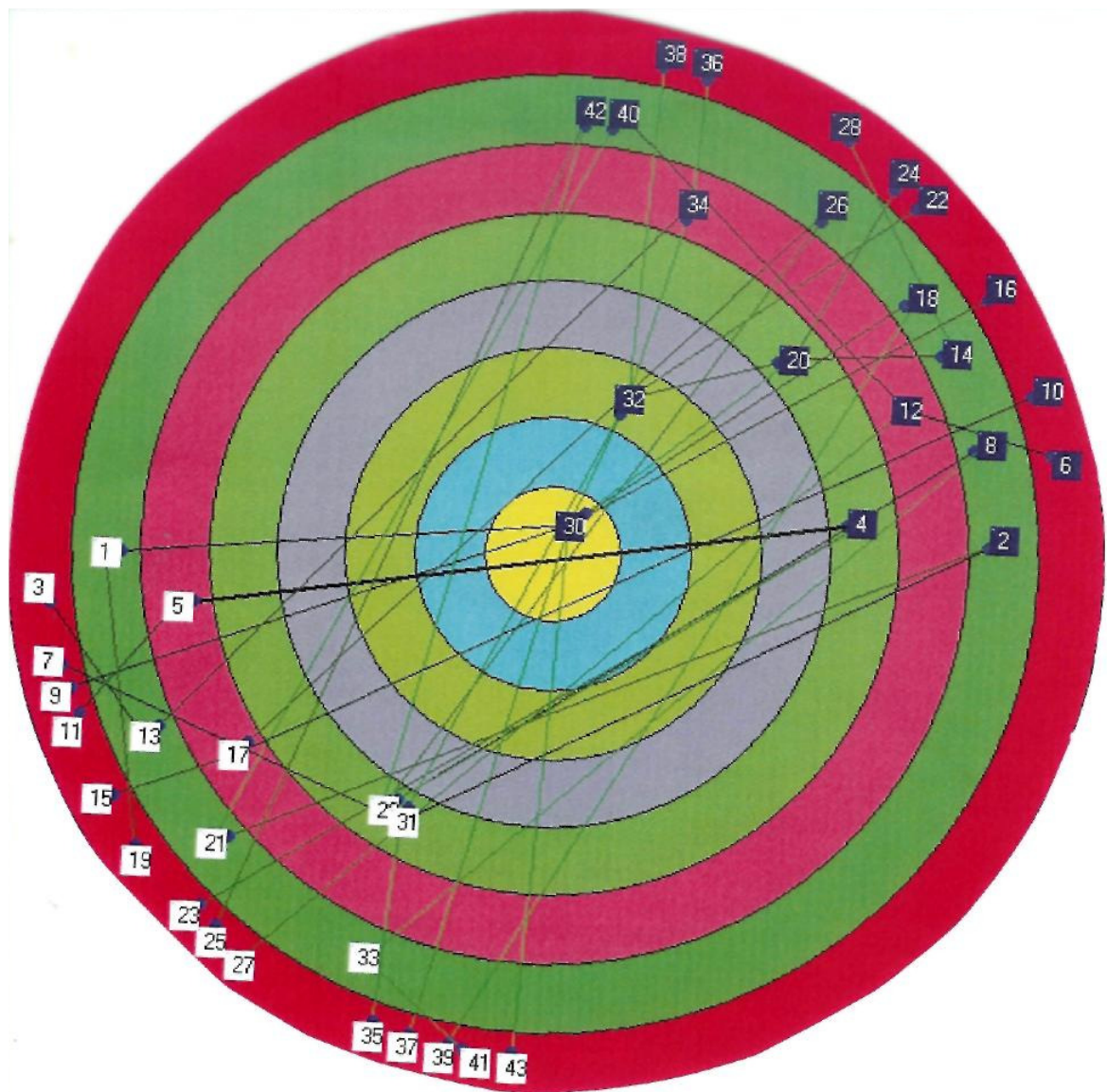
Dirkje is nummer 9. Ze wordt door niemand gekozen.



Vraag 3 nameting: Met wie werk je het liefst samen? Maart 2011.
Dirkje is nummer 9. Ze wordt door niemand gekozen.



Vraag 4 nameting: Met wie werk je ook graag samen? Maart 2011.
Dirkje is nummer 9. Ze wordt door niemand gekozen.



Vraag 5 nameting: Met wie werk je liever niet samen? Maart 2011.
Dirkje is nummer 9. Ze wordt door niemand gekozen.

Bijlage 3: zelfbeeldlijst leerling

Gedragsskenmerken overgenomen uit: Ho tot hier en niet verder van Jooske Kool. Afbeeldingen zelf toegevoegd.

Naam.....

Geboortedatum.....

Datum.....

1 hokje: Lijkt helemaal niet op mij.

2 hokjes: Lijkt een beetje op mij.

3 hokjes: Lijkt veel op mij.

4 hokjes: Lijkt helemaal op mij.



Netjes, beleefd

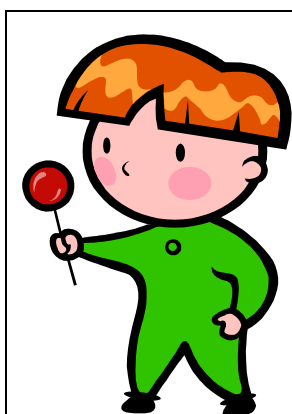


Bang



bazig

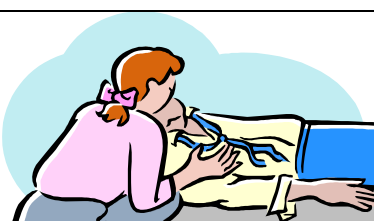
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Aardig



vervelend



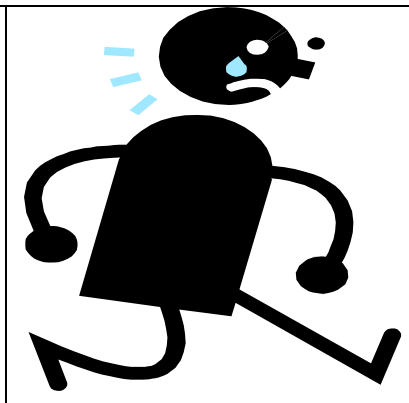
hulpvaardig

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



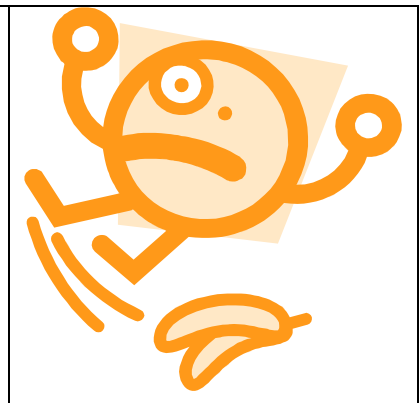
Trots/tevreden

--	--	--	--



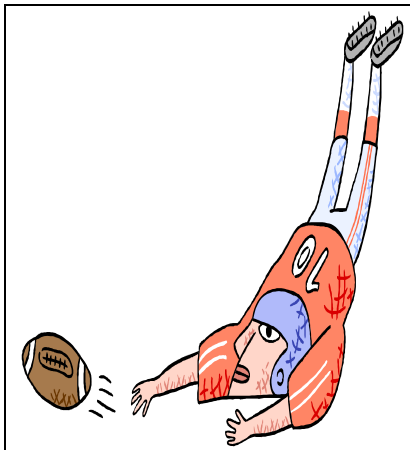
Verdrietig

--	--	--	--



Gemeen

--	--	--	--



Onhandig

--	--	--	--



Huilen

--	--	--	--



Vriendjes

--	--	--	--



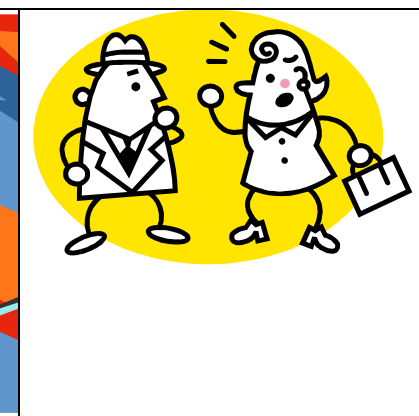
Slapen

--	--	--	--



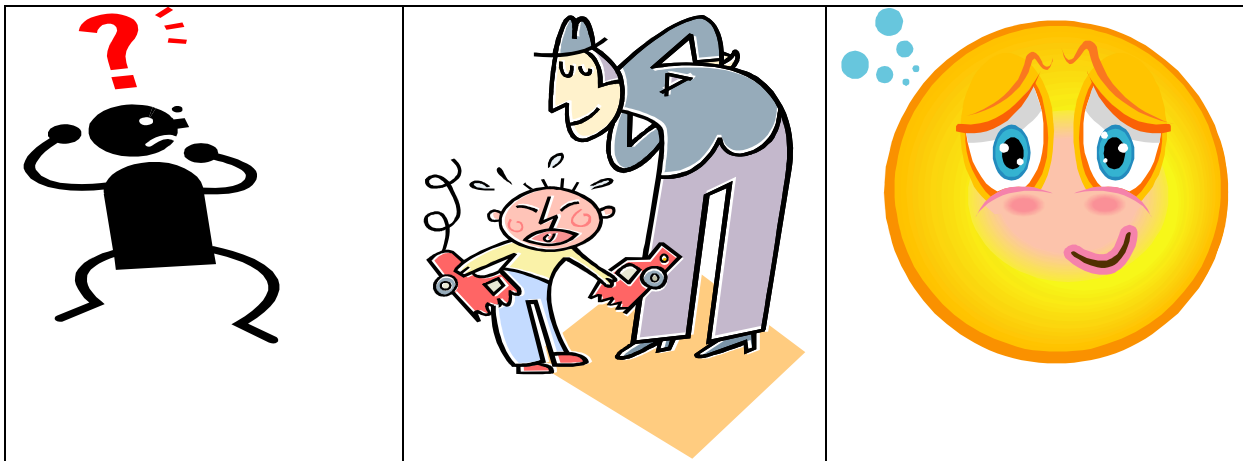
Ik durf veel

--	--	--	--



Zeggen: ik vind.....

--	--	--	--



Vragen als ik iets niet weet. Snel boos.

Verlegen

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Het allerbeste van mezelf vind

ik.....

Ik wil graag leren

om.....

Het liefst van alles wil

ik.....

Bijlage 4 Vragenlijst ouders- zelfbeeld van de leerling.

Gedeeltelijk overgenomen uit Ho, tot hier en niet verder van Jooske Kool(2006)

Naam leerling.....

Geboortedatum.....

Datum.....

Ik heb de lijst veranderd van een 5 puntschaal in een 4puntschaal.

Gedrag/eigenschap	Absluut niet (- -)	Weinig (-)	Duidelijk aanwezig (+)	Zeer opvallend (+ +)
1. Eigenzinnig (houdt geen rekening met anderen).				
2. Perfectionist (wil alles goed doen).				
3. Plaagt andere kinderen.				
4. Begint gemakkelijk te vechten.				
5. Vraagt veel genegenheid.				
6. Maakt makkelijk nieuwe vrienden.				
7. Praatziek/ praat veel.				
8. Houdt van activiteit.				
9. Is beleefd.				
10. Is vlug tevreden.				
11. Eist uw aandacht voor zichzelf op.				

Gedrag/eigenschap	Absoluut niet (- -)	Weinig (-)	Duidelijk aanwezig (+)	Zeer opvallend (+ +)
12. Wordt door anderen goed aanvaard.				
13. Is bang voor nieuwe dingen/situaties.				
14. Lichamelijke Klachten (hoofd- pijn e.d.)				
15. Wordt snel boos, is driftig.				
16. Is verlegen.				
17. Ontstemd anderen door zijn manier van spreken/doen.				
18. Goede concentratie/ aandacht.				
19. Is angstig in een groep.				
20. Kan verantwoorde- lijkheid dragen				
21. Is onhandig (morst, loopt tegen iets aan).				
22. Gespannen indruk.				

Gedrag/eigenschap	Absoluut niet (- -)	Weinig (-)	Duidelijk aanwezig (+)	Zeer opvallend (+ +)
23. Leert van fouten die hij/zij maakt.				
24. Is vaak samen met andere jongens/meisjes.				
25. Speelt de baas.				
26. Impulsief (handelt snel, zonder nadenken)				
27. Is beïnvloedbaar.				
28. Houdt afstand, is gereserveerd.				
29. Schreeuwt als hij/zij niet tevreden is.				
30. Fantaseert (vertelt verzonnen verhaaltjes.				
31. Lijkt een angstig Kind.				
32. Geeft anderen de schuld van problemen.				
33. Is besluiteloos.				
34. Is zeer gevoelig.				
35. Slaap/problemen: welke?				

Bijlage 5a.

De competentiemethodiek: de lijst voor jonge kinderen van 4 tot 6 jaar (meisje)
Gedeeltelijk overgenomen uit: materialenboek: Denken, voelen, doen van Ton
Deley (2004).

Het functioneren van het kind in situaties alleen:

De segmenten A, B en C.

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen

A1	Is in staat na te denken hoe zij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht het beste uit kan voeren.	1 2 3 4
A2	Weet in welke situaties op school zij goed is en in welke minder goed.	1 2 3 4
A3	Weet te bedenken hoe zij zichzelf moed in kan spreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.	1 2 3 4
A4	Leert bij gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin zij zich alleen bezighoudt.	1 2 3 4
A5	Is zich bewust van wat zij wel en niet graag wil in situaties waarin zij alleen werkt of speelt.	1 2 3 4
A6	Weet zich te bedenken wat zij kan gaan doen in vrije tijd-situaties waarin zij alleen is.	1 2 3 4
A7	Weet hoe zij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden Aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.	1 2 3 4

Segment B: doen in situaties alleen

B1	Kan alleen spelen en zich bezighouden in een vrije situatie.	1 2 3 4
B2	Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit.	1 2 3 4
B3	Kan zichzelf moed inspreken als een situatie, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals zij dat wil.	1 2 3 4
B4	Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.	1 2 3 4
B5	Kan gevoelens uiten die zij ervaart bij een activiteit.	1 2 3 4
B6	Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.	1 2 3 4
B7	Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht.	1 2 3 4

Segment C: voelen en grondhoudingen in situaties alleen

C1	Voelt zich op haar gemak bij zichzelf.	1 2 3 4
C2	Heeft positieve gevoelens over haar schoolprestaties.	1 2 3 4
C3	Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.	1 2 3 4
C4	Geniet ervan als zij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.	1 2 3 4
C5	Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	1 2 3 4
C6	Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	1 2 3 4
C7	Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die zij alleen uitvoert onder ogen te zien.	1 2 3 4

**Het functioneren van de leerling in situaties samen:
de segmenten D, E en F.**

Segment D: Denken m.b.t. situaties samen

D1	Leert uit de omgang met andere kinderen hoe zij zich beter kan opstellen.	1 2 3 4
D2	Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.	1 2 3 4
D3	Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.	1 2 3 4
D4	Weet te bedenken hoe zij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.	1 2 3 4
D5	Weet hoe zij op een positieve wijze contact kan maken met een ander kind.	1 2 3 4
D6	Weet met welke kinderen zij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.	1 2 3 4
D7	Is zich bewust van hoe andere kinderen over haar denken.	1 2 3 4

Segment E: doen in situaties samen

E1	Kan goed met andere kinderen samenspelen.	1 2 3 4
E2	Kan goed luisteren naar andere kinderen.	1 2 3 4
E3	Kan een ander kind duidelijk maken wat zij bedoelt.	1 2 3 4
E4	Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.	1 2 3 4
E5	Kan initiatieven nemen in een groep.	1 2 3 4
E6	Kan op haar beurt wachten.	1 2 3 4
E7	Kan aan andere kinderen vragen of zij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid.	1 2 3 4

Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen

F1	Voelt zich thuis in de groep.	1 2 3 4
F2	Is ontvankelijk voor kritiek.	1 2 3 4
F3	Komt op positieve wijze voor zichzelf op.	1 2 3 4
F4	Ervaart dat andere kinderen graag met haar samenspelen/ werken.	1 2 3 4
F5	Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen.	1 2 3 4
F6	Durft een ander kind om hulp te vragen als zij hulp nodig heeft.	1 2 3 4
F7	Leeft mee met andere kinderen.	1 2 3 4

4: Zeer goed

3: goed

2: onvoldoende

1: In sterke mate onvoldoende

Ik heb het formulier aangepast, omdat het een 5 puntsschaal was. Je bent snel geneigd om dan in het midden te gaan zitten, vandaar deze aanpassing.

Bijlage 5b: Scoreoverzicht competentielijst. Deley, T. (2004). Materialenboek (p.14).

Nulmeting: Zwart

Nameting: Rood

	Situaties alleen	Situaties samen	Totaal
Denken	A 28 28	D 14 26	42 54
Doen	B 28 28	E 20 27	47 55
Voelen	C 27 28	F 19 25	46 53
Totaal	83 84	53 78	

Bijlage 6a: Het kader voor sociaal-emotionele ontwikkeling met trefwoorden.

Denken, Voelen, Doen van Ton Deley (2004). Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs (p.76).

	Situaties alleen	Situaties samen
Cognitieve dimensie	A.	Zicht Waarnemen Bewust worden Inzicht Analyseren Uitzicht Oplossingen bedenken D.
Gedragsdimensie	B.	Doen Zich gedragen E.
Belevings- en attitude dimensie	C.	Voelen Beleven Houding aannemen op basis van voelen Durven Willen F.

Bijlage 6b: Het scoren en analyseren van de competenties.

Denken, Voelen, Doen van Ton Deley (2004). Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs (p.127-133).

4.2 De competentiemethodiek in vier stappen

De competentiemethodiek bestaat uit vier stappen:

- 1 het scoren van de competenties;
- 2 het uitrekenen van de scores;
- 3 de analyse: waaronder het opsporen van de verbanden tussen denken, voelen en doen;
- 4 het vaststellen van gewenste sociaal-emotionele ondersteuningsmogelijkheden.

STAP 1: SCOREN VAN COMPETENTIES

Voorwaarde voor het goed kunnen scoren van de competenties is dat de leerkracht het kind goed kent of gaat leren kennen wat betreft diens omgang met zichzelf en anderen. Een leerkracht komt veel over een kind te weten als hij het kind een tijdje observeert en daarvan notities maakt. Bijvoorbeeld door het bijhouden van een logboek gedurende twee of drie weken. En door met het kind te praten en daar ook notities over te maken in het logboek. De competentiemethodiek kan ook dienen als een richtlijn voor het nader verkennen van het kind. De competenties waar het om draait staan immers allemaal duidelijk omschreven.

Daarnaast kent elke uitspraak twee hulpteksten:

- een korte hulptekst die een korte toelichting geeft van wat er met de uitspraak bedoeld wordt;
- een lange hulptekst die een uitgebreide toelichting geeft.

Ik verwijst dan ook naar deze hulpteksten voor meer informatie over alle te scoren items / competenties. Zie het materialenboek van *Denken Voelen Doen*.

Per segment staan zeven te scoren competenties op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling vermeld. Elke competentie kan worden gescoord van 1 tot 5.

Bij het toekennen van de scores dien je uit te gaan van:

het kind beheerst deze competentie / kan deze juist toepassen

- de score van 1 staat voor: niet of nauwelijks (in sterke mate onvoldoende)
- de score van 2 staat voor: onvoldoende
- de score van 3 staat voor: in redelijke mate (net voldoende), maar zeker nog niet goed
- de score van 4 staat voor: goed
- de score van 5 staat voor: zeer goed, uitmuntend

Bij het vaststellen van de betekenis van de scores per competentie en per segment komt vanzelfsprekend de vraag naar voren: wanneer scoort een kind voldoende en onvoldoende? Wat zeggen die scores?

De scores van 4 en 5 zijn een goede en een zeer goede score. Je zou ook kunnen zeggen gewenst en zeer gewenst. De score van 3 omvat in wezen het grijze midden, niet goed en niet slecht. Net voldoende, in redelijke mate. Waarbij het wel nodig is dat dit kind zich verder ontwikkelt ten aanzien van de competentie en in de toekomst beter scoort in het beeld van de leerkracht.

De scores 2 en 1 staan voor een respectievelijk lage en zeer lage score: ze staan voor onvoldoende en in sterke mate onvoldoende. Oftewel: ongewenst en zeer ongewenst.

**STAP 2:
HET UITREKENEN
VAN DE SCORES**

Je zou ook kunnen zeggen: bij de scores van 4 en 5 gaat het goed met het kind. Bij de score van 3 is de betreffende competentie iets om in de gaten te houden. Bij de scores van 2 en 1 heeft het kind hulp nodig om met die competentie op een hoger plan te komen.

De scores van de competentiemethodiek zijn onderverdeeld in de volgende dertien categorieën:

- 1 de score per competentie;
- 2 de totaalscore per segment;
- 3 de gemiddelde competentiescore per segment;
- 4 de totaalscore per functioneringsgebied;
- 5 de gemiddelde competentiescore per functioneringsgebied;
- 6 de totaalscore van beide functioneringsgebieden;
- 7 de gemiddelde competentiescore over beide functioneringsgebieden;
- 8 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het denken;
- 9 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het denken;
- 10 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het doen;
- 11 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het doen;
- 12 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het voelen;
- 13 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het voelen.

Hoe je aan de scores bij de dertien categorieën komt, licht ik nu toe. Hierbij ga ik er van uit dat alle 42 competenties gescoord zijn.

De dertien scorecategorieën en de toelichting:

- 1 de score per competentie: minimaal 1, maximaal 5
 - bij elk van de 42 competenties kan minimaal een 1 gescoord worden en maximaal een 5 gescoord worden;
 - deze score is al bereikt bij het invullen van de lijst.
- 2 de totaalscore per segment: minimaal 7, maximaal 35
 - elk segment bestaat uit 7 te scoren competenties en dus kan minimaal 7 keer 1 = 7 en maximaal 7 keer 5 = 35 opgeteld worden
- 3 de gemiddelde competentiescore per segment: minimaal 1, maximaal 5
 - de opgetelde scores per segment delen door 7: dat levert minimaal een score van 1 op en maximaal een score van 5.
- 4 de totaalscore per functioneringsgebied (situaties alleen als functioneringsgebied en situaties samen als functioneringsgebied): minimaal 21, maximaal 105
 - de segmenten van situaties alleen (A + B + C) optellen en dat is minimaal 7 + 7 + 7 = 21 en maximaal 35 + 35 + 35 = 105;
 - de segmenten van situaties samen (D + E + F) optellen en dat is minimaal 7 + 7 + 7 = 21 en maximaal 35 + 35 + 35 = 105.
- 5 de gemiddelde competentiescore per functioneringsgebied: minimaal 1, maximaal 5
 - de opgetelde scores van de drie segmenten (A + B + C) optellen en delen door 21: de score is dan minimaal 21 : 21 = 1 en maximaal 105 : 21 = 5 ; en de scores van D + E + F optellen en delen door 21
- 6 de totaalscore van beide functioneringsgebieden (situaties alleen plus situaties samen): minimaal 42, maximaal 210

- de opgetelde scores van alle 6 segmenten: minimaal $6 \times 7 \times 1 = 42$ tot maximaal $6 \times 7 \times 5 = 210$
- 7 de gemiddelde competentiescore over beide functioneringsgebieden: minimaal 1, maximaal 5
 - de opgetelde scores van de drie segmenten van situaties alleen (A + B + C) en de drie segmenten van situaties samen (D + E + F) optellen en delen door 42. Dat levert minimaal een score van 1 en maximaal een score van 5 op
- 8 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het denken: minimaal 14, maximaal 70
 - de opgetelde scores van de segmenten A en D leveren minimaal de score van $14 \times 1 = 14$ op en maximaal $14 \times 5 = 70$ op
- 9 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van denken: minimaal 1, maximaal 5
 - de opgetelde scores van de segmenten A en D delen door 14 en dat levert minimaal $14 : 14 = 1$ op en maximaal $70 : 14 = 5$ op
- 10 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het doen: minimaal 14, maximaal 70
 - de opgetelde scores van de segmenten B en E leveren minimaal de score van $14 \times 1 = 14$ op en maximaal $14 \times 5 = 70$ op
- 11 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het doen: minimaal 1, maximaal 5
 - de opgetelde scores van de segmenten B en E delen door 14 en dat levert minimaal $14 : 14 = 1$ op en maximaal $70 : 14 = 5$ op
- 12 de totaalscore van de segmenten t.a.v. het voelen: minimaal 14, maximaal 70
 - de opgetelde scores van de segmenten C en F leveren minimaal de score van $14 \times 1 = 14$ op en maximaal $14 \times 5 = 70$ op
- 13 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het voelen: minimaal 1, maximaal 5
 - de opgetelde scores van de segmenten C en F delen door 14 en dat levert minimaal $14 : 14 = 1$ op en maximaal $70 : 14 = 5$ op

STAP 3: DE ANALYSE

Na het uitrekenen van de scores is het tijd voor de analyse.

Eerst geef ik een kort overzicht van de betekenis van de scores en daarna de analysewijzer.

Overzicht van de betekenis van de scores. Daarbij houd ik dezelfde volgorde aan als bij het overzicht van de scores van hierboven:

De betekenis van de scores.

In zijn algemeenheid geldt:

- de score van 1: in sterke mate onvoldoende
- de score van 2: onvoldoende
- de score van 3: net voldoende, maar zeker nog niet goed
- de score van 4: goed
- de score van 5: zeer goed

Bij de analyse van de gegevens van de competentiemethodiek ga ik uit van een vastgestelde *kritische grens*. Scores onder de kritische grens duiden er op dat het kind volgens de leerkracht niet goed functioneert en ondersteuning nodig heeft. Als kritische

grens ga ik uit van:

- een score van 3 per competentie
- een score van 21 per segment
- een score van 63 per functioneringsgebied (of situaties alleen of situaties samen)
- een score van 126 over de hele linie (situaties alleen plus situaties samen)

Dit betekent het volgende voor de 13 scorecategorieën:

- 1 de score per competentie:
 - een score van 1: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 2: onvoldoende
 - een score van 3: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 4: goed
 - een score van 5: zeer goed
- 2 de totaalscore per segment:
 - een score van 7: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 14: onvoldoende
 - een score van 21: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 28: goed
 - een score van 35: zeer goed
- 3 de gemiddelde competentiescore per segment:
 - een score van 7: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 14: onvoldoende
 - een score van 21: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 28: goed
 - een score van 35: zeer goed
- 4 de totaalscore per functioneringsgebied:
 - een score van 21: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 42: onvoldoende
 - een score van 63: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 84: goed
 - een score van 105: zeer goed

Opmerking: bij een sterk disharmonisch profiel van de drie segmenten per functioneringsgebied (dus als de somscores van de segmenten A, B en C of D, E en F sterk verschillen) kan de betekenis van de scores van het totale functioneringsgebied in een ander daglicht komen te staan. Bijvoorbeeld als één segment duidelijk boven de kritische grens zit en de ander twee segmenten daaronder.

- 5 de gemiddelde competentiescore per functioneringsgebied:
 - een score van 1: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 2: onvoldoende
 - een score van 3: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 4: goed
 - een score van 5: zeer goed

- 6 de totaalscore van beide functioneringsgebieden:
- een score van 42: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 84: onvoldoende
 - een score van 126: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 168: goed
 - een score van 210: zeer goed

Opmerking: bij een sterk disharmonisch profiel van de twee functioneringsgebieden (dus als de somscores van beide functioneringsgebieden sterk verschillen) kan de betekenis van de scores van beide functioneringsgebieden in een ander daglicht komen te staan. Bijvoorbeeld als de segmenten van situaties alleen samen hoog scoren en de segmenten van situaties samen laag, maar samen toch boven de kritische grens uitkomen.

- 7 de gemiddelde competentiescore over beide functioneringsgebieden:
- een score van 1: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 2: onvoldoende
 - een score van 3: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 4: goed
 - een score van 5: zeer goed

- 8 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het denken:
- een score van 14: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 28: onvoldoende
 - een score van 42: voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 56: goed
 - een score van 70: zeer goed

Opmerking: bij een sterk disharmonisch profiel van de twee segmenten ten aanzien van het denken kan de betekenis van de totaalscore van deze segmenten in een ander daglicht komen te staan. Bijvoorbeeld als segment A een hoge score haalt en segment D een lage score, maar toch nog wordt uitgekomen boven de kritische grens.

- 9 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het denken
- een score van 1: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 2: onvoldoende
 - een score van 3: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 4: goed
 - een score van 5: zeer goed
- 10 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het doen:
- een score van 14: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 28: onvoldoende
 - een score van 42: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 56: goed
 - een score van 70: zeer goed

Opmerking: bij een sterk disharmonisch profiel van de twee segmenten ten aanzien van het doen kan de betekenis van de totaalscore van deze segmenten in een ander daglicht komen te staan. Bijvoorbeeld als segment E een hoge score haalt en segment B een lage score, maar de totaalscore toch nog net boven de kritische grens uit komt.

- 11 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het doen:
- een score van 1: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 2: onvoldoende
 - een score van 3: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 4: goed
 - een score van 5: zeer goed
- 12 de totaalscore van de segmenten ten aanzien van het voelen:
- een score van 14: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 28: onvoldoende
 - een score van 42: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 56: goed
 - een score van 70: zeer goed

P.S.: bij een sterk disharmonisch profiel van de twee segmenten ten aanzien van het voelen kan de betekenis van de totaalscore van deze segmenten in een ander daglicht komen te staan. Bijvoorbeeld als segment C een hoge score haalt en segment F een lage, maar toch nog net de kritische grens wordt gehaald.

- 13 de gemiddelde competentiescore van de segmenten ten aanzien van het voelen:
- een score van 1: in sterke mate onvoldoende
 - een score van 2: onvoldoende
 - een score van 3: net voldoende, maar zeker nog niet goed
 - een score van 4: goed
 - een score van 5: zeer goed

De meeste van bovenstaande gegevens gebruik ik in de analysewijzer. De lijsten van de competentiemethodiek en een scoreoverzichtsmodeel zijn te vinden in het materialenboek van *Denken Voelen Doen*, en op de bladzijden 125 en 126.

Als alle items op de competentielijst gescoord zijn is het resultaat: een sociaal-emotioneel profiel van het kind op basis van het beeld en het verhaal van de leerkracht. Om vervolgens te kunnen in wat het sociaal-emotionele profiel aan geordende informatie geeft volgt nu de analysewijzer van de competentiemethodiek.

Na al het rekenwerk nu de analysewijzer.

De analysewijzer

Stel vast hoe het kind volgens de scores van de leerkracht functioneert in situaties alleen.

- Stel vast hoe hoog de totaalscore (de opgetelde somscores) van de drie segmenten A, B en C is. Een totaalscore van 63 is de kritische grens. Scores daaronder zijn een indicatie dat het kind volgens de leerkracht onvoldoende functioneert in situaties alleen zoals bij alleen werken aan een taak of bij zelfstandig spelen. Hierbij kan ook nog gekeken worden naar hoe hoog de gemiddelde score van de competenties is in situaties alleen.
- Stel vast hoe hoog de somscores zijn van elk van de drie segmenten A, B en C. Een score onder de kritische grens van 21 is onvoldoende. Ook dient gekeken te worden naar hoe dicht de somscores van de drie segmenten bij elkaar liggen. Somscores die dicht bij elkaar liggen duiden veelal op harmonie tussen denken, voelen en doen.
- Ga ook na hoeveel van de 21 deelcompetenties van de drie segmenten A, B en C onder de kritische grens liggen. Ook kan worden bekeken hoeveel competenties goed (een score van 4) en zeer goed (een score van 5) scoren.
- Stel vast of segment C, dat een goede indicatie is voor het welbevinden in situaties alleen onder, op of boven de kritische grens van 21 scoort.
- Loop de scores van de drie segmenten A, B en C na en stel vast welke scores er nogal uitspringen naar boven en naar beneden.

Stel vast hoe het kind volgens de scores van de leerkracht functioneert in situaties samen.

- Stel vast hoe hoog de totaalscore (de opgetelde somscores) van de drie segmenten D, E en F is. Een totaalscore van 63 is de kritische grens. Scores daaronder zijn een indicatie dat het kind volgens de leerkracht onvoldoende functioneert in situaties samen zoals bij samenwerken en samenspelen. Hierbij kan ook gekeken worden hoe hoog gemiddelde score van de competenties is in situaties samen.
- Stel vast hoe hoog de somscore is van elk van de drie segmenten D, E en F. Een score onder de kritische grens van 21 is onvoldoende. Ook dient gekeken te worden naar hoe dicht de somscores van de drie segmenten bij elkaar liggen. Somscores die dicht bij elkaar liggen duiden veelal op harmonie tussen denken, voelen en doen.
- Ga ook na hoeveel van de 21 deelcompetenties van de drie segmenten D, E en F onder de kritische grens liggen. Ook kan worden bekeken hoeveel competenties goed (een score van 4) en zeer goed (een score van 5) scoren.
- Stel vast of segment F, dat een goede indicatie is voor het welbevinden in situaties samen onder, op of boven de kritische grens van 21 scoort.
- Loop de scores van de drie segmenten D, E en F na en stel vast welke scores er nogal uitspringen naar boven en naar beneden.

Maak een vergelijking tussen het functioneren van het kind in situaties alleen en situaties samen op basis van de vergelijking van de gegevens uit de analyses van het functioneren van het kind in beide situaties.

Bijlage 7: Didactisch handelingsplan school

Het onderzoek vindt plaats in de periode kerstvakantie- voorjaarsvakantie.

Week:	Datum:	Activiteit:
2	10/01- 14/01	Sociogram in laten vullen door alle kinderen uit groep 3 (bijlage 2). Bekijken en uitwerken van de resultaten.
3	17/01- 21/01	Dirkje en haar ouders een zelfbeeldlijst in laten vullen uit: Ho, tot hier en niet verder (bijlage 3 en 4). Verwerken van de resultaten. Gesprekken met Dirkje en met haar ouders over het welbevinden en sociaal-emotioneel functioneren van Dirkje.
4	24/01- 28/01	Observeren van Dirkje tijdens verschillende activiteiten, werkvormen, tijdstippen en situaties in de klas. Logboek bijhouden.
5	31/01- 04/02	Observeren van Dirkje tijdens verschillende activiteiten, werkvormen, tijdstippen en situaties in de klas. Logboek bijhouden en de observaties verwerken in het competentieformulier uit: Denken, voelen, doen (bijlage 5 en 6).
6	07/02- 11/02	Interventie: Ik ben belangrijk, uit Ho, tot hier en niet verder. Namenspel, plekje wisselen en een eigen plekje maken. Vaardigheden oefenen: Oogcontact maken, jezelf kenbaar maken en stilstaan bij de eigen behoefte.
7	14/02- 18/02	Interventie: Samenwerken, uit Ho, tot hier en niet verder. Zittikkertje, naar de overkant en acrobaten. Vaardigheden oefenen: Op elkaar vertrouwen, zorgen voor jezelf en de ander en samenwerken.
8	21/02- 25/02	Interventie: Samenwerken, uit Ho, tot hier en niet verder. Samen een record vestigen, vriendenkring en invullen huiswerkbladen. Vaardigheden oefenen: Op elkaar vertrouwen, luisteren naar lichaamssignalen en zorgen voor de ander
9	28/02- 04/03	Sociogram in laten vullen door klasgenoten uit groep 3. Het competentieformulier invullen uit: Denken, doen, voelen. Dirkje en haar ouders een zelfbeeldlijst in laten vullen uit: Ho,

		tot hier en niet verder (bijlage 3 en 4).
10	14/03- 18/03	Gesprekken met Dirkje en met haar ouders over het welbevinden en sociaal-emotioneel functioneren van Dirkje.

Bijlage 8: Interventies uit Ho, tot hier en niet verder van Jooske Kool (2006).

Les 1: Namenspel: 01-02-2011

- Vaardigheden: Jezelf kenbaar maken en oogcontact maken. Elke leerling stelt zichzelf voor aan een andere leerling en vertelt iets over zichzelf, over iets wat echt bij hem/haar hoort.
- De leerlingen zitten in de kring met de benen wijd, de balbezitter kijkt en rolt de bal naar de ander en noemt zijn of haar naam.
- De leerlingen zitten in de kring met de benen wijd, maken oogcontact met een andere leerling en rollen de bal naar de betreffende leerling.

Plekje wisselen:

- Vaardigheden: oogcontact maken stilstaan bij de eigen behoefte en jezelf kenbaar maken. De leerlingen staan in een hoepel, op vrolijke muziek bewegen de kinderen op de plaats en kijken rond. Als ze van plekje willen wisselen, laten ze dat met een hoofdknik weten. Als de ander de hoofdknik beantwoordt, wisselen ze van plaats.

Les 2: Een eigen plekje maken: 14-02-2011

- Vaardigheden: stilstaan bij de eigen behoefte en competentie.
- De leerlingen kiezen een plek in de zaal waar zij zich prettig voelen. Ze bouwen met materialen een eigen plekje waar ze zich prettig bij voelen. De materialen moeten ze samen delen. Als er iets over blijft, kunnen ze het in overleg met elkaar delen, als ze teveel hebben kunnen ze materialen aanbieden aan anderen. Als ze te weinig hebben kunnen ze het vragen aan de anderen. Ze mogen ook materialen ruilen. Als ze hulp nodig hebben kunnen ze die vragen aan de andere leerlingen.

Op bezoeken de bouwmeester vertelt.

- Vaardigheden: Jezelf kenbaar maken, onder woorden brengen wat je gedaan hebt, onder woorden brengen wat je bedoelingen waren en kijken en luisteren naar de ander.
- De leerlingen bewegen zich als een reisgezelschap van het ene huisje naar het andere. Steeds neemt de bouwmeester het woord voor een rondleiding en geeft uitleg. De leerlingen mogen vragen stellen over het hoe en waarom van

het bouwwerk. Ze kunnen ook laten weten wat ze spannend, leuk of bijzonder vinden.

Les 3: Zittikkertje:

- Vaardigheden: Op elkaar vertrouwen, zorgen voor jezelf en de ander.
- Samenspelen, samenwerken, je wilt iets samen doen met een ander. Het spel lukt alleen als je samenwerkt. Er is 1 leerling die buiten de samenwerking valt. Je moet wel moed hebben om die taak op je te nemen.
- De leerlingen zitten op de billen aan een kant van de zaal. Degene die gevangen moet worden mag een strategische plek uitkiezen.
- De bedoeling is dat de groep kinderen de eenling insluit zonder hem/haar aan te raken/pijn te doen. Daarvoor kunnen ze samenwerken en strategieën ontwikkelen. Er mag alleen op de billen geschoven worden. Bij het insluiten kan beter met de rug naar de eenling gedraaid worden om te voorkomen dat er met de voeten geschopt wordt.
- Vragen om een vrijwilliger voor de rol van de eenling.
- Na afloop evalueren. Hoe ging het samenwerken? Was het succesvol?
- Wat kan een volgende keer beter?

Naar de overkant:

- Vaardigheden: Zorgen voor jezelf, zorgen voor de ander en op elkaar vertrouwen.
- De leerlingen zitten in 2 rijen naast elkaar met ruim plaats ertussen en de rug naar het midden van de zaal. Zo vormen ze tweetallen met de ruggen tegen elkaar.
- De leerlingen van rij A duwen, zittend op de grond, met de rug tegen de rug van de ander en proberen hem/haar naar de overkant te krijgen. De leerling uit rij B geeft net zoveel tegengas dat leerling A heel hard moet werken, maar het lukt hem wel langzaam om leerling A naar de overkant te duwen. Ze zijn elkaars maatje, ze helpen elkaar om al hun kracht in te zetten. Soms moet je heel hard terugduwen, de andere keer moet je meehelpen. Als ze aan de overkant zijn, wisselen ze van beurt.

Acrobaten:

- Vaardigheden: Samenwerken.
- Tweetalen die tegenover elkaar staan, verspreid door de zaal, met de handen vast.
- Wie weet wat acrobaten zijn? We gaan nu oefeningen doen die acrobaten gebruiken om goed te kunnen samenwerken.
- Het tweetal staat iets van elkaar af, de tenen wijzen naar elkaar, ze houden over en weer de handen om elkaars polsen vast.
- Beide leerlingen gaan achteruit hangen en strekken daarbij hun armen. Vervolgens gaan ze wippen. Als de 1 hoog is, is de ander laag op de hurken. De leerlingen moeten de wisselingen langzaam uitvoeren, zodat ze goed voelen welke signalen ze krijgen van hun eigen lichaam, maar ook van dat van de ander. Ze moeten goed op hun evenwicht letten en indien nodig samen herstellen.
- Samen fietsen op de grond, beide leerlingen liggen tegenover elkaar op de rug, de voeten naar elkaar toe, de benen krom. Ze duwen om beurten de voeten tegen elkaar.

Les 4: Samenwerken:

Samen een record vestigen:

- Vaardigheden: Op elkaar vertrouwen.
- De leerlingen zitten achter elkaar op een bank. Op het startteken staat de eerste open rent zo snel mogelijk naar de achterste plaats, gaat zitten en roept Jah! Ondertussen schuiven de andere leerlingen een plaats naar voren. Zo gauw de eerst jah heeft geroepen, rent nummer 2 naar de achterste plaats. Net zolang tot alle leerlingen aan de beurt geweest zijn.
- *Hoe lang hebben jullie erover gedaan? (stopwatch). Zijn er manieren waarop het sneller kan, terwijl je je toch aan de regels houdt? Kan het record verbroken worden door een betere samenwerking?*

Vriendenkring:

- Vaardigheden: Op elkaar vertrouwen, luisteren naar lichaamssignalen en zorgen voor de ander.
- Een dichte kring, schouder aan schouder, de armen lichtgebogen met de handpalmen naar voren, klaar om de ander op te vangen. Een van de leerlingen in het midden van de kring.
- *“Om je heen staat een vriendenkring, kinderen die je kunt leren vertrouwen. Als je je zachtjes laat vallen, kun je erop vertrouwen dat wij je niet laten vallen. We vangen je op en duwen je weer zachtjes rechtop. Wie durft als eerste?”*

Les 5: Dinsdag 15 maart

Vriendenkring:

- Vaardigheden: Op elkaar vertrouwen, luisteren naar lichaamssignalen en zorgen voor de ander.
- Een dichte kring, schouder aan schouder, de armen lichtgebogen met de handpalmen naar voren, klaar om de ander op te vangen. Een van de leerlingen staat in het midden van de kring.
- *“Om je heen staat een vriendenkring, kinderen die je kunt leren vertrouwen. Als je je zachtjes laat vallen, kun je erop vertrouwen dat wij je niet laten vallen. We vangen je op en duwen je weer zachtjes rechtop. Wie durft als eerste?”*

Acrobaten:

- Vaardigheden: Samenwerken.
- Tweetallen die tegenover elkaar staan, verspreid door de zaal, met de handen vast.
- Wie weet wat acrobaten zijn? We gaan nu oefeningen doen die acrobaten gebruiken om goed te kunnen samenwerken.
- Het tweetal staat iets van elkaar af, de tenen wijzen naar elkaar, ze houden over en weer de handen om elkaars polsen vast.
- Beide leerlingen gaan achteruit hangen en strekken daarbij hun armen. Vervolgens gaan ze wippen. Als de 1 hoog is, is de ander laag op de hurken. De kinderen moeten de wisselingen langzaam uitvoeren, zodat ze goed voelen welke signalen ze krijgen van hun eigen lichaam, maar ook van dat van

de ander. Ze moeten goed op hun evenwicht letten en indien nodig samen herstellen.

- Samen fietsen op de grond, beide leerlingen liggen tegenover elkaar op de rug, de voeten naar elkaar toe, de benen krom. Ze duwen om beurten de voeten tegen elkaar.

Les 6: Dinsdag 22-03-2011

- **Hindernissen bouwen:** Blz. 164. Blindeman. Vaardigheden: Samenwerken, rekening houden met elkaar: Zeggen wat je wilt, luisteren naar de ander, meer oplossingen bedenken, de beste oplossing kiezen, samen uitvoeren, elkaar helpen en kijken of het werkt (is het probleem opgelost?) Elk groepje draagt een hindernis aan in een parcours. Een leerling uit het groepje mag laten zien hoe je door de hindernis moet gaan. Daarna gaat 1 leerling geblinddoekt over het parcours en de begeleider loodst hem hier veilig doorheen.

Logboek; 01-02-2011

Dirkje Les 1:	Dirkje vindt het lastig om oogcontact te maken wanneer ze iets over zichzelf vertelt. Ze kan goed onder woorden brengen waar ze van houdt en wat echt bij haar hoort. Ze is nog erg op zichzelf gericht, bij het plekje wisselen heeft ze niet in de gaten dat ik naar iemand knik die achter haar staat en ze loopt naar mij toe. Ze kon goed omgaan met de teleurstelling. Daarna houdt ze meer rekening met haar omgeving. Ze was erg enthousiast over de spelletjes.
Les 2:	Dirkje kan goed vertellen hoe je spullen eerlijk kunt delen: ieder om de beurt 1 ding kiezen, net zo lang tot alles op is. Ze begint snel aan haar huis. Ze kan goed verwoorden wat ze heeft gemaakt. Haar bed is erg belangrijk, ze vindt haar bed een veilig plekje. Ze heeft een tafel gemaakt en een kast. Ze luistert goed naar de anderen en kan zich inbeelden wat de andere kinderen bedoelen. Dirkje werkt goed samen met de leerling waar mee ze moet samenwerken, zowel bij keuze van de leerkracht als bij haar eigen keuze.
Les 3:	Als ze zelf mag kiezen, weet ze meteen met wie ze samen wil werken. Ze is erg enthousiast en neemt initiatief. Bij zittikkertje houdt ze zich buiten de

	groep tijdens het maken van afspraken. Ze wil ook niet vrijwillig de eenling zijn, terwijl bijna alle andere leerlingen dat wel willen. Tijdens het spel: naar de overkant, moet ze samenwerken met een kind dat de opdracht niet goed heeft begrepen, ze doet haar eigen ding en houdt zich aan de opdracht. Het spel van de acrobaten levert voor alle leerlingen nog de nodige problemen op, hier gaan we de komende les nog mee aan de slag.
4:	Dirkje vindt het spel: samen een record vestigen erg spannend, ze houdt niet van wedstrijden. De groep werkt goed samen. Ze houden goed overzicht, goed contact met elkaar en reageren prima op elkaar. Ze winnen tot 3 keer en brengen steeds verbeteringen aan. Ze spreken goed met elkaar af, hoe ze het nog beter kunnen doen. Ik zie Dirkje ontdooien tijdens het spel. Ze krijgt er gaandeweg steeds meer plezier en vertrouwen in. Vriendenkring: Dirkje biedt zich aan als vrijwilliger, om in het midden te gaan staan. De groep snapt dat je echt op elkaar moet kunnen vertrouwen om dit spel te spelen. T staat in het midden en vertrouwt blindelings op de rest van de groep. Zij maken het waar. Volgende keer gaan we hier mee door. Ze willen het allemaal proberen. Dan kan ook het acrobatenspel nog eens aan bod komen, misschien gaat dit spel dan ook beter. Ze begrijpen nu beter wat de bedoeling is.
5:	Dirkje geniet van het vertrouwen op elkaar. Ze wil zelfs in de kring. Ze vindt het toch nog eng om zich echt te laten vallen. Ze is wat gespannen. Tijdens de kruiwagenrace laat S haar been op de grond vallen. Ze schrikt ervan en begint te huilen. Ik heb het idee dat ze wat gespannen is doordat ze de vorige dag aan haar amandelen is geholpen.
6:	Dirkje zit samen met J, R en J in een groepje. Ze overleggen goed en komen samen tot de beste oplossing. Het idee van J wordt uitgevoerd. Ze ruilen met een andere groep van Bank, zodat ze 2 banken krijgen die even lang zijn. Dirkje vindt dat eigenlijk niet nodig, maar keurt het idee van R toch goed. Dirkje geeft aan dat ze graag wil laten zien hoe de hindernis genomen moet worden. J mag het van de anderen voordoen, omdat het zijn idee is. Dirkje schikt zich hier meteen in. Samen met R loopt ze het traject, ze zijn om de beurt blind en de begeleider. Dit gaat prima. Ook tijdens het opruimen verloopt de samenwerking goed.

Bijlage 9: Gesprek welbevinden Dirkje Naam: Dirkje Groep:3 Datum:19-01-2010 14-03-2011	Zwart: Nulmeting Rood: Nameting
1 .Vind je het leuk op school? Wat dan? (als ze nee zeggen, vraag ik zijn er dingen die je (wel) leuk vindt?	Ja, bakken spelen, kiesbord, lezen, zongroep. Ja, met de bakken, buiten spelen, lezen, rekenen, plusklas, zongroep.
2. Zijn er dingen die je niet zo leuk vindt? Wat dan? (evt. hoe komt dat?)	Ik vind alles leuk. Weet ik niet.
3. Vind je het makkelijk/ Wat allemaal?	Een beetje. Woordjes lezen was heel saai, dat we dat zo lang leren, ik weet het meteen al. Nu in de zongroep is het niet meer zo saai. Lezen, rekenen, gymen.
4.Zijn er dingen die je moeilijk vindt? Wat doe je dan? (leergebied; wat doe je bij een probleem, als je iets niet snapt?.... Helpt dat?... Is het genoeg hulp?.... Wat kun je nog meer doen?..... Gedrag: Wat kun je doen? ... Heb je het al gezegd?..... Helpt dat?..... Kan ik je hierbij nog ergens mee helpen? ... Hoe denk je?.....)	Niet zo heel erg veel: Dozen rekenen en de cijfers schrijven. Ik probeer het door te krassen en ernaast nog een keer te schrijven. Nee. Ja, er is genoeg hulp. Je kan iedereen vragen om hulp. Eerst met iets anders beginnen. Nog een keer proberen. Vragen aan andere kinderen. Helpen met oefenen van de cijfers schrijven. Weet ik niet.
5.Naast wie zou je het liefst zitten in de	Niet zo heel veel kinderen denk ik.

klas? Waarom.....	Misschien Merel, wij zijn een beetje vriendinnen. Ik vind het nu goed, naast Marit.
6.Naast wie wil je niet zo graag zitten? Waarom.....	Ik weet niemand. Rens B., die vind ik altijd niet zo leuk.
7.Is er iets waar de juffen je meer bij kunnen helpen, zodat het (nog) leuker of fijner voor je wordt op school?	Actiepunt juf:Als er moeilijke dingen zijn wil ik dat je helpt. Ik weet het niet.
8.Waar ga jij de komende tijd zelf op letten op school (netter schrijven, rustiger in de klas, vragen stellen bij gele ronde enz.).	Actiepunt leerling: Nog een keer nakijken of ik niks vergeten ben. Netjes schrijven.
9. Afsluiten: actiepunt benoemen van het kind, actiepunt van juf (en ik zal bij de gele ronde elke dag even bij je zitten) Met een hand geven om de afspraak te bevestigen. (geven we elkaar een hand, en dan zeggen we eigenlijk dat we beloven ons best hiervoor te gaan doen, oké)	

Bijlage 10: Logboek Dirkje

24-01 2011	Gym:	Dirkje trekt langzaam haar schoenen uit en haar gymschoenen aan. Ze vindt snel een maatje voor het overgooien van de bal, G. (Deze leerling kent ze van de B.S.O. en stond bij haar in de buurt, toen ze de opdracht kregen). Ze doen elkaar na en hebben dikke pret. Ze fluisteren tegen elkaar.
24-01	Vrij spelen met de bakken.	Dirkje kiest de barbies en wil alleen gaan spelen. De leerkracht vertelt dat iedereen iemand moet zoeken om mee samen te spelen. S. vraagt of ze mee mag doen. Dirkje vindt het goed. Dirkje legt uit wat ze wil gaan spelen, ze zit helemaal in haar fantasie. S. volgt en Dirkje neemt de leiding. Ze zoekt oogcontact en praat aan een stuk door. Zij is de moeder en ze geeft S. opdrachten. S. gaat in het spel mee. Wanneer S moet gaan flitsen speelt ze alleen verder. Ze neemt alle poppen en imiteert stemmen voor de poppen.
24-01	rekenen	Dirkje moet een leerling kiezen waar ze mee samenwerkt. Ze kiest F. een leerling die erg veel moeite heeft met rekenen. Dirkje haalt de spullen, zij deelt, zij geeft complimentjes en regelt dat F. bepaalde sommen niet hoeft te doen. Ze staat naast haar stoel, zit daarna op haar knieën op de stoel. Ze praat veel en F. luistert en volgt haar aanwijzingen op. Ze lacht omdat F. een cijfer spiegelt. Ze werkt goed door. Wanneer ze kiezen mag of ze het rekenwerk verder afmaakt of aan haar takenkaart begint, is de concentratie weg. Na afloop vertelt F. dat Dirkje haar geholpen heeft. Dirkje en F vinden het samenwerken leuk. Dirkje geeft aan dat ze het leuk vindt om iemand te helpen.
24-01	Vrij buiten spelen	Dirkje loopt alleen rond, ze gaat naar een toestel en duikelt. Ze kijkt naar andere kinderen, lacht, maar maakt geen contact met hen. Ze bekijkt andere leerlingen van een

		afstand en doet verder zelf niks.
24-01	Plusgroep	Dirkje is vrij afwachtend, trekt zich terug. Ze wordt gekozen door J. uit groep 5. Ze overleggen over het project, ze heeft zelf ideeën en ze lachen samen om hun fantasie. Ze vindt het lastig dat ze nog niet zo goed kan schrijven en tekenen. Ze zou dat wel anders willen, zegt ze. Ze verdelen de taken; Ze bedenken samen de figuren en het verhaal, J. schrijft het heldenverhaal en Dirkje maakt de tekeningen. Ze werken geconcentreerd en lachen veel samen. Door de rest van de groep worden ze niet afgeleid.
01-02	Rekenen	Dirkje zit naast S. Ze krijgen de opdracht om samen te werken tijdens het werken met het rekenrekje. Dirkje zegt niets, neemt geen initiatief om te overleggen, maar begint alleen aan de opdracht. De leerkracht stimuleert tot samenwerken, Dirkje neemt de leiding. S. krijgt geen kans om iets te doen. Wanneer ze een meningsverschil hebben en S. het goed heeft, geeft ze niet toe. Ze blijft bij haar mening. Ook de argumenten van S. neemt ze niet aan. Wanneer de leerkracht ingrijpt wordt ze rood en geeft ze te kennen aan S. dat zij het heel anders had bedoeld.
01-02	Speelkwartier.	Dirkje neemt uitgebreid de tijd om haar jas aan te doen en komt pas na 5 minuten naar buiten. Daar loopt ze rond, ze kijkt naar anderen. Wanneer de leerkracht vraagt of ze niet liever wil samenspelen, zegt ze dat ze daar geen zin in heeft. Ze heeft het koud zegt ze en ze houdt niet van wild spelen. Ze blijft rondlopen aan de zijkant van de speelplaats.
01-02	Plusgroep	Presentatie: J vertelt het verhaal. Dirkje laat de plaatjes zien. Ze is in deze groep erg behoudend, ze blijft op de achtergrond. Lacht wel veel en heeft haar inbreng, maar tijdens de presentatie laat ze hier weinig van merken, ze neemt geen initiatief.

		Inzetten van de interventies:
28-02	rekenen	Dirkje komt voor F. op. Zij geeft aan bij de leerkracht dat F geen rekenblad heeft. F heeft als leerpunt om het bij de leerkracht aan te geven wanneer er iets aan de hand is.
01-03	speelkwartier	Dirkje speelt samen met F en met 2 jongens uit de groep. Dirkje geeft aan dat F het niet leuk vindt als de jongens zo wild doen. Zij doet dat met veel stemverheffing. Ze rennen, verstoppen zich en lachen veel. Ze blijven met z'n vieren spelen gedurende de hele pauze.
02-03	Speelkwartier	Dirkje speelt samen met M en G, ze zitten bij haar in groep 3, bij het overblijven en bij de bso. Ze klimmen samen op een wipstoestel en springen erop. Ze lachen. Niemand heeft echt de leiding, ze spelen met elkaar en kletsen en lachen. M en G lopen naar de zandbak, Dirkje volgt hen. Daarna spelen ze samen in de zandbak. Ze vertellen mij dat ze vriendinnen zijn. Dirkje kijkt bedenkelijk, maar beaamt het wel. "Wij spelen heel vaak met elkaar", zegt ze.
02-03	Gym	Dirkje wordt gekozen door R. een jongen uit haar groep. Ze lijken een klik met elkaar te hebben. Ze gebruiken allebei vrij moeilijke taal voor hun leeftijd. Ze zijn aan elkaar gewaagd. Ze nemen om beurten de leiding en maken duidelijke afspraken.
02-03	rekenen	Dirkje werkt samen met de leerling naast haar, G. Ze bepalen om de beurt wat er moet gebeuren. Sommige delen werken ze voor zichzelf uit. Daarna koppelen ze weer terug. Dirkje neemt van G. aan dat ze het anders op moeten lossen, ze pakken de getallenlijn erbij en ze geeft toe dat G gelijk heeft. Daarna rekent zij een som uit met getallenlijn. "Deze is wel goed", zegt ze tegen G. Ze werken daarna ieder aan hun eigen opdracht verder.

De andere observaties van Dirkje staan in de bijlage van de interventies.

De Kolb leerstijltest

Achtergrond

Deze test is bedoeld om meer te weten over je eigen leerstijl en eventueel van leerstijlen van anderen in een groep. Daartoe maken we gebruik van de test ontleend aan de 'Learning Style Inventory' van Kolb (1976). Als groep kan het interessant zijn om weet te hebben van elkaars stijlen, omdat deze in een groep complementair kunnen uitwerken bij het leren van en met elkaar. Er bestaat niet een eenduidige, beste stijl van leren. Leerprocessen worden immers bepaald door de individuele behoeften, doeleinden, aanleg en de context waarin je leert. Een hoge score op een specifieke leerstijl kan betekenen dat dat aspect te zeer wordt benadrukt ten koste van de andere aspecten. Een lage score op een specifieke leerstijl kan aangeven dat dat aspect te zeer wordt verwaarloosd. Het gaat hier niet om het beoordelen van je leervermogen.

Werkwijze

Onderstaand tref je negen vragen met bij elke vraag 4 beweringen over hoe jij doorgaans met vraagstukken omgaat. Per vraag moet je 4 punten verdelen over de vier beweringen. Per bewering kun je je persoonlijke score aanvinken een 4, 3, 2 of 1. De bewering, die het beste bij je past geef je vier punten. Van de vier beweringen die het minste past bij jouw manier van omgaan met vraagstukken, krijgt één punt. Sla geen stelling over. Het is niet mogelijk om per vraag twee beweringen een identieke score te geven. Het gaat bij de beweringen dus om de onderlinge verhouding.

Dit is een beschrijvende en vergelijkende meting. Maak er dus geen probleem van dat een bepaalde bewering je aanpak niet helemaal weergeeft.

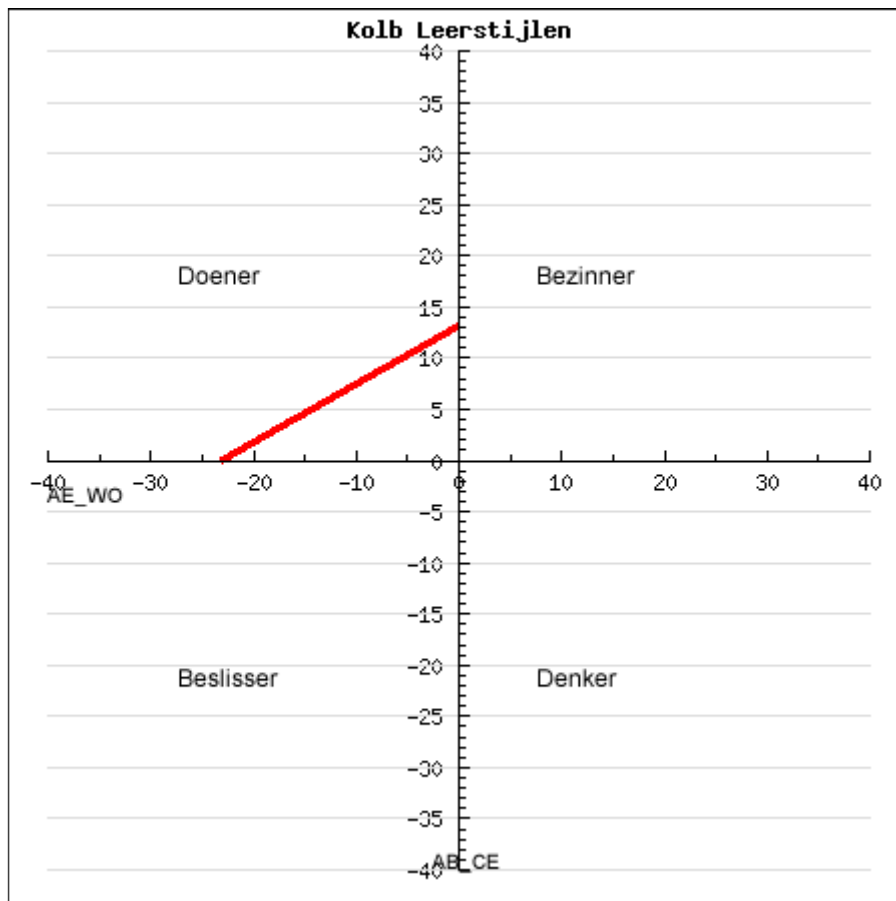
Je persoonlijk resultaat wordt weergegeven in een 'vlieger-grafiek'. Deze kun je (in kleur) uitprinten.

Hoe pak jij doorgaans vraagstukken aan?

- | | | | | | | |
|---|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| 1 | a | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je zoekt naar verschillen c.q. onderscheidingen |
| | b | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je wilt in eerste instantie eens uitproberen |
| | c | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je voelt jezelf erbij betrokken |
| | d | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je bent gericht op het nut voor praktische toepassing |
| 2 | a | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je laat de dingen op je af komen |
| | b | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je bent gericht op wat relevant is aan wat er gebeurt |
| | c | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je analyseert |
| | d | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je kent geen waardeoordeel toe, kiest niet voor een bepaald standpunt |
| 3 | a | 4 ☐ | 3 ☐ | 2 ☐ | 1 ☐ | Je let vooral op wat je zelf voelt, ervaart |

4	b	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je kijkt vooral
	c	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je denkt er vooral over na
	d	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent vooral bezig
	a	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je neemt de dingen zoals ze zijn
5	b	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je neemt risico met wat je doet of zegt
	c	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je kent waardeoordelen toe
	d	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je probeert je steeds sterk bewust te zijn van wat er gebeurt
	a	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je gaat vooral intuïtief te werk
6	b	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent gericht op iets doen
	c	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je probeert in eerste instantie logisch te denken
	d	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je stelt jezelf vooral vragen
	a	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je vindt abstractie en conceptualisering belangrijk
7	b	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je kijkt en luistert vooral
	c	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je hebt voorkeur voor het concrete
	d	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent vooral actief
	a	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent vooral op het hier en nu gericht
8	b	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je laat alles nog eens door je hoofd gaan en denkt er over na
	c	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent vooral gericht op wat er nog gaat gebeuren
	d	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent vooral pragmatisch (op het nut van de dingen) ingesteld
	a	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je laat je vooral leiden door ervaringen
9	b	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent vooral luisterend en kijkend gegevens aan het verzamelen
	c	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je brengt vooral verschijnselen onder in een samenhangend begrip
	d	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je experimenteert met je gedrag en situaties
	a	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Wat er gebeurt beleef je vooral gevoelsmatig en intens
	b	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je houdt bij voorkeur enige afstand ten aanzien van wat er gebeurt
	c	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je benadert wat er gebeurt met name verstandelijk
	d	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	Je bent actief medeverantwoordelijk voor wat er gebeurt

Leerstijltest Kolb, uitslag Anita



Leren volgens Kolb

1. ervaring stuurt het leren

David A. Kolb¹ vat leren op als een proces dat, steeds weer, vier stadia doorloopt:

§ fase 1: concreet ervaren;

§ fase 2: waarnemen en overdenken (reflecteren);

§ fase 3: abstracte begripsvorming;

§ fase 3: actief experimenteren en weer terug naar fase 1.

Pas als alle fasen worden doorlopen komt het leren echt op gang. Deze opvatting is inmiddels breed geaccepteerd, zowel in de onderwijs- als in de onderzoekswereld.

Kolb beschrijft hoe zijns inziens ervaring de motor achter het leren is: "Immediate concrete experience is the basis for observation and reflection. These observations are

assimilated into a theory from which new implications for action can be reduced. These implications of hypotheses then serve as guides in acting to create new experiences”.

De fasen van de leercyclus worden gewoonlijk in dezelfde volgorde, maar niet altijd vanuit hetzelfde beginpunt, doorlopen. Het kan ook bij andere fasen beginnen, zolang het maar de hele cyclus doorloopt. Alleen zo kan men tot gepersonaliseerde enbetekenisvolle kennis komen.

1 Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning, experience as the source of learning and development*. Englewood-Cliffs, NJ: Prenrice Hall.

2. vier fasen in het leren

Onderstaand een korte uitwerking van de vermogens die in elke fase van het leerproces worden aangesproken:

1. Concrete ervaring: het vermogen zich te kunnen involveren in nieuwe ervaringen
§ de vaardigheid om een veelheid van indrukken in nieuwe situaties te kunnen opnemen, vanuit een variatie van invalshoeken en gestuurd door voorafgaande kennis waarbij de kwaliteit van de selectie van de waarnemingen een centrale rol speelt

2. Reflectieve observatie: het vermogen te reflecteren op de concrete ervaring
§ de vaardigheid om de concrete ervaringen waar te nemen
§ deze te kunnen interpreteren vanuit verschillende invalshoeken
§ deze interpretaties ten opzichte van elkaar te kunnen afwegen

3. Abstracte begripsvorming: het vermogen de reflecties in logische redeneringen om te zetten:

§ de vaardigheid om de reflecties te koppelen aan begrippen cq een begrippenkader,
§ zodanig dat dit aansluit bij eerdere kennis of bij eerdere kennisleemten
§ en die leiden tot een persoonlijke of een ‘formele’ theorie

4. Actief experimenteren: het vermogen om de concepten om te zetten in concrete acties:

§ het vermogen om een situatie te selecteren die passend en geschikt is
§ het vermogen om deze situatie te matchen bij de gekozen

conceptualiseringen

§ het vermogen om de relevante signalen en uitkomsten te kunnen selecteren

3. vier veel voorkomende leerstijlen

Mensen zijn verschillend in aanleg en voorkeur. Zij ontwikkelen voorkeuren voor bepaalde fasen uit die cyclus. Daar beginnen zij bij voorkeur of besteden er de meeste tijd aan. Zo zal een onderzoeker veel tijd besteden aan abstracte begripsvorming, terwijl een technicus zich eerder focust op het ontwikkelen en uitproberen van ideeën. Veel voorkomende 'typen' lerende zijn:

§ **De doener** of 'uitprobeerder' wordt door Kolb 'accomodeerder' genoemd. Dit drukt uit dat hij graag zaken aanpast aan de omstandigheden. Zijn stijl is een combinatie van de fasen 'actief experimenteren' en 'concrete ervaring'. Hij is genegen van alles - ook nieuwe dingen - uit te proberen en van ervaringen te leren. Hij is bijvoorbeeld sterk in het trial and error leren.

§ **De denker** of 'analyseerder' wordt door Kolb 'divergeerder' genoemd. Dit drukt uit dat hij graag een gegeven situatie van allerlei kanten bekijkt en evalueert. Zijn stijl is een combinatie van de fasen 'concrete ervaring' en 'reflectieve observatie'. Hij gedijt goed in een context die vraagt om reflectie en het creëren van ideeën, die voorwaarden vormen voor verdere groei.

§ **De boekenwurm** of 'theoreticus' wordt door Kolb 'assimileerder' genoemd. Dit drukt uit dat hij graag nieuwe dingen opneemt en geneigd is om denkbeelden en theorieën te overdenken. Zijn stijl is een combinatie van 'reflectieve observatie' en 'abstracte begripsvorming'. Hij kan vaak goed 'bottom up' redeneren: inductief.

§ **De pragmaticus** of 'uitvoerder' wordt door Kolb convergeerder genoemd. Dit drukt uit dat hij zich graag toelegt op het uitvoeren of praktisch toepassen van ideeën. Zijn stijl is een combinatie van 'abstracte begripsvorming' en 'actief experimenteren'. Hij functioneert in het algemeen goed in situaties waarin de antwoorden op een vraag of probleem helder te definiëren zijn. De gerichtheid op toepassing leidt tot een voorkeur voor deductieve logica.

Het beste is bovenstaande als volgt te begrijpen.

Een accomodeerder of doener zal - soms puur op Fingerspitzengefühl - snel iets ondernemen (actief experimenteren) en daarvan de resultaten op zich laten inwerken (concrete ervaring). Daarna doorloopt deze de leercyclus.

Een divergeerder denker zal juist een situatie snel op zich laten inwerken en een beeld vormen van waar het om draait. Dat betekent dat deze leerder begint bij het concreet ervaren en reflectief observeren, om van daaruit de leercyclus te doorlopen.

4. Leerstijlen en leeromgevingen

Uit diverse onderzoeken komt naar voren dat mensen vaak met een specifieke leerstijl - wellicht is het hier beter van een leerstrategie te spreken – aan een opleiding beginnen.

Lang niet altijd is er een optimale 'fit' tussen de leerstijl van de student en die welke de opleiding van ze verwacht.

Zo kan de opleiding gericht zijn op veel kennisoverdracht, wat het gunstigst uitpakt voor de pragmaticus/convergeerder en het ongunstigst voor de denker/divergeerder.

En als een opleiding sterk gericht is op het leren vanuit het handelen in de praktijk en het opdoen van leerervaringen, past dat het best bij de voor keursstijl van de doener/accomodeerder en het minst bij die van de boekenwurm/assimilator.

Hoe dan ook, studenten zullen de opleiding met een veelzijdiger leervermogen moeten verlaten. De beheersing van leerstijlen (leerstrategieën) is middels training uit te breiden, zelfs zo dat iemand alle leerstijlen beheerst, ook al blijft de oorspronkelijke voorkeur aanwezig.

Ook blijkt dat er een relatie is tussen de leerstijl van de student en de doceerstijl van de docent. Wat dat betreft kan het verkeren. Als een student een docent treft die een appel doet op een leerstijl die tegenovergesteld is aan de zijne, dan bemoeilijkt dat in hoge mate de studie. Omgekeerd, als een student een docent treft die precies de leerstijl 'bedient' waarin deze student uitblinkt, zal deze niet tot flexibiliteit worden uitgedaagd en weinig wendbaar vermogen opdoen. Kortom, er is ook een argument om gevarieerde doceerstijlen toe te passen (en je die als docent dus eigen te maken).

4. All round leren te leren

Kolb's onderzoeken toonde aan dat mensen geneigd zijn vooral die leerfase te ontwikkelen waar ze toch al 'sterk in zijn'. Hij pleit er voor dat mensen ook aandacht besteden aan manieren van leren waarin ze minder goed zijn. De leercyclus kan dan meer volledig en evenwichtig doorlopen worden, waarbij elke fase de aandacht krijgt die

ze verdient. In een groep zorgt de diversiteit van bijdragen van de verschillende groepsleden er meestal voor dat dit het geval is.

In opleidingen lag het accent tot voor kort vooral op overdenken en theorievorming. Daarmee werd in feite van alle studenten een assimilerende leerstijl gevraagd. Een assimileerder of boekenwurm leert hoe dingen samenhangen en hoe je ze in een theoretisch kader kunt zien. Aan de andere fasen van de leercyclus, experimenteren en ervaren (accomoderende leerstijl) werd meestal minder aandacht besteed. Het jarenlang werken volgens één bepaalde leerstijl vormt de lerende. Daarom hebben veel studenten als gevolg van hun ervaringen op school en universiteit een overdenkende en theoretiserende leerstijl. Of – beter gezegd – zij hebben het idee dat er van leren sprake is als zij moeten assimileren. Als het leren een ander accent legt hebben zij, als het ze zwaar valt, vaak als commentaar dat er ‘niet geleerd wordt’.

Toch wordt tegenwoordig gevraagd dat men in staat is tot ‘een leven lang leren’. Dat vraagt het vermogen om, zelfstandig, de gehele leercyclus te doorlopen.

Allroundleerders zijn mensen die alle vier de leerstijlen tenminste op een basaal niveau beheersen.

Michael R. Nieweg

6 februari 2006

Bijlage 12: de denkniveaus van Bateson:



Beter denken: op niveaus van Bateson

Hoe kun je denken op een hoger niveau

Aan de manier waarop mensen hun verhaal vertellen en hun vragen stellen kun je herkennen op welk niveau iemand zijn probleem beleeft.

Als je vast blijft zitten in een bepaald denkniveau kan een probleem volkomen onoplosbaar lijken. Een coach kan door middel van vragen het denkniveau van de ander verhogen, zodat er weer perspectief komt.



Omgeving

De nadruk ligt op vertellen van wat er gebeurde, met wie, wanneer, waar. De verteller legt de oorzaken in het verhaal buiten zichzelf. Veel energie wordt gestoken in het verklaren hoe iets heeft kunnen ontstaan. Ook mopperen valt hieronder.

Gedrag

De nadruk ligt op wat de verteller zelf heeft gedacht en gedaan en welke invloed de verteller zelf heeft uitgeoefend op de situatie. Ook de gedachten over de eigen mogelijke invloed en wat de verteller had kunnen doen om de situatie te beïnvloeden vallen onder gedrag.

Vaardigheden

Bij de analyse van de eigen invloed komt de verteller op acties die hij graag had willen uitvoeren, maar die nog niet tot het eigen repertoire behoren. Dan gaat het om vaardigheden die hij graag zou willen beheersen, om beter greep te krijgen op de situatie en op zichzelf.

Overtuiging

De verteller denkt na over het waarom van het gedrag, de achterliggende normen en waarden. Overtuigingen uiten zich in een herkenbaar patroon dat in verschillende situaties optreedt.

Belemmerende overtuigingen kunnen verhinderen dat bestaande vaardigheden worden ingezet.

Identiteit

De verteller exploreert hier persoonlijke zingevingsvragen. Waarom ben ik hier zo uitgeblust, wat is voor mij de moeite waard, waar bloei ik op, wat daagt me uit en waar wil ik voor gaan.

Dit niveau speelt vaak een rol bij burn-out en overspanning.

Spiritualiteit

De verteller legt verbanden met het groter geheel. Dit is wijsheidsniveau. De zin van het bestaan, verantwoordelijkheid voor wereld en komende generaties, diepgevoelde religieuze of spirituele visies. Dit niveau vraagt vaak aandacht in het kader van een (levens)crisis.



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

©APS 1810.100/02.034

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 deed 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 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

©APS 1810.100/02.034