

Het verbeteren van de sociale competentie door het aanleren van sociale vaardigheden.

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

Student: Arjanne van Dam
 Studentnummer: 2355485
 Toets: PGO
 Begeleiders: A. Bouman
 Opleiding: master SEN
 Lesplaats: Fontys Rotterdam

Inhoudsopgave	<i>pagina</i>
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 aanleiding en probleemstelling	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Doel	7
1.4 Onderzoeksvragen	8
Hoofdstuk 2 theoretisch kader	9
2.1 Sociale ontwikkeling	9
2.1.1 Het toepassen van aangeleerd gedrag	9
2.2. Sociale competentie	10
2.3 Sociale vaardigheden	12
2.4 Aanpak	13
2.5 Conclusie	13
Hoofdstuk 3 onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie	14
3.2 Onderzoeksmethoden	15
3.3 Triangulatie en ethiek	16
Hoofdstuk 4 data analyse en resultaten	19
4.1 Datapresentatie deelvraag 1	19
4.1.1 Onderwijsbehoeften O	19
4.1.2 Onderwijsbehoeften Y	19
4.1.3 Onderwijsbehoeften K	20
4.1.4 Pedagogische stijl	20
4.2 Datapresentatie deelvraag 2	21
4.2.1 Literatuurstudie	21
4.2.2 Logboek	21
4.3 Datapresentatie deelvraag 3	23
4.3.1 Resultaten SCOL	23
4.4 Samenvatting	25
Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen	26
5.1 Beantwoording deelvragen	26
5.1.1 Deelvraag 1	26
5.1.2 Deelvraag 2	27
5.1.3 Deelvraag 3	28
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	28
5.3 Aanbevelingen	29
5.4 Feedback	29
Literatuurlijst	30

Bijlage 1	SCOL, schooloverzicht groepen	32
Bijlage 2	Vragenlijst groepsleerkrachten	33
Bijlage 3	De acht gedragscategorieën van de SCOL	34
Bijlage 4	Overzicht samenwerkingsvaardigheden	35
Bijlage 5	Sociale vaardigheden en bijbehorende rollen	36
Bijlage 6	Interactiewiel	38
Bijlage 7	Vragenlijst onderdeel: relatie kind – andere kinderen	40
Bijlage 8	Observatielijst sociale vaardigheden	41
Bijlage 9	Vragenlijst leerlingen	42
Bijlage 10	Axenroos	43
Bijlage 11	Vragenlijst pedagogisch klimaat	47
Bijlage 12	Onderwijsbehoeften O	48
Bijlage 13	Onderwijsbehoeften Y	49
Bijlage 14	Onderwijsbehoeften K	50
Bijlage 15	Format introductieles	51
Bijlage 16	Materialen bij de lessen	52
Bijlage 17	Vergelijking beginmeting en tussenmeting interactiewiel en interview	54
Bijlage 18	Leerlingoverzicht SCOL score	57

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek in het kader van de opleiding Master of Special Education Needs gaat over het verbeteren van de sociale competentie van leerlingen in groep 5 van de basisschool. De maatschappij krijgt in toenemende mate te maken met probleemjongeren. Dit maakt dat het onderwijs zich meer richt op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Vanuit het leerlingvolgsysteem voor gedrag, de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL), blijkt dat drie leerlingen een onvoldoende scoren op een aantal gedragscategorieën. Deze leerlingen heb ik op een planmatige wijze extra ondersteuning geboden door het aanleren van sociale vaardigheden. Uit voorgaande onderzoeken komt naar voren dat het verwerven van sociale vaardigheden een langzaam inslijpend proces is dat in het dagelijks leven plaatsvindt. Om deze reden heb ik gebruik gemaakt van de samenwerkingssituatie in de reken- en taallessen voor het onderwijzen van de sociale vaardigheden aan deze leerlingen. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

Op welke wijze onderwijs ik tijdens de taal- en rekenlessen, rekening houdend met de onderwijsbehoeften van O, Y en K, op een planmatige wijze sociale vaardigheden zodat de sociale competentie van O, Y en K verbetert?

Gedurende een periode heb ik middels een actieonderzoek diverse methodieken gebruikt om tot beantwoording van de onderzoeksvraag te komen. Literatuurstudie heeft mij de basis gegeven voor het ontwerpen van een aanpak. Het onderzoek begon met het afnemen van de vragenlijst 'relatie kind en andere kinderen' behorende bij het interactiewiel (Verstegen & Lodewijks, 2009). Vervolgens heb ik bij de leerlingen een interview afgenomen waarin de positie die deze leerlingen innemen tijdens het samenwerken in de groep, centraal staat. Op basis van analyse van de uitslagen heb ik samen met de leerlingen hun onderwijsbehoeften bepaald. Vervolgens heb ik na een aantal weken een tussenmeting gedaan. Dit deed ik door de vragenlijst nogmaals in te vullen terwijl ik opnieuw een interview bij de leerlingen afnam. Gedurende het onderzoek vonden wekelijks reflectiegesprekken met de leerlingen plaats. Aan het einde van het onderzoek heb ik het leerlingvolgsysteem, de SCOL, weer ingevuld.

De conclusie van het onderzoek is dat de sociale competentie van de leerlingen is verbeterd. De leerlingen scoren op de SCOL een voldoende en in de praktijk trekken de leerlingen zich niet terug uit samenwerkingssituaties. Het onderwijzen van sociale vaardigheden binnen samenwerkend leren is een werkwijze waarmee in het dagelijkse leven de sociale ontwikkeling van de leerlingen bevorderd kan worden.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

Vanaf 1999 ben ik werkzaam als parttime groepsleerkracht op de Beatrixschool, een reguliere basisschool met 240 leerlingen. Door de invoering van de wet passend onderwijs heeft de school de plicht om aan alle leerlingen zowel een passende onderwijsplek als een passend onderwijsaanbod te bieden.

In de praktijk houdt dit voor de leerkracht in dat hij het aanbod en onderwijs af moet stemmen op de ontwikkeling van de individuele leerling. Hierdoor krijg ik als leerkracht te maken met een grotere diversiteit in de groep zowel op didactisch als op sociaal-emotioneel gebied. Om meer inzicht te krijgen in de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling en het gedrag van de leerling, ben ik gestart met de opleiding tot Master SEN. Door de kennis en vaardigheden die ik heb opgedaan, is mijn houding ten opzichte van de leerling veranderd. Ik ben gaan denken in mogelijkheden, waarbij ik mij steeds afvraag wat de leerling nodig heeft om zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Hierbij werk ik samen met de leerling, door in gesprek te gaan en in de gesprekken te vragen naar wat hij wil en kan. Op deze manier hebben de leerlingen in mijn onderzoek een stem.

1.1 Aanleiding

Volgens Van Overveld (2013) is het belangrijk om aan sociale vaardigheden te werken. Onderzoek van Payton (2008, zoals beschreven in Van Overveld, 2013) wijst uit dat leerlingen die gewerkt hebben met programma's om de sociale vaardigheden te vergroten niet alleen sociaal vaardiger worden, maar ook hogere cijfers behalen op cognitieve testen. In dit verband stellen Van der Wolf en Van Beukering (2011) dat het onjuist is om te denken dat eerst de sociaal-emotionele ontwikkeling op orde moet zijn voordat aan academisch leren kan worden gedacht. Mijn inziens betekent dit dat er een balans moet zijn tussen academisch leren en sociaal-emotioneel leren op school. Vandaar dat ik in mijn lesgeven aandacht wil besteden aan academisch en sociaal-emotioneel leren in de groep.

Sociale ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn begrippen die dichtbij elkaar liggen, maar wezenlijk verschillen. Tijdens deze ontwikkelingen maken kinderen zich onder andere sociale of sociaal-emotionele vaardigheden eigen. De kern van sociale ontwikkeling ligt hier in het participeren in en initiatief nemen tot sociale interacties, oog hebben voor wat andere kinderen beweegt en zich houden aan regels en afspraken (Van der Ploeg, 2011). Sociaal-emotionele ontwikkeling omvat deze sociale kern, echter daarbij komt een emotionele kant van de ontwikkeling. Deze emotionele ontwikkeling heeft betrekking op het managen van emoties en op het herkennen van emoties bij jezelf en bij de ander (Van Overveld, 2013). Het proces waarmee de leerling bepaalde levensvaardigheden verwerft op school heet sociaal of sociaal-emotioneel leren. In concrete situaties kan door het gedrag van de leerling te observeren bepaald worden of een leerling sociaal of sociaal-emotioneel competent is. In mijn onderzoek maak ik op deze manier onderscheid tussen de begrippen.

De afgelopen jaren is in Nederland onder de noemer 'pedagogische opdracht, taak of functie van het onderwijs' meer aandacht gekomen voor andere aspecten van de ontwikkeling van leerlingen dan uitsluitend de cognitieve ontwikkeling (Ten Dam & Volman, 2000). De reden hiervan is dat de maatschappij in toenemende mate te

maken krijgt met probleemjongeren. Dit maakt dat het onderwijs zich meer richt op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De onderwijsinspectie verlangt van de school een systematisch volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Onderwijsinspectie, 2013). Om deze reden vul ik twee keer per schooljaar het leerlingvolgsysteem voor gedrag, de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) in. De SCOL meet de sociale competentie van leerlingen. Dat wil zeggen in hoeverre het kind adequaat kan handelen in sociale situaties op school. Hierbij spelen kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten van een kind een rol (Ebbens & Ettekoven, 2013).

In de praktijk geeft de SCOL mij een beeld van de gedragsvorderingen en een beeld van de sociaal ontwikkeling van de leerling (Van Overveld, 2011). De SCOL vul ik in aan de hand van vragen over het zichtbare gedrag. De resultaten vormen de basis voor een gesprek met de intern begeleider van de school over de sociale ontwikkeling van de leerling. In de groep ga ik aan de slag met het sociaal-emotionele programma 'Kinderen en hun sociale talenten'. Dit programma bestrijkt een zo breed mogelijk terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling (Van Overveld, 2013).

1.2 Probleemstelling

Om voldoende sociaal competent genoemd te worden, moeten de leerlingen op alle categorieën van SCOL gemiddeld een voldoende scoren. Uit de schooloverzichten van SCOL blijkt dat 23,8 procent van de leerlingen op onze school deze norm niet haalt. Voor deze leerlingen is de aanpak op schoolniveau onvoldoende voor het stimuleren van de sociale ontwikkeling (bijlage 1). Dit is gemiddeld anderhalve leerling per groep (zie figuur 1). Volgens Van Overveld (2013) lopen deze leerlingen meer dan anderen het risico op een problematische ontwikkeling. Ter voorkoming hiervan hebben deze leerlingen een specifiek aanbod nodig. Uit vooronderzoek dat ik gedaan heb op school blijkt dat leerlingen die op het academisch leren achterlopen extra ondersteuning op niveau twee krijgen. Echter, zowel mijn collega's als ik geven deze extra ondersteuning niet aan leerlingen die zich onvoldoende sociaal competent gedragen.



Figuur 1. Model handhaving gewenst gedrag (uit Golly & Sprague, p. 37)

Met deze gegevens ben ik in gesprek gegaan met de intern begeleider. Beiden zijn we van mening dat we een nieuwe stap willen doen op onze school richting verder

professionalisering van het sociaal-emotioneel leren. Hierbij wil ik me richten op een deel van het sociaal-emotioneel leren: sociale vaardigheden. Aansluitend op het onderzoek van Ouwerkerk (2011) naar het planmatig aanleren van sociale vaardigheden op school, wil ik de leerlingen die onvoldoende profiteren van onze algemene aanpak, sociale vaardigheden op een planmatige wijze aanleren.

Uit vooronderzoek blijkt dat drie leerlingen in mijn groep gemiddeld onvoldoende scoren op de gedragscategorieën van SCOL. Uitgaande van de norm van SCOL komen deze leerlingen in aanmerking voor extra ondersteuning op het gebied van sociale competentie. Naast de resultaten van SCOL hebben deze leerlingen in de praktijk regelmatig conflicten met andere leerlingen zowel in de groep als op het schoolplein. Ze lossen deze conflicten op door weg te lopen of zich terug te trekken uit de activiteit. De onderwijsbehoeften van deze leerlingen staan in mijn onderzoek centraal.

Bijstra en Nienhuis (2003) hebben onderzoek gedaan naar het aanleren en verwerven van sociale vaardigheden. Uit dit onderzoek komt naar voren dat het verwerven van sociale vaardigheden een langzaam inslijpend proces is dat in het dagelijks leven plaatsvindt. Dit maakt dat ik op zoek ben gegaan naar interactie situaties op school waarin ik de leerlingen deze vaardigheden kan aanleren. De situatie moet tevens de leerling de mogelijkheid bieden om het aangeleerde toe te passen en in te oefenen. Samenwerkend leren doet een beroep op de sociale vaardigheden van de leerling (Kagan & Kagan, 2014). Leerlingen hebben sociale vaardigheden nodig om met succes te kunnen samenwerken. Tijdens het samenwerken oefenen leerlingen hun sociale vaardigheden en ze ontvangen directe feedback van hun leeftijdsgenoten. Dat maakt dat de samenwerkingssituaties en de coöperatieve werkvormen uit de taalmethode en rekenmethode waar ik op school dagelijks mee werk tot geschikte situaties. Dit zijn gestructureerde werkvormen die ten doel hebben dat ieder kind mee leert en de gewenste academische doelen behaalt. Binnen deze werkvorm is het mogelijk om op een natuurlijke wijze sociale vaardigheden aan te leren (Kagan & Van den Hemel, 2009). Van belang is dat de sociale vaardigheden functioneel moeten zijn en passen bij de leertaak. Na het invullen van de vragenlijst door de leerkrachten op school blijkt dat de leerkrachten geen aandacht besteden aan sociale vaardigheden tijdens het samenwerken (bijlage 2).

1.3 Doel

Het doel van mijn onderzoek is hoe ik planmatig de drie leerlingen O, U en K extra ondersteuning kan bieden bij het verbeteren van de sociale competentie. Daarin wil ik onderzoeken welke rol het aanleren van sociale vaardigheden heeft binnen samenwerkend leren. Met deze vorm van extra ondersteuning wil ik als gedragsspecialist in gesprek gaan met de directie en het team om te kijken of we deze aanpak kunnen bieden aan alle leerlingen in de gehele school.

De aanpak moet ervoor zorgen dat O, Y en K tijdens de omgang met andere leerlingen voor zichzelf opkomen op een acceptabele manier, dat ze om kunnen gaan met conflicten, zich in kunnen leven in een ander en keuzes durven maken. De aanpak moet een verbetering opleveren op de gedragscategorieën waar O, Y en K onvoldoende scoren op SCOL. Tevens moet de aanpak verdere professionalisering van het sociaal-emotioneel leren van de school en mij als leerkracht bewerkstelligen.

Het onderzoek voer ik uit in groep 5a, de klas waar ik samen met mijn duo-collega groepsleerkracht van ben. Mijn duo-collega werkt ook mee in het onderzoek. Daarnaast werkt de collega van de parallelgroep, groep 5b, mee aan het onderzoek. Beiden zijn ze goede critical friends en staan ze open voor nieuwe zaken. Mijn duo-collega volgt dezelfde aanpak op basis van de gegevens die ik haar aanreik.

1.4 Onderzoeksvragen

Naar aanleiding van de probleemstelling kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Op welke wijze onderwijs ik tijdens de taal- en rekenlessen, rekening houdend met de onderwijsbehoeften van O, Y en K, op een planmatige wijze sociale vaardigheden zodat de sociale competentie van O, Y en K verbetert?

Deelvragen:

- 1. Wat zijn de onderwijsbehoeften van O, Y en K tijdens het samenwerken in de groep?*
- 2. Hoe kan ik planmatig de sociale vaardigheden onderwijzen binnen samenwerkend leren aan de leerlingen O, Y en K?*
- 3. In hoeverre leidt het gericht onderwijzen van sociale vaardigheden gericht op samenwerken en communicatie tot verbeterde resultaten van de sociale competentie van O, Y en K op de gedragscategorieën van SCOL?*

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn visie aan de hand van theoretische inzichten op de ontwikkeling van sociaal competent gedrag van kinderen. Ten eerste beschrijf ik hoe de sociale ontwikkeling plaats vindt. Vervolgens beschrijf ik wat sociale vaardigheden en sociale competentie met elkaar te maken hebben. Afsluitend beschrijf ik de aanpak die ik tijdens dit onderzoek hanteer.

2.1 Sociale ontwikkeling

Naast een fysieke, cognitieve en emotionele ontwikkeling maakt het kind een sociale ontwikkeling door (Van der Ploeg, 2011). Zoals eerder genoemd, is de kern van de sociale ontwikkeling het participeren in en initiatief nemen tot sociale interacties, oog hebben voor wat andere kinderen beweegt en zich houden aan regels en afspraken.

Twee visies beschrijven de manier waarop de sociale ontwikkeling plaatsvindt. De eerste visie komt uit de psychoanalytische en cognitieve leertheoretische invalshoek. Deze invalshoek gaat ervan uit dat de sociale ontwikkeling een proces is dat plaatsvindt door externe invloeden (Verhulst, 2009). Zo beschouwt Bandura (1971) het leren als interactie tussen omgeving, persoonlijke factoren en gedrag. Deze beïnvloeden elkaar wederzijds. Mensen leren door observeren en imiteren. Een kind neemt het gewenste gedrag over door bij anderen te observeren wat bepaald gedrag voor consequenties heeft. Hierbij voelen leerlingen in groep 5 en 6 zich een deel van een groep (Van den Bosch, Groenewold & Dogger-Stigter, 2009). Ze vergelijken zich met groepsgenoten, ze spelen, werken en delen ervaringen met elkaar (Van Engelen, 2011).

De tweede zienswijze is dat kinderen van binnenuit gedreven worden zich naar de regels van de omgeving te gedragen. Maslow (1954, zoals beschreven in Verhulst, 2009) beweert dat het voor de overleving van de mens het van belang is dat hij bij de groep hoort.

Het verschil tussen de twee zienswijzen ligt in het feit dat de eerste zienswijze zich richt op de cognitieve ontwikkeling. De mentale processen die plaatsvinden tijdens de sociale ontwikkeling staan centraal. Terwijl de tweede zienswijze zich richt op de omgeving. Waarbij het voor een optimale ontwikkeling nodig is dat de groep invloed, relatie en veiligheid biedt (Luitjes & De Zeeuw-Jans, 2013). In mijn onderzoek wil ik de sociale competentie van de leerlingen verbeteren. Daarbij richt ik me op het aanleren van gedrag. Hierbij past de cognitieve leertheoretische invalshoek.

2.1.1 Het toepassen van aangeleerd gedrag

Zowel Bandura als Galperin (1969, zoals beschreven in Kohstamm, 2009) hebben onderzoek gedaan naar het mentale handelen van kinderen. In hun onderzoeken hebben ze zich met name gericht op hoe gedrag geleerd wordt, wanneer het uitgevoerd wordt en wat het verband hiertussen is.

Volgens Bandura (1971) wordt het leren beïnvloed door vier subprocessen: aandacht, onthouden, omzetten in gedrag en motivatie. Daarbij worden ervaringen in beelden en in woorden in het geheugen opgeborgen. Deze informatie wordt omgezet in handelen als de situatie daarom vraagt.

Galperin gaat ervan uit dat denkprocessen ontstaan uit het concrete doen (1969, zoals beschreven in Haenen, 2001). Deze concrete handelingen worden omgezet in innerlijke handelingen met behulp van taal (Bolhuis, 2001). Dit proces vindt plaats in vijf stappen: oriëntatie, materiële handeling, hardop spreken, in zichzelf spreken en ten slotte de mentale handeling. De mentale handeling vindt alleen plaats als de vier stappen voorafgaande aan de mentale handeling sterk genoeg zijn. Galperin maakt een duidelijk verschil tussen inzicht en beheersing (Haenen, 2001).

Vergelijk ik deze twee theorieën met elkaar dan kom ik tot de volgende verschillen. Bandura:

- De denkprocessen beginnen in interactie van kind en mens. Het proces van aandacht bepaalt welke modellen invloed hebben op het leren (Bolhuis, 2001). In de ontwikkeling zijn jonge kinderen gericht op volwassenen (Van Engelen, 2011). Kinderen van acht tot elf jaar kijken naar anderen in de groep of naar iemand met status, deskundigheid, aantrekkingskracht of macht (Bolhuis, 2001);
- Zowel beeld als taal spelen een grote rol voor het onthouden van een handeling;
- Motivatie maakt het uitvoeren van het gedrag mogelijk. Hierbij spelen gedragsnormen, opvattingen over eigen kunnen en morele codes een grote rol.

Galperin:

- De denkprocessen beginnen in interactie van kind en mens. Daarbij spelen concrete handelingen een grote rol. Er wordt zowel een beeld van de handeling zelf gegeven als een beeld van waartoe de handeling leidt (Kohnstamm, 2009);
- Taal is belangrijk;
- Het leerproces is trapsgewijs;
- De handeling wordt geoefend en constant bijgesteld totdat het zelfstandig en op eigen verantwoordelijkheid uitgevoerd kan worden (Haenen, 2001).

Het gaat in mijn onderzoek om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben voor het verbeteren van de sociale competentie. Deze leerlingen hebben onvoldoende baat bij de klassikale ondersteuning die ze krijgen. Deze ondersteuning is gebaseerd op het observatieleren van Bandura. Om deze reden kies ik in mijn onderzoek voor de benadering van Galperin. De leerlingen krijgen de kans om de vaardigheid regelmatig uit te voeren in gestructureerde situaties. Met als doel dat de vaardigheid verinnerlijkt tot een mentale handeling. Dat maakt ze de handeling in vrije situaties kunnen toepassen. Hierbij kan ik niet voorbij gaan aan de processen die plaatsvinden tijdens het observatieleren.

2.2 Sociale competentie

Of iemand sociaal competent is, komt tot uiting in de relatie met de ander. Kagan en Van den Hemel (2009) spreken over sociaal competent gedrag als een kind in staat is om evenwichtig om te gaan met zichzelf, met anderen en met grotere groepssituaties. Hiervoor heeft een kind sociale kennis, sociale vaardigheden en bepaalde houding nodig om sociaal competent te willen handelen (Joosten, Ten Heggeler & Pot, 2009).

Uit het gedrag in concrete situaties kan worden afgeleid of het kind sociaal competent is. Volgens Van Engelen (2011) vormen de normen, oftewel de opvattingen hoe kinderen zich in bepaalde situaties dienen te gedragen en de waarden, de idealen en motieven die in een samenleving worden nagestreefd, concrete richtlijnen voor het sociale handelen. Deze waarden en normen krijgt een kind mee vanuit de opvoeding thuis, van de vriendengroep, van school en de maatschappij. Het handelen van het kind wordt gekleurd door deze waarden en normen.

Net als in de rest van Europa zijn de scholen in Nederland verplicht een aanbod op sociale competentie te verzorgen (Joosten, Ten Heggeler & Pot, 2009), om kinderen voor te bereiden op hun participatie in de maatschappij (Van den Bosch, Groenewold & Dogger-stigter, 2009). In het Nederlandse systeem is de sociale competentie ondergebracht in het leergebied: oriëntatie op jezelf en de wereld. Het leergebied heeft onder andere als kerndoelen: de leerling leert zorg te dragen voor henzelf en anderen, de leerling leert zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht en de leerling leert zich te gedragen vanuit respect voor aanvaarde waarden en normen (Micklinghoff, 2013). Op basis van deze kerndoelen heeft het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED-groep) in opdracht van de overheid leerlijnen ontwikkeld. De doelstellingen van deze leerlijnen komen overeen met de opbouw van de meeste lesmethodes. De SCOL, een leerlingvolgsysteem waarmee de sociale competentie gemeten wordt sluit met zijn gedragscategorieën aan bij de leerlijnen zelfbeeld en sociaal gedrag opgesteld door de CED-groep (bijlage 3).

Het aanbod in de rest van Europa is afgestemd op de uitkomsten van onderzoek gedaan door een toonaangevende organisatie in de Verenigde Staten als het gaat om sociale competenties, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Deze organisatie onderscheidt vijf groepen van sociaal-emotionele competenties ten behoeve van toepassing in het onderwijssysteem waaraan aandacht zou moeten worden besteed: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills en responsible decisions making (Weissberg, Goren, Domitrovich & Dusenbury, 2013).

Het valt mij op dat SCOL het alleen over de sociale competentie van de leerlingen, terwijl er in de literatuur en in Amerika en Engeland gesproken wordt over het feit dat de sociale ontwikkeling niet los van de emotionele ontwikkeling gezien kan worden. In mijn onderzoek heb ik mij alleen gericht op het verbeteren van de sociale competentie van de leerlingen, terwijl de emotionele ontwikkelingen van kinderen ook invloed heeft op het vormen van betekenisvolle relaties (Pont, 2013).

Volgens Humphrey (2013) zijn de competenties waar CASEL van spreekt gebaseerd op normen en waarden die in de westerse maatschappij gelden. De sociale competenties waar SCOL mee werkt zijn hier eveneens op gebaseerd. Dat betekent dat ik werk aan competenties op school met leerlingen uit verschillende culturen en milieus, die van huis uit andere waarden en normen hebben meegekregen. Zowel mijn school als ik wil de leerlingen toerusten voor het functioneren in de maatschappij waar deze waarden en normen gelden. Dat maakt dat ik de competenties als waardevol ervaar. Echter de leerlingen in mijn onderzoek komen uit een ander milieu, namelijk uit gezinnen met hoogopgeleide ouders en middelhoog opgeleide ouders. Het is voor de leerling belangrijk om trots te kunnen zijn op zijn gezin. Het maakt deel uit van zijn persoonlijkheidsontwikkeling, gevoel van autonomie en competentie (Van

den Bosch, Groenewold & Dogger-Stigter, 2009). Dat betekent dat ik tijdens mijn lessen respectvol met deze verschillen omga.

2.3 Sociale vaardigheden

Zoals eerder genoemd, betreft sociale competentie het vermogen om adequaat sociaal te functioneren in een bepaalde samenleving (Ten Dam & Volman, 2000). Daarbij gaat het om kennis, vaardigheden en houding. Kennis hebben van de omgangsregels en relaties tussen mensen, vaardigheden en houding om een interactie aan te kunnen en te willen gaan. Ondanks dat ik me ervan bewust ben dat deze drie onlosmakelijk verbonden richt ik me in mijn onderzoek op het aanleren van sociale vaardigheden om de sociale competentie te verbeteren.

Kagan en Van den Hemel (2009) onderscheiden twee soorten sociale vaardigheden: vaardigheden die gericht zijn op het kind zelf en vaardigheden die gericht zijn op de ander. Deze vaardigheden omvatten zowel de sociale ontwikkeling als de emotionele ontwikkeling. De SCOL volgt de sociale ontwikkeling van de leerling door het meten van de sociale competentie. Dit maakt dat ik in mijn onderzoek kies voor het aanleren van sociale vaardigheden die gericht zijn op de ander. Deze vaardigheden betreffen samenwerken en communicatie. Deze vaardigheden zijn tevens functioneel binnen samenwerkend leren, dat wil zeggen dat deze passen binnen de context waarin het nodig is de vaardigheden toe te passen (Kagan & Van den Hemel, 2009). Een overzicht van deze vaardigheden is te vinden in bijlage 4.

De school biedt kinderen een context waar leerlingen met anderen kunnen samenwerken en spelen, waardoor sociaal competente vaardigheden geleerd en geoefend kunnen worden (Kagan & Van den Hemel, 2009). De ontbrekende vaardigheden van de leerlingen worden zichtbaar in het gedrag van het kind in de interactiesituatie tussen het kind en andere kinderen. Het is ook mogelijk het gedrag van mensen ten opzichte van elkaar bespreekbaar te maken (Landman, 2010). Het gaat daarbij om gedrag wat te maken heeft met contact leggen, onderhouden, begrenzen en communiceren (Verstegen & Lodewijks, 2009). Leary (1957, zoals beschreven in Verstegen & Lodewijks, 2009) onderscheidt acht interactionele gedragingen (persoonlijke kenmerken), waar acht groepen van sociale vaardigheden in ondergebracht kunnen worden. Een tekort of een teveel van een gepaste beheersing van de sociale vaardigheid in een bepaalde situatie kan een probleem opleveren. Deze sociale vaardigheden kunnen vervolgens aangeleerd of gestimuleerd worden in de situatie van alledag.

Het is mogelijk de dagelijkse situaties bewust te structureren tot een krachtige sociale leeromgeving door het stellen van zowel academische doelen als sociale doelen tijdens het samenwerken (Kagan & Kagan, 2014). Dat houdt volgens Ebbens en Ettekoven (2013) in dat zowel aan het academische leren als aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden in de voor-en nabespreking aandacht besteed wordt. Dit samenwerken moet volgens Kagan en Kagan (2014) voldoen aan een aantal basisprincipes.

Een sociaal vaardige leerling is in staat om samen te spelen en te werken op een manier die recht doet aan de leerling en aan degene met wie hij samenwerkt. Hij komt op een acceptabele manier op voor zichzelf, kan zich leeftijdsadequaat in een ander inleven en met conflicten omgaan, is geïnteresseerd in volwassenen en

leeftijdsgenoten en gaat daar respectvol mee om (Van den Bosch, Groenewold & Dogger-Stigter, 2009).

2.4 Aanpak

Kagan en Kagan (2014) noemen vijf verschillende manieren waarop ik aandacht kan besteden aan sociale vaardigheden.

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor het vervullen van 'sociale rollen en openingszinnen'. Deze toegewezen actie of taak correspondeert met één of meerdere sociale vaardigheden. De leerling krijgt tijdens de introductie van de rol een positief voorbeeld van wat ze moet doen. En de leerling krijgt uitdrukkingen, waardoor ze weet hoe het goed uitvoeren van de rol klinkt. Deze rol biedt de leerling de mogelijkheid om tijdens de samenwerkingssituaties van de reken –en taallessen de sociale vaardigheden uit te voeren. Medeleerlingen ervaren de positieve invloed van de rol tijdens het samenwerken. Kagan en Van den Hemel (2009) onderscheiden twaalf rollen die nodig zijn om het samenwerken goed te laten verlopen (bijlage 5).

Het is mogelijk de leerlingen de rollen en openingszinnen te onderwijzen via de stappen van verinnerlijking van Galperin. Door het herhaaldelijk uitvoeren van de handelingen kan na enige tijd de handeling worden verkort tot één stap van mentale handeling, wat maakt dat de leerling de handeling die bij de sociale vaardigheden hoort zelfstandig kan uitvoeren in allerlei situaties. Het is belangrijk dat de sociale rol aansluit op de sociale vaardigheden die de leerling al beheerst.

Door het aanleren van de rol wil ik gedragsverandering bij de leerling bewerkstelligen. Volgens Van Overveld (2013) kan de leerkracht binnen bepaalde grenzen verandering van gedrag bereiken door met de leerlingen na te denken over het eigen denken, voelen en willen tijdens het samenwerken. Dat maakt dat ik één keer in de week een reflectiegesprek voer met leerling O, Y en K.

2.5 Conclusie

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor de cognitieve leertheorie als basis voor mijn aanpak. Deze theorie richt zich op de mentale denkprocessen die plaats vinden tijdens het aanleren van gedrag. Bij het aanleren van de vaardigheden ga ik uit van de benadering van Galperin. De reden hiervan is dat het voor de leerlingen een nieuwe aanpak is naast de bestaande aanpak die gebaseerd is op de theorie van Bandura. Het doel is dat de leerlingen de vaardigheid gaan toepassen doordat deze verinnerlijkt is tot een mentale handeling. In de groep voeren de leerlingen handelingen die bij sociale vaardigheden horen uit met behulp van rollen en openingszinnen uit tijdens het samenwerken. Tijdens het proces heb ik positieve aandacht voor gewenst gedrag.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn onderzoeksparadigma en mijn onderzoeksstrategie aan de hand van het doel van mijn onderzoek. Vervolgens beschrijf ik de onderzoeksmethodologie per deelvraag. Ik sluit af met verantwoording wat betreft ethiek en triangulatie.

3.1 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie

Mijn praktijkgericht onderzoek is een actieonderzoek en vindt plaats binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma. Mijn onderzoek is gericht op het veranderen en verbeteren van de bestaande situatie en het komt voort uit een praktische probleem op mijn school. Het probleem is dat op mijn school de leerlingen die zich onvoldoende competent gedragen geen extra ondersteuning krijgen. Doordat deze leerlingen deel uit maken van de veranderde situatie is het van belang dat ik tijdens mijn onderzoek samenwerk met deze leerlingen. Bij het veranderen richt ik me op het zichtbare gedrag van de leerling. Echter bij gedragsveranderingen gaat het ook om veranderingen van mentale modellen van waaruit de leerlingen, schoolorganisatie, leerkrachten en onderzoeker handelen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Dat maakt dat dit onderzoek verder gaat dan het interpretatieve paradigma, dat gericht is op het begrijpen. Door binnen dit paradigma mijn onderzoek te doen ga ik ervan uit dat kennis niet alleen berust op feiten, maar ook op meningen. Dat maakt dat het onderzoek niet objectief is. Het handelen is verbonden aan kritische reflectie en gericht op emancipatie. De leerkrachten, en leerlingen krijgen een stem in het onderzoek. Regelmatig reflecteer ik met de leerlingen op het proces en stel ik mijn aanpak bij.

Mijn doel van mijn onderzoek is driedelig en zowel gericht zijn op kennisontwikkeling, als op professionele ontwikkeling als op praktijkontwikkeling (Ponte, 2012):

- Voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een aanpak te onderwijzen binnen het bestaande curriculum, waarmee de sociale competentie verbeterd wordt.
- Het verbeteren van mijn eigen handelen door zicht te krijgen op de sociale ontwikkeling en de leerlingen extra ondersteuning te bieden voor het verbeteren van de competenties.
- Het verbeteren van het onderwijs op mijn school door planmatige leerlingen extra ondersteuning te bieden op sociaal-emotioneel leren.

Het is proces-georiënteerd onderzoek wat gericht is op uitvoeren en bijstellen van, in dit geval de aanpak binnen samenwerkend leren. Deze stappen zijn cyclisch van aard. Ponte (2012) onderscheidt vier stappen te weten: probleemstelling, onderzoeksvraag, verkenning, verbeteracties.

Twee collega's werken mee aan mijn onderzoek en voeren dezelfde aanpak in hun groep uit en denken kritisch mee. Doordat ik zelf onderdeel ben van het onderzoek en mijn mening inbreng bestaat de kans dat ik niet objectief ben. Om deze reden is het belangrijk dat mijn critical friends met mij meedenken tijdens het onderzoek (Ponte, 2012). De communicatie met de leerlingen en met mijn collega's nemen een belangrijke plaats in. Met de collega's formuleer en herformuleer ik al doende de handelingen.

3.2. Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek voer ik uit in groep 5a waarvan ik samen met mijn duo collega leerkracht ben. De leerkracht van groep 5b voert dezelfde aanpak in haar eigen groep uit. Deze collega's staan open voor veranderingen en proberen dingen uit.

Gedurende het onderzoek houd ik een semigestructureerd logboek bij. Elke week beschrijf ik hierin de stappen die ik heb genomen in mijn onderzoek (figuur 2). Na zes weken gebruik ik het logboek bij het gesprek over het formuleren en herformuleren van de handelingen met mijn collega's die het onderzoek ook uitvoeren (Ponte, 2012).

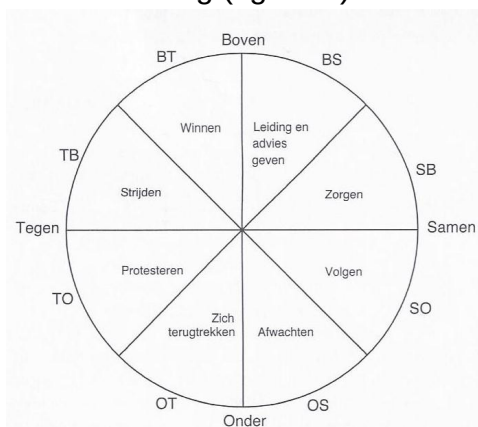
Naam:				
Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Voortgang

Figuur 2. Overzichtskaart semigestructureerd logboek (Ponte, p 49)

Per deelvraag heb ik uitgewerkt op welke manier de dataverzameling, verwerking en analyse tot stand komt.

1. Wat zijn de onderwijsbehoeften van O, Y en K in mijn groep?

Zoals ik in hoofdstuk 2.3 beschreven heb onderscheidt Leary acht interactionele gedragingen, waar acht groepen van sociale vaardigheden in ondergebracht kunnen worden (bijlage 6). Om een totaal overzicht te krijgen van de beheersingsniveau van de verschillende interactionele posities vul ik de vragenlijst relatie kind -andere kinderen in (bijlage 7). Deze vragenlijst is gericht op de sociale vaardigheden die bij deze posities horen. Voordat ik deze lijst invul observeer ik de leerlingen een aantal keren tijdens het samenwerken (bijlage 8). Vervolgens geeft het ingevulde interactiewiel een duidelijk beeld op welk gebied het kind een excès, een tekort van gepaste beheersing van sociale vaardigheid vertoont (Verstegen & Lodewijks, 2009). Deze sociale vaardigheden kunnen vervolgens aangeleerd of gestimuleerd worden in de situatie van alledag (figuur 3).

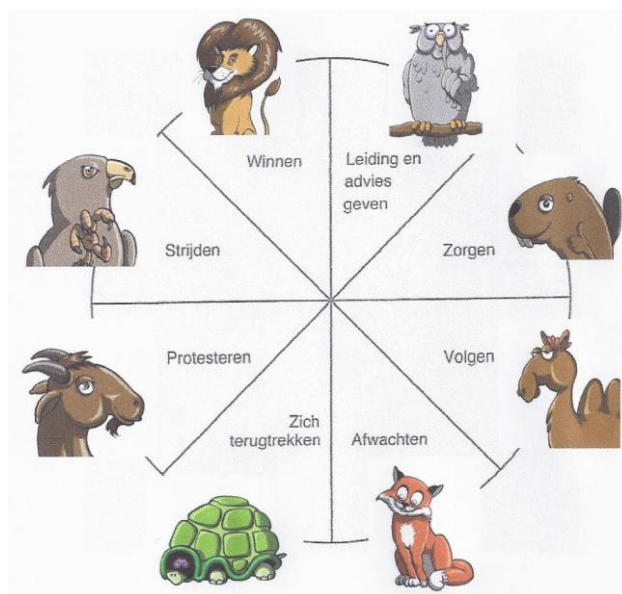


Figuur 3. Globale typering van vaardigheden van de interactionele posities (uit Lodewijks & Verstegen, p 12)

Ten tweede neem ik een semigestructureerd interview af bij de drie leerlingen aan het begin van het onderzoek af om het gedrag ten opzichte van elkaar bespreekbaar te maken. Het interview bestaat uit vier vragen (bijlage 9), die ik zelf heb opgesteld.

Met als doel nuttige informatie te krijgen over het samenwerken en om de leerling te helpen zelf vanuit een ander perspectief naar het probleem te laten kijken.

- Hiervoor heb ik de schaalvraag in het interview opgenomen. Ik gebruik de tienpuntsschaal voor een gedifferentieerde zienswijze (Cauffman & Van Dijk, 2014). De 0 staat voor slecht, de 10 staat daarbij voor goed.
- Tijdens het interview maak ik gebruik van een aangepaste versie van de axenroos van Cuvelier (figuur 4). De axenroos is gebaseerd op de roos van Leary. Het maakt echter gebruik van dierensymbolen. De axenroos is een instrument voor zelfinzicht, hoe reageer ik op bepaald gedrag (Landman, 2010). Door het gebruik van de dierensymbolen sluit het aan op de belevingswereld van kinderen (bijlage 10).



Figuur 4. Aangepaste versie axenroos (uit Landman , 2010, p 1)

Deze resultaten vormen het beginpunt van mijn onderzoek aan de hand van deze resultaten maak ik samen met de leerlingen een keuze uit de vaardigheden waaraan ik aandacht ga besteden in mijn lessen. Deze vaardigheden koppel ik samen met de leerling aan een sociale rol. Vervolgens bespreek ik de aanpak met de leerling. Als tussenmeting neem ik het interview nogmaals af en vul ik de vragenlijst in. Een verslag van het interview staat in het logboek.

Een doel van een actie onderzoek is verdere professionalisering van de onderzoeker. Voor mij betekent het dat ik mij bewust word van mijn manier van omgaan met de leerling, oftewel mijn pedagogische stijl (Verstegen & Lodewijks, 2009). Het is voor de ontwikkeling van de leerling van belang dat ik aansluit op de onderwijsbehoefte. Volgens Van der Wolf en Van Beukering (2011) komen ontwikkelings- en leerresultaten tot stand op grond van een wederkerige interactie tussen kind en onderwijsomgeving. Aan het begin van het onderzoek vult mijn duo collega de gesloten vragenlijst over het Pedagogisch klimaat in (Verstegen & Lodewijks, 2009) Mijn duo collega kent mij goed en is regelmatig aanwezig in de groep terwijl ik les geef (bijlage 11).

2. *Hoe kan ik planmatig de sociale vaardigheden onderwijzen binnen samenwerkend leren aan de leerlingen O, Y en K?*

Deze deelvraag beantwoord ik door literatuurstudie te doen naar sociale competentie. De literatuur vormt de onderbouwing van mijn aanpak die ik in dit onderzoek hanteer. Voor het onderzoek is het belangrijk dat de aanpak past binnen het bestaande curriculum op de school. De aanpak bestaat uit een aantal systematische stappen en valt binnen niveau twee. De interventies neem ik op groepsniveau. De aanpak sluit wel aan op de individuele onderwijsbehoeften.

Om te reflecteren met de leerlingen op het samenwerken en op de samenwerkingsrol voer ik elke week een reflectiegesprek met O, Y en K. Hierbij gebruik ik de STARR- methode (figuur 5). Deze methode is geschikt om te reflecteren op concrete, sociaal-emotionele situaties (Schalkers, 2011). De leerlingen krijgen de mogelijkheid om hun ervaringen te spiegelen aan mijn ervaringen en mening. Een verslag van deze gesprekken staan in het logboek.

STARR-methode
Situatie
Wat was de situatie? Wat was de aanleiding? Wie waren er bij betrokken? Waar? Wanneer?
Taak
Wat was in deze situatie jouw taak / doel? Wat werd er van je verwacht? Wat verwachtte je zelf? Wat wilde je bereiken? Wat vond je dat er moest gebeuren?
Actie
Wat heb je concreet gezegd of gedaan? Wat heb je gedaan? Wat dacht je? Wat voelde je? Wat deden anderen? Wat denk je dat ze wilden, dachten of voelden? En toen?
Resultaat
Wat was het resultaat? Hoe is het afgelopen? Hoe reageerden de andere betrokkenen?
Reflectie
Wat leer je uit deze situatie? Wat is het belangrijkste? Hoe staat dat wat je zelf deed, dacht en voelde in verhouding tot wat de ander deed, dacht en voelde?

Figuur. 5 STARR methode (uit, Schalkers, p.8)

3. *In hoeverre leidt het gericht onderwijzen van leerlingen O, Y en J van sociale vaardigheden gericht op samenwerken en communicatie tot verbeterde resultaten van de sociale competentie van O, Y en K op de gedragscategorieën van SCOL?*

De aanleiding van mijn onderzoek zijn de resultaten van de SCOL uit het najaar 2014. Deze vragenlijst is door de groepsleerkrachten ingevuld. De aanpak wordt geëvalueerd door het invullen van SCOL door de groepsleerkracht. De resultaten van voorjaar 2015 vormen de eindmeting van mijn onderzoek.

3.3 Triangulatie en ethiek

In dit onderzoek gaat het om de sociale ontwikkeling van leerlingen. Deze ontwikkeling bestudeer ik vanuit verschillende perspectieven. Kennis over een bruikbare aanpak als de beleving van belanghebbenden komen aan bod. Het verzamelen van gegevens doe ik met behulp van verschillende bronnen, leerlingen en collega's. Verder gebruik ik verschillende methode, zoals logboek, vragenlijst en interview (Ponte, 2012). De gebruikte onderzoeksinstrumenten moeten intern valide

zijn, zodat de conclusies die ik aan het eind van het onderzoek trek terecht zijn (De Lange et al., 2011). Ik besef dat niet alle onderdelen van mijn onderzoek hieraan voldoen. Zo is een nadeel van het individuele interview als instrument dat de informatie beperkt is tot persoonlijk perspectief van de ondervraagde (Ponte, 2012). Tevens is het minder betrouwbaar, omdat bij herhaalde meting ik niet hetzelfde resultaat krijg doordat het interview onder verschillende omstandigheden en op een verschillende tijdstippen wordt afgenomen (De Lange et al., 2011). De voordelen zijn echter dat de situatie minder complex is en ik sneller een vertrouwensband kan opbouwen met de ondervraagde. Het vergroot de bereidheid van de ondervraagde om zorgvuldig en soms inventief op vragen te reageren.

De vragenlijst die SCOL hanteert voldoet aan alle kwaliteitseisen die de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) vooropstelt. Dat betekent dat de vragenlijst door COTAN als valide en betrouwbaar is beoordeeld.

De vragenlijsten die ik hanteer in het onderzoek zijn gestandaardiseerd, dat betekent dat ze een vast format hebben. Barblett en Maloney (2011) plaatsen enkele kanttekening bij deze vragenlijsten. Kinderen maken groeispurten door in hun sociale ontwikkeling, waardoor de vragenlijst niet bij de ontwikkeling van het moment past. De vragenlijsten worden ingevuld naar aanleiding van het observeren van de interactie. In de continuümgedachte die ten grondslag ligt aan de vragenlijst is het moeilijk aan te geven op welk punt normaliteit overgaat in abnormaliteit. De ervaring is dat opvoeders moeite hebben om gebruik te maken van extreme scoringsmogelijkheden (Verstegen & Lodewijks, 2009).

Een voordeel is dat de observeerder zich kan voorbereiden door de vragenlijsten eerst te lezen. De visuele weergave kan tevens snel geanalyseerd worden (Verstegen & Lodewijks, 2009). Bij het observeren moet ik alert zijn op een aantal valkuilen, projectie, vertekening door sympathie of antipathie en stereotypen. (Ponte, 2012). Om dit te voorkomen vul ik samen met mijn duo-collega de interactiewijzer en de SCOL in.

Ethiek is een belangrijk aspect van praktijkgericht onderzoek, immers het onderzoek verricht ik met collega's en leerlingen (De Lange et al., 2011). Er is sprake van machtsverhoudingen en groepsdynamiek. De groep heeft een reflectieve taak. Dit betekent dat ik moet zorgen dat het klimaat waarin het onderzoek plaats vindt veilig is. Leerlingen moeten in het interview eerlijk antwoord durven geven op de vragen die gaan over hun eigen gedrag, maar ook over het gedrag van de leerkracht. Ik respecteer het feit dat ze niet altijd antwoord willen geven op mijn vragen en ik laat de vraag dan open. Mijn collega's moeten zich tijdens de gesprekken die we voeren zich veilig voelen, zodat ze zich kunnen uiten en het oneens met elkaar te kunnen zijn. Volgens de Lange et al. (2011) is het belangrijk dat ik als onderzoeker transparant en zuiver handel. Dat betekent dat mijn communicatie open moet zijn. Tevens is het belangrijk dat ik openheid van zaken geef over de aard van het onderzoek, het probleem. De eindrapportage laat ik de betrokken volwassenen lezen. De leerlingen mogen opschrijven wat ze van het onderzoek vonden. In de rapportage noem ik geen namen. Tevens vraag ik ouders om toestemming voor deelname van hun kind aan het onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk presenteer ik de resultaten van de onderzoeksinstrumenten per deelvraag. De gegevens worden door mij geanalyseerd. Tijdens het onderzoek heb ik een logboek bijgehouden. Belangrijke zaken uit het logboek beschrijf ik na deelvraag 2.

4.1 Datapresentatie deelvraag 1

1. Wat zijn de onderwijsbehoeften van O, Y en K in mijn groep?

De onderwijsbehoeften baseer ik op

- a. het interactieprofiel van de leerling. Dit profiel is af te lezen op het interactiewiel.
- b. de antwoorden van de leerlingen op vragen van het semigestructureerd interview

4.1.1 Onderwijsbehoeften O (bijlage 12)

- a. Bij O zit er een verschil tussen de A-vaardigheden. Op onder-samen heeft O een teveel. Dat betekent dat hij daarop geen aanvullende training heeft. O zijn onderwijsbehoefte ligt op ondersteuning van samen-boven positie. O is een leerling die zich tijdens het samenwerken aan de zijlijn staat en niet meedenkt met de andere leerlingen.
- b. In het interview geeft O aan graag een bever te willen zijn. O wil de positie van helpen innemen tijdens het samenwerken. Vaardigheden die hierbij horen zijn: aanmoedigen, ondersteunen en zich kunnen inleven.

O gaat de rol van coach vervullen tijdens het samenwerken(bijlage 5). Samen met de leerling heb ik voor deze rol gekozen. O geeft zelf aan te afwachtend te zijn en hij wil graag andere helpen. Deze vaardigheid ligt door de circulaire ordening van het interactiewiel in de zone van naaste ontwikkeling.

4.1.2 Onderwijsbehoeften Y (bijlage 13)

- a. Bij Y vertonen in eerste instantie de beide A-vaardigheden geen tekort. Echter de positie onder-tegen is minder ontwikkeld. U is een leerling die tijdens het samenwerken in conflict raakt met andere leerlingen en zich vervolgens boos terugtrekt.
- b. In het interview geeft Y aan een kameel te willen zijn. U wil de positie van volgen innemen tijdens het samenwerken. Vaardigheden die hierbij horen zijn: zich aan de regels van de groep houdt, andere kinderen de ruimte geven en kritiek incasseren.

Samen met de leerling heb ik gekozen voor deze rol van werkverdelers (bijlage 5). Tijdens het interview vertelt Y aan dat hij altijd zijn eigen zin wil doen tijdens het samenwerken en niet wil luisteren naar anderen. Hij wordt boos. Y vertelt dat hij zich niet meer wil terugtrekken tijdens het samenwerken, maar de positie van volgen wil aannemen. Y begrijpt dat deze positie moeilijk voor hem is. De positie van volgen wordt door de circulaire werking van het interactiewiel als moeilijkst gezien. Y is ondanks dat het moeilijk is gemotiveerd om de rol te vervullen tijdens het samenwerken.

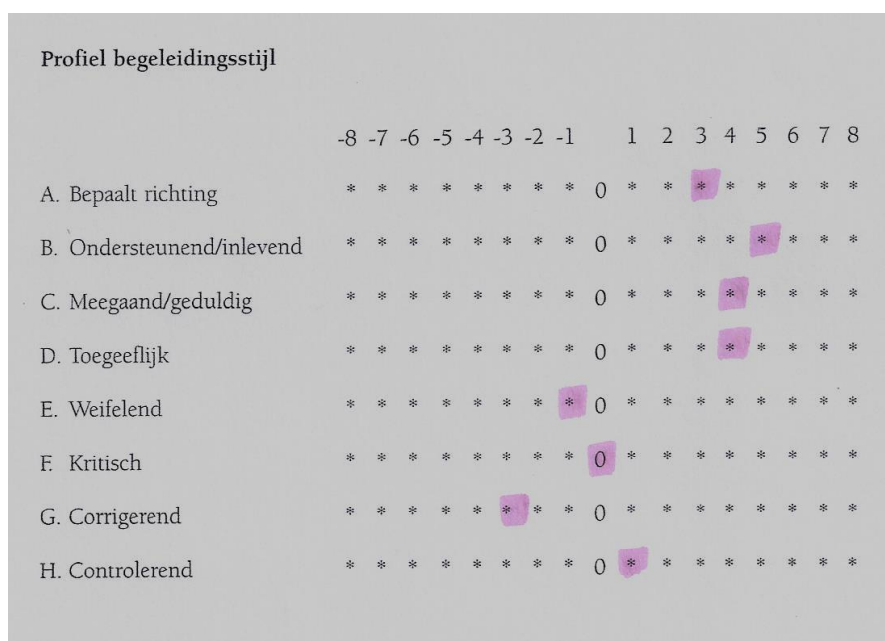
4.1.3 Onderwijsbehoeften K (bijlage 14)

- Bij K bestaat er een duidelijk tekort aan vaardigheden in de positie boven-samen. De onderwijsbehoeften van K liggen duidelijk bij het vergroten van de vaardigheden die horen bij leiding geven. K is een leerling die in eerste instantie tijdens het samenwerken de ideeën in wil brengen, maar zich vervolgens terugtrekt.
- In het interview geeft K aan een uil te willen zijn. K wil graag de positie van leren een leider innemen tijdens het samenwerkend leren. Vaardigheden die hierbij horen zijn: meedenken en zoeken naar oplossingen van problemen, andere kunnen overtuigen met het oog op hun belang.

K gaat met de rol van controleur vervullen tijdens het samenwerken (bijlage 5). Samen met de leerling heb ik gekozen voor deze rol, omdat de controleur zich betrokken en verantwoordelijk voelt voor de resultaten van het team. K geeft aan regelmatig het niet eens te zijn met de anderen tijdens het samenwerken. K trekt zich stil terug.

4.1.4 Pedagogische stijl

Na het invullen van de vragenlijst pedagogische stijl blij ik een helpende en vriendelijk leerkracht te zijn (figuur 6). Tevens ben ik begrijpend en geef ik de leerlingen ruimte. Echter ik heb moeite om corrigerend op te treden. In mijn groep heerst een ontspannen groepssfeer (Verstegen & Lodewijks, 2009). Om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen tijdens het onderwijzen van de vaardigheid zal ik mijn stijl moeten aanpassen door de leerlingen niet alleen ruimte te geven maar wanneer nodig is corrigeren en de handelingen bij te stellen.



Figuur 6. Profiel begeleidingsstijl (uit, Lodewijks & Verstegen p.201)

4.2 Datapresentatie deelvraag 2

2. Hoe kan ik planmatig sociale vaardigheden onderwijzen binnen samenwerkend leren aan de leerlingen O, Y en K?

4.2.1 Literatuurstudie

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat ik mijn aanpak baseer op de stappen van verinnerlijking van Galperin (Kohnstamm, 2009).

1. Motivatiefase, oriëntatiefase.

De introductie van de rol en openingszinnen door middel van een aparte introductie les. Deze start met kennismaking met aanvullende uitleg over de sociale rol en openingszin. Vervolgens inzicht en overzicht krijgen in de opbouw van de rol door middel van een rollenspel. Bij de afsluiting van de les besteed ik aandacht aan het vervolg van het leerproces (bijlage 15).

2. Materiële fasefase en fase van hardop spreken.

Eén leerling per groepje krijgt de mogelijkheid om de rol te vervullen tijdens het samenwerken. Na de reken- of taal instructie geef ik een leerling een rol. In de nabespreking van de les besteed ik ook aandacht aan het vervullen van de rol door de klas vragen te stellen als: 'Hoe vinden jullie het gaan?' Tijdens deze lessen hebben de leerlingen steun aan de platen aan de wand en aan de rollenkaarten (bijlage 16).

3. fase van innerlijk spreken.

De leerlingen voeren tijdens samenwerkingssituaties de handelingen die bij de rol horen uit zonder materiaal te gebruiken en zonder hardop te praten. Ik corrigeer de leerlingen door meer op de achtergrond te blijven en de leerling aan te moedigen. Op het moment dat de leerling de vaardigheid toepast bekrachtig ik het gedrag door het gedrag te benoemen: 'Goed dat je nu naar de andere toe loopt om te helpen'.

De aanpak vindt op klassenniveau plaats en bestaat uit een introductie les en het vervullen van de rol tijdens het samenwerken door de leerlingen. De uitvoering vindt tijdens de samenwerkingssituaties in de rekenles of taalles plaats. Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek is het van belang dat de samenstelling van de groepjes tijdens het hele onderzoek gelijk blijft. Aan het begin van het onderzoek heb ik heterogene groepjes van vier leerlingen gevormd.

4.2.2 Logboek

Hieronder beschrijf ik het proces gebaseerd op aantekeningen uit het logboek.

Week 1

De onderwijsbehoeften van mijn drie leerlingen bestaan uit drie verschillende rollen. De aanpak is één rol tegelijk aanbieden en uitvoeren. Samen met de leerlingen heb ik gekozen om te starten met de rol van coach. De rol is heel herkenbaar voor de alle leerlingen. Ze hebben veel voorbeelden van hulp bieden en ze kunnen openingszinnen bedenken.

Voortgang

Deze weken gaan de leerlingen de rol van coach vervullen tijdens het samenwerken.

Week 2

Een aantal leerlingen hebben tijdens het samenwerken de handelingen die horen bij de rol van coach uit gevoerd. De leerlingen die een rol hebben werken ook aan de rekenopdracht. Leerlingen geven aan dat ze geen aandacht hebben voor de rekentaak tijdens het uitvoeren van de rol.

Voortgang

De leerlingen die een rol hebben vervullen alleen de rol tijdens het samenwerken. Ze werken niet mee aan de taalopdracht of rekenopdracht.

Week 3

Mijn duo leerkracht geeft aan twee keer per week samen te werken. Ik introduceer een nieuwe rol als alle leerlingen de rol vervuld hebben. Hierdoor hebben alle leerlingen de mogelijkheid om de handelingen uit te voeren en te observeren.

Voortgang

Ik introduceer een nieuwe rol als alle leerlingen de rol vervuld hebben.

De drie leerlingen vertellen tijdens de wekelijkse reflectie dat ze het vervullen van een rol 'een goed gevoel geeft'. Ze voelen zich belangrijk. Ze trekken zich niet terug tijdens het samenwerken.

Een leerling geeft aan veel te hebben aan het rollenspel.

Voortgang

Na elke rekenles of taalles demonstreren enkele leerlingen de rol op een goede manier.

Week 4

Tijdens het nagesprek met de hele groep geven een aantal leerlingen aan dat ze het prettig vinden complimenten te krijgen. Deze complimenten krijgen ze in de praktijk niet en ze geven geen complimenten aan anderen tijdens het werken. Ik vind het belangrijk om aan te sluiten op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en in dit geval aansluiten op de onderwijsbehoeften van de hele groep.

Voortgang

In plaats van werkverdelers besluit ik de rol van complimentgever te introduceren.

Week 6

Bijeenkomst met de twee collega's.

- Ter voorbereiding op deze bijeenkomst neem ik het semigestructureerde interview bij de leerlingen nogmaals af. Ik vul als tussenmeting de vragenlijst behorende bij de interactiewijzer in (bijlage 17).

- Tijdens deze bijeenkomst bespreek ik de voortgang van het onderzoek met de collega's. Een collega geeft aan een slecht beeld te hebben van het onderzoek. Mijn duo-collega is erg enthousiast. Ze vindt het prettig om met rollen en openingszinnen te werken. Ze mist echter symbolen voor leerlingen tijdens het handelen.

- Ik bespreek de resultaten van het interview en het interactiewiel. Het interactieprofiel is bij twee leerlingen evenwichtiger geworden. Bij de derde leerling heeft in het interactieprofiel een verschuiving plaats gevonden. De leerlingen geven zichzelf een hoger cijfer voor het samenwerken.

Voortgang

Ik ga verder met het aanbieden van rollen en openingszinnen tijdens de reken –en taallessen. Bij een rol gebruik ik meer symbolen in de vorm van kaartjes (bijlage 16).

Week 7

Bij het introduceren van de rol van werkverdeler gebruik ik hulpmiddelen in de vorm van kaartjes met nummers van 1 tot 3. Deze kaartjes geven extra ondersteuning aan de leerlingen bij het verdelen van het werk. De leerlingen gebruiken de kaartjes.

Voortgang

Inzetten van schema's en plaatjes tijdens het inoefenen.

Week 8

De leerlingen maken de transfer naar de vrije situatie door tijdens een conflict op het schoolplein niet weg te lopen. De leerlingen blijven rustig wachten of helpen mee bij het oplossen van het conflict. Eén leerling neemt de leiding en geeft de leerlingen beurt. Deze leerlingen vertellen om de beurt wat er in hun optiek gebeurd is. De leerlingen luisteren naar elkaar en laten elkaar uitpraten. Vervolgens bespreken ze mogelijke oplossingen.

Voortgang

Tijdens de verwerking van de taal- of rekenles werk ik met de rollen van coach, complimentgever, werkverdeler of controleur.

Aanpassingen van de aanpak:

- Gebruik van schema's en kaartjes tijdens het uitvoeren van de handeling in de materiele fase en fase van hardop spreken.
- Demonstratie van de rol tijdens de materiele fase en fase van hardop spreken.
- Alle leerlingen krijgen de mogelijkheid om de rol tijdens het samenwerken uit te voeren.
- Introduceren van nieuwe rol als alle leerlingen de mogelijkheid hebben gehad om de voorgaande rol uit te voeren.
- Leerlingen die een rol uitvoeren tijdens het samenwerken krijgen geen leertaak.

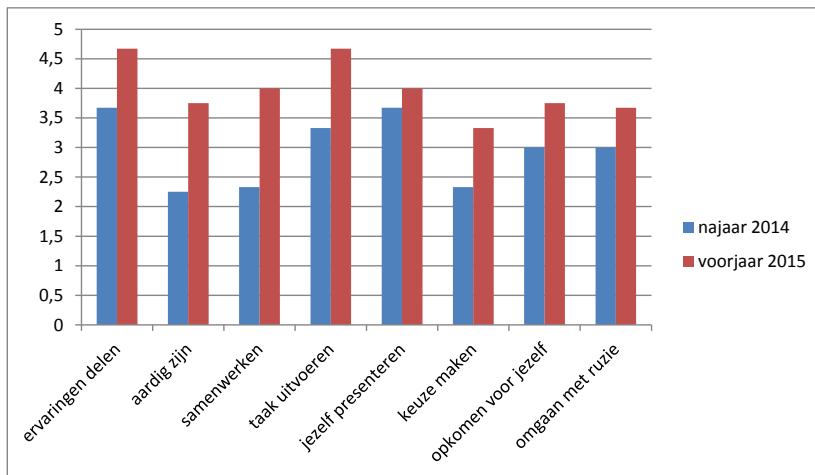
4.3 Datapresentatie deelvraag 3

3. In hoeverre leidt het gericht onderwijzen van leerlingen O, Y en K van sociale vaardigheden gericht op samenwerken en communicatie tot verbeterde resultaten van de sociale competentie van O, Y en K op de gedragscategorieën van SCOL?

4.3.1 Resultaten van SCOL (bijlage 18).

Resultaten O

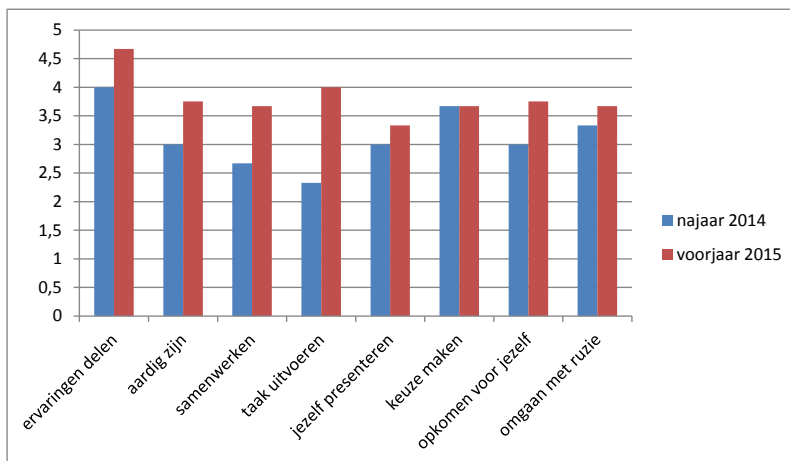
O scoort in najaar een D en in het voorjaar een B. Dat houdt in dat O in het najaar op vier gedragscategorieën onvoldoende scoort, te weten op 'aardig zijn, samenwerken, keuze maken en opkomen voor jezelf'. Na het introduceren van de rollen tijdens het samenwerken scoort O boven gemiddeld.



Figuur 7. Overzicht resultaten leerling scol O

Resultaten Y

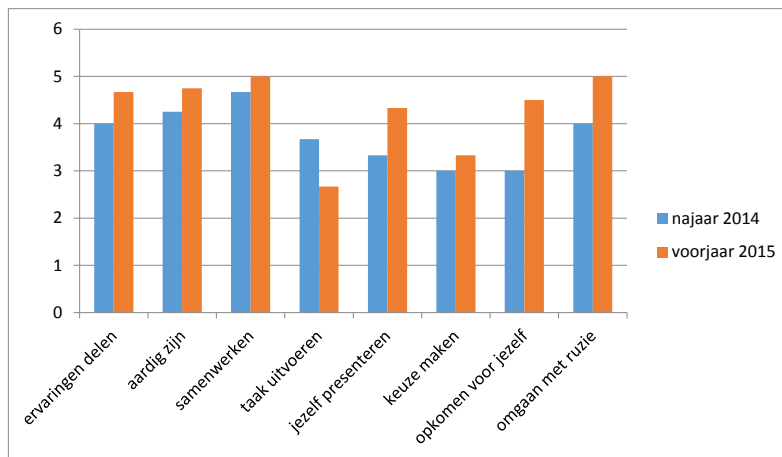
Y scoort in het najaar een D. Op vier gedragscategorieën is het onvoldoende. Na het onderwijzen van de sociale vaardigheden scoort Y een B. De gedragscategorie 'taak uitvoeren' laat een stijging zien van drie punten ten opzichte van de najaar meting.



Figuur 8. Overzicht resultaten leerling scol Y

Resultaten K

K scoort in het najaar een B en in het voorjaar een A. Na het onderwijzen van de sociale vaardigheden laat K een stijging zien van anderhalve punt op 'opkomen voor jezelf'.



Figuur 9. Overzicht resultaten leerling scol K

4.4 Samenvatting

De drie leerlingen scoren na het onderwijzen van de sociale vaardigheden op de SCOL een boven gemiddeld . Alle drie geven ze zichzelf een hoger cijfer voor het samenwerken. Ze vertellen daarbij dat het samenwerken beter gaat en dat ze het leuker vinden om te doen. Ook is er een evenwicht gekomen in de posities op het interactiewiel. In de interactie met anderen kinderen kunnen ze verschillende posities aannemen.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk trek ik conclusies uit de data-analyse en de resultaten. Vervolgens geef ik antwoord op de deelvragen en de onderzoeksvragen. Ik sluit af met een aantal aanbevelingen.

5.1 Beantwoording deelvragen

5.1.1 Deelvraag 1

1. Wat zijn de onderwijsbehoeften van O, Y en K in mijn groep?

Voor het formuleren van de onderwijsbehoeften van O, Y en K heb ik gebruik gemaakt van het interactiewiel en heb ik een interview afgenomen bij de leerlingen. Tijdens het interview heb ik gebruik gemaakt van diersymbolen om verschillende posities in een interactie te verduidelijken. Zoals ik beschreven heb in hoofdstuk 4.1 kiest:

- O voor poes. Dat komt overeen met de positie van volgen op het interactiewiel.
- Y kiest voor steenbok. Dat komt overeen met de positie van verdedigen op het interactiewiel.
- K kiest voor bever. Dat komt overeen met de positie van helpen op het interactiewiel.

De posities die de leerlingen hebben gekozen, komen overeen met het beeld van de posities die ik en mijn duocollega hebben van de leerlingen in een interactiesituatie.

Bandura en Galperin (zoals beschreven in Kohnstamm, 2009) stellen dat het belangrijk is om bij het aanleren van gedrag aan te sluiten op al bestaande kennis. Door de circulaire ordening van het interactiewiel liggen gedragingen die op elkaar lijken dichtbij elkaar. Zoals beschreven in hoofdstuk 4.1 is het mogelijk om bij het aanleren van vaardigheden aan te sluiten op de zone van naaste ontwikkeling van de leerling.

- de onderwijsbehoeften van O liggen in positie van zorgen waarvan de kernvaardigheden zijn: voor anderen kunnen zorgen, andere kinderen aanmoedigen en met een optimistische houding ondersteunen en zich kunnen inleven in andere kinderen (bijlage 12).
- de onderwijsbehoeften van Y liggen in positie van terugtrekken waarvan de kernvaardigheden zijn: zich terughoudend kunnen opstellen in de groep, zich afgrenzen door te zwijgen en zich kunnen terugtrekken uit contacten (bijlage 13).
- de onderwijsbehoeften van K liggen in de positie van leiding geven waarvan de kernvaardigheden zijn: de leiding nemen met het belang van de groep voor ogen, het kunnen organiseren en regelen voor andere kinderen, anderen kunnen overtuigen en anderen raad geven (bijlage 14).

De leerlingen hebben zelf aangegeven welke positie zij willen verbeteren. Door het initiatief bij de leerling te leggen wordt de betrokkenheid van de leerling groter tijdens het leren (Stevens, 1997). Leerling O en K hebben een positie gekozen die in hun zone van naaste ontwikkeling ligt. Leerling Y echter, heeft een positie gekozen die tegenover zijn zone van naaste ontwikkeling ligt. Dit staat beschreven in hoofdstuk 4.1.2. Toch ben ik met zijn keuze aan de slag gegaan omdat de emancipatie van de leerling in het onderzoek een grote rol speelt. Voor mij betekent het dat de leerling zelf verantwoordelijk is voor zijn ontwikkeling en mag bepalen op welke manier en

hoe hij het probleem denkt op te lossen. Met als resultaat grotere betrokkenheid en motivatie van Y om zijn gedrag te veranderen tijdens het samenwerken. Tijdens het onderzoek neem ik waar dat Y enthousiast en betrokken is. Hij trekt zich niet terug tijdens het samenwerken. Dit vind ik opvallend omdat Y zich voor het onderzoek altijd terug trok.

Belangrijk is dat ik Y hierbij ondersteun en help. Dit heb ik gedaan door onder andere tijdens het hele onderzoek wekelijks een gesprek te voeren met Y. In deze gesprekken vertelt Y een aantal keren dat hij het 'helpen' moeilijk vindt. Hij weet niet wanneer hij dat moet doen. Vervolgens begeleid ik hem door tijdens het samenwerken in de buurt van zijn groep te staan. Hierdoor kan ik hem direct van feedback voorzien.

5.1.2 Deelvraag 2

2. Hoe kan ik planmatig de sociale vaardigheden onderwijzen binnen samenwerkend leren aan de leerlingen O, Y en K?

Literatuurstudie heeft mij de basis gegeven voor het ontwerpen van een aanpak (bijlage,13). De aanpak vond plaats in stappen, te weten: oriëntatie, materiële handeling, hardop spreken, in zichzelf spreken en ten slotte de mentale handeling. Deze aanpak heb ik beschreven in hoofdstuk 4.2.1. Deze benadering en instructie verschilt met de benadering en instructie van de schoolbrede aanpak. Door een andere benadering te kiezen en de aanpak af te stemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen heb ik de leerlingen extra ondersteuning geboden voor het verbeteren van de sociale competentie. Gedurende het onderzoek heb ik de interventies vooraf gepland en bedacht wanneer ik de volgende stap wilde zetten. De aanpak heb ik tijdens het onderzoek aangepast, maar de fasen zijn daarbij niet veranderd. Deze aanpassingen staan in beschreven in het logboek, hoofdstuk 4.2.2. Volgens Kagan en Van den Hemel (2009) neemt een succesvolle verwerving van de vaardigheid toe door op één vaardigheid tegelijk te focussen. De leerlingen moeten de vaardigheid beheersen om te begrijpen wanneer het zinvol is het gedrag te laten zien. De leerlingen zijn allereerst met de rol van coach aan de slag gegaan. Deze rol heb ik aan het einde van mijn onderzoek regelmatig teruggezien op het schoolplein. Het staat beschreven in hoofdstuk 4.2.2. De rol van Y, de werkverdelers, heb ik pas aan het einde van het onderzoek aangeboden. Y heeft hierdoor de rol niet vervuld.

Planmatig de vaardigheden onderwijzen loont. Het betekent wel dat ik één vaardigheid tegelijk aanbied. In de praktijk bemoeilijkt deze aanpak het afstemmen van het onderwijs op de individuele onderwijsbehoeften van meerdere leerlingen tegelijk.

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat de houding van de leerkracht belangrijk is bij de aanpak. Mijn houding heb ik besproken in hoofdstuk 4.1.4. De houding van de leerkracht verschuift tijdens de aanpak van leidend naar begeleidend. De verantwoordelijkheid verschuift tijdens het planmatig werken steeds meer naar de leerling. Tijdens het onderzoek ben mij daar bewust van geworden. Ik heb diverse keren mijn stijl aangepast aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Ten slotte betekent het voor de leerling dat de interactie zo gestructureerd is dat de leerling de sociale vaardigheden leert in het dagelijkse leven. De leerling krijgt directe feedback van medeleerlingen en ervaart dat de vaardigheden functioneel zijn. Mijn conclusie is dat de leerling hierdoor het geleerde gedrag in het samenwerken maar ook in andere sociale situaties kan toepassen.

5.1.3 Deelvraag 3

3. *In hoeverre leidt het gericht onderwijzen van leerlingen O, Y en K van sociale vaardigheden gericht op samenwerken en communicatie tot verbeterde resultaten van de sociale competentie op de gedragscategorieën van SCOL?*

Om deze deelvraag te beantwoorden heb ik de SCOL-observatielijst, die ik voorafgaande aan het onderzoek en aan het einde van mijn onderzoek af heb genomen, met elkaar vergeleken. Op deze manier kon ik bepalen of de sociale competentie van de leerlingen verbeterd is. Zoals blijkt uit de analyse in hoofdstuk 4.3.1 is de sociale competentie van de leerlingen verbeterd. Het gaat hierbij om de kennis, de vaardigheden en de houding van de leerlingen. Zoals uit de SCOL blijkt, laten de leerlingen het gedrag zien in gestructureerde situaties waar de regels duidelijk zijn, zoals tijdens het samenwerken. De leerlingen laten het gedrag ook zien in vrije situaties, zoals ik in hoofdstuk 4.2.2 heb beschreven. Zoals op het interactiewiel te zien is zijn de posities die de leerlingen innemen in een interactie met andere kinderen evenwichtiger geworden. Daaruit concludeer ik dat de leerlingen de vaardigheden die bij deze posities horen beheersen en begrijpen in welke situatie ze de vaardigheden moeten toepassen. De leerlingen kunnen variaties en nuanceringen aanbrengen in de interactieposities (Verstegen & Lodewijks, 2009). Als eerder beschreven in de theorie zijn er twee verschillende visies op de sociale ontwikkeling. In mijn onderzoek heb ik gekozen voor het aanleren van de vaardigheden vanuit de cognitieve leertheorie. Vanuit deze theorie komt leren tot stand door eigen activiteiten van de lerende (Haenen, 2001). De leerkracht begeleidt het proces. Dit kan een mogelijke oorzaak zijn voor de verbetering van de sociale competentie. Echter, er zijn meerdere competenties verbeterd die niet alleen corresponderen met de aangeleerde sociale vaardigheden. Deze sociale vaardigheden kunnen onbewust door observeren en imiteren van andere leerlingen zijn aangeleerd volgens de benadering van Bandura.

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

Op welke wijze onderwijs ik tijdens de taal- en rekenlessen, rekening houdend met de onderwijsbehoeften van O, Y en K, op een planmatige wijze sociale vaardigheden zodat de sociale competentie van O, Y en K verbetert?

Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen kan vastgesteld worden dat de sociale competentie van de drie leerlingen zichtbaar verbeterd is, zowel op de SCOL als in de samenwerkingssituaties in de klas als op het schoolplein. Voor het onderwijzen van de sociale vaardigheden ben ik uitgegaan van het verinnerlijken van de handeling tot een mentaal proces. Inzicht in en beheersing van de vaardigheid speelde bij de aanpak een grote rol. Door de leerlingen een stem te geven in hun leerproces zijn ze betrokken bij het leerproces en gemotiveerd om te willen leren (Stevens, 1997). De leerlingen geven zelf aan dat het samenwerken goed gaat. Kijk

ik naar de acht posities die leerlingen kunnen innemen in een interactie met ander leerlingen dan zie ik op het interactiewiel dat deze evenwichtiger is. Leerlingen kunnen van positie veranderen als de situatie daarom vraagt.

5.3 Aanbevelingen

De uitkomsten van mijn onderzoek gaan over drie specifieke leerlingen in mijn groep, elk met hun eigen problemen en achtergrond. De interventies zijn niet precies overdraagbaar, want elke leerling kent zijn eigen onderwijsbehoeften. De werkwijze is wel overdraagbaar. De planmatige wijze waarop de sociale vaardigheden in dit onderzoek zijn aangeleerd, leiden tot verbeterde competenties. Dit laten de observaties en het interview met de leerlingen zien. Het is belangrijk bij het bepalen van de onderwijsbehoeften om de leerlingen een stem te geven en vervolgens planmatig de vaardigheden te onderwijzen gebaseerd op de theorie van Galperin. Het werken met rollen en openingszinnen zijn geschikte manieren om sociale vaardigheden te onderwijzen binnen het samenwerken tijdens de taal- en rekenles.

Het werken aan het verbeteren van de sociale competentie voor leerlingen die hiervoor extra ondersteuning nodig hebben, is nog niet ingevoerd in mijn school. Ik ga de leerkrachten adviseren om dit te gaan doen.

Dit onderzoek heeft zich beperkt tot de sociale kant van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Echter, in de literatuur wordt de sociale ontwikkeling niet los gezien van de emotionele ontwikkeling van een kind. Vervolgonderzoek kan zich dan ook richten op de emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Waarbij ook het verband tussen de emotionele en de sociale ontwikkeling kan worden onderzocht.

5.4 Feedback

Veel baat heb ik gehad van mijn critical-friend bij het formuleren van de onderzoeksvraag. De probleemstelling was me al snel duidelijk, maar ik vond het moeilijk om een goede onderzoeksvraag te formuleren. Door het stellen van kritische vragen heeft ze ervoor gezorgd dat mijn taalgebruik en verwoording specifiek werd. Mijn duo-collega heeft mij geholpen om aan de juiste gegevens te komen voor het onderzoek. In eerste instantie kon ik geen keuze maken uit de vele instrumenten. Ik wilde voor de zekerheid van zoveel mogelijk instrumenten gebruik maken. Ze heeft me gewezen op de voor en nadelen van de verschillende instrumenten. Tevens heeft ze helder voor mij gemaakt welke gegevens voor mij noodzakelijk waren. Hierdoor heb ik een goede keus kunnen maken. Tijdens het onderzoek heb ik met een collega's gesproken over het onderzoek. Mijn duo collega was erg enthousiast over het vervullen van rollen tijdens het samenwerken door de leerlingen. Dit werkte erg motiverend voor mij om met het onderzoek door te gaan.

Literatuurlijst

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Verkregen op 20 oktober 2015 via http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearning_theory.pdf
- Barblett, L. & Maloney, C. (2010). *Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children*. Australian journal of early childhood, 35(2), 13-18.
- Bijstra, J. & Nienhuis, B. (2003). *Sociale vaardigheidstrainingen: meten we of meten we niet?* Verkregen op 5 oktober 2014 via <http://www.rug.nl/gmw/pedagogy-and-educational-sciences/vrienden-in-de-klas/artikelen-archief/bijstra-nienhuis-2003.pdf> onderzoek
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho
- Bosch, A. van den, Groenewold, E. & Dogger-Stigter, A. (2009) *KIJK! Op Sociale Competentie groep 5-6: Praktische hulpgids voor het signaleren en volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen*. Rotterdam: Bazalt
- Cauffman, L. & Dijk, D. J. van (2014) *handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma
- Dam, G. ten & Volman, M. (2000). *Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst*. Pedagogiek, 20, 1567-7109
- Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2013). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv
- Engelen, R. van (2011). *Bouwen aan je groep*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Golly, A. & Sprague, J. (2013) *Positive Behavior Support - Goed gedrag kun je leren! :doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Uitgeverij PICA
- Haenen, J. (2001) *Piotr Gal'perins visie op de vormgeving van onderwijsleerprocessen*. Utrecht: Pedagogische studiën.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: a critical appraisal*. London: SAGE Publications Ltd.
- Joosten, F., Heggeler, M. ten & Pot, L. (2009). *Handleiding SCOL Sociale Competentie Observatie Lijst*.
- Kagan, S. & Hemel, M. van den (2009). *Natuurlijk Sociaal!: groep 5-8*. Vlissingen: Bazalt
- Kagan, S. & Kagan, M. (2014). *Coöperatieve Leerstrategieën: research, principes en de praktische uitwerking*. Rotterdam: Bazalt
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie 2: de schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Landman, A. (2010) *Sociale vaardigheden leren van de tien dieren van de axenroos* verkregen op 5 oktober 2014 via <http://www.arendlandman.nl/2010/03/sociale-vaardigheden-leren-van-de-tien-dieren-van-de-axenroos-van-ferdinand-cuvelier-leeuw-kameel-bever-poes-pauw-wasbeer-havik-steenbok-uil-en-schildpad/>
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Luitjes, M. & Zeeuw-Jans, I. de (2013). *Ontwikkeling in de groep: Groepsdynamica bij kinderen en jongeren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Micklingoff, T. (2013). *Leerlijnen gekoppeld aan uitstroomniveaus*. Praxisbulletin, 31

- Onderwijsinspectie (2013). *Analyse en waarderingen van opbrengsten primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ouwerkerk, K. (2011). *Sociale vaardigheden als basis van samenwerken*. Verkregen op 5 oktober 2014 via <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:28926/DS1/>
- Overveld, K.van (2013). *Groepsplan gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica Uitgeverij
- Pameijer, N., Beukering, T.van & De Lange, S. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Den Haag: Acco Leuven.
- Ploeg, J.van de (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Pont, S. (2013). *Sociaal? Vaardig! : Hoe stimuleer je de acht belangrijkste sociaal-emotionele vaardigheden van je kind?* Amsterdam: Hogrefe Uitgevers
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Stevens, L. (1997) *Over denken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Verhulst, F.C. (2008). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Van Gorcum.
- Verstegen, R. & Lodewijks, H.P.B. (2009). *Interactiewijzer: analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Van Gorcum
- Weissberg, R.P., Goren, P., Domitrovich, C. & Dusenbury, L. (2012). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Arlington VA: KSA- Plus Communications
- Wolf, K.van der , & Beukering, T.van (2011). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.

Bijlage 1.

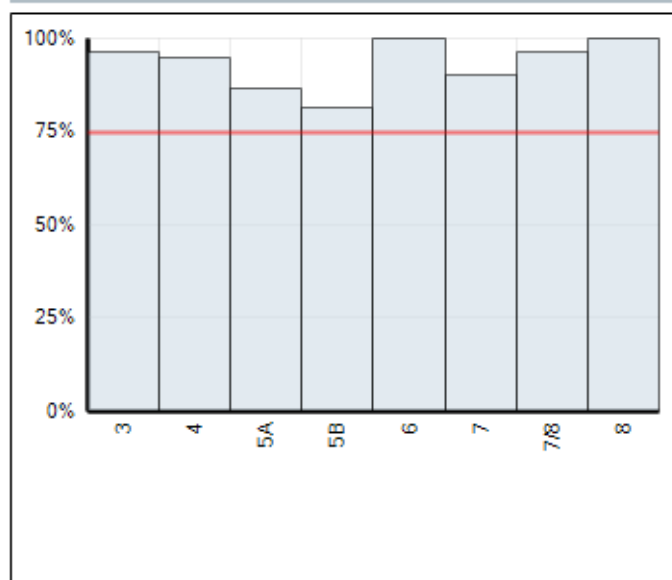
SCOL, schooloverzicht groepen.

-In dit overzicht staat per groep hoeveel leerlingen een voldoende totaalscore hebben.

Groepen

Groep	Aantal leerlingen	Norm gehaald	% norm gehaald
3	29	28	96,6% ●
4	19	18	94,7% ●
5A	22	19	86,4% ●
5B	16	13	81,3% ●
6	25	25	100,0% ●
7	30	27	90,0% ●
7/8	27	26	96,3% ●
8	26	26	100,0% ●

Percentage dat de norm haalt



Onderdeel: Groepen

Hier ziet u per **groep** het **aantal leerlingen** van wie er resultaten bekend zijn. Bij **Norm gehaald** staat hoeveel van deze leerlingen een voldoende totaalscore hebben. Daarachter is dit aantal omgezet in een percentage (**% norm gehaald**). Een groen bolletje erachter betekent dat in die groep tenminste 75% van de leerlingen een voldoende totaalscore heeft. Een open bolletje geeft aan dat minder dan 75% een voldoende totaalscore heeft.

Onderdeel: Percentage dat de norm haalt

In de grafiek is van elke groep het percentage leerlingen afgebeeld, dat een voldoende totaalscore heeft. De normlijn is ingetekend op 75% van het totaal aantal leerlingen. Zo ziet u in welke groepen binnen uw school een voldoende aantal leerlingen een voldoende totaalscore hebben (alle groepen die boven de rode lijn uitsteken).

Bijlage 2.

Vragenlijst groepsleerkrachten

1. Wat versta je onder samenwerken?
2. Welke coöperatieve werkvormen past u regelmatig toe in de groep?
3. Een cijfer tussen de 1 en 10 hoe het samenwerken gaat in de groep.
4. Doen alle leerlingen mee?
5. Wat doet u als een leerling niet meedoet?
6. Besteed u aandacht aan sociale vaardigheden tijdens het samenwerken?

Bijlage 3.

De acht gedragscategorieën van de SCOL

1. Ervaringen delen.

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

2. Aardig doen.

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

3. Samen spelen en werken.

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

4. Een taak uitvoeren.

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

5. Jezelf presenteren.

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

6. Een keuze maken.

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

7. Opkomen voor jezelf.

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

8. Omgaan met ruzie.

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

Bijlage 4.

Overzicht samenwerkingsvaardigheden

Basisvaardigheden	Voortgezette vaardigheden	Vaardigheden voor gevorderde groepen
• elkaars naam gebruiken • elkaar aankijken tijdens het praten • vriendelijk op elkaar reageren • elkaar gelegenheid geven mee te doen • een inbreng durven hebben • zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan • meewerken aan de groepsopdracht • luisteren naar elkaar • elkaar uit laten praten • de inbreng van een ander accepteren • bij je groepje blijven • rustig praten en werken • materiaal met elkaar delen • om de beurt praten • aan de taak doorwerken tot deze af is	• vragen stellen aan elkaar • reageren op wat een ander zegt • af en toe herhalen wat iemand zegt • elkaar vragen hardop te denken • elkaar aanmoedigen mee te doen • elkaar een complimentje geven • ondersteunende opmerkingen maken • met alle groepsleden samenwerken • elkaar aanbieden iets uit te leggen • hulp vragen aan een ander • elkaar helpen zonder voor te zeggen • het werk plannen • richting geven aan de uitvoering van de taak • af en toe de voortgang samenvatten • elkaar herinneren aan de opdracht	• je in het standpunt van een ander verplaatsen • verschil van mening accepteren • ook op langere termijn een goede relatie behouden • overeenstemming met elkaar bereiken • kritiek formuleren op ideeën, niet op personen • met elkaar problemen oplossen • op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent • verschillende ideeën integreren • ideeën verder uitbouwen • de groep stimuleren, motiveren

Bijlage 5.

Sociale vaardigheden en bijbehorende sociale rollen

<u>sociale vaardigheid</u>	<u>sociale rol</u>	<u>kenmerken</u>
anderen aanmoedigen	aanmoediger	kunnen inschatten van gedrag initiatief nemen tot contact intentie hebben anderen te motiveren
andere complimenteren	complimentgever	gericht zijn op positieve gedrag contact maken intentie om daarover iets te zeggen
resultaten vieren	gangmaker	gericht op verschillende sterke kanten waardering als groep uiten kunnen aansporen
gelijke deelname aan activiteit	werkverdelers	gericht zijn op bijdragen alle teamleden anderen betrekken contact maken
helpen	coach	te weten komen waarbij hulp nodig is iets willen doen voor anderen meer actief dan passief
hulp vragen	vraagchef	iets aannemen van anderen contact kunnen maken duidelijk maken waarbij hulp nodig heeft
controleren of alles begrepen is	controleur	gericht op aanspreekbaarheid contact maken samen willen leren
taakgericht blijven	de taakchef	intentie hebben met taak bezig te zijn begrijpen waarom taak afhebben voordat je iets anders gaat doen
ideeën noteren	verslaggever	luisteren naar anderen contact maken samenvattend formuleren
reflectie op groepsproces	reflector	gericht op werkproces contact maken en luisteren duidelijk zijn over eigen standpunt
anderen niet storen	rustchef	rekening houden met grenzen van anderen impulsen stoppen

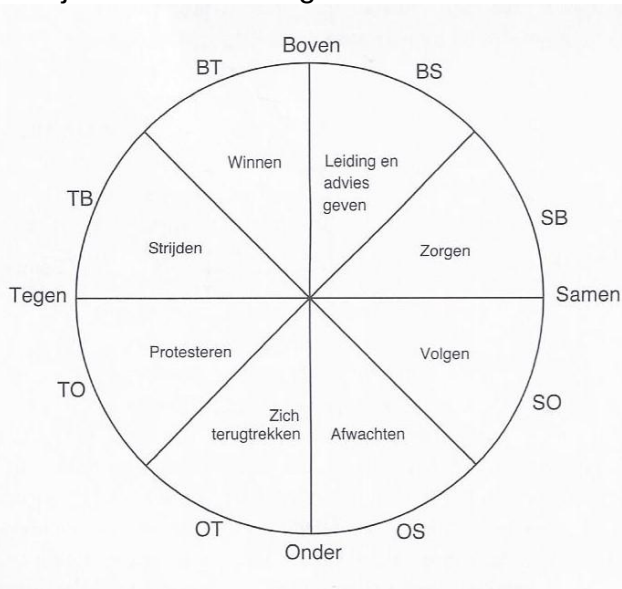
<u>sociale vaardigheid</u>	<u>sociale rol</u>	<u>kenmerken</u>
efficiënt materialen uitdelen	materiaalchef	een leerling verantwoordelijk materiaal ordenen overzicht bewaken

Bijlage 6.

Interactiewiel

-Globale typering van sociale vaardigheden behorende bij acht interactionele posities.

Lijst sociale vaardigheden.



BS

- De leiding kunnen nemen
- In staat zijn om activiteiten te organiseren en te regelen
- Anderen kunnen overtuigen
- Advies kunnen geven, kunnen meedenken in het vinden van oplossingen

SB

- Voor anderen kunnen zorgen
- Anderen kunnen aanmoedigen en ondersteunen, optimistisch kunnen zijn
- De positieve kanten aan kunnen geven, in die zin harmoniërend kunnen zijn
- Zich in kunnen leven in de ander

SO

- De ander de ruimte kunnen geven, kunnen luisteren
- Zich aan regels kunnen houden
- Doen wat gevraagd wordt
- Kritiek kunnen accepteren

OS

- Zich bescheiden kunnen opstellen
- Hulp en steun bij de ander kunnen ontlokken met een kwetsbare opstelling
- Op de ander durven vertrouwen, zich afhankelijk op kunnen stellen
- Afwachtend kunnen zijn

OT

- Zich terughoudend op kunnen stellen
- Zich kunnen afgrenzen door te zwijgen
- Zich terug kunnen trekken
- De kat uit de boom kunnen kijken

TO

- Op zijn hoede kunnen zijn
- Teleurstelling kunnen tonen over iets of iemand
- Een gezond kritische houding kunnen aannemen, zaken in twijfel kunnen trekken
- Ontevredenheid kunnen uiten

TB

- Duidelijk kunnen zijn in wat je niet zint, waar je je kwaad over maakt
- Van zich af kunnen bijten, zich kunnen verdedigen (ook fysiek)
- Kunnen afschrikken, zich aanvallend op kunnen stellen
- Adequaat persoonsgerichte kritiek kunnen leveren

BT

- Anderen op gemaakte fouten kunnen wijzen
- Competitie met de ander durven aangaan
- Eisen en grenzen aan de ander kunnen stellen, kunnen aangeven wat van de ander wordt verlangd
- Zich onafhankelijk op kunnen stellen, vertrouwen op eigen oordeel

Bijlage 7.

Vragenlijst: onderdeel relatie kind – andere kinderen.

Met een cijfer kan worden aangegeven welke uitspraak van toepassing is, waarbij:

– 2 = veel te weinig

– 1 = te weinig

0 = normaal, komt voor in situaties waar dat nodig is

+ 1 = te veel

+ 2 = veel te veel

1. Leeft zich in in andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
2. Op zijn/haar hoede bij andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
3. Stelt eisen aan de andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
4. Stelt zich bescheiden op in de groep	–2	–1	0	+1	+2
5. Ondersteunt andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
6. Stelt zich terughoudend op	–2	–1	0	+1	+2
7. Accepteert kritiek van andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
8. Vertrouwt op eigen oordeel	–2	–1	0	+1	+2
9. Heeft persoonsgerichte kritiek	–2	–1	0	+1	+2
10. Geeft advies aan andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
11. Benadrukt de positieve kanten van andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
12. Stelt zich afhankelijk op naar andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
13. Geeft de andere kinderen ruimte	–2	–1	0	+1	+2
14. Laat kwaadheid zien naar andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
15. “De inzet is: winnen”	–2	–1	0	+1	+2
16. Plaatst kanttekeningen: “ja, maar...”	–2	–1	0	+1	+2
17. Neemt leiding in het belang van de groep	–2	–1	0	+1	+2
18. Is zorgzaam voor andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
19. Doet wat gevraagd wordt	–2	–1	0	+1	+2
20. Grenst zich af door te zwijgen	–2	–1	0	+1	+2
21. Toont ontevredenheid	–2	–1	0	+1	+2
22. Bijt van zich af	–2	–1	0	+1	+2
23. Organiseert en regelt voor andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
24. Laat teleurstelling blijken	–2	–1	0	+1	+2
25. Stelt zich afwachtend op	–2	–1	0	+1	+2
26. Wijst andere kinderen op gemaakte fouten	–2	–1	0	+1	+2
27. Wil andere kinderen overtuigen in hun belang	–2	–1	0	+1	+2
28. Stelt zich kwetsbaar op bij andere kinderen	–2	–1	0	+1	+2
29. Kijkt de kat uit de boom	–2	–1	0	+1	+2
30. Houdt zich aan regels van de groep	–2	–1	0	+1	+2
31. “Aanval is de beste verdediging”	–2	–1	0	+1	+2
32. Trekt zich terug	–2	–1	0	+1	+2

Bijlage 8.

Observatielijst sociale vaardigheden.

Observatie sociale vaardigheden
Datum:
Blijf bij iedere groep 1 minuut staan; reageer niet; turf hoe vaak de positie voorkomt bij de leerling.
Interactie positie die kind inneemt :

	Leiding, Advies geven	zorgen	volgen	Af- wachten	Terug trekken	Prote- steren	strijden	winnen
O								
Y								
K								

Bijlage 9.

Vragenlijst leerling.

Naam.....

Datum.....

Hoe vind jij het om samen te werken met andere leerlingen tijdens rekenen en taal

1. Hoe gaat het samenwerken bij jou?

Tienpuntsschaal

0

10

2. Op welk dier lijkt jij het meest tijdens het samenwerken?

.....

3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet tijdens het samenwerken?

.....

4. Welk dier zou jij graag willen zijn?

.....

Bijlage 10.

Axenroos



De arend

Met zijn scherpe blik spiedt de havik van hoog in de lucht de omgeving af, speurend naar wat lelijk, vals of slecht is. Een mens die zich gedraagt als een havik, kan aanwijzen wat fout loopt en onjuist is. Hij of zij heeft een kritische blik. Een goedgehumtste havik is gericht op kritisch zijn iets onderzoeken, iets in twijfel trekken en opkomen voor de zwakkere. Een slechtgemutste havik is gericht op agressief zijn, altijd kritiek geven, uitdagen en roddelen.



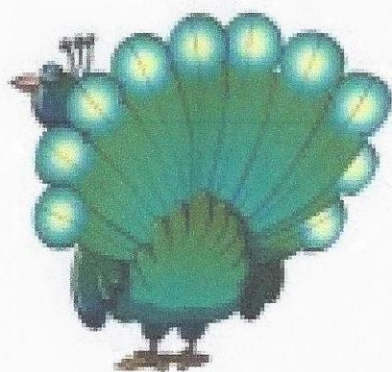
De poes

Een poes vraagt om geaaid te worden. Ze begint te spinnen en te ronken als je haar vertroetelt. Poezen zijn dankbaar voor wat hen wordt aangeboden. Een goedgehumtste poes wordt gekenmerkt door dankbaar zijn, zorg aanvaarden, genieten en iets durven vragen. Een slechtgemutste poes wordt gekenmerkt door te afhankelijk zijn, profiteren, eigen voordeel voorop stellen en dingen opeisen.



De uil

Vanonder zijn halfgesloten oogleden ziet de uil wel wat er onder hem gebeurt, maar hij laat het gebeuren. Hij houdt zijn snavel toe; zijn geheim blijft bewaard. Een mens die zich gedraagt als een uil, wil soms alleen zijn. Hij of zij blijft op afstand. Hij of zij wil niet overal aanwezig zijn en vertelt weinig over zichzelf. Een goedgehumtste uil is gericht op observeren, een geheim bewaren, er niet op ingaan en filosoferen. Een slechtgemutste uil is gericht op uit de hoogte doen, zich afsluiten voor anderen, zich nooit laten kennen en zich steeds afzijdig houden.



De pauw

De pauw laat zijn mooiste veren zien. Hij durft ook de minder fraaie achterkant van zijn veren te laten zien. Iemand die zich gedraagt als een pauw toont zichzelf, stapt naar anderen toe, neemt contact op en biedt zich aan. Een goedgehumtste pauw is gericht op beperkingen en talenten (h)erkennen, trots zijn, zich goed voelen en contact leggen. Een slechtgemutste pauw is gericht op opscheppen, zich steeds vooraan willen plaatsen, willen opvallen en pronken.



De schildpad

Wanneer hij bang is, verdrietig of moe, trekt de schildpad zich terug in zijn schild. Hij zegt geen ja en geen nee als je hem benadert. Kiezen valt hem moeilijk. Een mens die zich gedraagt als een schildpad, is onzeker, twijfelt en weet niet wat te doen. Een goedgehumte schildpad wordt gekenmerkt door tot rust komen, emoties toelaten, fouten toegeven en reflecteren. Een slechtgemutste schildpad wordt gekenmerkt door negatief denken, zich altijd het slachtoffer voelen, niet zichzelf kunnen zijn en zich laten overdonderen. Mensen die hooggevoelig zijn, gedragen zich nogal eens als de schildpad van de axenroos.



De steenbok

Een steenbok zet zich schrap op zijn rots: hij laat niemand anders toe. Wie te dichtbij komt, riskeert een stevige kopstoot. Een mens die zich gedraagt als een steenbok, kan zijn terrein afbakenen. Hij of zij kan de eisen van anderen weerstaan. Een goedgehumte steenbok wordt gekenmerkt door assertief zijn, keuzes maken, opkomen voor eigen belang en zich ergens in kunnen vastbijten. Een slechtgemutste steenbok wordt gekenmerkt door altijd koppig zijn, egoïstisch zijn, zich steeds verzetten en tegenspreken.



De leeuw

De leeuw is de koning van de dieren. Hij weet altijd raad en wijst de weg. Hij neemt de leiding stevig in handen. Een goedgehumtste leeuw is gericht op leiden, organiseren, uitleggen en groepsbevorderend werken. Een slechtgemutste leeuw is gericht op domineren, manipuleren, bevelen en autoritair optreden.



De bever

De bevers leven jarenlang in een hecht familieverband. Het zijn bovendien noeste werkers: als dammenbouwers zorgen zij voor een aangepaste biotoop voor heel wat andere dieren. Bevers delen bezittingen met anderen. De goedgehumtste bever is gericht op zich verantwoordelijk voelen, zorgen, attent zijn en hulp bieden. Een slechtgemutste bever is gericht op alles weggeven, iemand overbeschermen, teveel verwennen en andermans taken uitvoeren.

Bijlage 11.

Vragenlijst pedagogisch klimaat.

Hoe schat u de omgangsstijl van uw collega/van uzelf in vergeleken met andere begeleiders, waarbij:

– 2 = duidelijk minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

– 1 = minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

0 = karakteristiek voor wat gemiddeld wordt aangetroffen bij begeleiders

+ 1 = meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

+ 2 = duidelijk meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

Kenmerken in de omgang:

1. Ziet wat er gebeurt	-2	-1	0	+1	+2
2. Is soepel	-2	-1	0	+1	+2
3. Verontschuldigt zich	-2	-1	0	+1	+2
4. Wijst op fouten	-2	-1	0	+1	+2
5. Helpt	-2	-1	0	+1	+2
6. Geeft ruimte	-2	-1	0	+1	+2
7. Is nauwgezet	-2	-1	0	+1	+2
8. Controleert	-2	-1	0	+1	+2
9. Overtuigende presentatie	-2	-1	0	+1	+2
10. Beoordeelt	-2	-1	0	+1	+2
11. Toont belangstelling	-2	-1	0	+1	+2
12. Toont irritatie en boosheid	-2	-1	0	+1	+2
13. Bereid opnieuw uit te leggen	-2	-1	0	+1	+2
14. Trekt in twijfel	-2	-1	0	+1	+2
15. Geeft vrijheid	-2	-1	0	+1	+2
16. Afwachtend	-2	-1	0	+1	+2
17. Geeft ongelijk toe	-2	-1	0	+1	+2
18. Toegeeflijk	-2	-1	0	+1	+2
19. Toont onvrede	-2	-1	0	+1	+2
20. Sluit compromissen	-2	-1	0	+1	+2
21. Verbiedt	-2	-1	0	+1	+2
22. Ondersteunend-zorgzaam	-2	-1	0	+1	+2
23. Streng	-2	-1	0	+1	+2
24. Structureert	-2	-1	0	+1	+2
25. Stelt eisen en regels	-2	-1	0	+1	+2
26. Op zijn hoede	-2	-1	0	+1	+2
27. Laissez-faire	-2	-1	0	+1	+2
28. Biedt vertrouwen	-2	-1	0	+1	+2
29. Vertelt boeiend en enthousiast	-2	-1	0	+1	+2
30. Geduldig	-2	-1	0	+1	+2
31. Laat onzekerheid merken	-2	-1	0	+1	+2
32. Bestraffend	-2	-1	0	+1	+2

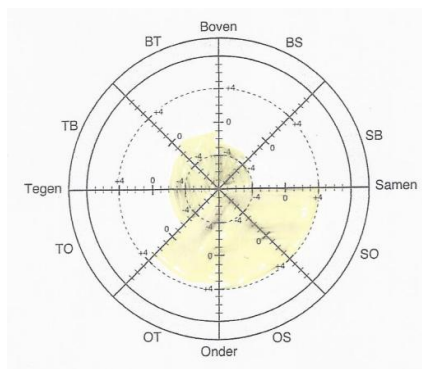
Bijlage 12.

Onderwijsbehoeften O

- Interactiewiel.

Een excès is een teveel aan een bepaald gedrag. De A- vaardigheden zijn vaardigheden die grenzen aan het gebied waar het excès voordoet. Deze vaardigheden liggen in de zone van naaste ontwikkeling en met deze vaardigheden wordt gestart. De C- vaardigheden zijn vaardigheden die horen bij het tegenoverliggende interactiegebied en de twee gebieden, die aan dit tegenovergestelde gebied grenzen. Deze worden door de circulaire ordening als moeilijkste gezien. De B- vaardigheden liggen wat betreft moeilijkheid betreft tussen A en C in.

beginmeting O



Interactiewiel O

Excès in SO	: volgen
A-vaardigheden in OS en SB	: zorgen, afwachten
B-vaardigheden in OT en SB	: protesteren, leiding en advies geven
C-vaardigheden in TO en TB en BT	: protesteren, strijden en winnen

Resultaten interview O.

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 5 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Poes |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | schildpad, uil, steenbok |
| 4. Welk dier zou jij graag willen zijn? | bever |

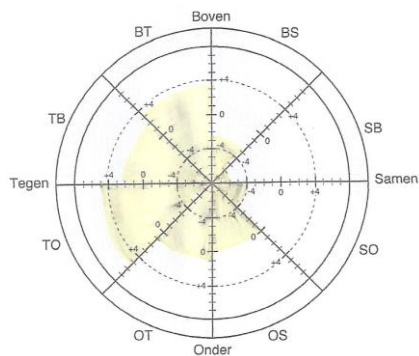
Bijlage 13.

Onderwijsbehoeften Y

- Interactiewiel

Een excès is een teveel aan een bepaald gedrag. De A- vaardigheden zijn vaardigheden die grenzen aan het gebied waar het excès voordoet. Deze vaardigheden liggen in de zone van naaste ontwikkeling en met deze vaardigheden wordt gestart. De C- vaardigheden zijn vaardigheden die horen bij het tegenoverliggende interactiegebied en de twee gebieden, die aan dit tegenovergestelde gebied grenzen. Deze worden door de circulaire ordening als moeilijkste gezien. De B- vaardigheden liggen wat betreft moeilijkheid betreft tussen A en C in.

Beginmeting Y



Resultaten interactiewiel van Y.

Excès in positie TO	: protesteren
A-vaardigheden in OT en TB	: terugtrekken, strijden
B-vaardigheden in OS en BT	: afwachten en winnen
C-vaardigheden in SB en SO en BS	: zorgen, volgen, leiding en advies geven

Resultaten interview Y

- | | |
|--|-----------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 2 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Havik, steenbok |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | leeuw |
| 4. Welk dier zou jij willen zijn? | kameel |

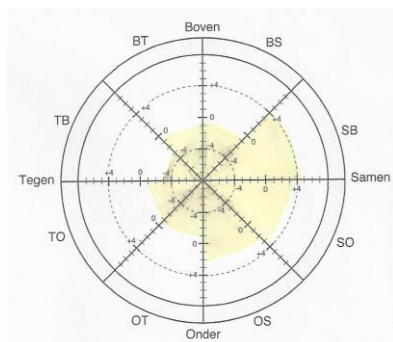
Bijlage 14.

Onderwijsbehoeften K

- Interactiewiel

Een excès is een teveel aan een bepaald gedrag. De A- vaardigheden zijn vaardigheden die grenzen aan het gebied waar het excès voordoet. Deze vaardigheden liggen in de zone van naaste ontwikkeling en met deze vaardigheden wordt gestart. De C- vaardigheden zijn vaardigheden die horen bij het tegenoverliggende interactiegebied en de twee gebieden, die aan dit tegenovergestelde gebied grenzen. Deze worden door de circulaire ordening als moeilijkste gezien. De B- vaardigheden liggen wat betreft moeilijkheid betreft tussen A en C in.

Beginmeting afname K



Resultaten interactiewiel van K.

Exces in positie SB	: zorgen
A-vaardigheid in BS en SO	: leiding en advies geven, volgen
B-vaardigheid in BT en OS	: winnen, afwachten
C-vaardigheid in TB en TO en OT	: strijden, protesteren

Resultaten interview K

- | | |
|--|------------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 6 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Bever |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | schildpad, leeuw |
| 4. Welk dier zou jij willen zijn? | uil |

Bijlage 15.

Format van introductieles

Les: introductie sociale rol en openingszinnen.

- Introductie

Doel van introductie:

begrijpen wat er gebeurt als de vaardigheid niet toegepast wordt
weten in welke situaties de vaardigheid toegepast wordt
begrijpen waarom het nodig is.

- Proces

Gestructureerd rollenspel

Leerkracht verwoordt wat er gebeurt

- Kringgesprek

Onderwerp:

Voorbeeld gedrag

Voorbeeld zinnen

Inventariseren van ideeën

Noteren van voorbeeld zinnen en voorbeeldgedrag

- Nagesprek

Evaluatie les.

Bijlage 16.

Materialen bij de lessen

- Klassikale rollenkaart



-Rollenkaarten voor de leerlingen



- Werkverdelingkaarten voor de leerlingen



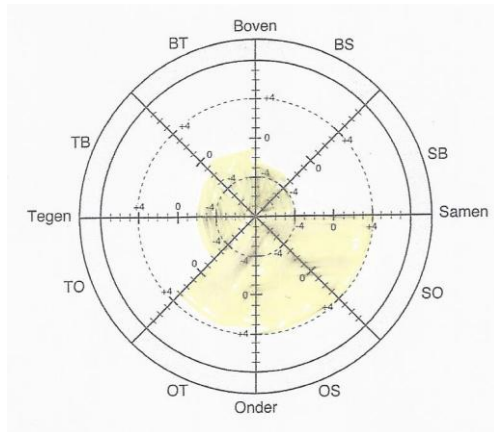
- Complimentkaarten voor de leerlingen



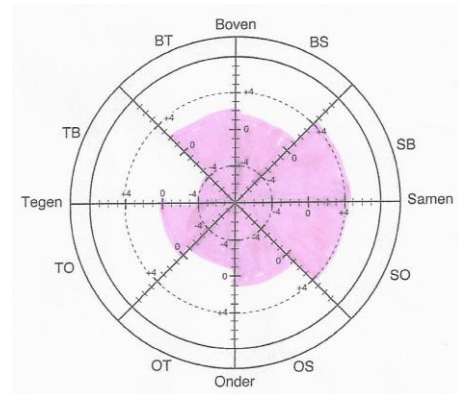
Bijlage 17.

Vergelijking beginmeting en tussenmeting interactiewiel en interview

- Resultaten interactiewiel O



Beginmeting O



tussenmeting O

- Interview

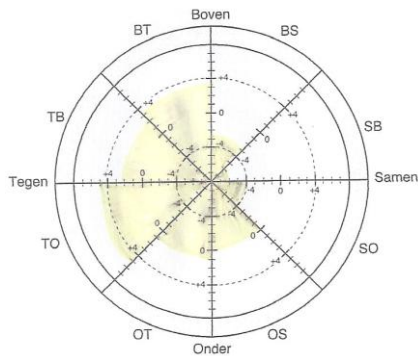
Resultaten beginmeting interview O

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 5 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Poes |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | schildpad, uil, steenbok |
| 4. Welk dier zou jij graag willen zijn? | bever |

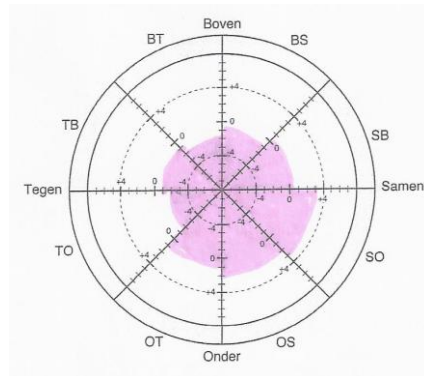
Resultaten tussenmeting interview O

- | | |
|--|-------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 8 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Bever, poes |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | havik |
| 4. Welk dier zou jij graag willen zijn? | uil |

- Resultaten interactiewiel Y



Beginmeting Y



tussenmeting Y

- Interview

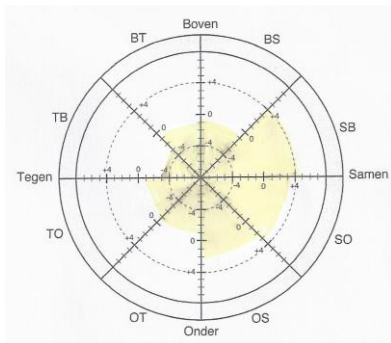
Resultaten beginmeting interview Y

- | | |
|--|-----------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 2 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Havik, steenbok |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | leeuw |
| 4. Welk dier zou jij willen zijn? | kameel |

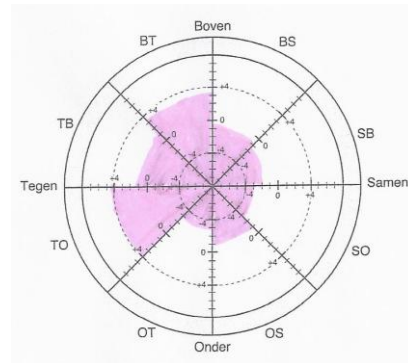
Resultaten tussenmeting interview Y

- | | |
|--|-----------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 7 of 8 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Bever |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | Uil |
| 4. Welk dier zou jij willen zijn? | schildpad |

- Resultaten interactiewiel K



Beginmeting K



tussenmeting K

- Interview

Resultaten beginmeting interview K

- | | |
|--|------------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 6 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Bever |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | schildpad, leeuw |
| 4. Welk dier zou jij willen zijn? | uil |

Resultaten tussenmeting interview K

- | | |
|--|------------------|
| 1. Hoe gaat het samenwerken bij jou? | 8 |
| 2. Op welk dier lijkt jij het meest? | Bever, schildpad |
| 3. Op welk dier lijkt jij helemaal niet? | leeuw |
| 4. Welk dier zou jij willen zijn? | steenbok |

Bijlage 18.

Leerlingoverzicht SCOL score

- Uitslag SCOL najaar 2014 van O

Categorie	Score		
Ervaringen 3,67 ●	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen Maakt een grapje Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	●●●● ●●●●● ●●●●●	Soms Geregeld Geregeld
Aardig 2,25 ○	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander Helpt een ander Zegt iets aardigs tegen een ander	●●●● ● ●● ●●●●	Soms Nooit Zelden Soms
Samen 2,33 ○	Houdt zich aan een afspraak Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	●●●● ●●●● ●	Soms Soms Nooit
Taak 3,33 ●	Maakt een taak af Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op Zet door als een taak niet direct lukt	●●●●● ●●●●● ●●	Geregeld Geregeld Zelden
Presenteren 3,67 ●	Vertelt iets in de groep Treedt ontspannen op voor de groep Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	●●●●● ●●●●● ●●●●	Geregeld Geregeld Soms
Keuze 2,33 ○	Neemt gemakkelijk een beslissing Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen Denkt na voor hij/zij iets doet	●● ●●●● ●●	Zelden Soms Zelden
Opkomen 3,00 ○	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan de afspraak houdt Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet Vraagt een ander om hulp	●● ●●●● ●●●● ●●●●●	Zelden Soms Soms Geregeld
Ruzie 3,00 ●	Luistert bij een ruzie naar de ander Verzint een oplossing bij ruzie Gaait bij een ruzie in op wat de ander zegt	●● ●●●● ●●●●●	Zelden Soms Geregeld

- Uitslag SCOL voorjaar 2015 van O

Categorie	Score		
Ervaringen 4,67 ●	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen Maakt een grapje Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	●●●●● ●●●●● ●●●●●	Geregeld Vaak Vaak
Aardig 3,75 ●	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander Helpt een ander Zegt iets aardigs tegen een ander	●●●●● ●●●● ●●● ●●●●●	Geregeld Soms Soms Vaak
Samen 4,00 ●	Houdt zich aan een afspraak Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	●●●●● ●●●●● ●●●●●	Geregeld Geregeld Geregeld
Taak 4,67 ●	Maakt een taak af Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op Zet door als een taak niet direct lukt	●●●●● ●●●●● ●●●●●	Geregeld Vaak Vaak
Presenteren 4,00 ●	Vertelt iets in de groep Treedt ontspannen op voor de groep Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	●●●●● ●●●● ●●●●	Vaak Soms Geregeld
Keuze 3,33 ●	Neemt gemakkelijk een beslissing Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen Denkt na voor hij/zij iets doet	●●●● ●●●● ●●●●	Soms Soms Geregeld
Opkomen 3,75 ●	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan de afspraak houdt Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet Vraagt een ander om hulp	●●●● ●●●●● ●●●●● ●●●●●	Soms Geregeld Geregeld Geregeld
Ruzie 3,67 ●	Luistert bij een ruzie naar de ander Verzint een oplossing bij ruzie Gaait bij een ruzie in op wat de ander zegt	●●●●● ●●●● ●●●●●	Geregeld Soms Geregeld

- Uitslag SCOL najaar 2014 van Y

Categorie	Score		
Ervaringen 4,00 ●	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen	●●●●●	Geregeld
	Maakt een grapje	●●●●●	Geregeld
	Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	●●●●●	Geregeld
Aardig 3,00 ○	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander	●●●●●	Soms
	Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander	●●●●●	Soms
	Helpt een ander	●●●●●	Soms
	Zegt iets aardigs tegen een ander	●●●●●	Soms
Samen 2,67 ○	Houdt zich aan een afspraak	●●●●●	Soms
	Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	●●●●●	Geregeld
	Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	●	Nooit
Taak 2,33 ○	Maakt een taak af	●●●●●	Zelden
	Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	●●●●●	Soms
	Zet door als een taak niet direct lukt	●●●●●	Zelden
Presenteren 3,00 ●	Vertelt iets in de groep	●●●●●	Geregeld
	Treedt ontspannen op voor de groep	●●●●●	Zelden
	Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	●●●●●	Soms
Keuze 3,67 ●	Neemt gemakkelijk een beslissing	●●●●●	Geregeld
	Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	●●●●●	Soms
	Denkt na voor hij/zij iets doet	●●●●●	Geregeld
Opkomen 3,00 ○	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil	●●●●●	Geregeld
	Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan de afspraak houdt	●●●●●	Zelden
	Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet	●●●●●	Geregeld
	Vraagt een ander om hulp	●●●●●	Zelden
Ruzie 3,33 ●	Luistert bij een ruzie naar de ander	●●●●●	Soms
	Verzint een oplossing bij ruzie	●●●●●	Zelden
	Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt	●●●●●	Vaak

- Uitslag SCOL voorjaar 2015 van Y

Categorie	Score		
Ervaringen 4,67 ●	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen	●●●●●	Geregeld
	Maakt een grapje	●●●●●	Vaak
	Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	●●●●●	Vaak
Aardig 3,75 ●	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander	●●●●●	Soms
	Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander	●●●●●	Geregeld
	Helpt een ander	●●●●●	Soms
	Zegt iets aardigs tegen een ander	●●●●●	Vaak
Samen 3,67 ●	Houdt zich aan een afspraak	●●●●●	Geregeld
	Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	●●●●●	Geregeld
	Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	●●●●●	Soms
Taak 4,00 ●	Maakt een taak af	●●●●●	Geregeld
	Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	●●●●●	Geregeld
	Zet door als een taak niet direct lukt	●●●●●	Geregeld
Presenteren 3,33 ●	Vertelt iets in de groep	●●●●●	Geregeld
	Treedt ontspannen op voor de groep	●●●●●	Soms
	Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	●●●●●	Soms
Keuze 3,67 ●	Neemt gemakkelijk een beslissing	●●●●●	Geregeld
	Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	●●●●●	Soms
	Denkt na voor hij/zij iets doet	●●●●●	Geregeld
Opkomen 3,75 ●	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil	●●●●●	Geregeld
	Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan de afspraak houdt	●●●●●	Soms
	Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet	●●●●●	Geregeld
	Vraagt een ander om hulp	●●●●●	Geregeld
Ruzie 3,67 ●	Luistert bij een ruzie naar de ander	●●●●●	Geregeld
	Verzint een oplossing bij ruzie	●●●●●	Soms
	Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt	●●●●●	Geregeld

- Uitslag SCOL najaar 2014 van K

Categorie	Score		
Ervaringen 4,00 ●	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen Maakt een grapje Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	●●●●● ●●●●● ●●●●●	Geregeld Geregeld Geregeld
Aardig 4,25 ●	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander Helpt een ander Zegt iets aardigs tegen een ander	●●●●● ●●●●● ●●●●●● ●●●●●	Geregeld Geregeld Vaak Geregeld
Samen 4,67 ●	Houdt zich aan een afspraak Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	●●●●●● ●●●●● ●●●●●●	Vaak Geregeld Vaak
Taak 3,67 ●	Maakt een taak af Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op Zet door als een taak niet direct lukt	●● ●●●●●● ●●●●●	Zelden Vaak Geregeld
Presenteren 3,33 ●	Vertelt iets in de groep Treedt ontspannen op voor de groep Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	●●●●● ●●●● ●●●●	Geregeld Soms Soms
Keuze 3,00 ●	Neemt gemakkelijk een beslissing Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen Denkt na voor hij/zij iets doet	●● ●● ●●●●●●	Zelden Zelden Vaak
Opkomen 3,00 ○	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan de afspraak houdt Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet Vraagt een ander om hulp	●● ●●●●● ●●●●● ●●	Zelden Geregeld Geregeld Zelden
Ruzie 4,00 ●	Luistert bij een ruzie naar de ander Verzint een oplossing bij ruzie Gaait bij een ruzie in op wat de ander zegt	●●●●● ●●●●● ●●●●●	Geregeld Geregeld Geregeld

- Uitslag SCOL voorjaar 2015 van K

Categorie	Score		
Ervaringen 4,67 ●	Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen Maakt een grapje Praat met een medeleerling over iets dat ze samen hebben meegemaakt	●●●●●● ●●●●● ●●●●●●	Vaak Geregeld Vaak
Aardig 4,75 ●	Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander Helpt een ander Zegt iets aardigs tegen een ander	●●●●●● ●●●●● ●●●●●● ●●●●●●	Vaak Geregeld Vaak Vaak
Samen 5,00 ●	Houdt zich aan een afspraak Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●●	Vaak Vaak Vaak
Taak 2,67 ○	Maakt een taak af Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op Zet door als een taak niet direct lukt	● ●●●●●● ●●	Nooit Vaak Zelden
Presenteren 4,33 ●	Vertelt iets in de groep Treedt ontspannen op voor de groep Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent	●●●●●● ●●●●●● ●●●●	Vaak Vaak Soms
Keuze 3,33 ●	Neemt gemakkelijk een beslissing Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen Denkt na voor hij/zij iets doet	●●●● ●●●●● ●●●●	Soms Geregeld Soms
Opkomen 4,50 ●	Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan de afspraak houdt Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet Vraagt een ander om hulp	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●●●●	Vaak Vaak Vaak Soms
Ruzie 5,00 ●	Luistert bij een ruzie naar de ander Verzint een oplossing bij ruzie Gaait bij een ruzie in op wat de ander zegt	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●●	Vaak Vaak Vaak

