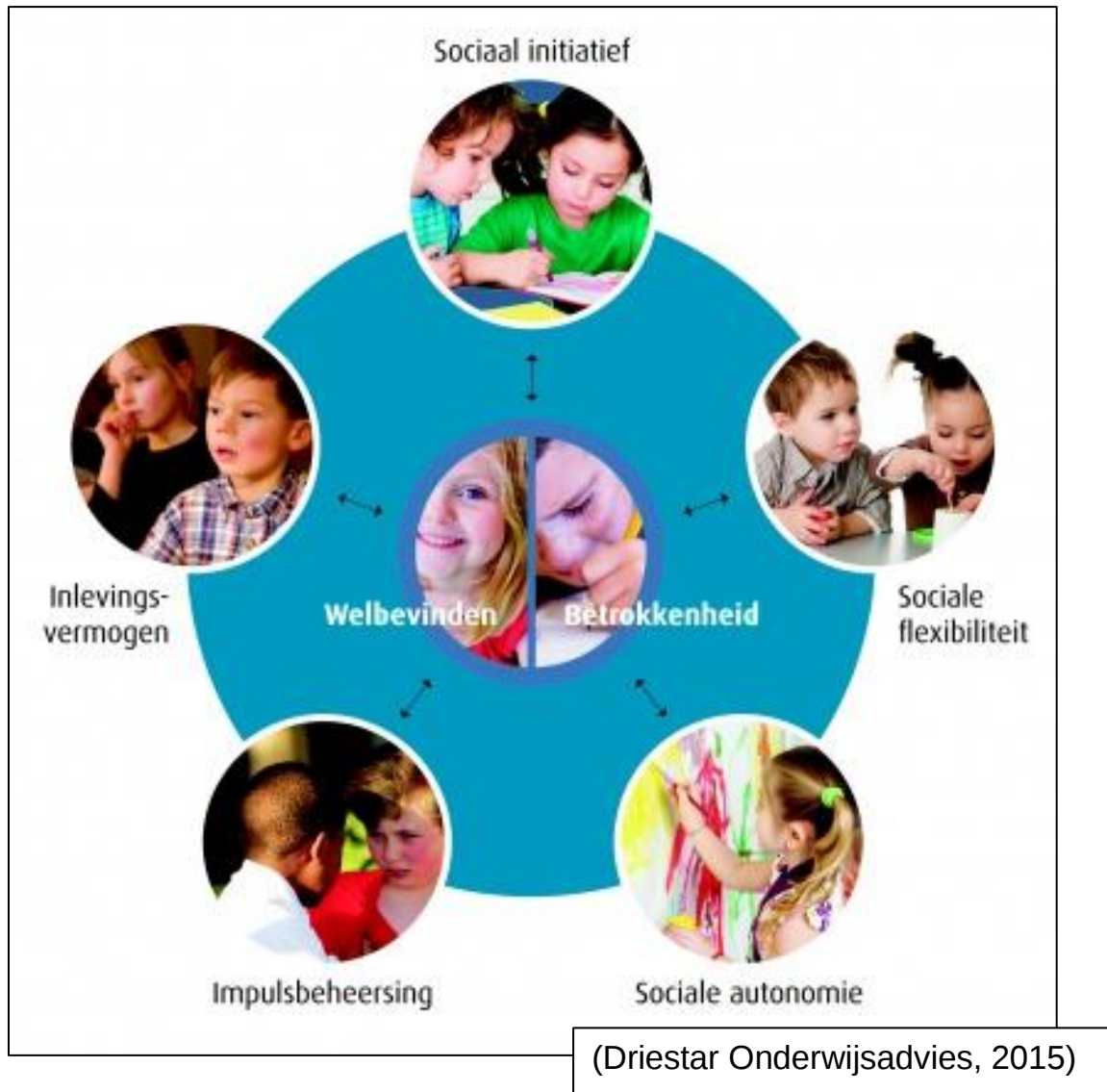


Bevorderen van de egoveerkracht en egocontrole naar aanleiding van ZIEN!

Een actieonderzoek over het effectiever inzetten van het expertsysteem ZIEN!



Student:	Leonora Hamelink
Studentnummer:	3131319
Opleiding:	master EN
Lesplaats:	Fontys OSO, Utrecht
Begeleider:	I. van der Sommen (MA)
Periode:	juni 2018
Toets:	PGO

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1. PROBLEEMANALYSE	5
1.1 Context	5
1.2 Aanleiding en probleemstelling	5
1.3 Eerder onderzoek	7
1.4 Doel van het onderzoek	7
HOOFDSTUK 2. THEORETISCH KADER	8
2.1 De sociaal-emotionele ontwikkeling	8
2.2 Expertsysteem ZIEN!	9
2.3 Egoveerkracht en egocontrole	11
2.4 Handelingsgericht werken	12
2.5 Conclusie	13
2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
HOOFDSTUK 3. ONDERZOEKSSTRATEGIE EN METHODEN	14
3.1 Onderzoeksstrategie	14
3.2 Participanten	14
3.3 Onderzoeksinstrumenten	15
3.4 Triangulatie, validatie en betrouwbaarheid	19
3.5 Ethische aspecten	19
HOOFDSTUK 4. DATA-ANALYSE EN RESULTATEN	20
4.1 Data-analyse en resultaten deelvraag 1	20
4.2 Data-analyse en resultaten deelvraag 2	23
4.3 Data-analyse en resultaten deelvraag 3	23
HOOFDSTUK 5. CONCLUSIES EN DISCUSSIE	26
5.1 Conclusie	26
5.2 Discussie en reflectie	31
5.3 Praktische opbrengsten en aanbevelingen	32
NAWOORD	34
LITERATUURLIJST	35

BIJLAGEN	38
Bijlage 1: Voorbeelden resultaten vragenlijsten ZIEN! - leerkracht	38
Bijlage 2: Voorbeelden resultaten vragenlijsten ZIEN! – leerlingen	39
Bijlage 3: Vragen en uitkomsten vragenlijst leerkrachten	40
Bijlage 4: Uitwerking interviews groepsleerkrachten	45
Bijlage 5: Uitwerking interview intern begeleider	47
Bijlage 6: Handelingssuggesties interventies ZIEN! – SA	48
Bijlage 7: Handelingssuggesties interventies ZIEN! – SF	49
Bijlage 8: Handelingssuggesties interventies ZIEN! – SI	50
Bijlage 9: Handelingssuggesties interventies ZIEN! – IB	51

SAMENVATTING

Dit actieonderzoek is uitgevoerd onder leerlingen en leerkrachten van basisschool De Zonnewijzer in Bussum. Het onderzoek gaat over het vergroten van vaardigheden behorende bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in groep 6. De aanleiding voor dit onderzoek is geweest dat ik als groepsleerkracht vastloop na het volgen en signaleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit volgen en signaleren gebeurt middels het expertsysteem ZIEN! Dit expertsysteem brengt door middel van verschillende vragenlijsten de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in beeld. Uit de vragenlijsten, ingevuld door mij als groepsleerkracht in november 2017, vielen met name de egoveerkracht en de egocontrole op. De egoveerkracht wordt omschreven als de vaardigheid waarbij je flexibel maar ook vasthoudend moet zijn (IJzendoorn & Vliet-Visser, 1986). Daar tegenover staat de egocontrole. Deze vaardigheid gaat om het onderdrukken van impulsen of deze juist direct aan bod laten komen. Als leerkracht voel ik me handelingsverlegen bij de laatste paar fasen van Handelingsgericht werken (HGW) op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het betreft de stappen begrijpen, plannen en realiseren. Middels dit onderzoek heb ik antwoord kunnen geven op de volgende onderzoeksvraag:

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik in mijn handelen als leerkracht, naar aanleiding van de resultaten van ZIEN!, een bijdrage leveren aan het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen uit groep 6 van basisschool De Zonnewijzer?

Om de beginsituatie in beeld te brengen is er literatuurstudie verricht, een vragenlijst afgenomen bij alle groepsleerkrachten en is de intern begeleider geïnterviewd. Om tot verdiepende informatie te komen zijn drie leerkrachten uit verschillende groepen geïnterviewd. Ten slotte zijn er diverse interventies uitgevoerd in de klas. Het doel van deze interventies was het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6.

Er kan geconcludeerd worden dat mijn kennis over de sociaal-emotionele ontwikkeling veelal gelijk is met de kennis van de andere leerkrachten. Dit geldt ook voor de leerkrachten onderling. Verder blijkt uit de beginsituatie dat ik als groepsleerkracht behoefte heb aan meer kennis en begeleiding bij de laatste paar fasen van HGW. De andere leerkrachten hebben laten weten deze mening te delen. Interventies, gericht op één specifieke vaardigheid van de sociaal-emotionele ontwikkeling, blijken een positieve invloed te hebben op de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6. Het wordt de andere groepsleerkrachten daarom aanbevolen om doelgerichte activiteiten uit te voeren die gericht zijn op één specifieke sociaal-emotionele leren competentie.

HOOFDSTUK 1. PROBLEEMANALYSE

1.1 Context

Sinds 2016 ben ik werkzaam als groepsleerkracht op basisschool De Zonnewijzer¹. Dit is een reguliere basisschool met 175 leerlingen en zestien werknemers. De leerlingen op deze school zijn afkomstig uit dezelfde wijk. De leerlingpopulatie is zeer divers wat betreft de culturele achtergronden. De school is gevestigd binnen een Brede school. Momenteel zitten er de volgende instanties: een college voor autistische kinderen, de SKBNM (stichting kinderopvang), een theatergezelschap en een schoolbibliotheek.

Afgelopen schooljaar ben ik parttime werkzaam geweest in groep 6, een groep van 26 leerlingen. Op mijn werkplek heb ik te maken (gehad) met voor mij complexe situaties omtrent gedrag: leerlingen die weigerden te luisteren, niet zelfstandig waren en verschillende waarden en normen volgden die niet aansloten bij die van ons als school. Deze situaties hebben regelmatig geleid tot handelingsverlegenheid gericht op de complexe sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

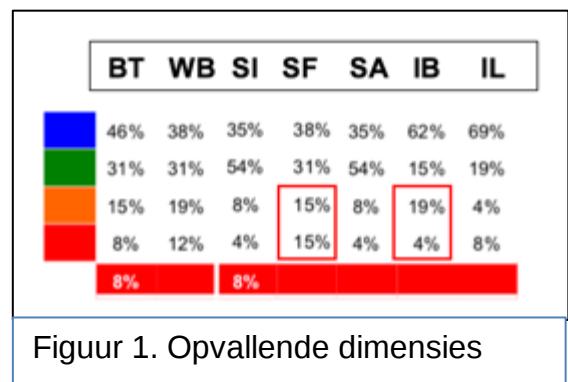
In mijn werk als leerkracht heb ik gezien dat kinderen de baas zijn over hun ouders. Kaldenbach (2016) bevestigt dit en stelt dat de manier van opvoeden is veranderd van verticaal (kind heeft respect voor de ouder) naar horizontaal (ouder en kind op gelijk niveau). Jongeren willen volgens Kaldenbach aangesproken worden met respect. Mede door deze verandering zijn er volgens hem meer kinderen met een 'kort lontje'. De invoering van Passend Onderwijs heeft ook invloed op de klassensituaties die voor mij als leerkracht complexer worden door de grote diversiteit in het (leer)gedrag van leerlingen. Ik stel echter niet dat alle gedragsproblemen veroorzaakt worden door een horizontale opvoeding. Mijn doel als leerkracht is ervoor zorgen dat leerlingen voldoende vaardigheden verwerven die hen maken tot wereldburgers. Broer, Haverhals & De Bruin (2012) benadrukken het belang van het meegeven van voldoende bagage op sociaal en emotioneel gebied zodat de leerlingen zich na de basisschool goed verder kunnen ontwikkelen.

Deze veranderingen binnen de maatschappij en het onderwijs hebben invloed op de sociaal-emotionele (competentie)ontwikkeling van leerlingen. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt op De Zonnewijzer als erg belangrijk gezien. Er wordt al voor lange tijd, minstens 15 jaar, met dezelfde sociaal-emotionele methode gewerkt: Programma Alternatieve Denkstrategieën (hierna: PAD). Volgens Van Overveld (2014) worden leerlingen gestimuleerd de schildpadmethode toe te passen. Dit houdt in dat de leerlingen zichzelf kunnen terugtrekken 'in hun schild' als ze bij zichzelf een naar gevoel merken. Binnen deze methode wordt ook aan andere (sociale) vaardigheden gewerkt.

¹ Vermeld met toestemming

Met ingang van schooljaar 2012-2013 wordt er, om de sociaal-emotionele ontwikkeling zo optimaal te kunnen volgen en evalueren, gebruikgemaakt van ZIEN! De Onderwijsinspectie (2016) stelt het belang van het volgen en het evalueren van de ontwikkeling van de leerlingen centraal en of de ontwikkeling verloopt zoals gepland. Alle leerkrachten vullen de vragenlijsten van ZIEN! twee keer per jaar in: in november en in mei. Met ingang van dit schooljaar (2017-2018) vullen de leerlingen van groep 5 t/m 8 de leerlingvragenlijsten in. De fase van signaleren wordt hiermee uitgevoerd zoals deze is bedoeld.

Hoewel er groepsoverzichten zijn, wordt er nog nauwelijks aandacht besteed aan de vervolgstappen. Uit gesprekken die ik heb gevoerd met collega's blijkt dat ZIEN! als zinloos en tijdrovend wordt ervaren. De volgende vervolgstappen worden niet uitgevoerd: handelingsplannen op individueel- en groepsniveau maken, uitvoeren en evalueren. Ook de, door ZIEN! aangegeven, handelingssuggesties worden niet opgevolgd, want ze zijn niet toereikend. Dit zie ik als een gemiste kans. Met name omdat bepaalde sociaal-emotionele vaardigheden zwak zijn ontwikkeld. In november 2017 heb ik de vragenlijst voor groep 6 ingevuld en daaruit is gebleken dat twee dimensies opvielen: de sociale flexibiliteit en impulsbeheersing (zie figuur 1). In figuur 1 staan de percentages op groepsniveau weergegeven. De percentages geven aan hoe groot de groep leerlingen is die laag, beneden gemiddeld, bovengemiddeld of hoog heeft gescoord. De groep leerlingen die laag en beneden gemiddeld heeft gescoord, is bij sociale flexibiliteit en impulsbeheersing het hoogst. Als er geen vervolgstappen worden ondernomen, zullen deze dimensies zwak blijven. Beide dimensies behoren tot twee verschillende vaardigheden. De sociale flexibiliteit behoort tot de egoveerkracht en de impulsbeheersing tot de egocontrole. Bij egoveerkracht gaat het om de vaardigheid waarbij je flexibel en vasthoudend moet zijn. Bij egocontrole daarentegen gaat het om het onderdrukken van impulsen of deze juist direct aan bod laten komen (Van IJzendoorn & Vliet-Visser, 1986). Zie bijlage 1 voor verdere resultaten van de vragenlijst.



Bovenstaande situatie is voor mij en andere leerkrachten een probleem. Als het blijft bij signaleren, zal het gedrag van de leerlingen complexer worden en zullen de leerkrachten zich meer handelingsverlegen voelen. De intern begeleider heeft eerder dit schooljaar gezocht naar mogelijke oplossingen voor dit probleem. Dit is echter niet voldoende geweest om verder te gaan met het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de handelingsplannen. Kortom: De probleemstelling is dan ook dat ZIEN! de leerkrachten tot nu toe onvoldoende heeft aanzet tot handelen waardoor de leerkrachten, en met name ik als groepsleerkracht, de leerlingen niet optimaal kunnen begeleiden bij het ontwikkelen van de egoveerkracht en de egocontrole.

1.3 Eerder onderzoek

Een eerder onderzoek van Ledoux, Meijer, Van der Veen & Breetvelt (2013) over de sociaal-emotionele ontwikkeling geeft aan dat er meer onduidelijkheid is over de mogelijkheden om het niveau en de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competenties te meten en te volgen, dan over de vaardigheden die nodig zijn voor rekenen en/of taal. Ik sluit me aan bij deze theorie. De vaardigheden voor rekenen en taal kunnen objectief worden vastgelegd. Gedrag is afhankelijk van meerdere factoren en wordt daarom subjectief geïnterpreteerd. Van der Wolf & Van Beukering (2009) bevestigen deze twijfels door te stellen dat gedrag niet meetbaar is. Broer et al. (2012) geven aan dat leerkrachten gedrag van leerlingen objectiever kunnen observeren door het kennen van de zeven dimensies van ZIEN! Verder is het van belang om de opbrengsten uit het volgsysteem en het groepsoverzicht kritisch te bespreken en analyseren. Hierbij is het oordeel van de leerkracht van belang. Een ander onderzoek van Van IJzendoorn & Vliet-Visser (1986) over deelvaardigheden van de sociaal-emotionele ontwikkeling toont aan dat de egoveerkracht en de egocontrole van groot belang zijn bij het oplossen van problemen.

1.4 Doel van het onderzoek

De focus van het onderzoek ligt op het uitvoeren van verschillende interventies op leerlingniveau. Deze interventies worden in de vorm van activiteiten uitgevoerd in de klas door mij als groepsleerkracht. Deze activiteiten hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van vier dimensies binnen ZIEN! Het gaat om de volgende dimensies: sociale flexibiliteit en sociale autonomie (egoveerkracht) en impulsbeheersing en sociaal initiatief (egocontrole). De gekozen dimensies komen voort uit de ingevulde vragenlijsten van zowel de leerkrachten als de leerlingen van groep 6. De interventies, die uitgevoerd zullen worden in het onderzoek, sluiten aan op wat de leerlingen in groep 6 nodig hebben.

Ik onderzoek hoe ik een positieve bijdrage kan leveren aan de dimensies behorende bij de egoveerkracht (sociale flexibiliteit en sociale autonomie) en de egocontrole (impulsbeheersing en sociaal initiatief) van de leerlingen in groep 6. Dit onderzoek ik omdat de egoveerkracht en de egocontrole zwak zijn binnen mijn groep en omdat ik wil weten welke interventies ik kan inzetten om de dimensies te versterken. Teneinde zullen de leerlingen vaardiger zijn in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en zullen andere leerkrachten gestimuleerd worden om proactief aan de slag te gaan met interventies. Dit doen ze naar aanleiding van de resultaten van ZIEN!

HOOFDSTUK 2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten van mijn literatuuronderzoek. Hierin koppel ik gevonden theorie aan mijn context en mijn visie hierop. Naar aanleiding van het literatuuronderzoek, volgt de onderzoeksvraag en volgen de bijbehorende deelvragen.

2.1. De sociaal-emotionele ontwikkeling

Het woord sociale-emotionele ontwikkeling bestaat uit meerdere componenten. De component 'sociaal' gaat volgens Van Overveld (2015) over de omgang met anderen en 'emotioneel' gaat over de omgang met jezelf. Volgens Van Overveld is de woordvolgorde van 'sociaal-emotioneel' opmerkelijk. Hij stelt dat een kind pas voldoende vaardig is in contact maken met anderen, als hij² zichzelf voldoende heeft ontwikkeld op emotioneel gebied. Met dit in het achterhoofd vind ik emotioneel-sociaal een meer geschikte term. Het laatste deel, 'ontwikkeling', geeft aan dat het gaat om veranderingen die plaatsvinden in de volgorde van eenvoudig naar complex (Verhulst, 2017). Van der Ploeg (2011) sluit zich aan bij deze theorie. Het gaat bij de sociaal-emotionele ontwikkeling om het vinden van een goed evenwicht tussen eigen (emotioneel) en andermans (sociaal) belangen.

Een harmonische sociaal-emotionele ontwikkeling wordt bereikt als het individuele kind komt tot het kwalitatief goed oplossen van een reeks (centrale) ontwikkelopgaven (Riksen-Walraven, 2014; Spanjaard & Slot, 2015). Hiervoor zijn 'sociale en emotionele competenties' van belang. De omgeving heeft hier volgens Bobbitt en Gershoff (2016) een grote invloed op. Van der Ploeg (2011, p. 19) ziet een geslaagde sociaal-emotionele ontwikkeling anders: 'In een geslaagde sociale ontwikkeling worden 'ik' en de 'ander' geïntegreerd'. Dit verloopt niet bij elk kind even makkelijk. Behoeften, prioriteiten en doelen kunnen verschillen en kinderen moeten leren om hiermee om te gaan. Dat is niet voor ieder kind even makkelijk.

Deze theorie zie ik expliciet terug in de praktijk bij kleuters. Kinderen die als 4-jarige naar de basisschool gaan zijn in eerste instantie veel met zichzelf bezig: zelf leren spelen en eigen keuzes maken. 6-jarige kinderen zijn meer gericht op het samen spelen en vriendjes en vriendinnetjes komen duidelijker in beeld. Spanjaard & Slot (2015) geven andere ontwikkelingstaken weer voor een 4-jarige en 6-jarige. Een 4-jarige leert dingen zelf te doen, weet dat hij een individu is en komt voor zichzelf op. Een 6-jarige leert steeds meer te functioneren in groepsverband en is bezig met het aanknopen en onderhouden van wederkerige vriendschappen.

Naast de vorm van de sociaal-emotionele ontwikkeling, de delen waaruit het woord bestaat, is de inhoud ook van groot belang: 'een ontwikkelingsproces waarmee je belangrijke, fundamentele levensvaardigheden verwerft. Het gaat om vaardigheden waarmee we onszelf, onze vriendschappen en ons werk effectief en moreel verantwoord kunnen vormgeven' (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005; 2007, geciteerd in Van Overveld, 2010, p. 14). Van Overveld (2017) noemt deze vaardigheden 'sociaal-emotioneel leren competenties': besef van jezelf, zelfmanagement, besef van de ander, relaties kunnen hanteren en keuzes maken'.

² Daar waar 'hij' te lezen is, kan ook 'zij' worden gelezen. Het betreft een leerling.

Ook in Chicago worden deze sociaal-emotioneel leren competenties gezien als belangrijk onderdeel van het sociale en emotionele leren (hierna: SEL). CASEL (2018) geeft aan dat SEL gaat om het verbeteren van het vermogen van studenten om vaardigheden, houdingen en gedrag effectief te integreren. Op deze manier kunnen studenten effectief en ethisch omgaan met dagelijkse taken en uitdagingen. Om de sociaal-emotionele ontwikkeling verder te kunnen ontwikkelen, worden actieve werkvormen aanbevolen. Van den Bergh, Ros & Beijaard (2014) hebben in een onderzoek over het leren van kinderen beschreven, uitgevoerd in Zweden, dat leerlingen het beste kunnen leren bij actieve werkvormen. Hiermee wordt niet alleen hun kennis vergroot, maar ook hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Van den Bergh et al. (2014) beschrijven actieve werkvormen als betekenisvolle activiteiten waarbij het doel voor de leerlingen duidelijk is. Daarbij is het bevorderlijk dat er in kleine groepen wordt gewerkt.

2.2. Expertsysteem ZIEN!

Bij het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen heb ik, in samenwerking met andere leerkrachten, gebruikgemaakt van het webbased leerlingvolg- en expertsysteem ZIEN! Dit systeem is gericht op het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. In dit leerlingvolgsysteem worden de leervorderingen in beeld gebracht. Meeus, Van Petegem en Van Looy (2005) geven aan dat het voordeel hiervan is dat er onderbouwde pedagogische beslissingen genomen kunnen worden. Volgens Van Hekken en Kievit (in Broer, Haverhals & De Bruin, 2012) bestaat het sociaal functioneren uit gedragingen, ideeën en gevoelens die betrekking hebben op andere mensen. ZIEN! sluit zich hiermee aan op de eerder, door Van Overveld (2015), genoemde definitie van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

ZIEN! brengt de pedagogische situatie van een groep en van het individu in kaart door de proces- en effectvariabelen te meten, ook wel de zeven dimensies genoemd (Broer et al., 2012). De zeven dimensies zijn volgens Broer et al. (2012) onder te verdelen in twee soorten variabelen (zie figuur 2).

Procesvariabelen	Effectvariabelen
1. Welbevinden (WB)	1. Sociaal initiatief (SI)
2. Betrokkenheid (BT)	2. Sociale flexibiliteit (SF)
	3. Sociale autonomie (SA)
	4. Impulsbeheersing (IB)
	5. Inlevingsvermogen (IL)

Figuur 2. Dimensies van ZIEN!

De procesvariabelen zijn gericht op de aspecten van het onderwijsleerproces en de effectvariabelen brengen het sociaal-emotioneel functioneren in beeld.

Laatstgenoemde variabelen kunnen alleen op een indirecte manier in kaart worden gebracht. Een maximale score op de effectvariabelen staat gelijk aan een optimale sociaal-emotionele ontwikkeling. De scores worden bepaald naar aanleiding van de leerkrachtvragenlijst en vanaf groep 5 door de leerlingvragenlijst.

Binnen de dimensies van ZIEN! zijn ook de sociaal-emotioneel leren competenties van Van Overveld (2017) terug te vinden. Mijns inziens zijn de competenties vrij algemeen geformuleerd. Om deze competenties concreter te maken, worden ze in onderstaand figuur gekoppeld aan de dimensies van ZIEN!

1. Welbevinden (WB)	Besef van jezelf (zelfvertrouwen)
2. Betrokkenheid (BT)	n.v.t.
3. Sociaal initiatief (SI)	Keuzes maken
4. Sociale flexibiliteit (SF)	Keuzes maken (eerlijk onderhandelen)
5. Sociale autonomie (SA)	Zelfmanagement (weten wanneer je hulp moet zoeken)
6. Impulsbeheersing (IB)	Besef van jezelf (gevoelens herkennen en benoemen) Zelfmanagement (heftige emoties controleren)
7. Inlevingsvermogen (IL)	Besef van de ander (inleven in de ander)

Figuur 3. Koppeling dimensies en sociaal-emotioneel leren competenties

Zoals eerder aangegeven, wordt ZIEN! nu met name ingezet ter signalering. Bij het signaleren, dus het in kaart brengen van de pedagogische situatie, maakt ZIEN! gebruik van het model van Laevers (in Broer et al., 2012, p. 17-19).

ZIEN! gaat uit van drie invalshoeken:

1. de aanpak (van de leerkracht, de middelen en principes om de gestelde doelen te bereiken)
2. het proces
3. het effect (doelen en resultaten)

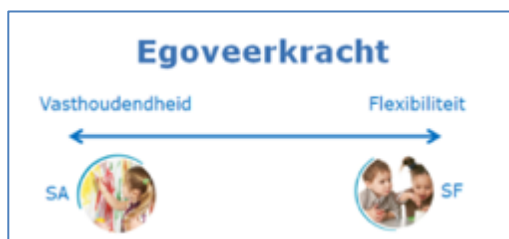
ZIEN! meet de invalshoek 'aanpak' niet. Er worden zorgindicaties en leerkrachtsuggesties gedaan. De andere invalshoeken, effect en proces, worden gemeten door de effectvariabelen en procesvariabelen in beeld te brengen. In dit onderzoek heb ik mij gericht op alle drie de invalshoeken. Mijn aanpak als leerkracht is van belang om een bijdrage te kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hier kan vervolgens op gereflecteerd worden.

Dat mijn aanpak als leerkracht van belang is, blijkt ook uit de theorie van Marzano & Pickering (2017). Zij maken duidelijk dat een positieve houding van de leraar een grote invloed heeft op de emotionele betrokkenheid van de kinderen. Van Overveld (2015) maakte eerder in hoofdstuk 2 duidelijk dat emotionele betrokkenheid gaat om de leerlingen zelf. Deze positieve houding kan op verschillende manieren worden overgebracht: door onder andere het tonen van passie en enthousiasme.

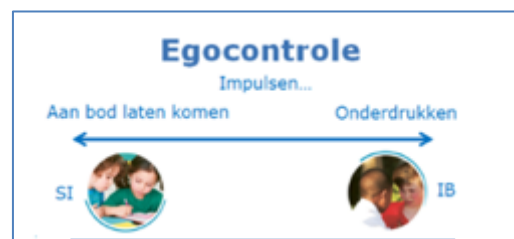
Binnen dit onderzoek heeft de focus gelegen op het uitbreiden van de signaleringsfunctie, door middel van de uitvoering van interventies, ter bevordering van de egoveerkracht en de egocontrole. Hierdoor is mijn handelingsrepertoire verder uitgebreid. Bij het uitbreiden van de signaleringsfunctie is ingezoomd op vier van de zeven dimensies die in relatie staan tot de sociaal-emotioneel leren competenties. Omdat ZIEN! uitgaat van drie invalshoeken, zijn deze meegenomen in het onderzoek. Er is met name ingezoomd op de invalshoek 'aanpak'. Uit de probleemanalyse is gebleken dat de leerkrachten op dat punt zijn vastgelopen.

2.3. Egoveerkracht en egocontrole

Binnen ZIEN! zijn de vijf eerder genoemde effectvariabelen verder onder te verdelen in egoveerkracht en egocontrole (Driestar Onderwijsadvies, 2016). Egoveerkracht gaat om de sociale autonomie (hierna: SA) en sociale flexibiliteit (hierna: SF). Van IJzendoorn & Vliet-Visser (1986, p. 78) hebben de egoveerkracht als volgt beschreven: 'de vaardigheid waarbij je flexibel (SF) en vindingrijk moet zijn om veranderende omstandigheden aan te passen en je reageert vasthoudend (SA) in probleemsituaties'. Egocontrole gaat om de effectvariabelen sociaal initiatief (hierna: SI) en impulsbeheersing (hierna: IB). Egocontrole gaat om het onderdrukken van impulsen en gevoelens of deze juist direct aan bod laten komen. Bij zowel egoveerkracht als bij egocontrole gaat het om het in balans brengen van de effectvariabelen.



Figuur 4. Egoveerkracht



Figuur 5. Egocontrole

Om de egoveerkracht in balans te krijgen, moeten de SA en SF gelijk aan elkaar zijn. Bij SA gaat het om het tot uitdrukking brengen van de eigen mening en behoeften en dat je hier trouw aan moet blijven. Bij SA gaat het om eigenheid (Driestar Onderwijsadvies, 2012). Deze eigenheid ontstaat doordat een kind, bij het ontwikkelen van autonomie, afstand gaat nemen van zijn opvoeder. Het kind gaat zich vervolgens richten op het beïnvloeden van zijn omgeving (Jeninga, 2008). De (sociale) autonomie behoort tevens tot de basisbehoeften van Stevens (2012). Tegenover de (sociale) autonomie staat de SF. De SF gaat om het aanpassen van het eigen gedrag op veranderende omstandigheden. Hiervoor zal je als persoon soms je eigen mening, die je als autonomie hebt ontwikkeld, moeten loslaten. Als deze twee variabelen in balans zijn betekent dit dat een kind een eigen mening heeft en hieraan vasthoudt, maar ook dat het kind openstaat voor andere meningen en flexibel hierin mee kan gaan (Driestar Onderwijsadvies, 2012).

In vergelijking met de egoveerkracht, gaat egocontrole over het omgaan met je impulsen. De egocontrole is in balans als SI en IB aan elkaar gelijk zijn. Het in balans brengen van de dimensies is van belang omdat een leerling dan in staat is om initiatief te nemen waarbij zijn impulsen onder controle blijven. Hierdoor gebeurt het nemen van initiatief niet op een overheersende manier. Bij SI gaat het om contact zoeken en maken in sociale situaties, zowel non-verbaal als verbaal (Driestar Onderwijsadvies, 2012). Kinderen die weinig tot geen initiatief tonen, vertonen over het algemeen internaliserend gedrag (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs & Oort, 2014). Hier tegenover staat IB. Deze vaardigheid houdt in dat een leerling eigen gedrag kan reguleren in sociaal verband door impulsen te onderdrukken. Als deze twee variabelen in balans zijn betekent dit dat een leerling initiatief kan nemen in sociaal verband maar daarin niet overheersend is. Daarmee laat de leerling zien dat hij de impulsen van het eigen gedrag beheerst (Driestar Onderwijsadvies, 2012).

De mate waarin en hoe iemand reageert, kan worden gekoppeld aan de 's-r-theorie'. Binnen deze gedragstheorie spreekt J.B. Watson over leren als het tot stand komen van een verbinding tussen een stimulus (prikkel uit de omgeving) en een respons (reactie van het organisme) (Bolhuis, 2016). Bij een hoge score op impulsbeheersing is de egocontrole, en dus de s-r-theorie, niet in balans.

2.4. Handelingsgericht werken

Momenteel werk ik volgens de principes van handelingsgericht werken (hierna: HGW). ZIEN! ondersteunt leerkrachten in HGW, het denken in mogelijkheden en het denken vanuit de onderwijsbehoeften van het kind (Pameijer, Van Beukering & De Lange in Broer, Haverhals & De Bruin, 2012). Omdat ZIEN! en HGW met elkaar samenhangen en elkaar versterken in de werkwijze, heb ik ervoor gekozen om mij verder te verdiepen in HGW en dit toe te passen in het onderzoek.

Bij HGW gaat het om het tegemoet komen aan de individuele onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Pameijer et al. (2009, p. 17) laten zien dat onderwijsbehoeften bijdragen aan het in beeld brengen van de verschillen. Bij het opstellen van de onderwijsbehoeften kan gedacht worden aan de volgende hulpvragen: 'Wat heeft dit kind, van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school de komende periode nodig?' Naar aanleiding van de onderwijsbehoeften komt de leerkracht met een passende aanpak. De onderwijsbehoeften bieden gerichte aanknopingspunten voor het handelen van de leerkracht, de omgang tussen groepsgenootjes en de richting van de leeromgeving. ZIEN! geeft handelingssuggesties voor de leerkracht die aansluiten op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

HGW gaat uit van zeven uitgangspunten (Pameijer et al., 2009). Bij HGW wordt systematisch gewerkt en er wordt samenhang aangebracht tussen mensen, processen en resultaten. Door als school om te kunnen gaan met de verschillen tussen leerlingen, volgen alle leerkrachten van De Zonnewijzer de 1-zorgroute. Willems & Wienke (2013) heeft betoogd dat zorgroute 1 een integrale aanpak betreft. Hierbij gaat het om de onderlinge samenhang tussen het groepsniveau, schoolniveau en bovenschools niveau. De 1-zorgroute bestaat uit twee onderdelen. Onderdeel één is gericht op het werken op groepsniveau (alle leerlingen) en onderdeel twee is gericht op individueel niveau (individuele leerlingen). Dit onderzoek is gericht op de HGW-cyclus op groepsniveau. Deze cyclus bestaat uit vier fasen, verdeeld in zes stappen (figuur 6). Figuur 7 laat een schematische weergave zien.

Fase 1: Waarnemen/signaleren	Stap 1: Verzamelen van leerlingengegevens in een groepsoverzicht Stap 2: Signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben
Fase 2: Begrijpen/analyseren	Stap 3: Benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen
Fase 3: Plannen	Stap 4: Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften Stap 5: Opstellen van het groepsplan
Fase 4: Realiseren	Stap 6: Uitvoeren van het groepsplan

Figuur 6: Stappen binnen HGW cyclus op groepsniveau

2.5. Conclusie

Het begrip 'sociaal-emotionele' ontwikkeling heeft verschillende definities. Binnen het onderzoek heb ik gebruikgemaakt van de definitie die mij als master EN professional het meest aanspreekt. De definitie is als volgt: 'een ontwikkelingsproces waarmee je belangrijke, fundamentele levensvaardigheden verwerft. Het gaat om vaardigheden waarmee we onszelf, onze vriendschappen en ons werk effectief en moreel verantwoord kunnen vormgeven' (Van Overveld, 2017, p. 14). ZIEN! is in dit onderzoek gebruikt ter signalering. De resultaten van de signalering in november 2017 hebben laten zien dat groep 6 zich met name verder kan ontwikkelen binnen de volgende twee vaardigheden: de egocontrole en de egoveerkracht. De bijbehorende dimensies, ofwel effectvariabelen, die verder worden uitgelicht zijn: SA, SF, SI en IB. De sociaal-emotioneel leren competenties sluiten zich hier op aan. In dit onderzoek is de nadruk gelegd op de dimensies van ZIEN! Deze dimensies zijn gedefinieerd door het Driestar Onderwijsadvies (2012). Het model van Laevers (2012) heeft ervoor gezorgd alle drie de invalshoeken, de aanpak, het proces en het effect, goed in beeld kunnen worden gebracht. Ten slotte is dit onderzoek verbonden met de huidige werkwijze op De Zonnewijzer. Handelingsgericht werken staat centraal binnen het onderzoek. De vier fasen zullen daarom systematisch doorlopen worden (Pameijer et al., 2009).



Figuur 7: HGW en ZIEN!
(Broer, Haverhals & de Bruin, 2012, p. 13)

2.6. Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik in mijn handelen als leerkracht, naar aanleiding van de resultaten van ZIEN!, een bijdrage leveren aan het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen uit groep 6 van basisschool De Zonnewijzer?

Deelvragen:

1. Hoe ziet de huidige beginsituatie omtrent ZIEN! eruit op basisschool De Zonnewijzer?
2. Op welke manier geven de leerkrachten binnen het schoolteam betekenis aan de dimensies behorende bij de egoveerkracht en egocontrole van de leerlingen?
3. Wat is het effect van het leveren van een bijdrage, in de vorm van interventies in de klas, op de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6?

HOOFDSTUK 3.

ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksopzet. Hierin worden de volgende aspecten beschreven: de onderzoeksstrategie, de participanten, de onderzoeksinstrumenten, de kwaliteitswaarborging en de ethische aspecten.

3.1 Onderzoeksstrategie

Voor dit onderzoek heb ik gekozen voor een actieonderzoek. Deze onderzoeksmethode is volgens Harinck (2013) geschikt voor professionals die aspecten van en op hun eigen werkplek willen verbeteren. Bij een actieonderzoek gaat het om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. Dit is passend bij mijn onderzoek omdat het zich binnen mijn groep afspeelt. Verder wordt actieonderzoek vaak toegepast in dialoog met anderen (Verstegen & Lodewijks, 2014). Dit onderzoek is tot stand gekomen in dialoog met anderen. Met name de leerkrachten zijn van belang geweest bij het in beeld brengen van de beginsituatie. Ten slotte is deze onderzoeksmethode passend bij HGW, een eerder gekozen theoretisch concept. Actieonderzoek is door Harinck (2013) omschreven als een vorm van planmatig handelen waarbij cyclisch wordt gewerkt. De Lange & Schuman (2011) hebben zich hierop aangesloten en zien het cyclisch werken als volgt: 'plan → act → observe → reflect'. Actieonderzoek sluit dus aan op het doel van mijn onderzoek.

3.2 Participanten

Het onderzoek is gericht op het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6. Zij waren daarom mijn belangrijkste participanten. Vervolgens heb ik de groepsleerkrachten betrokken bij het in beeld brengen van de verlegenheidssituatie rondom ZIEN! Ik heb er bewust voor gekozen om alle tien de leerkrachten, verdeeld over de groepen 1 t/m 8, erbij te betrekken. Zoals de theorie eerder heeft aangegeven is er bij de sociaal-emotionele ontwikkeling sprake van een ontwikkelingsproces (Van Overveld, 2017). Alle leerkrachten zijn op hun eigen manier betrokken bij de verschillende ontwikkelingsprocessen van de leerlingen. Het doel van het delen van deze bevindingen is dat de leerkrachten zelf de egoveerkracht en de egocontrole kunnen bevorderen met de gegevens van ZIEN!

Verder heb ik drie groepsleerkrachten geïnterviewd over hun bevindingen rondom ZIEN! zodat er meer informatie verkregen kan worden over de beginsituatie. Ook ben ik op deze manier gekomen tot handelingssuggesties om de egoveerkracht en de egocontrole te verhogen. Bij het selecteren van de leerkrachten heb ik rekening gehouden met verschillende groepen waarin ze werkzaam zijn en met verschillende leeftijden van de leerkrachten. Een oudere leerkracht heeft, vanwege meer jaren ervaring in het onderwijs, wellicht andere ideeën over handelingsplannen en digitale vragenlijsten dan een jongere leerkracht. De eerste leerkracht werkt in groep 1/2 en is 36 jaar, de tweede leerkracht werkt in groep 4 en is 52 jaar en ten slotte is de derde leerkracht werkzaam in groep 7 en 27 jaar oud. De intern begeleider is eveneens betrokken bij het onderzoek. Zij volgt momenteel een vervolgcursus met betrekking tot ZIEN! Het doel van de cursus is komen tot handelen naar aanleiding van de signalering. Zij heeft mij van verdere tips voorzien.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Binnen deze paragraaf heb ik beschreven welke onderzoeksinstrumenten ik heb gebruikt om de deelvragen te beantwoorden.

Deelvraag 1:

Hoe ziet de huidige beginsituatie omtrent ZIEN! eruit op basisschool De Zonnewijzer?

Om deze deelvraag te beantwoorden heb ik een vragenlijst bij tien leerkrachten afgenomen (zie bijlage 3 voor de vragenlijst). De vragenlijst heb ik eerst als proefversie naar mijn critical friends gestuurd. Na enkele aanpassingen heb ik de vragenlijst opgestuurd naar de groepsleerkrachten. Middels de vragenlijst heb ik de verlegenheidssituatie van de leerkrachten en hun behoeften rondom ZIEN! in beeld gebracht. Op deze manier is er verder gekeken hoe de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen kan worden bevorderd. Deze vragenlijst bestaat uit zowel open als gesloten vragen. Harinck (2013) heeft beschreven dat de meeste vragenlijsten gemengd zijn. Gesloten vragen worden vaak als onvoldoende informatief gezien. Daarom dienen de open vragen vaak als toelichting op de gesloten vragen. Met name de open vragen zijn gericht op het definiëren van de dimensies (SA, SF, SI en IB). Vervolgens heb ik de definities van de leerkrachten vergeleken met die van de theorie: 'Hebben wij als team de juiste definities in ons hoofd?' Bij de aanspreekvorm is er gekozen voor 'je' omdat het gaat om bekenden en dit passend is bij mijn persoonlijke stijl.

Volgens de theorie legt ZIEN! de focus op het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen. Alle vragen in de vragenlijst zijn daarom gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Van der Ploeg (2011) maakte eerder duidelijk dat het bij sociaal-emotioneel functioneren gaat om de eigenheid van kinderen in relatie tot anderen. Binnen de vragenlijst is de theorie van Pameijer et al. (2009) toegepast. Dit is gedaan door de vragen te richten op de fasen van HGW. De probleemstelling van dit onderzoek staat in verbinding met de laatste stappen van de cyclus van HGW met als doel: het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole (Pameijer et al., 2009). Vragen 1 t/m 5 en 10 zijn allemaal gericht op de fasen behorende bij HGW. De antwoordmogelijkheden op vraag 1 t/m 5 zijn gebaseerd op bovengenoemde fasen. Vraag 10 sluit hierop aan door concreet te vragen wat leerkrachten doen na de eerste fase van waarnemen en signalen, ofwel: aan de hand van vraag 10 kan worden bepaald welke fasen worden beheerst. De resultaten van de vragenlijst zijn opgenomen in bijlage 3. De antwoorden op de gesloten vragen staan weergegeven in staafigrafieken of cirkeldiagrammen. De antwoorden op de open vragen zijn uitgeschreven. De opvallende punten zijn beschreven en vergeleken met andere resultaten in hoofdstuk 4. Om verdiepende informatie te verkrijgen, zijn drie groepsleerkrachten geïnterviewd. De vragen van de vragenlijst zijn opgenomen in bijlage 4. De vragen in het interview zijn gebaseerd op de theorie van ZIEN! en de uitkomsten van de vragenlijst (zie paragraaf 2.2). Meeus et al. (2005) geven aan dat het voordeel, van het in beeld brengen van de leervorderingen, is dat er vervolgens onderbouwde pedagogische beslissingen genomen kunnen worden. In de vragenlijst is gecontroleerd of deze theorie in de praktijk wordt gebracht.

Ten slotte heb ik een interview uitgevoerd met de intern begeleider (zie bijlage 5 voor de vragenlijst). Zij heeft een algemeen beeld van ZIEN! binnen de school en begeleidt leerkrachten bij de uitvoering. Middels het interview verwacht ik meer te weten te komen over dit expertsysteem en praktische handreikingen te krijgen om de egoveerkracht en de egocontrole te verhogen. Het interview wordt uitgevoerd middels de principes van een semigestructureerd interview. Harinck (2013, p. 138) beschrijft dit interview als volgt: 'Het semigestructureerde interview heeft een onderwerp en een aantal hoofdvragen die aan de orde moeten komen. Wel kan de onderzoeker in beperkte mate de volgorde aanpassen als dat beter in de loop van het gesprek past'. Deze manier van interviewen is passend bij mijn persoonlijke stijl. Ik heb baat bij houvast maar ik vind het ook prettig om door te kunnen vragen mocht dat nodig zijn. De inhoud van de vragen is gericht op de functie van ZIEN! Volgens de theorie is het doel van ZIEN! dat de pedagogische situatie van de groep en van het individu in kaart wordt gebracht om er vervolgens naar te handelen (Broer et al., 2012). De vragen zijn gericht op dit doel: wordt dit doel daadwerkelijk behaald? De uitwerking van het interview zal worden opgenomen in bijlage 5. De opvallende punten worden beschreven en vergeleken met andere resultaten in hoofdstuk 4.

Deelvraag 2:

Op welke manier geven de leerkrachten binnen het schoolteam betekenis aan de dimensies behorende bij de egoveerkracht en egocontrole van de leerlingen?

Om deelvraag 2 te beantwoorden zal wederom worden gekeken naar de vragenlijst die is afgenomen bij de leerkrachten. Binnen de vragenlijst, die eerder bij deelvraag 1 is genoemd, zullen de open vragen gericht zijn op de definities van de dimensies, behorende bij de egoveerkracht (SA en SF) en de egocontrole (SI en IB). De Broer et al. (2012) geven aan dat de leerkrachten gedrag van leerlingen objectiever kunnen observeren door het kennen van de zeven dimensies van ZIEN! Middels de vragenlijst wordt duidelijk welk beeld de leerkrachten hebben van de dimensies en of de leerkrachten dus in staat zijn om de leerlingen objectief te observeren. De definities helpen mij verder bij het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole. Opvallende resultaten worden beschreven en vergeleken met andere resultaten in hoofdstuk 4.

Deelvraag 3:

Wat is het effect van het leveren van een bijdrage, in de vorm van interventies in de klas, op de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6?

Deze deelvraag zal worden beantwoord middels de uitvoering van een (quasi)experiment en verschillende observaties. Harinck (2013) beschrijft dat een experiment is gericht op de vraag of een bepaalde interventie effectief is, ofwel aantoonbaar tot resultaten leidt. Binnen deze deelvraag gaat het om het uitvoeren van interventies in de vorm van verschillende werkvormen. Daar is het (quasi)experiment geschikt voor. De uitvoering van de interventies sluit zich aan op de invalshoeken van Laevers (in Broer et al., 2012). Binnen deze deelvraag gaat het om de aanpak van de leerkracht, het proces en het effect.

Bij de voorbereiding van de experimenten houd ik rekening met de praktische tips van de leerkrachten die voortkomen uit de vragen 11 t/m 14 in de vragenlijst. Het doel van het uitvoeren van de werkvormen is dat de leerlingen werken aan hun vaardigheden, behorende bij de dimensies. In figuur 8 staan de interventies beschreven. Bij de voorbereiding is rekening gehouden met de volgende aspecten: het doel (welke dimensie wordt hiermee bevorderd?), de suggesties van ZIEN! en de inhoud en vorm van de activiteit.

	Interventie 1	Interventie 2	Interventie 3	Interventie 4
Doel (bevorderen van):	Sociale autonomie (SA)	Sociale Flexibiliteit (SF)	Sociaal Initiatief (SI)	Impuls-beheersing (IB)
Suggesties van ZIEN!	- eigenschappen van kinderen zelf laten noemen - kinderkwaliteiten-spel, spiegel jezelf of deugdenspel - zonnetje van de week - ranken van kwaliteiten, wie is waar het beste in?	- geen handelings-suggesties	- het voeren van een debat	- een interview - Ik ga op reis en ik neem mee:.... - doorfluistertje - Stop, denk, doe! 5G model (gebeurtenis-gedachte-gevoel-gedrag-gevolg)
Activiteit:	Ranken van kwaliteiten (wie is waar het beste in?)	Een toren bouwen van ongekookte spaghetti en spekjes	Het voeren van een debat	Doorfluistertje, in twee groepen
Suggestie van ZIEN! ?	Ja	Nee	Ja	Ja

Figuur 8. Beschrijving Interventies

Om te bepalen of het experiment effectief is en of het daadwerkelijk de egoveerkracht en de egocontrole vergroot, zal er ook worden geobserveerd. Omdat ik zelf de uitvoering doe, is het niet haalbaar om nauwkeurig te observeren. Daarom zet ik een filmcamera in de klas waardoor ik achteraf de resultaten kan bekijken. Zelf stel ik een semigestructureerd observatieschema op. Hierin staan een paar observatiepunten waar naar wordt gekeken gedurende de observatie. Deze observatiepunten komen voort uit de definitieomschrijving van de dimensies. De belangrijkste begrippen binnen de dimensies vormen de observatiepunten. Ook bestaat er een samenhang tussen de observatiepunten van interventie 1 en 2 (egoveerkracht) en interventie 3 en 4 (egocontrole). Onderdelen die bij interventie 1 worden geobserveerd, worden ook bij interventie 2 geobserveerd. Hier heb ik voor gekozen omdat de egoveerkracht, volgens Driestar Onderwijsadvies (2012), in balans moet zijn. In verband met de samenhang van de dimensies, moet er daarom in beide interventies naar dezelfde onderdelen worden gekeken. Hetzelfde geldt voor interventie 3 en 4 voor de balans van de egocontrole.

In figuur 9 staat weergegeven op welke handelingen ik let gedurende de observaties en op welke theorie deze begrippen zijn gebaseerd. De opvallende resultaten van de interventies worden in hoofdstuk 4 vergeleken met andere bevindingen.

	Definitie van dimensie (Driestar Onderwijsadvies, 2012)	Observatiepunten
Interventie 1 Sociale Autonomie	Een eigen mening durven geven, eigenheid Afstand nemen van de opvoeder (Jenning, 2008). Behoort tot de basisbehoeften van Stevens (2012).	- Eigen mening geven (SA) - Voor zichzelf opkomen (SA) - Aanpassen aan de ander (SF) - Eigen mening loslaten (SF)
Interventie 2 Sociale Flexibiliteit	Aanpassen van eigen gedrag op veranderende omstandigheden.	- Aanpassen aan de ander (SF) - Eigen mening loslaten (SF) - Eigen mening geven (SA) - Voor zichzelf opkomen (SA)
Interventie 3 Sociaal Initiatief	Contact zoeken in sociale situaties, initiatief nemen. Kinderen die weinig initiatief nemen, vertonen vooral internaliserend gedrag (Roorda et al., 2014).	- Initiatief nemen (SI) - Contact zoeken met anderen (SI) - Wachten op de beurt (IB) - Reageren op winst/verlies (IB)
Interventie 4 Impulsbeheersing	Eigen gedrag reguleren in sociaal verband door impulsen te onderdrukken. De mate waarin en hoe iemand reageert sluit aan op de sc theorie (Bolhuis, 2016).	- Wachten op de beurt (IB) - Reageren op winst/verlies (IB) - Initiatief nemen (SI) - Contact zoeken met anderen (SI)

Figuur 9. Semigestructureerd observatieschema

Ten slotte zullen de ingevulde vragenlijsten van ZIEN! met elkaar worden vergeleken. Hierbij gaat het om zowel de leerkracht- als de leerlingvragenlijsten. De leerkrachtvragenlijst heb ik als groepsleerkracht ingevuld in november 2017 en in mei 2018. Ook heb ik mijn duo-leerkracht benaderd om dezelfde vragenlijst in bovengenoemde periode in te vullen. De leerlingen in groep 6 hebben in dezelfde periodes de leerlingvragenlijsten ingevuld (zie bijlage 2 voor de resultaten van de leerlingvragenlijsten van november 2017). In figuur 10 staan de overeenkomsten en verschillen weergegeven met betrekking tot de leerkracht- en leerlingvragenlijsten.

Lijsten	Leerkrachtvragenlijst	Leerlingvragenlijst		
	Eén lijst	Leer- en leefklimaat	Sociale vaardigheden	Veiligheids-beleving
Aantal vragen	28 vragen	32 vragen	22 vragen	4 vragen
Uitslag categorieën	- Betrokkenheid - Welbevinden - Sociaal initiatief - Sociale flexibiliteit - Sociale autonomie - Impulsbeheersing - Inlevingsvermogen	- Betrokkenheid - Welbevinden - Relatie leerkracht - Autonomie - Pestbeleving - Pestgedrag	- Ruimte nemen - Ruimte geven	- Veiligheids-beleving

Figuur 10. Verschillen en overeenkomsten leerkracht- en leerlingvragenlijst

Uit figuur 10 komt naar voren dat de leerlingen meer vragen moeten invullen. De leerlingvragenlijst gericht op de sociale vaardigheden sluit het beste aan op de leerkrachtvragenlijst. Bij deze lijst gaat het om ruimte nemen (RN) en ruimte geven (RG). Dit staat in verbinding met de dimensies van ZIEN! SA en SI behoren tot ruimte nemen en SF en IB behoren tot ruimte geven. De reden dat de categorieën bij de vragenlijsten van de leerkracht en de leerlingen afwijken, is dat de leerlingvragenlijsten bestaan uit meerdere subcategorieën. Op deze manier wordt er meer informatie verkregen uit de leerlingvragenlijst dan uit de leerkrachtvragenlijst over de sociaal-emotionele ontwikkeling.

3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Binnen dit onderzoek is er gebruikgemaakt van verschillende invalshoeken. Op deze manier is er sprake van triangulatie. Harinck (2013) omschrijft dit begrip als het gebruik van meerdere gegevensbronnen. De Lange & Schuman (2011) adviseren in een praktijkgericht onderzoek om meerdere methodes te gebruiken. In dit onderzoek wordt dat gedaan middels een vragenlijst, interviews, een quasi-experiment en observaties. Het uitvoeren van meerdere methodieken binnen het onderzoek verhoogt de betrouwbaarheid (De Lange & Schuman, 2011). Naast het uitvoeren van verschillende onderzoeksinstrumenten, is de triangulatie versterkt door de verschillende typen participanten: leerlingen uit groep 6, leerkrachten uit verschillende groepen en de intern begeleider.

De kwaliteit van het onderzoek heb ik gewaarborgd door verschillende invalshoeken te benaderen: verschillende onderzoeksinstrumenten en participanten. Doordat er doelgericht wordt gewerkt, zal alle informatie die wordt verkregen valide zijn. Dit geldt voor de vragenlijst en de interviews. De informatie van de verschillende onderzoeksinstrumenten wordt versterkt door het uitvoeren van quasi-experimenten. De experimenten en de bijbehorende observaties zijn minder valide omdat er sprake is van momentopnamen. Ten slotte is het van belang dat de onderzoeksinstrumenten betrouwbaar zijn. Volgens Harinck (2013) gaat het bij betrouwbaarheid om de vraag hoe nauwkeurig en herhaalbaar de meting is. Om de betrouwbaarheid van de resultaten van de leerkrachtvragenlijst te waarborgen, heb ik mijn duo-collega gevraagd om ook de vragenlijst in te vullen. Verder wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd door de vragenlijst, afgenomen bij alle groepsleerkrachten, afzonderlijk aan de leerkrachten aan te bieden waardoor de kans klein is dat iemand wordt beïnvloed door een ander.

3.5 Ethische aspecten

Een praktijkgericht onderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met anderen, in dit geval zijn dat leerlingen en leerkrachten van De Zonnewijzer. De Lange & Schuman (2011) hebben aangegeven dat aandacht voor ethiek een belangrijk aspect is. Om de quasi-experimenten uit te kunnen voeren, moet het leer- en leefklimaat in de klas veilig zijn. Zodra dit niet het geval is, zal dit een negatieve invloed hebben op de interventies en dus de resultaten van het onderzoek. Dit veilige klimaat wil ik als leerkracht bereiken door open te zijn naar de leerlingen. Dit doe ik door het doel van de interventies duidelijk te maken. Verder wordt in de groep met alle leerlingen gereflecteerd op het proces. De Lange & Schuman (2011) zien reflectie als een belangrijk aspect behorende bij een veilig klimaat. Hierbij houd ik rekening met de definitie van de sociaal-emotionele ontwikkeling vanuit het theoretisch kader: een ontwikkelingsproces waarbij de focus ligt op de omgang met jezelf (emotioneel) en de omgang met anderen (sociaal) (Van Overveld, 2015). Pring (2000) noemt met name het handelen en de integriteit van de onderzoeker als belangrijke aspecten binnen de ethiek. Hierbij is transparant zijn van groot belang. Naast dat ik transparant ben naar de leerlingen, zal ik in de vragenlijst ook een toelichting geven van de doelen van mijn onderzoek en van de vragenlijst. Op deze manier ben ik ook transparant naar de leerkrachten. Ten slotte zal ik de leerkrachten van De Zonnewijzer op de hoogte houden van mijn verdere handelingen. De doelstellingen zal ik delen met mijn intern begeleider zodat ik ook transparant ben naar haar.

HOOFDSTUK 4. DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksresultaten die voort zijn gekomen uit mijn onderzoeksmethoden. Hierbij gaat het om de volgende onderzoeksinstrumenten: de vragenlijst voor de leerkrachten, de interviews met de intern begeleider en drie groepsleerkrachten, verschillende interventies in groep 6 en bijbehorende observaties.

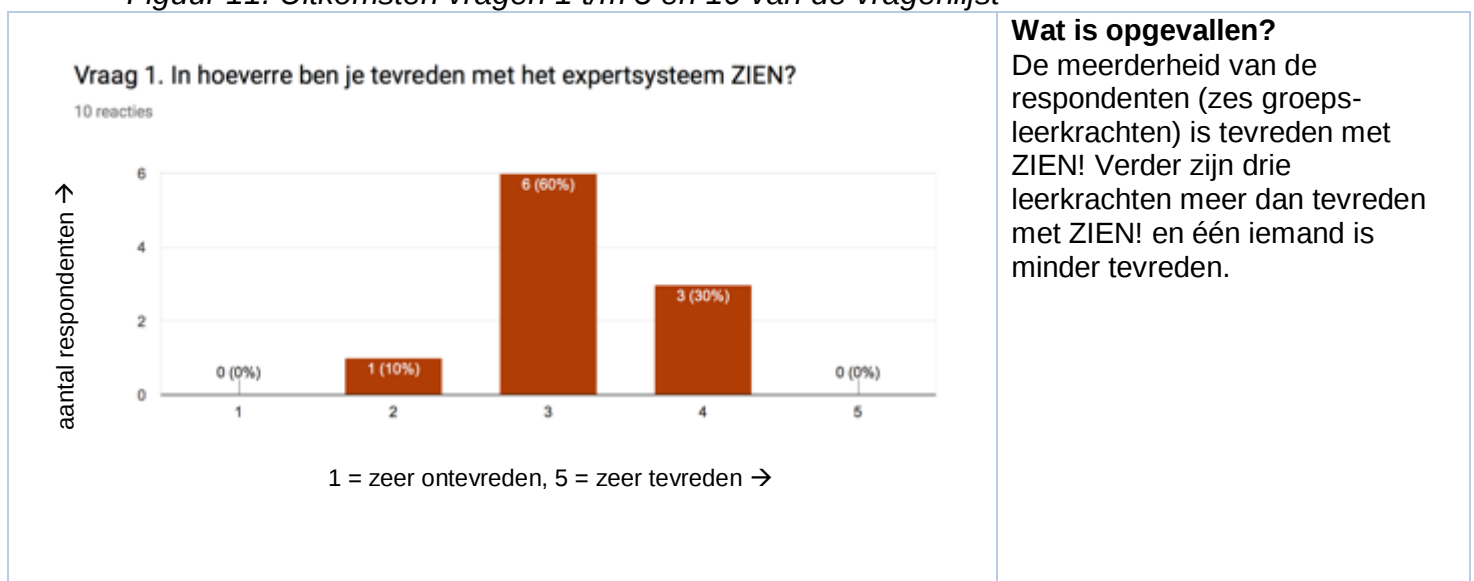
4.1 Data-analyse en resultaten deelvraag 1

Deelvraag 1:

'Hoe ziet de huidige beginsituatie omtrent ZIEN! eruit op basisschool De Zonnewijzer?'

Ter beantwoording van deze deelvraag heb ik een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten met aansluitend drie interviews. Daarnaast heb ik een interview afgenomen bij de intern begeleider. Voor de vragenlijst heb ik tien groepsleerkrachten benaderd. Alle leerkrachten hebben de vragenlijst ingevuld. Dit is een goede response en daarmee zijn de resultaten representatief voor de school. De resultaten van de vragen 1 t/m 5 en 10 van de vragenlijst (bijlage 3) zijn relevant bij het beantwoorden van deze deelvraag. Zoals eerder in hoofdstuk 3 is aangegeven, gaat het bij al deze vragen om de fasen van HGW (Pameijer et al., 2009). Middels deze vragenlijst is de beginsituatie omtrent ZIEN! in beeld gebracht met als doel: het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6. De beginsituatie is de basis voor de aanpak van Laevers. Door het in beeld brengen van de beginsituatie, kan worden bepaald wat voor aanpak ik als leerkracht kan inzetten om de egoveerkracht en de egocontrole te vergroten (in Broer et al., 2012). In figuur 11 staan de resultaten weergegeven. Omdat het binnen de vragenlijst en de interviews gaat om meningen, is het vooral subjectief. De betrouwbaarheid is gewaarborgd doordat er meerdere respondenten zijn die verschillende rollen hebben binnen de school.

Figuur 11. Uitkomsten vragen 1 t/m 5 en 10 van de vragenlijst



Vraag 2. Wat vind je van de vragenlijst van ZIEN! ?

10 reacties

Voordelen:

- Overzichtelijk, het geeft een beeld van hoe we over de leerlingen denken. Vaak een bevestiging wat ik zie.
- De vragen zijn duidelijk en zetten je aan het denken.

Nadelen:

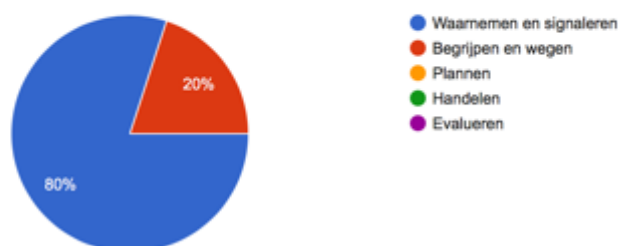
- De vervolgstap om er doelbewust mee verder te gaan mist.
- Kinderen kunnen een stempel krijgen.
- Stellingen zijn niet altijd duidelijk, vaak vrij algemeen.

Wat is opgevallen?

De meningen over de vragenlijst van ZIEN! zijn verdeeld: sommige leerkrachten vinden de vragen concreet, anderen vinden ze te algemeen. Ook worden de vragen verschillend geïnterpreteerd, waardoor er subjectieve resultaten ontstaan binnen de vragenlijsten.

Vraag 3. Wat zie je momenteel als de belangrijkste functie van ZIEN! (gericht op gedrag van kinderen)

10 reacties



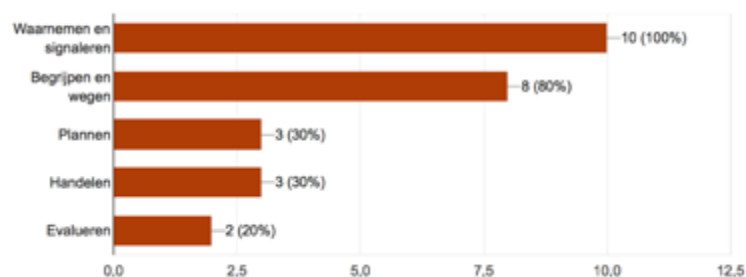
Wat is opgevallen?

De meerderheid van de leerkrachten, 80% (dus 8 leerkrachten), ziet *waarnemen en signaleren* als de belangrijkste functie van ZIEN! Twee groepsleerkrachten zien *begrijpen en wegen* als belangrijkste functie.

Vraag 4. Welke stap of stappen binnen handelingsgericht werken (HGW) beheers jij als het gaat om ZIEN! ?

10 reacties

Stappen binnen HGW →



Aantal respondenten →

Wat is opgevallen?

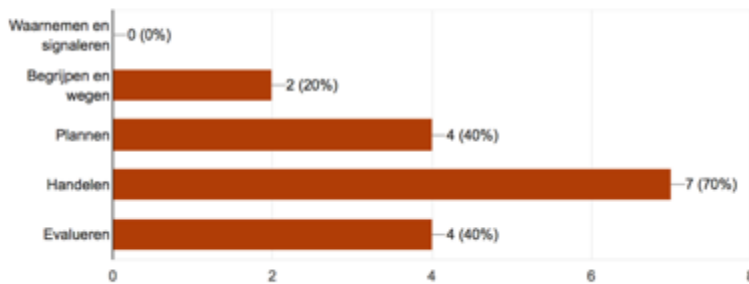
De leerkrachten konden hier meerdere antwoorden invullen. De meeste leerkrachten, vijf, geven aan twee stappen te beheersen. Vier groepsleerkrachten beheersen drie stappen en één leerkracht beheerst vier stappen.

Iedereen beheerst de eerste stap van HGW: Waarnemen en signaleren. Opvallend is dat er leerkrachten zijn die meerdere stappen beheersen die niet aansluitend zijn, dus bijvoorbeeld: waarnemen en signaleren, plannen en handelen. Deze leerkracht begrijpt het gedrag dus niet.

Vraag 5. Bij welke stap of stappen voel jij je (enigszins) handelingsverlegen m.b.t. ZIEN! ?

10 reacties

Stappen binnen HGW →



Aantal respondenten →

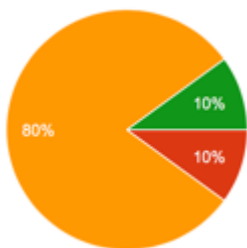
Wat is opgevallen?

Ook hier konden de leerkrachten meerdere antwoorden invullen. De meeste leerkrachten, vijf, voelen zich handelingsverlegen bij twee stappen. Vier leerkrachten bij één stap en één leerkracht voelt zich handelingsverlegen bij drie stappen.

De meerderheid, zeven leerkrachten, voelt zich handelingsverlegen bij het handelen. Verder zijn plannen en evalueren ook nog lastig voor sommigen.

Vraag 10. Wat doe je als je de vragenlijst van ZIEN! hebt ingevuld?

10 reacties



- Ik doe er niets mee. Ik kijk ook niet naar de resultaten.
- Ik kijk wat me opvalt en doe er verder niets mee.
- Ik kijk wat me opvalt, bedenk wat ik ermee kan doen en voer het uit.
- Ik kijk wat me opvalt, bedenk wat ik kan doen, maak een handelingsplan en voer het uit.
- Ik kijk wat me opvalt, bedenk wat ik kan doen, maak een handelingsplan, voer het uit en evalueer hierop.

Wat is opgevallen?

De grote meerderheid (80%) geeft aan: 'Ik kijk wat me opvalt, bedenk wat ik ermee kan doen en voer het uit'. Eén leerkracht doet niets met het groepsoverzicht en een andere leerkracht maakt ook een handelingsplan.

Naast de vragenlijst zijn er ook focusgroep interviews gehouden met drie groepsleerkrachten. Deze interviews zijn uitgewerkt in bijlage 4. Uit de interviews is gebleken dat de leerkrachten geen meerwaarde ervaren bij het gebruik van ZIEN!. In de klassen zijn de leerkrachten allemaal bewust bezig met het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ze zijn niet allemaal bewust bezig met ZIEN! Kennis over de vervolgstappen ontbreekt namelijk. Bovendien is gebleken dat de intern begeleider weinig tot niet wordt betrokken bij de vordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling als de leerkrachten zich handelingsverlegen voelen.

Ten slotte is er ook een interview uitgevoerd met de intern begeleider. In dit interview wordt veel informatie bevestigd dat eerder is genoemd. ZIEN! wordt door mij als groepsleerkracht, en door de andere leerkrachten, als zinloos ervaren, handreikingen zijn niet praktisch en als team beheersen wij het signaleren en waarnemen binnen HGW. De verdere uitwerking van het interview is verwerkt in bijlage 5.

4.2 Data-analyse en resultaten deelvraag 2

Deelvraag 2:

Op welke manier geven de leerkrachten binnen het schoolteam betekenis aan de dimensies behorende bij de egoveerkracht en egocontrole van de leerlingen?

Ter beantwoording van de tweede deelvraag is er gekeken naar de vragenlijst, afgenomen bij de leerkrachten. De vragen 6 t/m 9 zijn gericht op de dimensies behorende bij de egoveerkracht (SA en SF) en de egocontrole (SI en IB). Deze vragen zijn relevant voor de tweede deelvraag omdat het binnen deze vraag gaat om de definitieomschrijving van de dimensies. Deze deelvraag is ter voorbereiding op invalshoek één van het model van Laevers: 'de aanpak' (in Broer et al., 2012). De genoemde definities zijn in figuur 12 samengevat. Figuur 12 laat zien dat de leerkrachten in het algemeen op één lijn zitten wat betreft de begrippen.

Egocontrole		Egoveerkracht	
SI (Sociaal Initiatief)	IB (Impulsbeheersing)	SA (Sociale Autonomie)	SF (Sociale Flexibiliteit)
- zelf komen met oplossing of alternatief - leiding nemen - initiatief nemen - contact zoeken en maken in sociale situaties	- eerst denken dan doen - inschatten wat handig is om te doen - overdreven of extreem rustig reageren - bewust zijn van impulsen - invloed hebben op eigen gedrag - plotselinge veranderingen	- leiding nemen - omgang met anderen - jezelf zijn - voor jezelf opkomen - verantwoorde keuzes maken - zelfstandigheid - omgaan met verschillende situaties	- sociale situaties waarin het anders gaat dan anders, sociaal redden - aanpassen - flexibel reageren - open staan voor nieuwe ideeën, compromis sluiten - een situatie wegen

Figuur 12. Definities van de dimensies volgens leerkrachten

4.3 Data-analyse en resultaten deelvraag 3

Deelvraag 3:

Wat is het effect van het leveren van een bijdrage, in de vorm van interventies in de klas, op de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6?

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 zijn er vier interventies uitgevoerd in groep 6. Het doel van deze interventies was het vergroten van de egoveerkracht (SA en SF) en de egocontrole (SI en IB). Elke interventie was gericht op één van de vier dimensies. Bij de voorbereiding van de activiteiten is gekeken naar de handelingssuggesties van ZIEN! en de praktische tips van de groepsleerkrachten, gegeven in de vragenlijst (vraag 11 t/m 14 in bijlage 3). Deze suggesties en tips zijn ook verwerkt in de onderstaande figuren (figuur 13 t/m 16). De bovengenoemde voorbereiding is onderdeel van 'de aanpak', behorende bij de invalshoeken van Laevers (in Broer et al., 2012). De tweede invalshoek, het proces, is meegenomen in figuur 13 t/m 16 onder het kopje 'uitvoering'. Tot slot wordt het effect, de derde invalshoek, genoemd bij 'effect op meting'. Om te bepalen wat het effect was van de uitvoering van de interventies is er geobserveerd en zijn de vragenlijsten van november 2017 (beginmeting) en mei 2018 (eindmeting) met elkaar vergeleken. Zie figuur 13 voor een uitwerking van de interventies. Andere bevindingen zijn opgenomen in bijlage 6 t/m 9.

	Interventie 1	Interventie 2	Interventie 3	Interventie 4
Doel:	Bevorderen van SA	Bevorderen van SF	Bevorderen van SI	Bevorderen van IB
Tips van leerkrachten: (vragenlijst vraag 11 t/m 14)	- in veilige, kleine groepjes aanbieden in een veilige omgeving - als leerkracht een voorbeeld zijn - benoemen en spiegelen van gedrag - iedereen mag zijn eigen mening hebben	- benoemen van gedrag en spiegelen - samenwerkingsopdrachten, wisselende groepjes en tweetallen - situaties bespreekbaar maken - leren omgaan met verschillende situaties	- veel samenwerken in de klas - spiegelen - kinderen aansporen om op anderen af te stappen	- spiegelen wat het effect is van gedrag op iemand, bespreken: als ... dan - duidelijke groepsafspraken en klassenregels - vinger opsteken of juist niet: teach like a champion - kikkerblad in de klas
Activiteit:	Ranken van kwaliteiten	Een toren bouwen van spaghetti en spekjes	Het voeren van een debat	Doorfluistertje in twee groepen
Uitvoering:	- groepjes werden door computer-programma gemaakt. - kinderen gingen vlot bij elkaar zitten - kinderen konden goed benoemen wie waar het beste in was - als ze ergens niet uit kwamen, volgde er een wedstrijdje	- groepjes werden door computer-programma gemaakt. - elk materiaal had het zelfde materiaal - kinderen waren actief bezig - overal vlekkeloze samenwerking - twee van de 6 torens bleven staan - sommige kinderen teleurgesteld doordat hun toren was ingestort.	- stellingen over mediawijsheid - als iemand iets wilde zeggen, mocht diegene gaan staan - niemand praatte voor zijn/haar beurt - ze luisterden aandachtig naar elkaar - veel verschillende kinderen kwamen aan het woord.	- groepjes werden door computer-programma gemaakt - kinderen gingen vlot in nieuwe groepen staan - ze waren erg enthousiast - impulsen beheersen was lastig voor sommigen (zichtbaar door beweeglijkheid) - hielden hun impulsen (door de klas roepen) onder controle.
Effect op meting: Het percentage geeft de gemiddelde score aan van de groep (leerkrachtvragenlijst)	<i>Beginmeting:</i> 91% <i>Eindmeting:</i> 96 % De interventie heeft een positieve invloed gehad op de SA.	<i>Beginmeting:</i> 86 % <i>Eindmeting:</i> 88 % De interventie heeft een positieve invloed gehad op de SF.	<i>Beginmeting:</i> 88 % <i>Eindmeting:</i> 96 % De interventie heeft een positieve invloed gehad op de SI.	<i>Beginmeting:</i> 91 % <i>Eindmeting:</i> 95 % De interventie heeft een positieve invloed gehad op de IB.

Figuur 13. Resultaten interventies

Alle interventies lijken effect te hebben (invalshoek 3 van het model van Laevers). De eindmeting is hoger dan de beginmeting, dit laat een stijging zien. Figuur 14 geeft een overzicht weer van alle categorieën en de gescoorde percentages.

Categorieën, op groepsniveau	Graadmeters		Egocontrole		Egoveerkracht		Empathie
	BT betrokkenheid	WB welbevinden	SI sociaal initiatief	IB impulsbeheersing	SA sociale autonomie	SF sociale flexibiliteit	IL inlevingsvermogen
Beginmeting november 2017	89 %	88 %	88 %	91 %	91 %	86 %	92 %
Eindmeting mei 2018	91 %	91 %	96 %	95 %	96 %	88 %	97 %

Figuur 14. ZIEN! Ingevuld door leerkracht, groep 6

De leerlingen in groep 6 hebben meerdere vragenlijsten van ZIEN! Ingevuld. Bij de leerlingvragenlijsten zijn er, zoals eerder naar voren komt in hoofdstuk 3, meerdere categorieën te onderscheiden. De leerlingen vinden, gemiddeld als groep gezien, dat ze niet vooruit zijn gegaan op beide gebieden. Dit is af te lezen in figuur 15. Dit zijn duidelijk andere percentages dan weergegeven in figuur 14. Doordat er bij de leerlingvragenlijsten gebruik wordt gemaakt van andere categorieën, zijn de percentages moeilijker met elkaar te vergelijken. Wel kan er worden geconcludeerd dat uit de leerkrachtvragenlijst blijkt dat de leerlingen zich verder hebben ontwikkeld op het gebied van de verschillende dimensies. De leerlingen hebben deze ontwikkeling niet ervaren.

	Ruimte nemen (RN) Sociale Autonomie en Sociaal Initiatief	Ruimte geven (RG) Sociale Flexibiliteit en Impulsbeheersing
Beginmeting november 2017	75 %	78 %
Eindmeting mei 2018	75 %	78 %

Figuur 15. Lijst Sociale Vaardigheden van ZIEN!, ingevuld door groep 6

HOOFDSTUK 5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden conclusies gegeven op basis van de resultaten. Daarnaast wordt het onderlinge verband tussen de resultaten en het theoretisch kader toegelicht. Vervolgens volgt de discussie en de reflectie en wordt er ingezoomd op de aanpak van het onderzoek. Ten slotte volgen er aanbevelingen vanuit mijn ervaringen voor mijn werkplek.

5.1 Conclusie

Binnen deze paragraaf volgt een conclusie per deelvraag naar aanleiding van de resultaten. De antwoorden op de deelvragen leiden tot een conclusie op de onderzoeksvraag.

Deelvraag 1:

Hoe ziet de huidige beginsituatie omtrent ZIEN! eruit op basisschool De Zonnewijzer?

De beginsituatie omtrent ZIEN! en de behoeften van de leerkrachten worden duidelijk middels de vragenlijst en de interviews. De leerkrachten zijn over het algemeen tevreden over ZIEN! De stellingen in de vragenlijst van ZIEN!, waardoor het gedrag van de leerlingen in beeld wordt gebracht, worden wisselend ervaren. Meeus et al., (2005) geven aan dat het een voordeel is dat er naar aanleiding van het groepsoverzicht onderbouwde pedagogische beslissingen genomen kunnen worden. Dit blijkt in de praktijk nog niet het geval. Enkele leerkrachten vinden de stellingen over de leerlingen duidelijk en concreet, anderen vinden het te algemeen geformuleerd. Leerkrachten hebben met name behoefte aan verduidelijking van de vragen.

Waarnemen en signaleren behoren tot de eerste stap van HGW (Pameijer et al., 2009) en wordt door de leerkrachten het meest beheerst. Zij beschouwen dit tevens als de belangrijkste functie van ZIEN! Stap 3 en 4 (plannen en realiseren) worden als ontwikkelingspunten gezien. Dit geeft aan dat we als team meer tijd en energie moeten investeren in het toepassen van het model van Laevers (in Broer et al., 2012). Dit model richt zich op drie invalshoeken: de aanpak, het proces en het effect. Dit zijn ook de invalshoeken die bij ons als school gelden als ontwikkelingspunten. Door dit model te gebruiken werken we binnen de school aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het woord 'ontwikkeling' geeft aan dat het gaat om veranderingen die plaatsvinden in de volgorde van eenvoudig naar complex (Verhulst, 2017). De theorie geeft aan dat het gaat om een ontwikkelingsproces. Des te belangrijker is het dat het model van Laevers wordt ingezet. Dit model sluit zich aan op het ontwikkelingsproces. Bij het inzetten van het model van Laevers is begeleiding van de intern begeleider van groot belang. Gelet op de kennis van de intern begeleider, weet zij hoe dit model het beste kan worden vormgegeven in de praktijk.

Kortom: de leerkrachten zijn over het algemeen tevreden over ZIEN! De stellingen in de vragenlijst worden verschillend gedefinieerd en dus als wisselend ervaren. Ik heb als groepsleerkracht vooral behoefte aan concretisering van de stellingen. De andere leerkrachten sluiten zich hierbij aan. Fase 1 van HGW wordt door alle leerkrachten beheerst. De ontwikkelingspunten liggen binnen de andere fasen van HGW, met name stap 3 en 4 (plannen en realiseren) en het inzetten van het model van Laevers.

Deelvraag 2:

Op welke manier geven de leerkrachten binnen het schoolteam betekenis aan de dimensies behorende bij de egoveerkracht en egocontrole van de leerlingen?

De leerkrachten hebben betekenis verleend aan de dimensies die horen bij de egoveerkracht en de egocontrole. De vragen waren dus gericht op de SA en SF (egoveerkracht) en het SI en de IB (egocontrole). Zij hebben dat in de open vragen in de vragenlijst gedaan. Deze deelvraag is onderdeel van het ontwerpen van de interventies. Dit is tevens de tweede invalshoek van het model van Laevers (in Broer et al., 2012).

De leerkrachten geven aan dat het bij SA vooral gaat om jezelf zijn en daarbij durven de leiding te nemen. Hierbij wordt ook de zelfstandigheid benadrukt. De theorie bevestigt deze definitie. Volgens Driestar Onderwijsadvies (2012) gaat het om het tot uitdrukking brengen van de eigen mening en behoeften en dat je hier trouw aan moet blijven. Jeninga (2008) sluit zich hierbij aan en geeft aan dat het vooral gaat om eigenheid. Door aan deze dimensie te werken, wordt er ook gewerkt aan de volgende sociaal-emotioneel leren competentie: zelfmanagement (Van Overveld, 2017). Naast Van Overveld blijkt dat de (sociale) autonomie ook behoort tot één van de drie basisbehoeften van Stevens (2012). Het onderzoeksinstrument heeft laten zien dat iedereen het begrip SA helder heeft. Tegenover de SA staat de SF. In vergelijking met de theorie rondom dit begrip, hebben de leerkrachten ook dit begrip helder. Volgens hen gaat het om flexibel reageren en je aanpassen in sociale situaties waarin het anders gaat dan anders. Uit de theorie valt over dit begrip af te leiden dat het gaat om het aanpassen van het eigen gedrag op veranderende omstandigheden (Driestar Onderwijsadvies, 2012). Door te werken aan deze dimensie, worden er ook een sociaal-emotioneel leren competenties ontwikkeld: keuzes maken en eerlijk onderhandelen (Van Overveld, 2017). Meij (2011) sluit zich aan bij Van Overveld en stelt dat flexibiliteit een belangrijke factor is bij het ontwikkelen van persoonlijke competenties.

Volgens de leerkrachten gaat het SI over het zelf komen met een oplossing of alternatief bij een probleem. De naam van de dimensie spreekt voor zich, het gaat namelijk om het nemen van initiatief. De theorie sluit zich aan bij deze definitie. In de theorie gaat het om contact zoeken en maken in sociale situaties, dus initiatief nemen (Driestar Onderwijsadvies, 2012). Evenals de SF, wordt ook bij deze dimensie geoefend met het maken van keuzes (Van Overveld, 2017). Leerlingen die geen initiatief nemen vertonen, volgens Roorda et al. (2014), vooral internaliserend gedrag. Volgens Erikson (1977) behoort initiatief tot één van de acht levensvaardigheden. De ontwikkeling van deze vaardigheid begint in de leeftijd van 3-6 jaar. Tegenover het SI staat de IB. De leerkrachten stellen dat het gaat om 'eerst denken dan doen' en daarbij inschatten wat handig is om te doen. IB kan gekoppeld worden aan de s-r-theorie van Bolhuis (2016). Bij deze theorie gaat het om de verbinding tussen een stimulus (prikkel uit de omgeving) en een respons (reactie van het organisme). Verder is uit de theorie gebleken dat het gaat om het reguleren van het eigen gedrag in sociaal verband door impulsen te onderdrukken (Driestar Onderwijsadvies, 2012). Door te werken aan de IB, krijgen leerlingen meer besef van zichzelf en werken ze dus ook aan een sociaal-emotioneel leren competentie (Van Overveld, 2017).

Kortom: de egoveerkracht bestaat uit de SA en de SF. SA gaat volgens iedereen om eigen- en zelfstandigheid, jezelf kunnen zijn. SF gaat volgens de leerkrachten en de theorie om het aanpassen van het eigen gedrag op veranderende omstandigheden. De SI en IB behoren tot de egocontrole. Bij SI geven alle betrokkenen aan dat het gaat om initiatief nemen in sociale situaties, ook de theorie bevestigt dit. Ten slotte gaat IB om het reguleren van gedrag in sociaal verband door impulsen te onderdrukken. Het onderzoeksinstrument heeft aangetoond dat de leerkrachten veelal op één lijn zitten.

Deelvraag 3:

Wat is het effect van het leveren van een bijdrage, in de vorm van interventies in de klas, op de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6?

Deze deelvraag was gericht op de derde invalshoek van het model van Laevers: 'het effect' (in Broer et al., 2012). Voor het beantwoorden van deze deelvraag heb ik vier interventies uitgevoerd in groep 6. Bij het ontwerpen van deze interventies is de theorie van Van den Bergh et al. (2014) toegepast. Leerlingen kunnen het beste leren bij actieve werkvormen. Bij alle interventies werd een actieve deelname verwacht. Zoals eerder is vermeld hebben Marzano & Pickering (2017) aangegeven dat een positieve houding van de leraar een grote invloed heeft op de emotionele betrokkenheid. Daarom heb ik bij de uitvoering van de interventies de nadruk gelegd op wat er goed ging.

De eerste twee interventies waren gericht op het in balans brengen van de egoveerkracht (SA en SF). Van IJzendoorn & Vliet-Visser (1986) hebben egoveerkracht beschreven als de vaardigheid waarbij je flexibel en vindingrijk moet zijn om veranderende omstandigheden aan te passen (SF) en je reageert vasthoudend (SA) in probleemsituaties. Interventie 3 en 4 waren gericht op het in balans brengen van de egocontrole (SI en IB). Egocontrole gaat om het onderdrukken van impulsen en gevoelens (IB) of deze juist direct aan bod te laten komen (SI) (Van IJzendoorn & Vliet-Visser, 1986). Het proces rondom de interventies is uitgevoerd volgens de fasen van HGW. Allereerst is er middels de vragenlijsten van ZIEN! waargenomen welke vaardigheden nog niet worden beheerst (fase 1), vervolgens is dit geanalyseerd (fase 2), is een planning van interventies gemaakt (fase 3) en ten slotte is dit gerealiseerd en geëvalueerd (fase 4) (Pameijer et al., 2009).

Interventie 1

Bij activiteit 1 heeft de nadruk gelegen op het bevorderen van de SA. ZIEN! heeft verschillende suggesties voor activiteiten in de klas gegeven. Hier is ook gebruik van gemaakt. De leerlingen hebben elkaar 'gerankt', gericht op verschillende kwaliteiten. Opvallend bij deze activiteit was dat de leerlingen positief over elkaar hebben gesproken en zich duidelijk bewust waren van wat ze zelf goed konden, maar ook waar anderen goed in waren. Uit de vragenlijst van de leerkracht is gebleken dat de activiteit een positieve invloed heeft gehad op de SA. Volgens de leerlingen is er op groepsniveau niets veranderd.

Interventie 2

Bij activiteit 2 heeft de nadruk gelegen op het bevorderen van de SF. ZIEN! heeft geen suggesties voor activiteiten in de klas gegeven. Er is daarom zelf een activiteit ontworpen. Bij deze activiteit moesten de leerlingen in groepjes een zo hoog mogelijke toren bouwen van spaghetti en spekjes. Opvallend was dat alle leerlingen een actieve deelname lieten zien. In elk groepje heeft er in ieder geval één leerling het voortouw genomen. Soms waren dit zelfs leerlingen die normaal gesproken op de achtergrond zijn bij groepsactiviteiten. Volgens de vragenlijst van de leerkracht heeft de activiteit een positieve invloed gehad op de SF. Volgens de leerlingen is er op groepsniveau niets veranderd.

Interventie 3

Bij activiteit 3 heeft de nadruk gelegen op het bevorderen van het SI. ZIEN! heeft één bruikbare suggestie gegeven voor deze dimensie. Hier is gebruik van gemaakt. Bij deze activiteit ging het om het klassikaal uitvoeren van een debat. Opvallend was dat de leerlingen vooral gericht waren op hun eigen mening en ze reageerden weinig op elkaars standpunten. Volgens de vragenlijst van de leerkracht heeft de activiteit een positieve invloed gehad op de SI. Volgens de leerlingen is er op groepsniveau niets veranderd.

Interventie 4

Bij activiteit 4 heeft de nadruk gelegen op het bevorderen van de IB. ZIEN! gaf voor deze dimensie meerdere suggesties. Bij deze activiteit is er gekozen voor 'doorfluistertje'. Voor de leerlingen was het moeilijk om hun impulsen te beheersen. Dit kwam vooral door hun grote hoeveelheid enthousiasme. De leerlingen hadden het doel voor ogen, namelijk het zorgen dat de zin goed werd doorgefluisterd, en daardoor is het hen goed gelukt om hun impulsen onder controle te houden. Volgens de vragenlijst van de leerkracht heeft de activiteit een positieve invloed gehad op de IB. Volgens de leerlingen is er op groepsniveau niets veranderd.

Kortom:

Bij alle interventies was er volgens de observaties sprake van een actieve deelname waarbij de nadruk heeft gelegen op de kwaliteiten van de leerlingen. De leerlingen hebben zich tijdens alle activiteiten enthousiast laten zien. Volgens de vragenlijst voor de leerkracht hebben de interventies een positief effect gehad op de ontwikkeling van de egoveerkracht en de egocontrole. Volgens de leerlingen hebben de interventies geen effect gehad op groepsniveau.

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik in mijn handelen als leerkracht, naar aanleiding van de resultaten van ZIEN!, een bijdrage leveren aan het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen uit groep 6 van basisschool De Zonnewijzer?

Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen kan worden vastgesteld dat ik als leerkracht op verschillende vlakken een (schoolbrede) bijdrage heb geleverd aan de egoveerkracht en de egocontrole. Dit heeft uiteindelijk invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling: 'een ontwikkelingsproces waarmee je belangrijke, fundamentele levensvaardigheden verwerft' (Van Overveld, 2017, p. 14).

Bij de meting van de beginsituatie is duidelijk geworden dat ik als groepsleerkracht, behoefte heb aan meer kennis en ondersteuning bij de laatste drie fasen van HGW: plannen, realiseren en evalueren (Pameijer et al., 2009). De andere leerkrachten delen deze behoefte. De inzet van het model van Laevers (in Broer et al., 2012) kan een positieve bijdrage leveren aan het ontwikkelen van deze fasen. Door dit model te volgen wordt er bewust stilgestaan bij het proces rondom de aanpak en wordt het effect nauwkeurig bekeken. De meeste leerkrachten beheersen de fase 'signaleren'. Er valt nog winst te behalen in de laatste drie fasen van HGW.

De leerkrachten hebben de dimensies, behorende bij de egoveerkracht en de egocontrole, op dezelfde wijze als de theorie gedefinieerd. Volgens Broer et al. (2012) is het van belang dat leerkrachten de dimensies goed definiëren. Hierdoor kunnen ze de leerlingen objectiever observeren. De uitgevoerde interventies hebben, volgens de leerkrachtvragenlijst, een positieve invloed gehad op de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6. Indirect heeft het ook een positieve invloed op de sociaal-emotioneel leren competenties (Van Overveld, 2017). De door ZIEN! gegeven suggesties voor activiteiten zijn niet altijd toereikend.

Kortom: In mijn handelen als leerkracht kan ik een bijdrage leveren aan het vergroten van de egoveerkracht en de egocontrole door activiteiten in de klas uit te voeren gericht op één specifieke vaardigheid behorende bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. ZIEN! kan hierbij als middel worden gebruikt om de ontwikkeling te begrijpen, volgen en evalueren. Bij de uitvoering van de activiteiten is actieve deelname van de leerlingen van groot belang.

5.2 Discussie en reflectie

Door de Master Educational Needs heb ik meer kennis opgedaan met betrekking tot de afstudeerrichting gedrag. Het reflectiemodel van Klabbers en Boosten (2013) heeft mij handreikingen geboden om mij bewust te worden van hoe ik me heb ontwikkeld. Hieronder volgt een technische reflectie. Bij een technische reflectie gaat het om de essentiële vaardigheden en competenties die zijn ingezet om het doel te bereiken. Door de opleiding ben ik in gaan zien dat leerlingen niet altijd in staat zijn om zich aan te passen aan de klassensituatie en dat ik daarom als leerkracht moet 'meebewegen'. Dit meebewegen heb ik in de klas gedaan door meer de tijd te nemen voor de leerlingen en kindgesprekken te voeren. Door mijn master heb ik geleerd om verder te kijken dan het gedrag en dus te komen tot de ecologie van de leerling (Van Meersbergen, 2013). Door dit onderzoek heb ik meer kennis opgedaan wat betreft de afstudeerrichting gedrag. Door de uitvoering van het onderzoek ben ik me bewust geworden van de HGW-cyclus in combinatie met ZIEN! Concreet heb ik geleerd wat ik als leerkracht kan doen met de signalering op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. In de toekomst zal ik verder gaan met het ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten die een positieve bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Daarnaast heeft dit onderzoek een directe bijdrage geleverd aan de inzet van ZIEN! en indirect aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in groep 6. De kennisontwikkeling van de participanten op het gebied van bovenstaande ontwikkeling is vergroot. Door mijn (kennis)ontwikkeling, heb ik ook andere leerkrachten bewust gemaakt van het effect van de interventies. De doelbewuste activiteiten, die deels worden aangedragen door ZIEN, kunnen dus ook in andere klassen worden ingezet. Op deze manier hoop ik met mijn onderzoek een schoolbrede bijdrage te kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit onderzoek kan ook van waarde zijn voor andere scholen die ZIEN! doelgericht willen inzetten.

Middels een beschrijvende reflectie heb ik gereflecteerd op het proces van mijn onderzoek. Bij een beschrijvende reflectie gaat het volgens Klabbers en Boosten (2013) om het beschrijven van het eigen professioneel functioneren en handelen. Binnen dit onderzoek heb ik gewerkt volgens de principes van een actieonderzoek. Gebleken is dat deze onderzoeksmethode goed heeft aangesloten op de uitvoering. De nadruk binnen het onderzoek heeft gelegen op het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. Dit zie ik als een sterk punt van mijn onderzoek. Een ander sterk punt binnen het onderzoek is de grote mate van triangulatie. De triangulatie is zichtbaar door het gebruik van meerdere invalshoeken (participanten) en veel verschillende onderzoeksinstrumenten. Dit zorgt voor een meer betrouwbare conclusie. Bij aanvang van het onderzoek had ik een strakke planning gemaakt en deze heb ik ook gevolgd. Daardoor heb ik alles op tijd en zonder stress uit kunnen voeren en kunnen verwerken. Dit sluit ook aan bij mijn waarden. Als student maar ook als leerkracht wil ik altijd effectief, doelgericht en structureel te werk gaan. Daarnaast beschik ik over een zelfregulerend vermogen. Deze vorm van reflecteren hoort bij de biografische reflectie. Bij een biografische reflectie gaat het volgens Klabbers en Boosten (2013) om het hebben van kennis over het eigen biografische deel. Hierbij stel je jezelf de vraag wie je bent en waarom je iets op een bepaalde manier uitvoert.

Naast sterke punten zijn er ook nog leerpunten waar ik tijdens dit onderzoek achter ben gekomen. Aan deze leerpunten ga ik in de toekomst werken. Zo vond ik het moeilijk om de focus te behouden gedurende de uitvoering van mijn onderzoek. Naar aanleiding van de feedback over mijn focus, heb ik mijn onderzoek herzien. De focus, het bevorderen van de egoveerkracht en de egocontrole van de leerlingen in groep 6, is uiteindelijk voor mezelf duidelijk geworden. Een ander leerpunt is dat de resultaten van de onderzoeksinstrumenten meer valide hadden kunnen zijn. Bij aanvang van het onderzoek had ik mijn duo-collega van groep 6 gevraagd om ook de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! in te vullen voor een betrouwbaarder resultaat. Hierdoor zou er sprake zijn van twee verschillende invalshoeken over dezelfde groep leerlingen. Dit is tevens ook een afspraak op school, beide leerkrachten vullen de vragenlijst in. Na meerdere malen vragen heeft mijn duo-collega dit in november 2017 voor de helft gedaan en in mei 2018 helemaal niet. Omdat de leerkrachtvragenlijst maar door één leerkracht is ingevuld, is het beeld subjectiever en dus minder betrouwbaar. Dit betekent voor toekomstig handelen dat ik een gesprek aan moet gaan om het belang van de vragenlijst duidelijker te maken (meta-reflectie). Daarnaast was bij de vragenlijst voor de leerkrachten, om de behoeften rondom ZIEN! in beeld te brengen, vraag 2 op verschillende manier interpreteerbaar (zie bijlage 3). Hiermee is de validiteit in het geding gekomen. Al met al hebben deze leerpunten mij duidelijk gemaakt dat ik in de toekomst moet letten op mijn focus, dat het belang van de onderzoeksinstrumenten duidelijk moet zijn voor alle leerkrachten en dat ik moet zorgen voor een duidelijke vraagstelling binnen een vragenlijst.

5.3 Praktische opbrengsten en aanbevelingen

Praktische opbrengsten

De praktische opbrengsten van dit onderzoek zijn gericht op de praktijkschool waar het is uitgevoerd. De aanleiding van het onderzoek was het gedrag van leerlingen wat steeds complexer leek te worden. Dit gedrag is gesignaleerd met behulp van ZIEN!. Vervolgens werden er interventies uitgevoerd, maar niet altijd doelgericht naar aanleiding van de signalering. Als de aanbevelingen verwerkt worden zal de praktijkschool ZIEN! doelgerichter kunnen inzetten. Hierdoor kunnen de egoveerkracht, de egocontrole en eventueel andere vaardigheden behorende bij de sociaal-emotionele ontwikkeling verder worden ontwikkeld.

Aanbevelingen voor de school

Uit het onderzoek zijn concrete aanbevelingen gekomen om met behulp van HGW doelgerichter de egoveerkracht en de egocontrole te vergroten. Middels deze aanbevelingen hoop ik een schoolbrede bijdrage te kunnen leveren. Hieronder volgen daarom verschillende adviezen om de leerlingen beter te kunnen begeleiden bij de sociaal-emotionele ontwikkeling.

- Het advies is om schoolbreed de stellingen van ZIEN! door te nemen van de leerkrachtvragenlijst. Dit zal tot gevolg hebben dat de resultaten van deze vragenlijst objectiever worden doordat de stellingen door iedereen op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden. Het vastleggen van de uitleg, behorende bij de stellingen, zal ervoor zorgen dat er geen misverstanden meer verstaan over de interpretaties. Als onderzoeker wil ik dit proces, samen met de intern begeleider, leiden. Deze stellingen worden in de eerste personeelsvergadering van het nieuwe schooljaar, maandag 10 september 2018, besproken. Het schoolteam wordt daarbij in twee groepen verdeeld.

Elke groep neemt een deel van de stellingen door en legt de betekenis vast in een document. Tot slot nemen de groepen elkaars stellingen door. Op deze manier zijn de leerkrachten allemaal onderdeel van het proces.

- Daarnaast volgt het advies om de leerlingvragenlijsten kritisch te blijven bekijken als schoolteam. De leerlingvragenlijsten moeten bespreekbaar worden gemaakt als team, maar ook met de leerlingen zodat de stellingen goed worden geïnterpreteerd. Onduidelijkheden kunnen worden besproken in kindgesprekken. Als school zijn wij voornemens om dit halverwege het schooljaar te bespreken (januari 2019). Voordat we deze stappen kunnen zetten, moet de focus worden gelegd op het correct invullen van de leerkrachtvragenlijsten.
- De rol van de intern begeleider is van belang bij het correct uitvoeren van ZIEN! Door regelmatig klassenbezoeken uit te voeren en deze na te bespreken, neemt ze een begeleidende rol in. In vergaderingen kunnen algemene zaken worden besproken die opvielen in alle groepen.
- Ten slotte wordt geadviseerd om ZIEN!, eens in de zoveel tijd, bespreekbaar te maken en houden tijdens vergaderingen. Dit zal tot gevolg hebben dat ZIEN! doelbewuster ingezet gaat worden.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft zich vooral gericht op de invloed van doelgerichte activiteiten op de effectvariabelen SA, SF, SI en IB. Verder onderzoek zou zich kunnen richten op de andere procesvariabelen. Het gaat hierbij om het welbevinden (WB) en de betrokkenheid (BT). Verder wordt er op de praktijkschool gebruikgemaakt van de PAD-methode (Programma Alternatieve Denkstrategieën) om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen verder te ontwikkelen (Van Overveld, 2014). Dit is een verouderde methode en niet altijd bruikbaar. Een vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de inzet van een nieuwe methode die aansluit op het expertsysteem ZIEN! en HGW. Dit zou als voordeel hebben dat leerkrachten niet zelf activiteiten hoeven te verzinnen, maar dat deze rechtstreeks uit een methode kunnen worden gehaald.

NAWOORD

Middels het nawoord leg ik de laatste hand aan mijn praktijkgericht onderzoek. Het onderzoek was een leerzaam maar ingewikkeld proces. Verschillende mensen in mijn omgeving hebben mij gedurende deze periode weten te motiveren om verder te gaan en het beste uit mezelf naar boven te halen.

Allereerst wil ik mijn studiegenoten Jansje, Myrthe en Leoniek bedanken voor hun kritische en gerichte feedback. Met de feedback van mijn critical friends kon ik verder met mijn onderzoek, ook als ik dreigde vast te lopen. Daarnaast wil ik mijn werkplekbegeleider, tevens intern begeleider, bedanken voor de nieuwe informatie waarmee zij mij steeds voorzag. Hierdoor kon ik mijn onderzoek naar een hoger niveau tillen. Mijn studiebegeleider Ilonka van der Sommen heeft mij geholpen door begeleidende en motiverende feedback te geven gedurende het onderzoek. Bedankt hiervoor.

Mijn vrienden en familie zorgden gedurende deze periode voor de nodige ontspanning waardoor ik mezelf kon opladen om vervolgens weer tot nieuwe inzichten en kennis te komen. Tot slot een woord van dank aan mijn goede vriendin Iris Schaap. Zij heeft mij voorzien van gerichte feedback waardoor ik de focus binnen het onderzoek kon behouden.

Bedankt!

Leonora Hamelink

Utrecht, juni 2018

LITERATUURLIJST

Bergh, L. van den, Ros, A. & Beijaard, D. (2014). *Improving Teacher Feedback During Active Learning: Effects of a Professional Development Program*.

Geraadpleegd op 8 december 2017 van <http://aerj.aera.net>

Bobbitt, K.C. & Gershoff, E.T. (2016). *Children and Youth Services Review*.

Geraadpleegd op 28 juni 2018 van https://ac-els-cdn-com.lib.fontys.nl/S0190740916302754/1-s2.0-S0190740916302754-main.pdf?_tid=f10f485b-4c2f-4fb3-932e-c1a8aa7da2bc&acdnat=1530199382_759e4bf99b64b9a089df39f06592d1a9

Broer, N.A., Haverhals, B. & Bruin, H.L. de (2012). *Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 23 november 2017 van

<http://www.zienvooronderwijs.nl/library/download/99728>

CASEL (2018). *Core SEL Competencies*. Geraadpleegd op 16 maart 2018 van

<https://casel.org/core-competencies/>

Driestar Onderwijsadvies (2012). *Toelichting zeven dimensies: Pedagogisch expertsysteem ZIEN!* Geraadpleegd op 7 december 2017 van

<https://www.driestar-educatief.nl/medialibrary/Driestar/Advies-en-begeleiding/Documenten/Toelichting-zeven-dimensies-maart-2011.pdf>

Driestar Onderwijsadvies (2015). *Gebruikshandleiding. Expertsysteem ZIEN!*

Geraadpleegd op 8 februari 2018 van <https://www.driestar-educatief.nl/medialibrary/Driestar/Advies-en-begeleiding/Documenten/ZIEN-gebruikshandleiding-september-2015.pdf>

Driestar Onderwijsadvies (2016). *ZIEN! Ontwikkeltaken en doelen*. Geraadpleegd op

28 januari 2018 van <https://www.driestar-educatief.nl/advies-en-begeleiding/actueel/nieuws/zien-handelingssuggesties-en-de-ontwikkeltaken>

Erikson, E. (1977). *Het kind en de samenleving*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.

Harinck, F. (2013). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Maklu.

IJzendoorn, M.H. van & Vliet-Visser, S. (1986). Gehechtheid, egoveerkracht en egocontrole. *Kind en adolescent*, 7(2), 77-89.

Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers.

Kaldenbach, H. (2016). *Korte lontjes! 99 tips voor het omgaan met jongeren in de klas*. Amsterdam: Prometheus.

Lange, R. de & Schuman, H. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Ledoux, G., Meijer, J., Veen, I. van der & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Geraadpleegd op 10 december 2017 van <https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/14-0139.pdf>

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3(2), 29-33.

Marzano, R.J. & Pickering, D.J. (2017). *Betrokkenheid! De sleutel tot beter leren*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Meersbergen, E. van (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.

Meeus, W., Petegem, P. van & Looy, L. van (2005). Leerlingvolgsysteem of portfolio: een kwestie van perspectief. *IMPULS* 35(4), 228-234.

Meij, H. (2011). *De basis van opvoeding en ontwikkeling*. Geraadpleegd op 2 juni 2018 van <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Normale-ontwikkeling-pdftekst.pdf>
Onderwijsinspectie (2016). *Analyse en waarderingen van opbrengsten primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Overveld, K. van (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49(1), 119-129.

Overveld, K. van (2014). *Groepsplan gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.

Overveld, K. van (2015). *School aan zet: kwaliteitskaart Sociaal-emotionele competenties*. Geraadpleegd op 19 januari 2018 van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/DEF_WEB_-_Sociaal-emotionele_competenties.pdf

Overveld, K. van (2017). *Sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen: Pica.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Ploeg, J.D. van der (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Riksen-Walraven, J.M.A. (2014). *Waar blijft de tijd? Over ontwikkeling, 'Slow Science' en snel studeren*. Afscheidsrede. Nijmegen: Radboud Universiteit.

- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., Thijs, J.T. & Oort, F. J. (2014). *Leerkrachtkindinteractie: het verband met externaliserend en internaliserend gedrag*. Geraadpleegd op 17 maart 2018 van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2Fs12453-014-0061-0.pdf>
- Spanjaard, H. & Slot, W. (2015). Tijden veranderen, ontwikkelingstaken ook. Een update van het competentieprofiel. *Kind en Adolescent Praktijk*, jrg. 14, nr. 3, p. 14-21.
- Stevens, L. (2012). *Zin in leren* (1^e druk). Antwerpen: Garant.
- The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Inclusive Early Childhood Education*. Geraadpleegd op 10 maart 2018 van <https://www.european-agency.org/publications/ereports/iece-analysis-of-32-european-examples>
- Verhulst, F. (2017). *De ontwikkeling van het kind* (10^e herziende druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Verstegen, R. & Lodewijk, H. (2014). *Interactiewijzer: Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*.
- Willems, P. & Wienke D. (2013). *Handelingsgericht werken, handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht indiceren*. Geraadpleegd op 17 maart 2018 van https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Handelingsgericht_werken.pdf
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Uitgeverij Acco.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Voorbeelden resultaten vragenlijsten ZIEN! - leerkracht

Ingevuld door mij als groepsleerkracht, november 2017

	Graadmeters		Sociale vaardigheden				
	BT	WB	SI	SF	SA	IB	IL
	89%	88%	88%	86%	91%	91%	92%
Leerling 1	100	100	57	100	73	100	71
Leerling 2	30	41	12	84	53	100	71
Leerling 3	79	72	71	53	62	100	100
Leerling 4	68	41	71	13	42	70	100
Leerling 5	100	100	37	84	100	100	100
Leerling 6	58	70	100	70	64	18	76
Leerling 7	100	100	73	49	64	100	100
Leerling 8	79	100	37	84	73	100	100
Leerling 9	100	72	5	61	73	100	100
Leerling 10	67	70	100	70	100	36	76
Leerling 11	48	100	100	53	73	53	100
Leerling 12	100	100	100	60	100	100	100
Leerling 13	58	56	100	100	100	100	100
Leerling 14	39	14	58	70	100	36	4
Leerling 15	68	72	100	61	62	30	25
Leerling 16	100	14	21	72	62	100	100
Leerling 17	67	70	100	70	100	45	100
Leerling 18	5	49	49	60	72	67	52
Leerling 19	100	70	39	70	45	100	100
Leerling 20	100	100	58	81	72	100	100
Leerling 21	48	41	100	84	62	100	50
Leerling 22	100	100	71	100	100	100	100
Leerling 23	58	100	100	61	22	30	71
Leerling 24	100	100	71	100	100	100	100
Leerling 25	14	2	21	72	53	100	14
Leerling 26	67	49	100	49	100	53	76

	BT	WB	SI	SF	SA	IB	IL
	46%	38%	35%	38%	35%	62%	69%
	31%	31%	54%	31%	54%	15%	19%
	15%	19%	8%	15%	8%	19%	4%
	8%	12%	4%	15%	4%	4%	8%
	8%		8%				

Ingevuld door leerkracht

BT	Betrokkenheid
WB	Welbevinden
RK	Relatie - kinderen
AN	Autonomie
PB	Pestbeleving
PG	Pestgedrag

Bijlage 2: Voorbeelden resultaten vragenlijsten ZIEN! - leerlingen

Leer- en leefklimaat

	Graadmeters				Pesten	
	BT	WB	RK	AN	PB	PG
	73%	76%	78%	56%	93%	97%
Leerling 1	81	47	100	29	57	48
Leerling 2	0	3	3	4	100	48
Leerling 3	59	100	59	29	100	100
Leerling 4	59	47	7	29	39	32
Leerling 5	85	95	17	55	6	100
Leerling 6	8	26	20	6	29	27
Leerling 7	13	14	31	39	46	100
Leerling 8	72	89	81	55	100	100
Leerling 9	85	89	100	100	100	100
Leerling 10	19	14	46	13	100	100
Leerling 11	7	24	59	14	39	48
Leerling 12	78	18	46	26	29	100
Leerling 13	70	82	83	39	100	100
Leerling 14	13	18	46	6	100	27
Leerling 15	29	56	59	81	100	100
Leerling 16	63	56	17	14	100	100
Leerling 17	78	82	31	39	46	13
Leerling 18	78	32	2	13	6	13
Leerling 19	96	66	65	54	21	100
Leerling 20	40	18	83	26	100	100
Leerling 21	5	47	12	29	100	100
Leerling 22	72	24	26	42	100	100
Leerling 23	49	76	81	69	100	48
Leerling 24	63	47	26	29	57	48
Leerling 25	81	20	81	99	57	100
Leerling 26	78	41	14	90	29	100

Sociale Vaardigheden

	RN	RG
	75%	78%
Leerling 1	77	88
Leerling 2	4	8
Leerling 3	49	55
Leerling 4	18	46
Leerling 5	69	88
Leerling 6	78	32
Leerling 7	57	54
Leerling 8	49	91
Leerling 9	99	96
Leerling 10	7	3
Leerling 11	77	8
Leerling 12	57	86
Leerling 13	40	86
Leerling 14	40	42
Leerling 15	95	60
Leerling 16	49	67
Leerling 17	97	75
Leerling 18	23	62
Leerling 19	90	62
Leerling 20	40	62
Leerling 21	26	28
Leerling 22	77	78
Leerling 23	49	67
Leerling 24	83	67
Leerling 25	98	91
Leerling 26	72	20

Veiligheidsbeleving

Overig	
VB	
84%	
Leerling 1	100
Leerling 2	4
Leerling 3	100
Leerling 4	2
Leerling 5	18
Leerling 6	29
Leerling 7	29
Leerling 8	100
Leerling 9	100
Leerling 10	20
Leerling 11	4
Leerling 12	58
Leerling 13	29
Leerling 14	41
Leerling 15	62
Leerling 16	30
Leerling 17	58
Leerling 18	41
Leerling 19	100
Leerling 20	20
Leerling 21	9
Leerling 22	62
Leerling 23	42
Leerling 24	42
Leerling 25	100
Leerling 26	12

BT	Betrokkenheid
WB	Welbevinden
RK	Relatie - kinderen
AN	Autonomie
PB	Pestbeleving
PG	Pestgedrag

RN	Ruimte nemen
RG	Ruimte geven

VB	Veiligheidsbeleving
-----------	---------------------

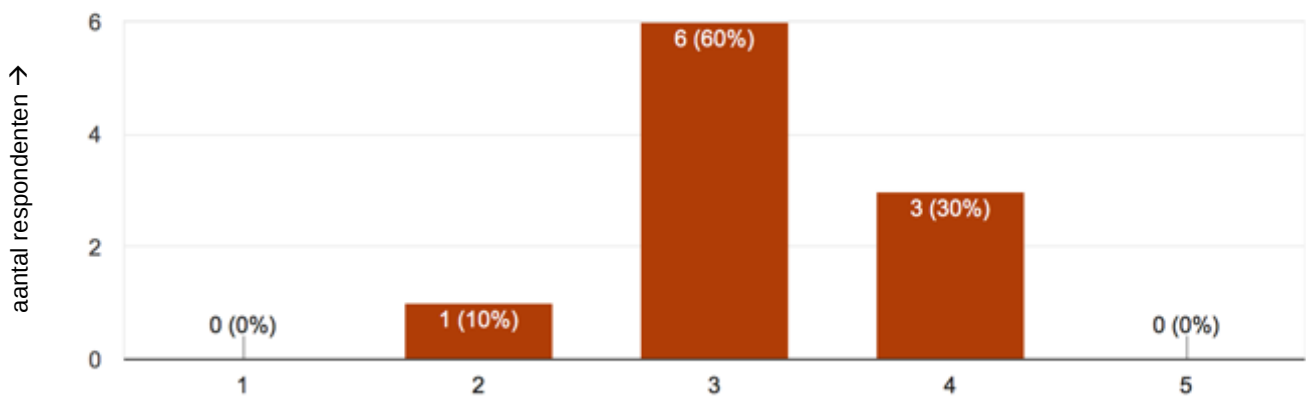
Bijlage 3: Vragen en uitkomsten vragenlijst leerkrachten

Bevorderen van de egoveerkracht en egocontrole naar aanleiding van ZIEN!

Momenteel ben ik voor de master Educational Needs bezig met een onderzoek gericht op het doen van verschillende interventies in de klas. Deze interventies hebben als doel: het bevorderen van de egoveerkracht (sociale autonomie en sociale flexibiliteit) en egocontrole (sociaal initiatief en impulsbeheersing) van de kinderen in groep 6. Dit zal ik doen naar aanleiding van de resultaten van ZIEN! in november. Nu wil ik middels deze vragenlijst weten wat jouw verlegenheidssituatie is omtrent ZIEN! Alvast bedankt voor het invullen! - Leonora Hamelink

Vraag 1. In hoeverre ben je tevreden met het expertsysteem ZIEN?

10 reacties



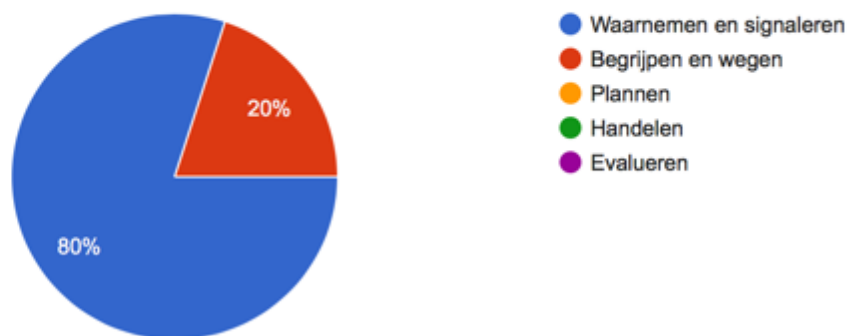
1 = zeer ontevreden, 5 = zeer tevreden →

Vraag 2. Wat vind je van de vragenlijst van ZIEN! ?

- Het geeft een overzicht van hoe we over de kinderen denken. Vervolgens mis ik de vervolgstap om er doelbewust verder mee te gaan.
- Het is over het algemeen een bevestiging van wat ik zie in de klas. Het is net altijd mogelijk om het juiste gedrag aan te klikken in de extra vragen lijst.
- Soms lastig om in te vullen. Wat bedoelen ze?
- Als je er te "diep" over nadenkt en de vragenlijst te kritisch invult krijgen de kinderen snel een stempel. Soms moeten ze zelfs de hulpverlening in terwijl je dat in de dagelijkse praktijk niet ziet.
- Duidelijk.
- De stellingen zijn niet altijd duidelijk geformuleerd of je kunt er onvoldoende op reageren door de keuzemogelijkheden.
- Ik vind de vragen soms best wel algemeen, de antwoorden die ik geef gelden niet altijd voor alle situaties.

Vraag 3. Wat zie je momenteel als de belangrijkste functie van ZIEN! (gericht op gedrag van kinderen)

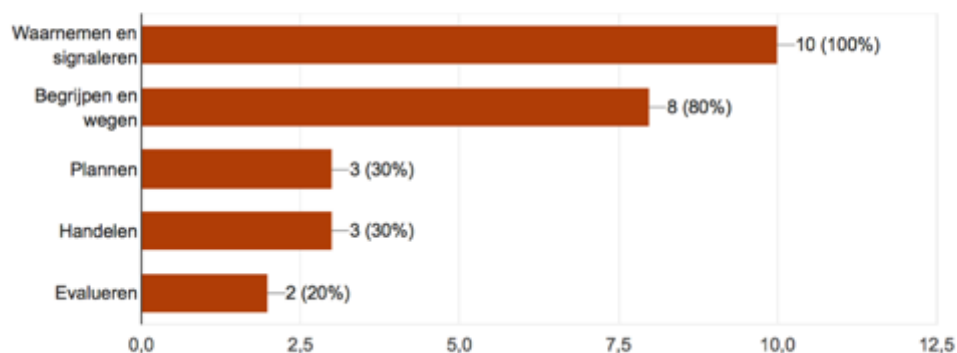
10 reacties



Vraag 4. Welke stap of stappen binnen handelingsgericht werken (HGW) beheers jij als het gaat om ZIEN! ?

10 reacties

Stappen binnen HGW →

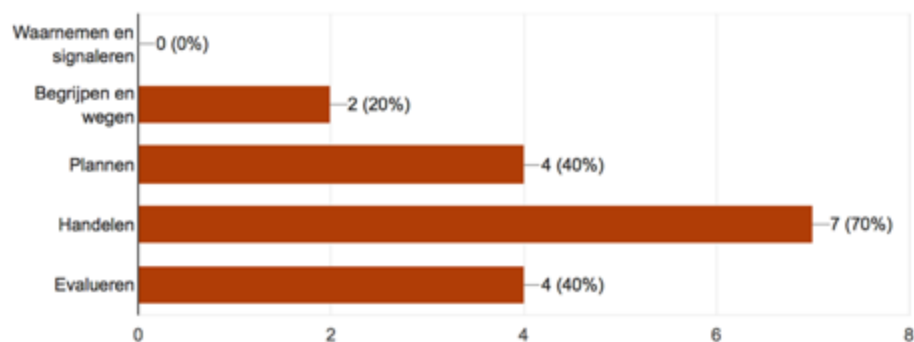


Aantal respondenten →

Vraag 5. Bij welke stap of stappen voel jij je (enigszins) handelingsverlegen m.b.t. ZIEN! ?

10 reacties

Stappen binnen HGW →



Aantal respondenten →

Vraag 6. Wat betekent 'sociale autonomie' volgens jou?

10 reacties

- Kunnen leerlingen de leiding nemen. Hoe nemen ze de leiding? Kunnen leerlingen voor zichzelf opkomen? Etc.
- Hoe het kind omgaat met anderen.
- Of jij jezelf kunt zijn in de klas.
- Zeggen wat je van iets vindt en voor jezelf opkomen (op een goede manier)
- Een kind leren om eigen verantwoorde keuzes te maken en hierachter te staan.
- De zelfstandigheid van leerlingen
- Dat een kind durft te zijn wie hij is. Dat het kind durft te zeggen wat hij wil en vindt.
- Of kinderen zich vrij voelen om op anderen af te stappen en uit zichzelf goed met andere kinderen om kunnen gaan.
- Jezelf in de massa zien.
- Kan een leerling omgaan met verschillende situaties en volgt het daarbij zijn eigen weg.

Vraag 7. Wat betekent 'sociale flexibiliteit' volgens jou?

10 reacties

- Hoe zijn ze in sociale situaties wanneer het anders gaat dan anders? Hoe gaan ze om met leerlingen die een andere mening hebben etc.
- Is het kind (makkelijk) om te krijgen/ aan te passen naar een andere mening.
- Of jij flexibel genoeg kunt reageren op de ander.
- Open staan voor nieuwe ideeën, compromis kunnen sluiten (niet je zin willen doordrijven)
- Een kind leren dat de wereld niet alleen om hem/haar draait, dat een ander ook behoeftes heeft en dat het soms helemaal niet erg is om een ander even zijn/haar moment te laten hebben.
- De manier waarop leerlingen ergens overheen kunnen stappen of juist op in kunnen gaan.
- Omgaan met verschillende en wisselende situaties binnen verschillende vormen van relaties.
- Een kind kan zich sociaal goed redden in verschillende situaties.
- Om kunnen gaan met verschillende situaties.
- Kan een leerling een situatie wegen en ziet het in dat een zelfde situatie soms een andere oplossing vraagt.

Vraag 8. Wat betekent 'sociaal initiatief' volgens jou?

10 reacties

- Durft de leerling met een oplossing of alternatief te komen? Denkt iemand verder?
- Durft het kind in een groep de leiding te nemen.
- Of jijzelf initiatief neemt (op iemand afstapt)
- Contact zoeken en maken in sociale situaties.
- Actief aan anderen vragen om mee te spelen, te helpen en het op te nemen voor anderen.
- Het laten zien van leerlingen dat zij ergens aan meedoen of mee willen doen.
- Het zoeken van contacten met een ander en het aangaan van vriendschappen.
- Een kind neemt initiatief in sociale contacten en durft op anderen af te stappen.
- Initiatief durven nemen in een groep.
- Neemt de leerling initiatief om tot contacten te komen.

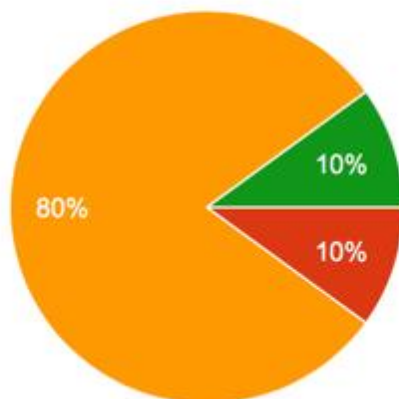
Vraag 9. Wat betekent 'impulsbeheersing' volgens jou?

10 reacties

- Denken de leerlingen eerst na voordat ze iets doen? Kunnen ze goed inschatten wanneer iets handig is om te doen?
- Hoe gaat het kind om met hele leuke of een hele vervelende situatie. Overdreven of extreem rustig.
- Kun jij jezelf beheersen in reageren.
- Eerst denken dan doen.
- Je bewust zijn van de impulsen om je heen maar kunnen kiezen of je hier op in gaat of niet.
- Dat leerlingen weten wanneer iets wel en niet kan en dat zij soms op een beurt kunnen wachten.
- Invloed hebben op je eigen gedrag waarbij je impulsen kan regelen.
- Een kind heeft zijn impulsen onder controle.

Vraag 10. Wat doe je als je de vragenlijst van ZIEN! hebt ingevuld?

10 reacties



- Ik doe er niets mee. Ik kijk ook niet naar de resultaten.
- Ik kijk wat me opvalt en doe er verder niets mee.
- Ik kijk wat me opvalt, bedenk wat ik ermee kan doen en voer het uit.
- Ik kijk wat me opvalt, bedank wat ik kan doen, maak een handelingsplan en voer het uit.
- Ik kijk wat me opvalt, bedank wat ik kan doen, maak een handelingsplan, voer het uit en evalueer hierop.

Vraag 11. Wat voor praktische tips kan je geven om de 'sociale autonomie' bij kinderen te bevorderen?

10 reacties

- Eerst in veilige, kleine groepjes het vergroten om het zo uit te breiden.
- Als leerkracht een voorbeeld zijn voor de kinderen en wanneer het niet goed gaat met de kinderen in gesprek en een spiegel voorhouden
- Benoemen en spiegelen.
- Je mag een eigen mening hebben. Het is niet goed of fout maar je moet je mening wel kunnen onderbouwen. Dus doorvragen naar het waarom
- Spiegelen, heeeeeeel veel spiegelen.
- Spiegelen van gedrag, aansporen tot zelf oplossen van 'problemen'
- Zorgen voor een veilige omgeving waarin het kind zichzelf durft te zijn. Een goede relatie als ik met het kind opbouwen.
- PAD lessen geven, hoe ga je met elkaar om? Goede voorbeeld geven.
- Zorgen voor een veilig klimaat.
- Ik vraag kinderen om hun eigen mening en vertel ze dat hun mening ook goed is. Het hoeft niet de mening van iedereen te zijn.

Vraag 12. Wat voor praktische tips kan je geven om de 'sociale flexibiliteit' bij kinderen te bevorderen?

10 reacties

- Om de vrijheid te nemen in gebondenheid.
- Vooraf bespreken als.... dan. Hoe zou je moeten reageren en hoe (liever) niet
- benoemen, spiegelen en voordoen (opties geven)
- Samenwerkingsopdrachten. Verschillende groepjes, tweetallen. Ook laten verwoorden waarom ze het er niet mee eens zijn. Wat kan /moet er anders in het groepje. Oefenen met winnen en verliezen (spelletjes spelen, geen pc)
- Spiegelen, heeeeeeel veel spiegelen!
- Situaties bespreken waarbij leerlingen van iets kleins iets groots maken of andersom.
- Om het kind te helpen kan je in het begin bepaalde situaties voor het kind structureren en het kind van te voren inlichten bij wisselingen. Dit kan je dan steeds meer los gaan laten.
- PAD lessen geven, hoe ga je met elkaar om. goede voorbeeld geven.
- Leren omgaan met verschillende situaties
- ik vraag de kinderen wat ze anders hadden kunnen doen bij een situatie.

Vraag 13. Wat voor praktische tips kan je geven om het 'sociaal initiatief' bij kinderen te bevorderen?

10 reacties

- Veel samenwerken in de klas.
- Met het kind in gesprek. Begrip tonen. Spelletje in de klas om in een kleine en veilige situatie te oefenen. Opdrachten in groepjes, waarbij het betreffende kind juist de leider is.
- Veel samenwerken in kleine groepjes.
- Spiegelen en samenwerken.
- Spiegelen, heeeeeeel veel spiegelen!
- Aansporen om zelf op anderen af te stappen of zelf iets te gaan doen.
- Het kind moet zich eerst veilig voelen binnen de groep, zal eerst ook zijn eigen keuzes maken w.b. de kinderen waar het mee om wil gaan. Later kan je hier als lk sturing aan geven waardoor het kind steeds met meer kinderen om gaat.
- PAD lessen geven, hoe ga je met elkaar om. goede voorbeeld geven.
- Samenwerken in kleine groepen.
- Ik vraag kinderen om hoe je dat nou doet bijv. samen spelen, hoe vraag je iets.

Vraag 14. Wat voor praktische tips kan je geven om de 'impulsbeheersing' bij kinderen te verminderen?

10 reacties

- Spiegelen wat het effect is op hun reactie die ze geven.
- Bespreken als.... dan. Hoe zou je moeten reageren en hoe (liever) niet
- Vinger opsteken, visueel maken iedere keer als ze willen reageren.
- Duidelijke groepsafspraken en klassenregels (vinger opsteken enz, hier consequent in zijn) Eerst denken dan doen als kreet inzetten.
- Kritisch kijken naar je klaslokaal en spiegelen, heeeeeeel veel spiegelen!
- Inzet teach like a champion --> geen vingers, maar balletjes/ stokjes gebruiken.
- Proberen het kind voor te zijn als je weet dat de situatie voor hem/haar lastig zal zijn en het kind hierbij aansturen.
- Duidelijke afspraken met kinderen. signaal afspreken.
- Rustig reageren op bepaald gedrag
- ik wijs ze op het kikkerblad in de klas, wat had je anders kunnen doen.

Tot slot: Zijn er vragen/opmerkingen met betrekking tot ZIEN! ?

6 reacties

- Zou fijn zijn als er een sociogram uit zou kunnen komen. Vaak weet je wel of kinderen alleen of samen spelen, maar het is niet altijd duidelijk met wie.
- Nee
- Tips voor de concrete uitvoering.
- Ik zou er wel meer mee willen doen en in willen doen maar zo zijn er op andere vlakken ook nog heel veel dingen en een dag heeft maar 24 uur...
- Nee
- N.v.t.

Bijlage 4: Uitwerking interviews groepsleerkrachten

Drie verdiepende focusgroep interview: een leerkracht uit groep 1/2 (36 jaar), de leerkracht van groep 4 (52 jaar) en de leerkracht van groep 7 (27 jaar).

1. Wat is voor jou momenteel de meerwaarde van het expertsysteem ZIEN!?

gr. 1/2: Op dit moment is het vooral een bevestiging van wat ik zie in de klas. Soms verbaas ik me over bepaalde uitslagen, maar dan komt het omdat ik het te streng heb ingevuld. Daardoor is een kind in de uitslag opeens heel opvallend, terwijl hij of zij dat voor mij in de klas niet is.

gr. 4: Het bevestigt wat ik signaleer in de klas. Verder heeft het voor mij niet echt een meerwaarde.

gr. 7: ZIEN! heeft voor mij op dit moment geen meerwaarde.

2. Op welke manier ben je in de klas bezig met de dimensies van ZIEN!?

gr. 1/2: Ik kijk naar welke dimensie(s) opvalt of opvallen in de groep. Hier leg ik dan de focus op door te benoemen wat ik zie, gedrag te spiegelen en te werken aan groepsvorming.

gr. 4: Ik ben wel bezig met groepsvormende activiteiten, maar niet gericht op de dimensies. Ik ben er niet bewust mee bezig. Achteraf gezien doe ik veel activiteiten die mooi passen bij de dimensies.

gr. 7: Naar aanleiding van de resultaten van de leerkrachtvragenlijst en de leerlingvragenlijsten kijk ik naar welke dimensie gemiddeld het meeste opvalt in de groep. Voor deze dimensie(s) bied ik groepsvormende activiteiten aan om het verder te ontwikkelen. Hier heeft de hele groep wat aan.

3. Uit de vragenlijst blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten 'signaleren' als de belangrijkste functie ziet van ZIEN! Hoe komt dit denk je?

gr. 1/2: We vullen allemaal de vragenlijst in over de kinderen maar we weten niet wat we erna mee moeten doen dus dit gebeurt niet.

gr. 4: Alleen de vragenlijsten worden ingevuld. Er worden geen handelingsplannen geschreven. Ik zou ook niet weten hoe ik dit zou moeten doen.

gr. 7: Er wordt op dit moment alleen maar gesignaleerd. Veel leerkrachten besteden veel aandacht aan de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar niet met behulp van ZIEN! heb ik het idee.

4. Waar loop je concreet tegen aan na de fase van het signaleren?

gr. 1/2: Ik heb geen kennis over wat ik verder met ZIEN! kan doen. Ik weet alleen dat ik een vragenlijst kan invullen.

gr. 4: Ik vind het werkdruk verhogend om alles op papier vast te leggen in de vorm van een handelingsplan. Bij mij zit alles in mijn hoofd.

gr. 7: Ik weet dat ik meer met ZIEN! kan doen en dat ze suggesties geven over wat je kan doen met bepaald gedrag. Er zijn alleen teveel knoppen en functies, dit maakt het erg onoverzichtelijk waardoor ik niet weet waar ik het snel en makkelijk kan vinden.

5. Wat doe je (of heb je gedaan) als je als leerkracht vastloopt met een leerling op het gebied van zijn/haar sociaal-emotionele ontwikkeling?

gr. 1/2: Ik heb de leerling eerst besproken met mijn duo-leerkracht en even aangekeken hoe het verder ging. Als ik zie dat een kind opvallend blijft in gedrag, zoek ik contact met ouders en de intern begeleider.

gr. 4: Ik heb contact gezocht met de ouders van het desbetreffende kind en de lijntjes met ouders kort gehouden als het niet ging.

gr. 7: Ik heb contact gezocht met de ouders en de leerling bij de gesprekken betrokken. Ook zorg ik ervoor dat de lijntjes met ouders kort blijven, ook als het goed gaat. Verder betrek ik de intern begeleider erbij.

6. Wat voor suggesties of aanbevelingen heb jij om als team een verbeterslag te kunnen maken met ZIEN!?

gr. 1/2: Kijken naar de mogelijkheden van ZIEN! na het signaleren. Met elkaar als team (nog een keer) kijken waar je alles kan vinden.

gr. 4: Meer succeservaringen over gedrag met elkaar delen in het team en kijken naar de mogelijkheden van ZIEN! Waar staan bijvoorbeeld de handelingssuggesties? Nog nooit van gehoord namelijk!

gr. 7: Als team kijken naar de mogelijkheden van ZIEN! in een teamvergadering.

Bijlage 5: Uitwerking interview intern begeleider

1. Wat vind je momenteel van de werking van ZIEN! binnen de school?

Het nut van ZIEN! wordt onvoldoende ingezien, mede doordat de handreikingen die gegeven worden niet altijd even praktisch/uitvoerbaar zijn. De handreikingen worden erg kort beschrijven en vaak worden er niet voor alle leeftijden praktische tips gegeven. De leerkrachten weet vaak ook niet waar deze tips staan in ParnasSys.

2. Wat zijn kwaliteiten van ons als team als het gaat om ZIEN! ?

We signaleren/waarnemen veel en kunnen leerlingen goed omschrijven. Dit kunnen we vaak al zonder de vragenlijst van ZIEN! Wel is deze vragenlijst een hulpmiddel om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in beeld te brengen.

3. Waar is volgens jou nog winst te behalen binnen het team wat betreft het werken met ZIEN! ?

De stap van waarnemen naar het invullen van ZIEN + het handelen naar de uitkomsten en het evalueren van de uitkomsten.

4. Dit jaar zijn er voor het eerst groepsbesprekingen gericht op de resultaten van ZIEN! Wat vind je momenteel van dit verloop?

Deze besprekingen zijn eerder geweest maar krijgen nu meer 'body' dankzij de leerlingenvragenlijsten en de expert cursus die de directrice en ik volgen. Op deze manier zijn de gesprekken doelgerichter en leren de leerkrachten bewuster te kijken naar de resultaten van het groepsoverzicht.

5. Wat is jouw rol als intern begeleider gericht op ZIEN! ?

- Controleren van ingevulde gegevens
- Leerkrachten ondersteunen in de stap naar het handelen + plannen + evalueren

6. Hoe ziet het verdere verloop rondom de ontwikkelingen van ZIEN! er uit?

April / mei: opnieuw invullen van ZIEN! + een groepsbespreking. In deze groepsbespreking blikken we terug op de vorige uitslagen en bespreking.

Bijlage 6: Handelingssuggesties interventies ZIEN! - SA

TOELICHTING BIJ DEZE HANDELINGSSUGGESTIE

Leerkrachtvragenlijst Sociale autonomie

1. Zegt wat het ergens van vindt.
2. Komt verbaal voor zichzelf op.
3. Maakt eigen keuzes.
4. Regelt eigen zaken.



Leerlingvragenlijst Je mening geven of ideeën uitvoeren.

1. Ik zeg wat ik ergens van vind.
2. Ik zeg het als ik iets wel of niet wil.
3. Ik kom voor mezelf op.
4. Ik kies wat ik zelf wil.
5. Ik regel mijn eigen zaken.

Onder **sociale autonomie** wordt het volgende verstaan: *Sociale autonomie is de vaardigheid de eigen mening en behoeften tot uitdrukking te brengen en hieraan trouw te blijven.*

ZIEN! gaf meerdere handelings-suggesties. De suggestie die rood is omlijnd is gekozen.

Kent eigenschappen van zichzelf (6-8 jaar) – kwaliteiten benoemen

Voor sommige kinderen is het moeilijk om zelf eigenschappen te bedenken die bij je passen. Je kunt ze hier mee helpen door ze te laten kiezen uit twee tegenstellingen: *kun je goed vertellen, of ben je goed in luisteren? Vind je het leuk om spannende dingen te doen, of niet? Ben je goed in rekenen of taal?*

- Je kunt een blad maken waarop zulke tegenstellingen staan. Laat de kinderen dit invullen. Bespreek het na en laat ze een voorbeeld geven: In welke situatie zie je deze eigenschap bij jezelf?
- Je kunt ook kaartjes/plaatjes gebruiken, zoals die van het kinderkwaliteitenspel, spiegel jezelf spel of deugdenspel. Deze kun je ook zelf maken. Er zijn op internet veel voorbeelden te vinden. Zoek eens op 'kwaliteiten kinderen'. Deze plaatjes maken de eigenschappen visueel en zo duidelijker voor de leerlingen.

Ook klassikaal of in kleine groepjes zijn er veel activiteiten te bedenken. Het is vaak makkelijker om eigenschappen van een ander te bedenken. Zet hier op in, zodat leerlingen leren hoe anderen over hun denken. Het kan hierna makkelijker zijn om iets over zichzelf te noemen.

- Denk aan het zonnetje van de week. Zet één leerling centraal en laat de rest van de klas iets noemen wat deze persoon goed kan.
- Deel de leerlingen in in groepjes en laat ze een ranking maken. Stel een vraag als: *Wie kan goed helpen?* Op 1 zetten ze degene die zij vinden dat dat het beste kan. Je kunt ervoor kiezen om een ranking te maken van iedereen in het groepje, of om een top 3 te maken. De vragen kun je klassikaal stellen, of ze op papier geven zodat het groepje op eigen tempo er doorheen kan. Bedenk wel verschillende vragen, zodat alle leerlingen kans hebben om op 1 te komen. Laat het ze na afloop bespreken en benoemen waarom ze voor iemand hebben gekozen. Laat ook de ander hierop reageren: *kun je je erin herkennen? Ben je het ermee eens?*

Waar is op gelet?	Observaties
- Het geven van een eigen mening (SA)	- De meerderheid van de groepjes zegt wat het ergens van vindt. - Eén groepje komt niet uit het feit wie het beste kan tekenen. Een leerling stelt voor een tekenwedstrijd te houden. - Veel dezelfde kinderen geven een eigen mening. De mening van de andere kinderen is niet bij iedereen duidelijk. Deze wordt niet uitgesproken.
- Voor zichzelf opkomen (SA)	- In ieder groepje valt op dat zodra een leerling aan het woord is, de rest stil is. - De meerderheid van de kinderen in de groepjes praat mee over beslissingen.
- Aanpassen aan de ander (SF)	- In ieder groepje zitten één of twee leerlingen die een enkele keer iets zeggen maar vooral meegaan in beslissingen van anderen. - Leerling A. en leerling B. maken een grapje tegenover een andere leerling. Leerling C. wilt hierdoor niet meer deelnemen. Leerling A. en B. begrijpen niet waarom leerling C. deze keuze maakt. Leerling A. en B. kunnen zich niet inleven in leerling C. en kunnen hun gedrag hier niet op aanpassen.
- Eigen mening loslaten (SF)	- Er is weinig tegenspraak in de groepjes. De kinderen zijn het veel met elkaar eens. - In 4 van de 6 groepjes nemen alle kinderen actief deel aan de activiteit. In de andere 2 groepjes haakt er in ieder groepje één leerling af in verband met een conflict. Deze kinderen kunnen hun eigen mening niet loslaten.

Bijlage 7: Handelingssuggesties interventies ZIEN! - SF

TOELICHTING BIJ DEZE HANDELINGSSUGGESTIE

Leerkrachtvragenlijst
Sociale flexibiliteit

1. Sluit makkelijk een compromis met een medeleerling.
2. Staat open voor nieuwe plannen, ideeën en activiteiten.
3. Laat een eigen werkwijze of eigen idee makkelijk los.
4. Toont veerkracht.



Leerlingvragenlijst
Je aanpassen als dat gevraagd wordt.

1. Ik pas mijn eigen idee aan, als een ander een goed idee heeft.
2. Ik ga overleggen, als een ander iets anders wil dan ik.
3. Ik denk ook aan wat de ander wil, als we moeten kiezen.
4. Ik verander mijn idee als een ander dat graag wil.

Onder **sociale flexibiliteit** wordt het volgende verstaan: *Sociale flexibiliteit is de vaardigheid om het eigen gedrag aan te passen op veranderende omstandigheden en situaties in het sociale verkeer.*

ZIEN! gaf voor deze dimensie geen handelingssuggesties.

Waar is op gelet?	Observaties
- Aanpassen aan de ander (SF)	- Leerling D. vindt het normaal gesproken lastig om zich aan te passen, vooral als hij met leerlingen is die niet zijn vrienden zijn. Bij deze activiteit past hij zich goed aan en neemt hij initiatief als hier ruimte voor is.
- Eigen mening loslaten (SF)	- In alle groepjes zijn de leerlingen betrokken bij het proces. Iedereen heeft een inbreng. - Een leerling neemt vaak de leiding bij samenwerkingsopdrachten. Ze gaf bij deze activiteit juist ruimte aan andere leerlingen om met een mening te komen. Ze hield afstand en had af en toe een idee.
- Het geven van een eigen mening (SA)	- Veel kinderen gaan mee in de ideeën van één of twee leerlingen in het groepje (is niet duidelijk of hun eigen mening hierbij naar voren komt) - Een leerling neemt bij samenwerkingsopdrachten vaak weinig initiatief. Bij deze activiteit was opvallend dat zij het voortouw nam
- Voor zichzelf opkomen (SA)	- Alle kinderen hebben een eigen inbreng.

Bijlage 8: Handelingssuggesties interventies ZIEN! - SI

TOELICHTING BIJ DEZE HANDELINGSSUGGESTIE

Leerkrachtvragenlijst

Sociaal initiatief

1. Stapt uit eigen beweging op anderen af.
2. Heeft duidelijk een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.
3. Vertelt uit zichzelf in de groep.
4. Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.



Leerlingvragenlijst

Contact maken met anderen

1. Ik vraag of ik mee mag doen.
2. Ik vraag of een ander met mij wil spelen.
3. Ik stel uit mezelf vragen aan een ander.
4. Ik begin een praatje met iemand anders.

Onder **sociaal initiatief** wordt het volgende verstaan: *Sociaal initiatief is de vaardigheid om in sociale situaties contact te zoeken en te maken, zowel non-verbaal als verbaal.*

ZIEN! gaf voor het Sociaal Initiatief (SI) slechts één geschikte activiteit.

SUGGESTIES VOOR AANPAK

Bedenk bij het kiezen van een suggestie: *Welke aanpak past bij het doel dat ik gekozen heb?*

Bij elke suggestie staat voor welke ontwikkelingsleeftijd de activiteit geschikt is, maar vaak kan het met kleine aanpassingen ook bij oudere/jongere kinderen toegepast worden. De activiteiten zijn vaak klassikaal, maar kunnen individueel gemaakt worden door als leerkracht die ene leerling in de gaten te houden en extra te stimuleren. Denk bij elke activiteit na over wat deze van jou vraagt wat betreft pedagogische interventies.

Vraagt naar de mening/beleving van de ander (8-10 jaar) - debat

Tijdens een groepsgesprek kun je goed werken aan dit doel. Dit groepsgesprek kan over een actueel thema gaan of over een ander thema dat de leerlingen interesseert. Een goede gespreksvorm om te oefenen met het geven van je mening is het debat.

- Verdeel de leerlingen in groepjes;
- De ene groep bedenkt argumenten voor het thema en de andere argumenten tegen;
- In het groepsgesprek wisselen jullie de voor- en tegenargumenten uit;
- Elke leerling moet een bijdrage leveren aan het debat.
- Om te zorgen dat dit ook echt gebeurt, kun je met beurtentokjes werken.
- Je kunt bij deze werkvorm zelf de grote van de groepen bepalen.
- Denk bij deze werkvorm wel aan het welbevinden van de leerlingen, voelen zij zich veilig en vertrouwen zij elkaar?
- Leerlingen die weinig initiatief laten zien, hebben vaak een negatief zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen. Je kunt deze werkvorm dan beter in een klein groepje uit laten voeren.

Opvallende punten naar aanleiding van de videobeelden (observatie)

Waar is op gelet?	Observaties
- Initiatief nemen (SI)	- Een leerling nam in eerdere activiteiten weinig initiatief en haakte bij de activiteit, gericht op SA, af. In deze activiteit toonde ze veel initiatief. - Ook een andere leerling, een rustig meisje, toont zich erg actief en heeft over alles een mening.
- Contact zoeken met anderen (SI)	- Er wordt onderling geen contact gezocht als ze niet spreken. De kinderen zijn gericht op de leerkracht. - Een leerling is erg betrokken bij het onderwerp en reageert daarbij op een ander. Is hierbij gericht op wat de leerling zei en niet op de leerling zelf.
- Wachten op de beurt (IB)	- De leerlingen wachten allemaal op hun beurt. Niemand praat voor zijn/haar beurt
- Reageren op winst/verlies (IB)	- n.v.t. (draait niet om winst en verlies)

Bijlage 9: Handelingssuggesties interventies ZIEN! – IB

TOELICHTING BIJ DEZE HANDELINGSSUGGESTIE

Leerkrachtvragenlijst
Impulsbeheersing

1. Praat niet voor zijn beurt.
2. Denkt na voor het iets onderneemt, heeft controle over eigen gedrag.
3. Eist weinig aandacht op.
4. Houdt zich aan de regels.



Leerlingvragenlijst
Jezelf beheersen

1. Ik wacht op mijn beurt.
2. Ik denk na voor ik iets doe.
3. Ik zorg dat ik geen problemen krijg.
4. Ik laat een ander met rust als hij bezig is.
5. Ik houd me aan de regels.

Onder **impulsbeheersing** wordt het volgende verstaan: *Impulsbeheersing is de vaardigheid om in sociaal verband het eigen gedrag te reguleren door het onderdrukken van impulsen.*

Er worden vooral suggesties gegeven voor jongere kinderen (4-6 jaar). Ik heb de volgende suggestie gekozen, die passend is bij deze leeftijd:

Een **variant** hiervan is **doorfluisteren**:

- Bedenk een zin en schrijf hem op;
- Fluister de zin bij een leerling zijn oor;
- De leerling fluistert de zin weer in het oor van zijn buurman net zolang tot je de kring bent rond geweest;
- De laatste leerling zegt de zin hardop.

Bij beide oefeningen is iedereen stil behalve de persoon die aan de beurt is.

Waar is op gelet?	Observaties
- Wachten op de beurt (IB)	- In het begin lukte het alle kinderen om helemaal stil te zijn en te wachten op de beurt. Naarmate de tijd verstreek, werd het voor sommige kinderen lastiger om hun impulsen te beheersen. Zij oogden zich onrustiger: begonnen meer te bewegen en zochten contact met hun buurman/buurvrouw. - De gemiddeld stillere kinderen in de klas waren tijdens deze activiteit stil.
- Reageren op winst/verlies (IB)	- Twee keer heeft dezelfde groep gewonnen. Deze kinderen reageerden uitbundig: riepen 'jeeeee', staken hun handen in de lucht, moesten lachen. - De groep die twee keer had verloren reageerde enigszins teleurgesteld, maar zeiden tegen elkaar: 'goed samengewerkt'. - Aan het einde van de activiteit, toen iedereen weer ging zitten, begon niemand meer over wie had gewonnen of verloren.
- Initiatief nemen (SI)	- Kinderen die zich vaak in de groep laten horen, kwamen met de meeste initiatieven. Hierbij ging het vooral om zelf een zin verzinnen om door te fluisteren.
- Contact zoeken met anderen (SI)	- De kinderen zochten vooral contact met kinderen in hun eigen team. Dit deden ze fluisterend.