

LEEFSTIJL **de** **kracht** **van de** **leerkracht**

Onderzoeksrapport MASTER SEN, Gespecialiseerd Leerkracht

Begeleid door Mevr. Ine Heerink

Ing. Hugo Waltmann

Studentnummer: 249954

hwaltmann@lsg-rentray.nl

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Fontys Hogescholen Hengelo (Ov)

Juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding.....	5
1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 De context van het onderzoek	6
1.2 Doelstelling	7
1.3 Verwachting	8
1.4 Onderzoeksvraag	8
1.5 Deelvragen	9
2 Het theoretische kader	10
2.1 Competenties	10
2.2 Sociaal-emotioneel leren (SEL)	16
2.3 De methode 'Leefstijl'	20
2.4 De doelgroepbeschrijving	26
3 Onderzoeksmethodologie.....	32
3.1 Context van het onderzoek	32
3.2 Doelgroep	32
3.3 Onderzoekperiode	33
3.4 Onderzoeksmethode.....	33
3.5 Verantwoording keuze van data verzamelen.....	33
3.6 Verantwoording triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	40
3.7 Ethische aspecten	41
4 De datapresentatie	43
4.1 De "vragenlijst voor leerkrachten"	43
4.1.1 Schaalvragen leerkrachtvaardigheden.....	43
4.2 De groepsopdracht.....	50
4.3 Een vragenlijst voor leerlingen.....	51

4.4 Het 180° feedbackformulier.....	53
4.5 Observaties van Leefstijllessen	56
Hoofdstuk 5: Analyses en conclusies.....	58
5.1 Deelvraag 1	58
5.2 Deelvraag 2	59
5.3 Deelvraag 3	64
5.4 Een antwoord op de onderzoeksvraag.....	66
Hoofdstuk 6: Evaluatie.....	68
6.1 Reflectie op de onderzoeksresultaten.....	68
6.2 Wat betekenen de onderzoeksresultaten voor mijn onderzoeksdomein? ..	69
6.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.	70
6.4 Reflectie op mijn eigen proces als onderzoeker.	70
Nawoord	71
Literatuur	72
Bijlagen	76
Bijlage 1: Begrippenlijst	
Bijlage 2: Onderzoeksplanning	
Bijlage 3: Gerichte bestudering: Overzicht van vaardigheden en eigenschappen	
Bijlage 4: Vragenlijst leerkrachten	
Bijlage 5: Vragenlijst leerlingen	
Bijlage 6: Het 180°-feedbackformulier	
Bijlage 7: Observatieformulier	
Bijlage 8: Groepsopdracht	
Bijlage 9: uitleg van de Pearson correlatiecoëfficiënt	
Bijlage 10: Overzicht van essentiële data	
Bijlage 11: Conceptueel model "kruk van essentiële leerkrachtcompetenties"	
Bijlage 12: Instrumenten voor evaluatie- en bijsturing	

Samenvatting

Iedere leerling is uniek, vanzelfsprekend ook in zijn ontwikkeling als deze zeer moeizaam verloopt door een lichte verstandelijke beperking en bijkomende complexe problematiek.

Binnen het type onderwijs ligt de nadruk daarom speciaal op het gedragsaspect: namelijk, het versterken van competentiegevoel, de interactie met anderen en het maken van verantwoorde keuzes.

Hierop aansluitend, is het van cruciaal belang dat een leerkracht telkens de uitdaging aangaat hen te ondersteunen in hun groei naar zelfstandige, sociaal vaardige en betrokken mensen, uiteraard aansluitend bij hun specifieke hulpvraag. Op de cluster 4 school, waarbinnen dit actieonderzoek plaatsvindt, gebeurt dat door gebruik te maken van het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl'. Dit programma is gericht op het bieden van educatief materiaal op het gebied van sociaal emotionele vaardigheden en het bieden van trainingen en begeleidingstrajecten. Maar, wat vraagt/vereist dat van de leerkracht?

Het actieonderzoek gaat daarom in op de vraag, welke competenties door professionals essentieel worden bevonden 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan dergelijke leerlingen in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met als einddoel in kaart te kunnen brengen welke competenties ik zelf hierin nog dien te ontwikkelen.

Het resultaat is vormgegeven in een zelfontworpen conceptueel model en geeft inzicht in competenties die essentieel worden bevonden 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan deze doelgroep, welke eerder zorgvuldig en uitgebreid is omschreven.

Hierin ligt de kracht van de leerkracht!

Inleiding

“Er zijn zoveel mensen die allemaal dingen hebben. Ik ben niet de enige op de wereld die problemen heeft hoor! Er zijn meer mensen die problemen hebben in hun hoofd. Niet alleen ik... ”.

Dit zijn letterlijke woorden van een leerling, die verbonden is aan de cluster 4 school waarbinnen dit onderzoek heeft plaatsgevonden.

Net als andere leerlingen is hij vastgelopen in zijn ontwikkeling, door een lichte verstandelijke beperking en bijkomende complexe problematiek.

Onderwijs, met een structurele aandacht voor sociaal-emotionele vorming, is mijns inziens een belangrijk middel om deze jongeren een passend perspectief op de toekomst te bieden.

Binnen ons onderwijs gebruikte ik voorheen hiervoor het EQUIP programma (Forensisch Centrum Teylingereind, 2007) als methode voor sociale vaardigheden training bij het leren omgaan met kwaadheid, morele keuze ontwikkeling en sociale vaardigheden training. Kortom, een volledig uitgewerkt programma waarmee jongeren leren besef te hebben van- en diens gevolge verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen denken en doen.

De mate waarin bij deze doelgroep positief effect te sorteren is, was destijds onbekend. Opmerkelijk in deze is, dat gaandeweg duidelijk werd dat een aantal leerlingen in de omgang waarneembaar baat hebben bij het programma, dat het hen heeft geholpen zich ten positieve sociaal-emotioneel te ontwikkelen.

Inmiddels is vanuit de directie besloten het EQUIP programma te vervangen door de methode ‘Leefstijl’.

1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding is van het onderzoek. Verder zal ingegaan worden op de doelstelling en verwachting van het onderzoek. Tevens wordt er een onderzoeksvraag met daarbij behorende deelvragen geformuleerd.

1.1 De context van het onderzoek

De school waarbinnen het onderzoek plaatsvindt, heeft het afgelopen jaar een transitie gemaakt van justitiële jeugdzorg naar AWBZ-gefinancierde zorg. Dit heeft er mede toe geleid dat momenteel onderwijs gegeven wordt aan jongeren en jong volwassenen van 12 tot 23 jaar met een verstandelijke beperking en ernstige gedragsproblemen.

De meeste jongeren die de school bezoeken, zijn op basis van een vrijwillig kader in de nabijgelegen behandelinstituut geplaatst. Enkel zijn geplaatst met een rechterlijke machtiging of zijn gedwongen opgenomen op grond van de Wet Bijzondere Opnemingen in Psychiatrische Ziekenhuizen (Wet BOPZ). Vanuit school is er een nauwe samenwerking met het nabijgelegen behandelinstituut.

De ervaring leert dat het uitgangspunt van het behandelinstituut, van waaruit het zijn werkwijze relateert, raakvlakken heeft met dit type onderwijs, welke worden verduidelijkt door onderstaande behandelvisie:

LSG-Rentray Rekken heeft het streven haar cliënten uiteindelijk binnen hun eigen mogelijkheden te kunnen laten deelnemen aan de maatschappij, op een voor de cliënt zo volwaardig en optimaal mogelijke wijze. Zij wil haar cliënten laten leven volgens maatschappelijke waarden en normen, zodat zij zich kunnen ontwikkelen tot een zo autonoom mogelijk functionerend individu.

Vanuit bovenstaande bezien, dienen mijns inziens zowel behandeling als het onderwijs een overeenstemmend overkoepelend doel: namelijk, de ontwikkeling van een jongere naar een zo evenwichtig mogelijk mens, uitgaande van zijn of

haar individuele mogelijkheden en rekening houdende met zijn of haar ontwikkelingsniveau, en passend in een ontwikkelingsperspectief.

Hierop aansluitend, is het van groot belang dat een leerkracht de uitdaging aangaat om de leerlingen een zo compleet mogelijk geheel van sociale vaardigheden aan te leren of bij te brengen, die nodig zijn opdat zij hun ontwikkelingstaken, zoals beschreven door Jeninga (2004, p.30-35), op een adequate wijze kunnen vervullen. De rol van de leerkracht is hier van cruciaal belang! Hij of zij zal beslist ter zake deskundig moeten zijn de leerlingen ontbrekende essentiële vaardigheden aan te leren, om juist deze ontwikkelingstaken op een adequate wijze te kunnen vervullen, en vervolgens ook een belangrijke voorwaarde moeten creëren om maatschappelijke participatie te realiseren.

Hierin ligt de kern van de aanleiding tot dit onderzoek.

Een recente ontwikkeling heeft tevens hiertoe bijgedragen: het besluit van de directie het voorheen gebruikte SoVa-pakket, de methode Equip, te vervangen door de in de nabije toekomst te implementeren versie, de methode 'Leefstijl'. De vraag die hierbij gesteld kan worden, is welke competenties een leerkracht dient te bezitten om de methode 'Leefstijl' succesvol/adequaate te laten zijn. En aansluitend, welke effecten er verwacht kunnen/mogen worden bij het werken met deze methode aangaande de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, zodat er gesproken kan/mag worden van de succesvolle invoering van 'Leefstijl'.

Desbetreffende vragen zijn de aanleiding geweest mijn onderzoek te richten op de mate van '*leerkracht ter zake deskundigheid*' bij verwezenlijking van het sociaal-emotionele vaardigheden programma 'Leefstijl' in een functionerende organisatie.

1.2 Doelstelling

Met dit onderzoek wil ik in kaart brengen, welke leerkrachtcompetenties door professionals essentieel worden bevonden om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan

de doelgroep 'jongeren in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met specifieke leerbehoeften'?

Het doel in dit onderzoek is specifiek gericht op het kaart brengen van die leerkrachtcompetenties die ik zelf hierin nog dien te ontwikkelen.

1.3 Verwachting

De vorige methodiek, EQUIP, werd '*niet in zijn geheel*' gedragen door het docententeam (en groepsleiding). EQUIP is een volledig uitgewerkt programma waarmee jongeren leren verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen denken en doen. Het heeft als doel jongeren te motiveren en toe te rusten ('equiperen') om elkaar te helpen en van elkaar te leren. Dit vergt nogal wat van de capaciteit van leerkrachten. In de praktijk betekende dit enerzijds dat een aantal leerkrachten deze lessen met plezier gaf, anderzijds er toch ook enkelen waren die hier nauwelijks of zelfs helemaal geen feeling mee hadden.

Uiteindelijk, al terugblikkend, bleek mede dat EQUIP niet overal even goed geïmplementeerd werd. Bij de ene docent sloeg de training bij de leerlingen goed aan, waar bij de andere dit juist absoluut niet het geval was.

Nu een ander programma geïmplementeerd wordt, komt hetzelfde vraagstuk naar voren: hoe dit sociaal-emotionele programma juist (lees ook: succesvol) en doelmatig te verzorgen.

Er wordt in dit onderzoek overigens nadrukkelijk gesproken over het '*verzorgen van Leefstijl*', omdat dit mijns inziens verder gaat als het geven van een les: het gaat tevens om de merkbare toepassingen van sociale vaardigheden door leerlingen in de praktijk (Musman, 2010). Verzorgen betekent daarom in dit onderzoek zoveel als 'in praktijk brengen', het adequaat kunnen omgaan met zich voordoende situaties, zowel preventief als actueel gezien.

1.4 Onderzoeksvraag

Welke competenties dien ik nog te ontwikkelen om aan leerlingen met specifieke leerbehoeften, in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, het sociaal-emotionele vaardigheden programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen?

1.5 Deelvragen

1. Welke competenties heeft een leerkracht nodig om het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen?
2. Welke competenties worden door professionals essentieel bevonden om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan de doelgroep 'leerlingen in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met specifieke leerbehoeften'?
3. In welke mate komen de competenties uit deelvraag twee naar voren in mijn professioneel handelen?

In het volgende hoofdstuk zullen theoretische uitgangspunten welke relevant zijn voor het onderzoeksthema aan bod komen. Enkele voorbeelden hiervan zijn de doelgroep, probleemgedrag pedagogisch klimaat, sociaal-emotioneel leren en leerkrachtvaardigheden.

2 Het theoretische kader

In dit onderzoek worden allerlei begrippen gehanteerd, die in dit hoofdstuk samen met de bijbehorende theorie kort zijn toegelicht.

Als eerste zal het begrip competentie, met vaardigheden en persoonlijke kenmerken (houding), binnen de context van dit onderzoek verhelderd worden.

Hierbij wordt ook duidelijk welke rol kennis speelt binnen een competentie.

Vervolgens zal de theoretische achtergrond van sociaal-emotionele vaardigheden programma 'Leefstijl' belicht worden, waarbij specifiek ingegaan wordt op de vaardigheden en persoonlijke kenmerken die hierin een rol spelen.

Tenslotte zal een beeld geschetst worden van de doelgroep binnen het cluster-4 onderwijs en de bijbehorende problemen die ondervonden worden in de onderwijssituatie.

2.1 Competenties

Voor het geven van sociaal-emotionele vaardigheidstraining binnen het onderwijs, zal een leerkracht bepaalde deskundigheid dienen te bezitten: een goede sociaal-emotionele vaardigheidstraining verzorgen, blijkt in de praktijk immers telkens zowel een kunst als een kunde te zijn.

Gaandeweg zal duidelijk worden wat mijns inziens de kracht van de leerkracht is: de kunst om persoonlijke kwaliteiten bewust of onbewust te combineren met kunde!

Deskundigheid binnen dit onderzoekskader is het op basis van feitelijk inzicht en overzicht kunnen 'lezen' van de zich voordoende situatie, dientengevolge het ter zake kunnen toepassen van kunde, bestaand uit een omvattend geheel van beschikbare kennis en vaardigheden, die in zijn geheel worden beheerst en doelmatig toegepast kunnen worden.

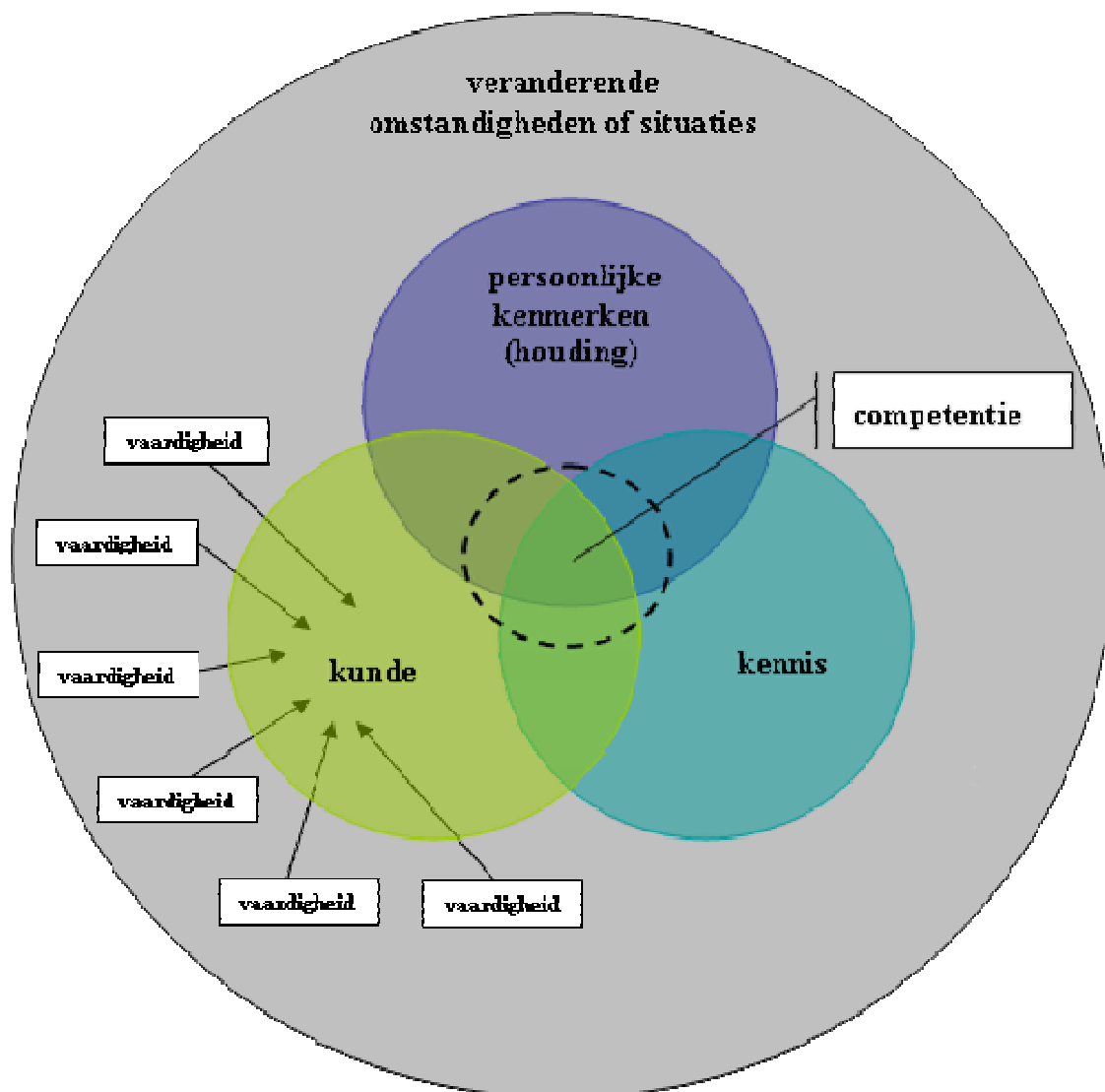
Deze definiëring komt deels overeen met de visie van Merriënboer, van der Klink en Hendriks (2002, p. 46), die in een studie het begrip 'competentie' verheldert. Zij zien competentie als het kunnen toepassen van een kunde om voldoende adequaat te kunnen handelen in veranderende omstandigheden of situaties. In deze context staat de kunde niet los van de verworven kennis, maar veronderstelt kunde juist kennis.

Binnen deze opvatting overlappen de begrippen 'deskundigheid' en 'competentie' elkaar, waar beiden een verzamelnaam zijn voor allerlei aspecten binnen het functioneren van een leerkracht. Echter richt deskundigheid zich uitsluitend op de toepassing van een kunde, daar waar een competentie meer gezien kan worden als een facet van bekwaamheid.

Het is in het belang van dit onderzoek te beseffen dat het begrip 'competentie' wordt beschreven, waarbij het aspect kennis buiten beschouwing is gelaten.

Het onderzoek richt zich op vaardigheden (kunde) en persoonlijke eigenschappen/kenmerken (houding) van de leerkracht.

Figuur 1: het begrippenkader.



2.1.1 Vaardigheid

Het verband tussen een vaardigheid en een kunde is weergegeven in figuur 1.

De definitie van een vaardigheid is in deze één component van een competentie, aangewend in een bepaalde situatie om een bepaald effect te sorteren of probleem op te lossen. Vaardigheid wordt in dit kader als een onderdeel van een meer omvattend handelingsrepertoire gezien.

Een kunde binnen dit onderzoekskader kan gedefinieerd worden als een resultante van aangeleerde vaardigheden die zodanig beheerst worden, dat deze op basis van inzicht en overzicht aan te wenden zijn en duidelijk waarneembaar toepasbaar blijken.

De relatie tussen vaardigheden, kennis en houding (persoonlijke eigenschappen) van de leerkracht verweeft Jansma (2006) in de onderstaande ijsberg metafoor.

Figuur 2: de leerkrachtvaardigheden vanuit de ijsberg metafoor.



De top van de ijsberg geeft het zichtbare handelen van de leerkracht weer, in bepaalde situaties, met een effect als gevolg. Echter liggen er onderliggende mentale processen aan ten grondslag die het handelen van de betreffende leerkracht beïnvloeden.

Het onderzoek beperkt zich hier tot de leerkrachtcompetenties, welke in de praktijk zowel (zichtbaar) binnen het handelen evenals (onzichtbaar) binnen het handelingsrepertoire actueel zijn.

Helemaal onderin de ijsberg bevinden zich de persoonlijke eigenschappen van een leerkracht, welke zorgen voor een versterking of verzwakking van zijn handelingsrepertoire. Mijns inziens ligt hier de kunst van het lesgeven: de leerkracht zal zijn persoonlijke eigenschappen bewust of onbewust optimaal kunnen vertalen naar zijn handelingsrepertoire, wat zijn weerslag heeft op de houding en motivatie van leerlingen! Persoonlijke eigenschappen worden dan omgezet in kwaliteiten.

In mijn praktijksituatie is dit de kracht van de leerkracht!

2.1.2 Persoonlijke eigenschappen

De specifieke persoonlijke eigenschappen van een leerkracht, zoals weergegeven in de ijsbergmetafoor in figuur 2, vinden zijn weerslag in zijn/haar houding. Voor het concrete handelen, betekent dit dat een leerkracht zich bewust moet zijn van zijn houding aangaande de leerlingen.

Het begrip houding is daarbij gerelateerd aan de persoonlijke eigenschappen van een leerkracht, bepalend bij zijn/haar gedrag en handelen aangaande zijn/haar directe omgeving.

Volgens Nienhuis (2002) is het van cruciaal belang dat de leerkracht die gaat werken met deze leerlingen:

- affiniteit met de doelgroep heeft,
- geduld bezit,
- weinig verwachtingen hebben
- en toch blijft hopen op verbetering, hoe gering ook.

Vanuit de theorie (Musman, 2010; Nienhuis, 2002; NJI, n.b.) zijn een aantal kenmerken geïnventariseerd, die in het programma 'Leefstijl' expliciet worden benoemd:

- een warme en vriendelijke attitude,
- enthousiasme en gedrevenheid,
- het niet perfect hoeven te zijn,
- geïnteresseerd zijn.

Nienhuis stelt dat de houding van de leerkracht aan een aantal voorwaarden moet voldoen. Enerzijds een hele consequent en voorspelbaar door veel orde en regelmaat in gedrag. Anderzijds dient de leerkracht rust uit te stralen.

In Fontys OSO (2010) wordt tevens de houding van de leerkracht besproken.

Mijn praktijkervaring benadrukt de opvatting dat het van fundamenteel belang is dat de leerkracht zowel vertrouwen geeft aan- alsook heeft in de ontwikkeling van de leerling en hierbij afwisselend een ondersteunende en/of uitdagende houding aanneemt. Hierbij geldt: Vertrouwen hebben in een ander geeft zelfvertrouwen.

VLOR & de Koning Boudewijnstichting (2006) benoemt een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van leerlingen. Daarbij worden aspecten genoemd als ernstig nemen, stimuleren, actief luisteren, ingaan op vragen en aansluiten op iemands leefwereld.

Het bovenstaande bezien alsook vanuit mijn ervaring concludeer ik dat leerkrachtcompetentie een combinatie is van vaardigheden en persoonlijke eigenschappen, die samen direct van invloed zijn op het handelingsrepertoire van de betreffende leerkracht.

Dit wordt bekrachtigd door Ofman (1992, p. 32), die overigens niet spreekt over persoonlijke eigenschappen maar van kernkwaliteiten. Hij stelt dat deze niet zoals vaardigheden aan te leren zijn. Literatuur (Korthagen, F. & Vasalos, A, 2007; Ofman, 1992) bekrachtigd zijn zienswijze, die stelt dat het onderscheid in kwaliteiten en vaardigheden vooral zit in het feit dat kwaliteiten van binnenuit komen en vaardigheden van buitenaf aangeleerd zijn.

2.1.3 De rol van kennis binnen een competentie

In het dagelijkse gebruik kan het begrip 'kennis' op allerlei manieren geïnterpreteerd worden. Het kan bijvoorbeeld informatie, ervaring, wijsheid of bewustzijn betekenen. Binnen het kader van dit onderzoek acht ik het daarom van belang het begrip kennis te definiëren, daar dit een onderdeel is van een competentie. Ropes en Stam (2008, p.12 ev.) geven een definitie die mijns inziens passend is binnen de kaders van dit onderzoek en tevens impliceert dat kennis verbonden is aan persoonlijke eigenschappen: kennis is het vermogen dat

iemand in staat stelt een bepaalde taak uit te voeren door (externe) gegevens te verbinden en te laten reageren met eigen informatie, ervaringen en attitudes.

Relevant voor het onderzoek is op te merken dat kennis niet gezien wordt als 'het belangrijkste' aspect binnen competenties. Het is juist de combinatie, de onderlinge samenwerking tussen kennis, vaardigheden en zijn/haar persoonlijke eigenschappen die ervoor zorgen dat een leerkracht competent is (zie figuur 1). Een kunde staat niet los van de verworven kennis, maar veronderstelt juist kennis! In dit onderzoek ligt de focus mede daarom meer op leerkrachtvaardigheden, die mijns inziens adequaat ingezet worden als ook de juiste kennis aanwezig is: handelen met kennis van zaken (bewust bekwaam handelen). Het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (2009) noemt dit handelen met kennis van zaken, verstandig handelen.

Tevens met oog op de beschikbare tijd zal het aspect 'kennis' gedurende dit onderzoek verder buiten beschouwing worden gelaten, waarbij de focus meer zal liggen op het (verstandig) handelen, samen met de persoonlijke kenmerken van de leerkracht.

2.1.4 Lerarencompetenties

Dit handelingsrepertoire van de leerkracht, met daarmee de mate van deskundigheid, is te vatten in een referentiekader. Er zijn binnen dit kader een zevental lerarencompetenties te onderscheiden, die zijn gekaderd in de bijbehorende bekwaamheidseisen, zoals beschreven in de wet BIO.

Deze worden binnen dit onderzoek als uitgangspunt genomen voor de bepaling van de leerkrachtcompetenties (Ministerie van OCW, 2005; WOSO, 2009).

Er zijn een viertal competenties die betrekking hebben op de beroepsrol van de leerkracht: inter-persoonlijk, pedagogisch, didactisch en organisatorisch competent in de omgang met leerlingen.

- Twee competenties, die beiden te maken hebben met de beroepscontext: competent in samenwerking binnen de schoolorganisatie, en competent in samenwerking met ouders en andere betrokkenen buiten de school.
- En tenslotte, competent in reflectie en ontwikkeling.

Het bovenstaande wordt verduidelijkt in het onderstaande figuur:

Figuur 3: overzicht van lerarencompetenties

OVERZICHT COMPETENTIES	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET ZICHZELF
INTERPERSOONLIJK	1			
PEDAGOGISCH	2			
VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH	3	5	6	7
ORGANISATORISCH	4			

In de volgende paragraaf zal verder ingegaan worden op het aanleren van sociaal-emotionele leren en de rol die de leerkracht daarbij verwezenlijkt.

2.2 Sociaal-emotioneel leren (SEL)

Binnen dit cluster-4 onderwijs wordt gestreefd om jongeren uiteindelijk binnen hun eigen mogelijkheden te kunnen laten deelnemen aan de maatschappij, op een voor de cliënt zo volwaardig en optimaal mogelijke wijze. Dit ligt geheel in de lijn met een visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling (Bron, 2006), die stelt dat het voorbereiden van leerlingen op hun huidige en toekomstige rol in de samenleving een taak is die mede bij school hoort te liggen.

Een school heeft een maatschappelijke verantwoordelijkheid in de opvoeding van hun leerlingen. In de praktijk krijgt deze gestalte door middel van het vergoten van sociale competentie: het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties (Joosten, 2006). Dit bevat het geheel aan kennis, vaardigheden en attituden benodigd om volwaardig te kunnen participeren in een samenleving.

In een artikel van Zins en Elias (2006) wordt dit verder beschreven als de vergroting van de capaciteit emoties te herkennen en te beheersen, problemen effectief op te lossen en positieve relaties met anderen aan te gaan.

Mijns inziens is deze nuancering van belang bij de bepaling van het begrip 'sociaal-emotionele ontwikkeling'. Deze wordt door *the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, afgekort tot CASEL, gedefinieerd als "het proces van de ontwikkeling van fundamentele sociale- en emotionele competenties" (CASEL, 2003). In feite beschrijft men met deze term de ontwikkeling dat een leerling op verschillende sociaal-emotionele gebieden doormaakt.

2.2.1 Kerncompetenties SEL

Verscheidene onderzoeken en literatuurbronnen onderscheiden het sociaal-emotioneel leren (SEL) in competenties.

Ten eerste geeft het rapport van CASEL (2003) mijns inziens een helder inzicht in het sociaal-emotionele leren. Daarin wordt aangegeven, dat het leren een continu proces is, waarbij een vijftal kerncompetenties een rol spelen. Op de volgende bladzijde worden deze in figuur 4 weergegeven.

Figuur 4: de kerncompetenties van SEL.



De competenties bestaan uit het herkennen en beheersen van emoties, het ontwikkelen van aandacht en zorg voor anderen, het aangaan van positieve relaties, het maken van verantwoorde keuzes en het ethisch en verantwoord handelen in moeilijke situaties.

Dit model wordt onder andere bestendigd door een eindrapport (de Boom & Dijkman, 2009), waaruit blijkt dat voor binnen het cluster-4 onderwijs voor lichtelijk verstandelijk beperkte leerlingen hoofdzakelijk de volgende doelen worden vastgelegd:

- bevorderen van de zelfredzaamheid en de zelfstandigheid;
- versterken van het competentiegevoel;
- gedragsregulatie;
- doorbreken van keten van faalervaringen;
- leren in brede zin weer op gang brengen.

Deze doelen zijn niet alleen herkenbaar in mijn praktijksituatie, maar zijn ook allen terug te voeren in het voorgaande model.

Tevens beschrijven John W. Payton, e.a. in een artikel uit 'the Journal of School Health' (2000) een kader waarbinnen 17 sleutelvaardigheden en attitudes betreffende het sociaal-emotioneel leren wordt beschreven. Deze criteria, welke geformuleerd zijn op basis van theorie, onderzoek en onderwijservaring, zijn in vier groepen onderverdeeld: het bewustzijn van jezelf en anderen, positieve waarden en normen, het vermogen om verantwoorde keuzes maken en sociale interactie vaardigheden.

Volgens een ander onderzoek (Kress, Norris, Schoenholz, Elias & Seigle, 2004) is het doel van sociaal en emotioneel leren de versterking van iemands vermogen om de sociale en emotionele aspecten van het leven te begrijpen, te beheren en uit te drukken. Ze benoemen hier specifiek de elementen gericht op het zogenoemde "Social Decision Making/Social Problem Solving (SDM/SPS)": vaardigheden gericht op zelfbeheersing, het maatschappelijk bewustzijn, groepsinteractie vaardigheden (bijvoorbeeld, het kiezen van vrienden en het geven en ontvangen van hulp, lof en kritiek) en vaardigheden gericht op besluitvorming en probleemoplossing.

De methodiek EQUIP (Forensisch Centrum Teylingereind, 2007) had mede als doel ontspoorde jongeren een nieuw houvast en kansen te bieden, door met leerlingen te bouwen aan zelfvertrouwen en respect voor anderen. Daarvoor ontwikkelde elke jongere voldoende (sociale) vaardigheden, leerde verantwoordelijk te handelen en moreel verantwoorde keuzes te maken.

Als alle theorie betreffende SEL beschouwd wordt, vallen een viertal aspecten op, van waaruit de leerkracht dient te handelen.

Deze zijn gericht op:

- 1). zelfbewustzijn en zelfvertrouwen,
- 2). het maken van verantwoorde keuzes,
- 3). interactie met anderen en
- 4). het maatschappelijk bewustzijn.

De leerkracht dient daarom bij het verzorgen van een sociaal-emotioneel programma voldoende competent te zijn om de kerncompetenties voor SEL op een adequate manier over te brengen op zijn leerlingen.

2.2.2 De rol van de leerkracht bij SEL

Maar wat betekent dat nu voor de leerkrachten binnen de vso school?

Dit houdt enerzijds in dat het werken zich dan binnen het onderwijs tevens, en in veel gevallen hoofdzakelijk, richt op het verminderen van probleemgedrag en het aanleren van voor hen veelal nieuwe vaardigheden aan jongeren, zodat zij de taken waarvoor zij nu en in de toekomst worden gesteld op een adequate wijze kunnen vervullen.

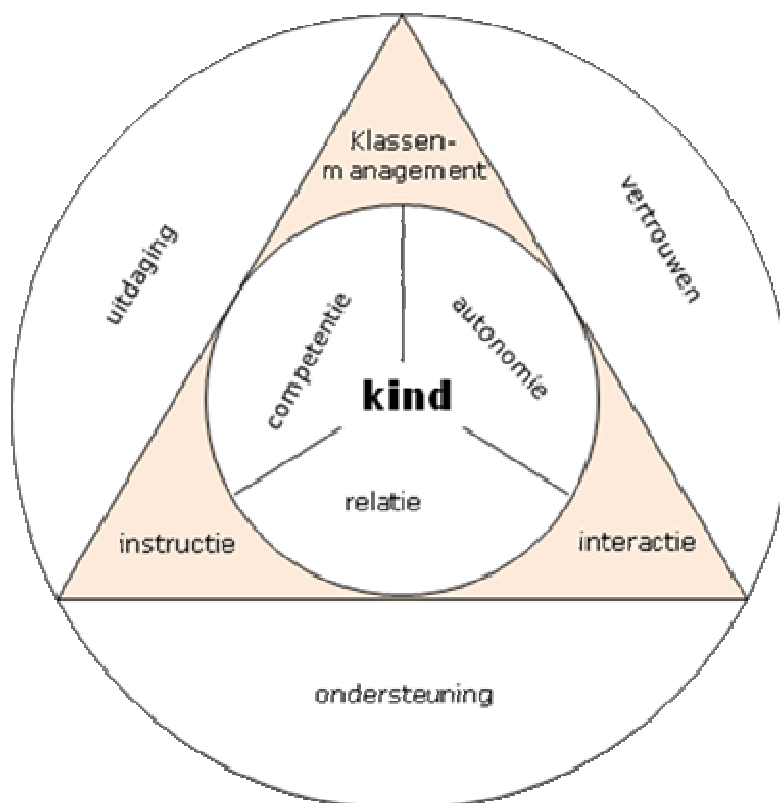
Anderzijds leert mijn ervaring dat de leerkracht over een basishouding dient te beschikken, waarbij een passend pedagogisch klimaat bewerkstelligd kan worden, welke de basis vormt voor de ondersteuning van de leerlingen in hun ontwikkeling op sociaal-emotioneel vlak. (Stevens, 1997). Door eerst naar het eigen gedrag te kijken en daarop te kunnen reflecteren, kan op een juiste wijze afgestemd worden op de doelgroep.

Mijns inziens is vanuit dit perspectief gezien doeltreffend onderwijs, op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, gegeven door competente leerkrachten, een belangrijke voorwaarde bij de ontwikkeling van een jongere

naar een zo evenwichtig mogelijk mens. Dit, uitgaande van zijn/haar individuele mogelijkheden en rekening houdende met zijn/haar ontwikkelingsniveau en - mogelijkheden.

De relatie die de leerkracht met de leerling heeft, is daarom de belangrijkste factor bij een effectieve preventie van gedragsproblemen het sociaal-emotioneel leren. Dit wordt bevestigd door de literatuur (van Lieshout, 2009), die stelt dat het algemeen pedagogisch vakmanschap de basis is voor het creëren van een dusdanig klimaat, dat de leerling zich optimaal kan ontwikkelen. De elementen die hierbij genoemd worden zijn relatie, competentie en autonomie, waarbij de eerst genoemde de meest essentiële is.

Figuur 5: facetten van leraargedrag t.o.v. competentieontwikkeling van leerlingen.



2.3 De methode 'Leefstijl'

Hoewel de leerkrachtcompetenties in het kader van dit onderzoek centraal staan, worden deze gezien vanuit de methodiek 'Leefstijl'. Het is daarom van belang essentiële achtergronden van deze methodiek te schetsen.

2.3.1 de Visie

'Leefstijl' wil jongeren ondersteunen in hun groei naar zelfstandige, sociaal vaardige en betrokken mensen. In praktische zin betekent dit een optimale betrokkenheid bij de ontwikkeling van jongeren tot vrije persoonlijkheden¹ met een gezond en realistisch zelfbeeld en het vermogen om eigen emoties en die van anderen te (h)erkennen.

Het tracht dit te bereiken door het bieden van educatief materiaal op het gebied van sociaal-emotionele vaardigheden en het aanbieden van trainingen en begeleidingstrajecten.

De bovenstaande visie heeft mijns inziens veel raakvlakken met de visies op Social Emotional Learning (SEL), zoals vormgegeven door Amerikaanse onderzoekers (CASEL, 2003, Zins en Elias, 2006, Kress, Norris, Schoenholz, Elias & Seigle, 2004). 'Leefstijl' spreekt over ondersteunen in iemands groei naar een zelfstandig, sociaal vaardig en betrokken mens. In de Amerikaanse literatuur wordt voornamelijk gesproken over zelfbewustzijn, het maken van verantwoorde keuzes, vaardigheden gericht op interactie met anderen en het maatschappelijk bewustzijn. Het Forensisch Centrum Teylingereind (2007) heeft het EQUIP-programma vormgegeven.

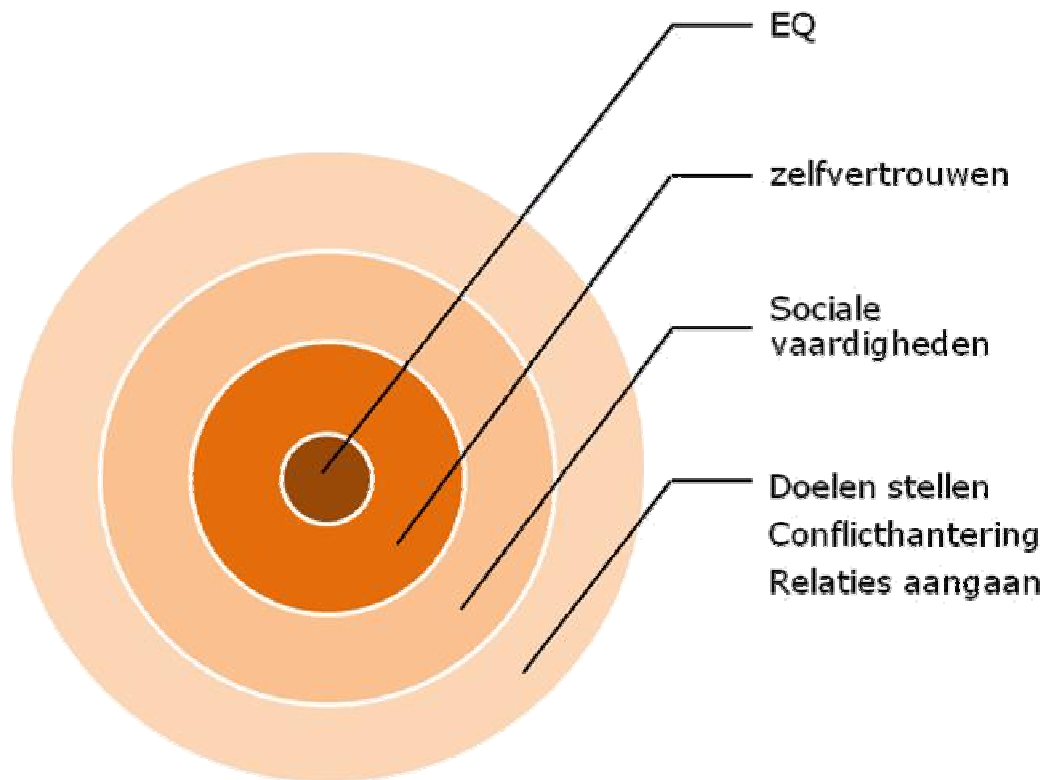
Uit zowel de literatuur als mijn praktijkervaring komt duidelijk naar voren dat sociale vaardigheden hierbij het noodzakelijk gereedschap vormen.

Hierbij gaat 'Leefstijl' ervan uit dat emotionele intelligentie (Goleman, 1998) ontwikkeld kan worden. Emotionele intelligentie wordt in deze context verklaard als zijnde de capaciteit om eigen en andermans gevoelens te kunnen herkennen en reguleren, en met emoties van zowel onszelf als die in relaties om te gaan.

De bovenstaande vaardigheden en uitgangspunten kunnen worden verduidelijkt in onderstaand driecircelmodel (Musman, 2010).

¹ Luc Stevens (1997) definieert een persoonlijkheid als zijnde iemand die zelfvertrouwen en een gezond zelfbeeld heeft en vrij is van emotionele belemmeringen.

Figuur 6: het driecirkelmodel.



Het model moet van buiten naar binnen geïnterpreteerd worden, d.w.z. dat de binnenste aspecten sociaal-emotioneel gezien fundamenteeler zijn als de specifiekere sociale vaardigheden in de buitencircel.

Volgens het model is het aanleren van sociale vaardigheden nauwelijks effectief wanneer de emotionele intelligentie en het zelfvertrouwen niet of nauwelijks ontwikkeld zijn: anders gezegd, het verwordt dan tot het aanleren van trucks! Vertaald naar de praktijk betekent dit mijns inziens dat de leerlingen eerst over een bepaald niveau van emotionele intelligentie dienen te beschikken, alvorens zij gaan werken aan sociale vaardigheden. Juist mijn ervaring leert dat de doelgroep onderhevig is aan veel frustratie en stress als gevolg van belemmerende factoren zoals cognitieve- en emotionele problemen, een problematische thuissituatie, een onrealistisch zelfbeeld en onvoldoende zelfbeheersing.

Daarom zal tijdens de Leefstijllessen eerst het zwaartepunt gelegd moeten worden op zelfinzicht en zelfregulatie, waarna deze verlegd kan worden naar de

vergroting van het empathisch vermogen. Goleman (1998) benoemt deze aspecten als de basisvaardigheden binnen de emotionele intelligentie.

2.3.2 Competenties die nodig zijn om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen

Volgens literatuur (Musman, 2010) zijn de Leefstijllessen geen doel op zich, maar vormen zij een instrument om de sociale vaardigheden in praktijk te kunnen brengen. Hoe er met het programma gewerkt wordt, hangt sterk af van de leerkracht: 'Leefstijl' is geen schriftelijke methode waarmee leerlingen zelfstandig kunnen werken. In mijn praktijk blijkt dit in de omgang met leerlingen: meer leerlinggericht in plaats van leerstofgericht.

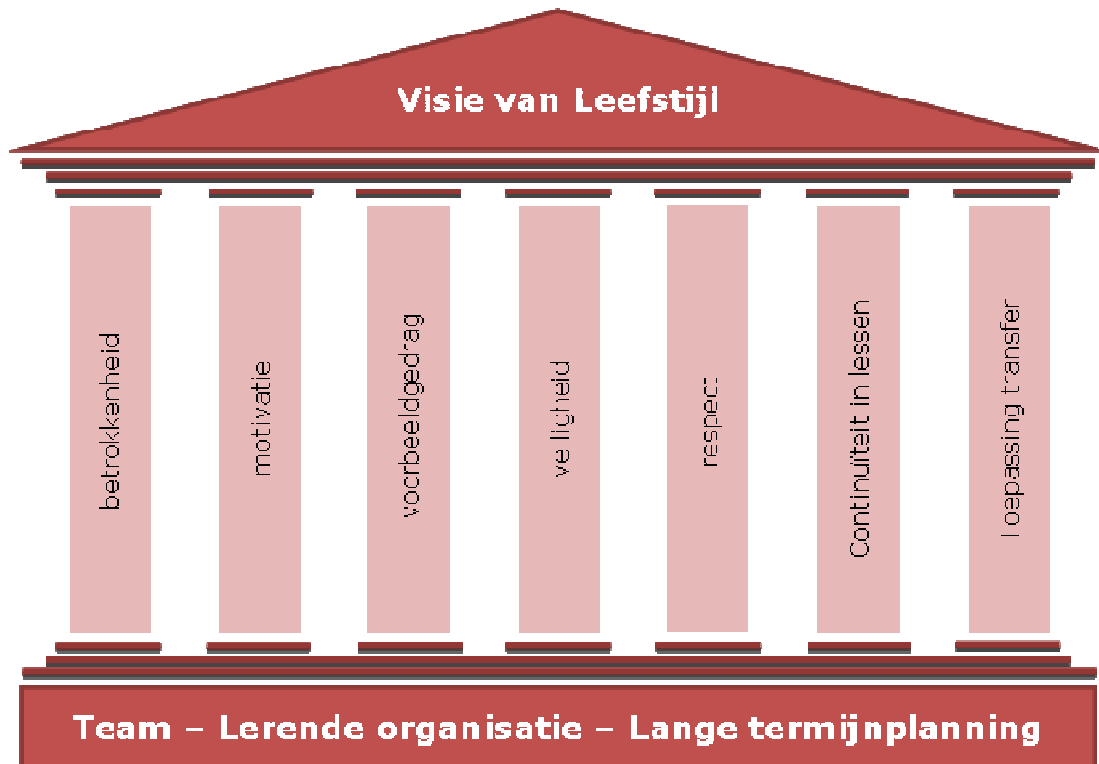
Mijns inziens zijn alle leerkrachtcompetenties, zoals beschreven in paragraaf 2.1.4, in meer of mindere mate van belang bij het verzorgen van het programma 'Leefstijl'. Uit de literatuur zijn echter een drietal aspecten naar voren gekomen, die essentieel zijn bij de implementatie: namelijk, het draagvlak in het team, de pedagogische competenties waarover de leerkracht dient te beschikken en het voorbeeldgedrag van de leerkracht. Deze aspecten komen onder andere voor in het model zoals weergegeven in figuur 7 (Musman, 2010, p.13).

Het draagvlak van 'Leefstijl' in het team is hier een onderliggende factor welke veel invloed heeft op zijn succesvolle implementatie. Hierbij is het dus niet alleen de leerkracht, maar ook het team dat betrokken moet zijn bij de ontwikkeling. De Vlaamse Onderwijsraad & de Koning Boudewijnstichting (2006 p. 4 ev.) onderschrijven het teambelang: het team zal de leerlingen moeten trainen in het juist waarnemen, interpreteren en reageren via een vaste structuur. Dit kan door bijvoorbeeld de collegiale consultatie te bevorderen. Hierbij zijn veiligheid, vertrouwen en respect voorwaarden om openheid bij de leerkrachten te creëren, opdat dan het teamleren kan worden bevorderd.

In de literatuur worden hoofdzakelijk de inter-persoonlijke en pedagogische leerkrachtcompetenties met bijbehorende bekwaamheidseisen benoemd (Musman, 2010 p.28 ev.) in relatie tot 'Leefstijl'.

De overige competentieprofielen (Ministerie van OCW, 2005; WOSO, 2009) zijn in meer of mindere mate hierop van toepassing.

Figuur 7: belangrijke pijlers voor een succesvolle invoering.



Het bovenstaande model impliceert dat de Leefstijllessen niet op zichzelf kunnen staan. Zo is het voorbeeldgedrag van essentieel belang voor de effectiviteit van het programma. De vrijheid of mogelijkheid voor leerlingen eigen keuzes te maken en de bijbehorende verantwoordelijkheden te dragen, hebben een positieve invloed op de effecten van 'Leefstijl' op lange(re) termijn. Dit wordt bekrachtigd door theorie (Douma ,2011) waarbij men stelt dat een voorwaarde van een goed pedagogisch klimaat het scheppen van ruimte voor leren en ontwikkelen is.

De leerkracht die 'Leefstijl' verzorgt, zal in mijn optiek voldoende competent moeten zijn de kerncompetenties voor SEL (zie paragraaf 2.2.1 op bladzijde 13) op een adequate manier over te brengen op zijn leerlingen.

Ik deel daarom de opvatting zoals gegeven in de implementatiegids van 'Leefstijl'. Deze stelt dat de competentieprofielen voor leraren, zoals door het ministerie van OC&W² vastgesteld, uiteraard ook op 'Leefstijl'-leerkrachten van

² Bron www.lerarenweb.nl

toepassing zijn. Diverse literatuur (van Lieshout, 2009, Musman 2010) benadrukken dat het gedrag van leerkrachten binnen de Leefstijllessen congruent moet zijn met hun pedagogische houding buiten de lessen. In de volgende paragraaf zal daarom dieper ingegaan worden op de pedagogische vaardigheden.

2.3.3 Pedagogische vaardigheden versus 'Leefstijl'

Pedagogisch competent wordt door de WOSO (2009, p. 24) omschreven als "De leerkracht creëert, als pedagoog in de omgang met zijn leerlingen, een klimaat dat voldoende veiligheid én uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling". In de literatuur wordt meerdere keren specifiek ingegaan op de vaardigheden die binnen deze competentie vallen, met het daaruit voortvloeiende pedagogische klimaat.

In het bijzonder voor onderwijs aan lichtelijk verstandelijk beperkte jongeren is het volgens Nienhuis (2002, p. 10 ev.) van het grootste belang om de situatie, de gebeurtenissen en het gedrag van de leerkracht voorspelbaar te maken.

Volgens hem is het van cruciaal belang dat de leerkracht die gaat werken met deze leerlingen affiniteit met de doelgroep heeft, geduld bezit, weinig verwachtingen heeft en toch blijft hopen op verbetering, hoe gering ook. Andere literatuur, afkomstig uit een project van de Vlaamse Onderwijsraad (2006, p.63 ev.), geeft inzicht in vijf pedagogische vaardigheden die zorgen dat zowel de leerkrachten als de jongeren "op de sporen blijven".

- Leiding geven en grenzen stellen
- Monitoring; overzicht houden op wat de jongeren doen.
- Positieve bekrachtiging
- Positieve betrokkenheid
- Problemen oplossen

Douma (2011) stelt dat de uitgangspunten van een goed pedagogisch klimaat voor alle jeugdigen, met of zonder een lichtelijk verstandelijke beperking, hetzelfde zijn. Haar opvatting overlapt met die van de Vlaamse Onderwijsraad, maar heeft een extra focus op de interactie tussen de leerlingen.

Dit wordt onderbouwd met het feit dat het onderlinge contact van de leerlingen van invloed is op hun mate van welbevinden en hun ontwikkeling.

- veiligheid en ondersteuning bieden,
- autonomie en ruimte scheppen voor leren en ontwikkelen,
- regels en grenzen stellen en
- begeleiden van interacties tussen jeugdigen.

Mijn inziens is het tevens van belang een aantal leerkrachtcompetenties te benoemen vanuit de methodiek EQUIP, die raakvlakken hebben met het programma 'Leefstijl'.

Als uitgangspunt dient de leerkracht zijn deskundigheid toe te spitsen op het versterken van bestaande en het leren van nieuwe vaardigheden. Volgens de methode EQUIP moet de leerkracht beschikken over de vaardigheid om probleemgedrag te kunnen vertalen in vaardigheidstekorten. Daarbij dient hij of zij interventies te kunnen plegen, gericht op het verminderen van (de invloed van) criminogene factoren³ en psychopathologie;

In alle bovenstaande vaardigheden zijn de drie fundamentele basisbehoeften verweven (zie figuur 4) en zijn van belang om een passend pedagogisch klimaat neer te kunnen zetten.

2.4 De doelgroepbeschrijving

De leerlingen die onderwijs volgen binnen de cluster-4 school waar het praktijkonderzoek gehouden wordt, zijn in de leeftijd van 12 tot 23 jaar en hebben naast een lichte verstandelijke beperking ook ernstige gedragsproblemen en vaak bijkomende psychiatrische problematiek. Ze zijn door hun lage intellectueel functioneren en beperkte sociale redzaamheid belemmerd in het dagelijks functioneren en kunnen zich niet of nauwelijks (zonder hulp) handhaven in één of meerdere reguliere maatschappelijke verbanden (gezin, school, werk, groep, leeftijdgenoten, buurt).

In nagenoeg alle gevallen is er tevens sprake van risicofactoren in de gezins- en leefsituatie, zoals ouder(s) met beperkte cognitieve vermogens, pedagogisch onvermogen, misbruik, drugs- en/of drankgebruik.

³ Criminogene factoren zijn omstandigheden en kenmerken van individuen van invloed zijn op hun crimineel gedrag. Er wordt onderscheid gemaakt in risicofactoren die crimineel gedrag bevorderen en beschermende (of protectieve) factoren die crimineel gedrag matigen of voorkomen.

Mede door de problematiek zoals hierboven beschreven, hebben leerlingen met een lichtelijk verstandelijke beperking een veel grotere kans op emotionele- en gedragsproblemen dan hun normaalbegaafde leeftijdsgenoten.

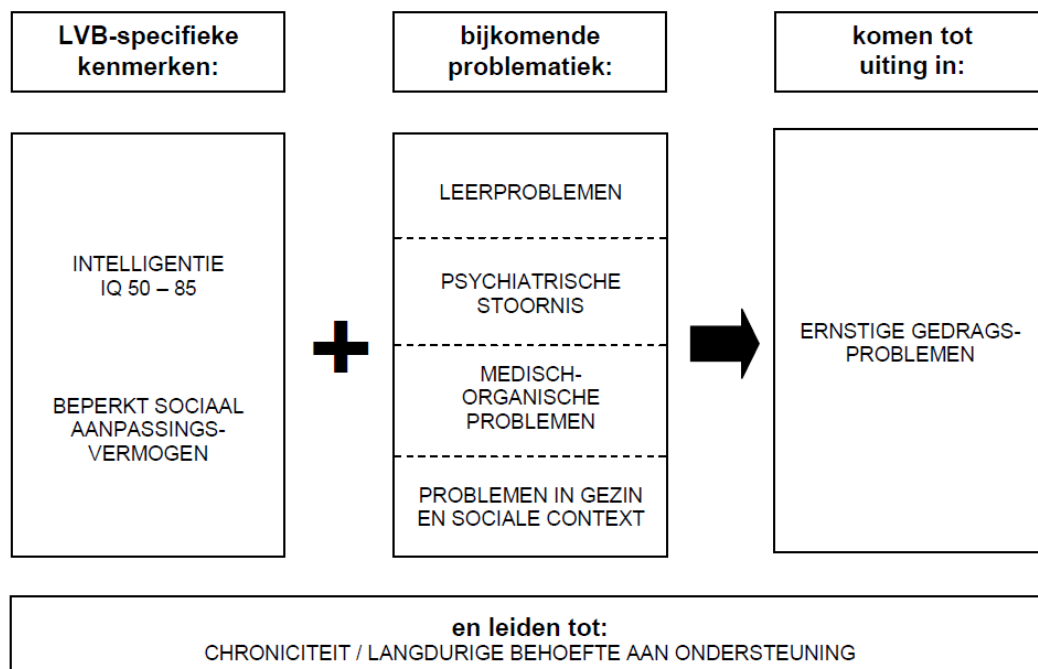
De kenmerken van dit type leerlingen komt overeen met het onderzoek van van Dijk, Verheul en Klompe (2003).

Deze kunnen worden omschreven als:

- problemen m.b.t. de leerontwikkeling,
- problemen met de sociaal-emotionele ontwikkelingen,
- Taak- en werkhoudingproblemen,
- Gediagnosticeerde stoornissen.

De bovenstaande kenmerken zijn verweven in de opvatting van Jolanda Douma (2011). In onderstaand schema stelt zij hoe de kenmerken van dit type leerlingen leiden tot probleemgedrag. Hierbij geldt echter wel dat ze niet voor alle LVB-leerlingen in dezelfde mate van toepassing zijn.

Figuur 8: van kenmerk tot probleemgedrag.



Mijn praktijkervaring, bekrachtigd door het bovenstaande, wijst uit dat het merendeel van de leerlingen, mede als gevolg van gedrags- en sociaal-

emotionele problemen in relatie tot de uitvoering van schoolse taken, erg moeilijk kunnen functioneren in een onderwijssituatie.

2.4.1 Algemene leervoorwaarden

Het onderwijs waar het onderzoek zich op richt, heeft zoals vernoemd te maken met leerlingen die moeilijk kunnen functioneren in een onderwijssetting en zich mede daarom veelal problematisch gedragen. Dit vindt mede zijn oorsprong in het ontbreken van voorwaarden die betrekking hebben op factoren en omstandigheden, welke van invloed zijn op de (leer)prestaties van kinderen in het onderwijs (Scholte et al., 2007).

Zowel Onderzoek (Kappers, 2009; Scholte et al., 2007, p.45) evenals mijn praktijkervaring bevestigen het deels ontbreken van deze algemene voorwaarden. Binnen de context van het onderzoek kan dit worden gespecificeerd als tekortkomingen in vier categorieën, namelijk:

- in de omgang met schoolse taken
(taakgerichtheid, aandacht/concentratie en motivatie)
- in de interactie met de leerkracht
- in het relationele functioneren in de groep of klas
- een zeer uitgesproken tekort op relationeel functioneren dat refereert naar het uiten van extreem gedrag ofwel dat de leerling een gevaar is voor zichzelf of voor anderen.

Bovenstaande verklaart grotendeels de tekorten die een leerling heeft m.b.t. de uitvoering van schoolse taken, die mogelijkwerijs, en allesbehalve zelden, een verstoorde relatie met de leerkracht en/of medeleerlingen tot gevolg kan hebben, met inherent daaraan een negatieve schoolbeleving.

De voorwaarden voor het schoolse leren wordt specifiek benoemd door Dhr. Joseph Meijer (2010). Hiervoor gebruikt hij het begrip 'leerintentie', min of meer als de aanvangstatus vertolkende resultante van een complex geheel van eigenschappen en kenmerken waaraan een leerling ten tijde onderhavig is. Volgens hem is de leerintentie misschien wel dé essentiële must binnen het leerproces, gezien deze volgens hem volledig door de lerende jongere wordt verzorgd; hoe je het ook wendt of keert, uiteindelijk zal de jongere zelf de keuze moeten willen maken en vervolgens daadkracht moeten gaan tonen. Je kunt de

jongere immers onder geen beding dwingen leerintentie te tonen, dat werkt zeker afstand vergrotend, waardoor de van essentieel belang zijnde onderlinge relatie op het spel staat, of erger, tot het nulpunt wordt gereduceerd.

Concluderend kan gesteld worden dat het voor een leerkracht van belang is om zich te kunnen verplaatsen in het perspectief een leerling, zodat hij de cognitieve en motivationele status van hen op de juiste waarde in kan schatten.

2.4.2 Probleemgedrag

De betreffende groep leerlingen waarbinnen dit onderzoek zich afspeelt, zijn lichtelijk verstandelijk beperkt, wat inhoudt dat zij een IQ hebben in de range van 50 tot 80. Hun beperkte cognitieve vermogen, samen met de stoornissen waarmee zij te kampen hebben, uit zich onder andere in ernstig probleemgedrag. Mijns inziens is inzicht in de oorzaken en de context van probleemgedrag helpend bij een zoektocht naar een effectieve aanpak.

Bij de bepaling van het begrip 'probleemgedrag' moet helder zijn wat het wordt verstaan onder een probleem en een stoornis: anders gezegd, wanneer wordt gesproken over probleemgedrag en wanneer over gedragsstoornis?

Diverse literatuur (Jeninga, 2004; van Lieshout, 2009) neemt de oorzaak van de problematiek als uitgangspunt voor deze indeling. Probleemgedrag kan vanuit deze opvatting gezien worden als gedragsmoeilijkheden welke veeleer veroorzaakt worden door belemmeringen die hun oorsprong vinden in de omgeving. De oorzaak van deze problematiek ligt meer buiten de persoon.

Gedragstoornissen worden binnen de context van dit onderzoek gedefinieerd als ernstige en aanhoudende vormen/uitingen van probleemgedrag, die vooral zijn oorsprong vindt in de genetische aanleg van de mens.

De status van het uiteenlopen van betekenis is mijns inziens tevens gradueel: gedragsstoornissen zijn ernstigere, meer aanhoudende en specifiek omschreven gedragsproblemen (Onderwijsraad, 2010).

2.4.4 Perceptie van probleemgedrag

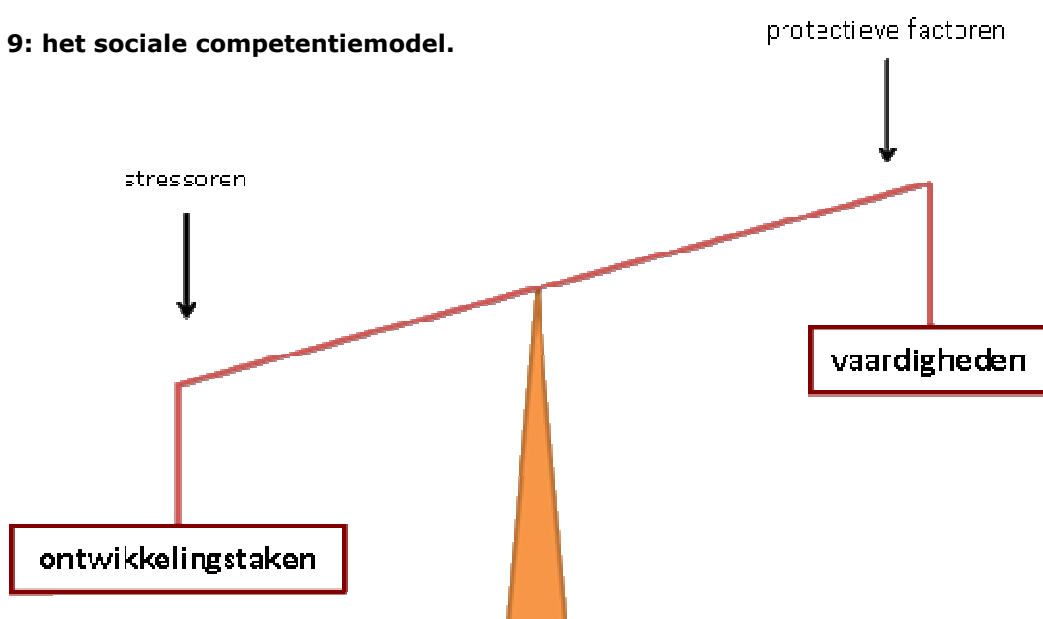
Om een inzichtelijk beeld te verkrijgen van het probleemgedrag, maakt Jennings (2004 p. 35 ev) gebruik van een meervoudig risicomodel. Het model geeft aan dat er allerlei factoren zijn die het gedrag van een leerling beïnvloeden. Zo kan een probleemgedrag bij een bepaalde leerling bijvoorbeeld opgevat worden als het resultaat van een ongunstige persoonlijke component, bijvoorbeeld het temperamentvolle gedrag, dat door ongunstige omgevingsreacties uit is gegroeid tot ernstig probleemgedrag. In dat geval kan, gezien vanuit het meervoudig risicomodel, gesteld worden dat een afgewogen mix van 'emotionele steun en affectie' enerzijds, en 'structuur en controle' anderzijds van groot belang is voor de evenwichtige gedrags- en emotionele ontwikkeling van die betreffende leerling.

2.4.5 Werken aan probleemgedrag: het sociale competentiemodel

Binnen de context van dit onderzoek wordt het probleemgedrag van een leerling gezien als een resultante van onbalans, die zijn oorsprong vindt in de onderlinge interactie van de ontwikkelingstaken die de leerling doorloopt, enerzijds, en de specifieke vaardigheden die hij/zij hiervoor nodig heeft, anderzijds.

Het competentiegericht werken richt zich in deze op het verminderen van probleemgedrag, dat mede ontstaat als de taken ten opzichte van de vaardigheden uit balans zijn: competentie wordt hier gezien als een vorm van evenwicht.

Figuur 9: het sociale competentiemodel.



Dit evenwicht wordt in de literatuur ook wel 'sociale competentie' genoemd. Slot (1988) definieert dit begrip als 'het geheel van vaardigheden die iemand nodig heeft om de ontwikkelingstaken waardoor hij/zij wordt geconfronteerd op een adequate wijze te vervullen'. Iemand is vanuit deze opvatting sociaal competent, wanneer hij/zij over voldoende vaardigheden beschikt om de taken te vervullen waarvoor hij/zij in het dagelijks leven komt te staan.

Competent gedrag kan daarbij worden gezien als het in balans zijn aangaande deze taken en vaardigheden. Als iemand voor te zware taken, of voor teveel taken tegelijkertijd komt te staan, is dit van invloed op de balans. Hij/zij laat op dat moment geen competent gedrag zien. Ook als er bij die persoon sprake is van te weinig vaardigheden kan het evenwicht verstoord raken. De mate van het in evenwicht zijn van taken en vaardigheden kan daarnaast in gunstige zin worden beïnvloed door protectieve factoren. Het evenwicht kan in ongunstige zin worden beïnvloed door stressoren en psychopathologie⁴.

2.4.6 De rol van de leerkracht bij gedragsproblemen

Om sociaal competent gedrag aan te leren en inherent daar aan gedragsproblemen te reduceren, is voor de leerkracht een grote rol weggelegd. Volgens onderzoek (Ministerie van OCW, 2010) hebben gedragsproblemen in de onderwijscontext te maken met het gedrag van leerlingen, maar ook met de perceptie van dat gedrag door leerkrachten. Zij stellen hierin dat het probleemgedrag niet een absoluut verschijnsel is waar altijd iedereen op dezelfde manier last van heeft, het is een intersubjectief verschijnsel dat ontstaat in de relatie van de leerkracht met de leerling in de onderwijssetting.

Dit levert een inzicht op die aanleiding geeft tot de vraag welke vaardigheden en persoonlijke eigenschappen van de leerkracht, binnen de mate van deskundigheid, sterk van invloed zijn bij het aanleren van sociale vaardigheden.

In dit onderzoek zal de aandacht gaan naar deze vraag, waarbij een specifiek aspect binnen de mate van deskundigheid van de leerkracht belicht wordt: de leerkrachtcompetenties.

⁴ Psychopathologie = kennis, studie van ziekelijke afwijkingen van de geest. (uit: Wolters' Woordenboek Nederlands, Koenen, 28e druk).

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt eerst de onderzoeksofzet verhelderd. Vervolgens wordt beschreven voor welke onderzoeksmethode is gekozen en wat is gedaan om de bijbehorende dataverzameling plaats te laten vinden.

Per deelvraag wordt uiteengezet welke onderzoeksinstrumenten worden gebruikt en welke respondenten daarbij betrokken zijn.

Tenslotte wordt ingegaan op de betrokkenen die in dit onderzoek centraal staan en op welke wijze de betrouwbaarheid, ethiek, validiteit en triangulatie gewaarborgd worden.

3.1 Context van het onderzoek

De cluster4-school waarbinnen het onderzoek plaatsvindt, verzorgt onderwijs aan jongeren en jong volwassenen van 12 tot 23 jaar met een licht verstandelijke beperking en ernstige gedragsproblemen. De meeste jongeren die de school bezoeken, zijn op basis van een vrijwillig kader in de nabijgelegen AWBZ-behandelinstituut geplaatst. Zij hebben hulpvragen vanuit sociaal-emotionele behoeften en specifieke leerbehoeften.

Het is mijns inziens daarom van groot belang dat een leerkracht bij het verzorgen van een Leefstijlles telkens de uitdaging aangaat leerlingen een zo compleet mogelijk geheel van sociale vaardigheden aan te leren of bij te brengen; kortom, de rol van de leerkracht is hier van cruciaal belang!

3.2 Doelgroep

De focus van dit onderzoek ligt op de leerkrachtcompetenties van de onderzoeker. Hierin wordt het aspect 'kennis' buiten beschouwing gelaten en zal het onderzoek gericht worden op leerkrachtvaardigheden en persoonlijke eigenschappen.

Betrokkenen bij dit onderzoek zijn leerkrachten, onderwijs ondersteunend personeel, de adviseur van Edu'Actief⁵, de directie en leerlingen.

Zij zijn als populatie voor dit onderzoek gekozen, mede omdat zij allen, direct dan wel indirect, gezien vanuit ieder een andere invalshoek met 'Leefstijl' van doen hebben.

⁵ Edu'Actief ondersteunt leerling en docent met leermiddelen, trainingen en diensten.

3.3 Onderzoekperiode

De periode van dataverzameling start begin maart, wanneer het gehele team de Leefstijltraining heeft doorlopen. De onderzoeksperiode loopt van maart tot mei. In bijlage 2 is een overzicht opgenomen waarin de onderzoeksactiviteiten zijn uiteengezet en een tijdsplanning is gemaakt.

3.4 Onderzoeksmethode

Het actieonderzoek dat plaatsvindt, is gericht op het professionele handelen van de onderzoeker tijdens het verzorgen van het programma 'Leefstijl' (Harinck, 2009).

Om een valide antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvraag, is het allereerst van belang een duidelijk overzicht te hebben van de competenties die een leerkracht nodig heeft om het sociaal-emotioneel trainingsprogramma 'Leefstijl' te verzorgen. Dit gebeurt door een bronnenonderzoek, waarvoor in hoofdstuk twee de basis is gelegd.

Vervolgens wordt een inzicht verkregen in de essentiële vaardigheden die door professionals essentieel bevonden worden om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan de doelgroep 'jongeren in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met specifieke leerbehoeften'. Als dit duidelijk in beeld gebracht is, brengt de onderzoeker in kaart in welke mate deze competenties naar voren komen in zijn professionele handelen.

3.5 Verantwoording keuze van data verzamelen

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van meerdere methoden van dataverzameling.

De keuze van de dataverzameling, welke gebaseerd is op de deelvragen die gedurende dit onderzoek naar voren komen, zullen in deze paragraaf verantwoord worden. Daarbij is tevens beschreven welke respondenten zullen worden ingezet.

3.5.1 Deelvraag 1: Welke competenties heeft een leerkracht nodig om het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen?

Er zijn allerlei bronnen gevonden die bruikbaar zijn voor deze deelvraag. Middels gerichte bestudering van deze bronnen (van der Donk & van Lanen, 2009) is een overzicht verkregen van het geheel van leerkrachtcompetenties, welke dienen te worden beheerst om het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen.

Een uiteenzetting van dit overzicht is opgenomen in bijlage 3.

Het zelfontworpen kijkkader dat gebruikt is bij de bestudering van de bronnen (van der Donk & van Lanen, 2009, p. 191) staat hieronder weergegeven.

Tabel 1: een kijkkader

Doel: het verkrijgen van een overzicht betreffende leerkrachtcompetenties, benodigd bij het verzorgen van 'Leefstijl' aan leerlingen in zowel het regulier- alsmede het cluster-4 onderwijs.	
1	In hoeverre is de literatuur relevant? Toelichting: heeft de literatuur betrekking op het onderwijs of specifieker het cluster-4 onderwijs?
2	In hoeverre is de literatuur relevant? Toelichting: in hoeverre wordt er gefocust op de sociaal-emotionele ontwikkeling?
3	In hoeverre geeft de literatuur een beeld van de leerkrachtcompetenties binnen deze context? Toelichting: wordt een relevant beeld verkregen van de competenties van een leerkracht met betrekking tot sociaal-emotionele aspecten binnen het cluster-4 onderwijs?

Door het bovenstaande wordt inzichtelijker welke competenties, vaardigheden en persoonlijke eigenschappen de leerkracht nodig heeft bij het verzorgen van 'Leefstijl'.

3.5.2 Deelvraag 2: Welke competenties worden door professionals essentieel bevonden om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan de doelgroep 'jongeren in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met specifieke leerbehoeften'?

Om een duidelijk en betrouwbaar antwoord te verkrijgen op deze deelvraag, is er gekozen voor de toepassing van meerdere onderzoeksinstrumenten: de vragenlijst voor leerkrachten en de groepsopdracht.

Op basis van het overzicht verkregen uit de beantwoording van de vorige deelvraag, is een vragenlijst samengesteld. Dit met als doel inzicht te verkrijgen in de leerkrachtcompetenties, welke door professionals essentieel bevonden worden om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan de doelgroep 'jongeren in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met specifieke leerbehoeften'.

De vragenlijst bevat een introductie, waarin de bedoeling verduidelijkt wordt. Verder is opbouw van dit onderzoeksinstrument opgedeeld in drie delen: schaalvragen, een overzicht van vaardigheden en persoonlijke eigenschappen.

De respondenten bestaan uit een viertal docenten, zes onderwijsondersteunende personeelsleden, de internbegeleider en de adviseur van Edu'Actief⁶.

Aangezien het een klein team van 12 mensen betreft, is gekozen de gehele, statistisch gezien geringe populatie als respondent(en) te zien.

In onderstaande tabel wordt dit verduidelijkt.

Tabel 2: de "vragenlijst voor leerkrachten"

De "vragenlijst voor leerkrachten" bestaat uit drie delen.	
A	Er wordt gevraagd om in te schalen welke vaardigheden voor een leerkracht van essentieel belang zijn om het sociaal-emotionele programma Leefstijl te kunnen verzorgen aan leerlingen dit type onderwijs. Als referentiekader bij het ontwerpen van deze vragenlijst is het competentieprofiel speciale onderwijszorg (WOSO, 2009) gebruikt. Dit omdat deze mijns inziens richting geeft aan de individuele professionaliteitontwikkeling

⁶ Edu'Actief ondersteunt leerling en docent met leermiddelen, trainingen en diensten.

	van personen werkzaam in de speciale onderwijszorg. De schaalvragen worden behandeld als een enkelekeuzevraag en omgezet in een getal (van der Donk & van Lanen, 2009 p. 248): 0 = helemaal niet belangrijk voor het verzorgen van Leefstijl, 1 = in geringe mate van belang voor het verzorgen van Leefstijl, 2 = als je dit belangrijk vindt voor het verzorgen van Leefstijl, 3 = van essentieel belang voor het verzorgen van Leefstijl. Hierbij is gekozen voor een zogenoemde vierpuntsschaal, beogende het dwingende karakter met betrekking tot het maken van een keuze in de toepassingsgraad van leerkrachtvaardigheden (Harinck, 2009 p. 86).
B	Vervolgens wordt gevraagd om de leerkrachtvaardigheden, die gegroepeerd zijn in zeven clusters (Ministerie van OCW, 2005), te beoordelen ten opzichte van de mate van belangrijkheid bij het verzorgen van het programma 'Leefstijl'. Hierbij wordt gevraagd een cijfer te geven: 1 = helemaal niet belangrijk, 10 = heel belangrijk.
C	Tenslotte wordt gevraagd om aan te geven welke persoonlijke eigenschappen een leerkracht absoluut dient te bezitten om Leefstijl te verzorgen. Dit middels een top 5 van eigenschappen in orde van belangrijkheid.

Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage 4.

Om een nauwkeurig en betrouwbaar antwoord te verkrijgen op de tweede deelvraag, is gekozen voor de toepassing van meerdere onderzoeksinstrumenten (Harinck, 2009, p. 73 ev). Één daarvan is de groepsopdracht.

De respondenten, een viertal docenten en de adviseur van Edu'Actief, hebben deze groepsopdracht gemaakt met als doel de pedagogische en didactische kant van een Leefstijlleerkracht te verhelderen.

Concreet hebben de bovengenoemde respondenten middels een schema nagedacht over de vraag, hoe je aan een leerkracht ziet dat hij een goede pedagoog en een goede didacticus is. Dit schema is onderstaand weergegeven.

Figuur 10: schema van de groepsopdracht

		wel	niet
een goede Leerstijl-pegagoog	wil		
	doet		
een goede Leerstijl-didacticus	wil		
	doet		

Voor deze groepsvorm is gekozen, omdat mijns inziens dan een betrouwbaarder antwoord verkregen wordt op de vraag die aan hen is voorgelegd.

De respondenten kunnen namelijk op elkaar reageren en er kan overleg plaatsvinden, waardoor een dataverzameling vanuit meerdere perspectieven plaatsvindt. (van der Donk & van Lanen, 2009, p. 208).

3.5.3 Deelvraag 3: In welke mate komen deze competenties naar voren in mijn professioneel handelen?

Voor de verzameling van data betreffende de bovenstaande deelvraag is gekozen voor het afnemen van een vragenlijst bij leerlingen, de afname van het 180°-feedbackformulier en observaties van Leerstijllessen.

Om te achterhalen in welke mate de competenties uit deelvraag drie naar voren komen in mijn professioneel handelen, is als schriftelijk instrument een vragenlijst voor leerlingen ontworpen. Deze is gebaseerd op fundamentele

basisbehoeften van leerlingen (Stevens, 1997) en bestaat uit twaalf vragen, die elk een vorm hebben van een mening of stelling.

De respondenten, een twaalfstal leerlingen waaraan ik Leefstijlles geef, hebben een antwoordmogelijkheid bestaande uit een beoordelingsschaal (van der Donk & van Lanen, 2009, Harinck, 2009). Door middel van het kleuren van een smiley kunnen zij een mening of stelling beoordelen.

Ondanks dat Harinck (2009) veel waarde hecht aan het belang van open vragen ter aanvulling van gesloten vragen, is hiervoor niet gekozen. Dit omdat mijn ervaring leert dat een vragenlijst bij deze leerlingen dient te bestaan uit simpele vragen: helder en niet complex geformuleerd.

Voor een uitwerking van deze vragenlijst wordt verwezen naar bijlage 5.

Daarnaast is gekozen voor een onderzoeksinstrument, het 180°-feedbackformulier genoemd (Management Team, 2007), welke als doel heeft de leerkrachtcompetenties van de onderzoeker in kaart te brengen met betrekking tot het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl'. Voor dit onderzoeksinstrument is gekozen, omdat dit mijns inziens dat een duidelijk inzicht verschaft in mijn competentieniveau als zijnde Leefstijlleerkracht. Mede daar de respondenten direct betrokken bij mijn praktijkomgeving als leerkracht. De respondenten bestaan uit drie docenten, vier onderwijsondersteunende personeelsleden, de internbegeleider en de adjunct-directeur.

De opzet van dit onderzoeksinstrument bestaat uit twee delen. In het eerste deel zijn mijn leerkrachtvaardigheden beoordeeld, met betrekking tot het programma 'Leefstijl'. Dit is uitgedrukt in een getalswaarde op een schaal van 1 t/m 10, waarbij een score 1 "helemaal niet ontwikkeld" betekent en een score 10 "volledig ontwikkeld" betekent.

In het tweede deel hebben de respondenten een sterke en zwakke eigenschap aangegeven, waarvan zij vinden dat deze van belang zijn bij het verzorgen van de Leefstijllessen. Ze kunnen hierbij kiezen uit een aantal vaste eigenschappen, tevens gebruikt in een eerdere vragenlijst (zie bijlage 3). Daarnaast is er de mogelijkheid om een eigenschap te noteren die niet in de vaste lijst vermeld staat. Daarvoor is gekozen, omdat dit een dusdanig complexe vraag is, dat het

moeilijk is om van te voren alle alternatieve antwoorden aan te reiken (Harinck, 2009 p. 84).

Tenslotte is gekozen voor gestructureerde observaties (van der Donk & van Lanen, 2009 p. 195) tijdens de Leefstijllessen. Dit mede omdat de verzameling van data dan op een gestructureerde, vastliggende wijze kan plaatsvinden (Harinck, 2010). Maar ook omdat de implementatiegids van Leefstijl (Musman, 2010) een observatielijst bevat die naar mijn mening goed bruikbaar is. Voor de observatielijst wordt verwezen naar bijlage 7.

In totaal zijn vier lessen geobserveerd: drie observaties door de internbegeleider en één door een leerkracht.

3.5.4 Onderzoeksvraag: Welke competenties dien ik nog te ontwikkelen om aan jongeren met specifieke leerbehoeften, in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, het sociaal-emotionele vaardigheden programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen?

Met de complete dataverzameling, voortkomend uit de uiteenzetting van de deelvragen, wordt een valide antwoord verkregen op de bovenstaande onderzoeksvraag. Belangrijk is om te vermelden dat het inzicht in de essentiële leerkrachtcompetenties, verkregen uit de tweede deelvraag, vorm krijgt in een conceptueel model⁷.

⁷ Voor een definiëring van het begrip 'conceptueel model' wordt verwezen naar de begrippenlijst in de bijlagen.

3.6 Verantwoording triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Voor het verkrijgen van antwoorden op de desbetreffende deelvragen zijn uiteenlopende methoden voor dataverzameling gecombineerd, wat de methodische triangulatie waarborgt en daarmee de onderzoeksresultaten zowel krachtiger als bestendiger maakt (van der Donk & van Lanen, 2009 p. 41). Naast het soort informatiebron heeft de triangulatie betrekking op het type informant (Harinck, 2010 p. 77). Er is in dit onderzoek sprake van brontriangulatie, omdat data verzameld wordt uit meerdere bronnen, te weten leerkrachten, onderwijs ondersteunend personeel, internbegeleider en een expert buiten het onderwijs (Edu'Actief). In onderstaande tabel wordt de triangulatie per deelvraag verduidelijkt.

Tabel 3: triangulatie

Deelvraag	Onderzoeksinstrument	Bronnen	Methoden
1	kijkwijzer	Internet Literatuur Onderzoeksverslagen	bestuderen
2	vragenlijst voor leerkrachten	docenten, onderwijs ondersteunende personeelsleden, internbegeleider, adviseur van Edu'Actief.	bevragen
	groepsopdracht	docenten, adviseur van Edu'Actief.	afname
3	vragenlijst voor leerlingen	Leerlingen	bevragen
	180°-feedbackformulier	docenten, onderwijs ondersteunende personeelsleden, internbegeleider, adjunct-directeur.	bevragen
	observaties van Leefstijllessen	internbegeleider, leerkracht.	afname

Er is door het gebruik van data uit meerdere bronnen, welke tevens op allerlei manieren verzameld zijn, een rijker beeld verkregen van de onderwijspraktijk. Dit heeft de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot (van der Donk & van Lanen, 2009 p. 40).

Daarnaast richt de eerste deelvraag zich op het creëren van een juist overzicht van leerkrachtcompetenties, wat als fundament heeft gediend bij het ontwerpen van de "vragenlijst voor leerkrachten" en het 180°-feedbackformulier.

Hierdoor wordt mijns inziens datgene onderzocht wat ook onderzocht moet worden (Harinck, 2010 p. 74), waarmee de validiteit⁸ van het onderzoek gewaarborgd is. Deze aanpak samenvattend beschouwd, verhoogt dus de mate van validiteit en betrouwbaarheid⁹ van het onderzoek (van der Donk & van Lanen, 2009).

3.7 Ethische aspecten

Tijdens het onderzoek is om toestemming gevraagd aan respondenten om hen te betrekken bij in het onderzoek. Zij zijn vervolgens zo volledig mogelijk geïnformeerd over het nut en de opbouw van dit onderzoek.

Tevens betreft dit actieonderzoek de onderzoeker zelf, wat het bewaken van vertrouwelijke data vergemakkelijkt heeft: onderzoeksdata is geanonimiseerd en vertrouwelijk behandeld (van der Donk & van Lanen, 2009 p. 66).

Ook zijn geen observatieschema's in het verslag opgenomen.

Volgens Boerman (2008) zal slordigheid en nalatigheid op dit vlak leiden tot kwaliteitsverlies van het onderzoek, wat mijns inziens hiermee zo veel mogelijk is vermeden.

De onderzoeker heeft zorgvuldig gehandeld bij de opzet en uitvoering van het onderzoek: gegevens zijn nauwgezet verzameld en bewerkt en de verslaglegging zo precies en systematisch mogelijk is (Boerman, 2008). Gedurende het onderzoek is sprake van noodzakelijke selectiviteit, echter spelen alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek een rol. Noodzakelijke selectiviteit is derhalve niet gebruikt om de zaken anders voor te stellen dan ze zijn.

⁸ Validiteit zegt iets over de inhoud: wordt er gemeten wat de bedoeling is.

⁹ Met betrouwbaarheid wordt bedoeld dat bij herhaling van het onderzoek tot dezelfde onderzoeksresultaten gekomen wordt.

Binnen de school waar het onderzoek heeft gevonden, is het team tijdens een teamvergadering geïnformeerd betreffende aanleiding, inhoud en doel van dit onderzoek. Data zullen teruggekoppeld worden met de internbegeleider, die daarin een rol heeft als klankbord.

4 De datapresentatie

De data betreffende dit onderzoek zijn in te delen in twee aspecten. Enerzijds zijn er data die een relevantie weergeven voor de bepaling van competenties, die voor een leerkracht van essentieel belang zijn bij het verzorgen van het sociaal-emotionele vaardigheden programma 'Leefstijl'. Anderzijds zijn er relevante resultaten die refereren aan de vraag welke competenties ik daarvan al bezit. Uiteraard is dit gezien vanuit de doelgroep waaraan les wordt gegeven, welke eerder zorgvuldig en uitgebreid is omschreven.

Deze data zullen per onderzoeksinstrument worden weergegeven:

- een vragenlijst,
- een groepsopdracht,
- een gestructureerde vragenlijst voor leerlingen,
- een 180° feedbackformulier,
- een observatieschema (beoordelingsschalen).

4.1 De "vragenlijst voor leerkrachten"

In deze paragraaf worden de uitkomsten van de afgenomen vragenlijst weer gegeven, die is ingevuld door een viertal docenten, zes onderwijsondersteunende personeelsleden, de internbegeleider en de adviseur van Edu'Actief¹⁰.

De uitkomsten van de vragenlijst zijn opgedeeld in drie delen: schaalvragen, een overzicht van competenties en persoonlijke eigenschappen. De vragenlijst is weergegeven in bijlage vier.

4.1.1 Schaalvragen leerkrachtvaardigheden

Bij het eerste deel van de vragenlijst hebben de respondenten, middels een beoordelingsschaal, per cluster aangegeven welke leerkrachtcompetenties zij van essentieel belang achten bij het verzorgen van 'Leefstijl'. De score is hier tussen 0 (helemaal niet belangrijk) en 3 (van essentieel belang).

Onderstaand zijn alleen de essentiële resultaten betreffende de schaalvragen weergegeven, bepaald door een gemiddelde score gelijk aan of groter dan 2,5 en

¹⁰ Edu'Actief ondersteunt leerling en docent met leermiddelen, trainingen en diensten.

een mediaan¹¹ van 3. Voor een volledige weergave van alle variabelen verwijs ik naar bijlage tien.

Tabel 4: de data betreffende essentiële leerkrachtvaardigheden.

	Leerkrachtvaardigheid
var1	goed kunnen observeren/signaleren.
var2	luisteren naar de leerlingen.
var3	zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken houden.
var4	duidelijke regels stellen en afspraken maken met de leerlingen.
var5	regels en routines consequent kunnen handhaven.
var6	laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.
var7	leerlingen ruimte geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.
var8	de leerlingen verantwoordelijk leren te zijn voor hun eigen gedrag.
var9	duidelijke grenzen aan kunnen geven en duidelijke regels hanteren.

	var1	var2	var3	var4	var5	var6
N	12	12	12	12	12	12
Gemiddelde	2.58	2.66	2.58	2.58	2.50	2.58
Mediaan	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviatie¹²	.51	.49	.67	.51	.67	.67

	var7	var8	var9
N	12	12	12
Gemiddelde	2.50	2.67	2.58
Mediaan	3.00	3.00	3.00
Std. Deviatie¹²	.67	.49	.51

Uit bovenstaande resultaten blijkt dat voor het geven van het sociaal-emotionele vaardigheidsprogramma 'Leefstijl', binnen dit specifieke type onderwijs, een leerkracht bepaalde essentiële leerkrachtcompetenties dient te kunnen toepassen.

¹¹ De mediaan is de middelste van een serie naar grootte geordende uitkomsten.

¹² Dit is een begrip in de statistiek: een maat voor de spreiding van een variabele of van een verdeling.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt tevens dat deze essentiële leerkrachtcompetenties in verband staan met elkaar. Om dit verband in een getalswaarde weer te geven en daarmee een eventueel patroon te kunnen ontdekken, is de Pearson correlatiecoëfficiënt¹³ gebruikt.

Om deze te interpreteren moet gekeken worden naar de waarde van de coëfficiënten, welke zijn weergegeven in tabel 2 van bijlage tien.

Hieruit is te concluderen dat er een significant verband bestaat tussen var1 en var6 (.77), var2 en var8 (.63), en var3 en var5 (.91). Concreet betekent dit dat de onderlinge correlatie van essentiële data in drie groepen ingedeeld kunnen worden:

- A. De vaardigheden "goed kunnen observeren/signaleren" en "laten merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen" hangen positief sterk samen.
- B. De vaardigheden "zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken houden" en "regels en routines consequent handhaven" hangen positief sterk samen.
- C. De vaardigheden "luisteren naar de leerlingen" en "de leerlingen leren verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag" hangen positief sterk samen.

In bijvoorbeeld het eerste geval geldt, dat als een respondent het binnen de context essentieel vindt dat een leerkracht goed kan observeren/signaleren (var1), hij het ook van essentieel belang vindt dat de leerkracht laat merken dat de betreffende leerkracht vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen (var6).

Daarnaast blijkt tevens dat sommige data, met een gemiddelde score kleiner dan 2, sterk samenhangen met de bovenstaande data. Het is van belang dat deze in eerste instantie minder relevant lijkende data meegenomen wordt in het onderzoek, teneinde een helder en duidelijk beeld te verkrijgen van het onderzoeksresultaat.

In tabel 3 van bijlage 10 worden daarom op dezelfde wijze de essentiële¹⁴ data

¹³ Voor een verdere de uitleg wordt verwezen naar bijlage 9.

¹⁴ Score gelijk aan of groter dan 2,5 en een mediaan van 3.

afgezet tegen overige correlerende variabelen: horizontaal staan de data betreffende essentiële leerkrachtvaardigheden (zie blz. 43) en verticaal staan de overig correlerende data. Dit overzicht van vaardigheden welke van invloed zijn op essentiële leerkrachtvaardigheden is op de volgende bladzijde textueel uitgewerkt. Opvallend hierbij is de samenhang van de vaardigheden.

Tabel 5: de data betreffende essentiële leerkrachtcompetenties.

A. De vaardigheden "goed kunnen observeren/signaleren" en "laten merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen" hangen positief sterk samen. A1. In de interactie ruimte geven voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen. A2. De inbreng van de leerlingen waarderen. A3. Met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreken. A4. Leerlingen uitdagen tot meedenken en meebeslissen.
B. De vaardigheden "zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken houden" en "regels en routines consequent handhaven" hangen positief sterk samen. B1. Feedback geven volgens de regels. B2. Het werk en spel met leerlingen bespreken. B3. Op een constructieve manier deelnemen aan verschillende vormen van overleg met B4. Mensen en instellingen buiten de school. B5. Deelnemen aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen B6. Handelen verbinden, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.
C. De vaardigheden "luisteren naar de leerlingen" en "de leerlingen leren verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag" hangen positief sterk samen. C1. Waar nodig collega's sociaal kunnen ondersteunen.
D. Leerlingen ruimte geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen. D1. Kunnen zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn. D2. Met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreken. D3. Leerlingen uitdagen tot meedenken en meebeslissen. D4. Het werk en spel met leerlingen bespreken.

Tabel 5 toont aan dat de samenhang van essentiële- en minder relevante leerkrachtvaardigheden in vier groepen verdeeld kan worden, waarbij opvalt dat dit in hoofdzaak op het pedagogische- en interpersoonlijke vlak is.

De resultaten voortkomend uit de schaalvragen wijzen daarom uit dat de pedagogische- en interpersoonlijke leerkrachtvaardigheden van essentieel belang zijn binnen de omschreven context.

4.1.2 Overzicht van vaardigheden

In het tweede deel van de vragenlijst hebben de respondenten de leerkrachtvaardigheden, geclusterd in de zeven competenties (Ministerie van OCW, 2005), beoordeeld ten opzichte van de mate van belangrijkheid bij het verzorgen van het sociaal-emotionele vaardigheden programma 'Leefstijl' (1=helemaal niet belangrijk, 10 = heel belangrijk).¹⁵

Tabel 6: de relevante data betreffende belangrijkheid van de vaardigheden.

1=helemaal niet belangrijk 10 = heel belangrijk	N	Min.	Max.	Gemiddelde	Std. Deviatie
inter-persoonlijke vaardigheden	12	7.00	10.00	8.25	1.14
pedagogische vaardigheden	12	7.00	10.00	8.50	1.00
didactische vaardigheden	12	7.00	9.00	7.54	.66
organisatorische vaardigheden	12	6.50	8.00	7.38	.57
vaardigheden in de samenwerking met collega's	12	7.00	10.00	7.83	.94
vaardigheden in de samenwerking met de omgeving	12	6.00	8.00	6.96	.62
vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling	12	7.00	9.00	7.75	.87

¹⁵ Uiteraard gezien vanuit de doelgroep zoals deze in dit onderzoek is beschreven.

Vanuit dataniveau bezien kan hier geconcludeerd worden dat pedagogische- en interpersoonlijke vaardigheden van grootst belang zijn voor het verzorgen van 'Leefstijl' binnen de context. Dit wordt tevens bekrachtigd door de resultaten uit de schaalvragen (zie tabel 5).

4.1.3 Persoonlijke eigenschappen: houding & attitude

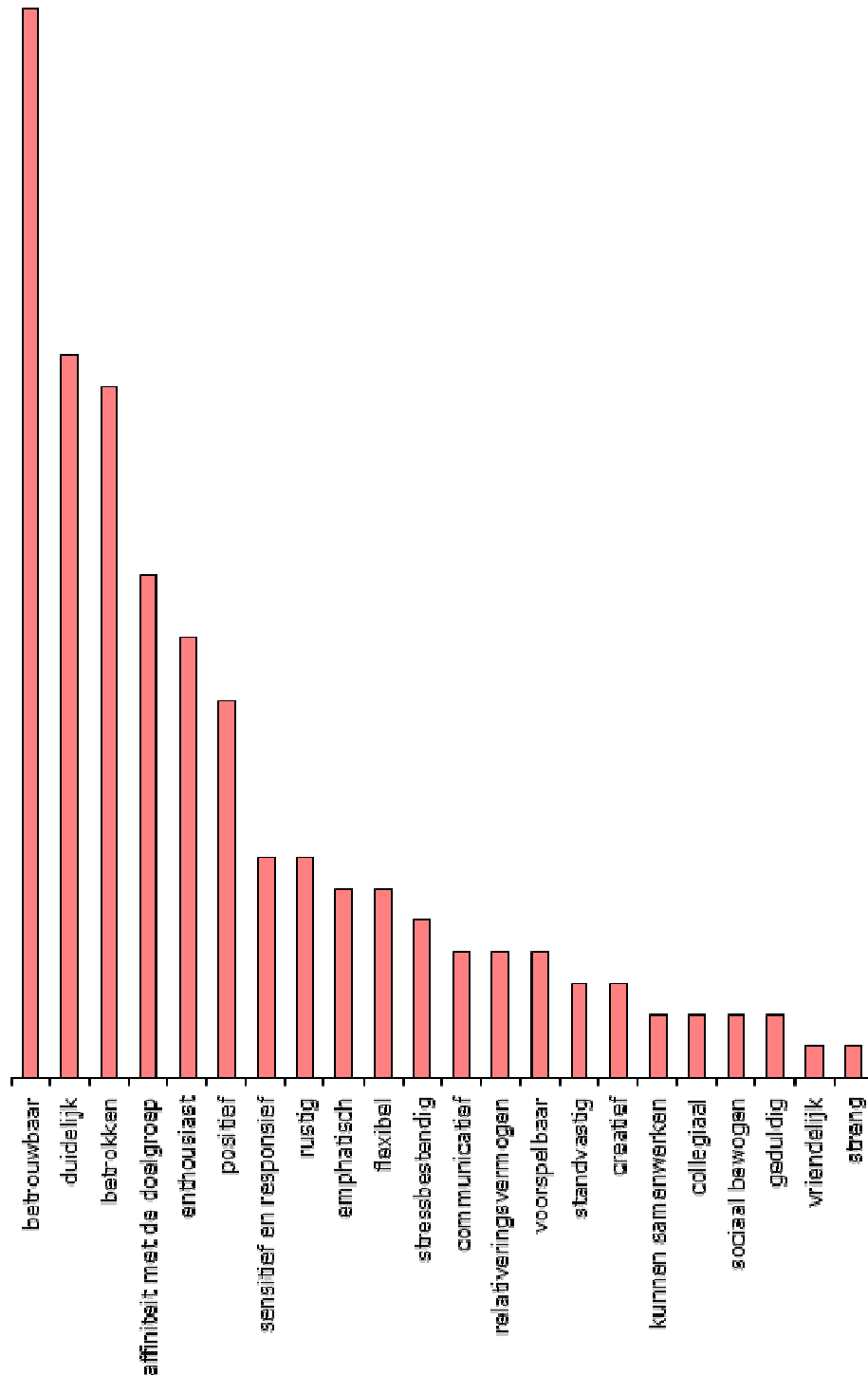
Tenslotte is in het laatste deel van dezelfde vragenlijst (zie bijlage 4, blz. 12) gevraagd naar een top vijf van persoonlijke eigenschappen, welke de respondent van essentieel belang acht bij het verzorgen van Leefstijllessen.

Tabel 7: de relevante data betreffende belangrijkheid van persoonlijke eigenschappen.

persoonlijke eigenschap	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
betrouwbaar	3	3	1	1	2
duidelijk	2	1	3	0	0
betrokken	2	1	1	2	1
affiniteit met de doelgroep	2	1	0	1	0
enthousiast	1	2	0	0	1
positief	1	1	0	1	1
rustig	1	0	0	1	0
sensitief en responsief	0	0	1	2	0
flexibel	0	1	0	1	0
emphatisch	0	0	2	0	0
stressbestendig	0	0	1	0	2
voorspelbaar	0	1	0	0	0
relativeringsvermogen	0	1	0	0	0
communicatief	0	0	1	0	1
creatief	0	0	1	0	0
standvastig	0	0	1	0	0
geduldig	0	0	0	1	0
sociaal bewogen	0	0	0	1	0
collegiaal	0	0	0	0	2
kunnen samenwerken	0	0	0	1	0
streng	0	0	0	0	1
vriendelijk	0	0	0	0	1

Om de verdeling beter te visualiseren is figuur 12 weergegeven.

Figuur 11: persoonlijke eigenschappen, die de respondenten van belang achten bij het verzorgen van de Leefstijllessen.



Uit het bovenstaande blijkt dat de eigenschappen 'betrouwbaar', 'duidelijk' en 'betrokken' in dit onderzoek van significant belang worden geacht. Vanuit het

theoretische kader spreekt men hier dan over kernkwaliteiten (Ofman, 1992, p. 32): de eigenschappen die tot de kern van een persoon horen.

4.2 De groepsopdracht

Deze paragraaf geeft de uitkomsten van een groepsopdracht, wat als doel heeft de pedagogische en didactische kant van de Leefstijl-leerkracht te verhelderen. De respondenten hebben middels een schema nagedacht over de vraag hoe je aan een leerkracht ziet dat hij een goede pedagoog en een goede didacticus is. De uitkomst staat hieronder weergegeven.

Figuur 12: uitkomst van de groepsopdracht.

		wel	niet
een goede 'Leefstijl'-pedagoog	wil	- de leerling motiveren om te reflecteren op hun eigen denken en doen. - kwetsbaar opstellen - gedrag voorleven - in plustaal communiceren	- "spelletjesles" geven. - leerlingen overvallen - leerlingen kwetsend benaderen - geen overdenkingstijd gunnen
	doet	- gestructureerd les geven - over zichzelf praten - reflecteren wat hij ziet en voelt - praten over wat mogelijk en wenselijk is	- chaotisch les geven - zichzelf buiten de groep plaatsen - niet over eigen emoties praten - de leiding nemen wanneer nodig
een goede 'Leefstijl'-didacticus	wil	- uitdagende werkvormen afwisselen (energizers) - heldere doelen stellen - oefenstof aanbieden door rollenspel en lesmateriaal - zaken duidelijk maken door video.	- een passieve les (interactie) - vaag blijven - niet goed voorbereiden van lesstof
	doet	- verschillende werkvormen toepassen, aansluitend op de belevingswereld van de leerlingen - oefenen en evalueren - zaken op bord/flap schrijven	- lessen copieren en te veel vanuit routine handelen - geen plan hebben - signalen negeren - ervaringen niet bevragen

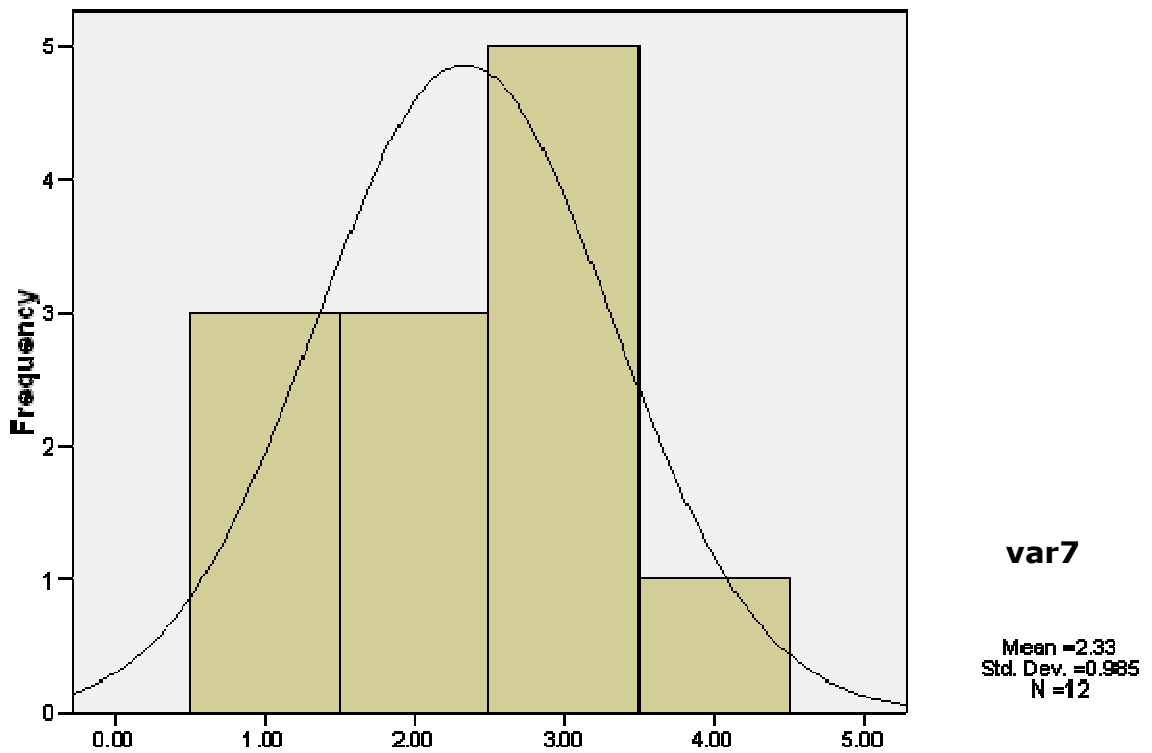
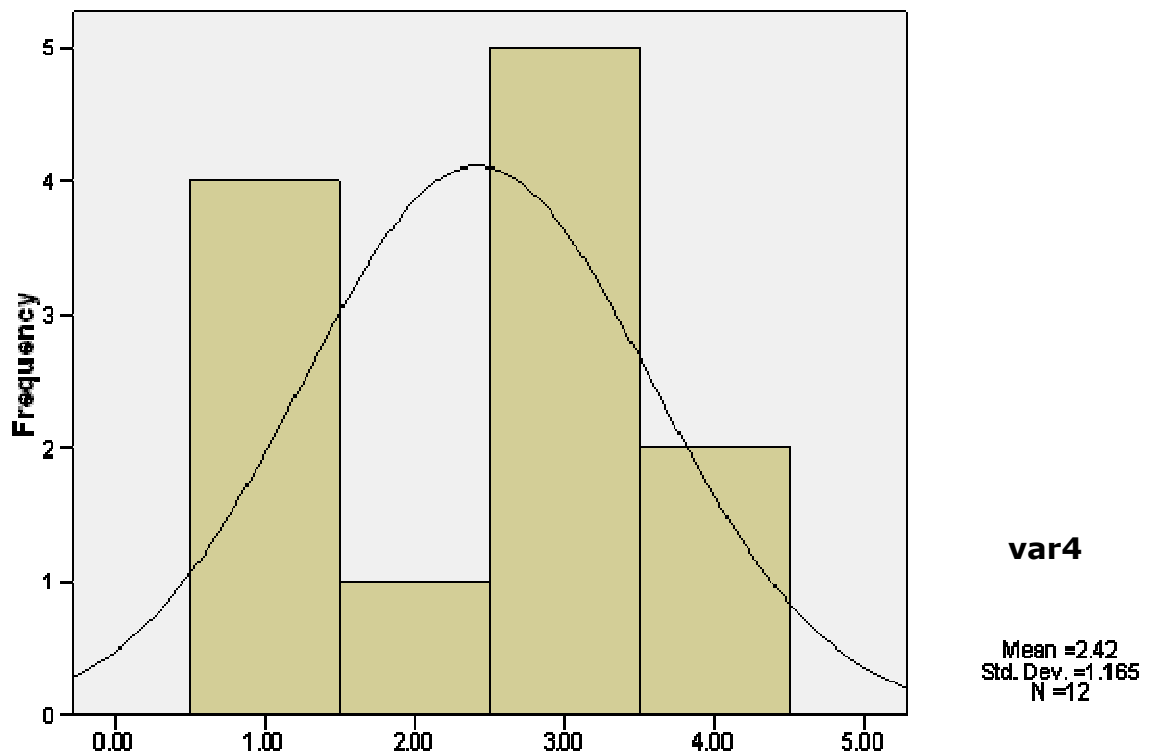
4.3 Een vragenlijst voor leerlingen

De gestructureerde vragenlijst voor de leerlingen is gebaseerd op fundamentele basisbehoeften van de leerlingen (Stevens, 1997) en bestaat uit 12 schaalvragen. De antwoorden zijn in de data-analyse omgezet naar een getalswaarde van 1 tot en met 4.

Tabel 8: de data betreffende de vragenlijst voor leerlingen.

Vragenlijst leerlingen   		N	Gemiddelde	Mediaan	Std. Deviatie
var1	In de klas voel ik mij	12	3.25	3.00	.75
var2	Als ik met anderen praat, kijken ze zo	12	3.25	3.00	.45
var3	Als anderen met mij willen praten, lijk ik op	12	3.42	3.50	.67
var4	Als de meester mij vraagt om iets te doen, vind ik dat	12	2.42	3.00	1.16
var5	Als ik een vraag stel aan de meester, lijkt hij het meest op	12	3.58	4.00	.67
var6	Als ik zeg hoe ik iets wil doen, is de meester	12	3.42	3.00	.51
var7	Als ik de dingen doe zoals ik ze wil doen, reageert de meester vaak	12	2.33	2.50	.98
var8	De manier waarop de meester met mij omgaat, vind ik	12	3.58	4.00	.67
var9	Als ik mijn meester zeg wat ik voel of denk, lijkt hij het meest op	12	2.75	3.00	.62
var10	Als de meester wat persoonlijks vertelt, vind ik dat	12	3.33	3.50	.89
var11	Ik denk dat de meester mij het meest vind lijken op	12	3.50	4.00	.67
var12	Ik vind dat de meester het meest lijkt op	12	3.50	4.00	.80

Figuur 13: relevante data betreffende de vragenlijst voor leerlingen: var4 en var7.



De resultaten uit figuur 14 geven weer dat var4 en var7 gemiddeld lager als 2,5 scoren en dat de mediaan tevens 3 of lager scoort. Concreet betekent dit dat leerlingen het tijdens de Leefstijlles niet vaak leuk vinden als de onderzoeker hen vraagt om iets te doen en dat de reactie van de onderzoeker in de ogen van de leerlingen veelal negatief is, op het moment dat zij de dingen doen zoals zij die willen doen.

Daarnaast blijkt uit de analyse van de leerlingenvragenlijst dat significant hoog gescoord is op de laatste twee vragen. Dit betekent dat onderling vertrouwen ervaren wordt bij zowel leerling als leerkracht: de leerlingen voelen zich tijdens de Leefstijlles begrepen en geaccepteerd.

4.4 Het 180° feedbackformulier

De volgende respondenten hebben mijn handelen beoordeeld met betrekking tot het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl': drie docenten, vier onderwijsondersteunende personeelsleden, de internbegeleider en de adjunct-directeur. Op een formulier konden zij een beoordeling geven op een schaal van 1 t/m 10 (1=helemaal niet ontwikkeld, 10 = volledig ontwikkeld).

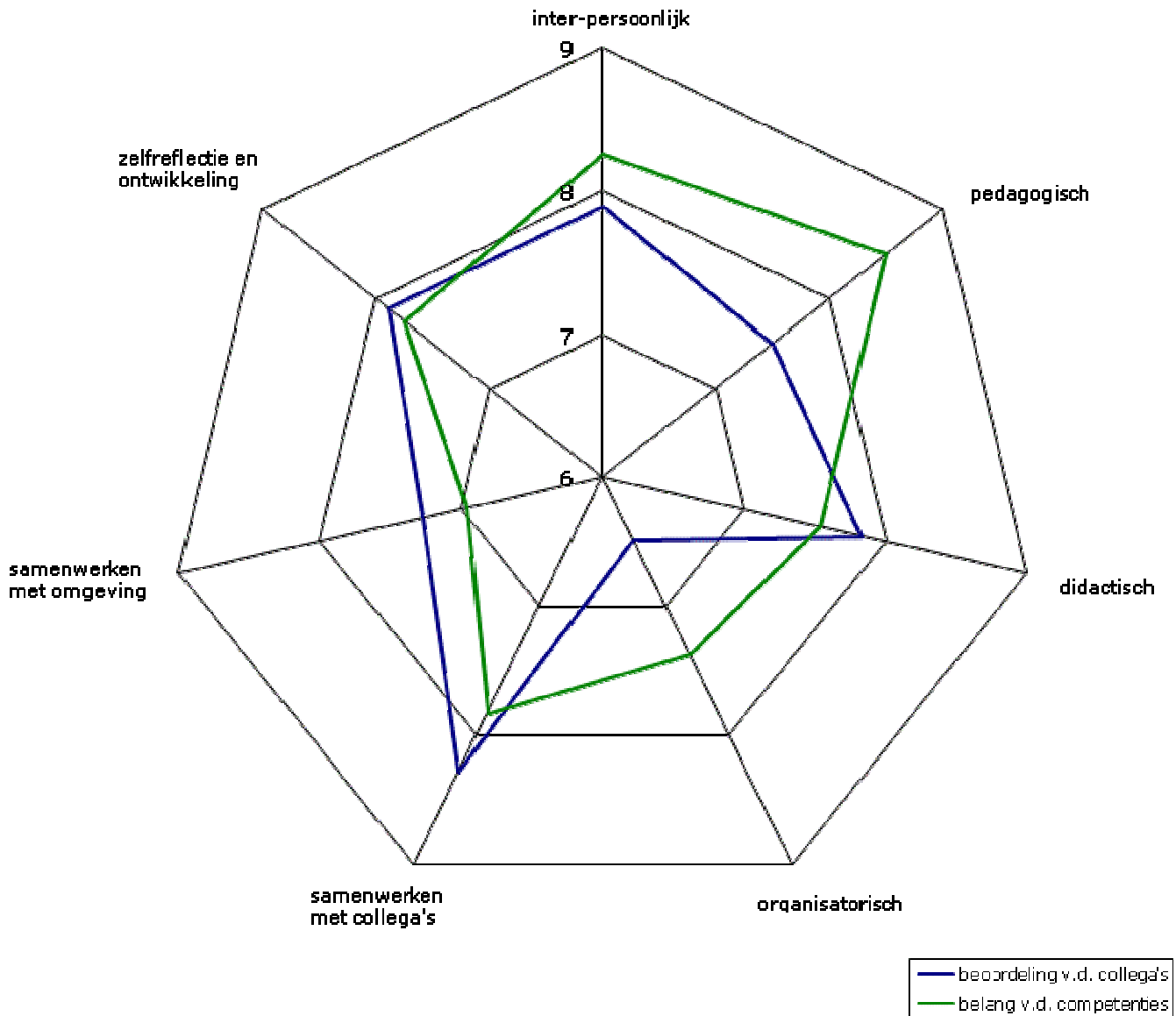
In onderstaande tabel is zijn de data betreffende deze beoordeling weergegeven.

Tabel 9: de data betreffende de beoordeling van mijn handelen t.o.v. 'Leefstijl'.

1=helemaal niet ontwikkeld 10 = volledig ontwikkeld	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std. Deviatie
inter-persoonlijke vaardigheden	9	7.00	8.00	7.88	.35
pedagogische vaardigheden	9	6.00	8.00	7.31	.70
didactische vaardigheden	9	7.00	9.00	7.81	.65
organisatorische vaardigheden	9	6.00	7.00	6.43	.48
vaardigheden in de samenwerking met collega's	9	7.00	9.00	8.19	.65
vaardigheden in de samenwerking met de omgeving	9	6.00	9.00	7.19	.92
vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling	9	7.00	9.00	7.88	.83

Deze data kunnen vergeleken worden met de data gegeven in paragraaf 4.1.2. Dit betekent dat er overzicht is van het belang van de geclusterde leerkrachtvaardigheden binnen de context, ten opzichte van mijn eigen handelen. Dit is weergegeven in een radargrafiek.

Figuur 14: mijn eigen handelen t.o.v. het belang van de geclusterde leerkrachtvaardigheden.

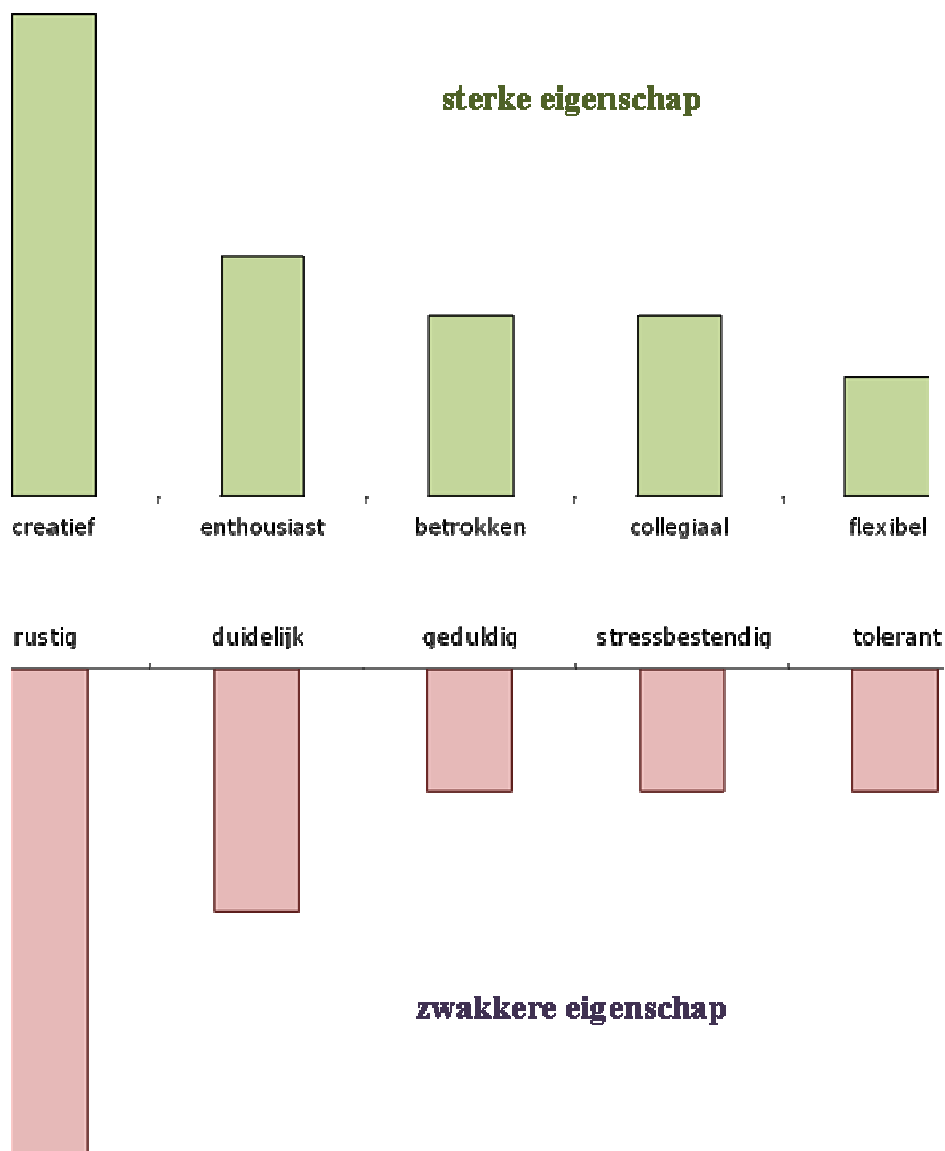


Uit de bovenstaande grafiek is af te leiden dat de organisatorische, interpersoonlijke en pedagogische vaardigheden lager scoren ten opzichte van de resultaten uit paragraaf 4.1.2. Uit eerdere resultaten is al gebleken dat de interpersoonlijke en pedagogische vaardigheden van grootst belang zijn, dat het belang ervan in dit onderzoek wederom onderstreept!

Tevens hebben respondenten in het 180° feedbackformulier een sterke en zwakke eigenschap betreffende het handelen van de onderzoeker als zijnde Leefstijlkracht aangegeven.

De top vijf van deze data is afgezet tegen de uitkomsten zoals weergegeven in paragraaf 4.1.3, waarmee een goed beeld is gevormd betreffende mijn houding ten opzichte van de belangrijke persoonlijke eigenschappen binnen de context.

Figuur 15: mijn persoonlijke eigenschappen: sterke kanten en ontwikkelpunten.



Als figuur 15 vergeleken wordt met de onderzoeksresultaten van paragraaf 4.1.3, wordt duidelijk dat twee kernkwaliteiten naar voren komen: 'betrokken' als sterke eigenschap en 'duidelijk' als zwakkere eigenschap (verbeterpunt).

4.5 Observaties van Leefstijllessen

Tenslotte zijn er observaties verricht tijdens de Leefstijlles: de internbegeleider heeft drie lessen geobserveerd en één observatie is door een leerkracht uitgevoerd. De resultaten hiervan zijn in tabel 9 weergegeven.

Tabel 10: de data betreffende de observaties van de Leefstijllessen.

0 = niet 1 = meer niet dan wel	2 = meer wel dan niet 3 = wel	Gemiddelde	Mediaan	Standaard Deviatie
De les is voorbereid		2,25	2,00	0,43
Keuze en opbouw van de lesonderdelen zijn logisch		2,75	3,00	0,43
Energizers worden gebruikt in de lijn van de les		3,00	3,00	0,00
Er wordt verwerkingsmateriaal gebruikt		2,33	2,00	0,47
Er worden open vragen gesteld		2,50	2,50	0,50
Geeft voorafgaande aan de les aan welke kennis en vaardigheden aan het eind van de les verwacht mogen worden.		1,75	1,50	0,83
Heeft plezier, toont enthousiasme, straalt dit uit door variatie in oogcontact, stem en gebaren.		3,00	3,00	0,00
Verstoringsen worden gestopt met een minimum aan storing in de klas		2,50	2,50	0,50
Er wordt ingegaan op wat er speelt in de groep		2,75	3,00	0,43
De leerkracht geeft eigen voorbeelden om leerlingen uit te nodigen.		1,25	1,50	0,83
De leerkracht geeft de leerlingen nadenktijd		2,25	2,00	0,43
Het kringgesprek wordt op een non-directieve manier geleid		2,25	2,50	0,83
De les wordt afgesloten met een terugblik/samenvatting		2,50	3,00	0,87
Het taalgebruik is positief		2,25	2,00	0,43
Er worden complimenten gegeven		2,00	2,00	0,71
Het recht om te 'passen' wordt gerespecteerd		2,67	3,00	0,47

Uit de gegevens van de observaties blijkt dat twee aspecten relatief laag scoren: het aangeven welke kennis en vaardigheden aan het eind van de les verwacht mogen worden en het geven van eigen voorbeelden om leerlingen uit te nodigen. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat er energizers worden gebruikt in de lijn van de les en dat de onderzoeker plezier en enthousiasme uitstraalt.

In onderstaande figuur zijn in hoofdlijnen de resultaten weergegeven die uit paragrafen 4.3 t/m 4.5 naar voren zijn gekomen.

Figuur 16: een globaal overzicht van sterkten en zwaktes van de onderzoeker.

	Sterkten	Zwakten
vaardigheden	- uitstralen van plezier en enthousiasme. - gebruik van energizers tijdens de les. - leerlingen begrepen en geaccepteerd laten voelen.	- verwachtingen uitspreken - geven van eigen voorbeelden om leerlingen uit te nodigen - organisatorische vaardigheden - leerlingen krijgen ruimte en mogen zelf besluiten nemen - leerlingen vertrouwen geven in hun kunnen.
eigenschappen	- creatief - enthousiast - betrokken - vertrouwensband tussen de leerling en de leerkracht	- duidelijk - rustig

Hoofdstuk 5: Analyses en conclusies

In dit hoofdstuk wordt de onderlinge samenhang duidelijk gemaakt betreffende de theorie en resultaten van dit onderzoek. Als eerste zal een antwoord gegeven worden op de vraag welke competenties een leerkracht qua basis nodig heeft om met 'Leefstijl' te kunnen werken.

Vervolgens zal middels een conceptueel krukmodel inzicht gegeven worden in competenties die door professionals essentieel worden bevonden, om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan de doelgroep 'jongeren in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar met specifieke leerbehoeften'?

Daarnaast zal mijn professionele handelen gespiegeld worden ten opzichte van dit krukmodel, om op die manier een beeld te krijgen in welke mate daarin de essentiële competenties naar voren komen.

Ten slotte zal een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag:

"Welke competenties dien ik nog te ontwikkelen om aan jongeren met specifieke leerbehoeften, in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, het sociaal-emotionele vaardigheden programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen?"

5.1 Welke competenties heeft een leerkracht nodig om het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen?

Het begrip 'sociaal emotioneel leren' (CASEL, 2003, Boom de & Dijkman, 2009, Kress et. al., 2004) bevat een aantal fundamentele aspecten, waar waaruit de leerkracht dient te handelen. Deze zijn gericht op 1) zelfbewustzijn en zelfvertrouwen, 2) het maken van verantwoorde keuzes, 3) interactie met anderen en 4) het maatschappelijk bewustzijn.

Vanuit dit perspectief zijn leerkrachtcompetenties in kaart gebracht zoals beschreven in paragraaf 2.1.4, die in meer of mindere mate van belang zijn bij het verzorgen van het programma 'Leefstijl'.

Zowel mijn praktijkervaring alsook de theorie (Boom & Dijkman, 2009; Douma, 2011; Fontys OSO, 2010; Lieshout, 2009; Nienhuis, 2002; Stevens, 1997) bekrachtigen in het bijzonder de pedagogische leerkrachtcompetenties, waarbij voor de leerlingen een klimaat wordt gecreëerd die voldoende veiligheid én uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling.

Er kan daarom geconcludeerd worden dat een leerkracht in een bepaalde mate pedagogisch competent dient te zijn, wil hij het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' kunnen verzorgen.

Zoals het theoretische kader schetst, is, naast kunde en de persoonlijke eigenschappen van een leerkracht, ook in hoge mate bepalend of de leerlingen de Leefstijlles leuk en betekenisvol vinden.

Een overzicht van leerkrachtcompetenties, benodigd om het programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen, is weergegeven in bijlage 3.

5.2 Welke competenties worden door professionals essentieel bevonden om 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan de doelgroep 'jongeren in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met specifieke leerbehoeften'?

In paragraaf 2.1.3 wordt gesteld dat binnen de begripsbepaling 'competentie' de component 'kennis' buiten beschouwing is gelaten. Bij de interpretatie van essentiële leerkrachtcompetenties is daarom tijdens de analyse uitsluitend gericht op vaardigheden en persoonlijke eigenschappen.

Door middel van een schaalvragenlijst zijn essentiële leerkrachtvaardigheden¹⁶ in kaart gebracht en geclusterd in 1) leiding geven en grenzen stellen, 2) positieve betrokkenheid en 3) ruimte geven.

Deze zijn op de raakvlakken verweven met de in paragraaf 2.2.2 genoemde 'algemeen pedagogisch vakmanschap': de basis voor een klimaat waarin de leerling zich sociaal-emotioneel optimaal kan ontwikkelen.

Het bovenstaande betekent dat de inter-persoonlijke en pedagogische vaardigheden van groot belang zijn binnen de context van het onderzoek.

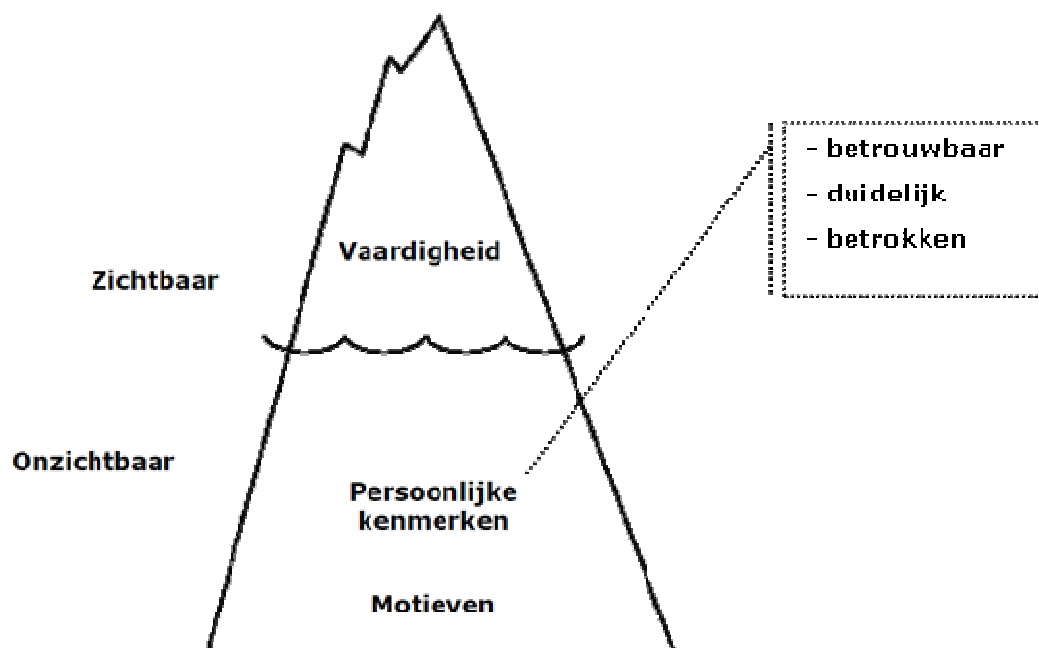
Dit wordt bevestigd door zowel het theoretisch kader in paragraaf 2.3.2, de onderzoeksresultaten, alsook de Vlaamse Onderwijsraad en Koning Boudewijn Stichting (2006 p. 62 ev.), die benadrukken dat het brengen van structuur én tegelijk een relatie met de jongeren opbouwen (disciplinering én betrokkenheid) een erg lastige maar cruciale taak is.

¹⁶ Zie bijlage 10 tabel 5 voor een uiteenzetting van de essentiële leerkrachtvaardigheden.

Deze conclusie bekrachtigt mijn opvatting, waarbij de relatie betreffende leerkracht en leerling de belangrijkste factor is bij een effectieve preventie van gedragsproblemen.

Uit de resultaten kan tevens worden geconcludeerd dat er een aantal persoonlijke kenmerken van de leerkracht belangrijk zijn: betrouwbaar, duidelijk en betrokken zijn. In het theoretisch kader bevestigen Fontys OSO (2010) en Nienhuis (2002) dat kenmerken als deze, hoewel zij zich niet direct zichtbaar als vaardigheid in het handelingsrepertoire bevinden, wel in de praktijk zichtbaar het concrete handelen beïnvloeden. In onderstaand figuur is dit verduidelijkt.

Figuur 17: belangrijke persoonlijke kenmerken.



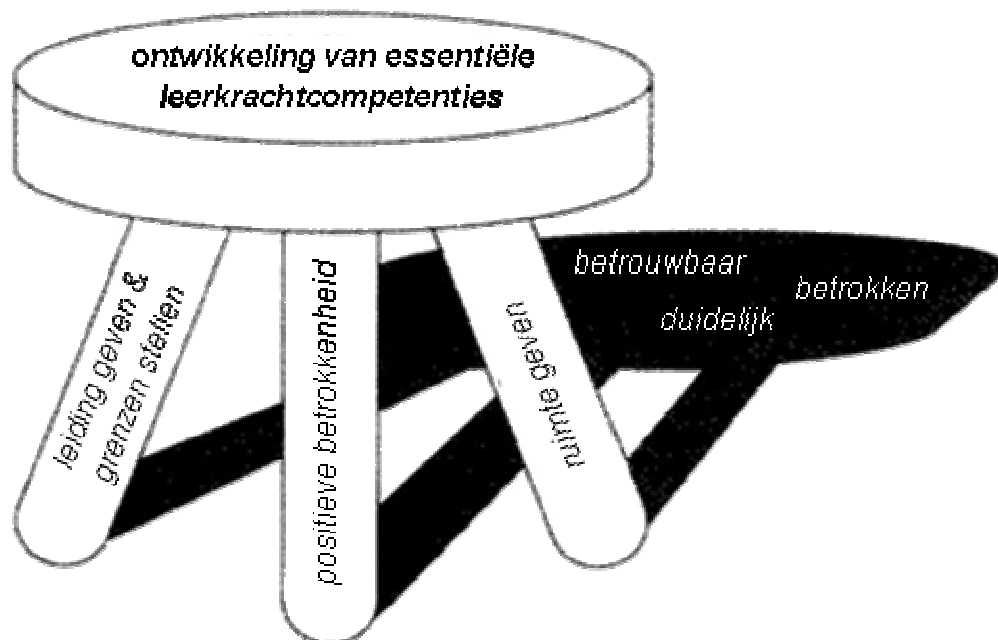
Zowel mijn praktijkervaring als het theoretisch kader (paragraaf 2.1) onderschrijft het cruciale belang als leerkracht te beschikken over een juiste basishouding, waarbij een passend pedagogisch klimaat bewerkstelligd kan worden, welke de basis vormt voor de ondersteuning van de leerlingen in hun ontwikkeling op sociaal-emotioneel vlak (Stevens, 1997).

5.2.1 Het krukmodel 'essentiële leerkrachtcompetenties'

Het inzicht, verkregen uit de analyse van resultaten uit paragraaf 5.1, is vormgegeven in een eigen conceptueel model. Een kruk¹⁷ met drie poten is hiervoor gebruikt als metafoor om het model vorm te geven (zie bijlage 11). Dit zelf ontworpen model heeft als doel inzicht te geven op competenties die door professionals essentieel worden bevonden 'Leefstijl' te kunnen verzorgen aan de doelgroep, welke eerder zorgvuldig en uitgebreid is omschreven.

Essentiële leerkrachtcompetenties berusten op drie disciplines: leiding geven en grenzen stellen, positieve betrokkenheid, ruimte geven. In het model stellen zij de poten van de kruk voor, die in de driehoeksconfiguratie stevig en stabiel zijn. Zit één van de poten wankel bevestigd, dan is de gehele kruk instabiel. Beter nog: als één poot onder de kruk vandaan wordt gehaald, blijft deze niet staande. Daarmee geeft het model de essentie van de samenhang van de competenties aan.

Figuur 18: het krukmodel.



¹⁷ De grafische weergave is gebaseerd op een artikel waarin Jan Jutten een kruk met drie poten gebruikt als metafoor voor het werken aan een lerende school of klas.

Bij interpretatie van de betekenis van de eerste poot van de kruk, '**leiding geven en grenzen stellen**', moet ervan uitgegaan worden dat lichtelijk verstandelijk beperkte leerlingen met gedragsproblemen qua basis een tekort hebben aan eigen structurerend vermogen.

Dit wordt bekrachtigd in paragraaf 2.4.3, waar het meervoudig risicomodel onderschrijft dat er sprake moet zijn van structuur en controle naast emotionele steun en affectie. De eerste pijler bestaat daarom in hoofdzaak uit het creëren van een duidelijke gestructureerde en voorspelbare omgeving, die inspeelt op het welbevinden van de leerling.

Het bovenstaande houdt verband met in paragraaf 2.3.3 vermelde theorie van het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (2009), waarin de leerkracht verantwoordelijk is voor het creëren van een veilige sfeer en een duidelijke structuur, waarin de leerling zich enerzijds leerbaar durft op te stellen, anderzijds er voldoende grenzen zijn en zich dientengevolge kan ontplooiën.

Een tweede poot onder de metaforische kruk verbeeldt '**positieve betrokkenheid**'. In dit model wordt deze term uitgelegd als een verzameling van vaardigheden, waarmee de leerkracht voor zijn leerlingen een evenwicht in de mogelijkheden aan relatie en competentie kan bewerkstelligen. Dit draagt enerzijds bij tot een positief contact tussen de leerkracht en de leerlingen en anderzijds tot een versterking van het vertrouwen en de veerkracht van de leerling(en).

De focus ligt hierbij op het creëren van een positief schoolklimaat (VIOR & de Koning Boudewijnstichting, 2006 p. 63 ev.). Dit staat tevens in nauwe verbinding met de in hoofdstuk twee vermelde theorieën van Stevens (1997), die spreekt over een passend pedagogisch klimaat welke de basis vormt voor de ondersteuning van de leerlingen in hun ontwikkeling op sociaal-emotioneel vlak.

Ten slotte komt de betekenis van de laatste poot van de kruk, '**ruimte geven**', tot uiting in de mate waarin de leerlingen tijdens de Leefstijllessen de ruimte krijgen om zelf dingen te doen of te ondernemen. De leerkracht dient vaardig te zijn in de mate waarin hij/zij de ruimte aan de leerlingen geeft: namelijk passend en realistisch.

Dit heeft raakvlakken met o.a. de theorie in paragraaf 2.3.2, waarin de vrijheid of mogelijkheid voor leerlingen eigen keuzes te maken een positieve invloed heeft op de effecten van 'Leefstijl' op lange(re) termijn. Ook Douma (2011) bekrachtigt dat autonomie en ruimte één van de pijlers bekleedt voor een goed pedagogisch klimaat. In mijn praktijk herken ik dit als situaties waarin bijvoorbeeld sociaal angstige leerlingen meer ruimte krijgen om zichzelf beter te ontwikkelen, daar waar meer impulsieve leerlingen juist afgeremd moeten worden. Het is balans vinden in beschermen en loslaten.

De onzichtbare aspecten van het handelen worden in het model weergegeven als de schaduw van de kruk: de specifieke **persoonlijke eigenschappen** van een leerkracht. Uit de analyse van de resultaten van dit onderzoek blijkt namelijk dat een Leefstijlleerkracht uitblinkt in bepaalde persoonlijke kwaliteiten. In de schaduw van de kruk staan drie persoonlijke eigenschappen, waarvan uit dit onderzoek blijkt dat deze van groot belang zijn om het programma 'Leefstijl' in deze context te verzorgen:

1) betrouwbaar, 2) duidelijk en 3) betrokken.

Zoals beschreven in de ijsbergmetafoor in hoofdstuk 2.4.4, hebben deze persoonlijke eigenschappen invloed op de leerkrachtvaardigheden, welke in de praktijk zowel (zichtbaar) binnen het handelen evenals (onzichtbaar) binnen het handelingsrepertoire zichtbaar zijn.

Persoonlijke eigenschappen kunnen dus een leerkrachtvaardigheid versterken.

Dit wordt tevens theoretisch verklaard door WOSO (2009, p. 62).

Zo dient een leerkracht bijvoorbeeld betrouwbaar te zijn in zijn gedrag en handelen jegens de leerlingen. In mijn praktijk betekent dit kortweg "zeggen wat je doet en doen wat je zegt". Een leerkracht die betrouwbaar is jegens zijn leerlingen, zal deze persoonlijke kwaliteit benutten beter de relatie met de leerlingen aan te kunnen gaan.

Samenvattend is er, middels dit zelfontworpen model, een inzicht en overzicht gecreëerd betreffende de ontwikkeling van essentiële leerkrachtcompetenties voor het geven van het programma 'Leefstijl'.

5.3 In welke mate komen de competenties uit deelvraag twee naar voren in mijn professioneel handelen?

Door de analyse van de resultaten, voortkomend uit het 180°-feedbackformulier, de leerlingenvragenlijst en de Leefstijlobservaties, is bepaald in welke mate de essentiële competenties naar voren komen in mijn professioneel handelen.

Uit de analyse van de resultaten uit het 180° feedbackformulier, kan geconcludeerd worden dat het inzicht heeft gegeven in mijn leerkrachtvaardigheden. Het blijkt dat mijn didactische vaardigheden, vaardigheden in samenwerking met omgeving en in zelfreflectie & ontwikkeling meer dan voldoende zijn ontwikkeld, ten opzichte van het belang dat professionals daar aan hechten. Echter komen de inter-persoonlijke en pedagogische vaardigheden uit de onderzoeksresultaten naar voren als verbeterpunten. Deze worden in paragraaf 2.3.3 aangeduid als zijnde essentieel.

Een volgende conclusie is dat collega's mij in duidelijke mate creatief, enthousiast en betrokken vinden. Vanuit de resultaten bezien is de eigenschap 'betrokken' hierbij een cruciale eigenschap, die in het conceptueel model is verwerkt. Vanuit het theoretisch kader (blz. 14) bezien is de eigenschap 'enthousiasme' meer een kernkwaliteit: een kwaliteit dat van binnenuit komt en niet aangeleerd is. Mijns inziens spreek je dan meer van een bevoegdheid.

Uit de resultaten van de leerlingenvragenlijst (paragraaf 4.3) blijkt dat de leerlingen van mening zijn dat ik tenminste tijdens de Leefstijlles prettig in de omgang ben. Tevens geven zij aan dat mijn houding zodanig is, dat er geen drempel is voor leerlingen om iets te vragen.

Daarnaast is er een onderling vertrouwen, bezien vanuit zowel de leerling als vanuit de leerkracht: de leerlingen voelen zich tijdens de Leefstijlles begrepen en geaccepteerd. Het theoretisch kader onderbouwt dit in paragraaf 2.2.2 met de begripsbepaling van de elementen relatie, competentie en autonomie.

Uit de resultaten van de Leefstijlobservaties is duidelijk naar voren gekomen dat mijn overkomen tijdens de lessen plezierig en enthousiast is, waarbij de

energizers¹⁸ worden gebruikt in het kader van de les. De eigenschap enthousiasme komt overeen met de bevindingen die gedaan zijn vanuit het 180° feedbackformulier, waar reeds geconcludeerd is dat ik enthousiast en betrokken ben bij het verzorgen van het 'Leefstijl' programma.

Vanuit het krukmodel kan geconcludeerd worden dat de cruciale persoonlijke eigenschap '**betrokken zijn**' zowel door mijn collega's als de leerlingen ervaren wordt als een kwaliteit.

Tevens staat de steunpilaar '**positieve betrokkenheid**' onder de kruk erg stevig. Dit door het onderlinge vertrouwen van de leerling met de leerkracht, en zij zich tijdens de Leefstijlles begrepen en geaccepteerd voelen. Mede daardoor is de sfeer tijdens de les dusdanig, dat er geen drempel is voor leerlingen om iets te vragen. Daarmee is mijns inziens wederom verduidelijkt dat in een pedagogisch klimaat de componenten relatie, autonomie en competentie gefundeerd zijn (Stevens, 1998).

¹⁸ Activiteiten die energie geven en deelnemers aanzetten tot kennismaken, samenwerken en evalueren.

5.4 Een antwoord op de onderzoeksvraag:

“Welke competenties dien ik nog te ontwikkelen om aan jongeren met specifieke leerbehoeften, in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, het sociaal-emotionele vaardigheden programma “Leefstijl” te kunnen verzorgen?”

In de vorige paragraaf is geconcludeerd dat de persoonlijke eigenschap ‘betrokkenheid’ en het aspect ‘positieve betrokkenheid’ in mijn kracht ligt betreffende de essentiële leerkrachtcompetenties. Er zijn echter ook een aantal ontwikkelpunten te formuleren. Deze zullen eerst beschreven en daarna gevat worden in het krukmodel.

5.5.1 ontwikkelpunt 1: Ruimte geven

Uit de leerlingenvragenlijst komt naar voren dat leerlingen het over het algemeen niet leuk vinden als ik hen vraag om iets te doen. Een exact aanwijsbare oorzaak hiervoor is moeilijk te vinden. Een mogelijke oorzaak is overvraging (wat vraag ik ze om te doen? Is dat wellicht te veel gevraagd?) of een mate van wantrouwen en zelfbepaling van de leerling (“Ik doe niets voor volwassenen. Ik vertrouw ze niet”).

Tevens blijkt dat de leerlingen van mening zijn dat zij te weinig ruimte krijgen en daarbij niet zelf besluiten mogen nemen. Hieruit blijkt dat de poot ‘**ruimte geven**’ van de kruk niet erg stabiel op de grond staat. Concluderend zal mijn ontwikkeling als Leefstijlleerkracht zich daardoor moeten richten op de mate waarin en de wijze waarop ik de leerlingen ruimte geef voor eigen initiatief en inbreng. Ook zal ik leerlingen meer ruimte moeten geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen. Volgens van Lieshout (2009) zal hierdoor naar verwachting mijn algemeen pedagogisch vakmanschap vergroten.

5.5.2 Ontwikkelpunt 2: Leiding geven en grenzen stellen

Vanuit resultaten uit het 180° feedbackformulier kan de conclusie getrokken worden dat ik niet altijd rustig overkom en in mijn overkomen duidelijker kan zijn (zie figuur 16). Mijn ervaring leert dat hier mogelijk sprake is van een

valkuil: een te veel aan enthousiasme en creativiteit kan leiden tot onrust en onduidelijkheid tijdens de les.

In paragraaf 4.4 staat tevens een sterke eigenschap tegenover een ontwikkelpunt: flexibel zijn versus te tolerant zijn. Ook hier geldt dat ik over het algemeen een te flexibele houding aanneem (door bijvoorbeeld te veel ruimte te geven aan leerlingen in de les), wat automatisch kan leiden tot een te tolerante houding.

Uit de resultaten van de observaties blijkt dat lesverstoringen niet worden gestopt met een minimum aan storing tijdens de les. Hierin ligt een verbeterpunt, welke aansluit op de bovenstaande twee.

Uit de bovenstaande analyse valt te concluderen dat er een verbeterpunt is in het bieden van een duidelijke structuur, waarin leerlingen zich enerzijds kunnen ontplooien en er anderzijds voldoende grenzen zijn. Dit behoort bij de poot **'leiding geven en grenzen stellen'**. Immers vindt dit zijn weerslag in het creëren van een duidelijke gestructureerde en voorspelbare omgeving, die inspeelt op het welbevinden van de leerling.

Hoofdstuk 6: Evaluatie

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op de verkregen onderzoeksresultaten. Daarnaast wordt duidelijk gemaakt wat deze betekenen in de komende periode voor mijn onderzoeksdomein. Vervolgens worden tevens suggesties gedaan voor verbeteringen in de praktijk en voor een eventueel vervolgonderzoek. Ten slotte is geëvalueerd op mijn eigen onderzoeksproces.

6.1 Reflectie op de onderzoeksresultaten.

In dit onderzoek is als eerste gekeken welke competenties een leerkracht nodig heeft om het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen. Bij de bepaling van deze competenties is het aspect *kennis* geheel buiten beschouwing gelaten, hoewel het interessant kan zijn om te weten welke kennis ingezet kan worden om een bepaalde competentie te vergroten. Daarmee wordt de rol van kennis, zoals beschreven in paragraaf 2.1.3, binnen de competentie belicht.

Vanuit de literatuur (Douma, 2011, Musman, 2010, Nienhuis, 2002, NJI, n.b., Ofman, 1992, VLOR & Koning Boudewijn Stichting, 2006) zijn meerdere vaardigheden en persoonlijke eigenschappen aangehaald, die van belang geacht worden bij het werken met lichtelijk verstandelijk beperkte jongeren met een gedragsstoornis. Ik heb het als lastig ervaren om het bovenstaande te verwerken in een heldere en begrijpelijke vragenlijst.

Voor de bepaling van de essentiële leerkrachtcompetenties blijken de 'vragenlijst voor leerkrachten' en de groepsopdracht geschikte instrumenten te zijn. De resultaten uit het onderzoek hebben mijns inziens een helder beeld gegeven van essentiële vaardigheden en eigenschappen die een leerkracht in dit onderzoeksdomein dient te bezitten.

In belang van het onderzoek achtte ik het cruciaal om de term 'leerkrachtvaardigheden' helder te definiëren, zodat er eenduidigheid is in de interpretatie van de terminologie (Harinck, 2009 p. 84 ev.).

Tijdens het afnemen van de vragenlijst bleek dat een grotere keuzemogelijkheid in de schaalvragen gewenst is. Om aan te geven in welke mate een vaardigheid essentieel bevonden werd, kon gekozen worden tussen 0 (helemaal niet belangrijk) tot en met 3 (van essentieel belang). Een volgende keer zou een grotere schaalverdeling, van bijvoorbeeld 0 t/m 5, meer gewenst zijn. Volgens van der Donk en van Lanen (2009, p. 248) zijn eventueel duidelijke afwijkingen in essentie dan beter aan te geven.

De verkregen inzichten zijn geworteld in mijn beroepspraktijk en hebben geresulteerd in een beschrijving van de structuur van een systeem met kwalitatieve afhankelijkheden: namelijk, het kruk model “essentiële leerkrachtcompetenties”.

Dit is van toepassing binnen mijn werkveld en mijns inziens betekenisvol voor alle leerkrachten die het sociaal-emotionele programma ‘Leefstijl’ toepassen bij leerlingen met een lichtelijk verstandelijke beperking. De onderzoeksresultaten hebben dus handvatten gecreëerd, waarmee het programma ‘Leefstijl’ op een betere wijze onderwezen kan worden¹⁹.

6.2 Wat betekenen de onderzoeksresultaten voor mijn onderzoeksdomein?

Deze resultaten betekenen dat ik, middels het zelfontworpen conceptueel model zoals beschreven in paragraaf 5.2.1, handvatten heb gekregen om competenties te gaan ontwikkelen en een verandering aan te brengen in mijn gedragsrepertoire.

Dat zal naar verwachting, in combinatie met de instrumenten uit bijlagen 15 en 16, bijdragen aan mijn verdere professionalisering als leerkracht.

Musman (2010, p. 13) bekrachtigt dat door te stellen dat Leefstijllessen niet op zichzelf kunnen staan, maar dat zij veel effectiever zullen zijn als leraren zelf het gedrag voorleven naar elkaar en de leerlingen. De competentie van leerkrachten (oftewel de kracht van de leerkracht) staat hier dus centraal!

¹⁹ zie tevens de instrumenten in bijlagen 15 en 16

6.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

De conclusies van dit onderzoek hebben geleid tot nieuwe vragen en ideeën met betrekking tot de ontwikkeling van een Leefstijlleerkracht.

Ten eerste kan verder onderzocht worden of het gebruik van het 'krukmodel' leidt tot een vergroting van de competentie van de Leefstijlleerkracht.

Als hulpmiddel zijn hiervoor de instrumenten ontworpen, welke in bijlagen 12 zijn opgenomen en naar behoefte veranderd en/of aangevuld kunnen worden..

Daarnaast zou men zich kunnen richten op de vraag in hoeverre en hoe persoonlijke eigenschappen 'betrouwbaar, duidelijk en betrokken' ontwikkeld kunnen worden. Ofman (1992) stelt bijvoorbeeld in het theoretisch kader dat deze niet zoals vaardigheden aan te leren zijn. Hierin ligt een uitdaging voor een vervolgonderzoek.

Ten slotte kan een eventueel vervolgonderzoek gericht worden op de vraag welke kennis nodig is om de essentiële leerkrachtcompetenties te vergroten?

6.4 Reflectie op mijn eigen proces als onderzoeker.

Dit onderzoek heeft een inzicht gecreëerd in mijn professioneel handelen als Leefstijlleerkracht. Als onderzoeker heb ik geleerd om methodisch te werken. De focus in de onderzoeksvraag was mijns inziens nog niet helder. Echter naarmate het onderzoek vorderde, werd dit steeds duidelijker. Een dergelijk proces van onderzoeken is voor mij een fantastische ervaringsleer geweest, wat zich beloond heeft middels inzicht in leerkrachtcompetenties en het programma 'Leefstijl'.

In feite heeft dit onderzoek mij als professional op een hoger niveau gebracht.

Het onderzoek heeft mijns inziens tevens een meerwaarde ten aanzien van collega's en Edu'Actief, doordat het programma 'Leefstijl' in dit specifieke onderwijs²⁰ gezien is in het kader van leerkrachtcompetenties. Dit kan helpend zijn voor collega's die in hetzelfde werkveld met 'Leefstijl' werken.

Ten slotte heb ik als onderzoeker ervaren dat ik meer een 'denker' ben. Het proces doorlopen en dit onderzoek afronden heeft mij geleerd om knopen door te hakken en beslissingen te nemen.

²⁰ Lees: het cluster-4 onderwijs aan LVB-jongeren tussen 12 en 23 jaar met forse gedragsproblematiek.

Nawoord

Voor de totstandkoming van dit onderzoek ben ik dank verschuldigd aan een aantal mensen die me geholpen, gesteund en met data gevoed hebben.

Mijn collegae en leerlingen: hen wil ik graag bedanken voor de openheid bij het verstrekken van gegevens. Daardoor kon ik mijn onderzoek verwezenlijken.

Mijn begeleidster, Ine Heerink, mag hier niet ontbreken. Zij heeft me op het goede spoor gehouden met haar opbouwende feedback en positieve houding.

Verder wil ik de critical friends, in het bijzonder dhr. Boswijk van Edu'Actief, bedanken voor hun ondersteuning, kritische kijk op het onderzoek en tips die zij gedurende dit onderzoek hebben gegeven.

In het bijzonder wil ik oud collega Joseph Meijer bedanken. Hij is een ware ervaringsdeskundige op onderwijsgebied waar ik mijn opvattingen en ideeën heb kunnen spiegelen! Zijn gepassioneerde doch kritische meedenken is erg helpend geweest voor dit onderzoek.

Bewust als laatste wil ik mijn lieve vriendin Cherry bedanken, voor alle dagen en doordeweekse avonden waarop zij alleen was met de kinderen en ik met het onderzoek bezig was.

Literatuur

Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*.
Binnengehaald op 02-05-2012, van <http://www.fontysmediatheek.nl>

Boom de, L. & Dijkman, G. (september 2009), *'Veilig gebied' Eindrapport Project LVG+ 2006 - 2009*. Groningen: het RENN4 en het REC3 Noordoost Nederland

CASEL (z.d.), *What is Social and Emotional Learning?*
Geraadpleegd op 15 december 2011,
van <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>

CASEL (maart 2003), *Safe and Sound - An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*.
Chicago, IL: the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

Dijk, W. van, Verheul, I. & Klompe, M. (2003). *Zorgleerlingen en de PCL. Een onderzoek naar het functioneren van de PCL en de kenmerken van zorgleerlingen*. Utrecht: Centrum voor Leermiddelenontwikkeling.

Douma, J (2011). *Een praktijktheoretische beschrijving van een goed pedagogisch klimaat in de residentiële zorg voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking*.
Een Artikel uit het tijdschrift 'Onderzoek & Praktijk', jaargang 9 nummer 1.
Utrecht: stichting Landelijk Kenniscentrum LVG

Donk, van der C. & Lanen, van B. (2009), *Praktijkonderzoek in de school*.
Bussum:Coutinho

Forensisch Centrum Teylingereind (2007). *EQQUIP: verantwoordelijk denken en doen*. Sassenheim: Forensisch Centrum Teylingereind
Goleman, D. (1998). *Emotionele Intelligentie in de praktijk*.
Amsterdam: Uitgeverij Contact

Jansma, F. (2006). *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar*. Binnengehaald op 11-02-2012, van <http://www.leroweb.nl/lero/kennisbasis/1569>

Jeninga, J. (2004), *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*.
Baarn: HBUitgevers

Joosten, F. (april 2006). *Verantwoording van de Sociale Competentie Observatielijst (SCOL)*. Rotterdam: CED-Groep afdeling Pedologisch Instituut

Fontys OSO (2010). *Facetten van leraargedrag in relatie tot competentieontwikkeling van leerlingen*. Ongepubliceerd artikel.
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, studie Special Educational Needs, module GL01

Kappers, C. (2009). *De rol van de algemene voorwaarden in de schoolse ontwikkeling van kinderen met kenmerken van een antisociale gedragsstoornis*. Ongepubliceerd manuscript, Universiteit Leiden, Pedagogische Wetenschappen

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*.
Een Artikel uit het tijdschrift voor lerarenopleiders, 28(1) – 2007, pp. 17-23

Kress, J.S., Norris, J.A., Schoenholz, D.A., Elias, M.J., Seigle, P. (2004). *Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators*.
Reprinted from American Journal of Education 111, November 2004, pp. 68-89

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*.
Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Management Team (2007). *Maak onderscheid in functioneringsmethodes*.
Binnengehaald op 12-03-2012, van <http://www.managementsite.nl>

Meijer, J. (4 april 2011). *Visie en beleid op omgaan met gedragsproblemen*. Niet gepubliceerde notitie, LSG-Rentray Onderwijs, Rekken.

Merriënboer van, J.J.G., Klink van der, M.R. & Hendriks, M. (november 2002). *Competenties: van complicaties tot compromise – over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad

Ministerie van OCW (2010). Verkenning bij onderzoeksopzet project '*Gedragsproblemen in het voortgezet onderwijs*'. Binnengehaald op 11 februari 2012, van www.kpcgroep.nl

Musman, R. (2010). *Implementatiegids voor de invoering van 'Leefstijl'*. Meppel: Edu'Actief

Nienhuis, J. (2002). *Werken met lvg-leerlingen in cluster4-scholen*. Groningen: RENN4

Nederlands Jeugd Instituut NJI (n.b.). *Databank Effectieve Jeugdinterventies – beschrijving Leefstijl*. Binnengehaald op 16 mei 2012, van www.nji.nl

Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.

Onderwijsraad (februari 2010). *Advies - De school en leerlingen met gedragsproblemen, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P. (Mei 2000). *Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth*. From the Journal of School Health, May 2000, Vol 70. No. 5, pp. 179-185
Ploeg van der, P. (2006) *Het vermogen van de leerkracht*.

Een Artikel uit de column in De Wereld van het Jonge Kind en Nederlandse Dalton Vereniging.

Binnengehaald op 09 mei 2012, van www.pietvanderploeg.nl

Ropes, D. & Stam, C. (2008). *Praktijkgericht kennismanagement*.
Den Haag: Boom Uitgevers

Scholte, E.M., Berckeleer-Onnes van, I.A., & Oudheusden van, M. (2007).
Speciale kinderen in ontwikkeling. Utrecht: de Graaf

Stevens, L. (1997), *Overdenken en Doen - Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Signum (2006). *Praktijkgericht onderzoek - dieptepilot academische basisschool Signum*. Binnengehaald op 4 maart 2012, van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl>

Slot, N.W. (1988). *Residentiële hulp voor jongeren met antisociaal gedrag*.
Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) & de Koning Boudewijnstichting (2006).
Leer-kracht Veer-kracht: een reflectieboek.
Brussel: Mia Douterlungne

WOSO, Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2009) *Bekwaam & speciaal - Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*.
Apeldoorn: Garant

Zins, Joseph E. & Elias, Maurice J. (2006). *Social and Emotional Learning*.
Binnengehaald op 15 december 2011,
van <http://www.casel.org>

Bijlagen

Bijlage 1: begrippenlijst

Autonomie

Het verlangen naar persoonlijke controle en zelfbeschikking. Dit vereist een balans tussen zelf aan het stuur zitten, je eigen wensen en verlangens durven uit te spreken en te volgen zonder daarmee de autonomie van anderen te schaden.

Algemene leervoorwaarden

Voorwaarden die betrekking hebben op factoren en omstandigheden, welke van invloed zijn op de (leer)prestaties van kinderen in het onderwijs.

Binnen de context van het onderzoek kan dit worden gespecificeerd in vier categorieën, namelijk:

- de omgang met schoolse taken;
 - taakgerichtheid
 - aandacht/concentratie
 - motivatie
- de interactie met de leerkracht,
- het relationele functioneren in de groep of klas.

Comorbiditeit

Het tegelijk voorkomen van verschillende stoornissen.

Competentie

1. Het vermogen om een kunde te kunnen toepassen om voldoende adequaat te kunnen handelen in veranderende omstandigheden of situaties.

In deze context staat de kunde niet los van de verworven kennis, maar veronderstelt kunde juist kennis.

2. Competentie staat binnen de opvatting van Luc Stevens voor de behoefte jezelf als capabel te ervaren: in staat zijn om een gewenst resultaat (iets kunnen, iets beheersen, de ervaring iets te kunnen leren) te behalen en een ongewenst resultaat te vermijden.

Conceptueel model

Een beschrijving van de structuur van een systeem met kwalitatieve afhankelijkheden. Een conceptueel model definieert welke gegevens in een

informatiesysteem vastgelegd kunnen worden, hoe deze gegevens gestructureerd zijn en wat de verbanden zijn tussen die gegevens.
(bron: <http://www.encyclo.nl/begrip/conceptueel%20model>)

Deskundigheid

Het op basis van feitelijk inzicht en overzicht kunnen 'lezen' van de zich voordoende situatie, dientengevolge het ter zake kunnen toepassen van kunde, bestaand uit een omvattend geheel van beschikbare kennis en vaardigheden, die in zijn geheel worden beheerst en doelmatig toegepast kunnen worden.

Emotionele intelligentie

De capaciteit om eigen en andermans gevoelens te kunnen herkennen en reguleren, en om goed met emoties van zowel onszelf als die in relaties om te gaan.

Energizers

Lesactiviteiten die energie geven en deelnemers aanzetten tot kennismaken, samenwerken en evalueren.

EQUIP

Een sociaal-emotioneel lesprogramma waarmee jongeren leren verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen denken en doen. Het doel is jongeren te motiveren en toe te rusten ('equiperen') om elkaar te helpen en van elkaar te leren.

De rode draad van het programma is dat jongeren zich bewust worden van hun cognitieve verstoringen. De jongeren leren sociale vaardigheden en hun kwaadheid beheersen. Daarnaast wordt hun morele ontwikkeling gestimuleerd.

Gedragstoornissen

Ernstige, aanhoudende en specifiek omschreven vormen/uitingen van probleemgedrag, die vooral zijn oorsprong vindt in de aanleg van de mens. Ofwel: ernstigere, meer aanhoudende en specifiek omschreven gedragsproblemen.

Houding

Die persoonlijke eigenschappen van een leerkracht, welke bepalend bij zijn of haar gedrag en handelen naar zijn of haar directe omgeving toe.

Kernkwaliteiten

Eigenschappen die tot de kern van een persoon horen.

Het zijn de specifieke eigenschappen die een persoon kenmerken.

In tegenstelling tot vaardigheden die aangeleerd zijn, zijn kernkwaliteiten aangeboren eigenschappen. (Het is typisch aan jezelf: mensen herkennen je hier aan.)

Kunde

Een resultante van aangeleerde vaardigheden die dermate beheerst wordt, dat deze op basis van inzicht en overzicht aan te wenden is en duidelijk waarneembaar toepasbaar blijkt.

Lerarencompetenties

De kennis, vaardigheden, attitudes (houdingen) en reflecties van leerkrachten van waaruit het vermogen is opgebouwd om adequaat als professional te handelen in *situaties* die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar.

Leerintentie

De aanvangstatus vertolkende resultante van een complex geheel van eigenschappen waaraan een leerling ten tijde onderhavig is.

Leiding geven en grenzen stellen

Een pijler van het conceptueel model “de kruk van essentiële leerkrachtcompetenties”, in hoofdzaak bestaande uit het scheppen van een duidelijke gestructureerde en voorspelbare omgeving, die inspeelt op het welbevinden van de leerling.

Mediaan

De mediaan is de middelste waarde in een reeks getallen die gerangschikt zijn naar grootte. Dat wil zeggen dat 50% van de getallen onder de mediaan ligt en 50% van de getallen onder de mediaan.

Operationalisatie

Het vertaalproces van onderzoeksvraag tot instrument, waarbij aangegeven wordt hoe de eigenschappen, vastgelegd in onderzoeksvragen, in het onderzoek bepaald of gemeten gaan worden.

De kern van het operationaliseren is het bedenken van een procedure om verschillen op een bepaalde eigenschap vast te leggen.

Pearson correlatiecoëfficiënt

Men spreekt van correlatie als er tussen de beide grootheden een zekere lineaire samenhang is, in die zin dat waarden van de beide grootheden dezelfde of een tegengestelde tendens vertonen. Zo is er sprake van correlatie tussen de grootheden lengte en gewicht bij (volwassen) mensen. Met toenemende lengte neemt gemiddeld gezien ook het gewicht toe.

De Pearson correlatiecoëfficiënt is een maat voor de sterkte van de lineaire samenhang tussen X en Y. Om de Pearson correlatiecoëfficiënt te interpreteren moet je kijken naar de waarde van je coëfficiënt.

Als je een variabele correleert met zichzelf dan kom je uiteraard een correlatiecoëfficiënt van 1,00 uit. Je moet dus kijken naar de waarde van je coëfficiënt waarbij je variabele X correleert met variabele Y. Het significantieniveau van je waarde wordt aangeduid met sterretjes.

- correlatiecoëfficiënt = 1 : de 2 variabelen zijn volledig afhankelijk van elkaar, stijgend verband (als X stijgt, stijgt Y ook)
- correlatiecoëfficiënt = 0 : er is geen enkele samenhang tussen de twee variabelen
- correlatiecoëfficiënt = -1 : er is een perfect negatieve samenhang tussen de twee variabelen, dalend verband (= als X stijgt dan daalt Y)

(bron: <http://habe.hogent.be/stat/statistiek/thesis/thesis2.html#hypothese1>)

persoonlijke eigenschappen

Eigenschappen die afhankelijk zijn van je persoonlijkheid

Probleemgedrag

Gedragsmoeilijkheden welke veeleer veroorzaakt worden door belemmeringen, die hun oorsprong vinden in de omgeving. De oorzaak van deze problematiek ligt meer buiten de persoon.

Positieve betrokkenheid.

Een pijler van het conceptueel model "de kruk van essentiële leerkrachtcompetenties", die wordt uitgelegd als een verzameling van vaardigheden, waarmee de leerkracht voor zijn leerlingen een evenwicht in de mogelijkheden aan relatie en competentie kan bewerkstelligen.

Dit draagt enerzijds bij tot een positief contact tussen de leerkracht en de leerlingen en anderzijds tot een versterking van het vertrouwen en de veerkracht van de leerling(en).

Ruimte geven

Een pijler van het conceptueel model "de kruk van essentiële leerkrachtcompetenties", die tot uiting komt in de mate waarin de leerlingen tijdens de Leefstijllessen de ruimte krijgen om zelf dingen te doen of te ondernemen: passend en realistisch.

Sensitieve houding (ook wel: sensitiviteit of responsiviteit)

Een maat voor de kwaliteit van opvoedend handelen.

Deze geeft aan in hoeverre de opvoeder de signalen van zijn kind opvangt, juist interpreteert en er effectief op reageert. Een sensitieve houding veroorzaakt bij het kind een gevoel van vertrouwen, toegankelijkheid en bereikbaarheid.

Dit zijn de voorwaarden voor een veilige hechting.

(bron: http://nl.wikipedia.org/wiki/Sensitieve_houding)

Sociale competentie

Het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties. Dit bevat het geheel aan kennis, vaardigheden en attituden benodigd om volwaardig te kunnen participeren in een samenleving.

De vergroting van de capaciteit emoties te herkennen en te beheersen, problemen effectief op te lossen en positieve relaties met anderen aan te gaan.

Sociaal-emotioneel leren (SEL)

De versterking van iemands vermogen om de sociale en emotionele aspecten van het leven te begrijpen, te beheren en uit te drukken.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Het proces van de ontwikkeling van fundamentele sociale- en emotionele competenties. Als alle theorie betreffende SEL beschouwd wordt, kunnen deze competenties onderverdeelt worden in een viertal aspecten, gericht op:

- 1). zelfbewustzijn en zelfvertrouwen,
- 2). het maken van verantwoorde keuzes,
- 3). interactie met anderen en
- 4). het maatschappelijk bewustzijn.

Standaard deviatie

De standaarddeviatie is een indicator voor de spreiding van uitkomsten rondom een gemiddelde. Deze indicator wordt ook wel spreiding of standaardafwijking genoemd. Hoe groter een standaarddeviatie hoe minder homogeen de antwoorden van de respondenten in de steekproef zijn geweest.

Vaardigheid

Één component van een competentie, aangewend in een bepaalde situatie om een bepaald effect te sorteren of probleem op te lossen.

Bijlage 2: Tijdsplanning

Nr.	Deelvraag	Onderzoeksactiviteit	Maart. 2012	April. 2012	Mei 2012	Juni 2012												
1	Deelvraag 1	Wat: bronnenonderzoek	Trainingsdagen LEEFSTIJL												12-06-2012 presentatie onderzoeksgegevens			
		Wie: onderzoeker																
2	Deelvraag 2	Wat: vragenlijst																
		Wie: leerkrachten, OOP'ers, IB'er, adviseur Edu'actief																
3	Deelvraag 2	Wat: groepsopdracht																
		Wie: leerkrachten, adviseur Edu'actief																
4	Deelvraag 3	Wat: 180°-feedbackformulier																
		Wie: leerkrachten, OOP'ers, adjunct-directie																
5	Deelvraag 3	Wat: vragenlijst																
		Wie: leerlingen																
6	Deelvraag 3	Wat: observatie																
		Wie: IB'er																

TOELICHTING KLEUREN:

Dataverzameling	Data-analyse	Conclusies en verslaglegging	Verslaglegging en presentatie onderzoeksgegevens
------------------------	---------------------	-------------------------------------	---

Bijlage 3: Overzicht van leerkrachtvaardigheden en eigenschappen

Inhoudsopgave

Voor het juiste ontwerp van de onderzoeksinstrumenten betreffende dit onderzoek, is allereerst een bronnenonderzoek gedaan naar competenties die een leerkracht nodig heeft om het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen, in zowel het regulier- alsmede het speciaal (cluster-4) onderwijs.

A. De kijkwijzer

B. Een overzicht van vaardigheden

- 1 Inter-persoonlijke vaardigheden
- 2 Pedagogische vaardigheden
- 3 Didactische vaardigheden
- 4 Organisatorische vaardigheden
- 5 Vaardigheden in het samenwerken met collega's
- 6 Vaardigheden in het samenwerken met de omgeving
- 7 Vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling

C. Persoonlijke kenmerken (houding en attitude)

D. Geraadpleegde bronnen

A. De kijkwijzer “Leerkrachtcompetenties”

Middels een definiërende dataverzameling, de bestudering van geschikte literatuur, zullen de competenties verhelderd worden om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden. Dan wordt inzichtelijker welke competenties, leerkrachtvaardigheden en persoonlijke eigenschappen, de leerkracht nodig heeft bij het verzorgen van ‘Leefstijl’.

Onderstaand is de kijkwijzer weergegeven die gebruikt is bij de bestudering van de bronnen.

Doel: het verkrijgen van een overzicht betreffende leerkrachtcompetenties, benodigd bij het verzorgen van ‘Leefstijl’ aan leerlingen in zowel het regulier- alsmede het cluster-4 onderwijs.	
1	In hoeverre is de literatuur relevant? Toelichting: heeft de literatuur betrekking op het onderwijs of specifieker het cluster-4 onderwijs?
2	In hoeverre is de literatuur relevant? Toelichting: in hoeverre wordt er gefocust op de sociaal-emotionele ontwikkeling?
3	In hoeverre geeft de literatuur een beeld van de leerkrachtcompetenties binnen deze context? Toelichting: wordt er een relevant beeld verkregen van de competenties van een leerkracht met betrekking tot sociaal-emotionele aspecten binnen het cluster-4 onderwijs?

B. Overzicht van Vaardigheden

1	inter-persoonlijke vaardigheden; <i>De leerkracht kan tijdens het verzorgen van de Leefstijllessen op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.</i>
2	pedagogische vaardigheden; <i>De leerkracht kan leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen begeleiden tijdens het verzorgen van het sociaal-emotionele programma Leefstijl.</i>
3	didactische vaardigheden; <i>De leerkracht kan bij het verzorgen van het sociaal-emotionele programma Leefstijl een adaptief en activerende leeromgeving realiseren, voor leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen.</i>
4	organisatorische vaardigheden; <i>De leerkracht kan bij het verzorgen van het sociaal-emotionele programma Leefstijl zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.</i>
5	vaardigheden in de samenwerking met collega's; <i>De leerkracht kan een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede</i>
6	vaardigheden in de samenwerking met de omgeving; <i>De leerkracht kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen in het kader van het sociaal-emotionele programma Leefstijl.</i>
7	vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling; <i>De leerkracht kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.</i>

1 Inter-persoonlijke vaardigheden

De leerkracht kan tijdens het verzorgen van de Leefstijllessen op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.

goed kan observeren/signaleren.
contact maakt met iedere leerling in de groep.
ervoor zorgt dat iedere leerling contact kan maken met hem.
kan omgaan met verschillen tussen leerlingen.
luistert naar de leerlingen.
bereid is zich te verplaatsen in het perspectief van de leerling.
de leerlingen laat merken dat hij weet wat hen bezig houdt.
een (professionele) band kan opbouwen met leerlingen.
een juiste balans heeft tussen afstand-nabijheid.
de leerlingen duidelijk maakt wat hij van hen verwacht.
praat en schrijft in voor leerlingen begrijpelijke taal.
zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken houdt.
leerlingen aanspreekt op ongewenst gedrag.
de-escalerend communiceert tijdens crisis en conflictsituaties.
bewust voorbeeldgedrag laat zien.
in de interactie ruimte geeft voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen.
alert is en adequaat anticipeert op situaties.
feedback geeft volgens de regels.

2 Pedagogische vaardigheden

De leerkracht kan leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen begeleiden tijdens het verzorgen van het programma Leefstijl.

zijn pedagogische handelen afstemt op de hulpvragen van de leerlingen.
duidelijke regels stelt en afspraken maakt met de leerlingen.
regels en routines consequent handhaaft.
grenzen stelt.
kan aanvoelen wat de stemming in de groep is.
ongewenst gedrag adequaat tegemoet treedt.
niet de leerling, wel zijn gedrag aanpakt.
een lastige of bedreigende situatie met humor kan oplossen.
positief gedrag en pogingen daartoe aanmoedigt.
aanwijzingen geeft voor beter (gewenst) gedrag.
bewust voorbeeldgedrag laat zien.
zijn eigen aandeel in relaties met kinderen herkent en hiernaar handelt.
bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng.
geeft positieve feedback op het werk van leerlingen.
Tijd maakt voor de leerlingen (samen iets doen).
laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.
realistische informatie geeft over wat nog niet goed lukt.
weinig verwachtingen heeft en toch blijft hopen op verbetering.
de inbreng van de leerlingen waardeert.
ziet hoe de leerlingen met elkaar omgaan en wat dat voor gevolgen heeft voor het welbevinden van (individuele) leerlingen.

een goed beeld heeft van de individuele gedragskenmerken van leerlingen.
een plan van aanpak of een benadering opstelt, om de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen.
tijdens het onderwijsleerproces zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt.
een plan van aanpak of benadering evalueert en zonodig bijstelt, voor individuele leerlingen en voor de hele groep.
met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreekt.
leerlingen uitdaagt tot meedenken en meebeslissen.
leerlingen ruimte geeft om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.
de leerlingen leert verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag.
stimuleert dat leerlingen elkaar helpen.
Leerlingen helpt reflecteren op de wijze waarop ze handelen.
de leerlingen stimuleert om kritisch na te denken over hun eigen opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren.

3 *Didactische vaardigheden*

De leerkracht kan bij het verzorgen van het programma Leefstijl een adaptief en activerende leeromgeving realiseren, voor leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen.

een goed beeld heeft van het leerniveau van alle leerlingen.
de leermoeilijkheden en leerstijlen van de leerlingen in kaart brengt.
tijdens het onderwijsleerproces zijn beeld van de leerontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt.
activiteiten en de effecten ervan evalueert en zonodig bijstelt, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen.
didactische werkvormen afwisselt en deze afstemt op de behoeften van leerlingen.
ervoor zorgt dat de werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bieden.
duidelijke uitleg geeft, in overeenstemming met het verbale en visuele begripsvermogen van de leerlingen.
zijn uitleg afstemt op de interesses van de leerlingen.
het tempo van de les afstemt op de leerlingen.
werkmomenten tijdens de les bewust afwisselt met meer ontspannen momenten.
kernbegrippen gebruikt als kapstok voor de structurering van de les.
de ervaringen en interesses van leerlingen benut.
tijdens het verwerken van de instructie tevens begeleiding 'op maat' geeft.
het werk en spel met leerlingen bespreekt.
geloofwaardige feedback geeft.

4 Organisatorische vaardigheden

De leerkracht kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.

zijn lokaal ordelijk kan inrichten.
duidelijke grenzen aan kan geven en duidelijke regels hanteert.
aangeeft welke activiteiten hij van hen verwacht en wat leerlingen van hem kunnen verwachten.
adequaat met tijd en middelen omgaat.
de lokaal zo kan inrichten, zodat wisseling van activiteiten snel kan plaatsvinden.
zijn leermiddelen afstemt op de leerdoelen en de leeractiviteiten.
ervoor zorgt dat leerlingen weten wat, hoe en met welk doel ze iets moeten doen.
binnen één les kan werken met verschillende instructiegroepen.
leerlingen kan helpen door situaties vooraf sterk te structureren.
in onverwachte situaties improviserend tijd en taken kan (her)structureren.
kan zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn.
zijn werkzaamheden, de inrichting van het klaslokaal en de planning van de activiteiten goed afstemt op die van de andere betrokkenen.
onderwijs- en leeractiviteiten, leeromgeving en middelen zo op elkaar afstemmen dat het mogelijk is om gedifferentieerd te werken;

5 Vaardigheden in het samenwerken met collega's

De leerkracht kan een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.

collegiale consultatie kan geven en ontvangen.
actief kan participeren binnen een intervisie.
effectief gebruik kan maken van sterke kanten van collega's.
een constructieve bijdrage levert aan verschillende vormen van overleg en samenwerking op school.
waar nodig zijn collega's sociaal kan ondersteunen.
waar nodig zijn collega's kan begeleiden en coachen.
zodanig (zijn kennis over) de behandeling van de leerlingen overdraagt en zodanige afspraken maakt dat continuïteit in de begeleiding van de leerlingen gewaarborgd is.
informatie die voor de voortgang van het werk van belang is aan zijn collega's overdraagt en de informatie die hij van collega's krijgt benut.
Een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

6 Vaardigheden in het samenwerken met de omgeving

De leerkracht kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.

aan ouders en andere belanghebbenden informatie geeft over de leerlingen en dat hij de informatie die hij van hen krijgt zelf ook benut.
in zijn gesprekken met (vervangende) ouders een evenwicht kan vinden tussen effectief informeren en (emotioneel) ondersteunen.
op een constructieve manier deelneemt aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.
zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan (vervangende) ouders en andere belanghebbenden verantwoordt en in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerlingen aanpast.

7 Vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling

De leerkracht kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.

zelf zijn competenties analyseert.
Daar waar nodig scholingsactiviteiten volgt.
planmatig werkt aan zijn ontwikkeling van zijn bekwaamheid.
deelneemt aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbindt, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.
de ontwikkeling van zijn bekwaamheid afstemt op het beleid van de school.
deelneemt aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering.
zijn handelen binnen en buiten de school verantwoordt.
een bijdrage levert aan de beroepsontwikkeling op regionaal en eventueel op landelijk en internationaal niveau.

C. Persoonlijke eigenschappen (houding en attitude)

Door de complexe problematiek en de daaruit voortvloeiende gedragsproblemen is het functioneren in een onderwijssituatie voor onze leerlingen vaak erg moeilijk. Om hen veilig te laten voelen tijdens de Leefstijllessen is de houding van de betreffende leerkracht dan ook van groot belang. Zijn of haar persoonlijke eigenschappen maken dat Leefstijl in de les en daarbuiten gedragen wordt.

Onderstaand zijn een aantal eigenschappen weergegeven:

zelfstandig	betrokken	standvastig
stressbestendig	positief	duidelijk
creatief	alert	niet bang aangelegd
besluitvaardig	punctueel	affiniteit met de doelgroep
flexibel	rustig	vriendelijk
enthousiast	betrouwbaar	kunnen samenwerken ²¹
geduldig	communicatief	collegiaal
voorspelbaar	sociaal bewogen	streng
emphatisch	tolerant	nuchter
relativeringsvermogen	actief	sensitief en responsief zijn

²¹ met betrekking tot collega's.

D. Geraadpleegde bronnen

Ambelt Verschoor Leerkraftcompetenties cluster IV. Binnengehaald op 23 november 2011, van http://www.opleideninschool.nl/doc_producten/Oost/Ambelt/B.2.2.3%20Ambelt%20Verschoor%20Leerkraftcompetenties%20cluster4.doc

Boom de, L. & Dijkman, G. (september 2009), *'Veilig geland' Eindrapport Project LVG+ 2006 - 2009*. Groningen: het RENN4 en het REC3 Noordoost Nederland

Checklist leerkrachtvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie
Binnengehaald op 23 november 2011 van www.wsnsberkeldal.nl/files/cms/bestand/107580.doc

Douma J. (2011). *Een praktijk-theoretische beschrijving van een goed pedagogisch klimaat in de residentiële zorg voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking*. Tijdschrift van professionals die werken voor sociaal kwetsbare mensen met cognitieve beperkingen. Voorjaar 2011, jaargang 9, nr 1

Fontys OSO (2010). *Facetten van leraargedrag in relatie tot competentieontwikkeling van leerlingen*. Ongepubliceerd artikel.

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, studie Special Educational Needs, module GL01

N.Pameijer (2009). *Leerkraftvaardigheden, Uit: Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Binnengehaald op 10 november 2011, van www.wsnsberkeldal.nl

Ministerie van OCW (2010). Verkenning bij onderzoeksopzet project 'Gedragsproblemen in het voortgezet onderwijs'. Binnengehaald op 11 februari 2012, van www.kpcgroep.nl

Musman, R. (2010). *Implementatiegids voor de invoering van Leefstijl*. Meppel: Edu'Actief

Nienhuis, J. (2002). *Werken met lvg-leerlingen in cluster4-scholen*. Groningen: RENN4

Onderwijsraad (februari 2010). *Advies - De school en leerlingen met gedragsproblemen, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad

Ottenhof, F, Schoots, H & Cox A. (2006). *7 Principes voor een rijke leeromgeving*. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep

Vlaamse Onderwijsraad & de Koning Boudewijnstichting (2006).
Leer-kracht Veer-kracht: een reflectieboek.
Brussel: Mia Douterlungne

WOSO, Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2009) *Bekwaam & speciaal - Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*.
Apeldoorn: Garant

Bijlage 4: vragenlijst leerkrachten

Vragenlijst voor leerkrachten

Hallo collega,

In het kader van mijn Master opleiding Special Educational Needs, ben ik momenteel bezig om een praktijkonderzoek op onze school uit te voeren. Deze richt zich mede op de vraag welke leerkrachtvaardigheden²² er nodig zijn om het programma Leefstijl binnen ons type onderwijs te verzorgen. Een leerkrachtvaardigheid is één component van een competentie, aangewend in een bepaalde situatie om een bepaald effect te sorteren of probleem op te lossen.

Omdat ik het van belang vind om te weten hoe jullie hierover denken, vraag ik je om deze vragenlijst in te vullen. Dit zal ongeveer 20 minuten van je tijd in beslag nemen.

De vragenlijst bestaat uit drie delen.

- Ten eerste wordt gevraagd om in te schalen welke vaardigheden voor een leerkracht van **essentieel** belang zijn om het sociaal-emotionele programma Leefstijl te kunnen verzorgen aan leerlingen van onze doelgroep. Geef hierbij telkens aan wat het best bij jouw opvatting past.
- Vervolgens wordt gevraagd om de leerkrachtcompetenties als geheel te beoordelen ten opzichte van Leefstijl. Hierbij mag je een cijfer geven. De 1 staat voor helemaal niet belangrijk en de 10 voor heel belangrijk.
- Tenslotte wordt gevraagd om aan te geven welke persoonlijke eigenschappen jij vindt dat een leerkracht absoluut moet bezitten om Leefstijl te verzorgen. De antwoorden die je hierin geeft zijn jouw persoonlijke antwoorden.

De antwoorden die uit de vragenlijsten naar voren komen worden vertrouwelijk behandeld.

Retourneren van de vragenlijst kan voor 19 april 2012.

Bij voorbaat dank de medewerking!

Hugo Waltmann

²² Een leerkrachtvaardigheid refereert naar het kunnen van de leerkracht: één component van een competentie, aangewend in een bepaalde situatie om een bepaald effect te sorteren of probleem op te lossen. Een leerkrachtvaardigheid is een onderdeel van een meer omvattend handelingsrepertoire.

Datum:
Functie:

De vaardigheden van een leerkracht zijn te clusteren door vier beroepsrollen te onderscheiden: de inter-persoonlijke, de pedagogische, didactische en de organisatorische rol.

Deze beroepsrollen worden vervuld in vier typen situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar: het werken met leerlingen, met collega's, met de omgeving van de school en met zichzelf. zie het onderstaande:

1	inter-persoonlijke vaardigheden; <i>De leerkracht kan tijdens het verzorgen van de Leefstijllessen op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.</i>
2	pedagogische vaardigheden; <i>De leerkracht kan leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen begeleiden tijdens het verzorgen van het sociaal-emotionele programma Leefstijl.</i>
3	didactische vaardigheden; <i>De leerkracht kan bij het verzorgen van het sociaal-emotionele programma Leefstijl een adaptief en activerende leeromgeving realiseren, voor leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen.</i>
4	organisatorische vaardigheden; <i>De leerkracht kan bij het verzorgen van het sociaal-emotionele programma Leefstijl zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.</i>
5	vaardigheden in de samenwerking met collega's; <i>De leerkracht kan een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede</i>
6	vaardigheden in de samenwerking met de omgeving; <i>De leerkracht kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen in het kader van het sociaal-emotionele programma Leefstijl.</i>
7	vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling; <i>De leerkracht kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.</i>

De komende schaalvragen gaan over de vaardigheden die **essentieel** zijn ten opzichte van het verzorgen van de methode Leefstijl aan lichtelijk verstandelijk beperkte jongeren met een forse gedragsproblematiek.

De antwoorden die je geeft zijn jouw persoonlijke antwoorden.

Er zijn geen goede of foute antwoorden. Omcirkel **één** score bij elke vaardigheid:

- **0** als je dit helemaal niet belangrijk vindt voor het verzorgen van Leefstijl.
- **1** als je dit in geringe mate van belang acht voor het verzorgen van Leefstijl.
- **2** als je dit belangrijk vindt voor het verzorgen van Leefstijl.
- **3** als je dit van **essentieel belang** vindt voor het verzorgen van Leefstijl.

1 Inter-persoonlijke vaardigheden

De leerkracht kan tijdens het verzorgen van de Leefstijllessen op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.

Dit betekent dat de leerkracht:	van essentieel belang			
	belangrijk			
	in geringe mate van belang			
	helemaal niet belangrijk			
goed kan observeren/signaleren.	0	1	2	3
contact maakt met iedere leerling in de groep.	0	1	2	3
ervoor zorgt dat iedere leerling contact kan maken met hem.	0	1	2	3
kan omgaan met verschillen tussen leerlingen.	0	1	2	3
luistert naar de leerlingen.	0	1	2	3
bereid is zich te verplaatsen in het perspectief van de leerling.	0	1	2	3
de leerlingen laat merken dat hij weet wat hen bezig houdt.	0	1	2	3
een (professionele) band kan opbouwen met leerlingen.	0	1	2	3
een juiste balans heeft tussen afstand-nabijheid.	0	1	2	3
de leerlingen duidelijk maakt wat hij van hen verwacht.	0	1	2	3
praat en schrijft in voor leerlingen begrijpelijke taal.	0	1	2	3
zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken houdt.	0	1	2	3
leerlingen aanspreekt op ongewenst gedrag.	0	1	2	3
de-escalerend communiceert tijdens crisis en conflictsituaties.	0	1	2	3
bewust voorbeeldgedrag laat zien.	0	1	2	3
in de interactie ruimte geeft voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen.	0	1	2	3
alert is en adequaat anticipeert op situaties.	0	1	2	3

feedback geeft volgens de regels.	0	1	2	3
-----------------------------------	---	---	---	---

Zijn er nog vaardigheden die je in deze lijst mist?

	0	1	2	3
--	---	---	---	---

2 Pedagogische vaardigheden

De leerkracht kan leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen begeleiden tijdens het verzorgen van het programma Leefstijl.

	van essentieel belang			
	belangrijk			
	in geringe mate van belang			
Dit betekent dat de leerkracht:	helemaal niet belangrijk			
zijn pedagogische handelen afstemt op de hulpvragen van de leerlingen.	0	1	2	3
duidelijke regels stelt en afspraken maakt met de leerlingen.	0	1	2	3
regels en routines consequent handhaaft.	0	1	2	3
grenzen stelt.	0	1	2	3
kan aanvoelen wat de stemming in de groep is.	0	1	2	3
ongewenst gedrag adequaat tegemoet treedt.	0	1	2	3
niet de leerling, wel zijn gedrag aanpakt.	0	1	2	3
een lastige of bedreigende situatie met humor kan oplossen.	0	1	2	3
positief gedrag en pogingen daartoe aanmoedigt.	0	1	2	3
aanwijzingen geeft voor beter (gewenst) gedrag.	0	1	2	3
bewust voorbeeldgedrag laat zien.	0	1	2	3
zijn eigen aandeel in relaties met kinderen herkent en hiernaar handelt.	0	1	2	3

bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng.	0	1	2	3
geeft positieve feedback op het werk van leerlingen.	0	1	2	3
Tijd maakt voor de leerlingen (samen iets doen).	0	1	2	3
laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.	0	1	2	3
realistische informatie geeft over wat nog niet goed lukt.	0	1	2	3
weinig verwachtingen heeft en toch blijft hopen op verbetering.	0	1	2	3
de inbreng van de leerlingen waardeert.	0	1	2	3
ziet hoe de leerlingen met elkaar omgaan en wat dat voor gevolgen heeft voor het welbevinden van (individuele) leerlingen.	0	1	2	3
een goed beeld heeft van de individuele gedragskenmerken van leerlingen.	0	1	2	3
een plan van aanpak of een benadering opstelt, om de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen.	0	1	2	3
tijdens het onderwijsleerproces zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt.	0	1	2	3
een plan van aanpak of benadering evalueert en zonodig bijstelt, voor individuele leerlingen en voor de hele groep.	0	1	2	3
met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreekt.	0	1	2	3
leerlingen uitdaagt tot meedenken en meebeslissen.	0	1	2	3
leerlingen ruimte geeft om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.	0	1	2	3
de leerlingen leert verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag.	0	1	2	3
stimuleert dat leerlingen elkaar helpen.	0	1	2	3
Leerlingen helpt reflecteren op de wijze waarop ze handelen.	0	1	2	3
de leerlingen stimuleert om kritisch na te denken over hun eigen opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren.	0	1	2	3

Zijn er nog vaardigheden die je in deze lijst mist?

	0	1	2	3
--	---	---	---	---

3 Didactische vaardigheden

De leerkracht kan bij het verzorgen van het programma Leefstijl een adaptief en activerende leeromgeving realiseren, voor leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen.

				van essentieel belang
				belangrijk
				in geringe mate van belang
Dit betekent dat de leerkracht:				helemaal niet belangrijk
een goed beeld heeft van het leerniveau van alle leerlingen.	0	1	2	3
de leermoeilijkheden en leerstijlen van de leerlingen in kaart brengt.	0	1	2	3
tijdens het onderwijsleerproces zijn beeld van de leerontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt.	0	1	2	3
activiteiten en de effecten ervan evalueert en zonodig bijstelt, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen.	0	1	2	3
didactische werkvormen afwisselt en deze afstemt op de behoeften van leerlingen.	0	1	2	3
ervoor zorgt dat de werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bieden.	0	1	2	3
duidelijke uitleg geeft, in overeenstemming met het verbale en visuele begripsvermogen van de leerlingen.	0	1	2	3
zijn uitleg afstemt op de interesses van de leerlingen.	0	1	2	3
het tempo van de les afstemt op de leerlingen.	0	1	2	3
werkmomenten tijdens de les bewust afwisselt met meer ontspannen momenten.	0	1	2	3
kernbegrippen gebruikt als kapstok voor de structurering van de les.	0	1	2	3
de ervaringen en interesses van leerlingen benut.	0	1	2	3
tijdens het verwerken van de instructie tevens begeleiding 'op maat' geeft.	0	1	2	3
het werk en spel met leerlingen bespreekt.	0	1	2	3
geloofwaardige feedback geeft.	0	1	2	3

Zijn er nog vaardigheden die je in deze lijst mist?

	0	1	2	3
--	---	---	---	---

4 Organisatorische vaardigheden

De leerkracht kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.

	van essentieel belang			
	belangrijk			
	in geringe mate van belang			
Dit betekent dat de leerkracht:	helemaal niet belangrijk			
zijn lokaal ordelijk kan inrichten.	0	1	2	3
duidelijke grenzen aan kan geven en duidelijke regels hanteert.	0	1	2	3
aangeeft welke activiteiten hij van hen verwacht en wat leerlingen van hem kunnen verwachten.	0	1	2	3
adequaat met tijd en middelen omgaat.	0	1	2	3
de lokaal zo kan inrichten, zodat wisseling van activiteiten snel kan plaatsvinden.	0	1	2	3
zijn leermiddelen afstemt op de leerdoelen en de leeractiviteiten.	0	1	2	3
ervoor zorgt dat leerlingen weten wat, hoe en met welk doel ze iets moeten doen.	0	1	2	3
binnen één les kan werken met verschillende instructiegroepen.	0	1	2	3
leerlingen kan helpen door situaties vooraf sterk te structureren.	0	1	2	3
in onverwachte situaties improviserend tijd en taken kan (her)structureren.	0	1	2	3
kan zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn.	0	1	2	3
zijn werkzaamheden, de inrichting van het klaslokaal en de planning van de activiteiten goed afstemt op die van de andere betrokkenen.	0	1	2	3
onderwijs- en leeractiviteiten, leeromgeving en middelen zo op elkaar afstemmen dat het mogelijk is om gedifferentieerd te werken;	0	1	2	3

Zijn er nog vaardigheden die je in deze lijst mist?

	0	1	2	3
--	---	---	---	---

5 Vaardigheden in het samenwerken met collega's

De leerkracht kan een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.

				van essentieel belang
				belangrijk
				in geringe mate van belang
Dit betekent dat de leerkracht:				helemaal niet belangrijk
collegiale consultatie kan geven en ontvangen.	0	1	2	3
actief kan participeren binnen een intervisie.	0	1	2	3
effectief gebruik kan maken van sterke kanten van collega's.	0	1	2	3
een constructieve bijdrage levert aan verschillende vormen van overleg en samenwerking op school.	0	1	2	3
waar nodig zijn collega's sociaal kan ondersteunen.	0	1	2	3
waar nodig zijn collega's kan begeleiden en coachen.	0	1	2	3
zodanig (zijn kennis over) de behandeling van de leerlingen overdraagt en zodanige afspraken maakt dat continuïteit in de begeleiding van de leerlingen gewaarborgd is.	0	1	2	3
informatie die voor de voortgang van het werk van belang is aan zijn collega's overdraagt en de informatie die hij van collega's krijgt benut.	0	1	2	3
Een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.	0	1	2	3

Zijn er nog vaardigheden die je in deze lijst mist?

	0	1	2	3
--	---	---	---	---

6 Vaardigheden in het samenwerken met de omgeving

De leerkracht kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.

				van essentieel belang
				belangrijk
				in geringe mate van belang
Dit betekent dat de leerkracht:				helemaal niet belangrijk
aan ouders en andere belanghebbenden informatie geeft over de leerlingen en dat hij de informatie die hij van hen krijgt zelf ook benut.	0	1	2	3
in zijn gesprekken met (vervangende) ouders een evenwicht kan vinden tussen effectief informeren en (emotioneel) ondersteunen.	0	1	2	3
op een constructieve manier deelneemt aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.	0	1	2	3
zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan (vervangende) ouders en andere belanghebbenden verantwoordt en in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerlingen aanpast.	0	1	2	3

Zijn er nog vaardigheden die je in deze lijst mist?

	0	1	2	3
--	---	---	---	---

7 Vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling

De leerkracht kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.

				van essentieel belang
				belangrijk
				in geringe mate van belang
Dit betekent dat de leerkracht:				helemaal niet belangrijk
zelf zijn competenties analyseert.	0	1	2	3
Daar waar nodig scholingsactiviteiten volgt.	0	1	2	3
planmatig werkt aan zijn ontwikkeling van zijn bekwaamheid.	0	1	2	3
deelneemt aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbindt, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.	0	1	2	3
de ontwikkeling van zijn bekwaamheid afstemt op het beleid van de school.	0	1	2	3
deelneemt aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering.	0	1	2	3
zijn handelen binnen en buiten de school verantwoordt.	0	1	2	3
een bijdrage levert aan de beroepsontwikkeling op regionaal en eventueel op landelijk en internationaal niveau.	0	1	2	3

Zijn er nog vaardigheden die je in deze lijst mist?

	0	1	2	3
--	---	---	---	---

Overzicht van de vaardigheden

Hieronder staat het handelingsrepertoire van de leerkracht nogmaals weergegeven.

Hoe belangrijk vindt jij de onderstaande vaardigheden voor het verzorgen van het sociaal-emotionele programma Leefstijl? Geef een cijfer van 0 t/m 10

(1=helemaal niet belangrijk, 10 = heel belangrijk)

		Cijfer
1	inter-persoonlijke vaardigheden; <i>De leerkracht kan tijdens het verzorgen van de Leefstijllessen op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.</i>	
2	pedagogische vaardigheden; <i>De leerkracht kan leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen begeleiden tijdens het verzorgen van het programma Leefstijl.</i>	
3	didactische vaardigheden; <i>De leerkracht kan bij het verzorgen van het programma Leefstijl een adaptief en activerende leeromgeving realiseren, voor leerlingen met gedragsstoornissen</i>	
4	organisatorische vaardigheden; <i>De leerkracht kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.</i>	
5	vaardigheden in de samenwerking met collega's; <i>De leerkracht kan een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan</i>	
6	vaardigheden in de samenwerking met de omgeving; <i>De leerkracht kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.</i>	
7	vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling; <i>De leerkracht kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken.</i>	

Houding en Attitude

Door de complexe problematiek en de daaruit voortvloeiende gedragsproblemen is het functioneren in een onderwijssituatie voor onze leerlingen vaak erg moeilijk. Om hen veilig te laten voelen tijdens de Leefstijllessen is de houding van de betreffende leerkracht dan ook van groot belang. Zijn of haar persoonlijke eigenschappen maken dat Leefstijl in de les en daarbuiten gedragen wordt.

Onderstaand zijn een aantal eigenschappen weergegeven:

zelfstandig	betrokken	standvastig
stressbestendig	positief	duidelijk
creatief	alert	niet bang aangelegd
besluitvaardig	punctueel	affiniteit met de doelgroep
flexibel	rustig	vriendelijk
enthousiast	betrouwbaar	kunnen samenwerken ²³
geduldig	communicatief	collegiaal
voorspelbaar	sociaal bewogen	streng
emphatisch	tolerant	nuchter
relativeringsvermogen	actief	sensitief en responsief zijn

Maak een top 5 van eigenschappen in orde van belangrijkheid,
waarvan jij vindt dat deze van belang zijn bij het verzorgen van de Leefstijllessen.

1	
2	
3	
4	
5	

²³ met betrekking tot collega's.

Bronnen

Douma J. (2011). *Een praktijk-theoretische beschrijving van een goed pedagogisch klimaat in de residentiële zorg voor jeugdigen met een licht verstandelijke beperking.*

Tijdschrift van professionals die werken voor sociaal kwetsbare mensen met cognitieve beperkingen
Voorjaar 2011, jaargang 9, nr 1

Musman, R. (2010). *Implementatiegids voor de invoering van Leefstijl.*

Meppel: Edu'Actief

Nienhuis, J. (2002). *Werken met lvg-leerlingen in cluster4-scholen.*

Groningen: RENN4

Onderwijsraad (februari 2010). *Advies - De school en leerlingen met gedragsproblemen, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.* Den Haag: Onderwijsraad

Vlaamse Onderwijsraad & de Koning Boudewijnstichting (2006).

Leer-kracht Veer-kracht: een reflectieboek.

Brussel: Mia Douterlungne

WOSO, Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2009) *Bekwaam & speciaal - Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg.*

Apeldoorn: Garant

Bijlage 5: vragenlijst leerlingen

Vragenlijst

LEEFSTIJL
voor jongeren

Deze vragenlijst gaat over jouw meester tijdens de Leefstijlles.

Kleur de smile die je kiest.

1	In de klas voel ik mij				
2	Als ik met anderen praat, kijken ze zo				
3	Als anderen met mij willen praten, lijk ik op				
4	Als de meester mij vraagt om iets te doen, vind ik dat				
5	Als ik een vraag stel aan de meester, lijkt hij het meest op				
6	Als ik zeg hoe ik iets wil doen, is de meester				
7	Als ik de dingen doe zoals ik ze wil doen, reageert de meester vaak				
8	De manier waarop de meester met mij omgaat, vind ik				
9	Als ik mijn meester zeg wat ik voel of denk, lijkt hij het meest op				
10	Als de meester wat persoonlijks vertelt, vind ik dat				
11	Ik denk dat de meester mij het meest vindt lijken op				
12	Ik vind dat de meester het meest lijkt op				

Bijlage 6: 180 graden feedbackformulier

Leerkrachtvaardigheden

Hieronder staat het handelingsrepertoire van de leerkracht nogmaals weergegeven.

Hoe vindt jij mijn leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het sociaal-emotionele programma Leefstijl?

Geef een cijfer van 1 t/m 10

(1=helemaal niet ontwikkeld, 10 = volledig ontwikkeld)		Cijfer
1	inter-persoonlijke vaardigheden; <i>De leerkracht kan tijdens het verzorgen van de Leefstijllessen op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.</i>	
2	pedagogische vaardigheden; <i>De leerkracht kan leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen begeleiden tijdens het verzorgen van het programma Leefstijl.</i>	
3	didactische vaardigheden; <i>De leerkracht kan bij het verzorgen van het programma Leefstijl een adaptief en activerende leeromgeving realiseren, voor leerlingen met gedragsstoornissen en/of psychiatrische problemen.</i>	
4	organisatorische vaardigheden; <i>De leerkracht kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.</i>	
5	vaardigheden in de samenwerking met collega's; <i>De leerkracht kan een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.</i>	
6	vaardigheden in de samenwerking met de omgeving; <i>De leerkracht kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.</i>	
7	vaardigheden betreffende reflectie en ontwikkeling; <i>De leerkracht kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.</i>	

Houding en Attitude

Door de complexe problematiek en de daaruit voortvloeiende gedragsproblemen is het functioneren in een onderwijssituatie voor onze leerlingen vaak erg moeilijk. Om hen veilig te laten voelen tijdens de Leefstijllessen is de houding van de betreffende leerkracht dan ook van groot belang. Zijn of haar persoonlijke eigenschappen maken dat Leefstijl in de les en daarbuiten gedragen wordt.

Onderstaand zijn een aantal eigenschappen weergegeven:

zelfstandig	betrokken	standvastig
stressbestendig	positief	duidelijk
creatief	alert	niet bang aangelegd
besluitvaardig	punctueel	affiniteit met de doelgroep
flexibel	rustig	vriendelijk
enthousiast	betrouwbaar	kunnen samenwerken ²⁴
geduldig	communicatief	collegiaal
voorspelbaar	sociaal bewogen	streng
emphatisch	tolerant	nuchter
relativeringsvermogen	actief	sensitief en responsief zijn

Geef uit het bovenstaande een sterke en zwakke eigenschap van mij aan, waarvan jij vindt dat deze van belang zijn bij het verzorgen van de Leefstijllessen.

Sterke eigenschap	Zwakkere (nog te ontwikkelen) eigenschap

²⁴ met betrekking tot collega's.

Bijlage 7: observatielijst Leefstijlles

Observatielijst Leefstijlles²⁵

				wel
			meer wel dan niet	
			meer niet dan wel	
		niet		
	0	1	2	3

Gebruik van het programma				
De les is voorbereid				
Keuze en opbouw van de lesonderdelen zijn logisch				
Energizers worden gebruikt in de lijn van de les				
Er wordt verwerkingsmateriaal gebruikt				
Interactie met de groep				
Er worden open vragen gesteld				
Geeft voorafgaande aan de les aan welke kennis en vaardigheden aan het eind van de les verwacht mogen worden				
Heeft plezier, toont enthousiasme, straalt dit uit door variatie in oogcontact, stem en gebaren				
Verstoringsen worden gestopt met een minimum aan storing in de klas				
Er wordt ingegaan op wat er speelt in de groep				
De leerkracht geeft eigen voorbeelden om leerlingen uit te nodigen.				
De leerkracht geeft de leerlingen nadenktijd				
Het kringgesprek wordt op een non-directieve manier geleid				
De les wordt afgesloten met een terugblik/samenvatting				
Aandacht voor de individuele leerling				
Het taalgebruik is positief				
Er worden complimenten gegeven				
Het recht om te 'passen' wordt gerespecteerd				

²⁵ bron: Musman, R. (2010). Implementatiegids voor de invoering van Leefstijl. Meppel: Edu'Actief

Bijlage 8: Groepsopdracht

De Leefstijlleerkracht

Een goede Leefstijlleerkracht heeft verstand van de dingen die hij onderwijst, maar is ook een goede pedagoog, een goede didacticus, een goede organisator, enzovoort.

Zie de verschillende competenties waarover een bekwame leraar moet beschikken.

Maar wat betekent dat nou concreet? Waar is een Leefstijlleerkracht op uit? Wat wil zo iemand bijvoorbeeld bereiken? En hoe zie je aan een leraar dat hij een goede pedagoog, een goede didacticus is? Wat doet zo iemand dan bijvoorbeeld wél of wat doet hij juist niet?

Maak, kortom, het beeld van een goede Leefstijlleerkracht eens wat minder abstract door in het schema hieronder kort wat dingen te noemen.

Doe het eerst voor jezelf en praat er daarna met de groep over.

Zijn er grote verschillen of juist niet?

		wel	niet
een goede Leefstijl-pedagoog	wil		
	doet		
een goede Leefstijl-didacticus	wil		
	doet		

Bijlage 9: uitleg Pearson correlatiecoëfficiënt

Een samenhang tussen variabelen

Men spreekt van **correlatie** als er tussen de beide grootheden een zekere lineaire samenhang is, in die zin dat waarden van de beide grootheden dezelfde of een tegengestelde tendens vertonen. Zo is er sprake van correlatie tussen de grootheden lengte en gewicht bij (volwassen) mensen. Met toenemende lengte neemt gemiddeld gezien ook het gewicht toe.

Om een verband tussen variabelen in een getalswaarde weer te geven en daarmee een eventueel patroon in een score te kunnen ontdekken, is de **Pearson correlatiecoëfficiënt** gebruikt. Om deze te interpreteren moet gekeken worden naar de waarde van de coëfficiënt. Als een dergelijke variabele correleert met zichzelf dan kom je uiteraard een correlatiecoëfficiënt van 1,00 uit.

Er moet dus kijken naar de waarde van je coëfficiënt waarbij je variabele X correleert met variabele Y.

Het significantieniveau van je wordt dan als volgt aangeduid:

- correlatiecoëfficiënt = 1 : de 2 variabelen zijn volledig afhankelijk van elkaar, stijgend verband (als X stijgt, stijgt Y ook)
- correlatiecoëfficiënt = 0 : er is geen enkele samenhang tussen de twee variabelen
- correlatiecoëfficiënt = -1 : er is een perfect negatieve samenhang tussen de twee variabelen, dalend verband (= als X stijgt dan daalt Y)

Bron: <http://habe.hogent.be/stat/statistiek/thesis/thesis2.html#hypothese1>
en <http://nl.wikipedia.org/wiki/Correlatieco%C3%ABffici%C3%ABnt>

Bijlage 10: overzicht van correlerende relevante vaardigheden

Tabel 1: de data betreffende essentiële leerkrachtvaardigheden.

	Leerkrachtvaardigheid
var1	goed kunnen observeren/signaleren.
var2	luisteren naar de leerlingen.
var3	zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken houden.
var4	duidelijke regels stellen en afspraken maken met de leerlingen.
var5	regels en routines consequent kunnen handhaven.
var6	laat merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.
var7	leerlingen ruimte geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.
var8	de leerlingen verantwoordelijk leren te zijn voor hun eigen gedrag.
var9	duidelijke grenzen aan kunnen geven en duidelijke regels hanteren.
var10	in de interactie ruimte geeft voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen.
var11	feedback geeft volgens de regels.
var12	de inbreng van de leerlingen waardeert.
var13	met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreekt.
var14	leerlingen uitdaagt tot meedenken en meebeslissen.
var15	het werk en spel met leerlingen bespreekt.
var16	kan zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn.
var17	waar nodig zijn collega's sociaal kan ondersteunen.
var18	op een constructieve manier deelneemt aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.
var19	deelneemt aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbindt, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.

Tabel 2 toont variabelen, met een gemiddelde gelijk of groter dan 2 en een mediaan van 3, die een patroon vertonen betreffende hun score.

Om een verband tussen de variabelen in een getalswaarde weer te geven en daarmee een eventueel patroon in een score te kunnen ontdekken, is de Pearson correlatiecoëfficiënt gebruikt. Om deze te interpreteren moet gekeken worden naar de waarde van de coëfficiënt. Als een dergelijke variabele correleert met zichzelf dan kom je uiteraard een correlatiecoëfficiënt van 1,00 uit.

Er moet dus kijken naar de waarde van je coëfficiënt waarbij je variabele X correleert met variabele Y.

Het significantieniveau van je wordt dan als volgt aangeduid:

- correlatiecoëfficiënt = 1 : de 2 variabelen zijn volledig afhankelijk van elkaar, stijgend verband (als X stijgt, stijgt Y ook)
- correlatiecoëfficiënt = 0 : er is geen enkele samenhang tussen de twee variabelen
- correlatiecoëfficiënt = -1 : er is een perfect negatieve samenhang tussen de twee variabelen, dalend verband (= als X stijgt dan daalt Y)

Tabel 2: onderlinge correlatie van de relevante data.

	var1	var2	var3	var5	var6	var8
var1	1				.770 .003	
var2		1				.625 .030
var3			1	.908 .000		
var5			.908 .000	1		
var6	.770 .003				1	
var8		.625 .030				1

Tabel 3: correlatie van de relevante data met overige resultaten.

	var1	var2	var3	var5	var6	var7	var8
var10	.638 .026				.695 .012		
var11	.670 .017		.679 .015	.646 .023			
var12	.845 .001				.651 .022		
var13	.717 .009				.736 .006	.730 .007	
var14	.594 .042				.599 .040	.908 .000	
var15			-.638 .026	-.632 .027		.632 .027	
var16				-.655 .021		.655 .021	
var17		-.594 .042					-.594 .042
var18			-.638 .026	-.632 .027			
var19			-.638 .026	.655 .021			

Concluderend zijn er minder relevant bevonden vaardigheden, welke in een duidelijk aantoonbaar verband staan met essentiële leerkrachtvaardigheden. Deze zijn weergegeven middels onderstaande tabel, waarin de samenhang middels een kleur aangegeven is.

Tabel 4: correlatie van de relevante data met overige resultaten.

Door respondenten essentieel bevonden leerkrachtvaardigheden	minder relevant bevonden vaardigheden, welke in een duidelijk aantoonbaar verband staan met essentiële leerkrachtvaardigheden
	
goed kunnen observeren/signaleren.	in de interactie ruimte geven voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen.
	de inbreng van de leerlingen waarderen.
laten merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.	met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreken.
	leerlingen uitdagen tot meedenken en meebeslissen.
zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken kunnen houden.	feedback geven volgens de regels.
	het werk en spel met leerlingen bespreken.
	op een constructieve manier deelnemen aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.
regels en routines consequent handhaven.	deelnemen aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbinden, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.
luisteren naar de leerlingen.	
leerlingen leren om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag.	waar nodig collega's sociaal kunnen ondersteunen.
leerlingen ruimte geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.	kunnen zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn.
	met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreken.
	leerlingen uitdagen tot meedenken en meebeslissen.
	het werk en spel met leerlingen bespreken.

Tabel 5: Het overzicht van essentiële vaardigheden

1. Leiding geven & grenzen stellen
duidelijke regels stellen en afspraken maken met de leerlingen.
duidelijk(e) grenzen aan kunnen geven en duidelijk(e) regels hanteren.
goed kunnen observeren/signaleren.
zichzelf en leerlingen aan gemaakte afspraken houden.
regels en routines consequent handhaven.
feedback geven volgens de regels.
op een constructieve manier deelnemen aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.
deelnemen aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbinden, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens.
2. Positieve betrokkenheid
laten merken dat er vertrouwen is in de mogelijkheden van alle leerlingen.
luisteren naar de leerlingen.
de inbreng van de leerlingen waarderen.
het werk en spel met leerlingen bespreken.
met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreken.
3. Ruimte geven
leerlingen ruimte geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.
leerlingen leren om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag.
in de interactie ruimte geven voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen.
leerlingen uitdagen tot meedenken en meebeslissen.
kunnen zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn.

Bijlage 11: Het model “essentiële leerkrachtcompetenties”

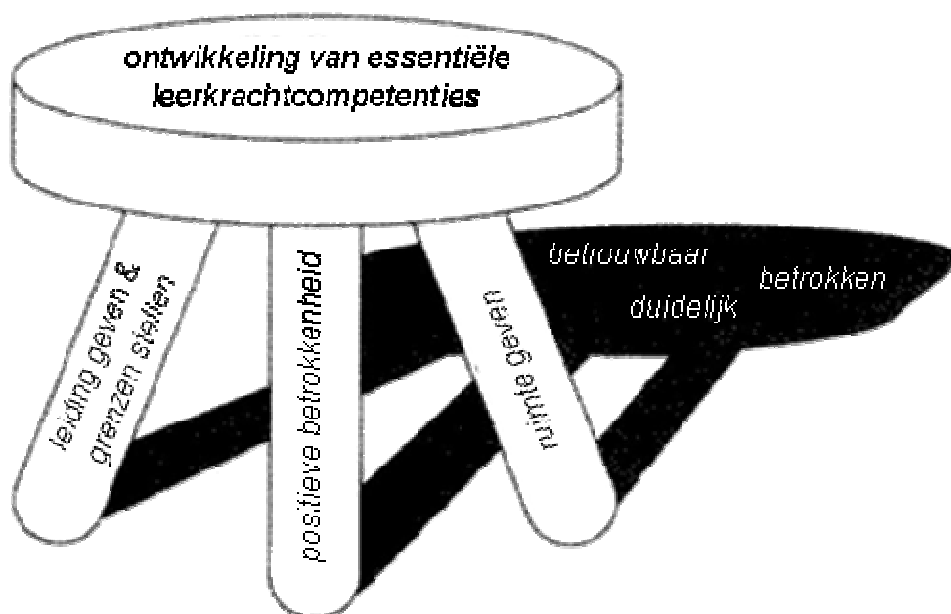
Het begrip 'sociaal emotioneel leren' bevat een aantal fundamentele aspecten, waar waaruit de leerkracht dient te handelen. Deze zijn gericht op 1) zelfbewustzijn en zelfvertrouwen, 2) het maken van verantwoorde keuzes, 3) interactie met anderen en 4) het maatschappelijk bewustzijn.

Vanuit dit perspectief zijn leerkrachtcompetenties²⁶ in kaart gebracht, die essentieel worden bevonden om het sociaal-emotionele programma 'Leefstijl' te kunnen verzorgen²⁷ aan de doelgroep 'jongeren in de leeftijd tussen 12 en 23 jaar, met specifieke leerbehoeften'²⁸.

De zitting van de kruk stelt de ontwikkeling van essentiële leerkrachtcompetenties voor. Deze ontwikkeling berust op drie disciplines: leiding geven en grenzen stellen, positieve betrokkenheid en ruimte geven. In het model zijn dit de poten van het krukje. Zij zullen stevig moeten staan om de balans en stevigheid te bieden als iemand erop gaat zitten!

De onzichtbare aspecten van het handelen worden in het model weergegeven als de schaduw van het krukje: de specifieke persoonlijke kenmerken van een leerkracht. Het is namelijk gebleken dat een goede Leefstijlleerkracht uitblinkt in bepaalde persoonlijke kwaliteiten.

Het krukmodel zal nu nader verklaart worden.



²⁶ Het aspect 'kennis' is buiten beschouwing gelaten. Het model richt zich op vaardigheden (kunde) en persoonlijke kenmerken (houding) van de leerkracht.

²⁷ Er wordt nadrukkelijk gesproken over het 'verzorgen van Leefstijl', omdat dit mijns inziens verder gaat als het geven van een les: het gaat tevens om de merkbare toepassingen van sociale vaardigheden door leerlingen in de praktijk. Verzorgen betekent daarom in dit onderzoek zoveel als 'in praktijk brengen'.

²⁸ Lichtelijk verstandelijk beperking met een ernstige gedragsproblematiek.

Bij interpretatie van de betekenis van de eerste poot van de kruk, **'leiding geven en grenzen stellen'**, moet ervan uitgegaan worden dat lichtelijk verstandelijk beperkte leerlingen met gedragsproblemen qua basis een tekort hebben aan eigen structurerend vermogen. Er dient sprake te zijn van structuur en controle naast emotionele steun en affectie. De eerste pijler bestaat daarom in hoofdzaak uit het scheppen van een duidelijke gestructureerde en voorspelbare omgeving, die inspeelt op het welbevinden van de leerling. Uit onderzoek²⁹ blijkt dat de volgende deelaspecten van belang zijn tijdens de Leefstijlles:

- Duidelijke regels stellen en afspraken maken met de leerlingen.
- Duidelijk(e) grenzen aan kunnen geven en duidelijk(e) regels hanteren.
- Goed kunnen observeren/signaleren.
- Zichzelf en leerlingen aan gemaakte afspraken houden.
- Regels en routines consequent handhaven.

Een tweede poot onder de metaforische kruk verbeeldt **'positieve betrokkenheid'**. In dit model wordt deze term uitgelegd als een verzameling van vaardigheden, waarmee de leerkracht voor zijn leerlingen een evenwicht in de mogelijkheden aan relatie en competentie kan bewerkstelligen. Dit draagt enerzijds bij tot een positief contact tussen de leerkracht en de leerlingen en anderzijds tot een versterking van het vertrouwen en de veerkracht van de leerling(en).

De focus ligt hierbij op het creëren van een positief schoolklimaat. Na analyse van de resultaten uit dit onderzoek, is geconcludeerd dat de volgende vaardigheden hier essentieel te zijn:

- Laten merken dat er vertrouwen is in de mogelijkheden van alle leerlingen.
- Luisteren naar de leerlingen.
- De inbreng van de leerlingen kunnen waarderen.
- Het werk en spel met leerlingen bespreken.
- Met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreken.

Ten slotte komt de betekenis van de laatste poot van de kruk, **'ruimte geven'**, tot uiting in de mate waarin de leerlingen tijdens de Leefstijllessen de ruimte krijgen om zelf dingen te doen of te ondernemen. De leerkracht dient vaardig te zijn in de mate waarin hij/zij de ruimte aan de leerlingen geeft: namelijk passend en realistisch.

²⁹ Waltmann, H. (2012). De kracht van de leerkracht: een actieonderzoek naar essentiële leerkrachtcompetenties . Scriptie Master Special Educational Needs.

In mijn praktijk herken ik dit als situaties waarin bijvoorbeeld sociaal angstige leerlingen meer ruimte krijgen om zichzelf beter te ontwikkelen, daar waar meer impulsieve leerlingen juist afgeremd moeten worden. Het is een balans tussen beschermen en loslaten.

De volgende vaardigheden zijn in deze essentieel:

- Leerlingen ruimte geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.
- Leerlingen leren om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag.
- In de interactie ruimte geven voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen.
- Leerlingen uitdagen tot meedenken en meebeslissen.
- Kunnen zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn.

De onzichtbare aspecten van het handelen worden in het model weergegeven als de schaduw van de kruk: de specifieke **persoonlijke eigenschappen** van een leerkracht. Uit de analyse van de resultaten van dit onderzoek blijkt namelijk dat een Leefstijlleerkracht uitblinkt in bepaalde persoonlijke kwaliteiten. In de schaduw van de kruk staan drie persoonlijke eigenschappen, waarvan uit dit onderzoek blijkt dat deze van groot belang zijn om het programma 'Leefstijl' in deze context te verzorgen:

1) betrouwbaar, 2) duidelijk en 3) betrokken.

Zoals beschreven in de ijsbergmetafoor in hoofdstuk 2.4.4, hebben deze persoonlijke kenmerken van een leerkracht invloed op de leerkrachtvaardigheden, welke in de praktijk zowel (zichtbaar) binnen het handelen alsmede (onzichtbaar) binnen het handelingsrepertoire zichtbaar zijn.

Persoonlijke kenmerken kunnen dus een leerkrachtvaardigheid versterken.

Dit wordt tevens theoretisch verklaard door WOSO (2009, p. 62).

Zo dient een leerkracht bijvoorbeeld betrouwbaar te zijn in zijn gedrag en handelen naar de leerlingen. In mijn praktijk betekent dit kortweg "zeggen wat je doet en doen wat je zegt". Een leerkracht die betrouwbaar is naar zijn leerlingen toe, zal deze persoonlijke kwaliteit benutten om beter de relatie met de leerlingen aan te kunnen gaan.

Samenvattend is er, middels de drie disciplines en ondersteunende persoonlijke kwaliteiten, een inzicht en overzicht gecreëerd betreffende de ontwikkeling van essentiële competenties voor het verzorgen van het programma 'Leefstijl'.

Bijlage 12: instrument evaluatie- en bijsturing van essentiële Leefstijlcompetenties

Bijlage 12A: Instrumenten voor evaluatie- en bijsturing

- Essentiële leerkrachtvaardigheden

Leerkrachten die hun eigen aanpak willen bevragen en/of bijsturen, kunnen dit instrument gebruiken om hun manier te verbeteren waarop ze hun klassen beheren. De reflectieoefening vormt de aanzet tot het formuleren van heel concrete, toetsbare aandachtspunten die toelaten de eigen competentie in de gewenste richting bij te sturen. Ook klassenraden kunnen gezamenlijk nagaan in welk opzicht de aanpak van een moeilijke klasgroep/leerling best wordt bijgestuurd.

Deze oefening is pas zinvol en haalbaar op voorwaarde dat de betrokken leerkrachten voldoende kennis hebben genomen van de drie essentiële leerkrachtvaardigheden en waarom ze belangrijk zijn. Zeker bij een gemotiveerde leerkracht mogen er op korte termijn gunstige veranderingen worden verwacht.

Wie het instrument (weergegeven op pagina 3) wil hanteren, gaat bij voorkeur als volgt te werk:

Stap 1: Informeren

Lees aandachtig de voorgaande informatie over de essentiële leerkrachtcompetenties die naar voor worden geschoven bij de verzorging van Leefstijl.

Stap 2A: Zelfobservatie

Ga na hoe de competenties uit het model in jouw omgaan met leerlingen aan bod komt.

Stap 2B: Inschakelen van externe observator

Kan je beroep doen op een intern begeleider of heb je er weinig moeite mee dat een collega één of meer Leefstijllessen van jou bijwoont, vraag hem of haar dan om na het lesbezoek hetzelfde rooster in te vullen. Ga nadien samen zitten en bespreek jullie observatiebladen.

De observatiebladen staan op de volgende bladzijde.

Evalueren en bijsturen van de essentiële Leefstijlvaardigheden

Ga na hoe de drie essentiële disciplines in jouw omgang met leerlingen aan bod komt. Stel met andere woorden jouw competentieprofiel m.b.t. het sociaal emotionele programma 'Leefstijl' op. Kleur de scorevakjes in tot en met het cijfer dat volgens jou het best overeenstemt met jouw leerkrachtstijl (1 = de vaardigheid is zo goed als afwezig in mijn manier van aanpakken; 7 = de vaardigheid is het kenmerk van mijn manier van aanpakken; ze altijd en overal aanwezig in mijn manier van omgaan met leerlingen).

Essentiële vaardigheden	Mate waarin de respectieve vaardigheden worden meegenomen in de eigen aanpak.						
1. Leiding geven & grenzen stellen	1	2	3	4	5	6	7
duidelijke regels stellen en afspraken maken met de leerlingen.							
zichzelf en kinderen aan gemaakte afspraken houden.							
regels en routines consequent handhaven.							
goed kunnen observeren/signaleren.							
duidelijke grenzen aan kunnen geven en duidelijke regels hanteren.							
2. Positieve betrokkenheid							
luisteren naar de leerlingen							
het laten merken dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.							
de inbreng van de leerlingen waarderen.							
het werk en spel met leerlingen bespreken.							
met de leerlingen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreken.							
3. Ruimte geven							
leerlingen ruimte geven om eigen opvattingen en ideeën in te brengen.							
leerlingen leren om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag.							
in de interactie ruimte geven voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen.							
leerlingen uitdagen tot meedenken en meebeslissen.							
kunnen zorgen voor materialen en hulpmiddelen, die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn.							

Stap 3: Reflectiemoment

Sta stil bij de scores die door jou (en eventueel jouw collega) werden aangebracht en bespreek ze aan de hand van volgende richtvragen:

(a) Was de houding die je tijdens de voorbije Leefstijlles(sen) hebt aangenomen representatief voor jouw manier van lesgeven en leiding geven aan een klas?

Zo nee, wat verliep opvallend anders? Vanwaar die andere manier van doen?

(b) Als je de essentiële competenties bekijkt, welke beheers dan je naar jouw gevoel goed?

(c) Welke van de drie disciplines ligt je minder goed en mag sterker uit de verf komen?

(d) Zijn er competenties die je – rekening houdend met de leeftijd en de aard van jouw klas- of lesgroep(en) – te hard bespeelt en die de omgang met de klas en het lesverloop bemoeilijken?

(e) Vind je dat je tot een goed evenwicht bent gekomen tussen sturen/leiding nemen/controleren enerzijds en het stimuleren van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid anderzijds? Of wens je hier verder aan te sleutelen en zo ja, in welke zin?

Stap 4: Werkpunt(en) selecteren

De voorgaande stappen laten toe om na te gaan of, en zo ja in welke zin, er aan de eigen leerkrachtstijl/klasmanagementstijl kan worden gesleuteld. Van zodra de zwakke(re) punten in beeld zijn gekomen, wordt het mogelijk om heel concrete werkpuntjes te verzinnen die het eigen gedrag in de goede richting sturen.

Hier geldt de regel 'houd het simpel'. Liever één werkpunt selecteren en kiezen voor een of slechts een paar aandachtspunten. Zo kan er stap voor stap worden toegewerkt naar de gewenste verandering. Het kost immers moeite om van houding te veranderen. Teveel en/of te hoge eisen zorgen enkel voor frustratie en staan de gewenste verandering veeleer in de weg.

Bijlage 12B: Instrumenten voor evaluatie- en bijsturing

- Persoonlijke eigenschappen

Persoonlijke eigenschappen: in te vullen door jezelf

Tijdens de Leefstijllessen is de houding van de betreffende leerkracht van groot belang. Zijn of haar persoonlijke eigenschappen maken dat Leefstijl in de les en daarbuiten gedragen wordt.

Ga na hoe onderstaande eigenschappen in jouw omgang met leerlingen aan bod komt.

Breng met andere woorden jouw kwaliteiten in beeld m.b.t. het sociaal emotionele programma 'Leefstijl'.

Kruis de scorevakjes aan die volgens jou het best overeenstemmen met jouw eigenschappen;

A= geheel op mij van toepassing, **B**= gedeeltelijk op mij van toepassing, **C**= niet op mij van toepassing

Eigenschappen	A	B	C
Ik kan zelfstandig werken			
Ik ben stressbestendig			
Ik ben creatief			
Ik ben besluitvaardig			
Ik ben flexibel			
Ik ben enthousiast			
Ik ben geduldig			
Ik ben in mijn doen en laten voorspelbaar			
Ik bezit een empathisch vermogen ³⁰			
Ik heb relativeringsvermogen			
Ik ben betrokken			
Ik ben positief ingesteld			
Ik ben alert			
Ik ben punctueel			
Ik ben rustig			
Ik ben betrouwbaar			
Ik ben communicatief ingesteld			
Ik ben sociaal bewogen			
Ik ben tolerant			
Ik ben actief			
Ik ben standvastig			
Ik ben duidelijk in woord en daad			
Ik ben niet bang aangelegd			
Ik heb affiniteit met de doelgroep			
Ik ben vriendelijk			
Ik kan goed samenwerken			
Ik ben collegiaal			
Ik ben streng			
Ik ben nuchter			
Ik heb een sensitieve houding			

³⁰ Empatisch vermogen = het aanvoelen van anderen, het invoelen van gebeurtenissen.

Persoonlijke eigenschappen: in te vullen door een persoon uit je omgeving

A= geheel op hem/haar van toepassing,

B= gedeeltelijk op hem/haar van toepassing

C= niet op hem/haar van toepassing

Eigenschappen	A	B	C
Ik kan zelfstandig werken			
Ik ben stressbestendig			
Ik ben creatief			
Ik ben besluitvaardig			
Ik ben flexibel			
Ik ben enthousiast			
Ik ben geduldig			
Ik ben in mijn doen en laten voorspelbaar			
Ik bezit een empathisch vermogen ³¹			
Ik heb relativeringsvermogen			
Ik ben betrokken			
Ik ben positief ingesteld			
Ik ben alert			
Ik ben punctueel			
Ik ben rustig			
Ik ben betrouwbaar			
Ik ben communicatief ingesteld			
Ik ben sociaal bewogen			
Ik ben tolerant			
Ik ben actief			
Ik ben standvastig			
Ik ben duidelijk in woord en daad			
Ik ben niet bang aangelegd			
Ik heb affiniteit met de doelgroep			
Ik ben vriendelijk			
Ik kan goed samenwerken			
Ik ben collegiaal			
Ik ben streng			
Ik ben nuchter			
Ik heb een sensitieve houding			

³¹ Empatisch vermogen = het aanvoelen van anderen, het invoelen van gebeurtenissen.

Uitleg:

Stap 1.

Aan de hand van de lijst met de door jou aangekruiste eigenschappen zet je de eigenschappen waarvan je vindt dat ze op jou van toepassing zijn onder elkaar. Vervolgens selecteer je de voor jou 5 meest sterke eigenschappen en zet ze daarbij op volgorde: de meest sterke bovenaan.

Stap 2:

De ander zet de eigenschappen onder elkaar die hij het meeste op jou van toepassing vindt.

Vervolgens selecteert hij de 5 meest sterke eigenschappen en zet ze daarbij op volgorde; de meest sterke bovenaan. Dit kun je eveneens invullen op het werkblad bij resp. "A" en "B"

Sterke eigenschappen volgens mijzelf	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Sterke eigenschappen volgens anderen	
A.	B.
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.